**Лекция 7. Коррекционные возможности психодиагностики**

План:

1. Цели и задачи коррекционной диагностики

2. Ориентиро­ванность методик на критерий развития, или на норматив.

**1. Цели и задачи коррекционной диагностики**

Не всякая диагностика может быть использована с коррекционными целями. Традиционные тесты интеллекта как раз и подвергаются критике за невозможность строить на их основе коррекционные ме­роприятия. Это связано с особенностями конструирования и прежде всего с тем, как проводится их валидизация.

Последняя заключается в следующем. Сопоставляя результаты тести­рования большой группы испытуемых с достаточно надежным незави­симым критерием (при валидизации тестов интеллекта таким критери­ем выступает успешность учебной деятельности), психологи получают довольно большой процент совпадений. Это свидетельствует о том, что успешность ученика в тесте может в той или иной мере отражать егоуспешность в учебной деятельности (правда, эта мера не очень высока, о чем уже говорилось выше). Однако вопрос о том, какие именно индиви­дуальные особенности ученика, обнаруженные тестом интеллекта, при­водят к успеху или неудаче в прогнозируемой (учебной) деятельности, практически не поднимается.

Поэтому, по словам К. М. Гуревича, «тесты такого типа что-то кон­статируют, но по ним невозможно составить какой-то план коррекции, как-то воздействовать на психику испытуемого, чтобы повысить его успешность в деятельности» [26, с. 330]. Д. Б. Эльконин полагал, что тесты вообще непригодны для того, чтобы по их показателям осуще­ствлять коррекцию. «При полном отсутствии даже гипотетической связи между решением задачи, между симптомами и процессом пси­хического развития эти тесты не могут быть интерпретированы в тер­минах психического развития, а тем самым не обеспечивают контроля за его ходом и педагогической коррекции» [29, с. 137].

Таким образом, традиционные тесты интеллекта, в адрес которых и были обращены изложенные критические замечания, констатируют состояние умственного развития на момент диагностирования. Их ре­зультаты позволяют определить место (ранг) ученика среди сверст­ников и иногда (с учетом сказанного в гл. 2) дать прогноз относитель­но успешности его учебной деятельности в ближайшее время. По результатам таких тестов можно классифицировать группу учащихся, выделяя среди них обладателей наиболее и наименее высокого уровня умственного развития. Полезно использовать тесты интеллекта для отбора учеников в школы, работающие по усложненным программам и потому предъявляющие повышенные требования к умственному развитию учащихся. С определенными оговорками можно применять их для контроля за процессом умственного развития школьников на протяжении школьного обучения, для определения причин неуспева­емости, а также для общей оценки эффективности работы школы. Од­нако как инструменты коррекции в своем традиционном виде эти тес­ты непригодны.

Впрочем, следует отметить, что в последние 30-40 лет психологи отошли от эмпиризма при разработке и прагматизма в применении тестов интеллекта, основанных на представлении о том, что приноси­мая тестами польза, практическая выгода делают необязательным их теоретическое обоснование и анализ содержания оцениваемых ими психологических особенностей. На современном этапе развития пси­ходиагностики считается необходимой *теоретическая валидизация* методик, заключающаяся в обязательном выяснении тех психологи­ческих характеристик, которые этими методиками измеряются [6]. Итогом многих исследований явилось признание того, что тесты ин­теллекта выявляют объем и качество знаний, а также сформирован-ность мыслительных операций испытуемого, а это, как уже отмеча­лось, — основные компоненты умственного развития [6].

Казалось бы, основное критическое замечание в адрес тестов интел­лекта, касающееся неясности того, что они измеряют, снято. И, тем не менее, их по-прежнему нельзя использовать с коррекционными целя­ми. Почему?

Прежде всего, они не раскрывают, не «расшифровывают» обнару­живаемые дефекты умственного развития, так как не разводят влия­ния на успешность выполнения заданий, с одной стороны — знаний, а с другой — мыслительных операций. Ясно, что решить большинство тестовых заданий может только тот человек, который владеет поняти­ями, представленными в них, или понимает то, что изображено на предъявляемых ему рисунках.Иначе говоря, он должен быть знаком с материалом заданий тестов. Но этого недостаточно. Испытуемый должен также уметь выполнить некоторые мыслительные действия с понятиями или рисунками, а именно те, что заложены в задания.

Таким образом, индивид может неправильно выполнить тестовое задание по трем причинам:

* он не знает использованных в нем понятий или изображений;
* он не умеет выполнить те мыслительные действия, которые тре­буются для получения правильного ответа;
* присутствуют обе вышеназванныепричины.

