

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»

О.В. Барканова

**ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ
РАБОТА
В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ
И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Учебное пособие

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2016

ББК 88
Б 24

Составитель:

О.В. Барканова

кандидат психологических наук, доцент

Рецензенты:

Кандидат психологических наук, доцент

Е.В. Потапова (СФУ)

Кандидат психологических наук, доцент

Т.Л. Ядрьшишникова (СПбГУП)

Б 24 Психодиагностическая работа в младшем школьном и подростковом возрасте: учебное пособие [Электронный ресурс] / Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-129-2

Представлены теоретические и практические материалы к дисциплине «Психологическая диагностика и коррекционно-развивающая работа в младшем школьном и подростковом возрасте (с практикумом)», входящей в состав вариативной части учебного плана основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология образования»; дисциплины «Психодиагностика в структуре мониторинга параметров развития и результата обучения (практикум)», входящей в состав вариативной части учебного плана основной образовательной программы по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, профили «Практическая психология в образовании», «Психологическая помощь лицам с трудностями развития, обучения, социальной адаптации».

Рассмотрены возрастно-психологические особенности младшего школьника и подростка, выделены типичные трудности детей, запросы и направления работы психолога, дан обзор методического инструментария для работы психолога и схема составления психологического заключения.

Предназначено для студентов – будущих психологов и педагогов-психологов очной, заочной и очно-заочной форм обучения в университете, преподавателей институтов и факультетов психологии и педагогики, практических психологов сферы образования.

ББК 88

ISBN 978-5-00102-129-2

© Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева, 2016

© Барканова О.В., составит., 2016

Содержание

Предисловие	4
Часть 1. Теоретические основы психодиагностической работы в младшем школьном и подростковом возрасте	6
Возрастно-психологические особенности детей в младшем школьном и подростковом возрасте	6
Типичные запросы и направления психодиагностической работы педагога-психолога в начальной и средней школе.....	26
Обзор методического инструментария для психодиагностической работы.....	63
Составление психологического заключения	79
Часть 2. Методические материалы. Методики диагностики когнитивного развития	97
Методика «Заучивание 10 слов».....	97
Методика «Корректурная проба» (Тест Бурдона).....	102
Методика «Таблицы Шульте».....	106
Методика «Таблицы Горбова-Шульте».....	117
Методика изучения уровня внимания (П.Я. Гальперин, С.Л. Кабылицкая).....	127
Методика изучения словесно-логического мышления.....	128
Методика «Пиктограмма».....	137
GFT2 (Интеллектуальный тест Дж. Кеттелла).....	147
ШТУР (Школьный тест умственного развития).....	176
Библиографический список	203
Приложения	203

Предисловие

Психодиагностика является одним из базовых направлений работы практического психолога, однако в сфере образования психодиагностическая работа психолога имеет свою специфику. Во-первых, ее задачи и содержание определяются задачами, типичными запросами и трудностями в определенном возрасте. Во-вторых, имеются возрастные ограничения в выборе методов и методик психодиагностики, подходов и форм психодиагностической работы. В-третьих, направления и задачи психодиагностической работы будут согласовываться с основными положениями модели психологической службы в конкретном образовательном учреждении. В связи с этим, психолог образования должен знать не только теоретические основы психологической диагностики и иметь навыки применения профессиональных психодиагностических методик, но и знать специфику психодиагностической работы в образовательном учреждении, уметь пользоваться определенными методиками и составлять психологическое заключение по результатам обследования ребенка или группы детей.

Учебное пособие «Психодиагностическая работа в младшем школьном и подростковом возрасте» включает теоретическую часть и практикум. Теоретический материал систематизирован на основе работ Г.В. Бурменской, А.Л. Венгера, Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, В.Э. Пахальяна, И.В. Дубровиной, М.Р. Битяновой, О.В. Хухлаевой, Р.В. Овчаровой и др. Основные разделы, представленные в книге, включают краткую характеристику возрастно-психологических особенностей младших школьников и подростков, описание типичных запросов, трудностей учащихся этих возрастов и соответствующих направлений психодиагностической работы психолога, обзор методического инструментария

для психодиагностической работы и требования к составлению психологического заключения. Каждый раздел снабжен контрольными вопросами и заданиями.

Обзор психодиагностических методик для работы с детьми младшего школьного и подросткового возраста составлен на основе публикаций и практикумов А.Л. Венгера, Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, Л.Д. Лебедевой, В.К. Лосевой, З.Ф. Семеновой, О.В. Баркановой, К. Маховер. В данном пособии представлен практикум по диагностике интеллекта и отдельных психических процессов (памяти, внимания, мышления). В практикум вошли такие методики как GFT2, ШТУР, «Пиктограмма» А.Р. Лурия, «Методика изучения словесно-логического мышления Э.Ф. Замбацявичене», «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия, «Корректирующая проба», «Таблицы Шульте», «Таблицы Горбова-Шульте», «Методика изучения уровня внимания» (П.Я. Гальперин, С.Л. Кабылицкая). Все методики имеют необходимые для работы разделы (руководство, стимульный материал, ключи, интерпретации).

Учебное пособие «Психодиагностическая работа в младшем школьном и подростковом возрасте» позволяет получить базовые знания основ психодиагностической работы в младшем школьном и подростковом возрасте и может быть использовано в образовательном процессе как студентами, так и преподавателями психологических и психолого-педагогических факультетов, а также практическими психологами и педагогами сферы образования, работающими в начальной и средней школе.

Часть 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Возрастно-психологические особенности детей в младшем школьном и подростковом возрасте

Прежде чем говорить о специфике психодиагностической работы в младшем школьном и подростковом возрасте и рассматривать типичные направления работы психолога, основные запросы и трудности детей, используемые методы и методики, необходимо уточнить возрастно-психологические особенности детей данных возрастных групп. Эти особенности во многом определяют специфику деятельности практического психолога образования в начальном и среднем звене школы.

По мнению многих современных специалистов, начало *младшего школьного возраста* определяется моментом поступления ребенка в школу¹. В последние годы, в связи с переходом к обучению с шести лет и введением четырехлетней начальной школы, нижняя граница данного возрастного этапа переместилась. Многие дети становятся школьниками, начиная шести лет, а не с семи лет, как раньше. Соответственно границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, варьируются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет. Младший школьный возраст представлен в работах многих за-

¹ <http://elib.kspu.ru/document/13779>

рубежных психологов (З. Фрейда, Э. Эриксона, Ж. Пиаже, Л. Кольберга, Г. Крайг и др.) и отечественных психологов (Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Г.С. Абрамовой, В.С. Мухиной, Г.А. Цукерман, Л.И. Божович, Л.Ф. Обуховой, В.И. Слободчикова и др.).

В зарубежной психологии не существует понятия «младший школьный возраст», многие зарубежные психологи склонны выделять в развитии ребенка возрастной этап от 6-7 до 12 лет. Выделение младшего школьного возраста характерно для отечественной психологии и встречается в возрастных периодизациях большинства отечественных ученых. На наш взгляд, это связано с различной системой школьного обучения в России и за рубежом. В системе отечественного образования есть начальная школа, которую посещают, соответственно, дети младшего школьного возраста, после чего осуществляется переход в среднее звено школы, что традиционно соотносится с началом подросткового возраста. Поскольку данное пособие предназначено для психологов и педагогов, работающих в системе отечественного образования, мы будем пользоваться отечественной терминологией и периодизацией. Тем не менее, рассмотрим для начала некоторые зарубежные теории в отношении данного возрастного этапа.

В теориях З. Фрейда (психоаналитическое направление) и Э. Эриксона (эпигенетическое направление) младший школьный возраст относится к латентной стадии развития личности (6-12 лет)². При этом в рамках данной стадии (как и всей периодизации в целом) З. Фрейд рассматривает психосексуальное развитие личности, а Э. Эриксон – психосоциальное развитие личности. Основной задачей данной стадии, согласно З. Фрейду, является расширение социальных контактов ребенка со сверстниками. Либи́до ребенка направлено на занятия, не связанные с сексуаль-

² <http://www.klex.ru/1xh>

ностью, – интеллектуальные, спортивные, социальную активность. Это – время подготовки к взрослению. Согласно Э. Эриксону, в этот период ребенок осваивает элементарные культурные навыки, обучаясь в школе, и учится взаимодействовать со сверстниками в соответствии с предписанными правилами. Этот период характеризуется возрастающими способностями ребенка к логическому мышлению и самодисциплине, развитием трудолюбия. Эго-идентичность ребенка на этой стадии выражается следующим образом: «Я есть то, чему я научился». В связи с этим как результат появляется чувство компетентности или некомпетентности, неполноценности. Чувство компетентности и трудолюбие ребенка во многом зависят от школьной успеваемости [20; 32].

В периодизации Ж. Пиаже (генетическая психология) за основу периодизации развития личности взят критерий интеллектуального развития³. Младший школьный возраст в данной периодизации попадает в стадию конкретных операций (7-12 лет) – это системы действий, выполняемых в уме, но с опорой на внешние, наглядные данные. При этом для ребенка 6-8-ми лет характерны предоператорный интеллект и интуитивное мышление, опирающееся на более расчлененные представления. Ребенок 8-10-ти лет находится на стадии простых операций (классификация, сериация, взаимно однозначное соответствие), ребенок 9-12-ти лет – на стадии системы операций (система координат, проективные понятия), и лишь с 12-ти лет ребенок переходит на стадию становления формальных операций (гипотетико-дедуктивная логика и комбинаторика) [20].

Л. Кольберг в качестве критерия периодизации возрастного развития ребенка выделял развитие моральных суждений. Ученый выделил шесть стадий нравственного развития, развертывающихся в строгой последовательности аналогично когнитивным стадиям Ж. Пиаже. Переход от одной

³ <http://www.klex.ru/1xh>

нравственной стадии к другой – результат развития как когнитивных навыков, так и способности к эмпатии (способность к сопереживанию и сочувствию). Младший школьный возраст в данной периодизации условно соответствует конвенциональной стадии, основанной на подчинении социальным нормам (7-12 лет). Индивид на данном уровне судит о нравственности действий, сравнивая их с мнениями и ожиданиями общества относительно того, что правильно и неправильно. В начале этого этапа ребенок ориентирован на одобрение других и хочет быть «хорошим ребенком» в глазах значимых взрослых. Позже на этом этапе ребенок начинает ориентироваться на мораль, поддерживающую авторитеты и власть. Он осознает существование принятых в обществе законов и понимает, для чего они служат (нужно подчиняться правилам, чтобы избежать осуждения со стороны установленных авторитетов и последующего чувства вины). Кроме того, он видит в соблюдении законов возможность отстоять и свои права, если это необходимо. Например, указать учителю, что он не может так себя вести⁴.

В отечественной психологии в качестве базовых теорий возрастного развития ребенка рассматриваются теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, а также их учеников и последователей (В.В. Давыдова, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман, Л.И. Божович и др.). Д.Б. Эльконин обосновал свою периодизацию сменой ведущих типов деятельности и выделил разные по содержанию стадии – эпохи, фазы, периоды. В ней используются три критерия – социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное возрастное новообразование. Младший школьный возраст определяется как 2-й период эпохи «детство», с возрастными границами 7-11 лет. Социальная ситуация развития возраста – «ребенок – близкий взрослый» и «ребенок – социальный взрослый», ведущая деятельность – учебная,

⁴ <http://www.klex.ru/1xh>

основная сфера развития – познавательная. Новообразования возраста – произвольность, самоконтроль, внутренний план действий, рефлексия.

Д.Б. Эльконин отмечал, что при поступлении ребенка в школу происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью. Дифференцируется система «ребенок – взрослый»: «ребенок – учитель» и «ребенок – родители», причем первая подсистема становится центром жизни ребенка и начинает определять отношения во второй подсистеме, а также в системе отношений со сверстниками. Отношения «ребенок – учитель» становятся отношением «ребенок – социум», научая ребенка социальным нормам и требованиям, эталонам оценки. Ребенок-школьник учится контролировать свое поведение согласно требованиям и принятым правилам. У него развивается произвольность (сидеть за партой 30 минут, слушая учителя и не отвлекаясь), самоконтроль (отложить игру и делать домашнее задание) и внутренний план действий (выстраивать порядок выполнения домашнего задания). Происходящая в этом возрасте «утрата детской непосредственности» (по Л.С. Выготскому) характеризует новый уровень развития мотивационно-потребностной сферы, что позволяет ребенку действовать не непосредственно, а руководствоваться сознательными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения [20].

Данная социальная ситуация развития требует освоения навыков учебной деятельности и сформированности познавательной мотивации. На данном этапе возникают и формируются основные компоненты структуры учебной деятельности. При этом ребенок становится объектом оценки, но оценивается не продукт его труда, а он сам. Одновременно учебная деятельность требует оценки своих изменений, достижений и продвижения в учебе, то есть рефлексии [20].

Важную роль в формировании навыков учебной деятельности и рефлексии играет кооперация со сверстниками и с учителем. На начальном этапе учебной деятельности она осуществляется в форме совместной деятельности учителя и ученика, однако, согласно Г.А. Цукерман, пока учитель остается центром учебной ситуации, и за ним остается передача операционального состава действия, целеполагание и контроль, учебные действия не интериоризируются учениками полностью. При этом равноправная кооперация со сверстниками дает опыт контрольно-оценочных действий и высказываний, помогает в формировании рефлексивных действий, адекватной самооценки и учебной инициативы школьников. В.В. Рубцов считает, что кооперация со сверстниками и координация точек зрения есть основа происхождения интеллектуальных структур ребенка, а основой для выделения и усвоения содержания интеллектуальной структуры является перераспределение деятельности [20].

Отечественные психологи отмечают важную роль учебной деятельности в развитии познавательной сферы ребенка в целом: идет интенсивное формирование приемов запоминания, произвольного восприятия и запоминания, внимания, усвоение системы научных понятий и формирование теоретического (словесно-логического, понятийного) мышления. В начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцировано. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры. Хотя он может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, им выделяются, так же как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, свойства – в основном, цвет, форма и величина. К концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется синтезирующее восприятие. Память в младшем школьном возрасте развивается в двух направлениях – произвольность и осмысленность.

В отличие от дошкольников, дети младшего школьного возраста способны целенаправленно, произвольно запоминать не слишком интересный им материал. С каждым годом все больше обучение строится с опорой на произвольную память. Младшие школьники обладают хорошей механической памятью. Многие из них на протяжении всего обучения в начальной школе механически заучивают учебные тексты, что приводит к значительным трудностям в средней школе, когда материал становится сложнее и больше по объему, а для решения учебных задач требуется не только умение воспроизвести материал. Совершенствование смысловой памяти в этом возрасте даст возможность освоить достаточно широкий круг мнемонических приемов, т. е. рациональных способов запоминания (деление текста на части, составление плана и др.). Именно в младшем школьном возрасте развивается внимание: в два раза увеличивается его объем, повышается его устойчивость, переключение и распределение. Младший школьник может сосредоточенно заниматься одним делом 10-20 минут. Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка, становится доминирующей функцией. Таким образом, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность.

Однако, по данным М.К. Акимовой, у младших школьников преобладает не понятийно-логическое мышление, а комплексное, то есть ребенок делает умозаключения на основе индивидуального опыта⁵. К тому же наблюдается асинхронность формирования базовых операций мышления. Например, операция классификации формируется в 1-3-м классах обучения в школе, умозаключений по аналогии – во 2-3-м классах, а операции обобщения и уста-

⁵ http://www.studmed.ru/view/akimova-mk-kozlova-vt-psihologicheskaya-korrekcija-umstvennogo-razvitiya-shkolnikov_b4086ca6293.html

новления причинно-следственных связей – лишь в 6-7-м классах. Окончательный переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению происходит только к 11-ти годам. Это необходимо учитывать при организации диагностической, обучающей и коррекционной работы в начальной школе.

Психологи также отмечают выраженность у младших школьников мотивации достижения успеха (ориентации на получение высоких отметок) и определенной самостоятельности, формированию которой способствуют навыки целеполагания, самоконтроля, планирования, самооценки, а также произвольность познавательных процессов и внутренние мотивы учения.

В этот возрастной период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Прежде всего, совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. По данным физиологов, к семи годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой. Однако наиболее важные, специфически человеческие отделы головного мозга, отвечающие за программирование, регуляцию и контроль сложных форм психической деятельности, у детей этого возраста еще не завершили своего формирования (развитие лобных отделов мозга заканчивается лишь к 12-ти годам), вследствие чего регулирующее и тормозящее влияние коры на подкорковые структуры оказывается недостаточным. Несовершенство регулирующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны. Начало школьного обучения практически совпадает с периодом второго физиоло-

гического криза, приходящегося на возраст семи лет (в организме ребенка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой). Это означает, что кардинальное изменение в системе социальных отношений и деятельности ребенка совпадает с периодом перестройки всех систем и функций организма, что требует большого напряжения и мобилизации его резервов.

Таким образом, по утверждению Р.В. Овчаровой, с одной стороны, младший школьник еще сохраняет много детских качеств – наивность, легкомыслие, взгляд на взрослого снизу вверх. Он отличается подвижностью, непоседливостью, импульсивностью поведения, неустойчивостью внимания, общей недостаточностью воли, отчетливым проявлением в поведении типологических свойств. С другой стороны, он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления, новый социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни, формируются характерологические свойства, новый уровень потребностей, позволяющих ему действовать, руководствуясь своими целями, нравственными требованиями и чувствами, возникает требовательность и избирательность в отношениях со сверстниками, развивается познавательное отношение к миру, дифференцируются способности, формируется внутренняя позиция школьника [22].

Обобщая выше сказанное, *младший школьный возраст характеризуют следующие особенности:*

- завершение созревания мозга (лобных долей и пр.), нервной и других систем организма, децентрация психики;
- качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности, развитие навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;

- развитие продуктивных приемов и навыков учебной работы, умения учиться и совершенствовать способы интеллектуальной деятельности;
- развитие нового познавательного отношения к действительности, формирование мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
- рефлексия, внутренний план действий;
- освоение пространства школы, овладение основами научного мышления, первоначальная систематизация и объективация знаний, полученных до школы, в школе, вне школы;
- формирование специфического отношения к учителю как к носителю знаний, разрешение противоречий возраста (в частности, между позициями «ребенок» и «ученик»);
- ориентация на группу сверстников, развитие навыков общения со сверстниками, установление прочных дружеских контактов, усвоение социальных норм;
- становление адекватной самооценки, развитие критичности по отношению к себе и окружающим;
- раскрытие индивидуальных особенностей и способностей.

Проблема возрастно-психологических особенностей подростка является хорошо изученной как в зарубежной, так и в отечественной психологии, и подробный обзор научных подходов к ее рассмотрению предложен в наших монографиях^{6 7}. Приведем краткое резюме результатов проведенного анализа научной литературы. Обратимся сначала к зарубежным исследованиям. В соответствии с теорией рекапитуляции Ст. Холл считал, что подростковая стадия в развитии личности соответствует эпохе романтизма в истории человечества. Это промежуточная стадия между детством и взрослым состоянием, воспроизводящая эпоху хаоса, период «бури и натиска».

⁶ <http://elibrary.kspu.ru/document/15958>

⁷ <http://elibrary.kspu.ru/document/5730>

Ст. Холл описал «бунтующее отрочество» как насыщенное стрессами и конфликтами, в котором доминируют нестабильность, энтузиазм, смятение и царствует закон контрастов. Он впервые описал амбивалентность и парадоксальность характера подростка, выделив ряд основных противоречий, присущих этому возрасту: чрезмерную активность, приводящую к изнурению; безумную веселость, сменяющуюся унынием; уверенность в себе, переходящую в застенчивость и трусость; эгоизм, чередующийся с альтруистичностью; высокие нравственные стремления, сменяющиеся низкими побуждениями; страсть к общению, сменяющаяся замкнутостью; тонкую чувствительность, переходящую в апатию; живую любознательность – в умственное равнодушие, страсть к чтению – в пренебрежение к нему, стремление к реформаторству – в любовь к рутине, увлечение наблюдениями – в бесконечные рассуждения. Содержание подросткового периода составляет кризис самосознания, преодолев который, человек приобретает «чувство индивидуальности».

Немецкий философ и психолог Э. Шпрангер рассматривал подростковый возраст внутри юношеского, границы которого он определял 13–19-ю годами у девушек и 14–21-м годом у юношей. Первая фаза этого возраста (собственно подростковая) характеризуется кризисом, содержанием которого выступает освобождение от детской зависимости. Э. Шпрангер разработал культурно-психологическую концепцию, согласно которой подростковый возраст – это возраст вставания индивидуальной психики в культуру, в объективный и нормативный дух данной эпохи. Ученый описал три типа развития отрочества: 1) резкий, бурный, кризисный; 2) плавный, медленный; 3) постепенный процесс развития, когда подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы (характерен для людей с высоким

уровнем самоконтроля и самодисциплины). Главные новообразования этого возраста – открытие «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности. Э. Шпрангер также описывал любовь и ее проявления (эротику и сексуальность) в подростковом и юношеском возрасте.

В работах Ш. Бюлер подростковый возраст рассматривается на основе понятия пубертатности (периода полового созревания 11–18-ти лет) в единстве органического созревания и психического развития. Фаза пубертатности обнаруживается у человека в особых психических явлениях и связана с вызреванием особой биологической потребности в дополнении, определяя характерные для подросткового возраста переживания и противоречия. Внешнее и внутреннее возбуждение, которым сопровождается созревание, выводит подростка из состояния самоудовлетворенности и спокойствия, побуждает его к поискам и сближению с существом другого пола. Его «Я» раскрывается для встречи с «Ты». Верхняя граница юношеского возраста относится к 21–24-м годам, когда наблюдаются относительная стабилизация характера и определенные черты зрелости.

Э. Штерн рассматривал подростковый возраст как один из этапов формирования личности, где решающую роль играет то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь. В этой связи Э. Штерн выделил типы личности: теоретический, эстетический, экономический, социальный, политический, религиозный. По Э. Штерну, переходный возраст характеризует не только особая направленность мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особый образ действий. Ученый описывает его как промежуточный между детской игрой и серьезной ответственной деятельностью взрослого и подбирает для него новое понятие – «серьезная игра». Согласно взглядам Э. Штерна, человек остается молодым до тех пор, пока он к чему-то стремится, что-то ищет.

3. Фрейд рассматривал отроческий период (после 12-ти лет) как генитальную – наивысшую стадию развития личности, характеризующуюся возникновением интимных гетеросексуальных отношений и активной общественной позиции, ответственности, зрелости личности, умением контролировать свои побуждения, эмоции и откладывать удовлетворение инстинктов. Личность учится проявлять в отношении других тепло и заботу, брать на себя активную роль в решении жизненных проблем, трудиться и вносить свой посильный вклад в развитие и процветание общества.

Э. Эриксон, считавший период юности (12–19 лет) самым важным и наиболее трудным, подчеркивал, что психологическая напряженность, которая сопутствует формированию целостности личности, зависит не только от физиологического созревания, личной биографии, но и от духовной атмосферы и идеологии общества, в котором живет человек. Основной задачей в этот период является синтез всех знаний о себе и обретение эго-идентичности (личностного и профессионального самоопределения).

В концепции Ж. Пиаже главным критерием возрастной периодизации выступает развитие интеллекта. В возрасте от 11–12-ти до 14–15-ти лет осуществляется последняя фундаментальная децентрация – ребенок освобождается от конкретной привязанности к данным в поле восприятия объектам и начинает рассматривать мир с точки зрения того, как его можно изменить. В этом возрасте окончательно формируется личность, строится программа жизни, а для этого необходимо развитие гипотетико-дедуктивного, формального мышления. К началу юности качественное развитие интеллекта завершается.

В отечественной психологии развития особенности формирования личности в период отрочества представлены, прежде всего, в работах Л.С. Выготского и его учеников и после-

дователей, развивших и дополнивших созданную им теорию (Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, И.С. Кон, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, К.Н. Поливанова, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, И.И. Чеснокова и др.).

Л.С. Выготский внес значимый вклад в изучение развития когнитивной сферы подростка. Он утверждал, что интеллектуальное развитие имеет центральное значение для всего переходного возраста и рассматривал развитие мышления в культурно-историческом контексте – как качественно новое образование, поднятие на высшую ступень интеллектуальных операций и в единстве с развитием остальных высших психических функций. Интеллектуальное развитие подростка характеризуется переходом к абстрактному мышлению в понятиях, рефлексии, высшей логической памяти, произвольному вниманию, систематизирующему категориальному восприятию, активному произвольному воображению. Развитие самосознания на основе рефлексии способствует лучшему пониманию подростком других людей и опосредованности, произвольности поведения. В качестве ключевой в переходном возрасте Л.С. Выготский рассматривал также проблему интересов (разрушение и отрицание старых интересов и развитие новых, сначала романтических, затем реалистических и устойчивых).

Д.Б. Эльконин развил теорию Л.С. Выготского, создав периодизацию развития ребенка на основе новообразований, вытекающих из ведущей деятельности предыдущего периода. Центральным новообразованием подросткового возраста является возникновение чувства взрослости как особой формы самосознания, что отражается на поведении подростка и его отношениях со взрослыми (негативизм, упрямство, конфликты, обесценивание авторитетов взрослых и оценок). Межличностное общение со сверстниками на основе кодекса товарищества и моральных норм и цен-

ностей выделяется в особую сферу жизни и становится ведущей деятельностью подростка.

Опираясь на теории Л.С. Выготского и Д.Б. Элькони-на, Л.И. Божович и И.С. Кон уделяют особое внимание описанию возрастных кризисов. Кризис подросткового возраста – самый острый и длительный, это переход от детства к взрослости, когда происходят ломка и перестройка всех прежних отношений к миру и к себе, это поиск себя и кризис идентичности (профессионального, социального, идеологического, нравственного самоопределения). Кризис связан с возникновением нового уровня самосознания, способности к рефлексии, стремлением к самоутверждению, самовыражению и самовоспитанию, депривация чего (в силу реальных обстоятельств) составляет основу кризиса и трудно преодолима из-за отсутствия синхронности в физическом, психическом и социальном развитии подростка.

Главное психологическое приобретение ранней юности – открытие своего внутреннего мира. Вместе с осознанием своей непохожести, неповторимости приходит чувство одиночества, вызывая рост потребности в общении, повышение его избирательности и, одновременно, потребность в уединении для внутреннего диалога. К новообразованиям переходного возраста Л.И. Божович относила и изменения в мотивационной сфере (иерархия мотивов на основе мировоззрения, ценностей, сознательных целей и намерений).

Развитие самосознания, по мнению авторов, сопровождается гаммой переживаний: неуравновешенностью, вспыльчивостью, частыми сменами настроения, подавленностью, противоречивой самооценкой. Внутреннее «Я» может не совпадать с внешним поведением, актуализируя проблему самоконтроля. Повышаются требования к подростку со стороны взрослых и сверстников (особенно к его личностным и нравственным характеристикам), что ведет

к формированию ценностно-нравственного мировоззрения. Подростки и юноши часто задумываются о потенциях и перспективах, о смысле жизни. И.С. Кон также обращает внимание на гендерные различия: самосознание (и самооценка, чувство взрослости) мальчика больше зависит от его профессионального самоопределения и достижений в избранной сфере деятельности, для девушек важнее межличностные отношения, семья.

В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман в разработанной ими периодизации развития субъектности относят подростковый возраст и начало юношеского к ступени персонализации (5,5 – 17 лет)⁸. Вхождение в период становления событийности знаменует кризис детства (5,5-7,5 лет), а с 6,5 лет начинается стадия отрочества. Вхождение в период становления самобытности знаменует кризис отрочества (11-14 лет), а с 13-ти лет начинается стадия юности. Партнером растущего человека становится общественный взрослый, воплощенный в системе социальных ролей и частично персонифицированный в таких культурных позициях, как учитель, мастер, наставник и др. Вместе с ним дети осваивают правила, понятия, принципы деятельности во всех сферах социально-культурного бытия в науке, искусстве, религии, морали, праве. Именно на этой ступени человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы «самотождественности» внутри совместного бытия с другими людьми. На ступени персонализации у подростка появляется способность к саморазвитию, хотя ему пока еще не хватает внутренней свободы.

О.В. Хухлаева определяет границы подросткового возраста V-XI классами (ученики V-IX классов относятся к младшим и средним подросткам, X-XI классов – к старшим подросткам) [31]. Автор отмечает, что подростковый

⁸ <http://www.voppsy.ru/issues/1996/965/965038.htm>

период характеризуется существенной динамикой в развитии самосознания. Наблюдается, с одной стороны, его резкий рост, с другой – качественные изменения. Если для младших школьников было необходимым признание успехов в учебной деятельности, то для подростков становится важным признание их внешности и факта взросления. Подростки начинают сравнивать себя с другими, обращая внимание на пропорции тела, кожу, половые признаки. Самоуважение в этот период нередко снижается. Далее в процессе взросления фрагментарное представление о себе сливается в целостное. Притязание на телесное признание тесно связано с притязанием на признание собственной сексуальной привлекательности. Подросток глубоко страдает не в случае объективной сексуальной непривлекательности, а при неполучении признания сексуальной привлекательности со стороны ближайшего окружения. Основным новообразованием этого возраста автор называет половую идентичность – представление о себе с точки зрения своего сексуального поведения, сексуальной позиции. Осложнить ее формирование могут следующие особенности подростковой сексуальности (по В.Е. Кагану):

- чрезвычайно высокая интенсивность полового влечения, так называемая юношеская гиперсексуальность;

- стремление подростков активно экспериментировать с новой для них функцией – сексуальной, следствием чего могут явиться различного рода экстремальные формы поведения;

- стремление подростков рассматривать начало половой жизни как своеобразное посвящение во взрослость и стремиться к нему, следуя не сексуальным импульсам, а стремлению быть «как все» или же «круче всех».

Факт собственного взросления подросток активно доказывает и сверстникам, и родителям, и самому себе. Важ-

ным новообразованием этого возраста является чувство взрослости – это новый уровень притязаний, предвосхищающий новое положение, которого подросток, однако, еще не достиг. Меняется отношение к запретам. Если младший школьник стремился следовать запрету, то для подростка становится значимым именно нарушение запретов. Это является следствием формирующегося чувства взрослости (следовать запрету или совету родителей – быть маленьким, нарушать – быть взрослым). Поэтому психологу необходимо научиться общаться с подростком без применения так называемой «родительской лексики», основывающейся на активном использовании глаголов повелительно-го склонения и глагола «должен».

Еще одно противоречие возраста заключается в стремлении подростков активно отстаивать свои права при пренебрежении к обязанностям, но при этом многие подростки претендуют на права, которые еще не умеют и боятся в данный момент использовать. Подростки начинают активно отстаивать свое право на одушевленное и неодушевленное пространство (свою компанию, свою девушку и свою комнату). Появляются «метки» в квартире (значки, плакаты и др.), закрытая дверь в комнату (так подросток оберегает свой внутренний мир от вторжения).

Подростковый возраст характеризуется ориентацией на будущее: стремлением скорее вырасти, ожиданием в будущем определенных радостей и свобод. Вначале может наблюдаться некоторое осознанное или неосознанное стремление к прошлому, за которым стоит страх взросления. Примерно к 14-15-ти годам у подростков должны сформироваться такие важные новообразования, как психологическая перспектива, внутренняя позиция и способность к целеполаганию. Однако у многих подростков наблюдается инфантильное отношение к будущему. Будущее для таких под-

ростков воспринимается как проекция желаний настоящего, не выстраиваются ступеньки между настоящим и будущим. В настоящем не предпринимаются какие-либо действия, направленные на достижение желаемых целей.

По О.В. Хухлаевой, важнейший для этого возраста процесс – это отделение подростка от семьи и самой семьи от подростка. Положительным итогом является не разрыв подростка с семьей, а установление новых партнерских взаимоотношений, в которых семья и подросток способствуют развитию друг друга. В случае нарушения этого процесса впоследствии можно предполагать либо полное эмоциональное отстранение подростка, либо установление довольно мучительной амбивалентной связи: «отделяюсь – чувствую вину – присоединяюсь обратно – чувствую гнев – отделяюсь». Этот процесс редко протекает без осложнений, поскольку семье довольно трудно отпустить ребенка. Некоторые поэтому называют данный этап для семьи периодом взаимозависимости. Во многих семьях ребенок выполняет функцию смысла жизни для матери (и его потерю при отделении). За повышенной заботой о ребенке могут стоять стремление к контролю и власти, поиск любви и привязанности, удовлетворение потребности в социальном престиже, сглаживание нарушенных взаимоотношений между родителями, нарушения структурно-ролевого характера в семье и др. [31].

Таким образом, *подростковый возраст характеризуется*:

- развитием высших психических функций (абстрактно-теоретического мышления, рефлексии, формально-логических операций, «третичных» функций памяти и восприятия);
- противоречивой и неустойчивой самооценкой, открытием внутреннего мира, центрацией на своей внешности и физических данных;

- выделением межличностного (интимно-личностного) общения в особую сферу жизни и деятельности;
- богатством, разнообразием и неуравновешенностью эмоциональной сферы, повышенной конфликтностью и сенситивностью;
- романтизмом, фантазированием, тягой к приключениям, риску, героизму;
- формированием чувства взрослости и Я-концепции (новообразования возраста);
- поиском себя, интересов и увлечений;
- изменением отношения к учебной деятельности, которая приобретает личностный смысл и стимулирует тягу к получению дополнительных знаний и самообразованию.

Контрольные вопросы и задания к разделу:

- 1) Определите границы младшего школьного и подросткового возраста.
- 2) Охарактеризуйте младший школьный возраст с позиции теорий зарубежных психологов.
- 3) Охарактеризуйте младший школьный возраст с позиции теорий отечественных психологов.
- 4) Выделите основные возрастно-психологические особенности младшего школьного возраста и соотнесите их с направлениями психодиагностической работы психолога.
- 5) Охарактеризуйте подростковый возраст с позиции теорий зарубежных психологов.
- 6) Охарактеризуйте подростковый возраст с позиции теорий отечественных психологов.
- 7) Выделите основные возрастно-психологические особенности подросткового возраста и соотнесите их с направлениями психодиагностической работы психолога.

Типичные запросы и направления психодиагностической работы педагога-психолога в начальной и средней школе

Обратимся теперь к обзору типичных направлений работы психолога, основных запросов и трудностей обучающихся, с которыми ему приходится иметь дело в начальной и средней школе.

Трудности и проблемы младшего школьника связаны, в первую очередь, с изменением социальной ситуации развития и ведущего вида деятельности (игровая деятельность постепенно отходит на второй план, ведущей деятельностью возраста становится учебная). В связи с этим многие психологи основной проблемой возраста называют *проблему школьной дезадаптации* [7-9; 22; 23; 29; 31].

Как поясняет Р.В. Овчарова, в этом возрасте ребенок проходит через кризис развития. Поступление в школу и начальный период обучения вызывают перестройку всего образа жизни и деятельности ребенка. Новая социальная ситуация развития вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованности, ответственности за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности, а также за умственное развитие. Эта ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него стрессогенной, повышая уровень его психической напряженности. Это отражается не только на физическом состоянии, здоровье, но и на поведении ребенка. До школы индивидуальные особенности ребенка могли не мешать его естественному развитию, так как принимались и учитывались близкими людьми. В школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате которой выявляется множество отклонений от предначертанного пути развития [22].

Помимо завышенных требований и ожиданий взрослых, трудность обучения и воспитания младших школьников состоит в *слабой рефлексии* и отсутствии обратной связи – дети не знают, как ответить на несправедливость, критику, жесткий контроль, чрезмерную опеку; как объяснить, что задевает и обижает их, что мешает хорошо учиться и дружить со сверстниками. Ребенок плохо осознает свои переживания, плохо различает свои и привнесенные потребности, и на трудности дома и в школе чаще всего отвечает *острыми эмоциональными реакциями и невротическими проявлениями* (энурез, рвота, тики и др.). Проблемы ребенка могут быть поняты только во всей полноте его жизненных обстоятельств, связей и отношений. Чтобы помочь ему, психологу необходимо увидеть полную картину его развития, соотнести ее с семейной и школьной ситуацией, с особенностями его личности и характера.

Наблюдения физиологов, психологов и педагогов показывают, что среди первоклассников есть дети, которые в силу *индивидуальных психофизиологических особенностей* трудно адаптируются к новым для них условиям, лишь частично справляются (или не справляются вовсе) с режимом работы и учебной программой. Поэтому ребенок, поступающий в школу, должен быть готов к школе – должен быть зрелым в физиологическом и социальном отношении, достичь определенного уровня умственного и эмоционально-волевого развития. Учебная деятельность требует определенного запаса знаний об окружающем мире, сформированности элементарных понятий. Ребенок должен владеть мыслительными операциями, уметь обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль. Важны положительное отноше-

ние к учению, способность к саморегуляции поведения и проявление волевых усилий для выполнения поставленных задач. Не менее значимы навыки речевого общения, развитая мелкая моторика руки и зрительно-двигательная координация. Поэтому перед поступлением в школу важна *диагностика всех компонентов готовности ребенка к школе* [7-11; 13; 22; 23; 31]. Неполная или несформированная готовность к школе приводит к дезадаптации и большим трудностям в обучении и воспитании ребенка. Р.В. Овчарова считает, что помочь в решении этой проблемы может дифференцированное обучение, в основе которого лежит комплектование классов на основе глубокой психофизиологической и психолого-педагогической диагностики [22; 23].

Р.В. Овчарова определяет школьную дезадаптацию как образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме *нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии*. По мнению автора, главная причина школьной дезадаптации в младших классах связана с характером семейного воспитания. Если ребенок приходит в школу из семьи, где он не чувствовал переживания «мы», он и в новую социальную общность (школу) входит с трудом. Другая причина школьной дезадаптации младших школьников видится в том, что трудности в учебе и поведении осознаются детьми в основном через *отношение к ним учителя*, а причины возникновения дезадаптации часто связаны с отношением к ребенку и его учебе в семье. Большое влияние на уровень адаптации, социальный статус, самооценку и школьную мотивацию оказывают школьные оценки. Обобщенно картину

школьной дезадаптации автор представляет следующим образом [22]:

Форма дезадаптации	Причины	Коррекционные мероприятия
Неприспособленность к предметной стороне учебной деятельности, неспособность произвольно управлять своим поведением	Недостаточное интеллектуальное и психомоторное развитие ребенка, отсутствие помощи и внимания со стороны родителей и учителей, неправильное воспитание в семье (отсутствие внешних норм, ограничений)	Специальные беседы с ребенком, в ходе которых надо установить причины нарушений учебных навыков и дать рекомендации родителям, работа с семьей; анализ собственного поведения учителем с целью предотвратить возможное неправильное поведение
Неспособность принять темп школьной жизни (чаще встречается у соматически ослабленных детей, детей с задержками развития, слабым типом нервной системы)	Неправильное воспитание в семье или игнорирование взрослыми индивидуальных особенностей детей	Работа с семьей, определение оптимального режима нагрузки ученика
Школьный невроз, или «фобия школы», неумение разрешить противоречие между семейными и школьными «мы»	Ребенок не может выйти за границы семейной общности, семья не выпускает его (чаще это дети, родители которых бессознательно используют их для решения своих проблем)	Необходимо подключение школьного психолога, семейная терапия или групповые занятия для детей в сочетании с групповыми занятиями для их родителей

Помимо школьной дезадаптации Р.В. Овчарова выделяет такие проблемы младших школьников как *педагогическая и социальная запущенность, гиперактивность и агрессия*

сивность, школьная мотивация, трудности общения, состояние здоровья, страхи и тревожность. Важную роль в работе психолога с этими проблемами автор отводит таким направлениям, как терапевтическая работа с семьей ребенка и работа с учителем, развитие произвольности, развитие школьно-значимых психофизиологических функций познавательной деятельности [21-23].

Г.В. Бурменская, аналогичным образом рассматривая трудности младшего школьника, в первую очередь, говорит о *психогенной школьной дезадаптации (ПШД)*. ПШД проявляется через *неуспеваемость, нарушения взаимоотношений со сверстниками и учителем, нарушения дисциплины, отказ ходить в школу.* Причинами ПШД являются сама учебная деятельность, смена режима и статуса ребенка, неблагоприятный климат в семье и школе, переживания ребенка из-за промахов. Автор рассматривает следующие формы ПШД [8; 9]:

Формы	Причины
Несформированность элементов и навыков учебной деятельности	Индивидуальные особенности, интеллектуальный уровень, педагогическая запущенность, невнимание родителей и учителей
Несформированность учебной мотивации	Изначальное отсутствие или разрушение из-за неблагоприятных условий
Несформированность произвольной регуляции поведения, невнимательность, неорганизованность, зависимость от взрослых	Ошибки воспитания
Неумение приспособиться к темпу школьной жизни, чрезмерно длительное выполнение домашних заданий, хронические опоздания в школу, переутомление к концу дня	Минимальная мозговая дисфункция, соматически ослабленные дети, ошибки воспитания

Помимо ПШД, автор в перечень типичных жалоб родителей и учителей включает *плохую успеваемость, неорганизованность и рассеянность, плохую память, пассивность и низкую мотивацию, заниженную самооценку, негативные личностные качества детей* (трусливый, медлительный, агрессивный, лживый, плаксивый и др.), *плохие межличностные отношения* со сверстниками и со взрослыми. Также родители часто *обращаются за рекомендациями* по поводу дополнительного образования ребенка, определения уровня способностей и склонностей, режима и объема нагрузок и т.д. [8; 9].

