

Керченский городской методический центр

**Организация
диагностической деятельности
практического психолога системы
образования**

Методический сборник

**г. Керчь
2013**

Составитель

Павлова Яна Викторовна

Методист-психолог Керченского городского
методического центра

98300, г. Керчь, ул. Кирова, 5

Городской методический центр

Телефон (06561)21471

г. Керчь

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка	3
Система диагностической деятельности практического психолога в школе. Диагностические минимумы.....	4
Психодиагностический минимум на начальном этапе обучение.....	4
Психодиагностический минимум при переходе из начальной школы в среднюю	5
Психодиагностический минимум на этапе перехода учащихся в профильные классы.....	5
Первичная дифференциация нормы и патологии умственного развития.....	6
Углубленное диагностическое обследование.....	6
Методики, применяемые при дифференциации нормы и патологии умственного развития.....	8
Отыскивание чисел (таблицы Шульте).....	8
Исключение предметов (4-й лишний).....	9
Объяснение сюжетных картин.....	10
Заучивание 10 слов.....	10
Простые аналогии.....	12
Классификация предметов.....	16
Пиктограмма.....	26
Литература	30
Приложение	

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

В методическом сборнике раскрыто содержание диагностической деятельности практического психолога. Представлена система проведения групповой диагностики в форме диагностических минимумов, приведен алгоритм анализа результатов психологического обследования детей дошкольного и младшего школьного возраста, а также представлен набор наиболее часто используемых для разграничения нормы и патологии диагностических методик.

Актуальность разработки данного сборника продиктована необходимостью качественного преобразования диагностической деятельности практических психологов: сокращение объема групповой диагностики в пользу включенного наблюдения и индивидуальной работы с учащимися. Рекомендации, представленные в пособии, помогут практическим психологам не только грамотно спланировать проведение групповых исследований, следуя принципу целесообразности, но и овладеть практическими навыками использования валидных и стандартизированных психодиагностических методик.

Материалы сборника будут полезны практическим психологам, студентам психологических факультетов.

В методологическую основу сборника легли работы С.Я. Рубинштейн, Б.В. Зейгарник, М.Р. Битяновой.

СИСТЕМА ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

В рамках системы диагностической деятельности школьного психолога выделяются три основных диагностических схемы: диагностический минимум, первичная дифференциация нормы и патологии умственного развития и углубленное психодиагностическое обследование. Каждая схема направлена на решение своих задач сопровождения, вместе с тем они применяются в определенной системе и последовательности.

Первая психодиагностическая схема – диагностический минимум. Она представляет собой комплексное психолого-педагогическое обследование всех школьников определенной параллели. Схема ориентирована на выявление социально-психологических особенностей статуса школьников, существенно влияющих на эффективность их обучения и развития. Реализация схемы позволяет, во-первых, определить группу школьников, испытывающих выраженные трудности в обучении, поведении и психическом самочувствии в школьной среде, во-вторых, определить те специфические особенности когнитивной, эмоционально-волевой и личностной сферы всех школьников обследуемой параллели, знание которых необходимо для успешного сопровождения. К первым относятся, например, высокий уровень личностной или школьной тревожности, слабое развитие определенных когнитивных процессов и навыков (произвольное внимание, сформированность важнейших умственных действий и др.), признаки социальной дезадаптации в поведении и общении и т. д. Ко вторым относятся умственная работоспособность и темп умственной деятельности, особенности системы отношений школьника к миру и самому себе и пр.

Проведение этой диагностической схемы по времени связано с наиболее сложными периодами школьной жизни ребенка: поступление в школу (1 класс), переход в среднее звено (3-5 класс), наиболее острый период подросткового возраста (8 класс), подготовка к уходу из школьной среды (10-11 класс). Этот факт делает информацию, получаемую в ходе обследования, наиболее значимой.

Психодиагностический минимум на начальном этапе обучения

Цели диагностического минимума на начальном обучении – выделение детей, у которых осложнено протекает процесс адаптации, для последующих реабилитационных мероприятий; мониторинг уровня и специфики актуального развития, определение групп детей, требующих индивидуального образовательного маршрута, предоставление диагностической информации учителю и заместителю директора по начальной школе для обеспечения учебно-воспитательного процесса.

К числу *изучаемых явлений* относятся:

- 1) готовность к обучению в школе
- 2) особенности развития интеллектуальной сферы каждого школьника;
- 3) мотивация учения;
- 4) личностные особенности (самооценка, уровень агрессивности, тревожности);
- 5) внутригрупповые процессы в классах.

Рекомендуются следующие *методы исследования*:

- 1) тест школьной зрелости Керна-Йерасика
- 2) методика определения доминирования познавательного или игрового мотива Гуткиной
- 3) прогрессивные матрицы Дж. Равена;
- 4) методика диагностики мотивации Ратановой;
- 5) социометрическое исследование;
- 6) проективные рисуночные тесты ("Рисунок несуществующего животного", "Моя школа" или "Мой класс");
- 7) наблюдение на уроке.

В **задачи исследования**, прежде всего, входит выявление *групп детей*, нуждающихся в каких-либо дополнительных (коррекционных) образовательных и воспитательных усилиях педагогов, психологов, социальных педагогов и других специалистов.

Это такие категории детей как:

- **учащиеся, требующие специального образовательного маршрута**, т. е. дети с особенностями психофизического развития.

- **учащиеся с повышенными интеллектуальными способностями, одаренные дети** (для организации их специального сопровождения).
- **школьники с проблемами в учебной деятельности** (для определения вероятных причин этих проблем). Анализ уровня развития познавательных процессов позволит организовать коррекционное воздействие.

Психодиагностический минимум при переходе из начальной в среднюю школу.

Основная цель – мониторинг уровня интеллектуального, личностного и социального развития учащихся. Предоставление информации классным руководителям, педагогам-предметникам, администрации школы для создания благоприятных социально-педагогических и психологических условий в период перехода из начального в среднее звено.

Основанием для построения данного минимума может служить предположение о том, что школьники, у которых сформированы соответствующие возрасту новообразования, такие как рефлексия, стремление к общению и владению приемами и навыками межличностного общения со сверстниками, активность и самостоятельность в социальной и познавательной деятельности, а также следующие новообразования в интеллектуальной сфере: переход от мышления, основанного на оперировании конкретными представлениями к мышлению теоретическому, адаптационный период переживают достаточно легко.

Если исходить из этого предположения, то диагностический минимум целесообразно проводить в два этапа: в марте – апреле – в четвертых классах и в октябре – ноябре – в пятых классах.

Для диагностики в **четвертом классе** рекомендуются следующие методики:

- 1) определение уровня развития словесно-логического мышления;
- 2) прогрессивные матрицы Дж. Равена;
- 3) проективные рисуночные тесты (например, "Рисунок несуществующего животного");
- 5) карта наблюдения для учителя.

Наиболее общей задачей исследования в четвертом классе является выделение групп учащихся, которые по определенным характеристикам отличаются от всего обследуемого контингента. Это:

- учащиеся, склонные к дезадаптации, имеющие нарушения в коммуникативной сфере, так называемая "группа риска";
- учащиеся, имеющие особенности учебной деятельности (темп, утомляемость, мотивация, низкие показатели успешности в учебной деятельности);
- учащиеся, имеющие особенности развития в личностной, социальной и эмоциональной сферах (недостаточно развиты навыки сотрудничества, неустойчивая сниженная самооценка, несформированное представление о себе, неадекватное эмоциональное реагирование и т. п.).

В пятом классе психодиагностические исследования начинаются после мероприятий, проводимых для адаптации.

Цель исследования – изучение степени сформированности и структуры классных коллективов, оценивание преобладающего эмоционального состояния школьников.

Рекомендуемые методики:

- 1) социометрия;
- 2) тест школьной тревожности Филлипса;
- 3) анкета для школьников (изучение интересов к предметам) – при необходимости.

Психодиагностический минимум на этапе перехода учащихся в профильные классы.

Цель третьего психодиагностического минимума – мониторинг уровня актуального развития учащегося и специфики этого развития, предоставление психологической информации при отборе учащихся в профильные классы.

Результаты этого минимума служат основанием для организации последующей профориентационной работы.

Методики, рекомендуемые для третьего психодиагностического минимума:

- 1) анкеты для учащихся и родителей;
- 2) карта интересов;

- 3) школьный тест умственного развития;
- 4) методика измерения мотивации учения.

Как мы уже отмечали выше, диагностическая работа психолога в школе может быть представлена в виде единого процесса. Запускать диагностическую работу могут две основные ситуации: проведение планового обследования по схеме диагностического минимума и запрос со стороны родителей или педагогов (значительно реже - со стороны самого школьника).

То есть по итогам диагностического минимума выделяются группы «психологически благополучных» школьников и школьников, имеющих проблемы обучения и развития. Также по итогам проверки запроса педагога или родителя на обоснованность, ребенок либо относится к категории «проблемных», либо работа психолога ориентирована на консультирование самих авторов запроса, решение их проблем. Далее, в отношении каждого школьника из группы «проблемных» выдвигается гипотеза о происхождении и причинах существующих психологических трудностей. В соответствии с выдвинутой гипотезой реализуется определенный тип дальнейшего диагностического обследования. Школьники, охарактеризованные по результатам диагностики как «психологически благополучные», не подвергаются обследованию до следующего планового обследования. Исключением являются ситуации **обоснованного запроса** с их стороны либо со стороны родителей и педагогов.

Общая цель психодиагностических минимумов – мониторинг процесса обучения и уровня актуального развития учащегося и специфики этого развития, предоставление информации классным руководителям, педагогам-предметникам, администрации школ для содействия созданию благоприятных социально-педагогических и психологических условий в учебной работе и организации воспитательной деятельности, преодолению кризисных периодов в процессе обучения в школе.

Все психодиагностические минимумы в школе проводятся в *режиме группового исследования*.

Диагностический минимум служит важнейшим механизмом, запускающим реализацию двух других схем психодиагностики в отношении детей с определенными типами проблем обучения и развития. В случае выявления проблем, свидетельствующих о возможных нарушениях умственного развития, реализуется вторая схема - дифференциация нормы и патологии; в случае наличия проблем обучения и развития, разворачивающихся на фоне сохранного интеллекта – третья схема - углубленное обследование личности школьника.

Первичная дифференциация нормы и патологии умственного развития.

Вторая диагностическая схема – первичная дифференциация нормы и патологии умственного развития школьника. Отметим, что речь идет именно о первичной дифференциации. Школьный психолог не уполномочен заниматься установлением типа выявленного нарушения, постановкой патопсихологического или психиатрического диагноза. Задача школьного психолога - по возможности точно ответить на вопрос, связаны ли проблемы данного ребенка с нарушениями его психического развития, носящими клинический характер. В случае положительного ответа, школьный психолог выполняет диспетчерскую функцию, переадресуя запрос нужному специалисту.

Кроме того, реализация данной схемы относится, прежде всего, к запросам, связанным с предполагаемыми нарушениями умственного развития ребенка, и касается, соответственно, школьников младшего школьного и частично младшего подросткового возраста. Что касается других нарушений психического развития, то в их отношении основной формой работы школьного психолога являться диспетчерская, в сочетании с консультированием и психологической поддержкой педагогов и родителей. Таким образом, основной целью психологического обследования на этапе дифференциации нормы и патологии является **выявление особенностей отклоняющегося развития ребенка и тех сохранных путей, с помощью которых можно их скомпенсировать в условиях адекватного для данного ребенка вида и формы обучения.**

Углубленное диагностическое обследование.

Третья диагностическая схема – углубленное психологическое обследование ребенка. Она представляет собой деятельность школьного психолога по отношению к детям с предполагаемым внутренним психологическим конфликтом, для понимания причин и решения которого необходимо

получение дополнительной психологической информации; с особенностями и проблемами в познавательной сфере (в рамках возрастной нормы умственного развития).

Данная схема, как правило, запускается либо по результатам проведенной диагностики по отношению к детям из группы риска, либо по запросу родителей или педагогов. Такая диагностическая деятельность носит в большинстве случаев индивидуальный характер, реализуется за счет достаточно сложных методик и требует значительных временных затрат как для психолога, так и для школьника.

Отсюда – высокие требования к отбору тестовых и других диагностических процедур и к самому обоснованию необходимости такого обследования.

Такая постановка вопроса является особенно важной не только с точки зрения экономии времени, но и потому, что в задачи школьного психолога не может и не должно входить исследование личности школьника, выходящее за пределы задачи сопровождения. **Если ребенок успешно учится и его психологический статус находится в рамках критериев школьного благополучия, проведение каких-либо дополнительных обследований (а любое обследование является само по себе мощным психологическим воздействием) представляется неэтичным.**

В рамках данной модели реализации схемы углубленного обследования обязательно должно предшествовать выдвижение гипотезы о возможных причинах существующих проблем ребенка. Такая гипотеза в большинстве случаев может быть выдвинута на основании данных диагностического минимума, бесед с родителями и педагогами, интервью с самим школьником. Выдвинутая гипотеза значительно облегчает проведение обследования, так как позволяет ограничиться проверкой определенных предположений, что уменьшает количество диагностических процедур, делает работу психолога более осмысленной.

В соответствии с гипотезой психолог определяет необходимый диагностический инструментарий. В дальнейшем в зависимости от результатов выполнения тех или иных диагностических процедур гипотеза проведения обследования может изменяться, точно так же будет изменяться и подбор методик и тестов. Психолог должен владеть достаточным диагностическим арсеналом, чтобы иметь возможность гибко изменять ход обследования, минимизировать количество используемых психологических методик.

Необходимыми условиями для проведения психологического обследования являются:

- Специальное помещение, оборудование для индивидуальной работы.
- Обязательное "освоение" ребенка в комнате, где проводится обследование, установление достаточного контакта с психологом перед проведением обследования.
- Адекватность поощрения и адекватность стимуляции ребенка, относительность оценочных характеристик.