Традиционный тест интеллекта способен только констатировать неправильное выполнение, но не может выявить его причину.

А между тем для осуществления коррекции необходимо установить причины *неуспешности* в интеллектуальном тесте. Иначе останется непонятным, какое основное направление коррекционной работы с учеником следует выбрать: обучать его мыслительным операциям или объяснять неизвестные понятия, предоставлять нужные знания.

Может быть, следует обойтись без выяснения конкретной причи­ны, по которой ученик плохо выполняет интеллектуальный тест, а обу­чать его мыслительным операциям и вместе с тем сообщить ему необ­ходимые знания?

Ответ на этот вопрос касается одной из самых важных и трудных проблем современной психологической диагностики умственного раз­вития. Речь идет о материале тестовых заданий.

Как уже отмечалось выше, используемые в традиционных тестах знания, представленные в виде понятий, символов, рисунков, подобра­ны эмпирически, на основе интуиции разработавшего тест психолога и мало соотносятся с материалом школьных программ. Однако тест, предназначенный для учащихся, должен выявлять именно то умствен­ное развитие, которое дает школа. Поэтому в первую очередь следует учитывать не то, насколько учащийся владеет некоторым набором бытовых понятий, заданных в тесте, а степень усвоенности школьных знаний, ставших содержанием его мышления.

Следовательно, необоснованность включения конкретных знаний в содержание тестовых заданий, что характерно для традиционной интеллектуальной диагностики, не позволяет использовать их в кор-рекционной программе, направленной на расширение объема и глуби­ны знаний, необходимых в определенном возрасте. В самом деле, какое содержание коррекции можно рекомендовать учащемуся, плохо выполнившему тест с житейско-бытовым содержанием? Пусть, на­пример, он не решил задание, в котором ему предлагалось определить, что такое «харакири», или указать точное расстояние от Лондона до Дублина (задания из популярного в США и Западной Европе теста Векслера для детей 6-16 лет). Рекомендовать ему измерить расстоя­ние по карте или обратиться к соответствующим справочникам? Но обязан ли ученик знать то, о чем его спрашивают в этих заданиях?

Другое дело, если он не справился с заданием, содержащим поня­тия из пройденного школьного курса, например не смог определить, что общего между Африкой и Евразией. Тогда в целях назначения кор-рекционной работы следует выяснить, в о-п ервых, знакомы ли ему сами понятия, а в о-в торых, умеет ли он выполнять с ними требуе­мую мыслительную операцию (обобщение). При этом возможны как педагогическая коррекция, направленная на устранение пробелов в зна­ниях, так и психологическая, предполагающая формирование соответ­ствующей мыслительной операции.

Отмеченные особенности традиционных тестов интеллекта подводят нас к пониманию того, что они не могут служить основой для коррекци-онной работы с учащимися. Чтобы вывести на коррекцию, нужна *диаг­ностика нового типа,* не направленная на выявление умственного раз­вития «вообще», оцениваемого с помощью общего показателя (балла), а обладающая *коррекционностью.*

Под *коррекционностью* теста умственного развития понимается его возможность указать *перспективы* и *основные пути* коррекции умствен­ного развития индивида, обследованного с его помощью. Этот терминбыл введен К. М. Гуревичем [62J. Он же наметил и некоторые при­знаки коррекционности диагностической методики. Рассмотрим их.

Первый признак коррекционности методики - **релевантность** (соответствие) той деятельности, на прогноз успешности в которой она направлена. Это означает, что помимо формально-статистических показателей валидности (выраженных в виде коэффициентов валид-ности) методика должна обладать *содержательной валидностью.*

Если между успешностью методики и успешностью прогнозируе­мой деятельности есть только формальное соответствие, а степень сходства, психологической релевантности характера прогнозируемой и тестовой деятельности не играет роли (как это часто было в тради­ционных тестах), тогда эта методика может быть пригодна только для констатации некоторых психологических особенностей, для отбора и классификации индивидов по этим особенностям. Но на основании этой методики невозможно составить какой-то план коррекции. Так, хорошо известный интеллектуальный Тест рисования Гудинаф-Хар-риса позволяет по умению ребенка нарисовать человеческую фигуру довольно точно определить уровень его умственного развития. Но ка­кими должны быть пути коррекции, если показатель по этому тесту низок? Ответить на этот вопрос невозможно, но вряд ли кто-то ска­жет, что следует развивать умение рисовать.

Между тем содержательная валидиость диагностической методики заключается в строгом *смысловом соответствии* деятельности, кото­рую выполняет испытуемый в процессе тестированиями его же дея­тельности, на прогнозирование успешности которой направлен тест, в их психологической однородности, психологическом сходстве. Это означает, что те существенные особенности и стороны деятельности, которые измеряются тестом, от которых зависит успешность его вы­полнения, будут определять и успешность выполнения прогнозируе­мой тестом деятельности.