М.Р. Битянова определяет диагностику адаптации на разных этапах школьного обучения как одно из приоритетных направлений работы психолога. В целом система диагностических минимумов, через которую проходит каждый школьник в период десятилетнего обучения, по мнению автора, может быть представлена в следующем виде [7: 113-115]:

- обследование дошкольников на этапе приема в школу;
- обследование первоклассников на этапе адаптации в школьной среде;
- обследование третьеклассников на этапе окончания начальной школы;
- выявление степени социально-психологической готовности детей к обучению в среднем звене;
- обследование пятиклассников на этапе адаптации в среднем звене;
- обследование подростков в период острого возрастного кризиса;
- обследование старшеклассников.

Некоторые авторы отмечают у младшего школьника проблемы с *формированием адекватной самооценки* [21-23; 31]. Как уже говорилось выше, ее уровень во многом зависит от школьных достижений, и у детей, успевающих на «хоро-

шо» и «отлично» наблюдается тенденция к формированию завышенной самооценки, а у слабых учеников – к заниженной. Другие специалисты (Е.Е. Кравцова и др.) обращают внимание на так называемых детей группы риска: *дети с СДВГ (гиперактивные), леворукие, агрессивные, эмоционально расторможенные, тревожные, застенчивые, ранимые*. Таким детям требуется особое внимание семьи и учителя.

М.М. Семаго и Н.Я. Семаго основной акцент в рассмотрении типичных направлений диагностической работы психолога с детьми младшего школьного возраста делают на психологической диагностике уровня развития *психических процессов (восприятия, памяти, внимания, мышления), пространственных и пространственно-временных представлений, произвольности психической активности и базовых аффективных регуляций, латеральных предпочтений, эмоциональной сферы* [27-29].

Весомый вклад в рассмотрение проблем и запросов младшего школьного возраста внес А.Л. Венгер [10; 11; 13]. Автор выделяет такие типичные проблемы младшего школьника как *акцентуации личности, нарушения в развитии познавательных процессов, гиперактивность и двигательная расторможенность, астения, снижение мотивации*. Частые жалобы учителей и родителей включают *плохую успеваемость, рассеянность, лень, неуправляемость, агрессию, трудности в общении*. Эти жалобы представляют собой так называемые «вторичные диагнозы», первопричины возникновения которых вариативны, и определение их на основе анализа комплекса данных о ребенке – первоочередная задача психолога. Также автором описаны типичные для данного возраста *психологические синдромы* – комплексы взаимосвязанных проявлений особенностей деятельности ребенка, его психологического профиля и реакций его социального окружения. Синдромы отражают специфические задачи и де-

тельность возраста и могут быть использованы для анализа нормативности развития ребенка. Невротизирующие и психопатологизирующие синдромы требуют серьезной коррекционной работы и существенной перестройки всей системы отношений ребенка с его социальным окружением.

Синдром	Прогноз	Описание
1	2	3
Вербализм	Психопатологизация	Преобладание речевого развития над другими познавательными процессами, недоразвитие важных для ребенка видов деятельности. Формируется в силу ошибок воспитания в дошкольном возрасте (ребенка «натаскивают» на механическое заучивание текстов или чисел без осмысления)
Интеллектуализм	Относительно благоприятный	Несбалансированность психических процессов: преобладание логического мышления при недоразвитии образного мышления, воображения, двигательной и эмоциональной сферы, навыков общения со сверстниками. Формируется в силу ошибок воспитания в дошкольном возрасте (ребенка «натаскивают» на учебную деятельность в ущерб значимым для ребенка видам деятельности)
Хроническая неуспешность	Невротизация	Тревожная дезорганизация деятельности, плохая успеваемость, невротическая симптоматика, депрессия, снижение учебной мотивации. Формируется в силу завышенных требований взрослых, неадекватных методов обучения, ЗПР
Уход от деятельности	Относительно благоприятный	Уход во внутренний план, защитное игровое фантазирование. Отличаются невнимательностью, инфантилизмом, лживостью. Формируется в силу недостатка внимания со стороны взрослых у детей с нереализованной демонстративностью

Окончание табл.

1	2	3
Негативное самопредъявление	Психопатологизация	Постоянное осознанное нарушение норм и правил, хулиганство. Формируется в силу недостатка внимания со стороны взрослых у детей с нереализованной демонстративностью и зачастую низким уровнем способностей при несформированности в детстве содержательных форм делового общения
Позитивное самопредъявление	Относительно благоприятный	Поведение образцового послушного ребенка и ученика, подчеркнутое соблюдение норм в социуме. Успешность в учебе и других социальных сферах. В домашней обстановке невыносимы, непослушны, грубы. В основе формирования синдрома – демонстративность при высоком уровне развития способностей
Социальная дезориентация	Психопатологизация	Постоянное грубое нарушение норм и правил (нечувствительность к социальным нормам), хулиганство, вандализм. Формируется в силу резкой смены условий жизни ребенка, усугубляется личностными особенностями: импульсивностью, гипертимностью, гиперактивностью, экстраверсией
Семейная изоляция	Относительно благоприятный	Застревание ребенка в системе отношений, характерных для дошкольника. Основная сфера общения – семья, которая тоже бывает изолирована (религиозные, этнические меньшинства). Усугубляется неконструктивной родительской позицией (гиперопека, инфантилизм, боязнь социума, замкнутость)

В.Э Пахальян в перечень психологических характеристик (диагностируемых параметров) младшего школьника, которые должен устанавливать психолог, включает следующие:

– состояние эмоционального благополучия;

- особенности мотивации;
- уровень произвольности регуляции поведения и деятельности;
- показатели развития внутреннего плана действий, анализа, рефлексии;
- характер умственного развития, познавательной деятельности;
- уровень освоения учебной деятельности
- гендерное поведение (у мальчиков – ориентация на сверхдостижения, у девочек – на создание комфорта в группе);
- отношения в диаде «ребенок – учитель»;
- сотрудничество со сверстниками в учебной деятельности;
- влияние средовых факторов на особенности развития ребенка;
- уровень адаптации к новому режиму дня, требованиям, классному коллективу, изменению домашней ситуации [18-19].

Таким образом, *типичные проблемы и трудности детей младшего школьного возраста* можно свести в следующий перечень:

- школьная дезадаптация;
- неуспеваемость (проблемы в учебной деятельности);
- когнитивные нарушения (ЗПР, нарушения памяти, внимания, мышления, речи);
- эмоциональные нарушения (агрессия, тревожность, страхи, депрессия, невротизация);
- неадекватная самооценка;
- формирование негативных личностных черт;
- неврологические проблемы и ослабленное здоровье;
- несформированность (потеря) учебной мотивации;
- трудности в общении с учителем и сверстниками.

На основании этого список *основных направлений психодиагностической работы психолога в начальной школе* по запросам участников психолого-педагогического процесса, а также с целью коррекции или профилактики типичных трудностей и проблем в развитии детей включает следующее:

- психологическую диагностику (мониторинг) уровня адаптации к школе младших школьников;
- психологическую диагностику уровня развития отдельных психических процессов (восприятия, памяти, внимания, мышления, речи) и интеллекта;
- психологическую диагностику эмоционального состояния и самочувствия ребенка;
- психологическую диагностику личностных особенностей и самооценки ребенка;
- психологическую диагностику межличностных отношений ребенка с учителем и со сверстниками;
- психологическую диагностику учебной мотивации.

Обратимся к рассмотрению *трудностей и запросов в подростковом возрасте*, а также соответствующих *направлений психодиагностической работы* психолога образования. Исчерпывающая характеристика данных аспектов дана в работах М.Р. Битяновой, Г.В. Бурменской, А.Л. Венгера, В.Э. Пахальяна, Р.В. Овчаровой, О.В. Хухлаевой и др. [7-11; 13; 18-19; 21-23; 31].

Р.В. Овчарова пишет, что в этот период подросток проходит великий путь в своем развитии: через внутренние конфликты с самим собой и другими, через внешние срывы и колоссальные достижения приходит к порогу юности. В структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного, неподвижного, личностная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки. В современном обществе стремление подростка к статусу взрослого – мечта малодоступная. Поэтому часто в отрочестве под-

росток обретает не чувство взрослости, а чувство возрастной неполноценности. По инерции детства большая часть подростков остро реагируют на все вокруг. Они переживают радость от приобщения к познанию. Моральные ценности, качества личности также становятся для них объектом самовоспитания. Интенсивно умственно работая и также интенсивно бездельничая, подросток постепенно осознает себя как личность. Подросток заново оценивает свои отношения с семьей: появляется стремление обрести себя как личность и потребность в отчуждении от прежде влиятельных взрослых, что внешне выражается в негативизме. В отрочестве подросток проходит через дружбу, общение в группе. Идентифицируясь со сверстниками, он чаще всего становится конформистом. Именно в отрочестве подросток нацелен на поиск новых продуктивных форм общения с теми, кого он любит и уважает, и на открытие самого себя. Однако рефлексировав глубину своего несовершенства, он часто уходит в состояние *психологического кризиса*. Но кризис отрочества обогащает подростка знаниями и чувствами, которые помогают ему пройти трудную школу идентификации и отстаивать свое право быть личностью. Р.В. Овчарова считает, что, выделив психические новообразования возраста, психолог может сделать прогноз сопутствующих их становлению *трудностей* [22]:

- развитие самосознания, формирование самооценки → незрелая личность;
- интенсивное формирование характера → акцентуации характера;
- чувство взрослости → реакции эмансипации;
- интимно-личностное общение (ведущая деятельность) → реакции группирования;
- потребность в самоутверждении → хобби-реакции и патологические увлечения;

- потребность в активности и социально значимой деятельности → реакции компенсации, гиперкомпенсации;
- критическое мышление → негативизм и реакции отказа;
- любознательность и жажда проверки себя → побег, бродяжничество, асоциальное поведение;
- повышенная эмоциональность → аффективное поведение, острая эффективность к неудачам, агрессивность.

По утверждению автора, проблемы этого возраста могут быть связаны с *поиском путей удовлетворения основных потребностей*:

- физиологических, запускающих физическую и сексуальную активность;
- в безопасности, которая обеспечивается принадлежностью к группе;
- в независимости и эмансипации от семьи;
- в привязанности;
- в успехе, проверке своих возможностей;
- в самореализации и развитии собственного «Я».

Р.В. Овчарова отмечает, что возможны и серьезные затруднения, связанные со спецификой учения подростков:

- а) *особенности учебной деятельности*:
- овладение общим строем учебной деятельности;
 - самостоятельный переход от ориентировочных учебных действий к контрольно-оценочным;
 - объединение учебных действий в приемы, методы, блоки деятельности;
 - переход учебной деятельности с репродуктивного на продуктивный уровень;
 - освоение прогнозирующих и планирующих форм контрольно-оценочных действий;
 - осознание учебной деятельности (мотивы, цели, задачи, способы, средства);
 - целеполагание (самостоятельная постановка целей);

б) *особенности мотивации учения:*

– укрепление учебно-познавательных мотивов, которое связано с интересом и способами приобретения знаний (самообразование);

– совершенствование социальных мотивов (мотив поиска контактов и сотрудничества с другими);

– устойчивое доминирование одного мотива;

в) *характер учебных занятий:*

– ограниченность кругозора и объема сведений;

– небольшой запас знаний, особенно обобщающих;

– слабый уровень словесно-логического мышления;

– затруднения в понимании и применении знаний.

Автор выделяет следующие *трудности подростков в учебной деятельности:*

– неумение выполнять действия по образцу, инструкции;

– затруднения при самостоятельном выполнении учебных действий (анализ, восприятие, классификация, обобщение);

– инертность мыслительной деятельности;

– несформированность самооценки и самоконтроля в учебной деятельности;

– неосознанность учебной деятельности (целеполагание);

– дисгармония мотивов учения.

Наконец, помимо названных выше трудностей, Р.В. Овчарова описывает такие типичные для подросткового возраста проблемы как *акцентуации, коммуникативные проблемы и зависимости* [22].

По мнению О.В. Хухлаевой, чтобы иметь возможность оказать эффективную помощь подросткам, нужно четко представлять себе, на каком этапе отделения от семьи они находятся [31]:

1) Этап 11-12-ти лет – характеризуется наличием у подростка конфликта между потребностью в зависи-

мости и стремлением к автономии. Трудность его состоит в том, что подросток амбивалентен в своих ожиданиях в отношении родителей. Он, с одной стороны, сопротивляется проявлениям их заботы и ласки, а с другой – проявляет желание, чтобы его баловали. Таким образом, подросток перестает быть таким послушным и вежливым, каким он был раньше. У некоторых могут появиться регрессивные проявления: стремление полежать рядом с мамой, плаксивость, капризы. Родители, как правило, не понимают, что происходит с подростком, ужесточают запреты, чем могут привести подростка к острым эмоциональным расстройствам.

2) Когнитивная реализация отделения (трудно указать возраст, так как переход к этой стадии может затянуться на всю жизнь). Подросток доказывает всем: миру, родителям и самому себе собственную независимость. Чаще всего это происходит через уход в оппозицию, критику всего того, что делается и говорится родителями. Бурные реакции родителей только усиливают стремление к эмансипации у подростков. Длительность этой стадии определяется временем, необходимым родителям для принятия факта взросления подростка.

3) Аффективные реакции на отделение. Здесь могут возникать чувство вины, гнев, депрессивные реакции, взаимный страх потери любви. Психологу необходимо помочь родителям возвращать в себе чувство гордости и радости от достижений взрослеющего ребенка.

4) Идентификация. Взрослые уже признают за подростком право на самостоятельность, исчезает внешнее буйство и ранимость. Подросток сосредотачивается на своей индивидуализации. Здесь очень важно, чтобы подросток имел образцы положительной интеграции среди значимых взрослых. Родителям подростка, находящегося на этой стадии,

необходимо понять, что, только обратив внимание на собственную интегрированность или дезинтегрированность, можно помочь своему взрослому ребенку. Таким образом, завершением интегрированного состояния завершается процесс отделения подростка от семьи. С ним устанавливаются новые отношения, основанные не на принуждении, а на партнерстве.

Психологическая поддержка подростков включает организацию групповых занятий профилактически-развивающей направленности в соответствии со значимыми для каждого возрастного периода темами, индивидуальное консультирование подростков, консультирование родителей. Список типичных трудностей подростков, по О.В. Хухлаевой, включает *агрессивность, непокорность, конфликты с родителями и педагогами, стремление отстаивать свою самостоятельность и чувство взрослости, общение с однополыми и разнополыми сверстниками, исследование своего внутреннего мира* [31].

Г.В. Бурменская пишет, что психологические задачи подросткового возраста связаны с самоопределением в трех сферах: сексуальной, психологической (интеллектуальной, личностной, эмоциональной) и социальной. В список типичных трудностей и запросов в подростковом возрасте автор включает *кризис подросткового возраста, потерю учебной мотивации (нежелание ходить в школу), различные зависимости, первую (чаще неразделенную) любовь, полоролевую идентификацию и поведение*. Автор подчеркивает, что психодиагностическую работу необходимо проводить через призму анализа целостного жизненного пути личности подростка, с опорой на все предыдущие возрасты и события [8].

И.В. Дубровина делит подростковый возраст на три периода – младший, средний и старший подростковый

возраст [24; 25]. Среди типичных проблем, характеризующих младший подростковый возраст (10-11 лет), автор называет *кризис подросткового возраста, дезадаптацию школьника к новым учителям и условиям, трудности в учебной деятельности, несформированность необходимых мыслительных действий и операций, формализм в усвоении знаний, слабую произвольность поведения и деятельности*. Соответственно, приоритетными задачами и направлениями работы психолога будут являться следующие:

- формирование умения учиться в средней школе, преодоление формализма в усвоении знаний;
- формирование представления о себе как об умелом человеке с большими возможностями развития;
- развитие учебной мотивации, интересов;
- развитие навыков сотрудничества со сверстниками, умения соревноваться с другими, правильно и разносторонне сравнивать свои результаты с успешностью других;
- формирование умения добиваться успеха и правильно относиться к успехам и неудачам, развитие уверенности в себе.
- обсуждение с педагогами индивидуальных особенностей школьников;
- ориентация на полное решение задач периода детства.

Средний подростковый возраст (11-12 лет) – период повышенной активности, стремления к деятельности, значительного роста энергии школьника. И.В. Дубровина считает, что основные проблемы в этот период связаны с *интеллектуальным и социальным взрослением подростка, поиском идеалов и интересов, стремлением к общественно полезной деятельности, изменением и напряженностью отношений в семье, изменением отношения к учению, формированием интереса к себе, самооценки, характера*. Основ-

ными задачами и направлениями работы психолога будут являться следующие:

- помощь подросткам в осуществлении процесса саморазвития (формировании чувства собственного достоинства и уверенности в себе, укреплении чувства взрослости);
- формирование интересов и мотивации учения, помощь в раскрытии личностного смысла учения;
- объяснение педагогам, родителям возрастно-психологических особенностей подростка и их значения для развития личности.

В старшем подростковом возрасте (13-14 лет) значимой проблемой подростка становятся *отношения со сверстниками и статус в референтной группе, повышенная потребность подростков в эмоциональном насыщении, «жажда новых и сильных ощущений», рискованные формы поведения, непосредственное выражение эмоций и неумение сдерживать радость, гнев, замешательство, легкость возникновения переживания эмоциональной напряженности, психологического стресса*. Основными задачами и направлениями работы психолога будут являться следующие:

- развитие коммуникативных навыков, эмпатии;
- развитие воли, навыков целеполагания, организованности;
- обучение подростка овладению своими эмоциональными состояниями, способам профилактики эмоциональной напряженности;
- развитие воображения [24; 25].

В работах А.Л. Венгера, помимо проблем *подросткового кризиса и общения со сверстниками*, уделяется внимание характеристике *психологических синдромов*, в частности, динамики их развития в подростковом и юношеском возрасте и соответствующей психокоррекционной и психотерапевтической работы. Большинство синдромов форми-

руются как осложненные варианты уже имеющихся синдромов в более раннем (младшем школьном) возрасте [10].

Синдром в младшем школьном возрасте	Синдром в подростковом возрасте	Описание
1	2	3
Интеллектуализм	Сужение сферы деятельности	Преобладание учебной деятельности (уход в деятельность, в которой успешны, как защитный механизм компенсации неуспешности в других значимых сферах), отсутствие общения со сверстниками и близких эмоциональных отношений
Хроническая неуспешность	Тотальный регресс	Формирование самосознания неудачника, состояние депрессии, тревожность, глубокая пассивность, избегание контактов с окружающими
Уход от деятельности	Психологическая инкапсуляция	Уход в себя, одиночество и изоляция от окружающих, пассивность в общении со сверстниками, невладевание средствами общения, неумение знакомиться и общаться со сверстниками (воспринимают как «странного»), депрессивность, склонность к фантазированию
Негативное самопредъявление	Демонстративный нигилизм	Позиция хулигана, демонстративность, становятся «отрицательными героями» среди сверстников, девиантное и эпатирующее поведение, проблемы взаимоотношений со сверстниками
Позитивное самопредъявление	Гиперсоциальность	Позиция образцового члена общества, высокая социальная активность и конформизм, элементы демонстративности, непопулярность в среде сверстников

Окончание табл.

1	2	3
Социальная дезориентация	Отверженность	Сформированное представление о несправедливом устройстве мира, самосознание изгоя, грубые нарушения социальных норм, изоляция
Семейная изоляция	Групповая изоляция	Поиск группы сверстников со сходной культурной и ценностной ориентацией, высокая идентификация с группой, зависимость, инфантилизм, замкнутость в рамках группы, восприятие своей группы как привилегированной по сравнению с другими

В.Э. Пахальян в перечень психологических характеристик (диагностируемых параметров) подростка, которые должен устанавливать психолог, включает следующие:

- чувство взрослости;
- характер общения со сверстниками и взрослыми, уровень освоения средств общения;
- владение способами регуляции эмоциональных состояний, освоение стратегий преодоления трудностей;
- особенности учебной мотивации (устойчивого интереса к учению), понимание смысла учебной деятельности как способа самообразования, самовоспитания и самосовершенствования;
- особенности самосознания, психологическое здоровье, сформированность Я-концепции и самооценки;
- реализация морально-этических норм отношений, появление устойчивых интересов;
- особенности эмоциональной сферы, чувствительность;
- профессиональное самоопределение [18-19].

На наш взгляд, существенный вклад в освещение необходимых направлений психодиагностической работы пси-

холога образования вносит М.Р. Битянова, которая соотносит содержание этой работы с *психолого-педагогическим статусом школьника* [7]. Психолого-педагогический статус школьника представляет собой совокупность психологических характеристик важнейших видов деятельности, поведения и внутреннего психологического состояния, оказывающих существенное влияние на успешность его обучения и развития в школьной среде. Автор включает в эту совокупность несколько основных блоков характеристик двух разных типов: *критериальные и констатирующие*. Критериальные характеристики позволяют рассмотреть состояние важнейших психических сфер ребенка в соотношении с различными нормативными показателями и требованиями (нормы возрастного развития, требования конкретной социально-педагогической среды, определенные морально-правовые нормы). По результатам соотношения могут быть установлены определенные проблемы обучения, поведения или личностного развития данного школьника, связанные с несоответствием его развития различным нормативным показателям и требованиям. Автор отмечает, что именно с такими характеристиками чаще всего и работают сегодня специалисты по детской психологии, в таких показателях больше всего заинтересованы и педагоги. Однако они не могут исчерпывать целей и задач полноценного сопровождения ребенка, так как опять сводят работу психолога к «скорой психокоррекционной помощи» и формируют определенный ущербный профессиональный взгляд на ребенка, как на носителя психологических проблем. Избежать этого позволяют характеристики второго типа – констатирующие. Они позволяют выявить различные психологические особенности школьника, проявляющиеся в его познавательной деятельности, общении, поведении, представлениях и отношениях с окружающими, без знания и учета которых невозможно создать полноценные

условия для обучения и развития ребенка в школе. Основные блоки, составляющие психолого-педагогический статус школьника, по М.Р. Битяновой:

1) Социальные особенности среды обучения, воспитания и развития (характеризуют потенциальное влияние социальной среды на психологическое состояние и перспективы развития школьника). Сюда входят объективные характеристики положения школьника в различных системах значимых для него социальных отношений (социально-экономических, внутрисемейных и внутригрупповых).

2) Особенности познавательной деятельности школьников (показатели уровня развития важнейших когнитивных функций и особенностей познавательной деятельности школьников, прежде всего, связанных с учебной деятельностью). Включает четыре группы показателей: соотношение уровня умственного развития школьника и возрастной нормы; соотношение уровня развития когнитивных процессов и феноменов и педагогических требований; индивидуальные особенности познавательной деятельности школьника (высокая интеллектуальная активность, интеллектуализм, вербализм, шизоидность, интеллектуальная пассивность и др.); умственная работоспособность и темп умственной деятельности. Первые две характеристики носят критериальный характер. Третий и четвертый показатели характеризуют познавательную деятельность школьника с точки зрения ее индивидуальных содержательных и психодинамических особенностей.

3) Особенности мотивационно-личностной сферы: сформированность важнейших мотивов учебной деятельности, уровень внутренней конфликтности мотивационной сферы (наличие противоречивых мотивов) и особенности личностных свойств. В этот блок входят следующие показатели: наличие учебной мотивации и ее конкретное содержа-

ние (познавательный, социальный, позиционный и др. мотивы учения); ведущий тип мотивационной регуляции учебной деятельности – достижение успеха, избегание неудачи; конфликтность мотивационной сферы (личностная тревожность); наличие выраженных личностных акцентуаций.

4) Особенности системы отношений школьника к миру и самому себе. Блок включает в себя восприятие и эмоциональную оценку школьником важнейших систем отношений: отношения со сверстниками; отношения в семье; отношения со значимыми взрослыми (педагогами); отношение к важнейшим видам деятельности (в школьной среде); отношение к себе.

5) Особенности поведения школьника в ситуациях внутришкольного взаимодействия. Наиболее важны: а) характерологические особенности поведения и общения, обусловленные психодинамическими свойствами нервной системы (повышенная энергетика, высокая саморегуляция, медлительность, импульсивность, инертность и др.); б) поведенческие особенности, свидетельствующие о социально-психологической дезадаптации (неприспособленности) школьника (уход от деятельности, нарушение общения со сверстниками и педагогами, низкая социальная нормативность поведения, двигательная расторможенность, депрессивность, эмоциональная незрелость, невротические проявления). Первая совокупность показателей (характерологических особенностей поведения) позволяет выделить и описать ряд особенностей поведения школьников, обусловленных психодинамическими свойствами их нервной системы. Вторая совокупность показателей носит критериальный характер и позволяет выделить группы детей, чье поведение характеризуется дезадаптивными чертами.

Таким образом, характеристики психолого-педагогического статуса школьника в их полном объеме выполняют

функцию каталога наиболее вероятных причин тех затруднений в обучении, поведении и психическом развитии, самочувствии, которые выявлены у ребенка. В качестве основного инструмента анализа психологического состояния и динамики развития ребенка используются определенные фиксированные характеристики, включенные в *психолого-педагогическую карту школьника*. Четыре основных показателя, составивших карту, сохраняются на протяжении всех обследований школьника. Однако в зависимости от того, на каком этапе школьного обучения производится данный диагностический минимум, эти показатели приобретают различный «вес» – значимость с точки зрения анализа состояния ребенка.

Характеристики статуса, не вошедшие в карту школьника и, соответственно, не выявляемые на этапе диагностического минимума, не оказываются вне поля внимания школьного психолога. Психолог обращается к их изучению и анализу в том, например, случае, если сложилась одна из описанных ниже ситуаций:

– по результатам диагностического минимума у школьника выявлены существенные проблемы в таких областях, как обучение, поведение или психическое самочувствие. Природу выявленных проблем и нарушений не всегда можно определить на основании данных только диагностического минимума. В этом случае перед психологом встают две важные аналитические задачи: определение сферы жизнедеятельности ребенка или подростка, в рамках которой сформировалась проблема, и определение психологических «корней» (причин) проблемы.

– данные диагностического минимума отсутствуют. В этом случае производится полный анализ характеристик статуса в связи с запросом педагога или родителей относительно поиска причин психолого-педагогических трудностей, существующих у данного школьника, и психолог так-

же обращается к диагностической работе с определенными параметрами статуса школьника.

М.Р. Битяновой разработаны *рабочие таблицы для каждого диагностического минимума*, в которых перечисляются важнейшие психолого-педагогические требования к содержанию и уровню развития показателей психолого-педагогического статуса школьников, обучающихся в параллелях диагностического минимума. Представленная в них информация важна для всех участников сопровождения ребенка в школьной среде. Психолог на основании этой таблицы подбирает конкретный диагностический материал для проведения минимума, оценивает результаты тестирования и экспертных опросов. Эти требования могут быть положены в основу содержания разрабатываемых им развивающих и психокоррекционных программ, так как они позволяют определить, какие навыки и умения, и в каком объеме надо формировать у школьников. Педагог, используя эти таблицы, может оценить используемые им методику и стиль преподавания с точки зрения тех навыков и свойств, которые необходимо развить или сформировать у учеников, наметить пути усовершенствования своей работы. С помощью этих таблиц (точнее, экспертных опросов, составленных на их основе) педагог может оценить успешность обучения, адекватность поведения и эмоциональное состояние своих учеников [7: 69-111].

1. Психолого-педагогические требования, предъявляемые учащимся 1-х классов. Наиболее определенные и жесткие требования предъявляются к особенностям познавательной деятельности детей и уровню сформированности и устойчивости учебной мотивации. В познавательной сфере, в свою очередь, как наиболее важные рассматриваются параметры произвольности познавательной деятельности и уровень развития наглядно-образного мышления.

Параметры психолого-педагогического статуса	Психолого-педагогические требования к обучению, поведению и общению первоклассника
1	2
<i>1. Познавательная сфера</i>	
1.1. Произвольность психических процессов	<p>Высокий уровень активности, самостоятельности в учебной работе.</p> <p>Способность самостоятельно спланировать, осуществить и проконтролировать результат определенных учебных действий.</p> <p>Совершение учебных действий по образцу и по правилу, установленному взрослым.</p> <p>Сосредоточение и поддержание внимания на учебной задаче.</p> <p>Наличие собственных усилий для преодоления трудностей в решении задачи.</p> <p>Произвольность движений и естественной двигательной активности</p>
1.2. Развитие мышления	<p>Высокий уровень развития наглядно-образного мышления: вычленение существенных свойств и отношений предметов окружающего мира; использование схем и схематических изображений; способность к обобщению (на уровне конкретных предметов).</p> <p>Начальный уровень развития логического мышления: способность к умозаключениям и выводам на основе имеющихся данных</p>
1.3. Сформированность важнейших учебных действий	<p>Умение выделить учебную задачу и превратить ее в цель деятельности.</p> <p>Сформированность внутреннего плана умственных действий.</p> <p>Умение выполнять задания взрослого</p>
1.4. Развитие речи	<p>Понимание смысла текста или простых понятий.</p> <p>Использование речи как инструмента мышления (владение сложноподчиненными конструкциями в устной речи)</p>

Продолжение табл.

1	2
1.5. Развитие тонкой моторики	Способность к сложной двигательной активности при обучении письму и рисованию.
1.6. Умственная работоспособность и темп учебной деятельности	Способность сосредоточенно работать в течение 15-20 минут. Сохранение удовлетворительной работоспособности в течение всего учебного дня. Способность работать в едином темпе со всем классом
<i>2. Особенности поведения и общения школьников</i>	
2.1. Взаимодействие со сверстниками	Владение приемами и навыками эффективного межличностного общения со сверстниками: установление дружеских отношений; готовность к коллективным формам деятельности; умение самостоятельно разрешать конфликты мирным путем
2.2. Взаимодействие с педагогами	Установление адекватных ролевых отношений с педагогами на уроках и вне их. Проявление уважения к учителю
2.3. Соблюдение социальных и этических норм	Принятие и соблюдение классных и школьных социальных и этических норм
2.4. Поведенческая саморегуляция	Произвольная регуляция поведения и естественной двигательной активности в учебных ситуациях и во внеурочном взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Сдерживание произвольных эмоций и желаний. Способность к ответственному поведению
2.5. Активность и независимость	Активность и самостоятельность в познавательной и социальной деятельности
<i>3. Особенности мотивационной сферы</i>	
3.1. Наличие и характер учебной мотивации	Желание учиться, идти в школу. Наличие познавательного или социального мотива учения

1	2
3.2. Устойчивое эмоциональное состояние (уровень тревожности)	Отсутствие выраженных противоречий между требованиями школы (педагога) и родителей; между требованиями взрослых и возможностями ребенка
<i>4. Особенности системы отношений школьника к миру и самому себе</i>	
4.1. Отношения со сверстниками	Эмоционально-положительное восприятие ребенком системы своих отношений со сверстниками
4.2. Отношения с педагогами	Эмоционально-положительное восприятие ребенком системы своих отношений с педагогами и воспитателями
4.3. Отношение к значимой деятельности	Эмоционально-положительное восприятие школы и учения
4.4. Отношение к себе	Позитивная «Я-концепция», устойчивая адекватная самооценка

II. Психолого-педагогические требования, предъявляемые учащимся 3-5-х классов. Наиболее серьезные требования предъявляются к уровню развития умственных действий и развитию речи: навыки логических операций с понятиями и изучаемыми явлениями, систематизация и перенос учебных знаний и навыков, понимание смысла изучаемых понятий, грамотность и развитая устная речь, использование доказательств при изложении знаний. Качественно изменяются требования к мотивации учебной деятельности. Появляется новый вид учебного мотива – мотив самообразования, представленный пока в наиболее простых формах (интерес к дополнительным источникам знаний). Кроме того, в данной системе требований нашел отражение тот факт, что успешное обучение в среднем звене требует значительно более глубоких и содержательных побудительных сил: ориентации на способы получения знаний, интереса к закономерностям и принципам, понимания смысла учения «для себя».

Параметры психолого-педагогического статуса	Психолого-педагогические требования к обучению, поведению и общению ученика 3-5-го классов
1	2
<i>1. Познавательная сфера</i>	
1.1. Произвольность психических процессов	<p>Высокий уровень активности, самостоятельности в учебной работе.</p> <p>Самостоятельная организация деятельности в рамках учебных и иных целей, заданных педагогом.</p> <p>Принятие целей, заданных учителем.</p> <p>Сосредоточение и поддержание внимания на учебной задаче.</p> <p>Определение важности и последовательности выдвигаемых целей в рамках конкретной учебной или внеучебной школьной ситуации</p>
1.2. Развитие мышления	<p>Владение приемами понятийного мышления: способность к установлению причинно-следственных связей между изучаемыми учебными понятиями</p>
1.3. Сформированность важнейших учебных действий	<p>Ориентация на всю систему требований, заданных учебной задачей.</p> <p>Навыки логических операций: выделение существенных признаков, обобщение, классификация, аналогии и другие действия с понятиями, изучаемыми в учебных курсах.</p> <p>Систематизация знаний, перенос учебных навыков</p>
1.4. Развитие речи	<p>Понимание смысла изучаемых понятий, речи, обращенной к школьнику.</p> <p>Использование речи как инструмента мышления (владение сложноподчиненными конструкциями в устной речи и письменной речи, связное изложение своих идей, использование доказательств).</p> <p>Грамотность и богатый словарный запас устной речи</p>

Продолжение табл.

1	2
1.5. Развитие тонкой моторики	Понятность письма. Аккуратность оформления письменных работ. Способность к различным видам ручного труда
1.6. Умственная работоспособность и темп учебной деятельности	Сохранение учебной активности в течение всего урока. Адаптация к учебной нагрузке. Способность работать в едином темпе со всем классом
<i>2. Особенности поведения и общения школьников</i>	
2.1. Взаимодействие со сверстниками	Владение приемами и навыками эффективного межличностного общения со сверстниками: установление дружеских отношений; готовность к коллективным формам деятельности; умение самостоятельно разрешать конфликты мирным путем. Способность к глубоким эмоциональным привязанностям (дружбе)
2.2. Взаимодействие с педагогами	Установление адекватных ролевых отношений с педагогами на уроках и вне их. Проявление уважения к учителю. Способность к установлению межличностных отношений с педагогами
2.3. Соблюдение социальных и этических норм	Принятие и соблюдение классных и школьных социальных и этических норм
2.4. Поведенческая саморегуляция	Произвольная регуляция поведения и естественной двигательной активности в учебных ситуациях и во внеурочном взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Сдерживание произвольных эмоций и желаний. Способность к ответственному поведению
2.5. Активность и независимость	Активность и самостоятельность в познавательной и социальной деятельности

Окончание табл.

1	2
<i>3. Особенности мотивационной сферы</i>	
3.1. Наличие и характер учебной мотивации	Предпочтение «трудных» заданий. Ориентация на освоение способов получения знания (а не на готовое знание). Проявление интереса к закономерностям, принципам. Наличие мотива самообразования, представленного интересом к дополнительным источникам знаний
3.2. Устойчивое эмоциональное состояние (уровень тревожности)	Отсутствие выраженных противоречий между требованиями школы (педагога) и родителей; между требованиями взрослых и возможностями ребенка
<i>4. Особенности системы отношений школьника к миру и самому себе</i>	
4.1. Отношения со сверстниками	Эмоционально-положительное восприятие ребенком системы своих отношений со сверстниками. Ориентация на мнение товарищей
4.2. Отношения с педагогами	Эмоционально-положительное восприятие ребенком системы своих отношений с педагогами и воспитателями
4.3. Отношение к значимой деятельности	Эмоционально-положительное восприятие школы и учения. Понимание смысла учения для себя
4.4. Отношение к себе	Позитивная «Я-концепция», устойчивая адекватная самооценка

III. Психолого-педагогические требования, предъявляемые учащимся 8-х классов. Требования значительно возрастают и усложняются, появляются критерии, принципиально новые по сравнению с предыдущими этапами обучения. Усложняются требования к познавательной деятельности, особенно в плане умственных действий и развития мышления: выделение существенных признаков изучаемых научных понятий, способность к рассмотрению изучаемого предмета с различных сторон, способность к смене страте-

гии, гипотезы в процессе решения учебной проблемы. Значительно расширяется сфера предполагаемых поведенческих реакций: фиксируется способность к глубоким и продолжительным эмоциональным привязанностям, способность к проявлению эмпатии по отношению ко взрослым. Более развернутыми становятся требования к сознательному регулированию поведения и общения: способность длительно подчинять поведение намеченной цели, умение предавать выражению эмоций преднамеренный характер. Качественно новые пункты появляются в мотивационном блоке. Связаны они, прежде всего, с требованиями к процессам целеполагания: умение ставить конкретные цели самообразования, интерес к самостоятельным формам учебной деятельности, интерес к использованию результатов учебной деятельности в общественно полезной деятельности.

Эмоциональное состояние школьника начинает определяться значительно большим количеством различных факторов, точнее, на него начинает оказывать влияние более широкий класс социальных отношений (например, большое влияние оказывает референтная группа сверстников и соотношение ее норм с нормами семьи, школы и возможностями самого подростка). Чрезвычайно важную роль начинают играть показатели четвертого блока – системы отношений, так как восприятие школьником самого себя и окружающего мира и эмоциональная оценка воспринимаемого становятся принципиально важными с точки зрения его эффективно-го обучения и психологического развития: это и субъективная включенность в отношения со сверстниками, и восприятие своих отношений со взрослыми как близких, но автономных, и ощущение субъективной адекватности своего поведения и эмоциональных реакций. Важно также и отношение подростка к учебе, которая теперь выступает для него в качестве смыслообразующего мотива.

Параметры психолого-педагогического статуса	Психолого-педагогические требования к обучению, поведению и общению восьмиклассника
1	2
<i>1. Познавательная сфера</i>	
1.1. Произвольность психических процессов	<p>Избирательная познавательная активность в соответствии с учебными интересами.</p> <p>Способность к преднамеренному запоминанию, сосредоточению и поддержанию внимания.</p> <p>Способность к распределению внимания между несколькими видами учебной деятельности.</p> <p>Самостоятельное планирование различных видов учебной и внеучебной деятельности.</p> <p>Способность к организации условий для самостоятельного получения знаний, выходящих за пределы школьной программы</p>
1.2. Развитие мышления	Сформированность понятийного мышления: использование в обучении формальных логических операций (абстрагирование, обобщение, анализ, синтез, классификация, сравнение)
1.3. Сформированность важнейших учебных действий	<p>Выделение существенных и несущественных признаков изучаемых понятий.</p> <p>Оперирование всей системой данных учебной задачи.</p> <p>Ориентация на всю систему требований учебной задачи.</p> <p>Способность к рассмотрению изучаемого предмета с разных сторон.</p> <p>Способность к смене стратегии, гипотезы в процессе решения учебной проблемы</p>
1.4. Развитие речи	<p>Богатый опыт речевого общения.</p> <p>Использование речи как инструмента мышления (владение сложноподчиненными конструкциями в устной и письменной речи, связное изложение своих идей, использование доказательств).</p> <p>3. Грамотность и богатый словарный запас устной речи</p>

Продолжение табл.

1	2
1.5. Развитие тонкой моторики	Понятность письма. Аккуратность оформления письменных работ. Способность к различным видам ручного труда
1.6. Умственная работоспособность и темп учебной деятельности	Сохранение учебной активности в течение всего урока. Адаптация к учебной нагрузке. Способность работать в едином темпе со всем классом. Предпочтение высокого темпа работы
<i>2. Особенности поведения и общения школьников</i>	
2.1. Взаимодействие со сверстниками	Включенность во внутригрупповое общение со сверстниками. Устойчивое позитивное положение в группе сверстников, способность к сотрудничеству со сверстниками в учебной и внеучебной деятельности. Способность к глубоким и продолжительным эмоциональным привязанностям
2.2. Взаимодействие с педагогами	Включенность в личностное общение с педагогами. Способность к проявлению эмпатии по отношению ко взрослым
2.3. Соблюдение социальных и этических норм	Принятие и соблюдение классных и школьных социальных и этических норм
2.4. Поведенческая саморегуляция	Способность длительно подчинять поведение намеченной цели. Умение сдерживать эмоции, придавать их выражению преднамеренный характер. Моральная регуляция поведения. Способность к ответственному поведению
2.5. Активность и независимость	Активность, самостоятельность и целенаправленность в познавательной и социальной деятельности

1	2
<i>3. Особенности мотивационной сферы</i>	
3.1. Наличие и характер учебной мотивации	<p>Интерес к способам получения знаний.</p> <p>Умение ставить и достигать конкретные цели самообразования.</p> <p>Интерес к знаниям, выходящим за пределы школьных.</p> <p>Интерес к самостоятельным формам учебной деятельности.</p> <p>Способность к постановке «гибких» и перспективных целей образования и самообразования.</p> <p>Интерес к использованию результатов учебной работы в социально-значимых формах деятельности</p>
3.2. Устойчивое эмоциональное состояние (уровень тревожности)	<p>Отсутствие выраженных противоречий между требованиями школы (педагога) и родителей;</p> <p>между требованиями взрослых и возможностями подростка;</p> <p>требованиями семьи и референтной группы сверстников и возможностями подростка</p>
<i>4. Особенности системы отношений школьника к миру и самому себе</i>	
4.1. Отношения со сверстниками	<p>Эмоционально-положительное восприятие ребенком системы своих отношений со сверстниками: субъективная включенность в отношения, восприятие своего статуса в группе как положительного и удовлетворенность им</p>
4.2. Отношения с педагогами	<p>Эмоционально-положительное восприятие ребенком системы своих отношений с педагогами и воспитателями: восприятие этих отношений как уважительных, доверительных, но сохраняющих его автономию</p>
4.3. Отношение к значимой деятельности	<p>Учение выступает для подростка как смыслообразующий мотив</p>
4.4. Отношение к себе	<p>Позитивная «Я-концепция», устойчивая адекватная самооценка, ориентация на будущее, субъективное ощущение адекватности своего поведения и эмоциональных реакций</p>

Таким образом, типичные проблемы и трудности подросткового возраста можно свести в следующий перечень:

- школьная дезадаптация (при переходе в среднее звено школы);
- неуспеваемость (проблемы в учебной деятельности) и когнитивные нарушения;
- эмоциональные нарушения (агрессия, тревожность, депрессия, невротизация, эмоциональная неустойчивость);
- неустойчивая самооценка, поиск себя, разбросанность интересов;
- формирование акцентуаций и негативных личностных комплексов;
- формирование психосексуальной идентичности, гормональные изменения;
- несформированность (потеря) учебной мотивации, отсутствие личностного смысла учения;
- трудности в общении с учителями, родителями и сверстниками, низкий уровень коммуникативной компетентности;
- нарушения поведения, склонность к девиантным формам поведения (асоциальному, делинквентному, аддиктивному, рискованному, суицидальному, агрессивному и др.);
- слабая саморегуляция (неумение справляться со стрессом, регулировать эмоциональные проявления).