Перед обследованием желательно выяснить, как ребенку хочется, чтобы его называл психолог. Это дополнительно создает атмосферу доверия и теплоты. Ни в коем случае нельзя называть ребенка по фамилии.

В некоторых случаях, когда ребенок особенно непоседлив ("гиперактивен"), отказывается от обследования, не входит в контакт, не следует заставлять его делать что-либо, объясняя матери, что он негативно настроен, испуган и т.п. Имеет смысл отвлечься от ребенка, оставить его с самим собой на 10-15 минут для свободной игры. С некоторыми детьми, особенно трудно входящими в контакт, может помочь совместная игра (в мяч, какие-либо другие подвижные игры). В критических случаях даже необходимо прервать обследование на этапе ознакомления, мотивировав родителей прийти в следующий раз.

При проведении обследования лучше, если ребенок находится не через стол от психолога (принцип избегания позиции "глаза в глаза"), а рядом или сбоку. В этом случае контакт устанавливается быстрее, общение легче.

Категорически не допускаются какие-либо комментарии или оценки со стороны психолога. Более того, психолог должен корректно пресекать все оценочные характеристики родителей в процессе обследования. Кроме того, необходимо предупредить родителей не высказывать критические замечания по поводу неуспеха ребенка или отказа от работы после окончания обследования, по дороге домой и т.п.

МЕТОДИКИ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ ПРИ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ НОРМЫ И ПАТОЛОГИИ

«Отыскивание чисел» (таблицы Шульте)

1. Методика заимствована из психологии труда, но имеет большое применение в области патологии. Может быть использована для исследования психического темпа, точнее для выявления скорости ориентировочно-поисковых движений зора, для исследования объема внимания.

2. Для проведения опыта нужно иметь пять таблиц размером 25x25 см. (в клиническом описании методики по С.Я. Рубинштейн – 60 x 60 см.). На каждой из пяти таблиц числа расположены по-разному. Кроме того, нужен секундомер и небольшая указка. Опыт можно проводить с людьми, имеющими не менее 4х классов образования.

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

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

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

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

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

3. Испытуемому мельком показывают таблицу, сопровождая словами «Вот на этой таблице числа от 1 до 25 расположенные не по порядку». Далее таблицу прикрывают и продолжают инструкцию: «Вы должны будете вот этой указкой показывать и называть вслух все числа по порядку от 1 до 25. постарайтесь делать это как можно скорее, но не ошибаться. Понятно?» (Если испытуемый не понял, ему объясняют снова, но не открывают таблицу). Таблица предъявляется на расстоянии 30 – 35 см от лица испытуемого (70 – 75 см. по Рубинштейн), одновременно с этим включается секундомер.

Пока испытуемый показывает и называет числа, экспериментатор следит за правильностью его действий, а когда называют число «25», экспериментатор останавливает секундомер.

После первой таблицы без всяких дополнительных инструкций предлагают таким же образом отыскивать числа на 2-й, 3-й, 4-й и 5-й таблицах.

Протокол опыта имеет следующий вид:

Таблица	Время в секундах	Примечание
1		
2		
3		
4		
5		

В примечаниях должно быть отмечено, равномерно ли больной отыскивает числа или изредка подолгу не может найти какое-нибудь число.

4. При оценке результатов прежде всего становятся заметны различия в количестве времени, которое испытуемый тратит на отыскивание чисел одной таблицы. Психически здоровые молодые люди тратят на таблицу от 30 до 50 секунд, чаще всего 40 -42 секунды.

У больных с выраженными клиническими проявлениями атеросклероза головного мозга на одну таблицу уходит до 2 – 3 минут. Но столь длительное время уходит не потому что испытуемый так медленно ищет. По данным А.В. Васильевой, больные склерозом отыскивают числа так же быстро, как и здоровые люди, но удлинение общего времени обусловлено отдельными «случайными» задержками. Так например, испытуемый называет и показывает ряд чисел со скоростью 1 – 1,5 секунды на число, а затем вдруг никак не может найти одно какое-либо число, смотрит как будто прямо на него и не видит и даже заявляет экспериментатору, что такого числа в таблице вообще нет. Такие паузы могут объясняться кратковременным состоянием охранительного торможения в корковых клетках зрительного анализатора. Экспериментатору такие паузы хорошо заметны. Их наличие дает основание делать вывод о неравномерности темпа психической деятельности, свойственным сосудистым больным. Равномерная замедленность темпа отыскивания чисел наблюдается при эпилепсии.

При заболеваниях, вызывающих нарушения моторики глазодвигательных нервов, также наблюдаются затруднения в отыскивании чисел и общее увеличение времени отыскивания чисел на одну таблицу. Заметное увеличение времени отыскивания чисел на последних (4-й и 5-й) таблицах свидетельствует об утомляемости, а ускорение – о медленном «вработывании».

В норме на все таблицы уходит примерно одинаковое время.

Методикой можно пользоваться для повторных проб. При этом нет необходимости менять таблицы.

Исключение предметов (4-й лишний)

1. Методика предназначена для исследования аналитико-синтетической деятельности, умения строить обобщения. По своей направленности она похожа на классификацию предметов; отличие ее в том, что она в меньшей мере выявляет работоспособность и устойчивость внимания и в большей мере предъявляет требования к логической обоснованности, правильности обобщений, строгости и четкости формулировок.

2. Для проведения опытов необходимы наборы карточек, на каждой из которых нарисовано по четыре предмета. Такие карточки-задания могут быть градированы по трудности от самых легких до крайне трудных.

3. Испытуемому показывают карточки заранее разложенные в порядке возрастающей трудности. Инструкцию дают на примере одной самой легкой карточки. Испытуемому говорят: «Вот здесь на каждой карточке изображены 4 предмета. Три из них между собой сходны, их можно назвать одним названием, а четвертый к ним не подходит. Вы должны назвать предмет, который не подходит (который надо исключить), и сказать, как можно назвать остальные три». Далее экспериментатор разбирает с испытуемым первую карточку, вместе с ним дает обозначение трем обобщаемым предметам и объяснение тому, почему следует исключить четвертый предмет. В протоколе записывается напротив номера карточки предмет, который испытуемый считает нужным исключить, а в соседнем столбце – объяснения и название остальных трех.

Форма протокола

Название (номер) карточки, а также вопросы и возражения экспериментатора	Исключаемый предмет	Объяснения испытуемого

Если ответ испытуемого неправилен и экспериментатор задает наводящий вопрос, то и вопрос и ответ испытуемого записывается.

4. Методика представляет собой типичный образец моделирования процессов синтеза и анализа в мышлении. Испытуемый должен синтезировать, т.е. найти обобщающее понятие для трех предметов из четырех изображенных, и исключить, т.е. выделить один четвертый, не соответствующий общему понятию.

Невозможность решить простые задачи встречается крайне редко – тогда, когда в связи с очень глубокой степенью слабоумия испытуемый не понимает инструкции. Степень сложности задач, на которых впервые начинает ошибаться испытуемый, дает некоторое основание для суждения о степени интеллектуального снижения. При исследовании этим методом детей с олигофренией было выявлено, что им иногда удается правильное решение задач средней трудности, но они не могут объяснить и мотивировать свои решения, не могут сформулировать общее понятие для обозначения трех объединяемых предметов. Конкретность мышления, непонимание абстракции обнаруживается в том, что испытуемые пытаются вместо задачи обобщения и выделения идти по пути практического использования и ситуационного увязывания предметов. Так, например, вместо того чтобы в задаче выделить очки, а остальное назвать измерительными приборами, испытуемый говорит что ничего на этой карточке исключать не нужно, так как, надев на глаза очки, человек может лучше увидеть показатели весов, часов и термометра.

Некоторые больные шизофренией, правильно выполняя инструкцию и обобщая предметы, производят это обобщение по так называемым слабым признакам. Такой неправильный выбор посылок для обобщений вообще свойствен больным шизофренией. Так, в исследовании Ю.Ф. Полякова приводится следующий пример: больной обобщает зонтик, пистолет и барабан как предметы, издающие звук, и исключает фуражку, так как она звука не издает. В данном случае процесс обобщения не нарушен – действительно три названных предмета издают звук и этим отличаются от фуражки. Однако признак звучания крайне необычен, странен для указанных предметов. Его можно отнести к числу латентных слабых признаков.

Методикой исключения предметов можно пользоваться и для повторных проб, но для этого нужно подобрать два или три приблизительно одинаковых по сложности набора карточек.

Объяснение сюжетных картин

1. Проба, заключающаяся в том, что испытуемого просят рассказать о содержании сюжетной картинки, является одной из самых распространенных и простых. Применяется для исследования сообразительности, умения выделять существенное из деталей, а также для исследования того эмоционального отклика, который вызывает сюжет той или иной картинки.

2. Для проведения опыта необходимо иметь набор разнообразных сюжетных картинок. Желательно, чтобы среди них были простые и сложные по сюжету, веселые, красочные, печальные, реалистичные и более сложные по оформлению.

3. Методика проведения опыта предельно проста. Испытуемому показывают картинку и просят рассказать что на ней нарисовано.

4. Апатичные больные, больные с паралитическими и депрессивными синдромами небрежно смотрят на картинки, не задерживая на них своего взора и не всматриваясь. Как ни странно, но такие различные по психопатологической сущности синдромы (паралитический и депрессивный) при исследовании методом сюжетных картинок проявляют себя в отношении активности восприятия сходно, так как больные не обнаруживают заинтересованности в распознавании нового содержания. Однако ответы о содержании картин оказываются различными. В то время как депрессивные больные отвечают с паузами, скупой, односложно, но с пониманием существенного смысла картинки, больные с клинической картиной паралитического слабоумия отвечают наобум, высказывания неправильные, часто нелепые суждения о сюжете картинки по случайным, бросившимся в глаза деталям.

Понимание сюжетных картин затруднено у олигофренов. Известны многие экспериментальные данные относительно того, что олигофрены неправильно понимают перспективные соотношения, плохо понимают мимику изображенных на картинках людей, медленно обзревают картинку в целом. Больные эпилепсией также доходят до объяснения существенного в сюжете картинки, так как они склонны к перечислению всех изображенных на картинке предметов и деталей. При шизофрении понимание картин редко бывает затруднено, но больные часто по-бредовому толкуют содержание, рассматривают картинку как намек на свои болезненные переживания.

Заучивание десяти слов

1. Эта методика одна из наиболее часто применяемых, предложена А.Р. Лурия. Используется для оценки состояния памяти, утомляемости, активности внимания. При проведении методики в помещении

необходима тишина: при наличии каких либо шумов в комнате опыт проводить нецелесообразно. Перед началом опыта экспериментатор должен записать ряд коротких (односложных и двусложных) слов. Слова нужно подобрать простые, разнообразные, не имеющие между собой никакой связи.

2. Инструкция состоит из нескольких этапов. В данном опыте необходима очень большая точность и неизменность произнесения инструкции и соблюдение условий опыта.

Первое объяснение. «Сейчас я прочту 10 слов. Слушать надо внимательно. Когда окончу читать, сразу же повторите столько, сколько запомните. Повторять можно в любом порядке, порядок роли не играет. Понятно?»

Экспериментатор читает слова медленно, четко. Когда испытуемый повторяет слова, экспериментатор в своем протоколе ставит отметки напротив слов. Затем продолжается инструкция: «Сейчас я снова прочту Вам те же самые слова, и Вы опять должны повторить их – и те, которые вы уже называли, и те, которые в первый раз пропустили, - все вместе, в любом порядке». Опыт снова повторяется в 3, 4 и 5 раз, но уже без каких либо инструкций. Экспериментатор просто говорит «Еще раз».

В случае, если испытуемый называет какие-либо лишние слова, экспериментатор обязательно записывает их, а если слова эти повторяются – отмечает это.

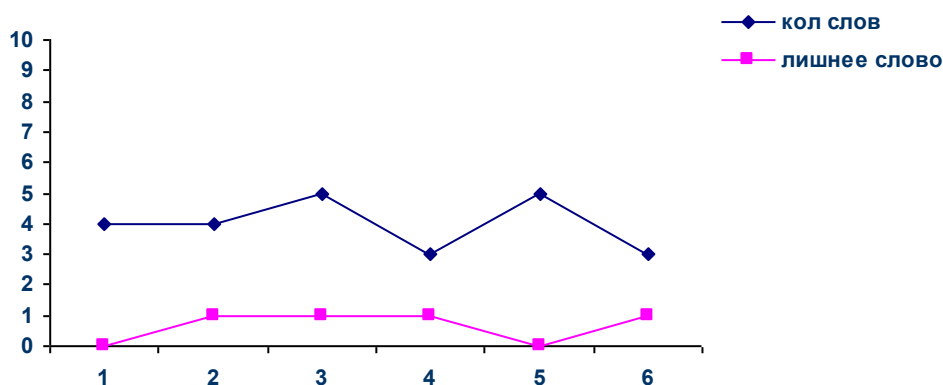
В случае, если исследуемый пытается вставлять в процессе опыта какие-либо реплики, экспериментатор останавливает его; никаких разговоров во время этого опыта допускать нельзя.

После пятикратного повторения слов, экспериментатор переходит к проведению других методик, а в конце исследования (примерно через 50 – 60 минут), снова спрашивает у исследуемого эти слова (без напоминаний).

В результате протокол опыта принимает следующий вид.

Слово	1 повторение	2 повторение	3 повторение	4 повторение	5 повторение	Спустя час
Лес	+	+	+	+	+	
Хлеб			+	+	+	+
Окно	+	+				
Стул						
Вода	+		+		+	
Брат	+	+	+		+	+
Конь						
Гриб		+	+		+	+
Игла						
Мед				+		
Огонь (лишнее слово)		+	+	+		+

По этому протоколу может быть составлена «кривая запоминания». Для этого по горизонтальной оси откладываются номера повторения, а по вертикальной – число правильно воспроизведенных слов.