Тест умственного развития учащихся, обладающий коррекционно­стью, должен оценивать те знания и мыслительные операции, кото­рые обнаруживают себя и в учебной деятельности; от них должна за­висеть успешность последней.

Чтобы достичь соответствия диагностической методики прогнози­руемой деятельности, методика должна конструироваться на основе анализа содержания прогнозируемой деятельности. Тесты умственно­го развития, разработанные отечественными психологами, создава­лись по результатам анализа учебной деятельности. В них нашли от­ражение как состав мыслительных операций, которыми должен вла­деть школьник, чтобы усваивать учебный материал, так и содержание тех знаний, которые включены в учебные программы. Если в традици­онных тестах интеллекта эмпирически учитывался состав логических мыслительных операций, которыми должен владеть школьник, то зна­ния, представленные в заданиях, как уже отмечалось, почти не связа­ны с учебной деятельностью.

Это расхождение между традиционными тестами интеллекта и оте­чественными тестами умственного развития (по составу используе­мых понятий, символов) является очень важным. Прежде всего, со­став умственных действий, их сформированность не могут быть безразличны к содержанию знаний, по отношению к которым они при­меняются. Умение выполнить какое-либо действие на одном содержа­нии (например, математическом) не обязательно свидетельствует о том, что это умение будет проявлено и по отношению к другому содер­жанию (например, естественно-научному). Мыслительная обработка воспринятого материала должна быть адекватна его логико-психоло­гической сущности.

Например, классификация в математике и биологии опирается на выде­ление тех признаков, которые специфичны для рассматриваемой области знаний. Поэтому для математических рассуждений бесполезно выделе­ние биологических признаков мысленно обрабатываемых объектов, и наоборот. Невыполнение умственного действия может означать либо его несформированность, либо то, что оно плохо выполняется по отно­шению к заданному знанию (понятиям и символам). Чтобы устранить эту неопределенность, нужно проверить умственное действие на другом материале (на другой области знаний).

Традиционные тесты не дают такой возможности, а методики ново­го типа, обладающие коррекционностью, позволяют это сделать.

Например, при диагностировании ученика с помощью Школьного теста умственного развития обнаружилось, что он допустил много ошибок в субтесте «Аналогии». Здесь можно выяснить путем качественного ана­лиза, в каких заданиях он чаще всего ошибался.

Если это задания с определенным содержанием (например, матема­тическим), психолог делает вывод о том, что умозаключения по анало­гии ученик не умеет производить по отношению к математическим по­нятиям, и этот вывод должен учитываться в коррекционной работе.

Если же окажется, что школьник допускает ошибки при выполнении этого вида умозаключения на любом виде содержания (математическом, гуманитарном, естественно-научном), следует заключить, что умения мыслить по аналогии у него не сформированы совсем, и эти умения поотношению к разным видам научного содержания нужно развивать с помощью коррекционной программы.

Может случиться и так, что учащийся плохо выполняет все или по­чти все задания теста с определенным содержанием независимо от того, каков характер осуществляемых мыслительных действий. Это значит, что ученик не владеет определенными знаниями, которые уже должны быть представлены в его опыте. В этом случае необходимо устранить пробелы в знаниях, для чего используются соответствующие меры, от­носящиеся к педагогической коррекции.

Таким образом, узнав характер нарушений в ходе тестирования, можно либо исправить нарушенную умственную операцию с помощью специальной коррекционной программы, в которой будет учтен и со­став знаний, либо устранить пробелы в знаниях. Главное при этом — быть уверенным, что с включенным в тест содержанием знаний чело­век уже должен быть знаком, что наличие этих знаний является пока­зателем уровня его умственного развития.

Откуда может появиться такая уверенность, если состав знаний, выраженных в понятиях, подбирался для теста случайно, с опорой на интуицию психолога? Возникает проблема: как добиться того, чтобы содержание теста было не результатом эмпирических пред­ставлений его автора, а вытекало из объективных требований к раз­витию человека, тех требований, которые заданы обществом. Следо­вательно, *важнейшей задачей при разработке теста является выбор критерия, которому должно соответствовать психическое развитие человека и с которым должны сравниваться результаты психодиаг­ностического обследования.*

**2. Ориентиро­ванность методик на критерий развития, или на норматив.**

Понимание этой проблемы подводит к определению второго признака коррекционности методики. Этот признак - **ориентиро­ванность методики на критерий развития, или на норматив.**