На основании этого список *основных направлений психодиагностической работы психолога в средней школе* по запросам участников психолого-педагогического процесса, а также с целью коррекции или профилактики типичных трудностей и проблем в развитии подростков включает следующее:

- психологическую диагностику (мониторинг) уровня адаптации к школе младших подростков;

– психологическую диагностику уровня развития отдельных психических процессов (восприятия, памяти, внимания, мышления, речи) и интеллекта;

– психологическую диагностику личностных особенностей, акцентуаций, типологических особенностей, интересов и самооценки подростка, составление психологического портрета;

– психологическую диагностику межличностных отношений подростка с учителями и со сверстниками, уровня его коммуникативной и конфликтной компетентности, статуса в референтной группе сверстников (в классе);

– психологическую диагностику учебной мотивации;

– психологическую диагностику эмоционального состояния подростка, уровня саморегуляции, волевых качеств, копинг-стратегий;

– психологическую диагностику склонности к разным формам девиантного поведения.

Контрольные вопросы и задания к разделу:

- 1) Определите типичные проблемы младшего школьного возраста.
- 2) Выделите основные запросы учителей и родителей, с которыми они могут обращаться к психологу в начальной школе.
- 3) Выделите основные направления психодиагностической работы психолога в начальной школе.
- 4) Определите типичные проблемы подросткового возраста.
- 5) Выделите основные запросы учителей и родителей, с которыми они могут обращаться к психологу в средней школе.
- 6) Выделите основные направления психодиагностической работы психолога в средней школе.

Обзор методического инструментария для психодиагностической работы

Согласно позиции И.В. Дубровиной, задача психодиагностики в образовательном учреждении – дать информацию об индивидуально-психических особенностях детей, которая была бы полезна им самим и тем, кто с ними работает (учителям, воспитателям, родителям). Психодиагностика в системе психологической службы образования должна быть тесно связана с педагогической проблематикой, в этом ее основной смысл. Она всегда предполагает, в конечном счете, выбор наиболее подходящего педагогического воздействия, а также создание тех или иных психологических условий. Измерение той или иной психической функции или выявление личностной характеристики вне контекста целостного развития ребенка не имеет смысла для практического психолога. В связи с этим основные задачи психолого-педагогической диагностики, по И.В. Дубровиной, это:

- контроль динамики психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в детских учреждениях, и коррекцию развития с целью создания оптимальных возможностей и условий развития для слабых и сильных учащихся, подтягивания их на более высокий уровень, а также установления правильного направления развития детей, обнаруживающих особые способности;

- сравнительный анализ развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения с целью выработки рекомендаций для повышения их развивающей функции.

Автор подчеркивает, что в рамках психологической службы образования речь не может идти отдельно о диагностике, отдельно о развитии или коррекции. Здесь должно существовать диагностико-коррекционное, диагностико-воспитательное (или развивающее) направление работы, единое по самой своей сути [24: 103-105].

Особую роль И.В. Дубровина отводит фактору взаимодействия и согласованности позиций всех участников образовательного процесса. Взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний психолога и педагога в подходе к ребенку, их тесное сотрудничество на равных на всех стадиях работы и с отдельными детьми и с детскими коллективами – необходимое условие для успешной работы учебно-воспитательного учреждения. Такое взаимодействие взрослых в образовательном пространстве во многом зависит от позиции администрации учреждения, чья мудрость состоит в том, чтобы помогать тем и другим, не противопоставляя друг другу. Психолог обязательно сотрудничает с родителями детей с учетом возраста и ребенка, и родителей. Организовать продуктивное взаимодействие всех участников педагогического процесса, научить взаимодействию их друг с другом и со всеми вместе – сложнейшая задача практического психолога образования. Взаимодействие или сотрудничество возможны лишь при условии ясного понимания и четкого выполнения всеми специалистами своих функциональных и профессиональных обязанностей. Полноценность взаимодействия, а следовательно, и эффективность психологической службы достигаются тогда, когда психолог, педагог (учитель, воспитатель), родитель (родители), с одной стороны, становятся единомышленниками, а с другой – четко различают свои функции и возможности: педагог не подменяет ни родителя, ни психолога, психолог – педагога, родителя, социального работника и т.д. [24: 164].

Обратимся к рассмотрению *особенностей психодиагностической работы психолога в начальной и средней школе*. При организации и проведении *психодиагностического обследования в младшем школьном возрасте* необходимо учитывать ряд *ограничений*, существующих, в основном, в силу возрастно-психологических особенностей. Это

касается времени обследования (не более 40 минут за 1 прием), размера группы при групповом обследовании (не более 10-12 детей) и выбора методик. В частности, существенные ограничения существуют по использованию опросников – можно брать для работы только небольшие по объему методики и задания / вопросы часто необходимо зачитывать самому психологу, т.к. у ребенка не всегда хорошо развиты навыки чтения. Таким образом, при выборе методик психологу необходимо внимательно читать руководство к методике, в котором обычно обозначен возраст испытуемых. В подростковом возрасте практически все выше перечисленные ограничения снимаются, хотя есть методики, предназначенные для диагностики взрослых людей, поэтому требование внимательно читать руководство к методике остается актуальным и для психологов средней школы. Более того, подросток впервые становится клиентом, что означает, что для проведения психодиагностического обследования психологу не требуется предварительное согласие родителей или родственников ребенка, в отличие от младшего школьника, где это обязательно.

Общими для диагностики детей всех возрастов традиционно являются *методы предварительного сбора информации: изучение анамнеза, анкетирование родителей (родственников), беседа с ближайшим окружением ребенка, наблюдение за ребенком в школе на уроках и на переменах*. Многие специалисты отмечают важность этого предварительного этапа для формирования представления о жизни и социальном окружении ребенка, возможных причинах наблюдаемого неблагополучия, а также для более целенаправленного отбора психодиагностических методик с целью дальнейшего обследования ребенка [8; 9; 11; 13].

Ряд специалистов предлагает готовые карты-схемы сбора анамнеза [7; 8; 9; 10; 11; 13; 14; 21; 27]. В основном, приня-

то разбивать историю жизни ребенка на отдельные возрастные периоды, и, ориентируясь на значимые для каждого возраста феномены, задавать соответствующие вопросы родителям или родственникам. Например, Г.В. Бурменская предлагает схему составления истории развития ребенка, включающую основные вехи этого процесса, признаки, имеющие важное диагностическое значение [8; 9]. Строится данная схема по возрастному принципу (за исключением трех первых разделов, включающих сведения общего характера).

1) Анкетные данные ребенка и основные сведения о семье. Дата рождения и точный возраст на момент обследования ребенка. Полный состав семьи с указанием возраста, образования и характера работы всех членов семьи, а также родственников или других лиц, реально участвующих в воспитании ребенка. Изменения в составе семьи с момента рождения ребенка. Общие сведения о жилищных, материальных и бытовых условиях жизни семьи (при наличии неблагоприятных обстоятельств здесь и далее необходима более подробная их характеристика).

2) Особенности перинатального периода развития ребенка. Общие сведения об условиях развития ребенка до и после рождения. Наличие факторов риска в состоянии здоровья матери и ребенка. При подозрении на наличие органических или иных нарушений, находящихся в компетенции медиков, психолог должен получить медицинское заключение; соответственно, сведения относительно медицинской части анамнеза собираются врачом.

3) Состояние здоровья ребенка к моменту обследования и перенесенные заболевания. Наличие травм и операций, хронических или частых заболеваний. Случаи госпитализации. Постановка ребенка на учет у психоневролога или других специалистов. Особенности сна и питания ребенка с момента рождения.

4) Где и кем воспитывался ребенок, начиная с рождения. Кто ухаживал за ребенком на протяжении первых двух лет жизни. Помещение ребенка в ясли, детский сад или другие детские учреждения (указать сроки и тип учреждения, например, круглосуточные или дневные, специальные – логопедические, для детей с неврологическими заболеваниями и др.). Как ребенок привыкал к детским учреждениям, как складывались отношения с детьми, были ли жалобы воспитателей? Были ли резкие перемены в обстановке, в которой рос ребенок (например, переезды), частые или длительные разлуки с родителями? Реакция на них ребенка.

5) Развитие в младенчестве и раннем возрасте (до трех лет включительно). Особенности развития моторики. Сроки появления основных сенсомоторных реакций: когда ребенок начал сидеть, стоять, ходить и др. Общий эмоциональный тон. Развитие речи: сроки появления первых слов, фраз, активность речевого общения. Активность в освоении окружающего, любопытство. Отношение к близким и незнакомым взрослым. Овладение предметными действиями (когда ребенок научился самостоятельно кушать, одеваться). Сроки формирования навыков самообслуживания. Когда и как приучили к опрятности? Проявления самостоятельности, настойчивости. Какие трудности наблюдались в поведении ребенка? Любимые занятия и игры.

6) Развитие ребенка в дошкольном возрасте. Любимые занятия ребенка. В какие игры и с кем любит играть ребенок. Любит ли рисовать, с какого возраста, что именно. Любит ли слушать сказки, заучивать стихи, смотреть телевизионные передачи. Умеет ли читать, когда и как, по чьей инициативе научился. Как развит физически. Какая рука является ведущей. Имеются ли домашние обязанности. Практикуются ли совместные формы деятельности ребенка со взрослыми. Отношения со сверстниками. Отношения с членами

семьи. Типичные конфликты, их частота. Наказания и поощрения со стороны взрослых. Актуальные запреты. Особенности характера. Посещает ли ребенок какие-либо кружки, студии, секции, имеет ли какие-либо специальные занятия. Как проводит досуг. Ранние проявления способностей к музыке, рисованию и т.д. Проявляет ли ребенок инициативу, в чем именно. Отмечаются ли страхи или какие-либо другие нежелательные проявления.

7) Развитие ребенка в младшем школьном возрасте. В каком возрасте поступил в школу. Легко ли адаптировался к школьной жизни. Тип посещаемого учебного заведения (спецшкола, интернат и т.д.). Посещает ли группу продленного дня. Была ли смена школы, класса и по какой причине. Успеваемость. Любимые и нелюбимые предметы. Выполнение домашних заданий. Отношения с одноклассниками (дружеские, конфликтные и т.д.). Отношения с учителями. Участие в общественной жизни школы. Наличие внешкольных занятий и увлечений (кружки, спортивные секции и т.д.), участие в неформальных организациях. Степень самостоятельности. Обязанности по дому. Место игр, телевидения и чтения в досуге ребенка. Наиболее типичные конфликты.

8) Что еще, с точки зрения родителей, важно отметить в истории жизни ребенка.

Г.В. Бурменская отмечает, что приведенный перечень вопросов для составления истории развития ребенка является не более чем схемой, отдельные пункты которой подлежат существенной конкретизации в зависимости от многих условий: характера жалоб родителей, индивидуальных особенностей обстановки (например, близнецовой ситуации или наличия в семье нескольких детей разного возраста и т.д.). Очерчивая круг существенных условий и показателей развития ребенка, данная схема не содержит указаний на их диагностическое и прогностическое значение,

которое раскрывается лишь в соответствующих психологических исследованиях. Завершая беседу с родителями по поводу истории развития ребенка, автор рекомендует вновь вернуться к беспокоящим их особенностям его поведения. Теперь можно попытаться более конкретно выяснить: в чем они видят проблему; с чем связано нежелательное поведение ребенка; что они уже предпринимали и что предпринимают в данное время для устранения проблемы; какова, по их мнению, их собственная роль в возникновении и сохранении трудностей ребенка. При достаточно хорошем контакте психолога с родителями изложение жалоб последними в конце беседы становится, как правило, не только более точным и подробным, но и более откровенным, чем при первичном приеме. При этом такая беседа не может быть заменена самостоятельным заполнением родителями анкеты с теми же, по существу, вопросами. Анкета, предлагаемая при первичном приеме, помогает родителям припомнить основные вехи в развитии ребенка, особенности его поведения в разные возрастные периоды. Наконец, следует воспринимать собранный анамнез не просто как перечень ситуаций и фактов, а с учетом их индивидуальной значимости для конкретного ребенка (его реакцию на них, переживания, способы приспособления, уровень стрессовых реакций и т.п.) [8; 9].

Рекомендации по организации первичной беседы, список и содержание вопросов, перечень типичных психологических проблем и критериев психического развития, на которые следует обратить внимание в ходе сбора анамнеза, достаточно подробно изложены в работах А.Л. Венгера. Автор подчеркивает, что сведения, получаемые от родственников и учителей, в силу разных причин могут быть неполными и неточными, однако, в любом случае, задача психолога – выслушать собеседников и уточнить получаемые данные

с помощью корректных и грамотно поставленных вопросов. Общая позиция психолога во время первичной беседы – это доброжелательное, заинтересованное и сочувственное выслушивание клиента, но не идентификация с ним, не оценка и не критика его высказываний [10; 11].

О.В. Хухлаева считает адаптацию ребенка к среде важнейшим критерием оценки уровня психологического здоровья и выделяет три уровня психологического здоровья (низший – ассимилятивно-аккомодативный, средний – адаптивный, высший – креативный). Дети креативного уровня не нуждаются в психологической помощи, остальные нуждаются в индивидуальной коррекционной работе или групповых занятиях профилактически-развивающей направленности. При работе с младшими школьниками, помимо групповых занятий, в качестве психопрофилактических необходимо применять так называемые рефлексивные технологии, которые используются не в отдельно выделенном занятии, а на уроке. Для оценки уровня психологического здоровья учащихся автор предлагает использовать лист входного оценивания психологического здоровья учащегося при поступлении в 1-й класс, в котором качественно представлены основные психологические новообразования дошкольника [31].

Автор далее в процессе работы со школьниками предлагает использовать технологию «Portfolio Assesment». «Портфель» – это «летопись» обучения, которая характеризует работу учащегося и его рефлексию своей работы. Он представляет собой особым образом организованную подборку работ учащегося, показывающую его прогресс в достижении той или иной цели обучения. Важно отметить, что цель формулируется самим учащимся с помощью педагога с тем, чтобы прогресс мог в первую очередь увидеть он сам, а уже потом окружающие его взрослые. При этом собираются разнообразные источники информации: письмен-

ные работы, журнал чтения, проектные работы, листы самопроверки и т.д. «Портфель» демонстрирует прогресс во времени, причем единица времени выбирается изначально (месяц, полгода, год). Соответственно, через каждую единицу времени осуществляется «чистка Портфеля»: учащийся в присутствии педагога просматривает его, отбирает работы, которые сочтет уже ненужными, и выбрасывает их. Понятно, что такая «чистка» направлена на развитие рефлексии учащихся и на мотивирование их обучения. Как можно увидеть из данного краткого описания технологии, она ориентирована не на результат учения, а прежде всего на его процесс и имеет своей целью помощь учащемуся в осознании целей и задач обучения, динамики собственного развития в учебном процессе. Использование данной технологии в рамках психологической поддержки учащихся не только возможно, но и необходимо, поскольку позволит увидеть именно процесс развития каждого ребенка. Кроме того, «Портфель» способствует повышению самооценки учащихся, развитию их рефлексии, мотивированию личностного роста, то есть помимо диагностических, дополнительно выполняет функции формирования психологического здоровья учащихся. Естественно, эта технология требует ее видоизменения с учетом задач школьной программы [31].

Обзор типичных психологических проблем и направлений диагностики был осуществлен нами в предыдущем параграфе данного пособия, поэтому перейдем к обзору собственно *психодиагностических методов и методик* (тестов и опросников), используемых при обследовании самого ребенка. Перечень и обзор методов и методик, рекомендованных специалистами для психодиагностической работы с младшими школьниками и подростками, дан в работах А.Л. Венгера, Н.В. Самоукиной, Т.Д. Марцинковской, Р.В. Овчаровой, М.Р. Битяновой, Н.Я Семаго и М.М. Семаго и др. [1; 7; 10; 11; 13; 14; 21-23; 26; 29].

В частности, А.Л. Венгер рекомендует для обследования младших школьников брать методики, которые отвечают критериям занимательности для ребенка, компактности и информативности [10; 11]. Целесообразнее взять методику, которая не занимает много времени и при этом позволяет диагностировать сразу несколько свойств. Более того, перед началом диагностической работы с тестами, необходимо провести беседу, чтобы установить контакт и расположить ребенка к обследованию. Например, лучшим содержанием такой беседы будет разговор о школе, его отношениях и успехах в этой сфере. Далее продолжать обследование лучше с помощью проективных рисуночных методик. Они не только позволяют ребенку расслабиться и раскрыться, но и дают возможность комплексной диагностики всех сфер и особенностей личности ребенка (когнитивной, эмоциональной, личностной, поведенческой, сферы общения и межличностных отношений). Рекомендуемые автором проективные рисуночные методики: «Рисунок человека», «Дом-Дерево-Человек», «Рисунок семьи», «Несуществующее животное», «Красивый рисунок», «ТАТ», «САТ». Затем, согласно рекомендациям А.Л. Венгера, нужно использовать когнитивные тесты, направленные на диагностику интеллекта, мышления, памяти, внимания. Автор рекомендует такие тесты как «Пиктограмма», «Сложная фигура», «10 слов», «Кодирование», «Классификация», «Прогрессивные матрицы Равена», «тест Векслера» [10; 11; 13].

Н.Я. Семаго и М.М. Семаго описывают два подхода в психодиагностической работе с ребенком: 1) «снизу вверх» (в начале обследования предлагаются более легкие, заведомо доступные ребенку методики и задания, с постепенным их усложнением); 2) «сверху вниз» (ребенку даются заведомо сложные задания, и в случае их невыполнения – более легкие вплоть до того уровня, пока ребенок

не справится с заданием, с помощью взрослого или самостоятельно) [27; 29]. Авторы рекомендуют при проведении обследования руководствоваться принципом минимизации затрат времени и сил ребенка и специалиста. В этом случае ребенку предъявляются задания, сложность выполнения которых напрямую зависит от возраста и предварительной диагностической гипотезы, и которые ребенок может выполнить без помощи (или с минимальной помощью специалиста). В случае выполнения ребенком такого задания затем предлагается более сложное задание. Сложность заданий наращивается до точки, пока ребенок уже не сможет справиться без существенной помощи специалиста. В случае невыполнения задания предлагается минимальная помощь специалиста, и если это не ведет к успеху, предлагаются более легкие задания. Такая стратегия помогает с минимальными затратами ресурсов определить уровень развития ребенка и сформированности определенных свойств, навыков. Кроме того, авторы (также как и А.Л. Венгер) склоняются в пользу использования полифункциональных методик, позволяющих исследовать сразу несколько показателей (свойств). Однако при этом авторы не рекомендуют ставить диагноз на основании результатов диагностики лишь одной методики, какой бы полифункциональной она ни была. Ее результаты должны подтверждаться результатами других методических средств (принцип стереоскопичности оценки) [27]. Следует отметить, что данный принцип как раз реализуется при составлении экспериментально-психологического заключения.

Г.В. Бурменская при характеристике процедуры обследования ребенка также описывает два подхода: *психометрический подход* (используются стандартизированные методики) и *клинический подход* (используются нестандартизированные методики) [8; 9].

В первом случае психолог должен строго соблюдать требования к процедуре диагностики по данной методике (инструкцию, время, материалы). В ходе выполнения теста ребенка нельзя ни учить, ни критиковать, ни даже усиленно хвалить. Каковы бы ни были ответы и решения ребенка, психолог должен сопровождать их сдержанным одобрением, кроме тех случаев, когда аналогичное задание повторяется, и, таким образом, одобрение неправильного решения может вызвать повторение ошибки. Считается, что ребенка можно хвалить за его старание, но не за сами ответы или результаты решения. В целом же следует стремиться к тому, чтобы ребенок не имел представления о допущенных им ошибках. Если ребенок настаивает на том, чтобы ему сообщили оценку его ответов, нужно пообещать сделать это в конце обследования. Следует с особым вниманием относиться к эмоциональному и физическому состоянию ребенка: обследование проводится только в том случае, если ребенок хорошо себя чувствует, у него нет признаков утомления, излишнего волнения, проявлений упрямства и т.д. Есть требования по поводу порядка предъявления различных заданий в процессе обследования. Поскольку первые тесты должны снять возможное волнение и эмоциональную напряженность ребенка, а также вызвать интерес к обследованию, детям целесообразно предлагать задания с ярким материалом или картинками. Тесты на запоминание фраз, цифр и другого аналогичного материала надо давать после того, как ребенок привыкнет к голосу экспериментатора. Тесты, требующие особого напряжения внимания, не следует предлагать в конце обследования. Методические материалы следует держать закрытыми от ребенка и показывать их только по мере необходимости. Для этого нужен экран или отдельный столик. Не следует также позволять ребенку играть принадлежностями методик.

Второй подход направлен на интенсивное, качественное и целостное изучение отдельных, индивидуальных случаев. Клинический подход делает акцент на качественном анализе способов выполнения испытуемым заданий, учете характера и причин ошибок испытуемого, определении возможностей их устранения в результате оказания помощи. Указанная направленность клинического обследования предполагает у экспериментатора активную и гибкую, а не нейтральную установку. Здесь не только допускается, но и специально широко используется изменение инструкций в заданиях, их пояснение, уточнение и т.д. Практикуется отказ от ограничений испытуемого по времени при сохранении учета этой характеристики. Учитывать ребенка в ходе обследования, делать ему какие-либо замечания или активно подбадривать – обязательные и важнейшие приемы получения информации. Так выясняются критичность ребенка к своим ошибкам, особенности мотивации, самооценки, эмоциональная устойчивость ребенка, его обучаемость и другие важные характеристики. Клиническое обследование предполагает умение экспериментатора фиксировать не только результат выполнения задания, но и многообразные качественные особенности психической деятельности ребенка, проявляющиеся при выполнении того или иного задания. Одно и то же задание может обнаружить многие особенности и качества испытуемого, что составляет важное преимущество клинического обследования. Однако реализовать это преимущество можно только при условии значительного опыта экспериментатора, позволяющего ему одновременно видеть и фиксировать разные качества деятельности ребенка. Таким образом, в практике психодиагностической работы оптимальной стратегией Г.В. Бурменская считает гибкое сочетание психометрического и клинического методов в процессе обследования, нацеленное на получение разносторонней характеристики развития ребенка [8; 9].

В целом перечень методов психологической диагностики школьников начального и среднего звена школы включает такие методы как:

– наблюдение, беседа, изучение анамнеза (в том числе медицинской карты ребенка) – как уже упоминалось выше, это методы предварительной диагностики;

– основные методы: тестирование (тесты психофизиологические, общих и специальных способностей, личности), опросники (личностные, эмоционально-волевой, мотивационной, коммуникативной и поведенческой сферы), проективные методы, игровой метод, экспериментальные пробы, социометрия и референтометрия.

Тесты для диагностики интеллекта и отдельных психических процессов (тесты общих и специальных способностей) занимают важное место в диагностическом обследовании ребенка. Уровень развития интеллекта, памяти, внимания, мышления и речи существенным образом сказывается на результатах обучения, межличностных отношениях ребенка, его адаптации при поступлении в начальную школу и переходе в среднее звено школы. Диагностический инструментарий в данной области достаточно хорошо разработан, практически все используемые тесты являются стандартизированными. Подборка стандартизированных методик на исследование памяти, внимания, мышления и интеллекта младшего школьника и подростка и методические материалы к методикам представлены нами в Главе 2 данного пособия. В перечень рассматриваемых методик вошли: «Заучивание 10 слов», «Корректирующая проба», «Таблицы Шульте», «Таблицы Горбова-Шульте», «Методика изучения уровня внимания» (П.Я. Гальперин, С.Л. Кабылицкая), «Методика изучения словесно-логического мышления Э.Ф. Замбаевичене», «Пиктограмма». GFT2 (Интеллектуальный тест Дж. Кеттелла), ШТУР (Школьный тест умственного

развития). Также обзор когнитивных тестов есть в пособиях А.Л. Венгера, Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [10; 11; 13; 29].

Не менее важную роль в обследовании школьников играют *проективные рисуночные тесты*. Наиболее востребованными методиками являются: «Рисунок человека», «Дом-Дерево-Человек», «Человек под дождем», «Рисунок семьи», «Несуществующее животное», «Рисунок кактуса», «Пейзаж, который нравится», «Я и мой окружающий мир» (используется для обследования подростков). На основе анализа работ А.Л. Венгера, К. Махвер, Л.Д. Лебедевой, В.К. Лосевой, З.Ф. Семеновой и С.В. Семеновой и др. нами был составлен перечень основных признаков и их интерпретаций в проективных рисуночных методиках [10-12, 15-17, 30]. Результаты данной работы представлены в Приложении 1.

Наконец, достаточно популярными (особенно при обследовании подростков) являются *опросники*. При обследовании младших школьников перечень используемых опросников не велик, в основном, он включает опросники на исследование тревожности (например, «Тест школьной тревожности Филлипса»), мотивации (например, Опросники «Направленность на отметку» и «Направленность на приобретение знаний» Е.П. Ильина, Н.А. Курдюковой) и др. Выбор опросников для психодиагностики подростков огромен. Наиболее часто применяются опросники личностные (направленные на диагностику индивидуально-типологических особенностей, ценностей, самооотношения и самооценки), а также направленные на диагностику эмоционального состояния, склонности к девиантному поведению, коммуникативных особенностей. Все эти проблемы, как уже говорилось в предыдущем разделе, весьма актуальны для детей подросткового возраста и составляют основные направления диагностико-консультативной

работы психолога средней школы. Для этих целей традиционно используются такие опросники как «Личностный опросник РЕН Г. Айзенка», «Патохарактерологический диагностический опросник для подростков Е.А. Личко», «Методика диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан», «ОСО» (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев), «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Методика диагностики показателей и форм агрессивного поведения А. Басса – А. Дарки», «Методика самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина», «Прогноз», «КОС» (Б.А. Федоршин), «СОП» (А.Н. Орел); «ДАП-П», «Способы преодоления критических ситуаций» Е. Хейма и др.

Контрольные вопросы и задания к разделу:

- 1) Охарактеризуйте основные задачи и специфику психодиагностической работы психолога образования согласно И.В. Дубровиной.
- 2) Перечислите и обоснуйте ограничения, которые существуют в психодиагностической работе психолога начальной и средней школы.
- 3) Охарактеризуйте подходы, используемые в психодиагностической работе психолога начальной и средней школы.
- 4) Дайте рекомендации к выбору методов и методик психодиагностики в образовательном учреждении.
- 5) Назовите основные методы, используемые в психодиагностической работе психолога начальной школы.
- 6) Раскройте содержание схемы сбора анамнеза.
- 7) Назовите основные методы, используемые в психодиагностической работе психолога средней школы.

Составление психологического заключения

По результатам психодиагностического обследования ребенка психолог составляет психологическое заключение. Для составления заключения применяется целый комплекс психодиагностических методов и методик. Для такой цели традиционно используется рекомендованный перечень стандартизированных методик, выбор которых будет варьироваться в зависимости от вида заключения и цели обследования.

В практике психодиагностического обследования используются следующие виды заключений:

1) В зависимости от количества специалистов и степени предварительности диагноза – *первичное и итоговое психологическое заключение*. *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* – итог полного клинико-психолого-педагогического обследования ребенка, – является составной частью общего заключения-диагноза. Диагноз выставляется детским врачом-психиатром (психоневрологом) при совместном обсуждении результатов исследования ребенка с практическим психологом. Такая практика выставления итогового психологического заключения принята при работе в психолого-медико-педагогических комиссиях / консультациях. Н.Я. Семаго и М.М. Семаго также выделяют *динамическое психологическое заключение* (когда приходится делать промежуточные обследования в ходе коррекционной или развивающей программы) [27-29].

3) В зависимости от целостности характеристики личности испытуемого – *заключение, структурированное*

по парциальным и по комплексным параметрам психического развития. В первом виде заключения присутствуют отдельные показатели координации моторики, обучаемости, мотивационно-потребностной и интеллектуальной зрелости и т.д. Данный вид заключения может использоваться при частичных психологических обследованиях (готовность к школе и др.). Во втором виде заключения присутствует совокупность всех основных показателей психического развития личности испытуемого, а также оценка его образования и воспитания [14: 45-51].

2) В зависимости от цели обследования и исследуемых конструкторов – *нейропсихологическое заключение, патопсихологическое заключение, экспериментально-психологическое заключение.*

Первые два вида заключений применяются в клинических обследованиях и составляются медицинскими психологами или врачами (психиатром, психоневрологом). Показаниями для такой диагностики служат последствия черепно-мозговой травмы, инсульта, нейроинфекций, врожденной патологии головного мозга; онкология, энцефалопатии различного генеза (токсического, гипертонического, травматического) и т.п.

Нейропсихологическое заключение (по Хомской Е.Д.)^{9 10} предполагает углубленное исследование психических функций (внимания, памяти, речи, интеллекта), профиля латеральной организации, зрительного, слухового, тактильного, зрительно-пространственного гнозиса, конструктивного, динамического, кинестетического, орального праксиса, эмоциональной сферы. Заключение составляется медицинским психологом или психоневрологом на основании результатов нейропсихологической диагностики, включающей сбор и изучение анамнеза, приборные и аппаратурные

⁹ <http://yanko.lib.ru/books/psycho/homskaya=neuropsychology=ann.htm>

¹⁰ http://yanko.lib.ru/books/psycho/homskaya=neuropsychology=ann.htm#_Toc122884273

исследования, психофизиологические тесты, тесты общих и специальных способностей, экспериментальные пробы, опросники. В итоговом заключении должны содержаться выводы о локализации патологического процесса, должен быть сформулирован нейропсихологический диагноз, отражающий локальность (диффузность) повреждений, степень их выраженности (дефицитарность, снижение функций, выраженная дисфункция, грубые нарушения со стороны выявленных структур мозга). Отмечаются заинтересованные в патологическом процессе и относительно интактные (сохранные) структуры мозга. Возможно указание на дефицитарность функций одного из полушарий. Подробный перечень методических материалов и описание схемы нейропсихологического обследования представлены в методических рекомендациях, разработанных Всероссийским центром по детской неврологии¹¹, а также в работах Е.Ю. Балашовой и М.С. Ковязиной «Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы»¹² и «Нейропсихологическая диагностика в вопросах и ответах».

Патопсихологическое заключение составляется патопсихологом (медицинским психологом, психиатром) по результатам обследования больных людей (людей, имеющих психические заболевания). Используется при проведении судебно-психиатрической экспертизы, а также при необходимости дифференциальной диагностики или психологической коррекции. Используемые методы: изучение анамнеза, эксперимент, беседа с больным, наблюдение, сопоставление экспериментальных данных с данными анамнеза. Патопсихологическое заключение предполагает исследование высших психических функций, личностной и эмоционально-волевой сферы испытуемого¹³. С подробной схемой и прин-

¹¹ <http://iemcko.ru/4316.html>

¹² <http://www.eti-deti.ru/psy/470.html>

¹³ <http://www.b17.ru/article/psydiagnoz/>

ципами патопсихологического обследования ребенка можно ознакомиться на сайте практического психолога¹⁴, а также в работах Б.В. Зейгарника, Н.Л. Белопольской, Н.В. Репиной, Д.В. Воронцова, И.И. Юматова и др.^{15 16 17}.

Экспериментально-психологическое заключение является наиболее распространенным в психологической практике, включает исследование когнитивных, личностных, эмоциональных и поведенческих особенностей испытуемого и составление комплексной характеристики его личности. 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 динамическое и итоговое психологические заключения составляются психологом самостоятельно.

Строгих требований к оформлению психологического заключения нет, однако есть разработанные и традиционно используемые схемы составления заключения. Традиционно *структура (схема) экспериментально-психологического заключения* включает три части: вводную, основную и заключительную.

Вводная часть экспериментально-психологического заключения обычно содержит:

- информацию об обследовании (указывается дата и время проведения обследования, цель обследования, содержание запроса);
- информацию об испытуемом (ФИО, возраст, пол, образование и другие значимые данные);
- информацию о специалисте, проводящем обследование (ФИО, должность и место работы, стаж работы), в случае комплексной судебно-психологической или судебно-

¹⁴ <http://www.b17.ru/article/psydiagnoz/>

¹⁵ <http://www.docme.ru/doc/97041/zejgarnik-b.-v.-patopsihologiya>

¹⁶ <http://www.psyoffice.ru/3-0-hrestomati-00037.htm>

¹⁷ <http://bookap.info/genpsy/osclin/gl52.shtm>

психиатрической экспертизы – список экспертов с их регалиями и перечень поставленных перед ними вопросов;

– перечень используемых методов и методик;

– краткое перечисление значимых для обследования данных анамнеза и жалоб испытуемого;

– описание состояния испытуемого на момент обследования, характера его взаимодействия с экспериментатором и поведения во время обследования (так называемые ситуативные переменные или микростатус (статус за столом), по С.Я. Рубинштейн). К микростатусу относится понимание цели обследования и инструкций, активность, темп и продуктивность деятельности, внимательность, контактность, заинтересованность испытуемого в результатах обследования, его старательность, включенность, критичность к своим действиям, самоконтроль, разные виды установочного поведения (попытки осознанного искажения информации о своем состоянии с целью получения каких-то выгод).

В ходе наблюдения за поведением и действиями испытуемого во время обследования специалисты рекомендуют обращать внимание на следующие моменты (и, соответственно, фиксировать их):

1) Элементы поведения, которые являются типичными для тех или иных форм психических отклонений и нарушений.

2) Проявления поведения, которые являются нетипичными для личности самого испытуемого, т. е. противоречат предварительным данным, полученным о нем из анамнеза, а также впечатлениям, полученным самим экспериментатором при общении с испытуемым в другое время. Эти нетипичные проявления могут быть свидетельством изменившегося психического состояния испытуемого или проявлением установочности его поведения.

3) При работе с детьми – проявления поведения, нетипичные для детей данного возраста, а при работе со взрослыми – нетипичные для людей с данным уровнем культуры и образования. Такие особенности поведения могут быть проявлениями дизонтогенеза или возрастных психопатологических расстройств.

Наблюдение, как и беседа, дополняет, уточняет данные эксперимента, позволяет рассмотреть психическую деятельность и личностные особенности испытуемого в контексте выполнения экспериментальной деятельности и общения с экспериментатором как реальный пласт его жизни. Именно комплексный характер экспериментально-психологического исследования позволяет установить правильный диагноз и сформулировать необходимые конкретные рекомендации.

Н.Я. Семаго и М.М. Семаго выделяют наблюдение как один из основных методов обследования ребенка и рекомендуют в ходе наблюдения обращать внимание на следующие значимые для оценки психического развития ребенка характеристики [27; 29]:

- операциональные характеристики деятельности (темп деятельности, период вработываемости и оптимальной работоспособности, утомляемость);
- регуляторная зрелость (целенаправленность поведения);
- особенности моторики (ловкость, скоординированность);
- характер и специфика формирования латеральных предпочтений;
- аффективные и эмоциональные особенности;
- особенности взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Для оценки и регистрации названных характеристик авторы предлагают готовые протоколы (таблицы) с выделен-

ными критериями [27; 29]. Для разных групп детей с отклоняющимся развитием также разработаны сводные таблицы основных показателей [28].

Основная часть экспериментально-психологического заключения посвящена описанию результатов использованных при обследовании методов и методик. Экспериментатор последовательно представляет количественные и качественные результаты по каждой методике и дает их краткую интерпретацию относительно испытуемого, соотнося с нормами. Ключевую роль в составлении экспериментально-психологического заключения играет исследование высших психических функций. Исследуются следующие показатели:

- уровень развития интеллекта (невербального и вербального);

- память: процессы (запоминание, сохранение, воспроизведение, их количественные и качественные нарушения) и виды (кратковременная и долговременная, образная и словесно-логическая, непосредственная и опосредованная);

- характеристики внимания (объем, концентрация, устойчивость, переключение, избирательность) и их нарушения (отвлекаемость, рассеянность, сужение объема, неустойчивость, чрезмерная подвижность или инертность);

- мышление: виды (наглядно-образное, словесно-логическое, пространственно-конструкторское, ассоциативное) и нарушения (операциональной стороны, динамики и личностного компонента мышления).

- речь (экспрессивная и импрессивная, устная и письменная): словарный запас, фонетические, грамматические и лексические ошибки, выраженность речевой активности, трудности в подборе слов и построении высказываний.

Н.Я. Семаго и М.М. Семаго при оценке отдельных психических процессов и функций рекомендуют обращать внимание на следующие показатели:

- особенности произвольного внимания;

- особенности мнестической деятельности;
- особенности гностических функций;
- сформированность компонентов речемыслительной деятельности;
- уровень интеллектуального развития;
- особенности конструктивной деятельности;
- особенности графической деятельности;
- общая осведомленность [27-29].

Для проведения психодиагностического исследования когнитивной сферы испытуемого традиционно используются следующие методики:

- для исследования интеллекта: «Прогрессивные матрицы Равена» (цветные и черно-белые, в зависимости от возраста испытуемого), «Культурно-независимый тест Дж. Кеттелла» GFT (оценка невербального интеллекта); «Тест интеллекта Д. Векслера» (WISC, WAIS, в зависимости от возраста испытуемого), ШТУР, ГИТ и др.;

- для исследования памяти: «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия, пробы на запоминание предметов, картинок, геометрических фигур, несмысловых звукосочетаний, «Телевизор», «Пиктограмма» А.Р. Лурия, «Шкала памяти Д. Векслера», «Тест зрительной и слуховой памяти Р. Мейли», «Опосредованное запоминание» по А.Н. Леонтьеву и др.;

- для исследования внимания: «Корректурная проба» (тест Бурдона, «Найди и вычеркни»), «Таблицы Шульте», «Таблицы Горбова-Шульте», «Методика изучения уровня внимания» (П.Я. Гальперин, С.Л. Кабылицкая), «Тест переплетенных линий А. Рея» («Перепутанные линии» Рисса) и др.;

- для исследования мышления: «Методика изучения словесно-логического мышления Э.Ф. Замбацывичене», «Пиктограмма» А.Р. Лурия, пробы на обобщение понятий, исключение лишнего, сложные аналогии, выделение существенных признаков, нахождение недостающих деталей,

нахождение закономерности чисел, рассуждение, складывание фигур, установление последовательности картинок, определение понятий и др.

Данные исследования когнитивного развития испытуемого составляют значительную часть основного блока заключения, так как играют важную роль в дифференциальной оценке и постановке диагноза. Обычно эти данные представляются в основном блоке заключения в первую очередь.

Далее в основной части заключения представляют результаты исследования личностной и эмоционально-волевой сферы испытуемого. Для этого применяются, в основном, тесты-опросники и проективные методы.

Исследуются следующие показатели:

- психодинамические (биологически обусловленные) характеристики личности (тип темперамента, экстраверсия / интроверсия, акцентуации и др.);

- социально обусловленные характеристики личности (черты характера, самооценка, ценностные ориентации, интересы и др.);

- эмоциональное состояние и волевые качества;

- защитно-компенсаторные механизмы и соответствующие патологические черты личности и формы поведения.

Также при необходимости можно исследовать особенности мотивационной сферы, социальной адаптации и межличностных отношений испытуемого.

Для проведения психодиагностического исследования для составления этой части заключения традиционно используются следующие методики:

- опросники личности: «Личностный опросник темперамента Я. Стреляу», «Личностный опросник РЕН Г. Айзенка», «Характерологический опросник К. Леонгарда», «Патохарактерологический диагностический опросник для подростков Е.А. Личко», Опросник ММРІ (или

«Мини-мульти»), «Опросник LSI Плутчика – Келлермана – Конте в адаптации Е.Б. Клубовой», «Личностный опросник 16PF Р. Кеттелла», «Методика диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан», «Ценностные ориентации» М. Рокича и др.;

– опросники диагностики эмоциональной сферы: «САН», «Методика диагностики показателей и форм агрессивного поведения А. Басса – А. Дарки», «Методика оценки агрессивности в отношениях А. Ассингера», «Методика самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина», «Тест школьной тревожности Филлипса», «Прогноз», «УНП», «Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В.А. Жмурова» и др.;

– опросники диагностики социальной адаптации, поведения, коммуникативных особенностей и межличностных отношений: «Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации Т.В. Снегиревой», «КОС» (Б.А. Федоршин), «СОП» (А.Н. Орел); «ДАП-П», «Способы преодоления критических ситуаций» Е. Хейма, «Методика для оценки стратегий и моделей преодолевающего поведения» (Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.), «Индикатор стратегий преодоления стресса» (Дж. Амирхан), «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой) и др.;

– опросники диагностики мотивации: «Измерение мотивации достижения» (А. Мехрабиан в модификации М.Ш. Магомед-Эминова), «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» (Т. Элерс), «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А.А. Реан), «Методика диагностики направленности учебной мотивации» (Т.Д. Дубовицкая), «Методика диагностики мотиваторов социально-психологической

активности личности» (по Д. Макклелланду), «Методика диагностики мотивов аффилиации» (А. Мехрабиан) и др.