По форме кривой можно делать некоторые выводы относительно особенностей запоминания. У здоровых людей, как детей школьного возраста, так и взрослых, кривая запоминания носит примерно такой характер: 5, 7, 9 или 6, 8, 9 или 5, 7, 10 и т.д., т.е. к третьему повторению исследуемый воспроизводит 9 или 10 слов и при последующих повторениях удерживает на числах 9 или 10. В приведенном протоколе кривая (4,4,5,3,5) свидетельствует о плохой памяти и инактивности испытуемого. Кроме того, в этом протоколе отмечено, что исследуемый воспроизвел одно лишнее слово «огонь» и в дальнейшем при повторении «застрял» на этой ошибке. Такие повторяющиеся «лишние» слова, по наблюдениям некоторых специалистов, встречаются при исследовании больных, страдающих текущими органическими заболеваниями мозга, а также иногда у больных шизофренией в период интенсивной медикаментозной терапии. Особенно много таких «лишних» слов продуцируют дети в состоянии расторможенности и взрослые по окончании или перед началом синдромов расстройств сознания.

«Кривая запоминания» может указывать и на ослабление активного внимания и на выраженную утомляемость испытуемых. Так, например, иногда ко второму разу воспроизводится 8 или 9 слов, а затем после каждой пробы воспроизведения – все меньше и меньше. В жизни такие люди страдают обычно забывчивостью и рассеянностью. Рассеянность внимания исследуемых не обязательно проявляется в кривой с резким спуском вниз, иногда кривая принимает зигзагообразный характер, свидетельствующий о неустойчивости внимания, о его колебаниях.

В отдельных, сравнительно редких случаях испытуемые воспроизводят одно и то же количество одних и тех же слов. Кривая имеет форму плато. Такое отсутствие нарастания удержания слов после их повторения свидетельствует об эмоциональной вялости; нет отношения к исследованию, нет заинтересованности в том, чтобы запомнить побольше. Кривая типа низко расположенного плато наблюдается при паралитических синдромах.

Число слов, удержанных и воспроизведенных исследуемых час спустя после повторения, в большей мере свидетельствует о памяти в узком смысле этого слова, т.е. о фиксации следов воспринятого.

Простые аналогии

1. Выполнение этого задания требует понимания логических связей и отношений между понятиями, а также умения устойчиво сохранять заданный способ рассуждений при решении длинного ряда разнообразных задач. Методика заимствована из психологии труда.

2. Для проведения опыта нужен бланк с рядом задач. Задание пригодно для исследования людей с образованием не ниже 7 классов.

3. Инструкция дается в форме совместного решения первых трех задач. «Вот посмотрите – здесь написано два слова – сверху лошадь, снизу жеребенок. Какая между ними связь? Жеребенок детеныш лошади. А здесь, справа тоже сверху одно слово – а внизу пять слов на выбор. Из них нужно выбрать только одно слово, которое также будет относиться к слову «корова», как жеребенок к лошади, т.е. чтобы оно обозначало детеныша коровы. Это будет теленок. Значит нужно прежде установить, как связаны между собой слова, написанные слева, вот здесь (показ) и затем установить такую же связь справа.

Разберем еще пример: вот здесь слева – яйцо-скорлупа. Связь такая: чтобы съесть яйцо, нужно снять скорлупу. А справа картофель и внизу пять слов на выбор. Нужно выбрать из пяти слов справа такое, которое относится к верхнему, как это нижнее – к этому верхнему (показ слов слева)».

Инструкция несколько длинновата, но обязательно нужно добиться того, чтобы испытуемый ее хорошо усвоил.

4. В норме, при соответствующем образовании, исследуемые усваивают порядок решения задач после 2 – 3 примеров. Если испытуемый, имеющий образование не ниже 7 классов, никак не может усвоить задание после 3 – 4 примеров, это дает основание думать, что его интеллектуальные процессы по крайней мере затруднены.

Чаще всего при выполнении этого задания наблюдаются случайные ошибки. Вместо того чтобы руководствоваться при выборе слова образцом логической связи слева, испытуемый просто

подбирает к верхнему слову справа какое либо близкое по конкретной ассоциации слово из нижних. Так, например, в задаче

Ухо	Зубы
Слышать	Видеть, лечить, рот, щетка, жевать

испытуемый выбирает слово «лечить» просто потому, что зубы часто приходится лечить. Часто бывает так, что решаются 3 – 4 задачи таким бездумным способом, а затем, без всякого напоминания экспериментатора, возвращаются к правильному способу решений. Такая неустойчивость процесса мышления, соскальзывания суждений на путь случайных, облегченных, неправильных ассоциаций наблюдается при утомляемости, при хрупкости процессов мышления как органического, так и шизофренического генеза. Существуют, однако, некоторые отличия между особенностями решения испытуемых. При органической слабости испытуемые мгновенно «спохватываются» и исправляют свои ошибки, как только замечают, что экспериментатор недоволен их ответами. Сам экспериментатор может, напомнив инструкцию и настойчиво потребовав внимательной работы, добиться от испытуемого-органика (с травматическим, сосудистым или легким интоксикационным процессом) безошибочного продолжения работы. Между тем, ошибки больного шизофренией обусловлены слабостью побуждений, рыхлостью и ненаправленностью ассоциаций. Поэтому «соскальзывания» мысли таких испытуемых обычно не поддаются коррекции, от них часто не удается добиться безупречных решений даже при повторных решениях тех же задач. Ошибки они допускают не в трудных, а сплошь и рядом в легких задачах. Выяснив с помощью экспериментатора правильное решение задачи, испытуемый с шизофреническим симптомокомплексом считает одинаково правомерным и прежнее, ошибочное, и другое, правильное.

Помимо такой «хрупкости», неустойчивости и непоследовательности решений, больные шизофренией обнаруживают при выполнении этого задания более выраженную расплывчатость мышления. Обилие слов, которыми им приходится оперировать, вызывает у них множество ассоциаций. Испытуемые начинают связывать между собой слова одних задач со словами других и совершенно теряются в возникших ассоциациях.

Однако если испытуемый безупречно выполняет все задание быстро и без ошибок, это еще не дает основание психологу утверждать, что мышление испытуемого не нарушено. Данная методика может не выявить тонких, мало выраженных расстройств мышления.

Некоторые испытуемые, даже понявшие инструкцию и умеющие ее объяснить, тем не менее в каждой последующей задаче ошибаются, поддаются провоцирующему влиянию тех слов, написанных под чертой справа, которые обладают наибольшей конкретной, «притягательной» силой. Если экспериментатор говорит «подумайте», то испытуемый может тут же дать правильный ответ, но уже в следующем задании сойдет. При этом испытуемый не огорчается, иногда даже смеется, считает свои ошибки несущественными. Такого рода беззаботность, не критичность, а главное произвольность мышления наблюдаются при паралитических синдромах.

Методикой можно пользоваться для повторных проб, если разделить набор на две или три части.

Форма протокола к методике «простые аналогии»

Номер задачи	Ответ	Объяснение

Задания к методике «простые аналогии»

1.

Лошадь	Корова
Жеребенок	Пастбище, рога, молоко, теленок, бык

2.

Яйцо	Лук
Скорлупа	Капуста, огород, курица, суп, шелуха

3.	Ложка Каша	Вилка Масло, нож, тарелка, мясо, посуда
4.	Коньки Зима	Лодка Лед, каток, весло, лето, река
5.	Ухо Слышать	Зубы Видеть, лечить, рот, щетка, жевать
6.	Собака Шерсть	Щука Овца, ловкость, рыба, удочка, чешуя
7.	Пробка Плывать	Камень Тонуть, пловец, гранит, возить, каменщик
8.	Чай Сахар	Суп Вода, тарелка, крупа, соль, ложка
9.	Дерево Сук	Рука Нога, перчатка, топор, работа, палец
10.	Дождь Зонтик	Мороз Палка, холод, сани, зима, шуба
11.	Школа Обучение	Больница Доктор, ученик, учреждение, лечение, больной
12.	Песня Глухой	Картина Хромой, слепой, художник, рисунок, больной
13.	Нож Сталь	Стол Вилка, дерево, стул, пища, скатерть
14.	Рыба Сеть	Муха Решето, комар, комната, жужжать, паутина
15.	Птица Гнездо	Человек Люди, птенец, рабочий, зверь, дом

16.	Хлеб Пекарь	Дом Вагон, город, жилище, строитель, дверь
17.	Пальто Пуговица	Ботинок Портной, магазин, нога, шнурок, шляпа
18.	Коса Трава	Бритва Сено, волосы, острая, сталь, инструмент
19.	Нога Сапог	Рука Галоши, кулак, перчатка, палец, кисть
20.	Вода Пить	Пища Каша, застолье, кушать, человек, кухня
21.	Электричество Проволока	Пар Лампочка, ток, вода, трубы, кипение
22.	Паровоз Вагоны	Конь Поезд, лошадь, овес, телега, конюшня
23.	Алмаз Редкий	Железо Драгоценный, железный, твердый, сталь, обычный
24.	Бежать Стоять	Кричать Молчать, ползать, шуметь, звать, плакать
25.	Волк Пасть	Птица Воздух, клюв, соловей, яйцо, пение
26.	Растение Семя	Птица Зерно, клюв,
27.	Театр Зритель	Библиотека Актер, книги, читатель, библиотекарь, любитель
28.	Утро Ночь	Зима Мороз, день, январь, осень, сани

29.

Железо	Дерево
Кузнец	Пень, столяр, пила, кора, листья

30.

Нога	Глаза
Костыль	Галка, очки, слезы, зрение, нос

Классификация предметов

1. Метод предметной классификации является одним из основных, используемых почти при каждом психологическом исследовании. Метод применяется для исследования процессов обобщения и абстрагирования, но дает также возможность анализа последовательности умозаключений, критичности и обдуманности действий, особенностей памяти, объема и устойчивости их внимания, личностных реакций испытуемых на свои достижения и неудачи. Методика предложена К. Голдштейном, видоизменена Л.С. Выготским и Б.В. Зейгарник.

2. Для проведения опыта необходимо иметь колоду из 70 карточек, на которых изображены разнообразные предметы и живые существа (не рекомендуется использовать карточки кустарного производства или набором картинок из лото).

Метод классификации применим для исследования детей и взрослых любого образовательного уровня. Однако при исследовании детей дошкольного возраста и малограмотных взрослых часть карточек следует исключить (измерительные приборы, учебные пособия).

3. В некоторых случаях до начала работы испытуемому нужно дать какую-либо мотивировку задания, характеристику его смысла. Это делается по-разному в зависимости от психологического состояния и настроенности испытуемого. Так, например, при исследовании подростка 7-го класса можно сказать, что «это для одиннадцатого класса». При исследовании ипохондричного и аггравирующего при экспертизе больного, жалующего на утомляемость и забывчивость, можно сказать: «Читать вам было бы трудно – сделаем эту легкую работу. Тут рисунки, крупные, ясные, и работа легкая, нужно лишь делать ее внимательно».

В большинстве же случаев такие «предисловия» не нужны. Перед началом опыта экспериментатор тщательно перетасовывает всю колоду карточек и сверху выкладывает 6-7 карточек, облегчающих начало классификации (например, овца, стол, груша, коза, шкаф, лошадь, яблоко). Затем он подает всю колоду испытуемому (кверху рисунками, а не тыльной стороной, как держат игральные карты) и говорит «разложите эти карточки на столе – что к чему подходит».

Это первый, так называемый «глухой» этап инструкции, всего инструкция дается в три приема, на трех разных этапах выполнения задания (поскольку инструкция должна быть всегда одинакова, нет надобности записывать ее в протокол, но обязательно отмечать все этапы). Если испытуемый задает вопрос о том, как нужно раскладывать, ему отвечают на этом первом этапе уклончиво: «Начните работать – сами увидите, как надо». Записывать эти вопросы в протокол необходимо. На первом этапе важно записать как испытуемый пытался ориентироваться в новом задании, сам ли он понял задачу. Начал ли он сразу объединять предметы по «сортам», либо стал класть рядом то, что в жизни часто бывает рядом (например, одежду в шкаф, морковь в кастрюлю, стакан на стол и т.д.), либо просто в недоумении выкладывает все карточки по одной.

После того как испытуемый выкладывает на стол 15 – 20 карточек, дается вторая инструкция и начинается второй этап работы. Он начинается с положительной оценки или критических замечаний по поводу того, что больной уже сделал. Экспериментатор говорит: «Правильно, вот вы положили вместе мебель, так и надо объединять все по сорта, чтобы их можно было назвать одним названием» – или, если испытуемый кладет карточки ошибочно: «Нет, это не имеет значения, что одежда висит в шкафу, класть надо предметы одного сорта так, чтобы их можно было назвать одним названием, мебель нужно положить с мебелью, одежду с одеждой».

Второй этап самый продолжительный. Экспериментатор записывает в протокол действия испытуемого и время от времени спрашивает его, почему он положил те или иные карточки вместе, как можно назвать ту или иную группу. Не обязательно спрашивать о названии каждой группы, особенно если видно что испытуемый классифицирует правильно. Но даже при безупречной работе о названиях нескольких групп спросить необходимо. Не следует спрашивать (как это часто и ошибочно делают неопытные экспериментаторы) только о тех группах, которые сложены ошибочно. Если экспериментатор замечает ошибку или непонятную группировку, он должен спросить об 1 – 2 правильно собранных группах и затем, не меняя тона, о той группе, в которой допущена ошибка или имеет место непонятно мотивированная раскладка. Иногда целесообразно вообще не замечать допущенные ошибки, для того чтобы проследить, не обнаружит ли ее сам испытуемый, или для того чтобы вернуться к этой ошибке в конце работы и тогда «обсудить» ее.

Если испытуемый спрашивает, нужно ли классифицировать подробно или можно сразу устанавливать крупные группы, экспериментатор отвечает уклончиво, т.е. говорит «Как вам это кажется лучше, как вы сами хотите».

Некоторые испытуемые пытаются пересмотреть раньше все карточки, начинают понемногу перебирать их, держа колоду под столом, на коленях, как бы пряча ее от глаз экспериментатора и убирая просмотренную карточку в конец колоды, вниз. Такую попытку следует внести в протокол, но разрешать этого нельзя: следует попросить испытуемого сразу выкладывать каждую карточку на стол, сразу находить ей место.