– проективные методики: «Рисунок человека под дождем», «Рисунок человека», «ДДЧ», «Рисунок несуществующего животного», «Рисунок семьи», «Тест руки» (Hand-test), «Цветовой тест Люшера», «Я и мой окружающий мир», «Пейзаж, который нравится» и др.

Методические материалы к обследованию с помощью названных опросников, а также других опросников исследования личностной, эмоциональной, коммуникативной, мотивационной и поведенческой сферы, к проективной методике «Тест руки» представлены в наших практикумах [3-6]. Методики, размещенные в практикумах, включают все необходимые разделы (руководство, стимульный материал, ключи, интерпретации).

Методические материалы к проективным рисуночным методикам можно найти в работах А.Л. Венгера, Л.Д. Лебедевой, В.К. Лосевой, К. Маховер, З.Ф. Семеновой и С.В. Семеновой и др. [10, 12, 15-17, 30].

В заключительной части экспериментально-психологического заключения дается резюме полученных результатов и выводов на основе сопоставления и обобщения данных всех использованных методов (изучения анамнеза, наблюдения, беседы, экспериментальных проб, тестов, опросников, проективных методов). Психолог должен проанализировать всю полученную информацию, выделить наиболее значимые для характеристики личности испытуемого данные, соотнеся их с нормами и имеющимися в психологии классификациями и типологиями личности; при наличии отклонений и нарушений – сформулировать диагноз, прогноз и рекомендации по диагнозу. Если заключение пишется по запросу или в ситуации экспертизы психолог в итоговой части заключения отвечает на поставленные перед

ним вопросы. Пример написания такого экспериментально-психологического заключения для экспертизы можно посмотреть на сайте практикующих психологов.¹⁸

Н.Я. Семаго и М.М. Семаго приводят схему психологического заключения, включающую два блока (общую и специальную часть) [27-29]. Подобное заключение может быть написано либо в свободной форме, либо психолог может воспользоваться приведенной ниже схемой составления заключения. Общая структура схемы заключения предполагает следующие разделы:

I. Общая часть заключения

1. Основные паспортные данные ребенка.
2. Основные жалобы родителей, педагогов, других лиц, которые сопровождали ребенка на консультацию.
3. Раздел, посвященный наиболее важным анамнестическим данным.
4. Специфика внешности и поведения ребенка в процессе обследования, в том числе его аффективное, эмоциональное реагирование, общая мотивация, отношение к обследованию (критичность и адекватность).
5. Сформированность регуляторных функций.
6. Общая оценка операциональных характеристик деятельности ребенка 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.

II. Специальная часть заключения

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

¹⁸ <http://www.b17.ru/article/55361/>

В общей части заключения должны быть отражены общие и специфические особенности внешнего вида, двигательной активности (общей моторики) и поведения ребенка, в том числе характеристика критичности и адекватности поведения, как в целом, так и по отношению к результатам своей деятельности (так называемая преамбула). Общая часть заключения ориентирована не только на профильных специалистов, но и на педагогический коллектив в целом – тех, кто имеет непосредственный контакт с ребенком, с целью ориентации их не только на трудности и особенности развития ребенка, но и методы, на которые они могут опереться в своей работе, особые формы работы, возможности индивидуального подхода, особенности передачи материала и т.п. Авторы подчеркивают, что все специалисты, работающие с ребенком, от врача, педагога до воспитателя или педагога группы продленного дня, а в отдельных случаях и технический персонал должны быть ознакомлены с особенностями состояния ребенка, его возможными реакциями как психологического, так и соматического плана (например, возможность сильных аллергических реакций на какую-либо пищу или возможность внезапного эпилептического приступа). Несомненно, что подобная «открытость» информации о ребенке должна сопровождаться строжайшим следованием принципу ее неразглашения, деонтологическим принципам отношения к ребенку и его близким.

Специальная часть заключения адресована непосредственно психологу и другим специалистам «внеурочного плана», участвующим в сопровождении ребенка, оказании ему специальной помощи. В связи с ее особой важностью эта часть выделена в отдельный раздел.

Во всех разделах заключения описываются феномены, выходящие за рамки социально-психологического норматива, «отклоняющиеся» от него в ту или другую сторону.

Точно так же должны быть приведены те стороны деятельности ребенка, которые можно рассматривать как сильные звенья, позволяющие компенсировать негативные проявления. В остальных случаях отмечается, что: «развитие данной функции в целом соответствует возрастной норме» (вариант: «находится на верхней / нижней границе возрастной нормы»). Если развитие определенной сферы ребенка является условно нормативным, ее описание должно быть максимально обобщенным и кратким. В противном случае необходимо полное описание. Также в тексте заключения отмечается объем и характер необходимой помощи со стороны взрослого и обучаемость ребенка в целом новым видам деятельности, возможность переноса на аналогичный материал.

Н.Я. Семаго и М.М. Семаго критически относятся к использованию психологами медицинских терминов и нозологических диагнозов (это – выход за рамки профессиональной компетентности и нарушение деонтологических принципов). Авторы предлагают при постановке диагноза в специальной части заключения в случае отклоняющегося развития пользоваться специально разработанной ими типологией. Рекомендации – это, по мнению авторов, наиболее важный раздел заключения. Они представляют собой обоснованную последовательность включения в работу с ребенком тех или иных специалистов, определение ведущего направления и последовательности собственно психологической коррекционной работы (использование тех или иных развивающих или коррекционных программ) с учетом не только типа отклоняющегося развития, но и специфики формирования базовых составляющих и хотя бы примерное определение длительности и формы развивающе-коррекционной работы. Помимо этого рекомендации должны включать предложения по организации

обучения ребенка (определяется или обосновывается необходимость изменения режима, типа или формы обучения). Здесь же определяются сроки повторного (динамического) обследования. В тех случаях, когда ребенку не может быть оказана необходимая психологическая помощь, должны быть даны рекомендации по обращению в учреждение соответствующего профиля [27-29]. Примерные схемы заключений, разработанные Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, размещены в Приложении 2 [28].

Т.Д. Марцинковская пишет, что в контексте психологической службы образования психологическое заключение как фиксация особенностей развития ребенка на данном возрастном этапе должно быть дифференцировано по возрастному принципу. Опираясь на поликонцептуальный принцип, в психологическом заключении должны быть отражены показатели познавательного, личностно-эмоционального и коммуникативного развития ребенка, а также его психофизиологические и другие особенности. Кроме фиксации значений различных показателей, психологическое заключение включает в себя анализ соответствия возрастным уровням и этапам развития психики, а также необходимость коррекционно-профилактических воздействий либо развивающих программ. Таким образом, в структуру психологического заключения должны входить следующие блоки:

- общие характеристики возрастного развития на основе особенностей психофизического, психофизиологического характера, адаптационного и двигательного комплексов;
- познавательное развитие на основе характеристик познавательных процессов и речевой функции;
- личностно-эмоциональное развитие на основе характеристик самосознания, мотивационно-потребностной, эмоциональной, ценностной сфер;

- коммуникативное развитие на основе характеристик средств и позиций общения, конфликтности;
- детская компетентность на основе характеристик актуализации и содержания продуктивных и процессуальных видов детской деятельности;
- готовность к школе на основе характеристик сформированности предпосылок к учебной деятельности и обучаемости;
- блоки констатации общего вывода и необходимости профессионального вмешательства: особенности развития, проблемы развития, прогноз развития, рекомендации [14: 45-51].

Т.Д. Марцинковская предлагает развернутую схему составления психологического заключения для обследования детей дошкольного возраста (Приложение 3) [14: 175-183]. Психолог образования, работающий в начальной и средней школе, может использовать данные таких заключений в процессе изучения анамнеза ребенка (особенно форму С, используемую при обследовании старших дошкольников).

Начинающие психологи испытывают затруднения не только с выбором методик и оформлением результатов обследования, но и с формулировками предложений при написании заключения. Поэтому можно порекомендовать первое время писать заключения по образцу (использовать уже готовые заключения специалистов для ориентировки) и использовать шаблоны формулировок. Часть таких шаблонов приведем ниже:

- По результатам обследования / диагностики с помощью *методики**** у испытуемого выявлен... / патологических черт личности не обнаружено (все показатели в пределах нормы)
- *Тест **** показал наличие / присутствие / выраженность / отсутствие / *высокий* уровень такого-то свойства / показателя...

- По методике *** обнаружены высокие показатели по шкалам *** (X=25, Y=43...)
- Обследование по методике *** позволяет констатировать преобладание в личности испытуемого ... свойств
- Показатели *внимания ниже / выше / в пределах* возрастной нормы, что свидетельствует / говорит о... / указывает на...
- По методике*** / показателю*** испытуемый демонстрирует *низкий* уровень концентрации / выраженности такого-то свойства
- По результатам методики *** испытуемый проявил себя как ... личность
- Это характеризует испытуемого как (человека) *рассудительного, внимательного к мелочам...*
- Имеется / выявлена / наблюдается / есть / присутствует (*легкая, небольшая*) тенденция к резонерству, соскальзыванию на индивидуально значимые темы...
- Налицо *депрессивные тенденции*, склонность к
- В ходе обследования отмечаются признаки тревожности, напряжения...
- Выявлен средний уровень развития ... / испытуемый довольно-таки / умеренно / вполне / достаточно / несколько / немного *тревожен...*
- Обследование показало, что такие-то свойства проявляются ситуативно / время от времени / периодически / временами / в зависимости от ситуации
- ... что свидетельствует о ситуативных проявлениях *тревожности...*
- ... что может сигнализировать о...
- Испытуемый крайне / чрезвычайно / весьма / гипер... / очень *агрессивен...*

В Приложении 4 для ориентации представлен *пример оформления текста экспериментально-психологического заключения* по результатам обследования младшего школьника. С целью соблюдения конфиденциальности личные данные испытуемого и психолога зашифрованы, часть данных изменена.

Контрольные вопросы и задания к разделу:

- 1) Назовите виды психологических заключений, в зависимости от количества специалистов, охарактеризуйте каждый вид заключения.
- 2) Назовите виды психологических заключений, в зависимости от цели обследования, охарактеризуйте каждый вид заключения.
- 3) Назовите виды психологических заключений, в зависимости от целостности характеристики личности испытуемого.
- 4) Опишите содержание и методы, используемые для нейропсихологического заключения.
- 5) Опишите содержание и методы, используемые для патопсихологического заключения.
- 6) Охарактеризуйте структуру экспериментально-психологического заключения, составьте схему (план) заключения.

Часть 2.

МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ. МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ

Методика «Заучивание 10 слов»¹⁹

Методика разработана А.Р. Лурия, предназначена для диагностики состояния вербальной (слуховой) памяти (кратковременной и долговременной), утомляемости, активности внимания. Применяется для диагностики детей (начиная с младшего школьного возраста) и взрослых.

Процедура обследования

Экспериментатор заранее на листке (можно воспользоваться типовым бланком протокола) выписывает для себя набор из 10 слов. Можно взять готовый набор слов (см. ниже варианты) либо составить самому, соблюдая ряд требований:

- слова должны быть короткими (желательно 1-2 слога, но не более трех),
- традиционно используются существительные,
- слова не должны быть связаны между собой (чтобы не включалась ассоциативная память),
- слова должны быть простыми по значению и общеизвестными. Например, не следует использовать термины («катарсис», «электрокоагуляция» и т.п.), так как они либо легко запоминаются из-за своей необычности, либо, если слово неизвестное, вызывают трудности при воспроизведении.

¹⁹ http://brunner.kgu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=147:luria-10&catid=36:memory

Наборы слов

№	1	2	3	4	5
1	число	артист	базар	береза	боль
2	хор	воск	восток	гараж	город
3	камень	забор	заяц	звезда	звук
4	гриб	клин	книга	крот	конь
5	кино	лен	липа	ложка	лопата
6	зонт	мышь	небо	овца	окно
7	море	поле	помидор	рама	река
8	шмель	стул	соль	телефон	токарь
9	лампа	хлев	цвет	часы	чашка
10	рысь	волк	жизнь	кедр	лес

В начале обследования экспериментатор озвучивает испытуемому инструкцию и медленно и четко повторяет вслух 10 слов из набора. Когда испытуемый воспроизводит по памяти эти слова, экспериментатор в протоколе делает отметки относительно правильно воспроизведенных слов (например, ставит плюс или галочку возле соответствующего слова). Порядок воспроизведения не важен, главное – количество правильно названных слов. Также в протоколе отмечаются повторы слов и привнесения (слова, которых нет в наборе). Процедура повторяется пять раз подряд. В 1-й и 2-й пробе даются инструкции (см. ниже), 3-5-я пробы обычно уже не предваряются инструкцией, экспериментатор просто говорит «Еще раз». Обследование проводится индивидуально с каждым испытуемым.

Инструкции для детей:

– Инструкция (а): «Сейчас мы проверим твою память. Я назову тебе слова, ты прослушаешь их, а потом повторишь столько слов, сколько сможешь, в любом порядке».

– Инструкция (б): «Сейчас я снова назову те же самые слова, ты их прослушаешь и повторишь – и те, которые уже называл, и те которые запомнишь сейчас. Называть слова можешь в любом порядке».

Инструкции для взрослых:

– Инструкция (а): «Сейчас я прочту несколько слов. Слушайте внимательно. Когда я окончу читать, сразу же повторите столько слов, сколько запомните. Повторять слова можно в любом порядке».

– Инструкция (б): «Сейчас я снова прочту Вам те же слова, и Вы опять должны повторять их, и те, которые Вы уже назвали, и те, которые в первый раз пропустили. Порядок слов не важен».

Результаты всех пяти проб заносятся в протокол. Далее экспериментатор прекращает работу по данной методике и предлагает другие методики или занятия. Через 40-60 минут экспериментатор делает 6-ю пробу и заносит данные в протокол. Примерный бланк протокола приведен ниже.

Протокол обследования

Испытуемый _____

Пол _____ Дата рождения _____

Дата обследования _____ Время обследования _____

Самочувствие испытуемого: до опыта _____ после опыта _____

№ стимула	Сти-мул	Ответ						P_i	K_i	Через 1 час	Примечания
		1	2	3	4	5	6				
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
«Лишние» слова											
V											

Словесный отчет испытуемого _____

Наблюдения экспериментатора: _____

Экспериментатор _____

Обработка и интерпретация результатов

Первые пять проб используются для оценки слуховой кратковременной памяти, шестая проба используется для оценки слуховой долговременной памяти.

Первичная обработка результатов включает подсчет количества правильно воспроизведенных слов в каждой пробе и построение кривой (графика) заучивания слов. Для этого на оси координат откладывают по оси ОХ число проб, а по оси ОУ – число правильно воспроизведенных слов. В заключении результаты кривой обычно представляются простым перечислением через запятую (например, 6, 8, 9, 9, 10, отстрочено 9).

Иногда требуется более детальная обработка результатов. Можно подсчитать частоту воспроизведения каждого слова за все количество повторений и вычислить для них коэффициент запоминания по формуле, где

K_i – коэффициент запоминания i -го слова,

P_i – его абсолютная частота;

N – количество повторений.

Далее можно построить график частоты запоминания каждого слова. На оси ОХ откладываются порядковые номера слов, на оси ОУ – значения K .

Наконец, можно составить сводные таблицы по показателям V и K для группы испытуемых; вычислить средние показатели и нанести эти данные на индивидуальные графики данного испытуемого, сопоставив индивидуальные данные со средними значениями по группе.

Наряду с этим можно вычислить процент потери информации через час после запоминания:

$$X = 100 - \frac{V_{\text{долговрем.}} \cdot 100}{V_6},$$

где $V_{\text{долговрем.}}$ – объем долговременной памяти (через один час); V_6 – количество воспроизведенных слов в 6-й серии

По форме кривой можно сделать выводы относительно особенностей запоминания. Здоровый ребенок школьного возраста демонстрирует кривую запоминания «5, 7, 9» или «6, 8, 9» или «5, 7, 10», то есть здоровые дети к 3-й пробе и далее до последней пробы правильно воспроизводят 9-10 слов. То же самое действительно относительно взрослых. Вообще нормой считается объем, равный 7 ± 2 слов. Умственно отсталые, дети с органическими заболеваниями ЦНС, соматически ослабленные дети воспроизводят меньше количество слов и могут демонстрировать застревание на «лишних» словах. Большое количество «лишних» слов свидетельствует о расторможенности или расстройствах сознания.

Кривая запоминания может указывать на ослабление внимания, и/либо выраженную утомленность. Повышенная утомляемость регистрируется в том случае, если испытуемый (взрослый или ребенок) сразу воспроизвел 8-9 слов, а затем с каждым разом все меньше и меньше (кривая на графике не возрастает, а снижается). Кроме того, если испытуемый воспроизводит все меньше и меньше слов, это может свидетельствовать о забывчивости и рассеянности. Зигзагообразный характер кривой свидетельствует о неустойчивости внимания. Кривая, имеющая форму «плато», свидетельствует об эмоциональной вялости ребенка, отсутствии у него заинтересованности. Кривая по типу низко расположенного плато может наблюдаться при слабоумии с апатией (при паралитиче-

ских синдромах). При черепно-мозговой травме или нейроинфекции испытуемые запоминают первое и последнее слова. При этом объем запоминания материала не изменяется. При неврозах запоминание медленное, график зигзагообразный, необходимо большее число предъявлений.

Методика «Корректурная проба» (Тест Бурдона)²⁰

Методика «Корректурная проба» (Тест Бурдона, «Найди и вычеркни») используется для диагностики внимания (оценки показателей объема, концентрации и устойчивости внимания). Буквенный вариант методики используется для диагностики детей в возрасте с 6-7 лет и взрослых людей любого возраста. Существует еще графический вариант методики, используемый для диагностики дошкольников.

Процедура обследования

Для проведения обследования потребуются секундомер и бланк методики с расположенными в случайном порядке буквами (пример стимульного материала см. ниже). Испытуемый, просматривая ряд за рядом бланк, вычеркивает указанные в инструкции буквы. Варианты инструкций представлены ниже.

Инструкция №1: На бланке с буквами вычеркните, просматривая ряд за рядом, все буквы «И» и обведите кружком все буквы «А». Через каждые 60 секунд по команде «стоп» отметьте вертикальной чертой то место бланка, где вас застала эта команда. Время работы – 5 минут.

Инструкция №2: На бланке с буквами вычеркните, просматривая ряд за рядом, все буквы «И». Через каждые 30 секунд по команде «стоп» отметьте вертикальной чертой то место бланка, где вас застала эта команда. Время работы – 3 минуты.

²⁰ <http://p10401.edu35.ru/attachments/article/66/Тема%20Внимание.%20Корректурная%20проба..pdf>

Инструкция №3: На бланке мысленно отчеркните 1-й ряд. Ваша задача – просматривая ряды знаков, вычеркивать знаки, которые стоят первыми в ряду (например, в 1-м ряду 1-я буква – С, соответственно, в этом ряду вычеркиваем С). Время работы – 5 минут.

Пример бланка обследования (стимульный материал) к методике приведен ниже.

Обработка и интерпретация результатов

Подсчитывается общее количество просмотренных знаков. Это число – показатель объема внимания и работоспособности. Далее (по шаблону) проверяется количество ошибок, допущенных испытуемым. Это число – показатель концентрации внимания. Иногда подсчитывают концентрацию внимания относительно количества строк по формуле: $K = C/n$, где C – число просмотренных строк, n – количество ошибок, однако нормативных данных для такого расчета не представлено.

Наконец, производится расчет индекса безошибочности (число ошибок нужно разделить на общее число просмотренных испытуемым знаков). Полученные данные сверяются с нормативной таблицей (ориентировочные данные приведены в Таблице 1).

Таблица 1

Нормативные данные

Результат	Объем (работоспособность, количество знаков)	Концентрация (количество ошибок)	Устойчивость (индекс безошибочности)
Неудовлетворительно	≤ 589	≥ 25	$\geq 0,041$
Удовлетворительно	590-763	16-24	0,0018-0,040
Хорошо	764-916	6-15	0,006-0,019
Отлично	≥ 917	≤ 5	0-0,005

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ

С У А В С Х Е В И Х Н А И С Н Х В К С Н А И С В С Н А Х И Е Н А И С Н Е В Х И А И В Н
 И В С Е С Н А В И В А В С И Н А Е К Е И Н А И Е С К К Е И С В С Н А Х И Е Н А И С Н Е В Х И А И В Н
 Х В С К А И К С В Е К В Х И А И С Н Х И С И А К Х Н С И А К Х К К Х С К В Х К К В И С И А К Х К
 Н С К А И С В Е К В Х И А И С Н Х И С И А К Х Н С И А К Х К К Х Н С И А К Х К К Х С К В Х К К В И С И А К Х
 И К К А Е К К И И С Н А И К Х Е Х Е И С Н А Х К К Е К К Х В И С Н А И Х В И К К Х С Н А И Е
 С В Н Н К Х А В И С Н А Х Е К К Е Х С Н А К К С В Е Е В Н К А И С Н А И Х В И К К Х С Н А И Е
 К Н В И С Н К Х С И С В Е А Х С И С Н А К К Н А И Е С С Н К Н А И Е С В Н К А К К В И А И С И А К К С Н А
 Е Х К В Е Н В Е Х К Е А И С Н А К К Н В Е И Н К К В Х А К К В И А И С И С Н А К К С Н А
 И В Н А Х Н Е Н А И К В И Е И Е А К Е И В А К С В Е И И К С Н А В А К Е С В Н Е К К С Н
 К С В Х И Е С В Х К К Н К В С К В Е В К Н И Е С А В И Е Х Е В В Н А И Е Н К Е И В К
 А И С Н А С И А И С Х А К К В Н А К С Х А И Е Н А И С Н А И С В К К В Е В Е В Х К К С
 Н Е И С Н А И С Н К Х С И С Н А Х С В Е К В Н А Н С Е Н А И С Н А И С В К К В И В Е В Х К К С
 Х В С К А И С Н Х К Н С К А И Е И С Н А Х К К К Х С Н А И С В А К Е С Н А И Х В И К К Х С Н А
 И С В Н К Х А В И С Н А Х Е К Е Х С Н А И К С Н А И К С Н А В А К Е С В Н Е Х В Е Х С Н И
 С В К К Е В Е В Х К К С Н Е И С Н А И С Н К В Х В Е К Е В К В Н А Н С Н А И С Н К
 С В Н Е К С И С К К Х Н С В А С Н А Х К А С Е С Н А И С С Е И С Х К В А И С Н А С А В
 К Х С Х Н Е И С Х И С Н Е В И К В И Н А И Е Н Е И С Н А В И С Н А И С С И Х В И Х С Н А
 С А И С Н А И Н Е К К Х Н С С Н А Н К И В Е И Н К В Х А К Е И В И С В А К Е С Н А К
 Е И В Н А Х Н Е Н А И К В И Е И С Н А И С Н К В И Е Н А С Н А И С В К К Е В Е В Х
 К Х С И Х Н В И К Х К Е Н В И Е Н Е К Х Н С С Н Х И В С Н А К С В А В С Н А И Х С
 А С И В К Е В К К К Е К Н В И С Н К Х В Е Х С Н А С К С Н К Н А Е С Н К Х А К К
 И Х К А К С А И С Н А Е Х К В Е Н В Х К Е А И С Н К А Н К Н В Е И Н К В Х А К К
 И В И В И Х К Х Е Н В И Е Н Е К Х Н С А К А Е К Х Е С К К Х К Х Н А И С Н К В Е
 В Е С Н А Н С В К И С Н Е К Н А И С И С Н Е И С Н Е В К Е Х К К В Х И В Н А К И С Х
 А Е И В К Е В К И Х Е И С Н А И В Х С Н А И К Х Е Х Е И С Н А Х К К В Е К К Х В И С Н
 А И Х В И К К Х С Н А И С В Н К Х А В И С Н А Х Е К Е Х С Н А К С В Е В Е А И С
 Н А С Н К И В К К К Е К Н В И С А И Е Н Е К К Х А В И Х Н В И Х К Х А Н В И Е С А
 И С Н А И Н Е К К Х Н С С Н К А Н К Н В Е И Н К В И Х А К Е И В И С Н А К В А Х А Е И
 В Н А Х Н Е Н А И К В И Е И Н А И К В И Е И С Н А И В И С Н А И С Н А И В К С Н А И
 Н Е К К Х А В И Х В И Н А И Е Н Е К К Х А В И Х С Х Е В И Х Н А И С Н Х В К С Н А И
 С В Х Х В Е Н А И В И С Н А И В Н Х И В С Н А Е С А В С Н А Е К К А С С Н А
 И С Е С Х К В А И С Н А С А В К К Х С Х Н Е И С Х И Х В И К В И Н А И А И С Н К
 В Е В К Х А В И В И А И Е Н Е К К Х А В И Х К К Х В И В К Е В И Н А И Е Н Е
 К Х А В И Х К Х А В И И Х Н В И Х К Х А Е А И С Н К В Е В И Х Н В И К Х Е А И С
 Н К В Е В А С Е С Н А И С Е С Х К В А И С Н А С А В К К Х С Х Н Е И С Х И Х В
 И К В И А И К Х Е Х Е И С Н А Х К С Х Е В И Х Н А И С Н Х К С И А И С В Х
 Х Е Н А И С Н Е В Х А И В Н Х И В С Н А В С А В С Н А Е К К Х А В И Х В И К К Х
 Н Е Н А И К В И Е Н А И С Н К В Х В Е К Е В К В И Н А И С Н А И С Н К С В Н Е К К
 Н Е К К Х Н С А В С К К В К К Х И В К К В В И Н А И Е Н Е К К Х А В И Х В С И Н Е К К
 А И Х Н С А С В Е К К Х А В И С Х С Х В И Х Н А И С Н А И В К С И Х Н В И К К Х Е
 В И К В И Н А С А С Е С Н А И С Н А С А В К К А С Е С Н А И С И Х Н К Х А В И Х С
 Х Е В И Х Н А И С Н Х В К С Н Х Н В И Х К Х Е В И К В И Н И Х Н Е И С Н А И С Н
 К В Х В Е К Е В Н А Н С Н А И С Н К С В Н Е К К С Н Е К К Х Н А В С Н А Х К А
 С Е С Н А И В С Н А Е К К А Х А В И Х К К Х И В К К В И Н А И Е Н Е К К Х А
 В И Х К Х А В И Х Н В И Х К Х Е И Х Н К Х А В И Х С Х Е В И Х Н А И С Н Х В К
 С Н А С А В К Х Н В И К Х Х И Х Н В К В Н А К К Х А В И Х С Х В И Х Н А И С Н
 Х И Х Е В И К В И А И К К Х Е Х Е И С Н А Х К С Х Е Х Н Е И С Х И Х Е В И К В И
 Н А И К Х Е Х Е И С Н А Х К С Х Е К Х А В И Х С Х Е Н А И С Н Х В К С Н Е
 В И К В И Н В С Н А Е К К А Н А С А В К К А С Е С Н А И С В И К В И И К В И А
 Х Е В И Х Н А И С Н Х В К С Н Х Н В И Х К Х Е В И К В И Н И Х Н Е И С Н А И С Н
 К В Х В Е К Е В К В Н А И С Н К С В Н Е К К С В Н Е К К Х Н С А В С Н А Х К А
 С Е С Н А И В С Н А Е К К А Х А В И Х К К Х И В К К В В И Н А И Е Н Е К К Х А
 В И Х К Х А В И Х Н В И Х К Х Е И Х Н К Х А В И Х А В И Х С Х В И Х Н А И С Н Х В К
 С Н А С А В К Х Н В И Х К Х И Х Н В К В Н А К К Х А В И Х С Х В И Х Н А И С Н
 Х И Х Е В И К В И А И К К Х Е Х Е И С Н А Х К С Х Е Х Н Е И С Х И Х Е В И К В И
 Н А И К Х Е Х Е И С Н А Х К С Х Е К Х А В И Х С Х Е В И Х Н А И С Н Х В К С Н Е
 В И К В И Н В С Н А Е К К А Н А С А В К К А С Е С Н А И С В И К В И И Н Е К К Х Н
 С А В С К В Х К Х И В К Е В В И Н А И Е Н Е К К Х А В И Х В С Н А Е К К А И Х Н Н
 А С А В К К Х А В И Х С Х Е В И Х Н А И С Н Х В К С Н Х Н В И Х К Х Е С А В К

Следует отметить, что приведенные в Таблице 1 нормы действительны для подростков и взрослых людей (в среднем, норма объема внимания составляет ≥ 850 знаков, норма концентрации внимания ≤ 5 ошибок). Для детей младшего школьного возраста нормы значительно ниже. Для детей в возрасте 6-7 лет норма объема внимания составляет ≥ 400 знаков, норма концентрации внимания ≤ 10 ошибок. Для детей в возрасте 8-10 лет норма объема внимания составляет ≥ 600 знаков, норма концентрации внимания ≤ 5 ошибок. Также есть возрастные ограничения по времени работы испытуемого, например, для детей младшего школьного возраста время работы над тестом – не более 5 минут.

По результатам обследования чертится кривая истощаемости (утомляемости), отражающая устойчивость внимания и работоспособность в динамике. Для расчета устойчивости внимания (работоспособности в динамике, истощаемости) используется формула: $A = S/t$, где A – темп выполнения, S – число просмотренных букв, t – время выполнения. Расчет производится для каждого временного интервала (например, при инструкции №1 будет 5 интервалов по 60 секунд ($t = 60$)).

Пример протокола по результатам обследования (испытуемый X) приведен ниже.

Протокол обследования по методике «Корректирующая проба»

Объем (количество знаков) = 920 (выше нормы, отличный результат).

Концентрация относительно количества знаков (общее количество ошибок) = 3 (выше нормы, отличный результат).

Концентрация относительно количества строк ($23/3$) = 7,7 (в среднем 1 ошибка на 7,7 строк);

Индекс безошибочности ($3/920$) = 0,003 (выше нормы, отличный результат);

Расчет устойчивости внимания (работоспособности в динамике, истощаемости):

$$A1 (171/60) = 2,85$$

$$A2 (179/60) = 2,98$$

$$A3 (170/60) = 2,83$$

$$A4 (186/60) = 3,1$$

$$A5 (214/60) = 3,57$$

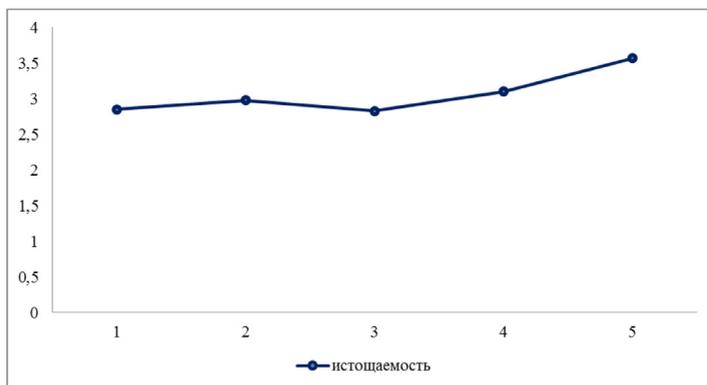


Рис. Кривая истощаемости: по оси OX – интервалы, по оси OY – индексы работоспособности

Вывод: Показатели объема, концентрации внимания и индекса безошибочности испытуемого выше нормы (отличный результат). Кривая истощаемости носит немного зигзагообразный характер, с тенденцией к росту в 4-м и 5-м интервалах, при этом ошибки встречаются в только в 1-3 интервалах и отсутствуют в 4-5-м интервалах; также в 4-5-м интервалах заметно повышается продуктивность. Это может свидетельствовать о средне слабой нервной системе, тенденции к стайерскому типу нервной системы и отсроченной вработываемости.

Методика «Таблицы Шульте»^{21 22 23}

Методика «Таблицы Шульте» (Shultz tables) используется для диагностики внимания (объема динамического внима-

²¹ <http://vsetesti.ru/314/>

²² <http://metodi4ka.com/wp-content/uploads/2011/06/Shulne.pdf>

²³ <http://u4isna5.ru/pedagogika/41-2011-02-02-13-25-41/170-obem>

ния), а также таких показателей как эффективность работы, степень вработываемости и психическая устойчивость. Используется для диагностики внимания детей с 6-7 лет и взрослых людей любого возраста, а также для развития темпа восприятия информации, расширения периферийного зрения, увеличения скорости зрительных поисковых движений, что является важной составляющей навыка быстрого чтения.

Процедура обследования

Для проведения обследования потребуются секундомер, указка (карандаш), пять таблиц Шульте (см. стимульный материал ниже). Каждая таблица представляет собой квадрат (ориентировочный размер – 20х20 см), разделенный на 25 клеток с цифрами одинакового размера. В каждой таблице в случайном порядке расположены числа от 1 до 25. Высота цифр – 2 см, написаны пером, черной тушью или напечатаны черной краской. Таблица №1 используется для инструктажа, тренировки и расчета ряда показателей, таблицы №2-5 – для основного обследования. Таблицы фиксируются на стене на уровне глаз испытуемого, на расстоянии примерно 70 см (вытянутой руки). Обязательно заранее подготовить протокол с целью регистрации в нем времени и ошибок при поиске цифр. Обследование проводится индивидуально с каждым испытуемым.

Испытуемому показывают таблицу №1 и одновременно сообщают инструкцию: «Перед тобой таблица. В таблице вразброс, в случайном порядке, расположены числа от 1 до 25. Твоя задача – находить все числа по порядку, показывать их указкой и одновременно вслух называть. Например, 1, 2, 3... Старайся работать как можно быстрее. Есть вопросы?». Экспериментатор включает секундомер, и испытуемый выполняет задание по таблице №1.

Затем испытуемому последовательно предъявляются четыре таблицы (№2-5), уже без всяких инструкций. По каждой из таблиц экспериментатор фиксирует время вы-

полнения задания (в секундах), количество ошибок (неверный порядок чисел) и заносит результаты в протокол.

Пример стимульного материала приведен ниже.

3	17	21	8	4
10	6	15	25	13
24	20	1	9	22
19	12	7	14	16
2	18	23	11	5

5	21	23	4	25
11	2	7	13	20
24	17	19	6	18
9	1	12	8	14
16	10	3	15	22

21	11	1	19	24
2	20	18	5	10
4	13	25	16	7
17	6	14	9	12
22	3	8	15	23

2	13	1	8	20
17	6	25	7	11
22	18	3	15	19
10	5	12	24	16
14	23	4	9	21

14	9	2	21	13
22	7	16	5	10
4	25	11	18	3
20	6	23	8	19
15	24	1	17	12

Обработка и интерпретация результатов

Протокол обследования

№ таблицы	Время поиска цифр (в секундах)	Ошибки
(1)		
2		
3		
4		
5		
Сумма		

Сначала по результатам протокола чертится *кривая (график) истощаемости* (утомляемости), отражающая устойчивость внимания и работоспособность в динамике, и определяется *показатель объема динамического внимания*. Для этого подсчитывается суммарное время поиска цифр по четырем таблицам (№2-5). Чем меньше время выполнения задания, тем больше объем. Чтобы сделать вывод о степени соответствия объема внимания конкретного испытуемого возрастной норме, необходимо сравнить его результаты со среднегрупповыми для данного возраста. Ниже в Таблице 2 приведены нормы, полученные при стандартизации методики на выборке учащихся школ г. Кирова в 1999-2000 гг. Объем выборки – 514 испытуемых. При этом М – стандартное значение; σ – стандартное отклонение.

Таблица 2

Возрастные нормы объема динамического внимания

Возраст испытуемых	t2		t3		t4		t5		Σt		Ошибки
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ	
7-8 (n=95)	94	41	98	49	104	51	109	53	405	178	0,8
9-10 (n=100)	59	19	62	24	68	25	69	26	257	82	0,2
11-12 (n=75)	51	17	52	19	56	17	55	18	246	62	0,2
13-14 (n=78)	41	9	44	14	47	16	51	48	177	41	0,2
15-16 (n=77)	38	10	38	14	42	15	42	15	159	48	0,1
17-18 (n=89)	35	7	36	9	38	10	39	14	148	31	0,1

Далее суммарное время выполнения задания (Σt) по специальной таблице (Таблица 3) переводится в шкальную оценку, которая затем интерпретируется (Таблица 4). Однако такая стандартизация результатов проведена на двух возрастных группах: младших школьников и взрослых в исследовании С.А. Лукомской и Е.Ф. Рыбалко. Поэтому приводимая ниже таблица может быть использована только как ориентировочная. Перевод результатов в шкальную оценку проводится с целью сравнения уровня объема внимания данного испытуемого и других свойств его внимания, например, при помощи «Корректирной пробы».

Таблица 3

**Перевод суммарного времени выполнения задания (Σt)
в шкальную оценку (ШО)**

ШО	Объем внимания младших школьников	Объем внимания взрослых	ШО	Объем внимания младших школьников	Объем внимания взрослых
19	< 115	< 113	9	215-235	-
18	-	-	8	235-265	183-203
17	115-125	-	7	265-295	203-213
16	125-135	113-123	6	295-335	213-243
15	135-145	-	5	335-375	243-263
14	145-155	123-143	4	375-405	263-283
13	155-165	-	3	405-455	283-293
12	165-175	143-163	2	-	-
11	175-195	-	1	-	-
10	195-215	163-183	0	> 455	> 293

Таблица 4

Интерпретация шкальной оценки

Шкальная оценка	Характеристика объема внимания
0-3	низкий
4-7	ниже среднего
8-11	средний
12-15	выше среднего
16-19	высокий

На основании полученных данных делается вывод о соответствии или несоответствии объема внимания испытуемого возрастной норме.

С помощью этого теста можно вычислить еще следующие показатели (по А.Ю. Козыревой):

- эффективность работы (ЭР),
- степень вработываемости (ВР),
- психическая устойчивость (ПУ).

Эффективность работы (ЭР) вычисляется по формуле:

$$\text{ЭР} = (T_1 + T_2 + T_3 + T_4 + T_5) / 5,$$

где T_n – время работы с n-ой таблицей.

Оценка ЭР (в секундах) производится путем перевода показателя ЭР в баллы с учетом возраста испытуемого (в Таблице 5 дан расчет баллов для детей 10-12 лет).

Таблица 5

Оценка ЭР в баллах

Возраст	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
10 лет	≤ 45	46-55	56-65	66-75	≥ 76
11 лет	≤ 35	36-45	46-55	56-65	≥ 66
12 лет	≤ 30	31-35	36-45	46-55	≥ 56

При этом 5 баллов свидетельствуют о высоком уровне эффективности работы, 4 балла – об уровне выше среднего, 3 балла – о среднем, 2 балла – об уровне ниже среднего, 1 балл – о низком уровне эффективности работы.

Степень вработываемости (ВР) вычисляется по формуле:

$$\text{ВР} = T_1 / \text{ЭР}.$$

При этом результат меньше 1,0 – показатель хорошей вработываемости, соответственно, чем выше 1,0 данный показатель, тем больше испытуемому требуется времени на подготовку к основной работе.

Психическая устойчивость (выносливость) вычисляется по формуле:

$$ПУ = T_4 / ЭР.$$

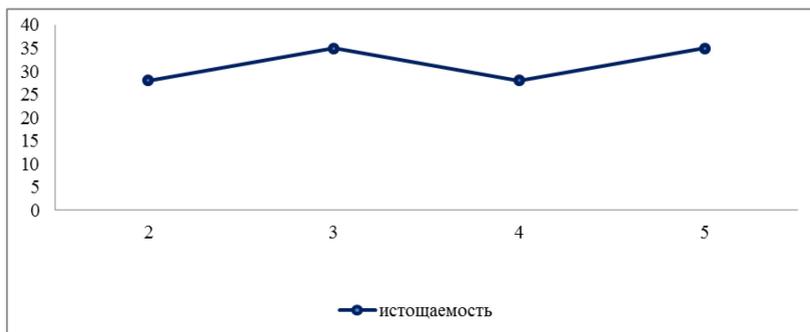
Показатель результата меньше 1,0 говорит о хорошей психической устойчивости, соответственно, чем выше данный показатель, тем хуже психическая устойчивость испытуемого к выполнению заданий.

Ниже приведен пример протокола обследования (испытуемый Х).

Протокол обследования по методике «Таблицы Шульце»

№	t (сек)	Ошибки
(1)	38	0
2	28 (верхняя граница нормы)	0
3	35 (норма)	0
4	28 (верхняя граница нормы)	0
5	35 (норма)	0

$\sum t (t_2+t_3+t_4+t_5) = 126''$ (в пределах нормы), соответствует балльной оценке 14 (выше среднего).



Кривая истощаемости: по оси OX – интервалы, по оси OY – время в секундах

Эффективность работы ЭР $(164/5) = 33''$ (соответствует 4 баллам, выше среднего);

Степень вработываемости ВР (38/33) = 1,15 (>1, требуется время для подготовки к основной работе);

Психическая устойчивость ПУ (28/33) = 0,85 (<1, хорошая психическая устойчивость и выносливость).

Вывод: Объем динамического внимания испытуемого – в пределах возрастной нормы (балльная оценка 14 – показатель выше среднего). Уровень эффективности работы – выше среднего, наблюдается хорошая психическая устойчивость и выносливость. Степень вработываемости невысокая, испытуемому требуется время для подготовки к основной работе. Кривая истощаемости носит зигзагообразный характер, ошибки отсутствуют. Это может свидетельствовать о среднеслабом типе нервной системы. Данные обследования сходны с результатами корректурной пробы.

Методика «Таблицы Горбова-Шульте»^{24 25}

Методика «Таблицы Горбова-Шульте» используется для диагностики внимания (показателей объема, переключения и распределения внимания), а также степени вработываемости и выносливости. Используется для диагностики внимания детей с 7 лет и взрослых людей любого возраста, а также для диагностики профпригодности к ряду профессий, требующих повышенной концентрации внимания и быстрой реакции.

Процедура обследования

Для проведения обследования потребуется секундомер, указка (карандаш), две черно-красные таблицы Горбова-Шульте с цифрами от 1 до 25 черного и от 1 до 24 красного цвета (см. стимульный материал ниже). Размер таблиц – 49х49 см (допускается 35х35 см или 28х28 см), таблицы разделены на 49 клеток (7х7) с цифрами одинакового размера. Таблица №1 используется для инструктажа, тренировки и расчета ряда показателей, таблица №2 – для основного об-

²⁴ http://www.miu.by/kaf_new/mpp/154.pdf

²⁵ <http://u4isna5.ru/pedagogika/41-2011-02-02-13-41/168-4enokras>

следования. Таблицы фиксируются на стене на уровне глаз испытуемого, на расстоянии примерно 70 см (вытянутой руки). Обязательно заранее подготовить протокол с целью регистрации в нем времени и ошибок при поиске цифр. Обследование проводится индивидуально с каждым испытуемым. При обследовании младших школьников допускается использовать упрощенный вариант этой методики с цифрами от 1 до 13 черного и от 1 до 12 красного цветов.

Испытуемому предъявляют таблицу №1 и одновременно сообщают инструкцию: «В таблице 25 черных цифр от 1 до 25 и 24 красные цифры от 1 до 24. Нужно сначала показывать и называть все черные цифры в возрастающем порядке от 1 до 25, затем все красные цифры в убывающем порядке от 24 до 1. Есть вопросы?». Экспериментатор с помощью секундомера фиксирует время в протоколе в секундах, потраченное испытуемым на черные цифры (Т1, 1-я серия заданий), затем – на красные (Т2, 2-я серия заданий). В этих сериях заданий фиксируется только время выполнения.

Затем испытуемому предъявляют таблицу №2 и одновременно сообщают инструкцию: «Эта таблица построена по такому же принципу, как и таблица №1. Нужно показывать и называть черные цифры в возрастающем порядке от 1 до 25, а красные - в убывающем порядке от 24 до 1. Но в этот раз необходимо вести счет попеременно: сначала называть черную цифру, потом красную, затем вновь черную, а за ней красную до тех пор, пока счет не будет окончен. Выполнять задание нужно быстро и без ошибок. Есть вопросы?».

В протоколе 3-я серия заданий разделена на 5 интервалов, по 10 цифр в каждой (см. протокол). Экспериментатор с помощью секундомера фиксирует время в секундах, потраченное на каждый интервал, и количество и тип ошибок. Ошибками считаются нарушение порядка счета, называние неверной цифры или цвета. Также в протокол заносится общее время (в секундах), потраченное на таблицу №2.

8	9	24	20	15	6	19
4	5	12	1	24	13	23
14	18	17	22	2	11	6
22	11	7	21	8	3	9
2	7	16	23	19	16	3
13	1	21	5	10	25	17
15	10	18	20	4	14	12

8	2	24	23	15	2	11
5	5	12	1	24	10	23
12	21	17	22	9	19	6
22	11	7	18	13	3	9
6	4	16	20	18	16	8
13	1	21	4	10	25	20
15	3	19	17	7	14	14

Обработка и интерпретация результатов

Протокол обследования (общий)

1-я серия	2-я серия	3-я серия
T1=	T2=	T3=

Протокол обследования 3-й серии (по интервалам)

Регистрация времени по этапам, с	Черные цифры	Регистрация ошибок	Красные цифры	Регистрация ошибок
	1		24	
	2		23	
t ₁₌	3		22	
	4		21	
	5		20	
	6		19	
	7		18	
t ₂₌	8		17	
	9		16	
	10		15	
	11		14	
	12		13	
t ₃₌	13		12	
	14		11	
	15		10	
	16		9	
	17		8	
t ₄₌	18		7	
	19		6	
	20		5	
	21		4	
	22		3	
t ₅₌	23		2	
	24		1	
	25			

Первичная обработка результатов предполагает расчет показателей внимания (общий протокол). Время указывается в секундах.

1) Объем внимания рассчитывается по формуле:

$$T_{об} = (T1+T2) /2,$$

где T1 – время работы в 1-й серии, T2 – время работы во 2-й серии.

2) Переключение внимания рассчитывается по формуле:

$$T_n = T3 - (T1 + T2),$$

где T1 – время работы в 1-й серии, T2 – время работы во 2-й серии, T3 – время работы в 3-й серии.

3) Распределение внимания рассчитывается по формуле:

$$T_p = T3.$$

Для оценки полученных результатов пользуются таблицей перевода сырых оценок (времени в секундах) в баллы (Таблица 6). Ошибки учитываются как дополнительный показатель. Если испытуемый допускает более четырех ошибок, то его общая оценка снижается на один балл.

Таблица 6

Перевод показателей времени в баллы

Показатель	Оценка в баллах, уровни				
	1 балл низ- кий	2 балла ниже средне- го	3 балла сред- ний	4 балла выше средне- го	5 бал- лов высо- кий
Объем внимания	≥ 61	51-60	38-50	30-37	≤ 29
Распределение внимания	≥ 321	261-320	171-260	131-170	≤ 130
Переключение внимания	≥ 201	161-200	91-160	51-90	≤ 50

Для интерпретации результатов также используется таблица с групповыми возрастными нормами (Таблица 7). При этом M – стандартное значение; σ – стандартное отклонение.

Таблица 7

Возрастные нормы показателей внимания

Возраст	Т1		Т2		Т3		t переключения внимания (T_n)		Ошибки
	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ	
7-8 (n=95)	32	21	33	25	148	92	83	87	2.1
9-10 (n=100)	26	17	26	18	113	57	62	46	1.9
11-12 (n=75)	43	25	45	29	112	57	62	46	1.9
13-14 (n=78)	46	16	53	20	204	85	104	73	1.9
15-16 (n=77)	43	16	48	15	179	71	86	54	1.2
17-18 (n=89)	40	15	41	16	184	67	102	57	1.3
> 18 (n=69)	60	19	64	22	228	77	106	67	2.2

Для дополнительной углубленной обработки и расчета динамических показателей внимания берется протокол 3-й серии заданий (по интервалам). Строится кривая (график) истощаемости. Увеличение времени и количества ошибок от 1 к 5 интервалу свидетельствует об истощаемости нервных процессов и замедлении их подвижности к концу выполнения задания.

Единый оценочный критерий, отражающий показатель переключения внимания, равен времени поиска цифр с учетом совершенных ошибок. Он рассчитывается по формуле:

$$A = T - C,$$

где A – показатель переключения внимания, T и C – балльные оценки времени и ошибок соответственно.

Балльные оценки времени и ошибок по переключению внимания даны в Таблицах 8, 9.

Балльная оценка переключения внимания

Интервалы									
1		2		3		4		5	
Время	Балл	Время	Балл	Время	Балл	Время	Балл	Время	Балл
< 16	44	< 29	44	< 32	44	< 28	45	< 30	44
17-21	43	29-34	43	31-40	43	29-34	44	31-34	43
22-26	42	35-39	42	41-48	42	35-39	43	35-38	42
27-30	41	40-44	41	49-56	41	40-45	42	39-42	41
31-35	40	45-49	40	57-64	40	46-50	41	43-46	40
36-40	39	50-54	39	65-76	39	51-56	40	47-50	39
41-45	38	55-59	38	77-84	38	57-62	39	51-54	38
46-50	37	60-64	37	85-92	37	63-67	38	55-58	37
51-54	36	65-69	36	93-100	36	68-73	37	59-62	36
55-59	35	70-74	35	101-108	35	74-78	36	63-66	35
60-64	34	75-79	34	109-116	34	79-84	35	67-70	34
65-69	33	80-84	33	117-124	33	85-90	34	71-74	33
70-74	32	85-89	32	125-132	32	91-95	33	75-78	32
75-78	31	90-94	31	133-140	31	96-101	32	79-82	31
79-83	30	95-99	30	141-148	30	102-106	31	83-86	30
84-88	29	100-104	29	149-156	29	107-112	30	87-90	29
89-93	28	105-109	28	157-164	28	113-118	29	91-94	28
94-98	27	110-114	27	165-172	27	119-123	28	95-98	27
99-102	26	115-119	26	173-180	26	124-129	27	99-102	26
103-107	25	120-124	25	181-188	25	130-134	26	103-106	25
108-112	24	125-129	24	189-196	24	135-140	24	107-110	24
113-117	23	130-134	23	> 196	23	141-146	23	111-114	23
> 117	22	135-139	22	-	22	147-151	22	115-118	22
-	-	> 139	21	-	-	> 151	-	119-122	21
-	-	-	-	-	-	-	-	> 122	20

Таблица 9

Бальная оценка ошибок переключения внимания

Этапы	Количество ошибок	Ошибки, баллы		
		цвета	числа	порядка
I	1	2	2	4
	2	4	6	8
	3	6	-	-
II	1	1,5	1,5	4,5
	2	3	3	6
	3	4,5	4,5	-
	4	6	7,5	-
III	1	1	1	1
	2	2	2	4
	3	3	3	6
	4-5	6	-	-
IV	1	2	1,5	2
	2	5	3	-
	3	8	8	-
V	1	2	1,5	2
	2	5	3	-
	3	8	8	-

По Таблице 8 осуществляется перевод времени (в секундах) в баллы по каждому интервалу. При этом при расчете итогового балла по каждому интервалу принимаются во внимание результаты по Таблице 9. Если в определенном интервале были допущены ошибки, то соответствующее количество баллов вычитается из балла по Таблице 8.

Ниже приведен пример протокола обследования (испытуемый X).

Протокол обследования по методике «Таблицы Горбова-Шульте»

T1 = 54"

T2 = 43"

T3 = 143"

Интервалы (3-я серия)

Интервал	t (сек)	Ошибки	Баллы
1	31	0	40
2	22	0	44
3	33	0	44
4	29	0	44
5	28	0	44

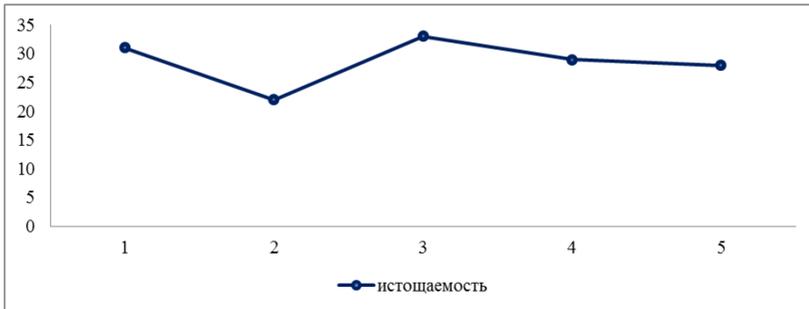


Рис. Кривая истощаемости: по оси OX – интервалы, по оси OY – время в секундах)

Объем внимания $T_{об} (54+43) / 2 = 49$ (соответствует 3 баллам, средний);

Переключение внимания $T_n (143 - (54+43)) = 46$ (соответствует 5 баллам, высокий);

Распределение внимания $T_p = 143$ (соответствует 4 баллам, выше среднего).

Вывод: Показатели эффективности испытуемого удовлетворительны (объем внимания – в пределах нормы, переключение, распределение внимания – выше нормы). Перевод в баллы показателей переключаемости (40, 44, 44, 44, 44) свидетельствует о стабильной динамике и выносливости. Кривая истощаемости носит зигзагообразный характер, ошибки отсутствуют. Это может свидетельствовать о средне слабой нервной системе, тенденции к стайерскому типу нервной си-

стемы и отсроченной вработываемости. Данные сходны с результатами Корректирующей пробы и Таблиц Шульте.

Методика изучения уровня внимания (П.Я. Гальперин, С.Л. Кабылицкая)²⁶

Методика предназначена для исследования уровня внимания и самоконтроля младших школьников. Используется для обследования учеников 3-5-х классов.

Процедура обследования

Ребенку предъявляется печатный текст с ошибками. Испытуемому нужно найти и письменно исправить ошибки в тексте. Исследователь фиксирует время работы с текстом, особенности поведения ребенка (уверенно ли работает, сколько раз проверяет текст, читает про себя или вслух и прочее). Для нахождения и исправления ошибок не требуется знания правил, но необходимы внимательность и самоконтроль. Текст содержит 10 ошибок. Исследователь должен обратить внимание и на качество пропущенных ошибок: пропуск слов в предложении, букв в слове, подмена букв, слитное написание слова с предлогом или др.

Инструкция к тесту: «Прочитай этот текст. Проверь его. Если найдешь в нем ошибки (в том числе и смысловые), исправь их карандашом или ручкой».

Стимульный материал

Стары лебеди склонили перед ним гордые шеи. Взрослые и дети толпились на берегу. Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня. В отфет я кивал ему рукой. Солнце дохотило до верхушек деревьев и тряталось за ними. Сорняки живучи и плодовиты. Я уже заснул, когда кто-то окликнул меня. На столе лежала карта на шего города. Самолет сюда, чтобы помочь людям. Скоро удалось мне на машине.

²⁶ http://metodi4ka.com/wp-content/uploads/2011/06/uroven_vnimaniya.pdf

Обработка и интерпретация результатов

Ключ

Старые лебеди склонили перед ним гордые шеи. Взрослые и дети толпились на берегу. Внизу под ними расстилась ледяная пустыня. В ответ я кивал ему головой. Солнце доходило до верхушек деревьев и пряталось за ними. Сорняки живучи и плодовиты. Я уже заснул, когда кто-то окликнул меня. На столе лежала карта нашего города. Самолет прилетел сюда, чтобы помочь людям. Скоро удалось мне приехать на машине.

Подсчитывается количество пропущенных ошибок, на основе этого показателя делается вывод об уровне внимания:

- 0-2 – высший уровень внимания,
- 3-4 – средний уровень внимания,
- более 5 – низкий уровень внимания.

Методика изучения словесно-логического мышления^{27 28}

Методика разработана Э.Ф. Замбацянвичене на основе теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра с целью исследования уровня развития и особенностей понятийного мышления, уровня развития речи, сформированности важнейших логических операций у младших школьников. Задания предназначены для исследования учащихся 7-11 лет с нормальным развитием и аномальным (умственно отстающие дети и учащиеся с сенсорными нарушениями), а также для диагностики школьной зрелости и динамики умственного развития школьников. Методика является стандартизированной, однако не до конца адаптированной (по результатам исследований Л.Ф. Чупрова).

²⁷ http://pmss.m-sk.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=110:2013-12-09-11-13-23&catid=31:2013-09-11-06-50-17&Itemid=19

²⁸ <http://window.edu.ru/resource/109/68109/files/issledovslm.pdf>

Процедура обследования

Методика представляет собой тест-опросник, включающий четыре вербальных субтеста. Каждый субтест включает 10 заданий. В состав первого субтеста входят задания, требующие от школьников навыков дифференциации существенных и несущественных признаков предметов и простейших понятий. По результатам субтеста можно также судить о словарном запасе школьников. Второй субтест представляет собой словесный вариант методики исключения «пятого лишнего». Результаты его проведения позволяют судить об уровне сформированности операций обобщения, абстрагирования, выделения существенных признаков предметов и явлений. Третий субтест – задания на умозаключения по аналогии. Они требуют умственных навыков установления отношений и логических связей между понятиями. Четвертый субтест направлен на исследование важнейшей для данной ступени интеллектуального развития операции обобщения.

Перед предъявлением контрольных десяти заданий каждого субтеста необходимо дать несколько тренировочных для того, чтобы ввести детей в задачу, помочь уяснить суть предстоящей интеллектуальной работы. Во время выполнения контрольных заданий текст может зачитываться как самим психологом, так и детьми про себя. Возможно также комбинированное предъявление инструкции (сначала ее зачитывает психолог, затем дети повторно читают про себя). Наибольшие сложности у школьников обычно вызывает третий субтест. Инструкцию к нему нужно обязательно пояснить на разнообразных тренировочных упражнениях.

Испытуемому предлагается выполнять задания субтестов. За правильный ответ с первой попытки успешность оценивается по каждой пробе в соответствии с индексами (см. табл. индексов):

№	1 субтест	2 субтест	3 субтест	4 субтест
1	1,9	2,6	2,0	2,6
2	2,8	2,3	2,4	3,0
3	2,7	2,7	2,2	2,1
4	2,3	2,6	2,6	2,2
5	2,6	2,4	2,4	2,6
6	2,2	2,5	2,1	3,0
7	2,8	2,3	2,5	2,8
8	3,4	2,5	2,2	2,2
9	2,8	3,0	2,2	2,4
10	2,6	2,7	2,2	2,2

Неправильный ответ оценивается в «0» баллов. Выполнив все задания, ученик получает 100 баллов, не выполнив ни одного – соответственно, 0 баллов. Предполагается, что за выполнение I и II субтестов испытуемые получают по 26 баллов, за III – 23 балла, IV – 25 баллов. Сумма собранных баллов условно распределена на 3 группы:

I группа («высокое умственное развитие») – 75-100 баллов;

II группа («среднее умственное развитие») – 50-74 балла;

III группа («низкое умственное развитие») – 25-49 баллов.

Обследование проводится индивидуально, время не ограничено.

Стимульный материал

1 субтест

Инструкция: Продолжи предложение одним из слов, содержащихся в скобках. Для этого подчеркни его. (Какое слово из всех, что я назову, подходит больше всего?)

1. У сапога есть (шнурок, пряжка, подошва, ремешки, пуговица).

2. В теплых краях обитает (медведь, олень, волк, верблюд, тюлень).

3. В году (24, 3, 12, 4, 7 месяцев).
4. Месяц зимы (сентябрь, октябрь, февраль, ноябрь, март).
5. В России не живет (соловей, аист, синица, страус, скворец).
6. Отец старше своего сына (часто, всегда, иногда, редко, никогда).
7. Время суток (год, месяц, неделя, день, понедельник).
8. Вода всегда (прозрачная, холодная, жидкая, белая, вкусная).
9. У дерева всегда есть (листья, цветы, плоды, корень, тень).
10. Город России (Париж, Москва, Лондон, Варшава, София).

2 субтест

Инструкция: Одно из пяти слов в ряду не подходит к остальным. Вычеркни его. (Послушай внимательно, какое слово лишнее?)

1. Тюльпан, лилия, фасоль, ромашка, фиалка.
2. Река, озеро, море, мост, болото.
3. Кукла, медвежонок, песок, мяч, лопата.
4. Киев, Харьков, Москва, Донецк, Одесса.
5. Шиповник, сирень, тополь, жасмин, боярышник.
6. Окружность, треугольник, четырехугольник, указка, квадрат.
7. Иван, Петр, Нестеров, Макар, Андрей.
8. Курица, петух, лебедь, гусь, индюк.
9. Число, деление, вычитание, сложение, умножение.
10. Веселый, быстрый, грустный, вкусный, осторожный.

3 субтест

Инструкция: К слову «птица» подходит слово «гнездо». Скажи, какое слово подходит к слову «собака» так же,

как к слову «птица» подходит слово «гнездо». Почему? Теперь надо подобрать пару к другим словам. Какое слово подходит к слову «георгин» так же, как к слову «огурец» подходит слово «овоц»? Выбери из тех, что я назову. Итак, огурец – овоц, а георгин – ... Правильный ответ подчеркни. (Найди среди пяти слов, написанных под чертой, одно, которое так же подходило бы к слову, написанному над чертой, как подходят друг к другу слова соседней пары).

- | | |
|--------------------|-----------------------------------------------|
| <u>1. Огурец</u> | <u>георгин</u> |
| овоц | сорняк, роса, садик, цветок, земля |
| <u>2. Учитель</u> | <u>врач</u> |
| ученик | очки, больные, палата, больной, термометр |
| <u>3. Огород</u> | <u>сад</u> |
| морковь | забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка |
| <u>4. Цветок</u> | <u>птица</u> |
| ваза | клюв, чайка, гнездо, яйцо, перья |
| <u>5. Перчатка</u> | <u>сапог</u> |
| рука | чулки, подошва, кожа, нога, щетка |
| <u>6. Темный</u> | <u>мокрый</u> |
| светлый | солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный |
| <u>7. Часы</u> | <u>термометр</u> |
| время | стекло, температура, кровать, больной, врач |
| <u>8. Машина</u> | <u>лодка</u> |
| мотор | река, моряк, болото, парус, волна |
| <u>9. Стул</u> | <u>игла</u> |
| деревянный | острая, тонкая, блестящая, короткая, стальная |
| <u>10. Стол</u> | <u>пол</u> |
| скатерть | мебель, ковер, пыль, доска, гвозди |

4 субтест

Инструкция: Подбери общее слово к двум, указанным в строчке. Правильный ответ запиши. (Каким общим словом можно назвать ... ?).

1. Метла, лопата ...
2. Окунь, карась ...
3. Лето, зима ...
4. Огурец, помидор ...
5. Сирень, шиповник ...
6. Шкаф, диван ...
7. День, ночь ...
8. Слон, муравей ...
9. Июнь, июль ...
10. Дерево, цветок ...

Обработка и интерпретация результатов

При обработке ответы сверяются с ключом, и каждый правильный ответ оценивается определенным баллом, в зависимости от своей изначальной сложности (см. таблицу индексов в описании процедуры методики).

Ключ

1 субтест		2 субтест	
№ задания	ответ	№ задания	ответ
1	подошва	1	фасоль
2	верблюд	2	мост
3	12	3	песок
4	февраль	4	Москва
5	страус	5	тополь
6	всегда	6	указка
7	день	7	Нестеров
8	жидкая	8	лебедь
9	корень	9	число
10	Москва	10	вкусный

3 субтест		4 субтест	
1	цветок	1	инструменты
2	больной	2	рыбы
3	яблоня	3	времена года
4	гнездо	4	овощи
5	нога	5	кустарники
6	сухой	6	мебель
7	температура	7	время суток
8	парус	8	животные
9	стальная	9	месяцы
10	ковер	10	растения

Далее необходим подсчет общей суммы баллов, полученных каждым школьником по каждому субтесту и всем четырем субтестам вместе. Данные по субтестам сравниваются с максимально возможным результатом, который составляет:

для 1 и 2 субтеста – 26 баллов;

для 3 субтеста – 23 балла;

для 4 субтеста – 25 баллов.

Общий балл сравнивается с максимально возможным баллом по данному тесту в целом (он составляет 100 баллов), и в соответствии с ним устанавливается уровень развития, словесно-логического мышления школьников:

100-75 баллов – высокий уровень развития;

74-50 баллов – средний уровень развития;

49-25 баллов – низкий уровень развития.

Представление и анализ индивидуальных данных.

Подробный анализ индивидуальных данных возможен в рамках общей сводной таблицы, в которой фиксируется не только численный результат по каждому субтесту, но и отмечаются номера заданий, с которыми не справился школьник.

Как правило, в первом субтесте многие ученики 2-3-х классов допускают ошибки в заданиях 7-10, так как они требуют не только владения определенной логической операцией, но и конкретными предметными знаниями. Если же в дополнение к ним школьник плохо справился с остальными заданиями субтеста, мы можем говорить не только о низком словарном запасе, но и о несформированной операции выделения существенных признаков. Во втором субтесте сложности часто возникают при выполнении заданий 4, 5, 8, 10 (по изложенным выше причинам). Наиболее информативными именно с точки зрения владения операцией обобщения и сравнения являются остальные задания. Третий субтест на практике часто оказывается наиболее сложным для младших школьников. Это связано как с достаточно необычной формой построения заданий, так и с теми требованиями к интеллектуальной деятельности, которые они предъявляют. Данный субтест информативен как с точки зрения развития понятийного мышления, так и с точки зрения понимания инструкции, навыков разнообразной интеллектуальной деятельности, наличия самого опыта подобного рода интеллектуальной внеучебной деятельности. При выполнении заданий четвертого субтеста дети часто допускают ошибки в 5, 7, 8-м заданиях, требующих не только навыков обобщения, подведения явлений или предметов под понятие, но и конкретных знаний окружающего мира. Они также информативны с точки зрения запаса знаний ребенка.

В целом индивидуальный анализ данных должен позволить выделить детей с общим низким уровнем развития понятийного мышления или его отдельных компонентов.

Представление и анализ групповых данных. Анализ результатов, полученных по классу в целом, чрезвычайно важен для построения эффективного педагогического процес-

са. Прежде всего, результаты фиксируются в следующих сводных таблицах:

№	ФИО	1 субтест		2 субтест		3 субтест		4 субтест		Σ	Уро- вень
		№ за- дания	Σ бал- лов								
1											
2											
3											

В таблице фиксируется, с какими именно заданиями не справился школьник (в графе «№ задания»). В другой таблице фиксируется число учеников класса, имеющих различный уровень развития словесно-логического мышления:

	Высокий уровень развития	Средний уровень развития	Низкий уровень развития
Кол-во школьников			

Качественный анализ данных осуществляется по следующим направлениям:

- преобладающий уровень развития словесно-логического мышления в классе;
- наличие индивидуальных результатов, существенно отличающихся от средних по классу;
- наиболее хорошо развитые компоненты словесно-логического мышления (логические операции);
- наиболее слабо развитые компоненты словесно-логического мышления;
- словарный запас учеников и его особенности;
- интерес к интеллектуальной деятельности, отличающейся от принятых учебных форм.

Методика «Пиктограмма»^{29 30 31}

Методика «Пиктограмма», предложенная А.Р. Лурия в начале 1930-х годов, направлена на диагностику опосредованного запоминания и его продуктивности, а также характера мыслительной деятельности, уровня сформирования понятийного и ассоциативного мышления. Методика используется и для диагностики нарушений когнитивной деятельности и психических расстройств. Используется для исследования испытуемых с образованием не менее семи классов. Обследование проводится индивидуально, время не ограничено.

Процедура обследования

Для проведения обследования достаточно иметь карандаш, чистый лист бумаги (не тетрадный) и набор слов для запоминания (12-16 слов и выражений). Примерный набор слов, которым можно пользоваться:

Веселый праздник	Дружба
Тяжелая работа	Темная ночь
Развитие	Печаль
Вкусный ужин	Справедливость
Смелый поступок	Сомнение
Болезнь	Теплый ветер
Счастье	Обман
Разлука	Богатство
Ядовитый вопрос	Голодный ребенок

Однако стандартные наборы слов применять необязательно, их можно немного варьировать, например, заменять два или три слова.

Испытуемому говорят, что будет проверяться его зрительная память, дают лист бумаги и карандаш и озвучивают инструкцию.

²⁹ <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/61-diagnosis-of-intellectual-development/485-test-icon-luria-the-study-of-memory>

³⁰ <http://metodi4ka.com/wp-content/uploads/2011/06/Piktograma.pdf>

³¹ <http://medichelp.ru/posts/view/7273>

Инструкция для детей: Сейчас мы проверим твою память. Я буду называть тебе слова, а ты к каждому слову нарисуй картинку, по которой сможешь вспомнить потом это слово. Качество рисунка не имеет никакого значения, нужно лишь, чтобы он помог тебе запомнить слово. Слова и буквы писать запрещается.

Инструкция для взрослых: На этой бумаге нельзя писать ни слов, ни букв. Я буду называть слова и целые выражения, которые вы должны будете запомнить. Для того чтобы легче было запомнить, вы должны к каждому слову нарисовать что-либо такое, что бы могло помочь вам вспомнить заданное слово. Качество рисунка роли не играет, можно нарисовать что угодно и как угодно, лишь бы вам это смогло напомнить заданное слово – как узелок на память завязывают. Например, я вам даю первое выражение «Веселый праздник». Что можно нарисовать, чтобы потом вспомнить «Веселый праздник»?

После прочтения каждого слова делается пауза – психолог ждет, пока испытуемый сделает рисунок. После того как рисунок закончен, зачитывается следующее слово. Желательно без крайней необходимости ничего испытуемому не подсказывать. Если он жалуется на неумение рисовать, можно посоветовать: «Рисуйте, что полегче». Если испытуемый заявляет, что он не в силах нарисовать праздник, можно повторить ему, что он не должен рисовать «веселый праздник», а лишь то, что может ему напомнить про веселый праздник. Если он легко подбирает рисунки и сам рассказывает вслух экспериментатору, что он выбирает и как он собирается припоминать, экспериментатор молча ведет протокол. Протокол ведется по следующей схеме:

Заданные выражения	Рисунки и объяснения испытуемого	Воспроизведение спустя час

Если же испытуемый сам не объясняет, следует у него каждый раз спрашивать: «А как вам это поможет припомнить заданное слово?». Не следует возражать или высказывать неодобрение, какие бы необычные связи испытуемый не устанавливал, но если рисунки его слишком многопредметны и детализированы, можно попросить его рисовать немного быстрее.

В процессе выполнения задания экспериментатор варьирует порядок задаваемых испытуемому слов: смотря по тому, легко ли испытуемый устанавливает связи, экспериментатор предлагает то более легкие, конкретные выражения (вкусный ужин, тяжелая работа), то более абстрактные, трудные (развитие, сомнение, справедливость). При этом экспериментатор должен для себя четко зафиксировать последовательность предъявления слов.

После выполнения задания листок с рисунками откладывают в сторону и приступают к другому обследованию или делают перерыв. Второй этап обследования проводится через 30-60 минут. Испытуемому предлагается по своим рисункам вспомнить те слова, которые он обозначил рисунком. Припоминание можно предлагать не по порядку, например, одно слово – с начала списка, другое – с конца. Можно предложить испытуемому записывать под рисунком слово или выражение, которое было ему задано. Обязательно следует спросить, как удалось ему вспомнить слово, чем помог ему рисунок.

Обработка и интерпретация результатов

При обработке пиктограмм первоначально подсчитывается *количество* правильно воспроизведенных слов. Нормой считается правильное воспроизведение не менее 80% слов.

После количественной обработки результатов следует приступить к *качественному анализу* рисунков. Следует обратить внимание на доступность испытуемому обобщенной символизации слова, на уровень абстракции рисунка, наличие его индивидуальной значимости, характер изображения. При

анализе учитываются следующие критерии: абстрактность, индивидуальность, значимость, стандартность, адекватность.

Абстрактность. Один из наиболее существенных критериев при оценке пиктограмм, отражает степень отнесенности рисунка к конкретной ситуации. Конкретно-ситуационными Б.В. Зейгарник предлагает называть такие рисунки, в которых испытуемый старается изобразить какую-либо конкретную ситуацию, непосредственно связанную с запоминаемым словом. Абстрактным, отвлеченным образом называют такие рисунки, в которых испытуемый, оттормаживая многие конкретные признаки понятия, выбирает тот, который выражает важный, существенный признак понятия и удобен для рисования. Все индивидуально значимые рисунки относятся к конкретным, вне зависимости от характера изображения.

Далее по степени абстракции идут:

1) атрибутивные рисунки (малая степень) – рисунок выбирается по принципу принадлежности (атрибутивности). Так на понятие «веселый праздник» изображают рюмку, карнавальную маску и т.п.

2) метафорические – связь понятия с рисунком носит метафорический характер. Например, зачеркнутые часы на понятие «счастье» с объяснением «счастливые часов не наблюдают».

3) геометрические, графические символы. Часто эти символы отражают пространственные характеристики (направление, симметрию).

Рисунки метафорического и геометрического характера принято относить к «абсолютным».

Индивидуальная значимость. В этом случае важен сам факт прямого обращения к личному опыту – ситуации или событию, которые реально имели место в жизни испытуемого. В этих образах испытуемый прямо говорит о своих интересах, желаниях.

Встречаются образы персонифицированные и образы-стимулы. Для первых характерно изображение самого испытуемого, сцен с его участием, реже – изображение других конкретных лиц. Например, на слово «обман» нарисован человек, и дается объяснение: «это – врач, обещавший меня выписать и не сдержавший обещание». Для вторых характерно изображение объектов, стимулирующих воспоминания конкретных ситуаций из личного опыта. Например, альпинист рисует горы на понятие «счастье», объясняя это тем, что «чувство счастья возникает у меня обычно в горах». Индивидуально значимые образы-стимулы могут отражать эгоцентризм, демонстративность.

Частота выбора (стандартность). Данный чисто статистический фактор указывает на относительную частоту выбора в протоколах нормального среднего человека. Учитывая естественное распределение выборов по частоте, целесообразно отнести образ «пиктограммы» к одной из 3-х категорий:

- оригинальные, встречаются реже, чем в 2% протоколах,
- повторяющиеся, занимают промежуточное положение по частоте между оригинальными и стандартными;
- стандартные, встречаются чаще, чем в 20% протоколов.

Каталог образов, выбираемых здоровыми испытуемыми на применяемый набор понятий

Понятие	Стандартные образы	Повторяющиеся образы	Редкие образы
1	2	3	4
Веселый праздник	Флаги, цветы, воздушные шары	Салют, елка и елочные украшения, еда, алкогольные напитки	Галстук, здание (театр)
Тяжелая работа	Кирка, молот, лопата	Сизиф, вкатывающий камень	

1	2	3	4
Вкусный ужин	Изображение еды	Изображение еды с часами и другими указателями времени, посуда, человек за едой	
Болезнь	Человек на постели	Кровать, термометр, шприц, медикаменты, лицо с мимикой страдания, надгробие, темное пятно	Туча, закрывающая солнце
Печаль	Лицо с печальной мимикой, слезами	Человек в печальной позе, слезы, надгробие, печальный осенний пейзаж	Письмо, папироса, падающая звезда
Счастье	Лицо с мимикой радости	Солнце, цветы, ребенок, семья, обручальные кольца, едущая пара, автомашина, яхта	Книга, облако, горы
Любовь	Сердце, пронзенное стрелой	Солнце, цветы, обручальные кольца, ребенок	Собака, амур, множество солнц над морем
Развитие	Отсутствуют	Спираль, график, диаграмма, развитие растений (бутон, почка), ступени лестницы, человек с книгой	Разветвление дерева, лицо в очках, квадрат
Разлука	Отсутствуют	Изображение транспортных средств, расстающиеся люди, природа (река, пропасть), стрелки направленные в разные стороны, расходящиеся корабли	Разветвленный мост, развязанный узел, платок (платком вытирают слезы)

1	2	3	4
Обман	Отсутствуют	Лиса, карты, деньги, комбинация из трех пальцев, влюбленный под часами, беременная женщина, зачеркнутые деньги, человек с разведенными руками	Двуликий Янус, сжатый кулак (за обман бьют), сценка суда, кинжал
Победа	Флаг, салют	Памятник, звезда, спортивный пьедестал почета, кубок, судья поднимает руку боксера, автомобиль «Победа»	Цветы, голубь, триумфальная арка, лавровый венок
Подвиг	Ордена, медали, памятник-обелиск, солдат, идущий навстречу танку, подвиг Гастелло, космическая ракета		Горящее солнце, Икар, человек с большими мускулами («подвиг может совершить только сильный человек»)
Вражда	Отсутствуют	Мечи, направленные друг на друга, либо скрещенные, преграда между людьми (река, пропасть), кошка и собака, кулак, дерущиеся или сражающиеся	Лежащий человек, змея, боксерские перчатки, сапог, попирающий цветок
Справедливость	Фемида, щит и меч, изображение суда, тюремная решетка, часто книга с надписью «УК», «Конституция», человек, заступающийся за обиженного		Пограничный столб, рука, указывающая на окурок, осколки

1	2	3	4
Сомнение	Отсутствуют	Знак «?» или «?!», лица с мимикой сомнения, ромашка, развилка дорог	Математический символ неопределенности, телефон (символ ожидания)
Дружба	Рукопожатие, люди, взявшиеся за руки	Олимпийские кольца, фестиваль, значок, горы, пила «Дружба»	Стол (друзья собираются), лампочка и выключатель (дружба – это взаимодействие)

Адекватность. Сложный качественный фактор, включающий содержание образа, умеренную абстрактность, краткость изображения и объяснения. Психически здоровые люди обычно устанавливают разнообразные, но содержательные связи. К неадекватным следует относить повторяющиеся образы (стереотипию) или образы слишком громоздкие, заумные и не служащие цели запоминания слова, а также выхолощенные бессодержательные образы (галочки, точки, черточки и т.п.). Например, количество изображений человеческих фигур является показателем стереотипизированных ассоциаций, но диагностическую ценность имеет лишь чрезмерная выраженность стереотипии либо ее «атипичность». Прямое повторение одного образа более чем на два понятия, по данным института им. В.М. Бехтерева, является патологическим феноменом.

На основании качественного анализа пиктограмм проводится формализованная оценка. Часто результаты данной методики сопоставляются с результатами методики на механическое (непосредственное) запоминание. По данным С.Я. Рубинштейна, если испытуемый плохо заучивает 10 слов, но гораздо лучше воспроизводит слова в пиктограмме, это свидетельствует о слабой памяти при сохранении возможности логически связать данный материал. Обрат-

ные соотношения встречаются у людей с нарушением целенаправленности мышления, в частности, при некоторых системных органических поражениях мозга (в этих случаях опосредованные связи только мешают запоминанию, вызывают внешнее торможение) или шизофрении.

В зависимости от того, какой символ использован для запоминания слова, можно судить не только об опосредованном запоминании, но и о характере ассоциаций. Нормальные здоровые люди обычно быстро рисуют, придумывают образы, лаконично и адекватно символизирующие слово, предложенное для запоминания. Приведение примера, образца для выполнения помогает им, если они сталкиваются с трудностью. Рисунки, сделанные здоровыми, нормально развитыми людьми, как правило, можно «прочитать», даже не зная предложенных для запоминания слов. Какой бы абстрактный образ ни подобрал здоровый человек (знак вопроса к слову «сомнение»; линия, которая идет вверх, спираль к слову «развитие»; знак равенства к слову «справедливость» и т.п.), в самом рисунке или в объяснении к нему прослеживается связь с конкретным содержанием (предмета или явления), которое надо запомнить. Итак, в норме рисунки и объяснения к ним будут адекватны, разнообразны, степень обобщения окажется достаточно высокой. Часть образов может отражать личностные особенности, профессию испытуемого. Для нормальных людей в методике характерно следующее:

- способность выбрать образ на подавляющее большинство понятий,
- преобладание атрибутивных и конкретных образов, не имеющих индивидуальной значимости,
- отсутствие геометрических символов,
- высокий показатель адекватности,
- обязательное наличие по крайней мере 2-3 стандартных образов,
- высокая продуктивность запоминания,

– «нормальная» упорядоченность композиции, низкая вариабельность графических характеристик. Размеры рисунка таковы, что вся методика в подавляющем большинстве случаев умещается на одной стороне листа формата А4.

У людей с умственной отсталостью легкой степени и эпилепсии проще находятся образы для слов с конкретным содержанием (тяжелая работа, веселый праздник), но при обозначении абстрактных слов (сомнение, печаль) они испытывают затруднение. У детей присутствие конкретного содержания будет уменьшаться с возрастом, то есть рисунки у старших школьников будут менее конкретны, чем у школьников среднего звена.

Для людей со сниженным интеллектом (также и при ограниченных заболеваниях головного мозга) при проведении пиктограмм характерными являются следующие особенности:

- непонимание смысла задания,
- как проявление недостаточного понимания задания – появление «выхолощенных символов»,
- невозможность выбора образа на абстрактные понятия,
- отсутствие геометрических и грамматических символов, оригинальных образов,
- снижение числа атрибутивных и метафорических образов (встречаются лишь самые банальные),
- в структуре конкретных образов преобладают фотографические,
- чрезмерно выражена стереотипия, имеются прямые многократные повторения одного и того же образа.

Множественные ассоциации в пиктограммах свидетельствуют об обстоятельности мышления, о склонности к детализации и наблюдаются обычно у эпилептиков, а также у некоторых больных, перенесших энцефалит. Эти же категории испытуемых рисуют излишне тщательно и медленно, возвра-

щаясь к прежнему рисунку и подправляя его даже тогда, когда экспериментатор уже задал им следующее слово. Это свидетельствует об инертности психических процессов.

При психопатиях преобладает оценочный эгоцентризм. Например, больной отказывается запоминать словосочетание «хромая учительница», так как он слишком уважает педагогов. Чрезмерная выраженность стереотипии, геометрическая символизация понятий, необычность и вычурность ассоциаций, расплывчатый характер ассоциаций, выхолощенность образов, наличие образов, связанных с заданным понятием случайным, второстепенным, малозначимым признаком характерны для больных шизофренией. Например, в пиктограмме здорового человека на слово «победа» изображен салют. Объяснение: «Салют бывает в День Победы». Оценка: выбор атрибутивный, не имеющий индивидуальной значимости, стандартный, адекватный. В пиктограмме человека с функциональными психическими отклонениями в области мышления на словосочетание «тяжелая работа» нарисован треугольник. Разъяснение: «У нас в отделе тяжелую работу делают трое: я, начальник и его заместитель». Оценка: выбор конкретный, несмотря на геометрический характер, индивидуально значимый, оригинальный, неадекватный.

GFT2 (Интеллектуальный тест Дж. Кеттелла) [2]

«Культурно-независимый тест интеллекта» Дж. Кеттелла впервые был издан в 1949 году Институтом личностного тестирования и тестирования способностей и затем неоднократно переиздавался. Тест прошел проверку на валидность и надежность, стандартизирован в США, Англии, Германии, Чехословакии и Болгарии. Целью данного *невербального теста интеллекта* является определение интегрального показателя уровня интеллектуального развития испы-

туемого (*IQ невербального – согласно теории Дж. Кеттелла, текучего, то есть природного интеллекта*).

Валидность проверялась на основе факторного анализа (конструктивная валидность). Была показана большая насыщенность теста общим фактором интеллекта «G». Полученные коэффициенты корреляции колеблются в пределах от 0,78 до 0,83. Проверка валидности по содержанию дала высокие корреляции с тестом интеллекта Стенфорд-Бине (0,85) и с общим интеллектом теста Векслера (0,84).