Второй этап закончен тогда, когда с большей или меньшей помощью экспериментатора, устанавливаются основные группы: мебель, посуда, одежда, инструменты, транспорт, люди, фрукты, птицы, овощи, животные, измерительные приборы, насекомые, учебные пособия. Не будет ошибкой, если испытуемый сразу объединит всех животных, но хорошо также, если он разделит на домашних и диких зверей.

Когда эти группы собраны и названы, переходят к третьему этапу. Испытуемому говорят: «Первую часть работы вы выполнили хорошо. Теперь нужно сделать вторую часть работы. Раньше вы соединяли в группы карточки с карточкой, а теперь нужно соединять группу с группой так, чтобы можно было дать каждой группе какое-либо название». Далее, на примере каких-то 2 – 3 групп экспериментатор показывает, как можно начать это объединение. Следует при этом учесть, что объединять растения легче всего, а объединить вместе все неодушевленные предметы – труднее. Поэтому одним испытуемым помогают объединить измерительные приборы и инструменты, а другим – цветы и фрукты. По мере того как испытуемые проводят укрупнение групп, экспериментатор просит делать их все меньше и меньше. Иногда, если испытуемый с трудом производит укрупнение, ему говорят: «Должно получиться всего три группы (подразумевается растения, живые существа и неодушевленные предметы)».

Приведем образец протокола эксперимента по методике «Классификация предметов». Исследован психически здоровый взрослый испытуемый с образованием 6 классов.

Экспериментатор	Действия испытуемого (когда группа начата правильно, экспериментатор ставит +)	Высказываний и объяснения испытуемого
1 этап (инструкция обычная) Начните выкладывать – сами поймете.	Рассматривает первые карточки, не начиная выкладывать. Выкладывает по одной, затем вопросительно глядя на экспериментатора, кладет морковь со свеклой, овцу с козой.	А как их надо группировать? По две? Можно овощи с овощами, животные с животными?
2 этап (инструкция обычная) Да, правильно...	Мебель + овощи + животные домашние + Многие карточки кладет по одной, не замечая того, что их уже можно было объединить. К штангенциркулю прибавляет пилу.	Начинает сам комментировать свои действия: «Это будут профессии... а это...» Это инструменты

<p>Нет – это не совсем так: штангенциркулем не производят работы, штангенциркуль – это измерительный прибор, а пила инструмент или орудие труда.</p>	<p>Откладывает пилу от штангенциркуля, затем к пиле добавляет лопату и ножницы. К штангенциркулю подкладывает весы, часы и сантиметр.</p>	<p>А-а – понял! Это инструменты. Измерительные приборы.</p>
<p>Глобус для чего служит?</p>	<p>Транспорт + (только телега осталась одна) Рыба + Насекомые +</p>	<p>А глобус куда? Это все для учения. Все!</p>
<p>Не оставаться по одной. Карточки все надо сгруппировать.</p>	<p>Кладет глобус к книгам и тетради. Все карточки разложены в основном правильно, но многие остались необъединенными – по одной. Ищет глазами карточки, лежащие по одной, и присоединяет их правильно – телегу к транспорту, ребенка к людям разных профессий.</p>	<p>Он маленький. . .но тоже человек – это будут «люди»</p>
<p>3 этап (инструкция обычная)</p> <p>А нельзя ли собрать три группы?</p>	<p>Объединяет все растения, всех животных, часть вещей (мебель, одежду, посуду). Объединяет транспорт, измерительные приборы и инструменты. Осталось 5 групп. Объединяет людей с животными, все неодушевленные предметы вместе. Остаются три группы.</p>	<p>Это будут домашние вещи.</p> <p>Это что-то техническое.</p> <p>Называет группы: «растения», «живые существа», «неодушевленные предметы»</p>

Из протокола видно, что задача обобщения оказалась для испытуемого не очень легкой, но все же доступной. Суждения его были в меру конкретны, помощь экспериментатора использовал легко, быстро.

Следует отметить, что помощь-подсказ в виде объяснения того, что собой представляет штангенциркуль – почти обязательна. Для того и введен в набор именно этот измерительный прибор.

4. Анализ экспериментальных данных, полученных с помощью такого эксперимента, представляет значительную трудность. Прежде всего следует учесть, что анализ и оценка таких высказываний не может производиться безотносительно к этапу выполнения задания. Одна и та же ошибка, допущенная на первом, втором и третьем этапе, имеет разное значение и должна быть по-разному истолкована.

Ошибки испытуемого на первом этапе не дают еще основания для отрицательной оценки его мышления; он мог и не так истолковать задачу. Вот если испытуемый с малым образованием начинает сразу обобщать, – это можно расценить как признак быстрой ориентировки в новом материале, хорошей сообразительности.

Иная оценка может быть дана действиям испытуемого на втором этапе. После второй инструкции интеллектуально полноценный человек без труда обычно устанавливает группы домашних животных, зверей, мебели, посуды, одежды, овощей и т.д. Даже олигофрены обычно справляются с такой группировкой, испытывая, правда, некоторые затруднения при объединении более сложных групп (транспорта, людей). Наибольшую трудность на втором этапе представляет объединение группы измерительных приборов (термометр, весы, штангенциркуль, часы, сантиметр). Если испытуемый самостоятельно объединил эту группу и назвал ее, такой экспериментальный факт свидетельствует о том, что ему доступны сложные обобщения. Этого не встречается при

олигофрении. На втором месте по трудности объединение группы людей (так как в данной классификации люди изображены как представители разных видов деятельности).

Если на втором этапе работы испытуемый продолжает устанавливать конкретные ситуационные группы, например объединяет бабочку с цветком (так как бабочки садятся на цветы), или объединяет моряка с парходом, ребенка – с книжкой или с платком и т.д., - это свидетельствует о склонности испытуемого к конкретному мышлению (особенно, если такие ошибки повторяются, несмотря на критические замечания экспериментатора).

Кроме выявления того, в какой мере доступны испытуемому простые обобщения, на втором этапе классификации возникает возможность выявления ряда других особенностей мышления. Так, некоторые испытуемые устанавливают очень дробные, чрезмерно детальные группировки: посуда чайная и посуда кухонная, птицы лесные и птицы домашние, мебель, годная для спанья и остальная и т.д. Отделяя домашних животных от зверей, такие испытуемые испытывают затруднения, не зная куда отнести кошку, так как она хотя и домашнее животное, но не такое как овца... Подобная склонность к детализации наблюдается часто при эпилепсии в некоторых случаях – при ремиссии шизофрении. Типично для этих испытуемых и то, что когда им предлагают укрупнить группы, например объединить всех птиц, они не соглашались с этим, возражают или соглашались с большой неохотой. Как правило, экспериментатор на втором этапе не дает никаких указаний по поводу того, какие группы устанавливать – широко обобщенные или дробные.

От излишней классификации следует отличать такое выполнение задания, при котором групп тоже очень много, но это обилие обусловлено не дроблением, а наличием одноименных групп. Так, например, испытуемый начал объединять в одну группу животных – разных животных: и домашних, и диких. Затем, когда ему встретилось еще одно животное, испытуемый забыл о том, что у него уже начата такая группа, не находит ее взором на столе и кладет это животное в другое место. Так возникают в разных местах ничем не отличающиеся группы, т.е. одноименные. Наличие таких групп свидетельствует о рассеянности, забывчивости, о сужении объема внимания. Такие особенности свойственны испытуемым с сосудистыми и иными органическими поражениями мозга. На втором этапе классификации испытуемые иногда складывают некоторые группы чрезмерно обобщенно, а другие – чрезмерно детально. Такая непоследовательность мышления наблюдается при самых разнообразных заболеваниях – иногда при шизофрении, иногда при органических заболеваниях, но обычно в период какого-то легкого неблагополучия.

И, наконец, последнее, что выявляется иногда на втором этапе классификации, – это разноплановость, причудливость рассуждений испытуемых. Так, например, испытуемый раскладывает по обобщенным группам мебель, посуду, транспорт, людей, а рядом с этим устанавливает группы железных и деревянных предметов и еще рядом же – группу предмета синего цвета и черных. Эти ошибочные, разноплановые группировки не являются случайными, так как после недоумения или критической реплики экспериментатора испытуемые не исправляют их, а пытаются их логически обосновать. Иногда, наряду с обобщением сложных групп, таких как измерительные приборы, испытуемый откладывает группу предметов, которые он любит, а рядом такие, которые имеют острые окончания.

Так, мальчик, страдающий шизофренией, правильно объединив в группы все живые существа, измерительные приборы и инструменты, положил в отдельную группу глобус и часы, дав этому следующее объяснение: «Когда вращается глобус, происходит смена суток, а смену более подробно показывают часы». Затем, после того как экспериментатор помог мальчику отнести глобус к учебным пособиям, он правильно объединил все растения и соединил их с учебными пособиями, объяснив, что «все растения растут на земном шаре (показал глобус), а в книжках написано о том, как эти растения нужно выращивать и школьники это изучают».

Эти данные свидетельствуют о том, что мальчику были доступны обобщенные суждения, но вместе с тем он допускал ошибки, вызванные растекаемостью, непоследовательностью мышления.

Наибольший интерес на втором этапе классификации представляет обсуждение совершаемых действий. Экспериментатор спрашивает у испытуемого, почему он положил карточку в ту или иную группу и как теперь эту группу можно назвать. Ответы и доводы испытуемого, исправления, которые он вносит в работу под влиянием замечаний экспериментатора – вот наиболее ценный

материал для анализа особенностей мышления испытуемого. Задавать вопросы и делать замечания – это особое искусство экспериментатора. Его реплики, замечания и вопросы обязательно должны быть скупыми и односложными; они должны быть занесены в протокол. Недопустимо, если экспериментатор слишком много говорит и спрашивает. Следует, разумеется, записать и подвергнуть анализу ответы испытуемого и те названия, которые он дает разным группам. При умственном недоразвитии испытуемые не могут иногда найти общее понятие для обозначения группы, которая правильно ими собрана. Больные шизофренией придумывают иногда причудливые, аграмматичные названия групп. Так, например, группу карточек изображающих разную посуду, студент с шизофренией называет «средства помещения объемов». От подобной причудливости названий, свойственной больным шизофренией, следует отличать претенциозность выражений, присущую обычно малокультурным, но желающим произвести впечатление психопатам. Например, группу посуды такой больной называет «принадлежность культурного быта для принятия пищи».

На третьем этапе выявляется, доступно ли испытуемому понимание сложных обобщений. Люди без образования иногда затрудняются на третьем этапе, но при небольшой помощи экспериментатора при наводящих вопросах достигают правильного решения.

Если испытуемый самостоятельно, при небольшой помощи экспериментатора доводит объединение групп до трех (живые существа, растения, неодушевленные предметы), то экспериментатор вправе записать в заключении, что испытуемому доступно понимание сложных обобщений. При оценке допускаемых ошибок следует учитывать образовательный уровень; так, например, если испытуемый с высшим образованием, на третьем этапе хочет объединить в группу людей с одеждой или вообще с вещами, которыми человек пользуется, то это можно расценить как признак некоторого интеллектуального снижения, как тенденцию к конкретности мышления. Такая же ошибка, если она допущена испытуемым с низшим образованием, может быть оставлена без внимания.

Интерес представляет соотношение между достижениями испытуемых на втором и третьем этапе. При конкретности мышления, затрудненности процессов абстрагирования испытуемые могут успешно справиться со вторым этапом и не справляются самостоятельно с третьим. При интеллектуальной сохранности, но сужении объема внимания и снижении работоспособности испытуемых затрудняет обилие карточек на втором этапе и они неожиданно лучше, увереннее, более четко справляются с работой на третьем этапе, где материала меньше, а необходимость абстрагирования больше.

Сходное соотношение между трудностью второго и третьего этапа наблюдается у больных шизофренией, но по другим причинам: обилие деталей на многих картинках провоцирует у них причудливые ассоциации и разноплановые суждения; между тем сложные обобщения меньше затрудняют этих больных. Случается, что именно больные шизофренией с самого первого этапа классификации делят карточки на две группы: живую и неживую материю.

Наибольшее значение в пробе на классификацию предметов имеет то, как испытуемый принимает помощь и подсказки экспериментатора. Иногда он кладет в группу предмет, совершенно не подходящий к ней. Стоит, однако, экспериментатору спросить у испытуемого, «что в этой группе лежит?» или «как группа называется?», как испытуемый сразу же замечает и исправляет свою ошибку. Следовательно, это ошибка его внимания, а не его суждения. Если же в ответ на вопрос экспериментатора испытуемый не исправляет своей ошибки, а пытается ее обосновать – значит это ошибка суждения.

Иногда испытуемый оспаривает прямое указание на ошибку, не соглашается с ним, продолжает доказывать свою правоту. Такая реакция испытуемого свидетельствует о снижении критики, потому что при любой убежденности испытуемый должен был бы понять, что экспериментатор в данном вопросе лучше разбирается. Такого типа некритичность встречается у больных шизофренией. Иные проявления некритичности наблюдаются при паралитических синдромах у органиков. Им все равно куда положить карточку – могут легко исправить ошибку после замечания экспериментатора, и снова допустить аналогичную ошибку. У этих испытуемых нет заинтересованности в достижении правильных результатов и в оценке.

Эмоциональные реакции на похвалу и порицание экспериментатора вообще представляют интерес. Так, например, аггравирующие при психиатрической экспертизе больные очень огорчаются при всяком одобрении их работы и после одобрения часто начинают работать хуже. В процессе классификации они нередко работают так: устанавливают правильные обобщенные группы, а затем в каждую обобщенную группу подкладывают совершенно несоответствующие карточки. Если экспериментатор хвалит их, число ошибок увеличивается, а иногда больные вдруг перестают узнавать картинки, которые до этого узнавали правильно, или даже начинают класть карточки картинкой книзу. До третьего этапа классификации эти больные добиваются редко.