Надежность проверялась методом ретестирования и оценки гомогенности задач теста (по каждой серии). Для выборки 450 учащихся в США был получен коэффициент 0,85, а для выборки лиц с высшим образованием – 0,82. Средний коэффициент гомогенности для различных выборок колебался в пределах 0,71-0,91.

Существует три варианта теста:

– GFT 1 – для исследования детей с 4-х до 8-ми лет, а также диагностики задержек психического развития.

– GFT 2 – для диагностики «нормальной» выборки с 8-ми до 60-ти лет.

– GFT 3 – для исследования одаренных лиц.

Представленная в данном пособии шкала GFT 2 состоит из двух частей, каждая из которых содержит по четыре субтеста:

I субтест – «дополнение» – содержит 12 заданий возрастающей сложности. В каждом задании слева расположены 3 фигуры в определенной логической последовательности (последовательные изменения пространственного расположения, размера, количества и т.д.) Проанализировав логику изменений, необходимо из 4-5 фигур, расположенных справа, выбрать ту, которая соответствует обнаруженной закономерности и может продолжить логическую последовательность 3-х фигур, расположенных слева.

На решение задач в первой части отводится 4 минуты, во второй части – 3 минуты.

II субтест – «классификация» – содержит 14 заданий возрастающей сложности. Каждое задание содержит ряд из 5-ти фигур, в котором 4 фигуры всегда объединены каким-либо общим признаком. В каждом ряду необходимо найти единственную фигуру, отличающуюся от всех остальных. Общими для четырех фигур признаками являются форма, количество, окраска, пространственное отношение между элементами фигур.

На решение заданий в первой части отводится 4 минуты, во второй части – 3 минуты.

III субтест – «матрица» – состоит из 12 заданий возрастающей сложности. Логикой решения эти задания похожи на задания I субтеста. Необходимо обнаружить закономерность, согласно которой объединены 3 фигуры в матрице слева, и среди 5-ти вариантов ответов, расположенных справа, найти единственную фигуру, которая может завершить данную в задании закономерность, т. е. правильно дополнить матрицу. Специфика этого субтеста состоит в комплексном анализе признаков (анализ матрицы по горизонтали, вертикали и диагонали). Признаки, которые лежат в основе построения заданий данного субтеста, – это пространственное расположение, форма, размер, количество, окрашенность и комбинации данных признаков.

На решение заданий в первой части отводится 3 минуты, во второй части – 3 минуты.

IV субтест – «топология» – состоит из 8-ми заданий возрастающей сложности. В каждом задании слева расположена сложная фигура-эталон, состоящая из простых геометрических фигур. Внутри сложной фигуры-эталоны стоит точка. Необходимо проанализировать положение точки по отношению к отдельным геометрическим фигурам, со-

ставляющим сложную фигуру-эталон. Затем среди пяти сложных фигур, расположенных справа, надо найти ту, в которой точка может занять точно такое же положение, как в сложной фигуре-эталоне.

На решение заданий в первой части отводится 3 минуты, во второй части – 3 минуты.

	Субтест I	Субтест II	Субтест III	Субтест IV
1 часть	4	4	3	3
2 часть	3	3	3	3

Существуют две параллельные формы теста – А и В. В данном пособии представлена форма А.

Перед началом тестирования испытуемому выдается ответный бланк и тестовая тетрадь. Психолог просит испытуемого открыть первую страницу тестовой тетради и начать знакомство с общей инструкцией к тесту. После того как психолог убедился, что инструкция понята испытуемым правильно, дается команда «перевернуть страницу», и начинается работа над субтестами первой части теста.

Каждый субтест начинается с 2-3-х «пробных» заданий или примеров, которые позволяют испытуемому овладеть логикой выполнения заданий. При этом правильный ответ указывается только в первом примере (он уже вычеркнут на ответном бланке). Оставшиеся примеры испытуемый решает самостоятельно и вычеркивает буквы, соответствующие правильным ответам в ответном бланке. Психолог проверяет правильность решения оставшихся примеров и совместно с испытуемым исправляет ошибки.

Ответный бланк состоит из 2-х частей, соответствующих двум частям теста. Каждая часть ответного бланка содержит 4 колонки, соответствующие четырем субтестам. Количество строк в колонке отражает количество заданий в каждом субтесте.

После выполнения всех «пробных» заданий психолог дает команду: «Перевернули страницу, начали», – и засекает время по секундомеру. По команде «Стоп» испытуемый заканчивает работу над субтестом.

Между первой и второй частями теста можно сделать небольшой перерыв. Вторая часть теста начинается с повторения основных моментов общей инструкции. Каждый субтест по-прежнему начинается с 2-3-х «пробных» заданий или примеров. Правильный ответ указывается только для первого примера. Оставшиеся примеры испытуемый решает самостоятельно, психолог проверяет правильность решения. В отличие от первой части теста, никаких вербальных пояснений к «пробным» заданиям не приводится. Работа над основными заданиями начинается по команде «перевернули страницу, начали», заканчивается по команде «стоп». Буквы, соответствующие правильным решениям, вычеркиваются на второй части ответного бланка.

Ответные бланки с результатами испытуемого обрабатываются с помощью ключей. За каждый правильный ответ испытуемому начисляется один балл. Сумма «сырых» баллов подсчитывается отдельно по первой и второй части теста, а также по первой и второй частям теста вместе. Суммы «сырых» баллов заносятся в первую итоговую таблицу ответного бланка. «Сырые» баллы переводятся в шкальные IQ-баллы и процентиля с помощью нормативных таблиц. Номер таблицы перевода зависит от возраста испытуемого (количество полных лет и полных месяцев на момент тестирования), указанного над каждой таблицей. Полученные результаты графически отражаются во второй итоговой таблице.

Возможно индивидуальное и групповое проведение теста. При групповом проведении каждый испытуемый должен иметь тестовую тетрадь и ответный бланк. Испытуе-

мым, сидящим рядом, рекомендуется предлагать разные формы тестовых тетрадей (А и В). Так же следует использовать параллельные формы при ретестировании с небольшим временным интервалом.

Форма «А».

Часть первая

Инструкция: Этот тест состоит из двух частей, построенных аналогичным образом. Каждая часть содержит графические задания, которые разбиты на четыре группы (четыре субтеста) по 8-14 заданий в каждой.

В каждом субтесте задания расположены в порядке нарастания сложности. Возможно, Вам не удастся правильно решить все задания. Все равно всегда старайтесь решить как можно больше. Если Вы не уверены в правильности своего решения, то лучше выбрать то решение, которое кажется наиболее вероятным, чем вообще не решить задание. Все задачи имеют только одно правильное решение.

Время решения каждого субтеста ограничено. Вы будете начинать и заканчивать работу точно по указанию экспериментатора. Если Вы закончите раньше времени, проверьте свои решения еще раз.

Все решения заносите в бланк ответов. Ничего не пишите и не делайте никаких пометок в этой тетради.

Ждите указаний для дальнейшей работы!

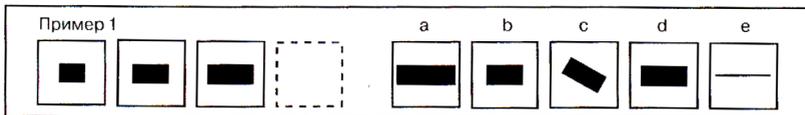
Не переворачивайте страницу без разрешения!

Субтест 1

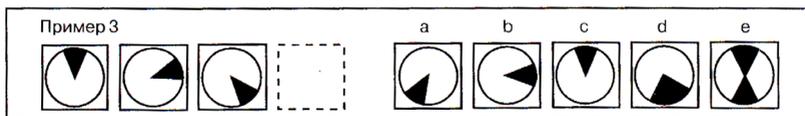
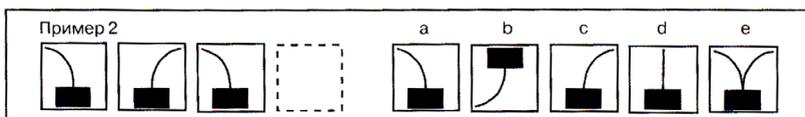
В каждом ряду необходимо выбрать из пяти фигур справа ту, которая наиболее подходит на место пустого квадрата, чтобы продолжить последовательность из трех фигур слева.

Вычеркивайте букву, соответствующую этой фигуре, на бланке ответов.

Примеры

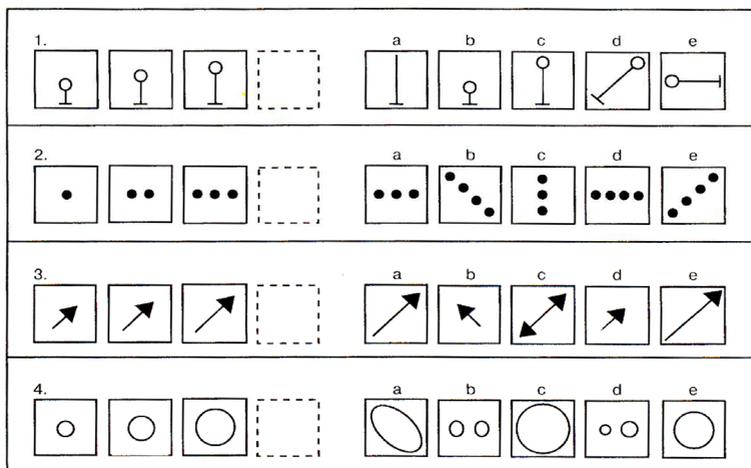


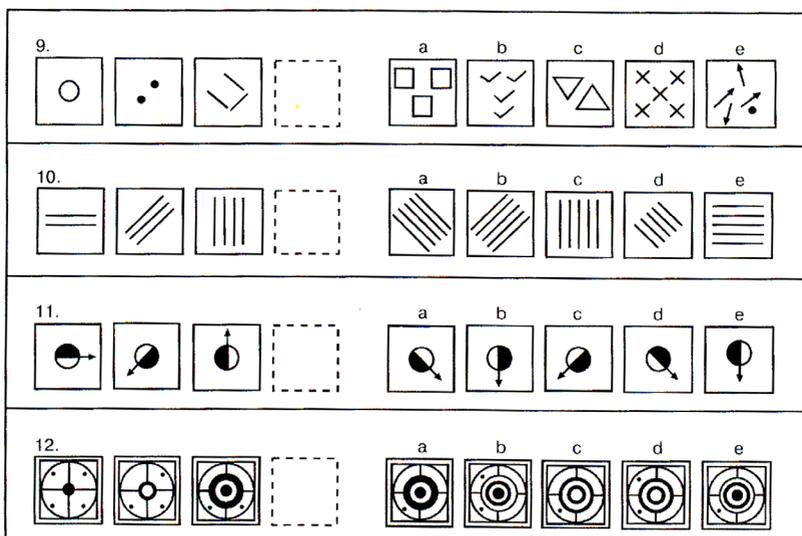
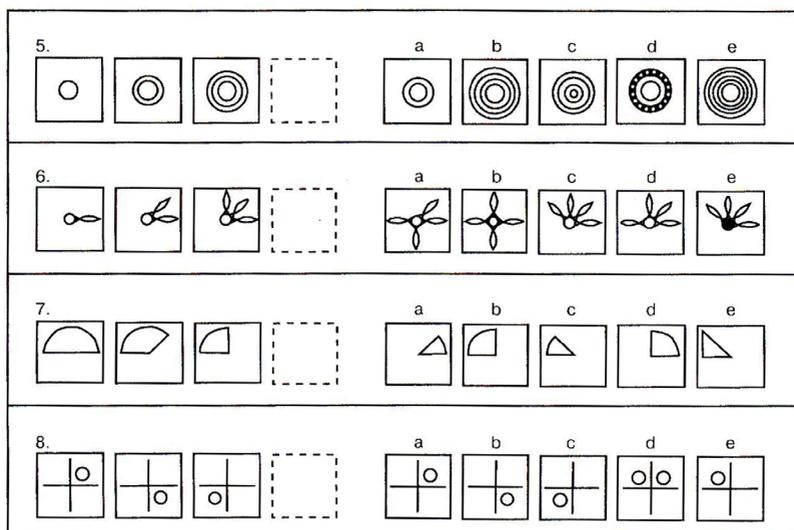
В первом примере правильное решение – «а». Оно уже вычеркнуто на бланке ответов. Решите самостоятельно два следующих примера. Вычеркните правильные решения на бланке ответов.



На трех следующих страницах Вам предстоит решить 12 заданий в соответствии с данными примерами.

*Ждите указаний для дальнейшей работы!
Не переворачивайте страницу без разрешения!*





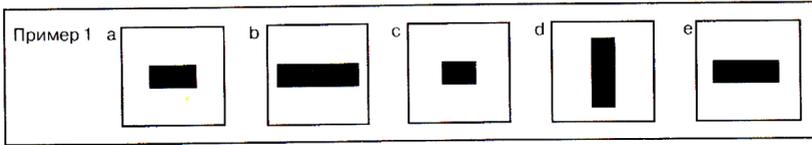
*Проверьте еще раз!
Ждите указаний для дальнейшей работы!*

Субтест 2

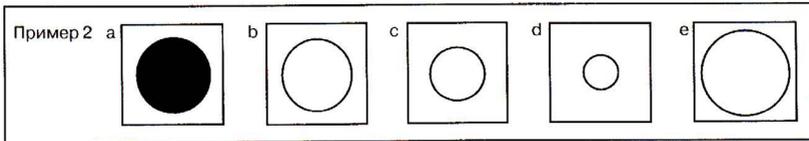
В каждом ряду из пяти фигур необходимо найти ту, которая отличается от четырех остальных, т. е. не подходит к ним.

Вычеркивайте букву, соответствующую этой фигуре, на бланке ответов.

Примеры

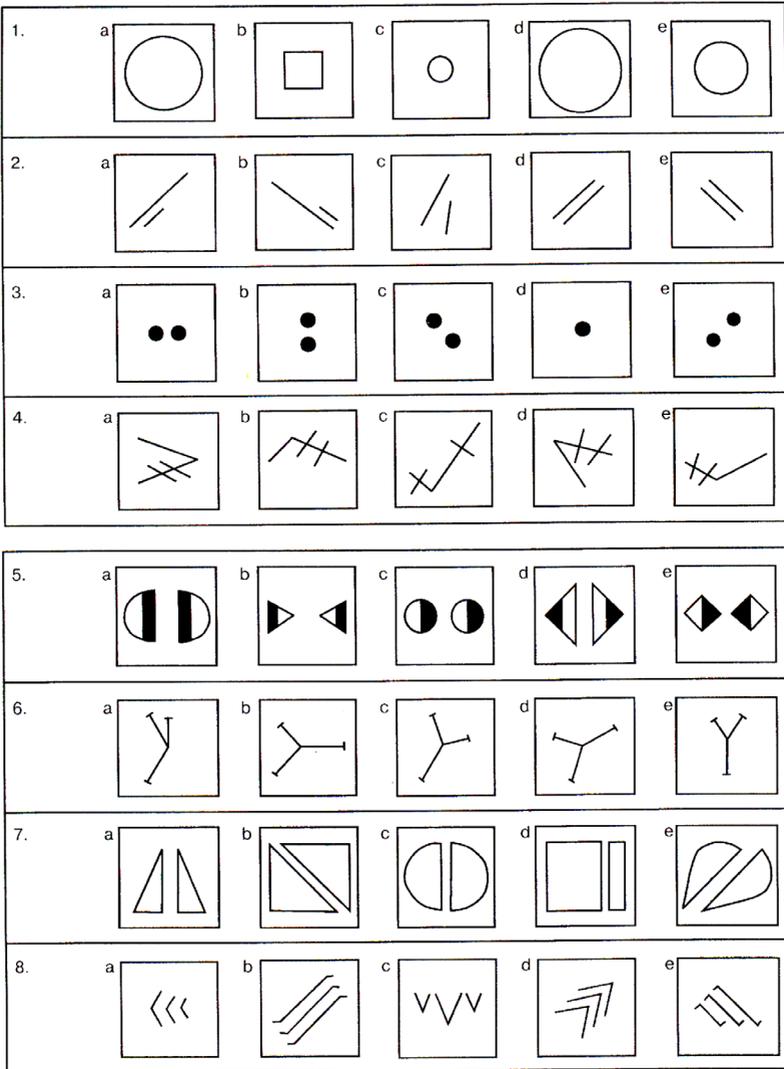


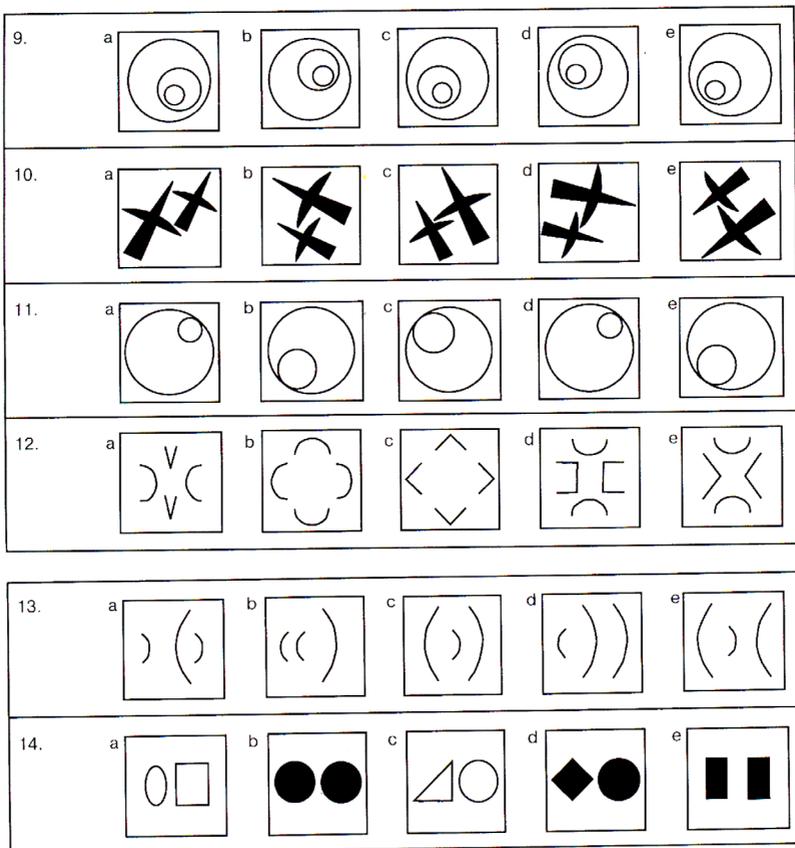
В первом примере правильное решение – «d». Оно уже вычеркнуто на бланке ответов. Решите самостоятельно следующий пример. Вычеркните правильные решения на бланке ответов.



На четырех следующих страницах Вам предстоит решить 14 заданий в соответствии с данными примерами.

*Ждите указаний для дальнейшей работы!
Не переворачивайте страницу без разрешения!*





Проверьте еще раз!

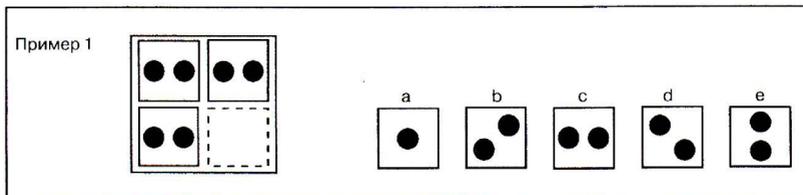
Ждите указаний для дальнейшей работы!

Субтест 3

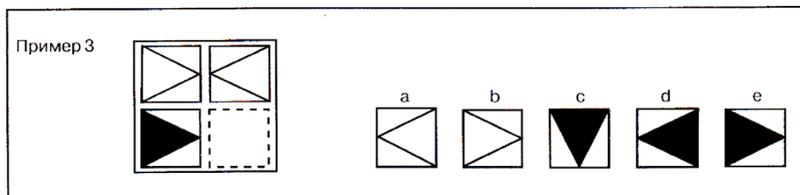
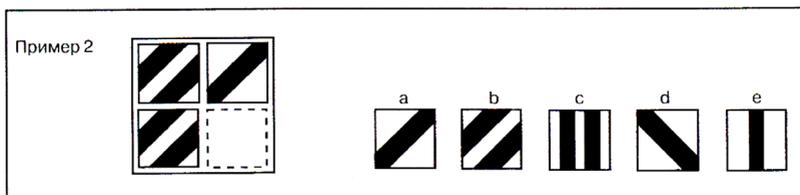
В каждом ряду необходимо выбрать из пяти фигур справа ту, которая наиболее подходит на место пустого квадрата, чтобы дополнить общий рисунок.

Вычеркивайте букву, соответствующую этой фигуре, на бланке ответов.

Примеры



В первом примере правильное решение – «с». Оно уже вычеркнуто на бланке ответов. Решите самостоятельно два следующих примера. Вычеркните правильные решения на бланке ответов.



На четырех следующих страницах Вам предстоит решить 12 заданий в соответствии с данными примерами.

*Ждите указаний для дальнейшей работы!
Не переворачивайте страницу без разрешения!*

1.

	a	b	c	d	e

2.

	a	b	c	d	e

3.

	a	b	c	d	e

4.

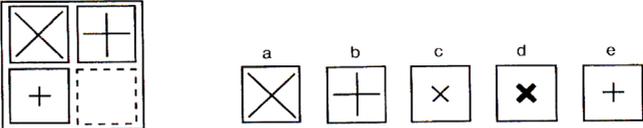
	a	b	c	d	e

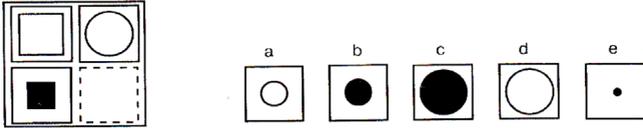
5.

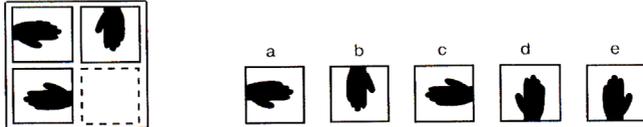
	a	b	c	d	e

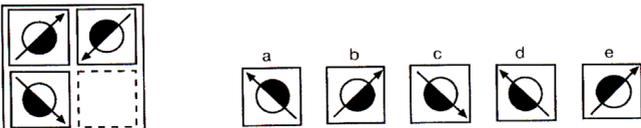
6.

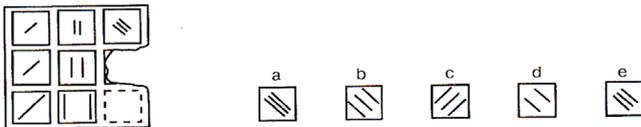
	a	b	c	d	e

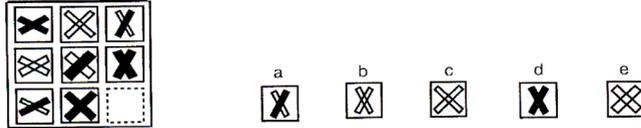
7. 

8. 

9. 

10. 

11. 

12. 

*Проверьте еще раз!
Ждите указаний для дальнейшей работы!*

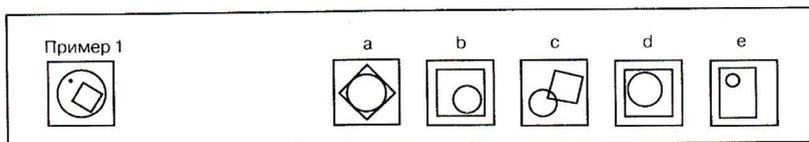
Субтест 4

В каждом задании необходимо сначала проанализировать местоположение точки относительно геометрических

фигур на рисунке слева. Затем из пяти рисунков, расположенных справа, надо выбрать тот, в котором можно расположить точку точно таким же образом.

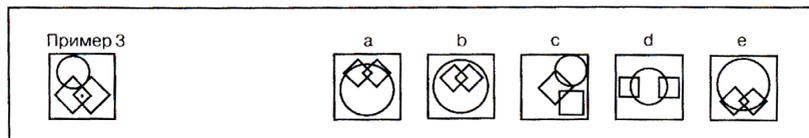
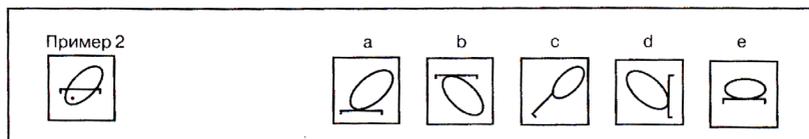
Вычеркивайте букву, соответствующую этому рисунку, на бланке ответов. Помните, что сами точки рисовать в этой тетради нельзя.

Примеры



В первом примере «с» – правильное решение, потому что только здесь можно поместить точку в круг таким образом, чтобы она оказалась вне прямоугольника. Поэтому на Вашем бланке ответов уже вычеркнута буква «с».

Решите самостоятельно два следующих примера. Вычеркните правильные решения на бланке ответов. Нельзя рисовать точки в этой тетради, необходимо вычеркивать правильные решения на бланке ответов.



Вам предстоит решить 8 заданий в соответствии с данными примерами.

*Ждите указаний для дальнейшей работы!
Не переворачивайте страницу без разрешения!*

1.		a	b	c	d	e
2.		a	b	c	d	e
3.		a	b	c	d	e
4.		a	b	c	d	e
5.		a	b	c	d	e
6.		a	b	c	d	e
7.		a	b	c	d	e
8.		a	b	c	d	e

*Проверьте еще раз!
Ждите указаний для дальнейшей работы!*

Форма «А»

Часть вторая

Инструкция: Вторая часть теста, как и первая, будет состоять из четырех субтестов с аналогичными инструкциями.

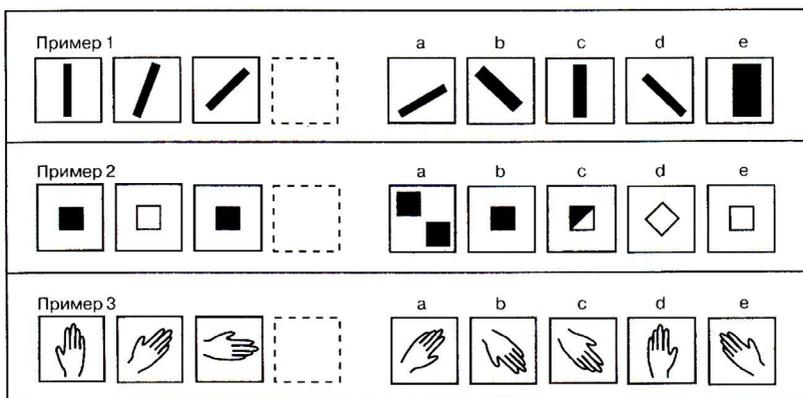
В каждом субтесте задания расположены в порядке нарастания сложности. Ваша задача – решить как можно больше заданий за отведенное время. Каждое задание, по-прежнему, имеет только одно правильное решение.

Все решения заносите во вторую часть бланка ответов. Ничего не пишите в этой тетради.

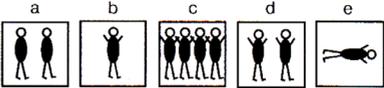
*Ждите указаний для дальнейшей работы!
Не переворачивайте страницу без разрешения!*

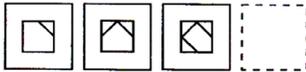
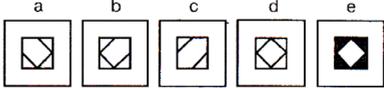
Субтест 1

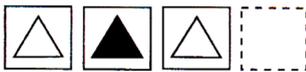
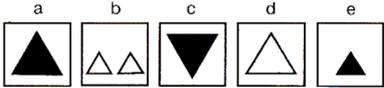
Примеры

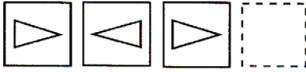
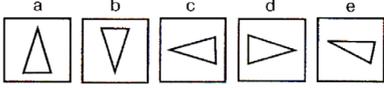


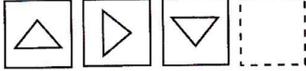
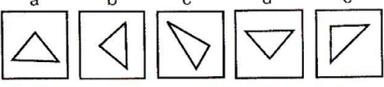
*Ждите указаний для дальнейшей работы!
Не переворачивайте страницу без разрешения!*

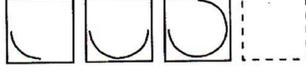
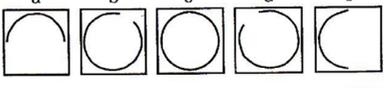
1.  

2.  

3.  

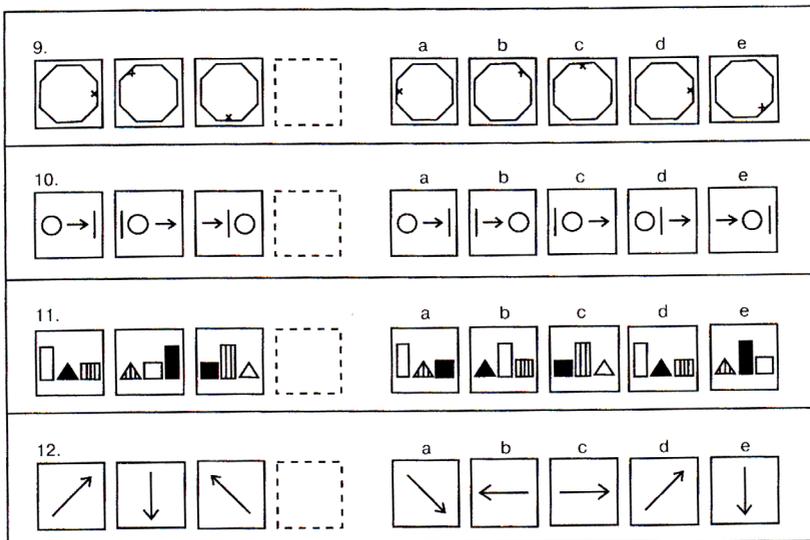
4.  

5.  

6.  

7.  

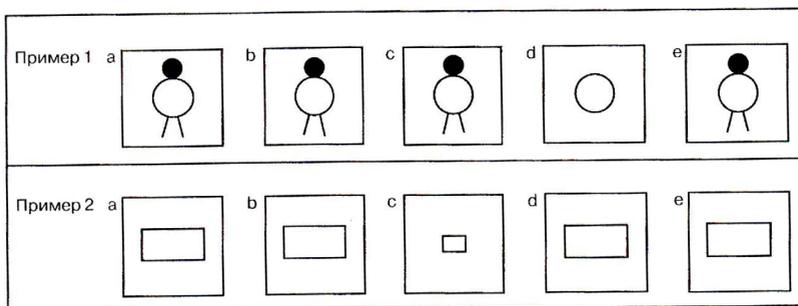
8.  



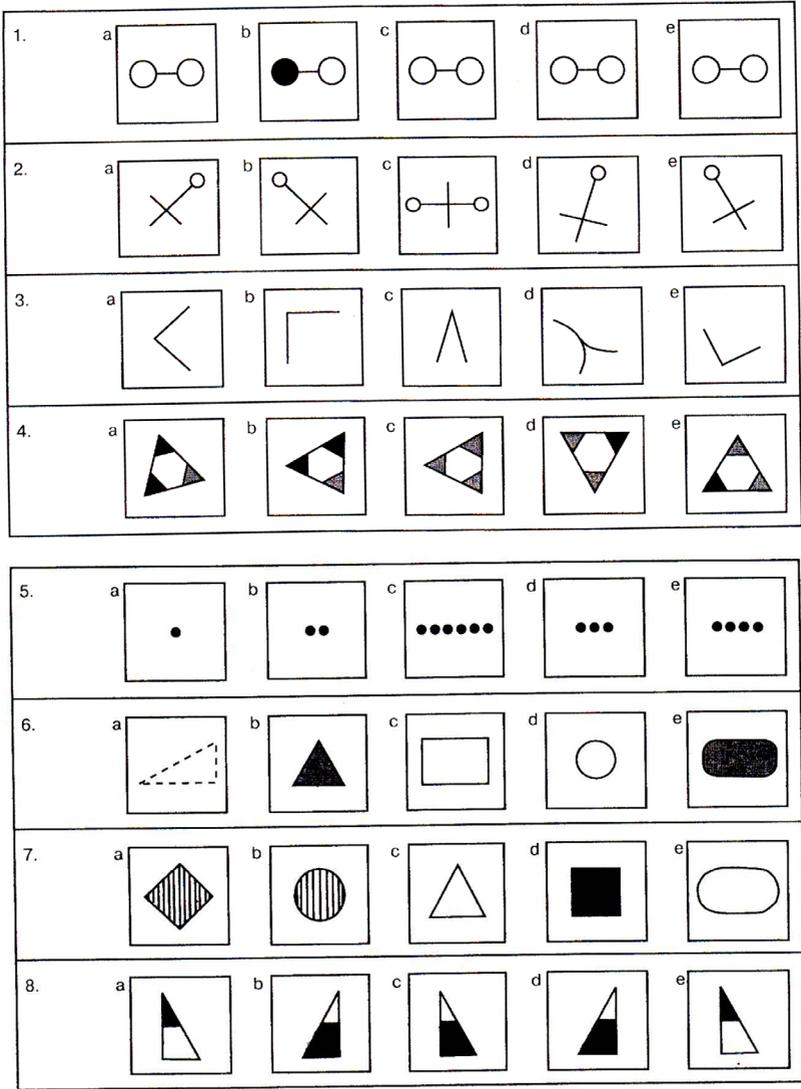
*Проверьте еще раз!
Ждите указаний для дальнейшей работы!*

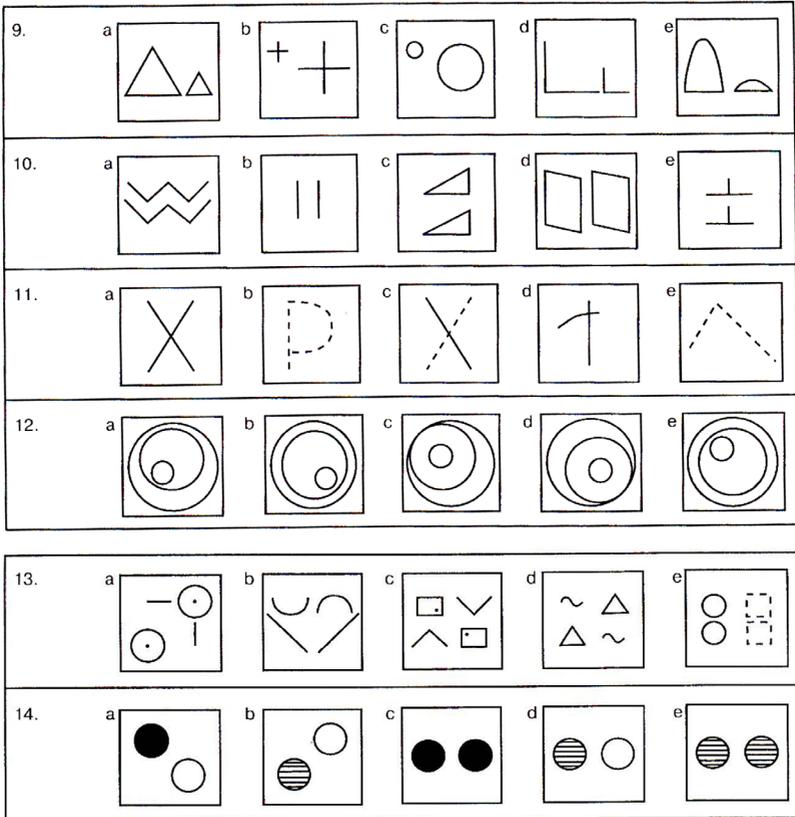
Субтест 2

Примеры



*Ждите указаний для дальнейшей работы!
Не переворачивайте страницу без разрешения!*



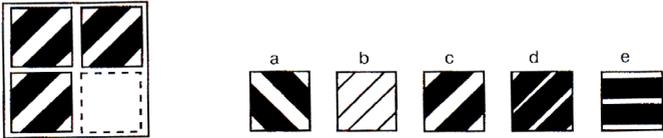


*Проверьте еще раз!
Ждите указаний для дальнейшей работы!*

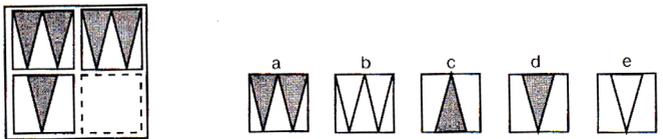
Субтест 3

Примеры

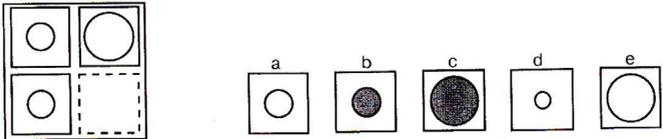
Пример 1



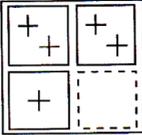
Пример 2

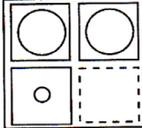


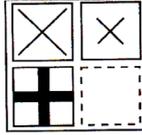
Пример 3

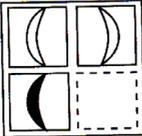


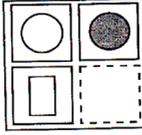
*Ждите указаний для дальнейшей работы!
Не переворачивайте страницу без разрешения!*

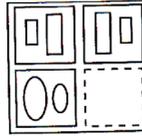
1.  a  b  c  d  e 

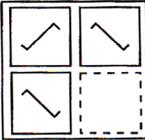
2.  a  b  c  d  e 

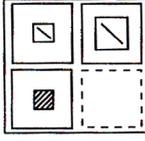
3.  a  b  c  d  e 

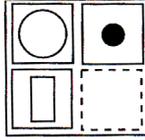
4.  a  b  c  d  e 

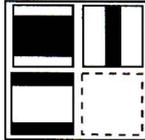
5.  a  b  c  d  e 

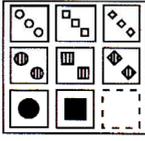
6.  a  b  c  d  e 

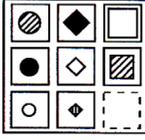
7.  a  b  c  d  e 

8.  a  b  c  d  e 

9.  a  b  c  d  e 

10.  a  b  c  d  e 

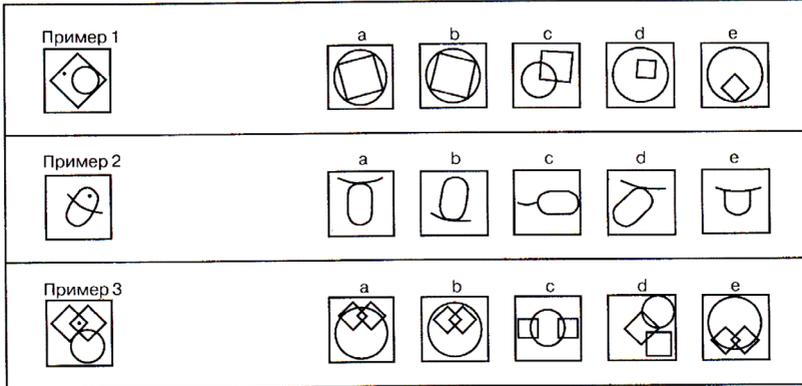
11.  a  b  c  d  e 

12.  a  b  c  d  e 

*Проверьте еще раз!
Ждите указаний для дальнейшей работы!*

Субтест 4

Примеры



*Ждите указаний для дальнейшей работы!
Не переворачивайте страницу без разрешения!*

1.		a	b	c	d	e
2.		a	b	c	d	e
3.		a	b	c	d	e
4.		a	b	c	d	e
5.		a	b	c	d	e
6.		a	b	c	d	e
7.		a	b	c	d	e
8.		a	b	c	d	e

Спасибо за работу!

Обработка и интерпретация результатов

Результаты обрабатываются по ключу. За каждое совпадение с ключом (правильный ответ) присуждается 1 балл. Ответы в 1-й и 2-й части теста в ключе совпадают (одинаковы). В конце подсчитывается общая сумма баллов за правильные ответы.

Ключ к тесту (форма А, 1-я и 2-я часть)

№ задания	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4
1.	с	б	с	с
2.	д	с	б	д
3.	а	д	а	б
4.	с	с	е	с
5.	б	с	д	а
6.	с	а	а	а
7.	с	д	с	с
8.	е	с	б	б
9.	б	е	е	
10.	а	а	а	
11.	д	с	б	
12.	с	а	б	
13.		с		
14.		д		

Далее сумма сырых баллов переводится в баллы IQ и процентилю по нормативной таблице. Существуют нормативные таблицы для определения шкальных оценок для разных возрастов, начиная с 8 лет 7 месяцев и до 19 лет включительно. Согласно разработчикам, тест также действителен и для более старшего возраста (до 60 лет), но нормативных данных IQ для этих возрастных групп не представлено. В данном пособии приведены нормативные таблицы для возрастной группы 15-19 лет.