Напротив, испытуемые психопатизированные или просто психопаты обнаруживают способность мобилизовать все свои психические ресурсы при похвале экспериментатора. Если они понимают, что опыт направлен на испытание их умственных способностей, и если экспериментатор хвалит их, они оказываются в эксперименте лучше, чем в жизни; было бы ошибочно полагать, что они в профессиональном труде могут так же разумно и точно действовать, как они рассуждают в этих условиях при классификации предметов.

Все время, пока испытуемый производит классификацию, экспериментатор ведет как можно более полный протокол по следующей схеме.

Свою инструкцию экспериментатор обозначает, только проставляя в левой графе порядковый номер этапа (1,2,3). Он должен следить за собой, чтобы своевременно проставлять этот номер, так как толкование ошибки зависит от того, на каком этапе она допущена. В этой же графе записывают собственные вопросы и указания. Было бы нереально рассчитывать на то, что экспериментатор успеет записать во второй графе все без исключения действия испытуемого. Поэтому во второй графе запись делается сразу в частично обобщенной форме. Так, например, экспериментатор пишет: одежда +, мебель +, животные +. Такая запись означает, что данные группы начаты и образованы в основном правильно, хотя, возможно, еще не все представители данной группы отнесены в нее. Далее экспериментатор может записать: «Излишняя детализация: посуда из металла и стекла отдельно». Может быть в других группах тоже была допущена детализация, например, транспорт крупный с двигателями и транспорт без двигателей тоже был разделен, но экспериментатор мог не успеть записать все виды детализации, он выхватывает в виде примера для иллюстрации 1 – 2 дробления. Также может быть сделана запись: «Много одноименных; фрукты и овощи в двух местах», или запись может гласить: «Забыл: транспорт +, сверху телега, лопата и весь инструмент». Это означает что испытуемый допустил следующую ошибку. Правильно собрав разнообразный транспорт, он положил сверху телегу, затем, забыв, что лежит в этой группе, добавил к телеге лопату (конкретность), а потом к лопате стал, уже правильно обобщая, прибавлять различные инструменты. Если в дальнейшем испытуемый сам спохватится и ошибку свою исправит, досадуя на нее, то такую ошибку следует истолковывать как проявление забывчивости, колебание внимания, а не расстройств мышления. Относительно всяких странных, необычных группировок экспериментатор обязательно спрашивает испытуемого и записывает в протокол как весь состав карточек в группе, так и объяснения испытуемого. В таких случаях не следует спешить. Если испытуемый сам раскладывает все слишком быстро, его следует остановить, записать все, а затем продолжить работу.

В третьей графе могут быть записи описательного характера (например: «затруднения в названиях групп», «все время рассуждает вслух, диктует себе порядок раскладки», «по поводу каждой карточки приговаривает что-то, комментирует их»). Лучше если в третьей графе удастся записать дословные высказывания и формулировки испытуемых. Дословно записанные высказывания следует брать в кавычки. Для того чтобы облегчить толкование ошибок испытуемых в классификации, автор приводит несколько типичных выдержек из разных протоколов исследований и их истолкование.

Пример 1.

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Второй этап	После разъяснения инструкции с помощью экспериментатора собраны	Одежда должна висеть в шкафу, все это – обстановка комнаты и велосипед

	группы зверей, овощей, мебели. В группу мебели добавлены предметы одежды и велосипед.	часто приходится держать в комнате.
--	---	-------------------------------------

Пример 2.

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Начало второго этапа	Дерево, цветы, грибы, бабочка, медведь, лисица	Это лес – под деревьями цветы, на цветах сидит бабочка, в лесу всегда находятся разные звери

Пример 3.

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Начало второго этапа	Собраны вместе ребенок, кровать, термометр и доктор	Ребенок заболел, его уложили. Ему нужно измерить температуру и доктор будет его лечить.

Пример 4.

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Третий этап	Растения + Животные + Люди с вещами	Люди нуждаются в разных вещах – в одежде, мебели, посуде

Пример 5.

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Конец второго этапа	Одежда + Мебель + Звери + Фрукты, овощи, часть домашних животных и посуда	Это все, что нужно для питания, это съедобное, вещи и посуда, чтобы сварить, приготовить

Все эти примеры свидетельствуют о конкретности мышления испытуемых, о том, что обобщений предметов они группируют их по привычным ситуационным признакам. Такая склонность к установлению житейски привычных связей может проявляться наряду с некоторыми несложными обобщениями. Иногда испытуемый принимают критические указания экспериментатора, исправляют одну из сделанных ими конкретно-ситуационных группировок, но вслед за тем сбиваются на столь же конкретный путь объединений в последующих своих действиях.

От проявлений конкретности мышления не всегда легко, но необходимо отличить следующие ошибки.

Пример 6.

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Конец второго этапа	Люди + Измерительные приборы + Транспорт + Фрукты + Животные +	
Начало третьего этапа	Все живое вместе, а растения со всеми неодушевленными предметами	Шкаф и мебель из дерева, а посуда из стекла, а стекло из песка от трения в

		ледниковый период... Кастрюля из железа, значит тоже из недр земли и растения из земли вырастают – значит, все это недройскопаемые, а живые – они поверх земли живут.
--	--	--

Из приведенного примера видно, что испытуемому доступно обобщение – он сам собрал группу измерительных приборов, живых существ. Переходя к третьему этапу, он не начал связывать предметы по конкретно-ситуационному признаку, а обобщил группы по довольно сложным признакам – происхождение «из недр земли» и «на ее поверхности». Однако это был несколько неожиданный и необычный ход классификации, который дал основания объединить растения с неорганической материей и противопоставить их живым по месту происхождения. Таким образом, рассуждения испытуемого были основаны на разных признаках обобщения: оба признака были абстрактными, но допускали построение обобщения в совершенно различных, несовместимых направлениях. Это было разноплановым построением классификации.

Не всегда разноплановость выступает в столь ярком виде. Иногда она проявляется фрагментарно, в виде небольших вкраплений ошибок вреди правильно выполняемой обобщенной классификации.

Пример 7.

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Второй этап Как эту группу назвать?	Большинство групп собрано правильно, по обобщенным признакам Транспорт + Люди + Животные + Наряду с этим объединяет корабль с рыбой, моряком и лебедем.	Относятся к воде

Подобная ошибка может быть понята как проявление конкретно-ситуационной группировки – больной все правильно обобщил, но моряк, рыба и лебедь ситуацией не связаны; это ошибка типа разноплановости. В примере 8 испытуемая наряду с обобщенными группами создает другие, руководствуясь соображениями о том, как можно организовать промышленность и ее снабжение. Ее ошибки не носят конкретного житейски обыденного характера, они обращают на себя внимание произвольностью, аутистическим ходом рассуждений. В самом деле, почему, приняв инструкцию и обобщив правильно несколько разных групп, испытуемая может прийти к выводу, что лопата должна объединиться со слонем, чтобы развивалась горнорудная промышленность в Африке? Это вымысел, но испытуемая наряду с таким вымыслом продолжает деятельность обобщения и классификации. Это включение иного подхода, иного плана рассуждения, но в этом ином плане уже нет деятельности обобщения, а есть произвольные построения. Здесь мы сталкиваемся с сочетанием разноплановости и аутистичности мышления.

Пример 8.

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Второй этап Почему они вместе?	Люди + Животные + Мебель + Одежда + Наряду с этим объединены лопата и слон	В одной из жарких африканских стран нужно развивать горнорудную

Почему?	Объединяет пароход, яблоко и рыбу	промышленность Необходима транспортировка плодов к районам крайнего севера
Почему?	Объединяет грузовик, кузнеца и ботинки	Группа металлургической промышленности. Ботинки – это спецодежда для рабочих

Особенно ярко эта независимость хода рассуждений от только что принятых норм и правил видна в примере 9.

Пример 9

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Конец второго этапа	Измерительные приборы + Люди + Мебель + Посуда + Транспорт + Но все эти группы не завершены. Внезапно изменяет способ раскладки, т.е. просто выкладывает подряд все открываемые дальше в колоде карточки и собирает вместе лыжника, цветы, ботинки, морковь, телегу, женщину, петуха, велосипед, собаку, самолет	Больной – быстрой скороговоркой: «Пусть это будет человек на лоне природы ему нужны грубые ботинки, он занят огородом, ему можно дать тележку, а это будет женщина, допустим жена Ива Монтана, она любит кур, ей нужен велосипед, у них конечно есть собака и самолет как символ современности...»

В данном случае произошла смена видов деятельности: интеллектуальная работа по классифицированию неожиданно сменилась свободным ассоциированием, произвольным связыванием абсолютно не связанных друг с другом предметов. Подобная легкость связывания бессвязного едва ли была бы доступна человеку с нормальной психикой. Это особая произвольность, независимость от общечеловеческих нормативов и правил выполнения интеллектуальных актов, свойственная мышлению больных шизофренией.

Следует отграничить эту причудливость, облегченность бесконтрольного ассоциирования от ошибок конкретного типа.

Пример 10

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Второй этап Почему они вместе?	После многих правильно обобщенных групп собирает врача с этажеркой, бутылкой и моряком	Врач снял с этажерки поллитра, а моряк пришел его арестовать за пьянство

По внешнему сходству можно было рассматривать эту ошибку как сходную с примером 3. Но это не так. Здесь нет конкретности обычной житейской ситуации: поллитра не типично снимать с этажерки, и моряк – отнюдь не милиционер, и арест здесь неуместен; это не привычно конкретная ситуация, а дурашливое свободное ассоциирование, оправдывающее нелепое случайное сочетание картинок. Это не конкретность, хотя и может быть внешне на нее похожа.

Таков же и следующий пример.

Пример 11

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Второй этап	Много правильно обобщенных групп. На этом фоне – группа: термометр, уборщица, доктор, ребенок	Чистота – залог здоровья

И это не конкретная ситуация. Здесь все подчинено смутной, неправильной, но все же какой-то идее.

Во многих случаях ошибки носят совершенно фрагментарный характер, связаны с объединением предметов по необычным «слабым», по определению Секея, признакам.

Пример 12

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Второй этап	Мебель + Посуда + Животные + Транспорт + Одежда +...Ботинки кладет к группе транспорта	Ботинки тоже служат для передвижения

Пример 13

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Второй этап Почему?	Одежда + Птицы + Звери + Люди + ...объединяет ботинки и гуся	Потому что там грязно

Пример 14

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Второй этап Почему?	Животные + Люди + Фрукты и овощи + Одежда + Измерительные приборы + Платье объединяет с ландышем	Это будет любовь

Пример 15

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Третий этап	Объединяет группы транспорта и измерительных приборов	Всяким транспортом измеряется расстояния

Пример 16

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Первый этап	Объединяются гусь и коза	Потому что они медленно ходят

Пример 17

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Второй этап	После правильных группировок производится переделка всех групп	Нужно разделить предметы легкие и тяжелые

Пример 18

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Второй этап	Посуду объединяет с инструментами	Потому что посуда это тоже орудия труда, женщина может использовать ложку при штопке чулок

Пример 19

Экспериментатор	Действия испытуемого	Высказывания и объяснений испытуемого
Второй этап	После правильных группировок объединяет весы, кастрюлю, этажерку, штангенциркуль Другая группа: термометр, стол и ботинки	Предметы первой необходимости Предметы жизненного комфорта

Во всех последних примерах, от 12 до 18, обнаруживаются «соскальзывания» мысли испытуемого, отклонение мысли от ее правильного логического хода по различным случайным ассоциациям: ярким чувственным (№ 13 и 14), необычным, «слабым» (№ 16 и 17), причудливым (№ 15 и 18). В 19-м примере показана надуманная необоснованная группировка предметов, заменившая содержательную их классификацию.

Методика «Классификация предметов» малопригодна для повторных проб. Только в том случае, если испытуемый в первый раз ничего не сумел сделать и экспериментатор не стал «доводить» его до правильного решения, стоит пытаться провести пробу повторно. В противном случае, даже спустя несколько лет, испытуемые «помнят» как нужно складывать и проба лишается смысла. Поэтому при задаче учета эффективности терапии проба не принимается.

Пиктограмма

1. Этот метод, предложенный А.Р. Лурия, представляет собой вариант опосредованного запоминания, однако применяется он не столько для исследования памяти, сколько для анализа характера ассоциаций испытуемых. Может быть использован для исследования людей, имеющих не менее 7 классов образования.

2. Для проведения опыта достаточно иметь карандаш и бумагу. Нужно заранее подготовить 12 – 16 слов и выражения для запоминаний. Примерный набор слов, которым можно пользоваться:

- | | |
|---------------------|----------------------|
| 1. Веселый праздник | 10. Дружба |
| 2. Тяжелая работа | 11. Темная ночь |
| 3. Развитие | 12. Печаль |
| 4. Вкусный ужин | 13. Справедливость |
| 5. Смелый поступок | 14. Сомнение |
| 6. Болезнь | 15. Теплый ветер |
| 7. Счастье | 16. Обман |
| 8. Разлука | 17. Богатство |
| 9. Ядовитый вопрос | 18. Голодный ребенок |

3. Испытуемому говорят, что будет проверяться его зрительная память, спрашивают о том, замечал ли он как ему легче запоминать – «на слух или с помощью зрения». Затем ему дают лист бумаги и карандаш и говорят: «На этой бумаге нельзя писать ни слов, ни букв. Я буду называть

слова и даже 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. Вот, например, я вам задаю первое выражение «Веселый праздник». Что можно нарисовать, чтобы потом вспомнить это выражение?». Желательно без крайней необходимости испытуемому ничего больше не подсказывать. Если он упорно 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 испытуемый легко подбирает рисунки и сам рассказывает вслух экспериментатору, что он выбирает и как собирается припоминать, экспериментатор молча ведет протокол. Протокол ведется по следующей схеме.

Заданные выражения	Рисунок и объяснение больного	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, можно попросить его рисовать немного быстрее.

В процессе выполнения задания экспериментатор варьирует порядок задаваемых испытуемому слов: смотря по тому, легко ли он устанавливает связи, экспериментатор предлагает то более легкие, конкретные выражения («вкусный ужин», «тяжелая работа»), то более абстрактные, трудные («развитие», «сомнение», «справедливость»).

После выполнения задания (от 12 до 16 слов) листок с рисунком откладывают в сторону и лишь в конце исследования (спустя час) предлагают испытуемому припомнить по рисункам заданные слова. Припоминание нужно предлагать не по порядку, лучше – одно с начала, другое – с конца. Можно предложить испытуемому записывать под рисунком слово или выражение, которое было ему задано. Обязательно следует спросить, как удалось испытуемому вспомнить слово, чем помог ему рисунок.

4. При истолковании результатов опыта прежде всего следует обратить внимание на то, доступна ли обобщенная символизация слова, т.е. может ли он самостоятельно найти обобщенный опосредованный образ. В норме даже школьник с образованием 5 классов может найти такой образ; так, например, для слова «тяжелая работа» он рисует лопату или молоток, человека с грузом, для слова «сомнение» - развилку дорог (куда пойти?) или вопросительный знак или дверь (войти в нее?). для интеллектуально неполноценного испытуемого такая задача трудна. При легкой умственной недостаточности испытуемый оказывается в состоянии нарисовать что-либо для конкретных понятий; для слова «болезнь» - кровать, для слова «вкусный ужин» - стол, тарелки. Но такие слова, как «справедливость», «сомнение», «развитие», остаются недоступными для опосредования. Такого рода проявления конкретности мышления, трудности обобщения наблюдаются при олигофрении, эпилепсии. В иных случаях испытуемый справляется с задачей обобщения, но никак не может ограничить себя выделением одного какого-либо образа и рисует их множество.

Так, например, решая нарисовать к слову «развитие» растущее растение, он рисует не один какой-либо росток, а целую серию постепенно увеличивающихся цветов. К слову «болезнь» он рисует кровать и больного на подушке, и пузырек с лекарствами, и еще термометр. Такие множественные ассоциации в пиктограммах свидетельствуют об обстоятельности мышления, о склонности к детализации и наблюдаются, обычно, у эпилептиков, а также у некоторых больных перенесших энцефалит. Попутно отмечается, что эти же категории рисуют излишне тщательно и медленно, возвращаясь к прежнему рисунку и поправляя его даже тогда, когда экспериментатор уже задал им следующее слово. Такие «возвращения» и стремление к ненужной тщательности рисунков также свидетельствуют об инертности психических процессов.

Вторым критерием, на котором основывается оценка выполнения данного задания, является критерий адекватности ассоциаций.

Психически здоровые люди устанавливают обычно разнообразные, но содержательные связи. Так, например, к выражению «веселый праздник» они могут нарисовать флаг или цветы, бокал вина, к слову «разлука» - конверт или паровоз, или руку, размахивающую платочком; к слову «развитие» - диаграмму роста или растение, младенца, яйцо и т.д. Все эти и многие другие связи одинаково хороши, так как они действительно могут средством припоминания заданного слова, они опосредуют его.

Но вот больной шизофренией рисует для слова «сомнение» речку и объясняет это так: «Есть романс Глинки «Сомнение», а Глинка – это есть Неглинка - речка». Такая связь носит громоздкий, заумный характер. В другом случае для запоминания слов «вкусный ужин» больной рисует туалетную комнату и в рассуждениях во время выполнения заданий приходит к этому так: «Вкусный ужин это значит хорошо пахнет...запах...нарисую уборную». В этой ассоциации видна и парадоксальность. Другой пожилой больной для запоминания слов «теплый ветер» рисует губы и объясняет что это «поцелуй матери». Несмотря на яркую эмоциональность, и эта ассоциация не адекватна заданию; ведь нарисованные губы не служат цели запоминания заданных слов.

В некоторых случаях выхолощенность, бессодержательность ассоциаций испытуемого достигают такой степени, что к разным словам они рисуют одинаковые образы. Некоторые испытуемые каждое заданное им для пиктограммы слово воспринимают сквозь призму своих личных вкусов и стремлений. Так, например, испытуемый говорит: «Теплый ветер» я вообще запомнить не могу, так как у нас на севере теплого ветра не бывает; «веселый праздник» - у меня праздников не бывает и т.д. Такая эгоцентричность восприятий наблюдается у эпилептиков и некоторых психопатов. В то же время и психически здоровым людям свойственна небольшая доля личной реакции, особенно на эмоционально значимые слова.

Поэтому, если испытуемые ко всем таким эмоционально значимым словам подбирают совершенно нейтральные отвлеченно-общечеловеческие образы (например, «счастье» - солнце, «печаль» - плохая погода и т.п.), это можно расценить как проявление некоторой эмоциональной отгороженности, интравертированности или даже холодности.

Последний критерий, по которому производится оценка результатов исследования методов пиктограммы, – это критерий запоминания. Сама методика была создана для исследования памяти. Особый интерес представляет сопоставление результатов исследования памяти методом заучивания 10 слов и методом пиктограммы. Если испытуемый плохо заучивает 10 слов, но гораздо лучше воспроизводит слова в пиктограмме, это свидетельствует об органической слабости памяти. Усвоение нового затруднено, но возможность содержательно опосредовать, логически связать материал помогает испытуемому, поэтому с пиктограммой он справляется лучше.

Если же испытуемый легко усваивает 10 слов, но не может припомнить слова в пиктограмме, это свидетельствует о том, что опосредованные слова только мешают ему припоминать. Такое соотношение наблюдается у больных шизофренией с расстройством мышления и сохранностью формальных способностей усвоения нового. Некоторые выводы о памяти испытуемого можно сделать и потому, насколько точно он воспроизводит заданные слова.

Пиктограмму следует оценивать в целом, т.е. по общему характеру выбираемых испытуемым образов, а не по отдельным ассоциациям. Так, например, абстрактные знаки и символы встречаются часто в пиктограммах совершенно здоровых людей.

В пиктограммах, составленных психически здоровыми людьми, абстрактные символы чередуются с эмоционально-насыщенными, живыми и образными.

Совершенно иначе выглядят пиктограммы, составленные больными шизофренией с выхолощенностью и бессодержательностью ассоциаций. Ни в момент составления пиктограммы, ни при воспроизведении (которое оказалось совершенно невозможным, несмотря на то что при заучивании 10 слов больная обнаружила хорошие возможности удержания) больная не могла объяснить, почему «веселый праздник» она сможет вспомнить по крестик, а «развитие» – по галочке, «болезнь» – по двум точкам, а «дружбу» – по одной.

Некоторые больные (в большинстве случаев это свойственно больным шизофренией, но в некоторых случаях такие пиктограммы составляли и перенесшие энцефалит и страдавшие эпилептическими припадками) пытаются ассоциировать понятия с различными очертаниями линий.

Так, например, больной символизирует веселый праздник округлыми очертаниями извилистой линии и разлуку – зигзагообразной линией. Он никак не объясняет, почему обозначает «счастье» прямой линией, упирающейся в бесформенный комок, а «сомнение» – прямой линией, упирающейся в зигзаг.

Геометрическая символизация понятий вообще очень часто встречается в пиктограммах больных шизофренией. Так, например, больной шизофренией, составивший пиктограмму из одних геометрических форм, символизирует «сомнение» как круг, но затем начинает сомневаться, правильно ли он избрал диаметр круга. Он говорит, что «круг – это неуверенность», и совершенно серьезно спрашивает экспериментатора: «Как по-вашему, будет ли уверенность уже или шире сомнения по площади?».

Следует также привести примеры пиктограмм, которые по внешнему виду производят впечатление простых и конкретных, но при более глубоком анализе обнаруживают признаки глубокой патологии мышления. Ассоциации могут носить конкретный, содержательный характер, но поражают своей стереотипией как в содержании, так и в исполнении рисунков. Расстройства мышления обнаруживаются не в рисунках, а в объяснениях больной (протокол).

Слова	Рисунки	Объяснения больной	Воспроизведение
Голодный мальчик	Миска	Кушает – если бы он не ел, он не был бы голодным	Голод
Теплый ветер	Платье	По одежде можно судить о том, какой ветер. В платье – так тепло.	+
Справедливость	Портфель	Это когда человек стремится к чему-нибудь, а когда он опущенный, как пьяница – значит какая это справедливость, а если стремится – ясные мысли, идет с портфелем, значит справедливость.	-
Сомнение	Забор	Сомнение – значит незнание...идешь к врачу, находишься в незнаниях. Человек валяется под забором, он без всяких знаний валяется...если бы не было забора, то он бы знал...забор – препятствие, незнание, сомнение	Незнание
Веселый праздник	Дом	Дом – разве это не весело?	Праздник
Тяжелая работа	Голова	Полы мыть. Крашенные подтер и все, а такие надо песком мыть – нарисую человека	Тяжелый труд
Болезнь	Кровать	Болезнь – это ничего неделание. Когда человек трудится, у него энергия. Значит, он здоров.	+
Развитие	Рисует вишни	Это человек учится, работает, трудится...Раз находишься в учреждении, значит развиваешься... Фрукты – смотришь, видишь фрукты, это уже развитие, чувствуешь вишенки	-
Счастье	Голова	Скушаешь что-нибудь хорошенькое – это уже счастье и конфетку...Вот я к вам пришла – это уже счастье	-
Ядовитый вопрос	Не рисует	Это когда человек злой? Когда у него нет ничего?	
Разлука	Стол	Стол – я сижу за столом одна, это разлука, сидишь одна со своими мыслями, со своими думами – значит, разлука	Одиночество

Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Изд-во СОВЕРШЕНСТВО, 1997.
2. Забрамная С.Д., Боровик О.В. «Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей». – М.: ВЛАДОС, 2005.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога.-М., 1998
4. Рабочая книга школьного психолога/ Под ред. И.В. Дубровиной. М.:Просвещение, 1991.
5. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО- Пресс, 1999.
6. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Видання друге. – Кам'янець – Подільський, 2006.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Схема анализа результатов психологического обследования ребенка дошкольного возраста.

Прежде, чем приступить к обследованию ребенка, психолог должен ознакомиться с мнением воспитателей, медицинского работника, родителей (законных представителей) о специфике поведения ребенка в группе и во время прогулок, особенностях его работоспособности, отношении к занятиям, отношениям со сверстниками и воспитателями. Необходимо определить трудности, возникающие у ребенка в каких-либо иных ситуациях. У родителей следует уточнить особенности взаимоотношений в семье, включая отношения с другими детьми в семье и вне ее, характер воспитания, игры ребенка в домашних условиях (любимые игры и интересы). Обследование ребенка также должно проводиться в присутствии родителей или лиц их заменяющих.

Поведение ребенка в процессе обследования

Описывается специфика поведения ребенка в процессе работы с психологом, принятие ситуации обследования или совместной игры, его контактность, ориентированность на выполнение заданий (игр), элементы критичности к результатам выполнения того или иного задания. Отмечается темп работы ребенка, его утомляемость, заинтересованность в правильном выполнении заданий, общую мотивацию. Обязательно отмечаются проявления элементов негативного отношения к совместным действиям со взрослым или только к самостоятельной работе, характер контактов со специалистом.

Игра оценивается как с позиции ее возрастной соотнесенности, так и с точки зрения ее проективности. Учитывается характер игры в процессе нахождения ребенка на обследовании. Оцениваются творческие и эмоциональные ее характеристики, особенности использования тех или иных игровых материалов, либо отсутствие игрового компонента деятельности (как в процессе обследования, так и по описаниям родителей или воспитателя).

Характер деятельности

Оценивается возможности целенаправленной деятельности ребенка, сосредоточения его на конкретном задании (игре). Отмечается импульсивность в выполнении заданий или, наоборот, инертность или ригидность способа действия при выполнении того или иного задания (игры), степень ориентации на родителей и других взрослых, а также возможность критически отнестись к результатам выполнения того или иного задания, адекватность реакций на неуспех или похвалу.

Работоспособность

В процессе всего обследования отмечаются колебания работоспособности, время, в течение которого ребенок может продуктивно и целенаправленно работать, отмечаются проявления усталости, изменения характера и стиля деятельности на фоне утомления (например, возникновение импульсивности на фоне утомления). Также отмечаются изменения эмоционального фона (проявления плаксивости, неадекватного смеха, негативизма - как результата утомления).

Сформированность социально-бытовой ориентировки

Определяется уровень сформированности знаний об окружающем мире, в том числе о родственниках, их родственными отношениями и т.п. Кроме того выясняются знания ребенка о

настоящем (возраст, адрес, место проживания, имя отчество воспитателя, родителей и т.п.). Выявляется сформированность представлений об относительной величине, цвете и форме предметов как на теоретическом, так и на действенном уровнях.

Для детей дошкольного возраста определяется наличие мотивации к школьному обучению, наличие стойких познавательных интересов. Необходимо отметить те неспецифичные для возраста ребенка личностные особенности, такие, как излишняя погруженность в себя, "мудрствование" и "философствование", выхолощенность речевых высказываний, отсутствие эмоциональной дифференцировки.

Моторная ловкость

Оценивается "уклюжесть" ребенка, способность делать ритмические и координированные движения (например марширование или бег на месте), развитие мелкой моторики, в том числе графической деятельности (рисунок, письмо). Здесь необходимо отметить такие важные особенности, как сформированность рисунка, правильные (или неправильные) соотносительные размеры отдельных частей рисунка или письма, характер прорисовки линий, их четкость и "твердость".

Определение доминантности функционирования парных органов чувств. Выявление ведущей руки, ноги, глаза, уха

Определяется доминирующая рука, нога, ухо, глаз по имеющимся методам нейропсихологии, различным анкетам по определению правшей и левшей.

Особенности внимания

Исследуются возможности сосредоточения, переключения и распределения внимания по ряду признаков, связь внимания с объемом восприятия (например, значительные трудности сосредоточения при увеличении объема стимульного материала), а также наличие флуктуации внимания и характер изменения его на фоне утомления, возбуждения или негативизма ребенка.