Сумма баллов			Шкальные оценки	
1 часть	2 часть	1 часть + 2 часть	IQ	Процентили
6	9	20	53	0
7	—	21	54	0
8	10	22	55	0
—	—	23	56	0
9	11	24	57	0
—	—	25	58	0
10	12	26	59	0
—	—	27	60	0
11	13	28	61	0
—	—	29	62	1
12	14	30	63	1
—	—	31	64	1
13	15	32	65	1
—	—	33	66	1
14	16	34	67	1
—	—	35	68	2
15	17	36	69	2
—	—	37	70	2
16	18	38	71	3
—	—	39	72	3
17	19	40	73	3
—	—	41	74	4
18	20	42	75	4
—	—	43	76	5
19	21	44	77	6
—	—	45	78	7
20	22	46	79	8
—	—	47	80	9
21	23	48	81	10
—	—	49	82	12
22	24	50	83	13
—	—	51	84	14
23	25	52	85	16
—	—	53	86	17
24	26	54	87	18
—	—	55	88	21
25	27	56	89	24
26	—	—	90	26
—	28	57	91	27
27	—	58	92	30

Сумма баллов			Шкальные оценки	
1 часть	2 часть	1 часть + 2 часть	IQ	Процентили
—	29	—	93	31
28	—	59	94	34
—	30	60	95	36
29	—	61	96	38
30	31	62	98	42
—	—	63	99	46
31	32	—	100	50
—	—	64	101	54
32	33	65	102	58
33	—	66	104	62
—	34	—	105	64
—	—	67	106	66
34	—	68	107	69
—	35	69	108	73
35	—	70	110	76
—	36	71	112	79
36	—	—	113	81
—	—	72	114	82
—	37	—	115	84
37	—	73	116	86
—	—	74	118	88
38	38	—	119	90
—	—	75	120	92
—	—	76	122	93
39	39	—	123	94
—	—	77	124	95
—	—	78	126	96
40	40	—	127	96
—	—	79	128	97
—	—	80	130	98
41	41	—	131	98
—	—	81	132	99
—	—	82	134	99
42	42	—	135	99
—	—	83	136	100
43	43	84	139	100
44	44	85	143	100
—	—	86	146	100
45	45	—	147	100
—	—	87	149	100
46	46	—	151	100
—	—	88	152	100

ШТУР (Школьный тест умственного развития) [2]

Школьный тест умственного развития предназначен для диагностики *интеллектуального развития (структуры, уровня)* подростков в возрасте 11-14 лет. Тест разработан сотрудниками НИИ общей и педагогической психологии АПН СНГ. Умственное развитие подростков в основном определено школьными программами, которые содержат общественно выработанные требования к умственному развитию. В основе теста лежит школьная программа, учитывающая 3 учебных цикла: общественно-гуманитарный, естественнонаучный, физико-математический. Методика дает возможность оценить зону ближайшего развития ребенка, также диагностика с помощью ШТУР дает возможность наметить коррекционную программу (при полученных неудовлетворяющих результатах). ШТУР включает в себя 6 субтестов:

I. «Осведомленность 1» – 20 заданий, время выполнения – 8 мин.

II. «Осведомленность 2» – 20 заданий, время выполнения – 4 мин.

III. «Аналогии» – 25 заданий, время выполнения – 10 мин.

IV. «Классификации» – 20 заданий, время выполнения – 7 мин.

V. «Обобщения» – 19 заданий, время выполнения – 8 мин.

VI. «Числовые ряды» – 20 заданий, время выполнения – 7 мин.

Процедура обследования

Материал теста составляют две тетради, соответствующие двум параллельным формам – А и Б. В данном пособии приводится форма А. Для правильного проведения тестиро-

вания необходимо строго соблюдать инструкции, контролировать время выполнения субтестов (с помощью секундомера), не помогать испытуемым при выполнении заданий. При групповом тестировании должны участвовать два экспериментатора. Один из них зачитывает инструкции и следит за временем тестирования, а другой наблюдает за учащимися, предупреждая нарушение ими инструкций. Перед проведением тестирования экспериментатор объясняет его цель и создает у испытуемых соответствующий настрой с помощью инструкции.

После прочтения инструкции экспериментатор раздает тестовые тетради и просит заполнить в них графы, в которые вносятся такие сведения: фамилия, имя учащегося, дата проведения эксперимента, класс, номер школы. Проконтролировав правильность заполнения этих граф, экспериментатор предлагает учащимся отложить в сторону ручки и внимательно его выслушать. Затем он зачитывает инструкцию и разбирает примеры первого субтеста. Далее уточняет, есть ли вопросы. Чтобы условия тестирования всегда были одинаковыми, при ответах на вопросы экспериментатору следует просто вновь зачитывать соответствующее место инструкции. После этого дается указание перевернуть страницу и начинать выполнять задания. При этом экспериментатор незаметно включает секундомер, чтобы не фиксировать на этом внимание испытуемых и не создавать у них чувства напряженности.

По истечении времени, отведенного на выполнение I субтеста, экспериментатор решительно прерывает работу испытуемых словом «стоп», предлагая им положить ручки, и начинает читать инструкцию к следующему субтесту. В ходе проведения тестирования необходимо контролировать, правильно ли испытуемые переворачивают страницы и выполняют другие требования экспериментатора.

Инструкция: Сейчас вам будут предложены задания, которые предназначены для того, чтобы выявить ваши умения рассуждать, сравнивать предметы и явления окружающего мира, находить в них общее и различное. Эти задания отличаются от того, что вам приходится выполнять на уроках. Для выполнения заданий вам понадобятся ручка и бланки, которые мы вам раздадим.

Вы будете выполнять разные наборы заданий. Перед предъявлением каждого набора заданий мы объясним описание этого типа заданий и на примерах покажем способ их решения. На выполнение каждого набора заданий отводится ограниченное время. Начинать и заканчивать работу надо по нашей команде. Все задания следует решать строго по порядку. Не задерживайтесь слишком долго на одном задании. Старайтесь работать быстро и без ошибок.

Стимульный материал

I субтест

Осведомленность 1

Описание заданий и примеры

Инструкция: Задания состоят из предложений вопросительного характера. В каждом из них не хватает одного слова. Вы должны из 5 приведенных слов подчеркнуть то, которое правильно дополняет данное предложение. Подчеркнуть можно только 1 слово.

Пример 1

Одинаковыми по смыслу являются слова «биография» и...

- | | |
|---------------------------|--------------|
| а) случай; | г) книга; |
| б) подвиг; | д) писатель. |
| в) <u>жизнеописание</u> ; | |

Правильным ответом будет слово «жизнеописание». Поэтому оно подчеркнуто.

Пример 2

Противоположным к слову «отрицательный» будет слово...

- а) неудачный;
- б) спорный;
- в) важный;
- г) случайный;
- д) положительный.

В этом случае правильным ответом является слово «положительный». Оно и подчеркнуто.

Набор заданий к I субтесту

1. Начальные буквы имени и отчества называются...

- а) вензель;
- б) инициалы;
- в) автограф;
- г) индекс;
- д) анаграмма.

2. Гуманный – это...

- а) общественный;
- б) человеческий;
- в) профессиональный;
- г) агрессивный;
- д) пренебрежительный.

3. Система взглядов на природу и общество есть...

- а) мечта;
- б) оценка;
- в) мировоззрение;
- г) кругозор;
- д) иллюзия.

4. Одинаковыми по смыслу являются слова «демократия» и...

- а) анархия;
- б) абсолютизм;
- в) народовластие;
- г) династия;
- д) классы.

5. Наука о выведении лучших пород животных и сортов растений называется...

- а) бионика;
- б) химия;
- в) селекция;
- г) ботаника;
- д) физиология.

6. Краткая запись, сжатое изложение содержания книги, лекции, доклада – это...

- а) абзац; г) отрывок;
- б) цитата; д) конспект.
- в) рубрика;

7. Начитанность, глубокие и широкие познания – это...

- а) интеллигентность; г) талант;
- б) опытность; д) самомнение.
- в) эрудиция;

8. Отсутствие интереса и живого активного участия к окружающему – это...

- а) рациональность; г) противоречивость;
- б) пассивность; д) черствость.
- в) чуткость;

9. Свод законов, относящихся к какой-либо области человеческой жизни и деятельности, называется...

- а) резолюцией; г) кодексом;
- б) постановлением; д) проектом.
- в) традицией;

10. Противоположностью понятия «лицемерный» будет...

- а) искренний; г) вежливый;
- б) противоречивый; д) решительный.
- в) фальшивый;

11. Если спор заканчивается взаимными уступками, тогда говорят о...

- а) компромиссе; г) переговорах;
- б) общении; д) противоречии.
- в) объединении;

12. Этика – это учение о...

- а) психике; г) обществе;
- б) морали; д) искусстве.
- в) природе;

13. Противоположностью понятия «идентичный» будет...

- а) тождественный; г) различный;
- б) единственный; д) изолированный.
- в) внушительный;

14. Освобождение от зависимости, предрассудков, уравнивание в правах – это...

- а) закон; г) действие;
- б) эмиграция; д) эмансипация.
- в) воззрение;

15. Оппозиция – это...

- а) противодействие; г) политика;
- б) согласие; д) решение.
- в) мнение;

16. Цивилизация – это...

- а) формация; г) культура;
- б) древность; д) общение.
- в) производство;

17. Одинаковыми по смыслу являются слова «приоритет» и...

- а) изобретение; г) первенство;
- б) идея; д) руководство.
- в) выбор;

18. Коалиция – это...

- а) конкуренция; г) разрыв;
- б) политика; д) объединение.
- в) вражда;

19. Одинаковыми по смыслу являются слова «альтруизм» и...

- а) человеколюбие; г) эгоизм;
- б) взаимоотношение; д) нравственность.
- в) вежливость;

20. Человек, который скептически относится к прогрессу, является...

- а) демократом;
- б) радикалом;
- в) консерватором;
- г) либералом;
- д) анархистом.

II субтест

Осведомленность 2

Описание заданий и примеры

Инструкция: К слову, стоящему в левой части бланка, надо подобрать из четырех предложенных слов такое, которое совпадало бы с ним по смыслу, т. е. слово-синоним. Это слово надо подчеркнуть. Выбрать можно только одно слово.

Пример 1

Век –

- а) история;
- б) столетие;
- в) событие;
- г) прогресс.

Правильный ответ – «столетие». Поэтому это слово подчеркнуто.

Пример 2

Прогноз –

- а) погода;
- б) донесение;
- в) предсказание;
- г) причина.

Здесь правильным ответом будет слово «предсказание». Оно и подчеркнуто.

Набор заданий ко II субтесту

1. Прогрессивный – а) интеллектуальный; б) передовой; в) ловкий; г) отсталый.

2. Аннулирование – а) подписание; б) отмена; в) сообщение; г) отсрочка.

3. Идеал – а) фантазия; б) будущее; в) мудрость; г) совершенство.

4. Аргумент – а) довод; б) согласие; в) спор; г) фраза.
5. Миф – а) древность; б) творчество; в) предание; г) наука.
6. Аморальный – а) устойчивый; б) трудный; в) неприятный; г) безнравственный.
7. Анализ – а) факты; б) разбор; в) критика; г) умение.
8. Эталон – а) копия; б) форма; в) основа; г) образец.
9. Сферический – а) продолговатый; б) шаровидный; в) пустой; г) объемный.
10. Социальный – а) принятый; б) свободный; в) запланированный; г) общественный.
11. Гравитация – а) притяжение; б) отталкивание; в) невесомость; г) подъем.
12. Сентиментальный – а) поэтический; б) чувствительный; в) радостный; г) странный.
13. Экспорт – а) продажа; б) товары; в) вывоз; г) торговля.
14. Эффективный – а) необходимый; б) действенный; в) решительный; г) особый.
15. Мораль – а) этика; б) развитие; в) способность; г) право.
16. Модифицировать – а) работать; б) наблюдать; в) изучать; г) видоизменять.
17. Радикальный – а) коренной; б) ответный; в) последний; г) отсталый.
18. Негативный – а) неудачный; б) ложный; в) отрицательный; г) неосторожный.
19. Субъективный – а) практический; б) общественный; в) личный; г) скрытый.
20. Аграрный – а) местный; б) хозяйственный; в) земельный; г) крестьянский.

III субтест

Аналогии

Описание заданий и примеры

Инструкция: Вам предлагаются три слова. Между первым и вторым словом существует определенная связь. Между третьим и одним из пяти слов, предлагаемых на выбор, существует аналогичная, та же самая связь. Это слово вам следует найти и подчеркнуть.

Пример 1

Песня – композитор = самолет – ...

- а) аэропорт; г) горючее;
- б) полет; д) истребитель.
- в) конструктор;

Правильный ответ – «конструктор». Поэтому это слово подчеркнуто.

Пример 2

Добро – зло = день – ...

- а) солнце; г) среда;
- б) ночь; д) сутки.
- в) неделя;

Здесь правильным ответом будет слово «ночь», поэтому оно подчеркнуто.

Набор заданий к III субтесту

1. Глагол – спрягать = существительное – ...

- а) изменять; г) склонять;
- б) образовывать; д) писать.
- в) употреблять;

2. Холодно – горячо = движение – ...

- а) инерция; г) воздух;
- б) покой; д) взаимодействие.
- в) молекула;

3. Колумб – путешественник = землетрясение – ...
а) первооткрыватель; г) жертвы;
б) образование гор; д) природное явление.
в) извержение;
4. Слагаемое – сумма = сомножители – ...
а) разность; г) умножение;
б) делитель; д) число.
в) произведение;
5. Рабовладельцы – буржуазия = рабы – ...
а) рабовладельческий строй; г) наемные рабочие;
б) буржуазия; д) пленные.
в) рабовладельцы;
6. Папоротник – спора = сосна – ...
а) шишка; г) семя;
б) иголка; д) ель.
в) растение;
7. Стихотворение – поэзия = рассказ – ...
а) книга; г) предложение;
б) писатель; д) проза.
в) повесть;
8. Горы – высота = климат – ...
а) рельеф; г) географическая широта;
б) температура; д) растительность.
в) природа;
9. Растение – стебель = клетка – ...
а) ядро; г) фермент;
б) хромосома; д) деление.
в) белок;
10. Богатство – бедность = крепостная зависимость – ...
а) крепостные крестьяне; г) частная собственность;
б) личная свобода; д) феодальный строй.
в) неравенство;

11. Старт – финиш = пролог – ...
а) заголовок; г) действие;
б) введение; д) эпилог.
в) кульминация;
12. Молния – свет = явление тяготения – ...
а) камень; г) вес;
б) движение; д) Земля.
в) сила тяжести;
13. Первобытнообщинный строй – рабовладельческий строй = рабовладельческий строй – ...
а) социализм; г) государство;
б) капитализм; д) феодализм.
в) рабовладельцы;
14. Роман – глава = стихотворение – ...
а) поэма; г) ритм;
б) рифма; д) жанр.
в) строфа;
15. Тепло – жизнедеятельность = кислород – ...
а) газ; г) развитие;
б) вода; д) дыхание.
в) растение;
16. Фигура – треугольник = состояние вещества – ...
а) жидкость; г) вода;
б) движение; д) молекула.
в) температура;
17. Роза – цветок = капиталист – ...
а) эксплуатация; г) класс;
б) рабочие; д) фабрика.
в) капитализм;
18. Понижение атмосферного давления – осадки = антициклон –
а) ясная погода; г) влажность;
б) циклон; д) метеослужба.
в) климат;

19. Прямоугольник – плоскость = куб – ...
 а) пространство; г) треугольник;
 б) ребро; д) сторона.
 в) высота;
20. Война – смерть = частная собственность – ...
 а) феодалы; г) рабы;
 б) капитализм; д) крепостные крестьяне.
 в) равенство;
21. Числительное – количество = глагол – ...
 а) идти; г) часть речи;
 б) действие; д) спрягать.
 в) причастие;
22. Север – юг = осадки – ...
 а) пустыня; г) засуха;
 б) полюс; д) климат.
 в) дождь;
23. Диаметр – радиус = окружность – ...
 а) дуга; г) линия;
 б) сегмент; д) круг.
 в) отрезок;
24. Эпителий – ткань = аорта – ...
 а) сердце; г) вена;
 б) внутренний орган; д) кровь.
 в) артерия;
25. Молоток – забивать = генератор – ...
 а) соединять; г) изменять;
 б) производить; д) нагревать.
 в) включать;

IV субтест

Классификации

Описание заданий и примеры

Инструкция: Вам даны пять слов. Четыре из них объединены одним общим признаком. Пятое слово к ним не подходит. Его надо найти и подчеркнуть.

Лишним может быть только одно слово.

Пример 1

- а) тарелка; г) кастрюля;
б) чашка; д) чайник.
в) стол;

Первое, второе, четвертое и пятое слова обозначают посуду, а третье слово – мебель. Поэтому оно подчеркнуто.

Пример 2

- а) идти; г) сидеть;
б) прыгать; б) бежать.
в) танцевать;

Четыре слова обозначают состояние движения, а слово «сидеть» – покоя. Поэтому подчеркнуто слово «сидеть».

Набор заданий к IV субтесту

1. а) приставка; б) предлог;
в) суффикс; г) окончание; д) корень.
2. а) прямая; б) ромб;
в) прямоугольник; г) квадрат; д) треугольник.
3. а) барометр; б) флюгер;
в) термометр; г) компас; д) азимут.
4. а) рабовладелец; б) раб;
в) крестьянин; г) рабочий; д) ремесленник.
5. а) пословица; б) стихотворение;
в) поэма; г) рассказ; д) повесть.
6. а) цитоплазма; б) питание;
в) рост; г) раздражимость;
д) размножение.
7. а) дождь; б) снег;
в) осадки; г) иней; д) град.
8. а) треугольник; б) отрезок;
в) длина; г) квадрат; д) круг.
9. а) пейзаж; б) мозаика;
в) икона; г) фреска; д) кисть.

10. а) очерк; б) роман;
в) рассказ; г) сюжет; д) повесть.
11. а) параллель; б) карта;
в) меридиан; г) экватор; д) полюс.
12. а) литература; б) наука;
в) живопись; г) зодчество; д) художественное ремесло.
13. а) длина; б) метр;
в) масса; г) объем; д) скорость.
14. а) углекислый газ; б) свет;
в) вода; г) крахмал; д) хлорофилл.
15. а) пролог; б) кульминация;
в) информация; г) развязка; д) эпилог.
16. а) скорость; б) колебание;
в) сила; г) вес; д) плотность.
17. а) Куба; б) Япония;
в) Вьетнам; г) Великобритания;
д) Исландия.
18. а) товар; б) город;
в) ярмарка; г) натуральное хозяйство;
д) деньги.
19. а) описание; б) сравнение;
в) характеристика; г) сказка; д) иносказание.
20. а) аорта; б) вена;
в) сердце; г) артерия; д) капилляр.

V субтест

Обобщения

Описание заданий и примеры

Инструкция: Вам предлагаются два слова. Нужно определить, что между ними общего. Старайтесь в каждом случае найти наиболее существенные общие признаки для обоих слов. Напишите свой ответ рядом с предложенной парой слов.

Пример 1

Ель – сосна.

Правильным ответом будет: «хвойные деревья».

Эти слова нужно написать рядом с предложенной парой слов.

Пример 2

Дождь – град.

Правильным ответом будет: «осадки». Это слово и следует написать.

Набор заданий к V субтесту

1. Азия – Африка.
2. Ботаника – зоология.
3. Феодализм – капитализм.
4. Сказка – былина.
5. Газ – жидкость.
6. Сердце – артерия.
7. Копенгаген – Манагуа.
8. Атом – молекула.
9. Жиры – белки.
10. Наука – искусство.
11. Стойкость – мужество.
12. Ампер – Вольт.
13. Канал – плотина.
14. Мозаика – икона.
15. Облачность – осадки.
16. Сумма – произведение.
17. Иносказание – описание.
18. Классицизм – реализм.
19. Цунами – ураган.

VI субтест

Числовые ряды

Описание заданий и примеры

Инструкция: Предлагаем вам ряды чисел, расположенных по определенному правилу. Ваша задача состоит в том,

чтобы определить число, которое было бы продолжением соответствующего ряда, и написать его. Каждый ряд построен по своему правилу. В некоторых заданиях при нахождении правила построения ряда вам необходимо будет пользоваться умножением, делением и другими действиями.

Пример 1

2 4 6 8 10...

В этом ряду каждое последующее число на 2 больше предыдущего. Поэтому следующее число будет 12. Его и нужно записать.

Пример 2

9 7 10 8 11 9 12...

В этом ряду поочередно отнимается 2 и прибавляется 3. Следующее число должно быть 10. Его вам и нужно написать.

Набор заданий к VI субтесту

1)	6	9	12	15	18	21	...
2)	9	1	7	1	5	1	...
3)	2	3	5	6	8	9	...
4)	10	12	9	11	8	10	...
5)	1	3	6	8	16	18	...
6)	3	4	6	9	13	18	...
7)	15	13	16	12	17	11	...
8)	1	2	4	8	16	32	...
9)	1	2	5	10	17	26	...
10)	1	4	9	16	25	36	...
11)	1	2	6	15	31	56	...
12)	31	24	18	13	9	6	...
13)	174	171	57	54	18	15	...
14)	54	19	18	14	6	9	...
15)	301	294	49	44	11	8	...

Спасибо за работу!

Обработка и интерпретация результатов

После выполнения теста производится количественная и качественная обработка результатов. Возможен групповой и индивидуальный анализ данных.

Количественная обработка. Индивидуальные показатели по каждому субтесту (за исключением V субтеста) выводятся путем подсчета количества правильно выполненных заданий (1 балл за каждое правильно выполненное задание) по ключу.

Ключ

Субтест I	Субтест II	Субтест III	Субтест IV	Субтест VI
1.б	1.б	1.г	1.б	1.24
2.б	2.б	2.б	2.а	2.3
3.в	3.г	3.д	3.д	3.11
4.в	4.а	4.в	4.а	4.7
5.в	5.в	5.г	5.а	5.36
6.д	6.г	6.г	6.а	6.24
7.в	7.б	7.д	7.в	7.18
8.б	8.г	8.б	8.в	8.64
9.г	9.б	9.а	9.д	9.37
10.а	10.г	10.б	10.г	10.49
11.а	11.а	11.д	11.б	11.92
12.б	12.б	12.в	12.б	12.4
13.г	13.в	13.д	13.б	13.5
14.д	14.б	14.в	14.г	14.2
15.а	15.а	15.д	15.в	15.4
16.г	16.г	16.а	16.б	
17.г	17.а	17.г	17.в	
18.д	18.в	18.а	18.г	
19.а	19.в	19.а	19.г	
20.в	20.в	20.в	20.в	
		21.б		
		22.г		
		23.а		
		24.в		
		25.б		

Результаты субтеста V оцениваются в зависимости от качества обобщения: 2, 1 и 0 баллами. Для обработки следует использовать таблицы примерных ответов, даваемых в заданиях на обобщение. Эти таблицы разработаны на основании анализа результатов 411 учащихся 6, 7 и 8-го классов московских школ. Ответы, оцениваемые 2 баллами, приведены в таблице достаточно полно. Только приведенные ответы, а также их синонимические замены можно оценить 2 баллами. Перечень ответов, оцениваемых 1 баллом, является менее полным, так как здесь у испытуемых гораздо больше возможностей для выбора. После логического анализа 1 баллом можно оценить и ответы, отличающиеся от приведенных в таблице. При этом следует иметь в виду, что 1 балл получают ответы, представляющие собой более широкие по сравнению с правильными, категориальные обобщения, а также правильные, но более узкие, чем необходимо, частные обобщения. Неправильные ответы оцениваются в 0 баллов. Максимальное количество баллов за выполнение V субтеста – 38 (100% выполнения этого субтеста).

Ключ к субтесту V

№ п/п	Количество баллов		
	2	1	0
1	2	3	4
1	Части света	Материки, континенты	Страны, экватор, климат
2	Биология, наука о живой природе	Наука, предмет	Природа
3	Общественный строй, социально- экономическая формация	Общество, ступени развития	Классы, история, буржуазия, угне- тение
4	Устное народное творче- ство, фольклор	Литература, му- дрость, творчество	Предание, выдум- ка, легенда, миф
5	Состояние вещества, агрегатное состояние ве- щества	Вещество, состоя- ние тела	Химия, физика

1	2	3	4
6	Органы кровообращения	Внутренние органы, органы человека	Биология, сосуды, анатомия, части тела
7	Столицы	Города	Страны, острова
8	Мельчайшие частицы вещества, состав вещества, составные части вещества	Частица, вещество	Состав клетки
9	Органические вещества	Состав вещества, вещество	Витамины, углеводы, состав клетки, молекулы
10	Культура, виды деятельности	Творчество	Этика, знание, просвещение
11	Положительные черты характера	Качества(черты) характера, характер	Сила, храбрость
12	Электрические единицы измерения	Физические величины, электричество, единицы измерения	Единица, учение, прибор
13	Искусственные водные сооружения, водные сооружения	Сооружение, водоем, водохранилище	Вода, строение, энергия, природа
14	Изобразительное искусство, произведения изобразительного искусства	Искусство, творчество	Живопись, изображения, фрески, церковь
15	Атмосферное явление, климатические явления	Климат, явление (состояние) погоды	Циклон, природа, дождь
16	Результаты математических действий	Математические действия, операции с числами	Математика, решение
17	Литературные приемы	Способы изложения	Творчество, рассказ, сравнение
18	Направления в искусстве, художественный стиль	Литературные направления	Литература, формулировка
19	Стихийное бедствие	Стихия	Разрушение

Индивидуальным показателем выполнения теста в целом является сумма баллов, полученных при сложении результатов решения всех субтестов.

Полный состав заданий всего теста принимается за норматив умственного развития. С ним сравнивается число заданий, выполненных учащимся. Устанавливается процентное отношение выполненных заданий, и это определяет количественную сторону работы испытуемого.

Если предполагается сравнение групп испытуемых между собой, то групповыми показателями по каждому субтесту могут служить значения среднего арифметического, медианы и моды.

Для анализа групповых данных относительно их близости к социально-психологическому нормативу, условно рассматриваемому как 100% выполнения каждого субтеста, испытуемые подразделяются по результатам тестирования на 5 подгрупп:

- наиболее успешные – 10% всех испытуемых;
- близкие к успешным – 20% всех испытуемых;
- средние по успешности – 40% всех испытуемых;
- мало успешные – 20% всех испытуемых;
- наименее успешные – 10% всех испытуемых.

Для каждой из подгрупп подсчитывается средний процент правильно выполненных заданий. Строится система координат, где по оси абсцисс идут номера групп, по оси ординат – процент выполненных каждой группой заданий. После нанесения соответствующих точек вычерчивается график, отражающий приближение каждой из подгрупп к социально-психологическому нормативу.

Такой же вид обработки проводится и по результатам всего теста в целом. Полученные при этом графики позволяют дать наглядное сравнение успешности выполнения ШТУР как учащимися одного класса, так и разных классов (Рис. 4).

Например, тестирование проведено на группе в 100 человек. На основании полученных по тесту баллов выделяем первую группу – 10 человек, получивших наибольшие баллы. Допустим, средний процент выполнения в этой группе равен 85. Вторая группа (20 человек) в среднем выполнила задания на 67%, третья группа (40 человек) – на 43%, четвертая группа (20 человек) – на 27%, пятая группа (10 человек) – на 11%.

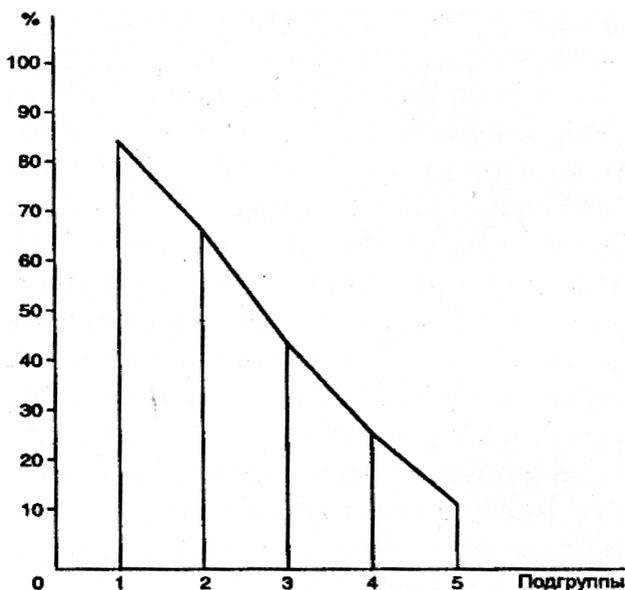


Рис. 4. График успешности выполнения ШТУР

Степень приближения каждой группы к социально-психологическому нормативу отражает, насколько члены этой группы соответствуют требованиям к ним, заложенным в заданиях теста. Представители группы наименее успешных (по каждому возрасту) должны привлечь к себе пристальное внимание для оказания им профессиональной помощи в целях преодоления пробелов их умственного развития.

Анализ такого рода, проведенный по каждому субтесту в отдельности, выявит степень соответствия учащихся требованиям, предъявляемым к выполнению ими отдельных логических операций (установлению аналогий, классификации, обобщению, определению числовой последовательности), а также к владению некоторым кругом понятий. При таком анализе может выявиться неравномерность умственного развития представителей группы, заключающаяся, например, в относительном отставании одних логических операций по сравнению с другими или в преимущественном выполнении субтестов на осведомленность по сравнению с субтестами на выполнение логических операций и т.д. При сравнении групп выяснение причин такого рода неравномерностей умственного развития учащихся заставит обратиться к анализу условий их жизни, методов преподавания, уровня и характера школ и пр.

Установлено, что с возрастом, от 6 к 8 классу, увеличивается разрыв в умственном развитии между лучшими и худшими учащимися одной и той же выборки; лучшая часть учащихся быстрее (с возрастом) приближается к требованиям социально-психологического норматива, в то время как слабо выполняющие тест практически остаются на том же уровне. Этот факт должен учитываться школьными психологами: не следует ожидать, что отставание пройдет само собой; напротив, отставание может усилиться. Поэтому следовало бы интенсивнее заниматься с отстающими по тесту учащимися для скорейшего преодоления пробелов в их умственном развитии.

При анализе результатов отдельного учащегося глобальные оценки умственного развития типа «лучше», «хуже», «выше», «ниже», основанные на подсчете баллов, полученных им при выполнении теста, и сравнении с группой (или нормой), мало что дают для понимания своеобраз-

зия умственного развития. Однако в качестве первого шага для получения самого общего впечатления об ученике можно рекомендовать подсчитать его общий балл. При этом следует иметь в виду, что общий балл шестиклассника ниже 30, семиклассника ниже 40, восьмиклассника ниже 45 рассматривается как очень низкий и свидетельствует о низком умственном развитии. Об относительно высоком умственном развитии говорит общий балл: выше 75 у шестиклассника, 90 у семиклассника и равный 100 у восьмиклассника.

Ясно, что общий балл по тесту может объединить неодинаковые вклады каждого субтеста. Поэтому следующий этап анализа – выяснение баллов, полученных учащимся по каждому субтесту.

Количественная характеристика учащихся подлежит дополнению качественной, в которой дается психологическая интерпретация выполненных и невыполненных заданий.

Качественная обработка. Групповой анализ результатов субтестов I и II должен вскрыть уровень осведомленности учащихся в понятиях, относящихся к двум информационным сферам (общественно-политической и научно-культурной). Для этого следует подсчитать процентное выполнение соответствующих заданий по группе в целом.

Качественный анализ субтестов I и II может идти по пути выявления критериальных заданий, т. е. тех заданий, в которых обнаруживаются наиболее резкие различия между сравниваемыми группами или подгруппами, наиболее и наименее успешных внутри групп.

Таким образом, качественный анализ групповых результатов первых двух субтестов позволит дать характеристику группе учащихся в отношении наиболее и наименее освоенных понятий общего и основополагающего характера, которые способствуют расширению кругозора, формированию миропонимания. По таким характеристикам воз-

можно сравнение групп учащихся, отличающихся по условиям своего развития.

Анализ качественной стороны субтеста III «Аналогии» проводится по следующим направлениям:

а) выявление наиболее и наименее усвоенных областей содержания теста (общественно-гуманитарной, естественнонаучной, физико-математической);

б) выявление самого отработанного (легкого) и наиболее трудного видов логических связей из следующих заложенных в тест: вид – род, часть – целое, причина – следствие, порядок следования, противоположность, функциональные отношения;

в) выявление типичных ошибок при установлении логических связей; характер типичных ошибок не только отразит предпочитаемые логические операции, но и поможет выявить недостатки, возможную односторонность, ограниченность в усвоении информации. Например, имеются данные, что учащиеся 6–8-го классов часто стремятся подбирать к данному понятию такие, которые отражают его свойства и функции; гораздо реже в ответах встречаются понятия, имеющие более отдаленные или глубокие связи с заданным понятием. Этот факт может свидетельствовать о тенденции к изучению характеристик отдельных объектов и явлений и о меньшем внимании к связям между предметами и явлениями.

Если имеются две или больше групп учащихся, то по каждому из названных показателей возможно их сравнение.

Анализ качественной стороны субтеста IV «Классификации» проводится по следующим направлениям:

а) выявление наиболее и наименее усвоенных областей содержания теста (общественно-гуманитарной, естественнонаучной, физико-математической);

б) выявление типа заданий – с конкретными или абстрактными понятиями, который провоцирует большое количество ошибок.

Анализ качественной стороны субтеста V «Обобщения» проводится по следующим направлениям:

а) определение характера типичных обобщений – по конкретному, видовому, категориальному признакам;

б) выявление типичных ошибок, а также содержания и характера понятий (абстрактные или конкретные), провоцирующих эти ошибки.

Индивидуальный качественный анализ проводится по той же схеме, что и групповой: а) на основании результатов выполнения каждого субтеста и сравнения их между собой можно заключить, каким логическим действием учащийся владеет лучше, а каким хуже; какая из областей умственного развития – осведомленность в некоторых общих понятиях или сформированность операциональной стороны мышления – представлена у данного учащегося лучше, а какая хуже; б) по каждому субтесту можно установить, какая из областей содержания теста усвоена лучше, а какая хуже; в) каков характер типичных ошибок в каждом из субтестов.

Предпочтительное выполнение заданий с определенным содержанием во всех субтестах, использующих понятия научно-учебных циклов, может свидетельствовать о преобладающих склонностях учащегося. Прямо делать вывод об определенной склонности, видимо, нельзя, так как следует учитывать предшествующую подготовку учащегося, полученную вне школы, участие его в факультативах, влияние педагога и пр. Тем не менее ШТУР создает возможность для анализа индивидуальных результатов по научно-учебным циклам.

Количественный и качественный анализ результатов ШТУР дает возможность с разных сторон оценить умствен-

ное развитие как отдельного ученика, так и группы учащихся. На основании замеченных недостатков в умственном развитии можно наметить примерную схему коррекционной работы по их устранению.

Анализ субтестов

Субтест 1. «Осведомленность 1»

Отнесенность заданий к разным областям знаний:

- общественно-политическая: 2, 4, 8, 9, 11, 14, 15, 18, 20;
- научно-культурная: 1, 3, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 16, 17, 19.

Субтест 2. «Осведомленность 2»

Отнесенность заданий к разным областям знаний:

- общественно-политическая: 1, 2, 10, 13, 17, 20;
- научно-культурная: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19.

Субтест 3. «Аналогии»

Отнесенность заданий к разным школьным предметам:

- литература, русский язык: 1, 7, 11, 14, 21;
- математика, физика: 2, 4, 12, 16, 19, 23, 25;
- история: 5, 10, 13, 17, 20;
- биология: 6, 9, 15, 24;
- география: 3, 8, 18, 22.

Отнесенность заданий к разным типам логических связей:

- род-вид: 3, 7, 16, 17, 24;
- часть–целое: 9, 14, 23;
- причина-следствие: 12, 18, 20;
- противоположность: 2, 10, 11, 22;
- порядок следования: 13;
- рядоположность: 5;
- функциональные отношения: 1, 4, 6, 8, 15, 19, 21, 25.

Субтест 4. Классификации

Отнесенность заданий к разным школьным предметам:

- литература, русский язык: 1, 5, 10, 15, 19;
- математика, физика: 2, 8, 13, 16;
- история: 4, 9, 12, 18;
- биология: 6, 14, 20;
- география: 3, 7, 11, 17.

Другие виды классификаций:

- задания с абстрактными понятиями: 12, 15, 16, 19;
- смешанные задания: 3, 6, 7, 8, 11, 13, 18;
- задания с конкретными понятиями: 1, 2, 4, 5, 9, 10, 14, 17, 20.

Субтест 5. Обобщения

Отнесенность заданий к разным школьным предметам:

- литература, русский язык: 4, 11, 17;
- математика, физика: 5, 8, 12, 16;
- история: 3, 10, 14, 18;
- биология: 2, 6, 9;
- география: 1, 7, 13, 15, 19.

Библиографический список

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология: учеб. пособие / Г.С. Абрамова. – М.: Академический проект, 2003. – 496 с.
2. Барканова, О.В. Методики диагностики интеллекта и креативности: психологический практикум / О.В. Барканова, М.А. Снесарь. – Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2007. – 196 с.
3. Барканова, О.В. Методики диагностики личности спортсмена: психологический практикум / О.В. Барканова, М.А. Снесарь, Н.А. Виноградова. – Красноярск: Литера-принт, 2008. – 232 с.
4. Барканова, О.В. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / О.В. Барканова. – Красноярск, 2009. – 292 с.
5. Барканова, О.В. Социально-психологический тренинг для подростков и старшеклассников: учебное пособие / О.В. Барканова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2013. – 255 с. (электронное издание).
6. Барканова, О.В. Теоретические основы и психологическая диагностика здоровья личности: учебное пособие / О.В. Барканова.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – 366 с. (электронное издание).
7. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе: учеб. пособие / М.Р. Битянова. – М.: Изд-во «Совершенство», 1997. – 298 с.
8. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособие. / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
9. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование: учеб. пособие / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 136 с.
10. Венгер, А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство (в 2-х частях). – М.: Генезис, 2007.

11. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников: учеб. пособие / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 160 с.
12. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты. Иллюстрированное руководство / А.Л. Венгер. – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2006. – 160 с.
13. Венгер, А.Л. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста: учеб. пособие / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 69 с.
14. Детская практическая психология: учебник / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2004. – 255 с.
15. Лебедева, Л.Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии: метод. руководство / Л.Д. Лебедева, Ю.В. Никонорова, Н.А. Тараканова. – СПб.: Речь, 2010. – 336 с.
16. Лосева, В.К. Рисуем семью: Диагностика семейных отношений: метод. руководство / В.К. Лосева. – М.: Изд-во А.П.О., 1995. – 40 с.
17. Маховер, К. Проективный рисунок человека: метод. руководство / К. Маховер. – М.: Смысл, 2009. – 154 с.
18. Пахальян, В.Э. Личностно ориентированное консультирование в образовании (в 4-х томах): учеб. пособие / В.Э. Пахальян. – М., 2003.
19. Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье: дошкольный и школьный возраст: учеб. пособие / В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с.
20. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учебник / Л.Ф. Обухова. – М.: Изд-во Юрайт, 2013. – 460 с.
21. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога: учеб. пособие / Р.В. Овчарова. – М.: Просвещение, 1996. – 352 с.
22. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2003. – 448 с.
23. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе: учеб. пособие / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 1996. – 240 с.
24. Практическая психология образования: учеб. пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

25. Психологическая служба школы: учеб. пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 222 с.
26. Самоукина, Н.В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги: учеб. пособие / Н.В. Самоукина. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 244 с.
27. Семаго, М.М. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: методическое пособие / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 288 с.
28. Семаго, М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога: учеб. пособие / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: Аркти, 2000. – 208 с.
29. Семаго, М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст: учеб. пособие / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – СПб.: Речь, 2011. – 384 с.
30. Семенова, З.Ф. Психологические рисуночные тесты. Методика «Дом-Дерево-Человек»: метод. руководство / З.Ф. Семенова, С.В. Семенова. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007. – 190 с.
31. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учеб. пособие / О.В. Хухлаева. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
32. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.

Интерпретации проективных рисуночных методик [10; 12; 15-17; 29]

А. Общие признаки

Расположение

Слева – проявление бессознательного, связи с прошлым, самим собой, с матерью; инфантилизм, интроверсия, преобладание эмоций, импульсивность;

Справа – проявление осознаваемого, связи с будущим, отцом, другими людьми; экстраверсия, контролируемое сознательное поведение, авторитаризм;

Низ – материальное, бессознательное, инстинкты; сниженное настроение и активность, склонность к депрессии, чувство незащищенности и неадекватности, заниженная самооценка, прагматичность, ориентация на материальные ценности;

Верх – интеллектуальная и духовная сфера, развитие, контакт с окружающей средой; уход в фантазии, нереалистичность представлений и ожиданий, отчужденность и недоступность, завышенная самооценка и притязания, высокий уровень активности, уверенности в себе, стремление к самоутверждению.

Размер

Маленький размер – сниженное настроение, ощущение собственной незначительности, малоценности, заниженная самооценка, психопатология (при микрорисунке);

Большой размер (рисунок не помещается на листе) – низкий самоконтроль, нарушение планирующей функции, импульсивность, гиперактивность, ощущение социального давления (и вследствие этого, тревожность, агрессия, враждебность) и невозможности реализовать себя, неудовлетворенность ситуацией, гиперкомпенсация, преувеличение соб-

ственной значимости, неадекватное самовосприятие, дезорганизация психики, нарушение пространственного анализа.

Нажим

Слабый нажим – неуверенность, робость, скованность, астения, сниженное настроение, пассивность;

Средний нажим – уверенность, самообладание, адаптированность, эмоциональная устойчивость;

Сильный нажим – энергичность, настойчивость, агрессия, тревожность, эмоциональное напряжение, конфликтность, амбициозность, гиперактивность, импульсивность;

Колебания нажима – эмоциональная неустойчивость, тревожность, импульсивность, утомляемость.

Направление линий, штриховка

Вертикальные – активность, самоуверенность, упрямство, маскулинность;

Горизонтальные – слабость, недостаточное ощущение безопасности, фемининность;

Угловатые – агрессивность, доминантность, дезадаптация, маскулинность;

Закругленные, обтекаемые – низкий уровень агрессии, конформность, чувствительность, фемининность;

Тонирование – эмоциональная возбудимость;

Штриховка – спонтанность проявления эмоций, потребность в осмыслении эмоций, тревожность;

Легкие, слабые штрихи – тонкость чувств, интуитивность, художественная натура;

Четкие штрихи – рациональность, самоконтроль;

Жирные штрихи – импульсивность, спонтанность поведения;

Закрашивание – интенсивность эмоциональных переживаний;

Очерчивание контуров – рациональность.

Нарушения

Органика – наклон фигуры, прерывистые, неприсоединенные, двойные линии, дрожание (трясутся руки), асимметрия: при наличии 2 и более признаков;

Эпилепсия – излишняя детализация, тщательная прорисовка мелких деталей, чрезмерная яркость, красочность (неадекватность цветов), сильный нажим, глубокая штриховка, склонность к стереотипии, признаки органики;

Шизофрения, психопатология – склонность к стереотипии, необычность, неадекватность изображения (взгляд изнутри и т.д.), нарушение и искажение пропорций, отсутствие существенных деталей (головы, глаз), несоединенность линий, микроразмер, галлюцинации, страшный и пугающий характер изображений, тема смерти и увечий, грубые нарушения логики в рассказе (противоречие между рисунком и рассказом);

Умственная отсталость – склонность к стереотипии, примитивизм (упрощение и искажение форм, пространственных отношений м/у элементами), схематичность, статичность изображения, нелепости, отсутствие целостного образа, замкнутости линий, разбросанность частей, неадекватность цветов, отсутствие основных деталей и наличие второстепенных, низкая оригинальность, удовлетворенность своим рисунком независимо от его качества, рисование не сопровождается речью (или речь не относится к рисунку), неспособность беседовать по рисунку, неспособность нарисовать изображение (несуществующее животное и др.).

Б. Конкретные методики

ДДЧ

Дом (семья, Я, социальная адаптация и контакты, принятие мира): многоэтажный – отражение реальности (городской житель), либо семейное неблагополучие, неудовлетворенная потребность в семейном очаге;

Дворец, замок – демонстративность, уход в фантазии, неудовлетворенная потребность в семейном очаге, дезадаптация, потребность в восхвалении и восхищении, креативность;

Крепость – дезадаптация, потребность в безопасности и защите, восприятие мира как враждебного;

Церковь – потребность в духовной поддержке или искуплении;

Палатка, шалаш – ощущение нестабильности семейного очага;

Стены (границы личности): мощные – отгороженность, труднодоступность, потребность в защите, тщательно прорисованные – педантичность, ригидность, органика;

Окна и двери (контакт с людьми): отсутствуют, маленькие, закрытые – интроверсия, аутизм, враждебность, закрытость, отчужденность (=решетки, ставни), много, открытые, большие – доступность, открытость к контактам, занавески – контроль чувств, созерцательность в общении (позиция наблюдателя);

Крыша (фантазия) – отсутствие, разрушенная – подчинение посторонним силам; большая, акцентированная – фантазии, мечтательность;

Труба (тепло в интимных отношениях, зрелость, равновесие), отсутствие – дистанцированность от родительского дома, недостаток тепла; густой дым – напряжение, потребность освободиться от давления;

Дорожка к дому – открытость к контактам, самоконтроль в контактах, суживается – ограничение контактов, стремление к одиночеству; не ведут в дом – барьеры, защита;

Пейзажик – потребность в упорядочивании окружения (неуверенность, одиночество, нет ощущения безопасности, тепла, потребность в защите);

Забор – защита, интроверсия, замкнутость.

Дерево (Я, жизненные силы, зрелость, соматическое состояние): здоровое лиственное – адекватность, хорошая адаптация (яблоня – инфантильность, желание детей, креативность, береза – конформизм, эстетика, ива – сниженное настроение, депрессия, неудовлетворенность, эмоциональная лабильность); хвойное: сосна – целеустремленность, сдержанность, мотивация достижения успеха; ель – враждебность, неудовлетворенность, отверженность, девиантность; экзотическое – авантюризм, жажда приключений, демонстративность, дезадаптация; несуществующее (фантастическое) – дезадаптация, креативность, уход в фантазии;

Мертвое или больное – дезадаптация, неудовлетворенность, ощущение беспомощности, неполноценности, недостаток тепла, нехватка жизненных сил, суицидальные и депрессивные наклонности;

Корни (безопасность, устойчивость, защита): длинные, акцентированные – значимость семьи, ориентация на прошлое, незащищенность, потребность в защите и безопасности, тонкие – слабый контакт с реальностью, мертвые, отсутствуют – отсутствие / потеря равновесия, детские травмы; линия земли – потребность в опоре;

Ствол (сила Я, осознание возможностей) – соответственно этому маленький или большой; сломанный / срубленный – последствия травмы (=сломанные сучки, ветки, шрамы, дупла и т.п.); птицы и животные в дупле – вторжение в эго, наличие неконтролируемой личностной подструктуры, потребность в тепле и защите, неоднозначные отношения со значимыми близкими, несамостоятельность в решениях;

Кора (граница Я) – мощная, прорисованная – замкнутость, защита, зачерненный ствол – тревожность;

Крона (интеллект, фантазия, настроение, сознательный контроль, защищенность) – четкая острая вершина – четкое целеполагание, осознанность жизни; нечеткая – неопреде-

ленность целей, подверженность влиянию; ветки вверх – активность, энергичность, вниз – сниженное настроение и активность, депрессия, наклоненные вправо / влево – отсутствие равновесия, расходятся в стороны – экспансия, экстраверсия, внутрь – интроверсия, закрытость, симметричные – уравновешенность интеллектуальной и эмоциональной сфер, тонкие – беспокойство, нерешительность;

Листья (способность к установлению контактов и защищенность) – много, прорисованные – педантичность, застревание или художественная одаренность, эстетика; острые – агрессия, опавшие – одиночество, разочарование, нехватка сил;

Солнце – потребность в тепле, авторитетная фигура; облака – тревожность, атмосферные явления (радуга, гроза, дождь) – эмоциональные проблемы, нестабильность, сложность самоконтроля;

Лес – изоляция, одиночество, повышенная потребность в общении, 2 дерева – Я и значимый другой; пейзаж – сентиментальность, креативность, эмоциональность, потребность в тепле; грибы – наркозависимость.

Человек (образ Я, отношение к окружению, сфера общения): карикатура, шарж, мульт – неприятие себя, проблемы с самовыражением, потребность в самозащите и закрытость от других; кукла – инфантильность, зависимость, желание уйти в детство; человек из палочек – неуверенность, закрытость, неприятие себя, проблемы в сфере отношений; Баба Яга – враждебность к женщинам, неприятие матерью;

Пол – маскулинность / фемининность, активность / пассивность, при отсутствии или акцентировании – проблемы в сексуальной сфере;

Поза: сидит – недостаток энергии, на краешке стула – страх, одиночество, подозрительность, поиск выхода из ситуации; бежит – желание уйти, страх, тревога, сильная за-

нятость; в движении – креативность; спиной – интроверсия, замкнутость, уход от ситуации;

Одежда: отсутствие – эгоцентризм, нарциссизм, дезадаптация, незрелость, сексуальные проблемы, психопатология, тщательно прорисована – стремление к одобрению, поверхностные контакты, ролевое взаимодействие вместо эмоционального, сильный рациональный контроль, эгоцентризм, экстраверсия, строгий деловой стиль – сильный рациональный контроль, эротическая – сексуальные проблемы, значимость сферы, униформа – потребность в высоком статусе и подчинении, военная – потребность в доминировании или подчинении, агрессия, сказочная – инфантильность, уход в фантазии, спортивная – подчеркивание силы, мужественность, мобильность, активность;

Голова (интеллект, воображение, рациональный контроль, эго): большая – ценность интеллекта, одаренность, фантазии как источник наслаждения; также дошкольники, органики, умственно отсталые, при головных болях, маленькая – неадекватность в социальной или интеллектуальной сфере, уход от чувства вины, рационального контроля, импульсивность, в профиль – дисгармоничность м/у интеллектуальной и эмоциональной сферой, иногда – чувство неадекватности в мужской роли;

Волосы (величие для мужчин, красота, привлекательность, сила, здоровье, обаяние для женщин), роскошные волосы у женщин – значимость сексуальной привлекательности, необычная прическа – демонстративность, нарциссизм;

Лицо (общение): слабо прорисованное, нечеткое – застенчивость, боязливость, ощущение неадекватности в социуме, тщательно прорисованное, четкое – озабоченность своей внешностью и отношениями в социуме, враждебность, защитная агрессия, заштрихованное – тревожность, психопатология, отсутствие черт – враждебность, насторо-

женность, шизоидность, несформированность коммуникативных навыков, разорванное (разрыв контура) – неадекватность в отношениях, органика, психопатология;

Глаза (способ взаимодействия и получения информации, принятие / отвержение мира): большие – страх, беспокойство, подозрительность, потребность в самозащите, эгоцентризм, демонстративность, кокетливость, маленькие – погруженность в себя, нежелание видеть окружающий мир (то же самое, если отсутствуют, закрытые), точки – подозрительность, нарушение отношений;

Уши (открытость / настороженность к миру, восприятие аудиальной инфо): акцентированные – настороженность, чувствительность к критике, слуховые нарушения, маленькие, отсутствуют – нежелание слышать критику, избирательность в восприятии информации;

Нос (сексуальный символ): акцентированный – значимость сексуальной сферы, фиксация на внешности (нос), ноздри – значимость обонятельной информации, стремление к чувственным удовольствиям;

Рот (источник чувственного и эротического удовольствия, орган познания и контакта с миром, орудие вербальной агрессии): акцентированный – болтливость, сквернословие, вербальная агрессия, алкоголизм, фиксация на пищевых проблемах, отсутствует – проблемы с вербальной коммуникацией, тонкой линией – напряжение, агрессия, садизм; зубы – вербальная агрессия, губы – чувственность, феминность;

Подбородок (мужественность, решительность, настойчивость), акцентированный – желание доминирования, подчинения себе других, большой – компенсация слабости, неполноценности, страха перед ответственностью, агрессия, маленький – беспомощность, неуверенность, борода – подчеркивание сексуальных достоинств и маскулинности;

Шея (баланс, связь интеллектуальной и эмоциональной сфер): акцентированная, длинная – потребность в интеллектуальном контроле эмоций, шизоидность, короткая, толстая, отсутствие – потакание своим слабостям и желаниям (также бывает у дошкольников), кадык – подчеркивание мужественности;

Тело (основные потребности и отношение к ним): длинное, узкое – замкнутость, шизоидность, плохой контакт с социумом; квадратное, угловатое – подчеркивание мужественности, крупное – неудовлетворенность потребностей, мускулистое – эгоцентризм, нарциссизм, отсутствует – неприятие себя, отрицание телесных влечений, психопатология, умственная отсталость;

Плечи (физическая сила и совершенство): маленькие – ощущение ничтожности, малоценности, большие – ощущение силы, озабоченность этим, покатые – чувство вины, отчаяния, уныния, нехватка сил, женственность, угловатые, квадратные – враждебность, осторожность, самозащита, неравные – внутренний конфликт, эмоциональная нестабильность;

Руки (активность, воздействие на среду, контакты): ослабленные, свободные, гибкие – легкость в контактах, короткие – сдержанность, пассивность, отчужденность, тонкие, слабые – беспомощность, неадекватность, длинные – амбициозность, активность, стремление к достижениям и автономии, крупные, толстые – энергичность, стремление удовлетворению потребностей, мускулистые – стремление к власти, агрессивность, прижатые к телу – сдержанность, ригидность, пассивность, трудности в контактах, скрещенные на груди – враждебность, подозрительность, мнительность, отверженность, за спиной – замкнутость, нежелание уступать, неудовлетворенность своим положением, недостаток контроля над эмоциями гнева и враждебности, упертые в бок – критичность, бескомпромиссность, враждебность, поднятые вверх – агрессивные желаяния, подавленная враждебность, стремле-

ние к власти над другими и компенсации своей слабости, отсутствуют – вина, депрессия, пассивность, бессилие, неадекватность, подавленная враждебность;

Кисти, пальцы (компетентность в контактах, продуктивность в деятельности): акцентированные, заштрихованные – беспокойство, вина за нежелательное поведение, агрессия, укороченные, маленькие – тревожность, неадекватность при контактах, сжатые в кулаки – протест, бунтарство, агрессия, в замок – подавление и контроль агрессии, недостаточно пальцев – зависимость и бессилие, больше чем надо – агрессия, амбициозность, длинные острые пальцы – агрессия;

Ноги (опора, чувство безопасности, практичность): короткие – ощущение неловкости, большие длинные – стремление к независимости, автономии, отрезанные (не поместились) – апатия, замкнутость, робость, отсутствуют – беспомощность, зажатость, запрет на удовольствия, ограничение волевых проявлений, широко расставленные – агрессия, пренебрежение, маскировка незащищенности, скрещенные, сдвинутые – напряженность, ригидность, опасение сексуальных притязаний;

Стопы (мобильность): отсутствие – замкнутость, робость, беспомощность, ограничение независимости, маленькие – незащищенность, подавленность, боязливость, скованность, женственность, большие – мужественность, безопасность.

Несуществующее животное (образ Я, самооценка, притязания, социальные установки)

Размер рисунка, характер линий – см. общие интерпретации признаков. Укрупненные рисунки могут свидетельствовать о повышении аффекта, эгоцентризме, придании повышенного значения своей персоне. При этом следует учитывать, что дети рисуют крупнее взрослых, девочки – крупнее мальчиков. Мелкие рисунки – наличие депрес-

сии, подавленность, угнетенность, повышенный самоконтроль. «Падающие линии» и направление сверху вниз влево свидетельствует о быстро истощаемом усилии, низком тонусе, возможной депрессии. «Поднимающиеся линии», преобладание движения снизу вверх направо говорят о хорошем энергетическом обеспечении движения, склонности к трате энергии, агрессивности.

В норме рисунок расположен по средней линии (или несколько левее) и чуть выше середины листа бумаги. *Пространство*, расположенное сзади и слева от субъекта, связано с прошлым и бездеятельностью (т. е. с отсутствием активной связи между замыслом, планированием и его осуществлением), а пространство впереди и справа – с периодом будущего и активностью. Левая сторона и низ рисунка связаны с отрицательно окрашенными эмоциями, депрессией, неуверенностью, пассивностью. Сдвиг рисунка влево – это акцентирование прошлого, нежелание участвовать в ситуации, склонность к принятию вины и ответственности на себя, застенчивость, интроверсия. Преобладают интропунитивные реакции, снижается уровень внешне-направленной агрессивности и реактивности. Правая сторона и верх связаны с положительно окрашенными эмоциями, энергией, активностью, конкретностью действий. Сдвиг рисунка вправо может свидетельствовать об акцентировании будущего, мужских черт характера, стремлении к контролю над ситуацией, ориентации на окружающих, экстраверсии.

Положение рисунка ближе к верхнему краю листа – высокая самооценка, неудовлетворенность собственным положением в обществе и недостаточным признанием окружающих, претензия на продвижение, тенденция к самоутверждению, потребность в признании. Положение в нижней части листа – обратный показатель: неуверенность в себе, низкая самооценка, подавленность, нерешительность, незаинтересованность в своем социальном по-

ложении, отсутствие стремления быть принятым окружением, склонность к фиксации на препятствиях к достижению ситуативных потребностей.

Соответственно расценивается и *ориентация головы и тела* животного: вправо, влево, в фас. Голова, направленная вправо, – устойчивая тенденция к действию: почти все, что обдумывается и планируется, осуществляется или, по крайней мере, начинает осуществляться (если даже и не доводится до конца). Испытуемый настроен на реализацию своих намерений и установок. Голова, направленная влево, – тенденция к рефлексии, к размышлению, «не человек действия». Лишь незначительная часть замыслов реализуется или хотя бы начинает реализовываться. Нередко это также – нерешительность, страх перед активными действиями, может быть связано с отсутствием притязаний на самоутверждение в сфере внешне-преобразовательной деятельности, отсутствием склонности к доминированию, с фиксацией на какой-либо ситуации в прошлом. Положение «анфас» может трактоваться как эгоцентризм, иногда прямога, бескомпромиссность, сформировавшиеся как реакция на глубинное чувство незащищенности. Двух (и более)-головные животные и «тяги-толкай» рассматриваются как выражение противоречивых тенденций. Перья, грива – демонстративность, чувственность. Ресницы – истероидно-демонстративные манеры в поведении, для мужчин – женственные черты характера.

Тело – контур (=граница Я), усиленные защиты (панцирь, шипы, пластины, броня, наросты и т.п.), также пустой круг, верхний контур – против вышестоящих, старших, нижний – подчиненных, зависимых, младших, справа – больше защита в процессе реальной деятельности, слева – больше защита своих мыслей, убеждений, вкусов.

Степень агрессивности выражена количеством, расположением и характером острых углов в рисунке, независи-

мо от их связи с той или иной деталью. Особенно весомыми в этом отношении являются прямые символы агрессии – когти, клювы, зубы, рога, шипы, иглы.

Несущая, опорная часть фигуры (ноги, лапы и пр.) – рассматривается «основательность» этой части по отношению к размерам всей фигуры и по форме. Основательность – обдуманность, рациональность в принятии решений, основательность в суждениях, опора на существенные положения. В обратном случае – поверхностность суждений, легкомыслие в выводах, неосновательность суждений; иногда – импульсивность в принятии решения, особенно при отсутствии или почти отсутствии ног. Следует обратить внимание на характер соединения ног (лап) с корпусом: соединены точно, тщательно, небрежно, слабо, не соединены вовсе – это характер контроля за своими рассуждениями, выводами, решениями. Однотипность и однонаправленность, повторяемость формы «ног», лап, любых элементов опорной части – конформность суждений и установок, их стандартность, банальность. Разнообразие в положении этих деталей – своеобразие установок, суждений, самостоятельность, небанальность, иногда (соответственно необычности формы) – творческое начало или инакомыслие.

Части, поднимающиеся над уровнем фигуры (могут быть функциональными или служить украшением). Крылья, дополнительные ноги, щупальца, детали панциря – энергия охвата разных областей человеческой деятельности, уверенность в себе, «самораспространение» с неделикатным, неразборчивым утеснением окружающих, либо любознательность, «соучастие» как можно в большем количестве мероприятий, завоевание себе «места под солнцем», увлеченность своей деятельностью, смелость предприятий (соответственно значению детали-символа: крылья или щупальца). Крылья – склонность к защитному фантазированию, романтичность. Перья, бантики, завитушки, кудри и про-

чее – демонстративность, склонность к обращению на себя внимания, манерность.

Хвосты отражают отношение к собственным действиям и решениям, размышлениям, выводам, к своей вербальной продукции, судя по тому, повернуты ли эти хвосты вправо или влево. Вправо – по поводу своих действий и поступков (поведение), влево – по поводу мыслей, решений, пропущенного момента, собственной нерешительности. Положительная или отрицательная оценка этого отношения выражена в направлении хвоста: вверх (уверенно, положительно, бодро) или падающим движением вниз (недовольство собой, подавленность, сожаление, сомнение по собственному поводу, раскаяние и т.п.). Особенно следует обратить внимание на хвосты, состоящие из нескольких, иногда повторяющихся звеньев, особенно пышные, длинные, разветвленные. Также хвост – сексуальный символ (большой, толстый – значимость сферы).

Нормальный дошкольник способен нарисовать или хотя бы назвать несуществующее животное. Неспособность говорит об умственной отсталости или очень низком уровне креативности (рисуют существующее, вымершее, из 2 частей реальных животных). Человекообразные (с руками, ногами, лицом) – высокая потребность в общении. Вмонтирование механических частей в тело животного: постановка животного на постамент; тракторные гусеницы; прикрепление к голове пропеллера; вмонтирование в тело проводов, электроламп и т.п., снабжение необычными органами – шизофрения, глубокая шизоидность.

Тематически животные делятся на угрожающих, угрожаемых и нейтральных. Это относится и к собственной персоне, к своему «Я», представлению о своем положении в мире. Сюда же относится представление о защищенности – беззащитности, способности опекать – потребности в заботе, дружелюбии – агрессивности и т.д. Оценивается общее впечатление от рисунка и рассказа – благоприятное или нет.

Общая энергия оценивается количеством деталей рисунка:

- просто примитивный абрис;
- только необходимое количество деталей, чтобы дать представление о придуманном животном (тело, голова, конечности, хвост и т.д.);
- с заполненным контуром;
- имеет место изображение не только необходимых, но и усложняющих конструкцию дополнительных деталей.

Чем больше составных частей и деталей (помимо самых необходимых), тем выше энергия. Если наоборот – экономия энергии, астенизированность.

Название может выражать рациональное содержание смысловых частей («летающий заяц», «бегакот», «мухожор») – рациональность, конкретная установка при ориентировке и адаптации. Другой вариант – словообразование с «книжно-научным», иногда с латинским суффиксом или окончанием («реталетус», «наплиолярия») – демонстративность, направленная, главным образом, на подчеркивание своего разума, эрудиции. Встречаются названия поверхностно-звуковые, без всякого осмысления («грягэкр», «лалио»), знаменующие легкомысленность отношения к окружающему, неумение учитывать сигналы опасности, наличие аффективных критериев в основе мышления, перевес эстетических элементов над рациональными. Иронически-юмористические названия («риночурка», «пельмеш») встречаются при соответственно иронически-нисходительном отношении к окружающим. Инфантильные названия обычно имеют повторяющиеся элементы («тру-тру», «кус-кус»). Склонность к фантазированию (чаще защитного порядка) выражена непомерно удлиненными названиями.

Депрессия – маленький размер, в углу листа, содержание рассказа, тематика смерти.

Тревожность – множественные исправления, стирания и перерисовывания линий, грязь, экспансия, штриховка, содержание рассказа (страхи), множественные органы чувств, навязчивые идеи и повторы; страх, защита – усиленные контуры, панцирь и т.п.

Ипохондрия, невротизация – подробная прорисовка внутренних органов и сосудов, болеет, умирает, логические противоречия в рисунке и рассказе (невротизация), укусы, раны, тема страхов, неприятная тематика (черви, гной, высасывание крови и т.д.).

Экстраверсия – множество конечностей и органов, разбросанных в разные стороны, сдвиг вправо, человекообразность; интроверсия – отсутствие или обращенность внутрь конечностей, сдвиг влево.

Нарушения общения – пустые глаза, отсутствие конечностей и органов чувств, «невидимость», пассивность животного, морализирование, чрезвычайная оригинальность (подчеркивание необычности и отличия от всех), питание несъедобным, удаленное и безлюдное место обитания, отсутствие друзей, враждебность и антисоциальная тематика, отклонение от стандартной схемы изображения человека или животного (без описания непонятно, что это), угловатость и прямоугольность форм, механические конструкции.

Демонстративность – украшательство, приписывание многих достоинств, ресницы.

Агрессия – страшное, злое животное, шипы, иглы, зубы, рога и т.п., мускулатура, оружие, негативная символика.

Астения – незавершенность рисунка, слабые линии, пассивность животного.

Рисунок семьи

Значимые признаки:

– порядок появления персонажей и предметов (значимость), отсутствие членов семьи (и самого автора);

- вымышленные персонажи (неудовлетворенные потребности);
- размер персонажей и предметов (их значимость);
- расположение (внизу /вверху) изображения (чем выше персонаж, тем больше власти);

- дистанция между членами семьи, контакт (касание, держатся за руки);

- искажения: по правой стороне от изображенного ребенка – проблемы с миром социальных норм (ДООУ, школа, умелость в семье), по левой – в сфере эмоциональных привязанностей и близких людей;

- голова = ум, умелость (самая большая = самый умный член семьи), глаза – орган выражения печали, плача, просьбы / потребности в помощи, тревоги; уши – орган восприятия критики и мнения других; рот – орган агрессии и нападения (ребенок опасается агрессии от персонажа с большим зачерненным ртом, точечный рот – персонаж не имеет права на мнение); шея – этот персонаж способен управлять своими чувствами, контролировать их;

Руки – символ цепляния, способность взаимодействовать с миром и воздействовать на него (я что-то могу!); много пальцев (>5), большие руки – сила, могущество, влияние;

Ноги – опора в реальности и свобода передвижения (правая – во внесемейной реальности, левая – в близких отношениях), опору (твердо стоят на ногах) имеют только те, кто на нижней линии ног (нужно провести линию);

Разрыв линии контура тела – проницаемость для внешнего влияния (справа – от социума, слева – от семьи, сверху – абстрактных норм и авторитетов, снизу – страстей, влечений), отрыв части тела – страх утраты этой функции, потери влияния;

Солнце, лампа – источник тепла, люди / предметы между ребенком и ними – помеха, конкуренты.

**Примерные схемы заключений
по Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [28]**

*Заключение по результатам
психологического обследования (первичное)*

Ф.И.О. ребенка _____ Возраст _____
Школа № / (Д/сад) _____ Класс (группа) _____
Запрос специалистов / родителей

Внешний вид и поведение в ситуации обследования

Темп работы и работоспособность

Общая характеристика деятельности, сформированность
регуляторных функций

Особенности речевого развития

Особенности латерализации

Характеристика моторики, в т.ч. графической деятельности
(рисунок, письмо)

Характеристика внимания

Особенности запоминания, мнестической деятельности

Сформированность пространственных представлений

Понимание сложных речевых конструкций, употребление
предлогов

Характеристика интеллектуального развития

Особенности мотивационно-волевой сферы, ведущий тип
мотивации

Эмоционально-личностные особенности, включая специфику межличностных взаимодействий

Заключение психолога

Вероятностный прогноз развития

Рекомендации

Дата _____

Подпись психолога _____

Заключение по итогам динамического обследования

Ф.И.О. ребенка _____ Возраст _____

Класс (группа) _____ Дата на момент обследования _____

Основная задача (цель динамического обследования)

Поведение в ситуации повторного обследования

Динамика изменения операциональных характеристик деятельности и регуляторных функций

Динамика изменения показателей ВПФ

Динамика изменения мотивационно-волевой и эмоционально-личностной сфер

Дополнительно

Дальнейшие рекомендации

Дата _____ Психолог _____

Итоговое психологическое заключение

Ф.И.О. ребенка _____ Возраст _____

Класс (группа) _____ Дата _____

Статус на момент начала психологического сопровождения
(первичное психологическое заключение)

Начальные рекомендации по коррекционной работе

Направления, длительность и форма проведенной коррекционной работы

Динамика изменения показателей ВПФ, развитие мотивационно-волевой и эмоционально-личностной сферы

Психологическое заключение (статус на настоящий момент)

Дальнейшие рекомендации

Дата _____

Психолог _____

**Примерные схемы психологического заключения
по Т.Д. Марцинковской [14]**

Психологическое заключение

Форма А (для обследования детей 3-4-х лет)

ФИО ребенка _____

Код ребенка _____

Возраст ребенка _____

Дата обследования _____

ФИО психолога _____

I. Общая характеристика возрастного развития

1. Физическое развитие _____

2. Внешний вид _____

3. Крупная моторика _____

4. Мелкая моторика _____

5. Темп жизнедеятельности _____

6.*Организация деятельности _____

7. Стеничность _____

8. Реакция на обследование _____

II. Познавательное развитие

1. Восприятие _____

цвета _____

формы _____

величины _____

целостное объектов _____

2. Мышление _____

предметные действия _____

3. Воображение _____

4. Память _____

5. Речь _____

6. Внимание _____

III. Личностно-эмоциональное развитие

1. *Личностная активность _____
 2. *Личностная направленность _____
 3. Эмоциональная лабильность _____
 4. Эмоциональные проявления _____
- мимика _____
- пантомимика _____

IV. Коммуникативное развитие

1. Особенности общения в ситуации обследования

2. Особенности общения с родителями (семья)

3. Особенности общения с воспитателями _____
4. Особенности общения со сверстниками _____

V. Детская компетентность

1. Конструирование _____
2. Изобразительная деятельность _____
3. Игра _____

VI. Особенности развития

VII. Проблемы развития

VIII. Прогноз развития

IX. Рекомендации

Подпись _____

**Показатели, помеченные *, фиксируются с 4-х лет*

Форма В (для обследования детей 4-5-ти лет)

ФИО ребенка _____

Возраст ребенка _____

Дата обследования _____

ФИО психолога _____

I. Общая характеристика возрастного развития

1. Физическое развитие _____

2. Внешний вид _____

3. Крупная моторика _____

4. Мелкая моторика _____

5. Темп деятельности _____

6. Организация деятельности _____

7. Стеничность _____

8. *Произвольность _____

9. *Регуляция _____

10. Реакция на обследование _____

II. Познавательное развитие

1. Восприятие _____

2. Мышление _____

 форма мыслительной деятельности (ФМД) _____

 моделирование _____

 *кодирование _____

 *классификация и обобщение _____

 схематизация _____

3. Воображение _____

4. Память _____

5. Речь _____

6. Внимание _____

III. Личностно-эмоциональное развитие

1. Личностная активность _____

2. Личностная направленность _____

3. Эмоциональная лабильность _____

4. Фактор эмоционального напряжения (ФЭН)

эмоциональная заторможенность _____

эмоциональная возбудимость _____

ситуативная реактивность _____

5. *Самооценка _____

6. *Уровень притязаний _____

IV. Коммуникативное развитие

1. Особенности общения в ситуации обследования

2. Особенности общения с родителями (семья)

3. Особенности общения с воспитателями _____

4. Особенности общения со сверстниками _____

5. Социальный статус в группе сверстников

V. Детская компетентность

1. Конструирование _____

2. Изобразительная деятельность _____

3. Игровая деятельность _____

предметно-дидактическая игра _____

сюжетно-ролевая игра _____

VI. Особенности развития

VII. Проблемы развития

VIII. Прогноз развития

IX. Рекомендации

Подпись _____

**Показатели, помеченные *, фиксируются с 5-ти лет*

Форма С (для обследования детей 6-7-ми лет)

ФИО ребенка _____

Возраст ребенка _____

Дата обследования _____

ФИО психолога _____

I. Общая характеристика возрастного развития

1. Физическое развитие _____

2. Внешний вид _____

3. Двигательная активность _____

4. Крупная моторика _____

5. Мелкая моторика _____

6. Темп деятельности _____

7. Организация деятельности _____

8. Стеничность _____

9. Произвольность _____

10. Регуляция _____

11. Обучаемость _____

12. Реакция на обследование _____

II. Познавательное развитие

1. Восприятие _____

2. Мышление _____

 форма мыслительной деятельности (ФМД) _____

 словесно-логическое мышление _____

диалектическое (оппозиционное) мышление

моделирование _____

систематизация _____

3. Воображение _____

4. Память _____

5. Речь _____

6. Внимание _____

III. Личностно-эмоциональное развитие

1. Личностная активность _____

2. Личностная направленность _____

3. Эмоциональный фон _____

4. Фактор эмоционального напряжения (ФЭН) _____

эмоциональная заторможенность _____

эмоциональная возбудимость _____

ситуативная реактивность _____

5. Самооценка _____

6. Уровень притязаний _____

7. Ценностные ориентации _____

IV. Коммуникативное развитие

1. Особенности общения в ситуации обследования

2. Особенности общения с родителями (семья)

3. Особенности общения с воспитателями и педагогами

4. Особенности общения со сверстниками _____

5. Социальный статус в группе сверстников

V. Детская компетентность

1. Конструирование / моделирование _____

2. Изобразительно-графическая деятельность

3. Игровая деятельность _____

4. Учебная деятельность

VI. Готовность к школе

VII. Особенности развития

VIII. Проблемы развития

IX. Рекомендации

Подпись

Пример экспериментально-психологического заключения

ФИО, возраст: испытуемая Х, 8 лет.

Обследование проведено в 4 приема (даты, время ххх).

Жалобы: девочка учится в 1-м классе, учится плохо, ничего не успевает, «витаает в облаках». Учительница и мама жалуются на несоблюдение правил поведения, Х часто убегает. Маму беспокоят фразы Х: «Ты мне не нужна», «Я тебя ненавижу». Х никого не слушается. Учительница добавляет, что, при разговоре опускает голову, не смотрит в глаза.

Методики:

1) Диагностический альбом для оценки познавательной деятельности ребенка Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, предметная классификация Семаго, тест Бурдона, таблицы Шульте, цветные прогрессивные матрицы Равена, Теппинг-тест;

2) Проективная методика для диагностики школьной тревожности (А.М. Прихожан), тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен), проективные рисуночные методики ДДЧ, «Моя семья», «Несуществующее животное», «Кактус».

На момент обследования установлено следующее:

Контакт с девочкой полноценный, установлен легко, задания выполняет с интересом, часто во время заданий рассказывает про себя и про семью. Из беседы: Х любит строить шалаши, а дома играть в разные игрушки. Любит двоюродную сестру и кроликов. При разговоре смотрит в глаза, только когда что-то рассказывает сама, при ответе на вопросы глаза опускает. Х часто «теребит» юбку и пуговицы на жилетке. Девочка посещает баскетбол и вокал. В домашние обязанности входит кормление кролика. В школе ей нравится. Любимый предмет – это «карандаши, где мы рисуем и стираем».

Предмет, который не нравится – это «чернила (краски), потому что их можно разлить». В классе общается с ребятами, но в основном дружит с девочкой из второго класса.

Интерес выраженный, стойкий по отношению к большинству заданий. Темп работы умеренный, равномерный. Внешние эмоциональные проявления могут быть различными. Затруднения и ошибки приводят к некоторой дезорганизации деятельности. Поощрения и успехи улучшают темп и продуктивность деятельности. Девочка нуждается в незначительной стимуляции при нерешительных действиях. Пространственные представления сформированы достаточно. Девочка понимает и самостоятельно употребляет предлоги.

По результатам обследования с помощью Теппинг-теста выявлена нервная система слабой силы (нисходящий тип графика; показатели левой руки: 47, 41, 35, 31, 31, 27), в потенциале – аналогичный тип нервной системы (слабый, показатели правой руки: 32, 28, 27, 27, 25, 28). Испытуемая обладает низким уровнем выносливости нервных клеток, не может выполнять довольно интенсивную и длительную по времени нагрузку, не может ждать (терпеть), с трудом удерживает новую информацию, все «разбалтывает», часто нервничает на уроке, ведет себя менее уравновешенно. Испытуемая сразу включается в работу, но при длительной работе начинает допускать ошибки и «выпадает» из процесса обучения. Она не справляется с высоким темпом, часто прибегает к кратковременной мобилизации. Выявлен средний уровень развития мелкой моторики руки. Ведущая рука – правая.

Внимание: объем внимания по тесту Бурдона не соответствует возрастной норме – 439 знаков (N=600знаков). При этом наблюдается хороший показатель концентрации внимания (6 ошибок: три в первом интервале и три в пятом) и удовлетворительная устойчивость внимания (индекс безошибочности = 0,014). Расчет устойчивости внимания в ди-

намике (92, 83, 77, 79, 108 знаков) свидетельствует о быстрой вработываемости и последующем спаде в (нисходящий тип графика). По таблицам Шульте (119", 119", 146", 131", 138") объем внимания низкий ($\sum t_{2-5}=534$, шкальная оценка 0). С 1 по 4 интервал сделано по 1 ошибке. Эффективность работы низкая ($\text{ЭР}=130,6$; 1 балла), показатель вработываемости средний ($\text{ВР}=0,9112$), психическая устойчивость к выполнению заданий ($\text{ПУ}=1,0031$) низкая.

Память: непосредственное механическое запоминание снижено, кривая заучивания 10 слов: 5, 7, 7, 9, 9 отсрочено 8, встречаются повторения (в 4 серии), привнесения (с 1 по 5 серии). Порядок слов не удерживает.

Мышление: преобладающий тип мышления – наглядно-образный. По методике Равена испытуемая набрала 26 баллов, что соответствует 3-му (среднему) уровню успешности (74%). Большинство ошибок было сделано в третьей серии, что говорит о сложностях нахождения аналогий между двумя парами фигур. Словесно-логическое мышление развито не достаточно, выполнила 7 заданий из 13 на установку логических связей между понятиями, что соответствует нижней границе нормы. Способность к обобщению и пониманию сложных речевых конструкций – средняя (обобщение: 6 из 10 рядов, сложные конструкции: 3 из 6). Владеет операцией сравнения. Выделяет существенные и несущественные признаки предметов и простейших понятий. Называет основные цвета, формы.

Рассказ по серии картинок: последовательность картинок соблюдена. Рассказ связный. В речи использует простые, не распространенные предложения. Не понимает скрытый смысл метафор, пословиц и поговорок. В «Нелепицах» смысловые ошибки понимает, может объяснить.

По методике А.М. Прихожан школьной тревожности не выявлено (один отрицательный выбор, из 12-ти, на чет-

вертой картинке, изображена учительница и ребенок: «Ее наругали, она не сделала домашнее задание»). Тест Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен показал, что у X средний уровень тревожности (ИТ=29%). Тревожность проявляется в ситуациях, моделирующих отношения ребенок-ребенок и ребенок-взрослый одинаково.

По методике «Кактус» рисунок маленького размера, расположен справа (ориентация на будущее и повышенный самоконтроль, самооценка снижена). Изображен дикий кактус, растущий в пустыне (чувство одиночества, интровертированность). Есть иголки, но кактус можно потрогать, он любит, когда о нем заботятся. Когда вырастет, в нем ничего не изменится, только рост.

По ДДЧ стандарты изображений не соответствуют возрасту. Все рисунки «стоят» внизу листа, у дома есть одно зашторенное окно маленького размера, отсутствует дверь, есть балкон. В рисунке дерева отсутствуют корни. Рисунок человека испытываемая начала с ног; ноги длинные, плечи неровные, голова маленьких размеров, рот изображен одной линией, отсутствуют уши, пальцев на руках меньше пяти. Данные свидетельствуют об отсутствии опоры, трудностях в общении, эмоциональной нестабильности и напряженности, импульсивности, закрытости и нежелании пускать людей в пространство своей семьи, потребности в безопасности и защите, зависимости при одновременном стремлении к автономии; чувстве неадекватности в социальной или интеллектуальной сфере, непринятии критики.

В «Рисунке семьи» X приступила к заданию не сразу, что может говорить о сложных конфликтных отношениях в семье. X нарисовала только себя (хотя живет с мамой, бабушкой и дедушкой), возможно девочка не ощущает себя полноценным членом своей семьи. В процессе рисования, тяжело дыша, чередовала рисование и раскрашивание эле-

ментов. Акцент в рисунке X сделала на лице – нарисовала его в последнюю очередь и долго его прорисовывала, что может говорить о любовании собою и настороженности. Цветовая гамма рисунка яркая, преобладает желтый цвет, что говорит об оптимизме и любознательности. При обсуждении ситуаций после рисования, X делала позитивные выборы в пользу мамы, а негативные в пользу бабушки, объясняя это тем, что он сейчас болен. Рассказывая о своей семье, X описала маму, как хорошую и добрую, хотя она иногда ругает, когда X делает что-то не так, балуется, ломает что-то, кидает и не может поймать. Мама ставит ее в угол, но она оттуда убегает – там скучно и неохота стоять (смеется), охота исследовать все вокруг. На вопрос, почему не ходит «исследовать мир» с мамой, отвечает, что той некогда, она всегда работает. Девочка проговаривает, что ей хотелось играть с мамой каждый день, ей не хватает общения с мамой, и когда та ругается, X обидно.

В методике «Несуществующее животное» рисунок смещен влево-вниз, что может говорить о сниженном эмоциональном фоне, заниженной самооценке, пассивности, незаинтересованности в социальном признании. Размер рисунка средний, что соответствует норме. Голова животного направлена вправо – испытываемая настроена на реализацию своих действий. Контур фигуры с иголками по верхнему контуру (защитная агрессия от лиц, имеющих власть, запрещающих что-то или принуждающих к чему-то – родители, учителя, взрослые). В рисунке животного нет рта, что может говорить о том, что X не хочет выражать свои мысли и чувства, испытывает проблемы с вербальной коммуникацией. Глаза у животного зачерненные, с ресницами, что может свидетельствовать о наличии страха и демонстративности. Хвост у животного падает вниз, что может говорить о подавленности, недовольстве собой. Из беседы по рисунку

ку: животное питается мхами и листьями, что указывает на низкую социализированность или нарушение общения. Три желания животного: много друзей (недостаток общения), отсутствие врагов (боязнь агрессии) и много еды.

Вывод: У испытуемой выявлена нервная система слабой силы, ей свойственна средняя вработываемость, быстрое наступление усталости. Испытуемой характерен низкий уровень выносливости нервных клеток. Уровень развития памяти ниже возрастной нормы. Показатели переключения и распределения внимания средние. Снижен показатель объема внимания. У испытуемой преобладает наглядно-образное мышление; словесно-логическое мышление ниже возрастной нормы. Таким образом, уровень психического развития несколько ниже возрастной нормы, но данных за стойкое нарушение нет. У испытуемой выявлены проблемы в сфере общения, закрытость к контактам, боязливость, сниженный эмоциональный фон и самооценка. Присутствует средний уровень личностной тревожности, эмоциональная нестабильность, повышенная импульсивность, неприятие критики, повышенная потребность в опоре и защите, налицо конфликтные отношения в семье и дефицит общения с матерью. Испытуемой показан умеренный объем нагрузок, активность на переключении разных видов деятельности с выделением частых промежутков отдыха. Рекомендуется консультация психиатра, расширение круга общения, включение в социальные группы по интересам, посещение занятий с психологом с целью развития познавательных процессов, социальной адаптации, нормализации детско-родительских отношений. Девочке необходимо больше времени проводить с мамой, получать от близких людей эмоциональную поддержку и обратную связь.

Педагог-психолог: ФИО, подпись

Учебное издание

Ольга Владимировна Барканова

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ
РАБОТА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ
И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Учебное пособие

Электронное издание

Редактор *Н.А. Агафонова*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 07.06.17.
Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 15,1