Особенности мнестической деятельности

Сопоставляется объем материала, запоминаемого непосредственно и опосредовано.

При необходимости определяются особенности зрительной, тактильной, двигательной памяти.

Гнозис

Исследование слухового, зрительного, тактильного восприятия производится на соответствующем стимульном материале. Определяется возможность целостности восприятия объектов, в том числе сюжетных картин, графических стимулов, специальных зашумленных или недорисованных предметов.

Интеллектуальное развитие /сформированность познавательной деятельности в целом/

Отмечаются такие характеристики мышления как темп, самостоятельность, инициативность, ясность, обобщение, абстрактность, оригинальность и прогнозирование.

Учитываются особенности и характерные черты мыслительной деятельности ребенка, критичность мышления, возможность опосредования, изменение динамики мыслительной деятельности (скачки, инертность, ригидность, соскальзывания в процессе мышления и т.п.).

При наличии несформированности адекватного зрительного восприятия или/и суженного объема слухоречевой памяти, интерферирующих влияний, делаются соответствующие поправки в использовании стимульных материалов. Инструкции даются в дробном виде, упрощаются, выносятся на предметный уровень. Это позволяет вычленивать реальные особенности или нарушения интеллектуальной деятельности без влияния вышеуказанной несформированности и отклонений.

Конструктивная деятельность (пространственный анализ и синтез)

Определяется сформированность представлений об относительном размере фигуры, ее форме, пространственных соотношениях частей объекта (плоскостных и объемных). Оценивается возможность анализа пространственных отношений и их вербализация, возможность пассивной ориентации в пространственных отношениях ("Покажи, гденад, под" на объектном уровне).

Оцениваются возможности конструирования аналогичных образцу объектов (на любом материале), сформированность системы анализа частей сложных объектов, характер восприятия целостности объекта.

Сформированность представления о пространственных и временных отношениях

Выявляются знания ребенка о взаиморасположении объектов в пространстве, правильное употребление предлогов и слов, обозначающих пространственные отношения (в, на, над, под, за, перед- спереди, сзади- позади, сверху, снизу, сбоку, слева, справа, внутри, снаружи, между и т.п.) на конкретных предметах. Сформированность представлений ребенка о *временных* соотношениях (дольше, короче, быстрее, медленнее). Выявляется возможность актуализации серийных (автоматизированных) рядов (времена года, месяцы, дни недели, время суток, в том числе и в варианте "что перед ...?", "что после...?"). Возможность создания сравнительных степеней прилагательных (близко - ближе, темно- темнее и т.п.).

Характеристика речи

При оценке речевых параметров психолог должен отметить (не присваивая себе прав на логопедическое обследование) речевую активность (слабая, адекватная, чрезмерная), качество звукопроизношения, словарный запас. Производится анализ специфических ошибок как в устной так и в письменной речи, непосредственно влияющие на особенности мышления и характер усвоения базового школьного компонента. Необходимо особое внимание обратить на сформированность диалогической речи в режиме "вопрос-ответ", степень развернутости ответов.

Развитие графической деятельности, рисунок

Рисунок оценивается только с позиций сформированности графической деятельности в соответствии с возрастными нормами. Особая оценка рисунка как проекции личностных особенностей в данном случае не предусматривается.

Мотивационно-потребностная сфера

Для оценки необходимо учитывать заинтересованность ребенка в выполнении заданий на протяжении всего обследования, его реакцию на успех или неудачу, адекватность этой реакции. Также оценивается степень зависимости от взрослых (в том числе матери) и ориентация на них. Необходимо отметить такие особенности ребенка, как признаки расторможенности, импульсивности, негативизма.

Необходимо уточнить общую характеристику личностной направленности (на игру или общение, на материальные удовольствия - "что-либо съесть или купить", эгоистические тенденции. Определяется характер самооценки, сформированность уровня притязаний и их устойчивость и иерархия, поведение ребенка в конфликтных и фрустрирующих ситуациях.

Заключение психолога и рекомендации

В заключении резюмируются наиболее важные данные, полученные при исследовании. Здесь содержатся данные, имеющие диагностическое значение, описываемые обобщенными словами совокупный комплекс основных, выступающих на первый план особенностей развития высших психических функций ребенка и эмоционально-личностных особенностей ребенка. Отмечается соответствие уровня актуального развития возрастным нормам, степень готовности к обучению. С учетом анамнестических и социокультурных данных анализируются причины тех или иных особенностей развития ("Это происходит потому, что ..."). По возможности дается прогноз дальнейшего развития, предполагаемый вид программы, формы обучения, тип образовательного учреждения.

В рекомендациях определяются основные направления коррекционной работы с ребенком. В краткой форме описывается возможная коррекционная работа с выявленной несформированностью высших психических функций. Даются рекомендации родителям и воспитателям по возможным формам работы с ребенком, с учетом его темповых характеристик, особенностей процесса утомления и истощения. При этом необходимо учитывать игровые интересы ребенка и строить рекомендации в соответствии с "зоной ближайшего развития" ребенка, опираясь на ведущую роль игры в дошкольном возрасте. Здесь же приводится перечень необходимых специалистов, которые, по мнению психолога, должны участвовать в дополнительной помощи ребенку, с уточнением сфер их деятельности, а также необходимые консультации и исследования. Родителям (лицам, их заменяющим) даются рекомендации в устной форме, в соответствии с уровнем их социокультурного развития и осознанием проблем ребенка.

Схема анализа результатов психологического обследования ребенка

младшего школьного возраста

Поведение ребенка в процессе обследования

Описывается специфика поведения ребенка в процессе работы с психологом, его контактность, ориентированность на совместную работу, критичность к результатам выполнения того или иного задания. Следует обратить внимание на темп работы ребенка, заинтересованность в правильном выполнении заданий, общую мотивацию. Обязательно отмечаются проявления элементов негативного отношения к обследованию, отказ от деятельности или контактов со специалистом.

Характер деятельности

Оценивается целенаправленность деятельности ребенка, возможность сосредоточения его на конкретном задании. Отмечается импульсивность в выполнении заданий, неравномерность деятельности, инертность или ригидность выполнения того или иного задания.

Работоспособность

В процессе всего обследования отмечаются *колебания* работоспособности, время, в течение которого ребенок может *продуктивно* и *целенаправленно* работать, отмечаются проявления усталости, изменения характера и стиля деятельности на фоне утомления (например, возникновение импульсивности на фоне утомления).

Сформированность социально-бытовой ориентировки

Определяется уровень сформированности знаний об окружающем мире, в том числе о родственниках, их родственных отношениях и т.п. Кроме того выясняются знания ребенка о настоящем (возраст, адрес, место проживания, имя отчество педагога и т.п.).

Моторная ловкость

Оценивается "уклюжесть" ребенка, способность делать ритмические и координированные движения (например марширование или бег на месте), развитие мелкой моторики, в том числе графической деятельности (рисунок, письмо). Здесь необходимо отметить такие важные особенности, как сформированность рисунка, правильные (или неправильные) соотносительные размеры отдельных частей рисунка или письма, характер прорисовки линий, их четкость и "твердость".

Определение доминантности функционирования парных органов чувств. Выявление ведущей руки, ноги, глаза, уха

Определяется доминирующая рука, нога, ухо, глаз по имеющимся методам нейропсихологии, различным анкетам по определению правшей и левшей. Эта информация имеет важное значение для коррекционной работы со школьниками при нарушениях чтения, письма и счета.

Особенности внимания

Исследуются возможности сосредоточения, переключения и распределения внимания по ряду признаков, связь внимания с объемом восприятия (например, значительные трудности сосредоточения при увеличении объема стимульного материала), а также наличие флуктуации внимания и характер изменения его на фоне утомления, возбуждения или негативизма ребенка.

Особенности мнестической деятельности

Выявляются объем непосредственной слухоречевой памяти, скорость запоминания, полнота отсроченного воспроизведения, наличие привнесенных или видоизмененных стимулов как в непосредственном, так и в отсроченном воспроизведении.

Сопоставляется объем материала, запоминаемого непосредственно и опосредовано. Определяется наличие фактора интерференции (про- и ретроактивной формы), способность к удержанию *последовательности* ряда стимулов (ряд должен состоять не более чем из пяти слов для младших школьников). При необходимости определяются особенности зрительной, тактильной, двигательной памяти.

Замечание: Непосредственно перед началом исследования высших психических функций целесообразно выявление объема слухоречевой памяти, а также способности к *удержанию* ряда слухоречевых стимулов и выявление влияния фактора интерференции мнестических следов на восприятие усвоенного материала. Это необходимо сделать для тактики подачи инструкций психологом в условиях выраженного сужения объема слухоречевого запоминания.

Гнозис

Исследование слухового, зрительного, тактильного восприятия производится на соответствующем стимульном материале. Определяется возможность целостности восприятия объектов, в том числе сюжетных картин, графических стимулов, специальных зашумленных или недорисованных предметов.

Основной упор необходимо сделать на сформированность *зрительного гнозиса*, особенности восприятия отдельных деталей или целостной картины, в целях дифференциации невозможности воспринять предложенные рисунки (в том числе последовательность событий, сюжетные картинки и т.п.) или невозможности выполнить предложенные задания с тем же стимульным материалом, для определения причин ошибок при работе с материалом тетрадного и учебного листа.

Интеллектуальное развитие /сформированность познавательной деятельности в целом/

При условии сформированного зрительного гнозиса, достаточного объема слухоречевой памяти, отсутствии интерферирующих влияний, анализ результатов при работе с методиками, выявление уровня актуального интеллектуального развития производится стандартным способом в соответствии с методическим обеспечением психолога и возрастным соответствием каждой конкретной методики. Определяется уровень сформированности наглядно-действенного, наглядно-образного, логического мышления. Уточняется понимание простых пословиц и метафор, понимание рассказов со скрытым смыслом и т.п.

Отмечаются такие характеристики мышления как темп, самостоятельность, инициативность, ясность, обобщение, абстрактность, оригинальность и прогнозирование.

Учитываются особенности и характерные черты мыслительной деятельности ребенка, критичность мышления, возможность опосредования, изменение динамики мыслительной деятельности (скачки, инертность, ригидность, соскальзывания в процессе мышления и т.п.).

При наличии несформированности адекватного зрительного восприятия или\и суженного объема слухоречевой памяти, интерферирующих влияний, делаются соответствующие поправки в использовании стимульных материалов. Инструкции даются в дробном виде, упрощаются, выносятся на предметный уровень. Это позволяет вычлениить реальные особенности или нарушения интеллектуальной деятельности без влияния вышеуказанной несформированности и отклонений.

Конструктивная деятельность (пространственный анализ и синтез)

Определяется сформированность представлений об относительном размере фигуры, ее форме, пространственных соотношениях частей объекта (плоскостных и объемных). Оценивается возможность анализа пространственных отношений и их вербализация, возможность пассивной ориентации в пространственных отношениях ("Покажи, гденад, под" на объектном уровне).

Оцениваются возможности конструирования аналогичных образцу объектов (на любом материале), сформированность системы анализа частей сложных объектов, характер восприятия целостности объекта. Учитывается характер творческих работ ребенка, выполненных на уроках труда, рисования, их соответствие возрастным нормативам.

Сформированность представления о пространственных и временных отношениях

Выявляются знания ребенка о взаиморасположении объектов в пространстве, правильное употребление предлогов и слов, обозначающих пространственные отношения (в, на, над, под, за, перед- спереди, сзади- позади, сверху, снизу, сбоку, слева, справа, внутри, снаружи, между и т.п.) на конкретных предметах. Сформированность представлений ребенка о *временных* соотношениях (дольше, короче, быстрее, медленнее). Выявляется возможность актуализации серийных (автоматизированных) рядов (времена года, месяцы, дни недели, время суток, в том числе и в варианте "что перед ...?", "что после...?"). Возможность создания сравнительных степеней прилагательных (близко - ближе, темно- темнее и т.п.).

Характеристика речи

При оценке речевых параметров психолог должен отметить (не присваивая себе прав на логопедическое обследование) речевую активность (слабая, адекватная, чрезмерная), качество звукопроизношения, словарный запас. Производится анализ специфических ошибок как в устной так и в письменной речи, непосредственно влияющие на особенности мышления и характер усвоения

базового школьного компонента. Необходимо особое внимание обратить на сформированность диалогической речи в режиме "вопрос-ответ", степень развернутости ответов.

Развитие графической деятельности, рисунок

Рисунок оценивается только с позиций сформированности графической деятельности в соответствии с возрастными нормами. Особая оценка рисунка как проекции личностных особенностей в данном случае не предусматривается.

Мотивационно-потребностная сфера

Для оценки необходимо учитывать заинтересованность ребенка в выполнении заданий на протяжении всего обследования, его реакцию на успех или неудачу, адекватность этой реакции. Также оценивается степень зависимости от взрослых (в том числе матери) и ориентация на них. Необходимо отметить такие особенности ребенка, как признаки расторможенности, импульсивности, негативизма.

Необходимо уточнить общую характеристику личностной направленности (на игру или общение, на материальные удовольствия - "что-либо съесть или купить", эгоистические тенденции. Определяется характер самооценки, сформированность уровня притязаний и их устойчивость и иерархия, поведение ребенка в конфликтных и фрустрирующих ситуациях.

У детей более старшего возраста можно выявить приобретенные интересы и их свойства (направленность, активность, постоянство, глубина, разносторонность), ценностные ориентации.

Одной из важных характеристик ребенка, анализируемых психологом, должно быть выявление характера привязанности к матери и другим родственникам, педагогу или воспитателю, а также поведение ребенка среди сверстников, характеристики его общительности. Выявляются тенденции к лидерству или конформности, определяется адекватность того или иного стиля общения личностным особенностям (например выраженные тенденции к лидерству у незрелого, импульсивного ребенка, конфликтующего со сверстниками, как неадекватный стиль взаимодействия).

Заключение психолога

В заключении обоснованно резюмируются наиболее важные данные, полученные при исследовании. Здесь содержатся данные, имеющие диагностическое значение, описывающее обобщенными словами совокупный комплекс, определяющий основные, выступающие на первый план, характеристики ребенка. Отмечается соответствие (или несоответствие) уровня актуального развития возрастным нормам, оценка его адаптированностиTM к школе и коллективу. Отмечается специфика и, по возможности, анализируются причины тех или иных нарушений ("Это происходит потому, что ..."). По возможности, описанные особенности соотносятся с тем или иным видом дизонтогенеза (отклоняющегося развития). Подобная краткая формулировка с описанием ведущего типа отклоняющегося развития может быть охарактеризована как *психологический диагноз*.

Рекомендации

В рекомендациях определяются основные направления коррекционной работы с ребенком. В краткой форме описывается возможная коррекционная работа с выявленными особенностями высших психических функций. Даются рекомендации педагогу класса по возможным формам работы с ребенком, с учетом его темповых характеристик, особенностей процесса утомления и истощения при деятельности в режиме фронтального урока, возможный (или необходимый) уровень индивидуализации процесса обучения.

Предположительно намечаются сроки диагностического среза для оценки эффективности коррекционной работы.

В рекомендациях должны быть четко и ясно сформулированы необходимые для адекватного развития ребенка изменения в окружении (семья, учителя, детский коллектив), требования к режиму, нагрузкам, типу программы обучения, необходимой степени ее индивидуализации, типу учреждения.

Здесь же приводится перечень специалистов, которые, по мнению психолога, должны участвовать в дополнительной помощи ребенку, с уточнением сфер их деятельности.

Ориентировочный перечень диагностических методик для психологического обследования детей дошкольного возраста

1. Методика "Доски Сегена"

Методика используется для оценки уровня развития наглядно-действенного мышления, зрительно-пространственной ориентировки, способности детей к осмыслению новых способов действия, сформированности действий идентификации и моделирования. Данные, получаемые с помощью этой методики, описываются в следующих разделах заключения: *"Характер деятельности", "Моторная ловкость", "Интеллектуальное развитие", "Конструктивная деятельность"*.

2. Цветные прогрессивные матрицы (Тест Дж.Равена)

Предназначен для оценки уровня развития невербальной составляющей интеллекта. Принцип прогрессивности, реализованный в данном тесте позволяет определить возможность анализа навыков обучения. В работе с тестом выявляется сформированность таких психических процессов, как внимание, перцепция и мышление в ее наглядно-образной составляющей. Из 36 заданий цветного варианта прогрессивных матриц 28 направлены на выявление сформированности операций дополнения до целого, установление тождества, выявление принципа центральной и осевой симметрии. 8 заданий способствуют установлению сформированности мыслительных операций (установление отношений по принципу решения простых и сложных аналогий). Данные теста используются в разделах *работоспособность, конструктивная деятельность, интеллектуальное развитие*.

3. Методика "Классификация предметов" (детский вариант)

Методика позволяет исследовать характеристики обобщения и абстрагирования, сформированность основных понятий, цветовых и абстрактных аспектов объекта, их возрастную соотнесенность. С помощью этой методики можно также выявлять возможности логики последовательности умозаключений, критичности и обдуманности действий, особенностей объема и устойчивости активного внимания, объема поля зрения, специфики цветоразличения и зрительного восприятия в целом, а также особенностей специфических личностных реакций и характеристик работоспособности. Данные, получаемые с помощью методики описываются в разделах: *работоспособность, интеллектуальное развитие, особенности внимания, гнозис, исследование эмоционально-личностных особенностей*.

4. Методика исследования способности формирования понятий (методика Выготского-Сахарова, модификация для детей дошкольного возраста)

Модификация широко известной методики позволяет проводить исследование уровня развития абстрактных обобщений и их классификации. Выявление возможностей объединения наглядно представленных абстрактных объектов на основе объединения одного или нескольких ведущих признаков. Кроме того, анализируется возможность переключения и распределения внимания, гностическая деятельность. Данные, получаемые с помощью этой методики, должны быть в основном использованы в разделе *интеллектуальное развитие*, хотя сама деятельность ребенка с методикой при определенных навыках и опыта исследователя может дать большой материал практически во всех сферах анализа деятельности ребенка.

5. Методика "Разрезные фигуры"

Методика направлена на исследование возможности перцептивного моделирования, оценку способности смыслового и пространственного соотнесения частей и целого и их пространственной координации, т.е. исследование возможностей синтеза на предметном уровне. С помощью этой методики выявляется уровень развития способов построения симультанно-расчлененного образа объекта. Выполнение этого задания возможно лишь при определенной сформированности наглядно-образного мышления. Результаты выполнения заданий разного уровня сложности позволяют оценить *особенности внимания, конструктивного анализа и синтеза, сформированность представления о пространственных отношениях, гностические характеристики*. Данные по результатам выполнения методики отражаются в соответствующих разделах заключения.

6. Методика "Установление последовательности событий"

Методика предназначена для исследования, сопоставления, сравнительной оценки нескольких данных. С помощью методики можно исследовать особенности мышления, и способность установления причинно-следственных и пространственно-временных связей, используя различные по сложности сюжетных картинок. Результаты выполнения методики описываются в разделах: *работоспособность, интеллектуальное развитие, особенности внимания, гнозис, исследование эмоционально-личностных особенностей.*

7. Методика "Исключение предметов"

Методика предназначена для исследования аналитико-синтетической деятельности, умения делать обобщения и давать логическое обоснование правильности обобщений.

Данные, получаемые при исследовании с помощью данной методики позволяют судить об уровне процессов обобщения и отвлечения, о способности (или соответственно неспособности) ребенка выделить существенные признаки предметов или явлений. По своей направленности она похожа на методику "Классификация предметов", в некоторых методических пособиях эту методику даже называют упрощенным вариантом классификации предметов. Результаты выполнения методики описываются в разделах: *работоспособность, интеллектуальное развитие, особенности внимания, гнозис.*

8. Методики "Кубики Кооса"

Целью исследования является определения уровня сформированности пространственного (конструктивного) мышления, возможностей пространственного анализа и синтеза, конструктивного праксиса и особенностей внимания. Результаты исследования анализируются в соответствующих разделах заключения.

9. Методика "Цветовой тест отношений"

Цветовой тест отношений (ЦТО) является диагностическим методом, предназначенным для изучения эмоциональных компонентов отношений человека к значимым для него людям и отражающим как сознательный, так и неосознаваемый уровень этих отношений.

Методической основой ЦТО является цветоассоциативный эксперимент, процедуры которого были специально разработаны в рамках создания этого теста. Он основывается на предположении о том, что характеристики невербальных компонентов отношений к значимым другим и себе самому отражаются в цветовых ассоциациях к ним. Для детей используется только данная модификация теста Люшера. Результаты исследования отмечаются в разделе *исследование эмоционально-личностных особенностей.*

Ориентировочный перечень диагностических методик

для психологического обследования детей младшего школьного возраста

1. Стандартные прогрессивные матрицы Дж.Равена, Цветные прогрессивные матрицы Дж.Равена

Тест предназначен для оценки уровня развития невербальной составляющей интеллекта. Принцип прогрессивности, реализованный в данном тесте позволяет определить возможность анализа навыков обучения. В работе с тестом выявляется сформированность таких психических процессов, как внимание, перцепция и мышление в ее наглядно-образной составляющей. Для детей младшего школьного возраста в зависимости от гипотезы о состоянии уровня сформированности наглядно-образного мышления могут быть использованы как *стандартные прогрессивные матрицы* (5 серий), так и *цветные прогрессивные матрицы* (серии А, АВ, В). Данные теста используются в разделах *работоспособность, конструктивная деятельность, интеллектуальное развитие;*

2. Методика "Классификация предметов" (детский вариант)

Методика позволяет исследовать характеристики обобщения и абстрагирования, сформированность основных понятий, цветовых и абстрактных аспектов объекта, их возрастное соответствие. С помощью этой методики можно также выявлять возможности логики последовательности умозаключений, критичности и обдуманности действий, особенностей объема и устойчивости активного внимания, объема поля зрения, специфики цветоразличения и зрительного восприятия в целом, а также особенностей специфических личностных реакций и характеристик работоспособности. Данные, получаемые с помощью методики описываются в разделах:

работоспособность, интеллектуальное развитие, особенности внимания, гнозис, исследование эмоционально-личностных особенностей.

3. Методика "Классификация предметов" (стандартный вариант)

Методика позволяет исследовать процессы обобщения и абстрагирования, сформированность последовательности суждений. На материале данной методики можно также изучать возможность анализа последовательности умозаключений, критичности и обдуманности действий, особенностей памяти, объема и устойчивости внимания, эмоциональных личностных реакций. В процессе выполнения заданий можно оценить уровень выполнения в действенном плане или с использованием отвлеченных категорий. Данные, получаемые при выполнении методики анализируются и отмечаются в разделах *интеллектуальное развитие*, а также *характеристика речи*. В данной модификации используются выборочные карточки (24 штуки) классической классификации для взрослых.

4. Методика опосредованного запоминания по А.Н.Леонтьеву

Способность к опосредованному запоминанию, отражая определенный уровень развития высших форм памяти, является в тоже время существенной характеристикой интеллектуальной деятельности в целом и может служить одним из критериев готовности ребенка к успешному освоению школьной программы.. Методика, изучения динамики становления мнестической деятельности в онтогенезе (предложенная А.Н. Леонтьевым и использовавшаяся им), дает возможность многостороннего анализа умственной деятельности. Предусмотренный структурой данного эксперимента обязательный поиск опосредующего звена для запоминания предполагает активный выбор значимых символов, в известной мере, особенности мышления. С помощью методики можно оценить различные характеристики мышления, в частности критичность, осознание причинно-следственных отношений, умение обобщать и опосредовать, абстрактность, оригинальность или выхолощенность мыслительных процессов. Результаты выполнения методики описываются в разделах: *особенности мнестической деятельности, особенности внимания, интеллектуальное развитие.*

5. Пиктограмма

Методика предназначена для исследования особенностей опосредованного запоминания и его продуктивности, а также характера мыслительной деятельности, уровня сформированности понятийного мышления. С помощью этой методики возможно изучение самостоятельной продукции ребенка. Здесь особенно выступают несформированности понятийного мышления, определяемые малой предопределенностью, меньшим регламентом процессов мышления, условиями исследования. По результатам выполнения усложняющихся от слова к слову заданий можно судить о различных сторонах обобщения и отвлечения, уровне развития символического и конкретного мышления и всеми связанными с ними характеристиками. Существенную роль играет эмоциональная насыщенность пиктограмм. В определенной степени она отражает эмоциональное состояние ребенка. Методика может быть использована только в условиях достаточной сформированности графической деятельности. Результаты описываются в разделе *интеллектуальное развитие.*

6. Понимание переносного смысла метафор, поговорок, коротких рассказов со скрытым смыслом

Методика применяется для исследования особенностей мышления – его уровня, целенаправленности и критичности. Буквальность истолкования, непонимание скрытого смысла свидетельствует о недостаточности уровня обобщения. Возможен анализ "соскальзывания " на приблизительный смысл. В определенном смысле использование этой методики может оценивать выявлению ассоциаций по "слабому" признаку. Результаты получаемые по данной методике должны учитываться в разделах: *интеллектуальное развитие, особенности эмоционально-личностного развития.*

7. Методика Кооса

Методика Кооса направлена на исследование конструктивного праксиса, пространственного анализа и синтеза. Оценивается сформированность представлений ребенка об пространственных соотношениях частей объекта, возможности конструирования аналогичных образцу объектов, сформированность системы анализа частей сложных объектов, характер восприятия целостности

объекта. Кроме того оценивается возможность вербализации пространственных соотношений. Учитываются гностические возможности ребенка. Данные, получаемые при исследовании этой методикой приводятся в разделах *гнозис, конструктивная деятельность*. Кроме того методика Косса может быть использована для исследования уровня притязаний. Данные этого варианта использования методики анализируются в разделе *характеристика мотивационно-волевой сферы*.

8. Методика "Установление последовательности событий"

Методика предназначена для исследования, сопоставления, сравнительной оценки нескольких данных. С помощью методики можно исследовать особенности мышления, и способность установления причинно-следственных и пространственно-временных связей, используя различные по сложности сюжетных картинок. Результаты выполнения методики описываются в разделах: *работоспособность, интеллектуальное развитие, особенности внимания, гнозис, исследование эмоционально-личностных особенностей*.

9. Методика "Исключение предметов"

Методика предназначена для исследования аналитико-синтетической деятельности, умения делать обобщения и давать логическое обоснование правильности обобщений.

Данные, получаемые при исследовании с помощью данной методики позволяют судить об уровне процессов обобщения и отвлечения, о способности (или соответственно неспособности) ребенка выделить существенные признаки предметов или явлений. По своей направленности она похожа на методику "Классификация предметов", в некоторых методических пособиях эту методику даже называют упрощенным вариантом классификации предметов. Результаты выполнения методики описываются в разделах: *работоспособность, интеллектуальное развитие, особенности внимания, гнозис*.

10. Методики "Кубики Кооса"

Целью исследования является определения уровня сформированности пространственного (конструктивного) мышления, возможностей пространственного анализа и синтеза, конструктивного праксиса и особенностей внимания. Результаты исследования анализируются в соответствующих разделах заключения.

11. Методика "Цветовой тест отношений"

Цветовой тест отношений (ЦТО) является диагностическим методом, предназначенным для изучения эмоциональных компонентов отношений человека к значимым для него людям и отражающим как сознательный, так и неосознаваемый уровень этих отношений.

Методической основой ЦТО являлся цветоассоциативный эксперимент, процедуры которого были специально разработаны в рамках создания этого теста. Он основывается на предположении о том, что характеристики невербальных компонентов отношений к значимым другим и себе самому отражаются в цветовых ассоциациях к ним. Для детей используется только данная модификация теста Люшера. Результаты исследования отмечаются в разделе *исследование эмоционально-личностных особенностей*.