Социально-психологический норматив, как уже отмечалось, рас­крывает перспективы развития, определяет его динамику и включает в себя как содержательный, так и операциональный его компоненты. Он может быть представлен как система умственных действий по ус­тановлению логико-функциональных связей, присущих определенно­му содержанию. С помощью методик, ориентированных на норматив, исследуется степень подготовленности школьников к требованиям, которые предъявляет общество к каждому из них на определенной образовательно-возрастной стадии их развития. Благодаря подходу с позиции социально-психологического норматива открывается путь для выяснения степени близости логического понятийного мышления ученика к тому, которое признается общественно необходимым, а так­же пробелов, выявляемых при сопоставлении компонентов этого раз­вития с нормативом. Таким образом, норматив, являясь обобщенным воплощением общественных требований к умственному развитию учащегося определенного образовательно-возрастного уровня, указы­вает направление коррекционной работы с ним.

Третий признак коррекционности психодиагностической мето­дики определяет, что она должна иметь способы **качественного ана­лиза результатов.**

*Количественные* показатели выполнения методики позволяют толь­ко в самом общем виде представить уровень достижений индивида, выяснить те типы заданий, которые решены в большей степени, и те, которые решались плохо.

*Качественная* характеристика результатов диагностической мето­дики позволяет определить типичные ошибки индивида при выпол­нении каждого типа заданий, наименее усвоенные области учебного содержания, плохо выполняемые или совсем не выполняемые мысли­тельные операции, специфику понятий и их функционирования в каж­дой из предусмотренных тестом областей знаний. Такой анализ, вскрывающий индивидуальные особенности умственного развития школьника, является основой для организации индивидуально-ори­ентированной коррекционно-развивающей работы с ним.

Итак, рассмотренные черты тестов, ориентированных на социально-психологический норматив, имеют непосредственное отношение к ре­шению тех практических задач, которые возникают в работе школьного психолога, обладают преимуществами перед традиционными тестами интеллекта, обеспечивая более высокую эффективность его работы. Вместе с тем в отечественной практике используются и некоторые пе­реводные тесты интеллекта, прошедшие необходимые проверки на ва-лидность и надежность и стандартизированные на наших школьниках. Следующий раздел нашего пособия как раз и будет посвящен тем мето­дам диагностики умственного развития, которые хорошо зарекомендо­вали себя в учебной практике.

**Литература**

**Печатный образовательный ресурс :**

1. Архипова, И. А. Диагностика психического развития ребенка. 250 тестов, заданий и упражнений для диагностики ребенка к школе / И.А. Архипова. – СПб. : Наука и техника, 2008.- 256 с.
2. Бурлачук, Л. Ф. Методика Роршаха: краткое пособие / Л. Ф. Бурлачук. – Киев: О.С. Украина, 2008 .- 92 с.
3. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика: учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук.. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2011. – 384 с.
4. Мельничук, О. Б. Психологічна діагностика: навчальний посібник / О. Б. Мельничук. – Київ: Каравела, 2013. – 316 с.

**Электронный образовательный ресурс:**

1. Александров, А. А. Психодиагностика и психокоррекция: учебник / А. А. Александров. – СПб. : Питер, 2008. – 384 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/9wnw/ih86NbuY9>
2. Белова, О. В. Общая психодиагностика методические указания / О. В. Белова. – Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 2014. – 254с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/3T7Y/PEJUZ6suw>
3. Белый, Б. Диагноз по чернильным кляксам: методическое пособие / Б. Белый.– Москва: Питер, 2013. – 10 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/MidT/G5zypngnC>
4. Бодалев, А. А. Столин, В. В., Аванесов, В. С. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – СПб. : Изд-во «Речь», 2016. – 440 стр. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/23zD/RncG5gDvY>
5. Бордовская, Н. В. Большая энциклопедия психологических тестов / Н. В. Бордовская. – Москва: АНО «ПЭБ, 2013. – 504 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/3A6B/DwhidAMHi>
6. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук. — СПб. : Питер, 2009. — 351 с: ил. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/KxDE/8AAcH9DsR>
7. Государев, Н. А. Психодиагностика. Методологии и методики исследования психологических типов: учебное пособие / Н. А. Государев. — М.: Ось-89, 2013. — 144 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/A2i9/RcTkN7nSr>
8. Двинин, А. П., Романченко И. А. Современная психодиагностика: учебно-практическое руководство / А. П. Двинин, И. А. Романченко. — СПб. : Речь, 2012. — 283 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/HN1u/EpUx4ezjN>
9. Рассел, К., Картер, Ф. Большая книга IQ-Тестов: 1600 заданий / пер. с англ. А. В. Банкрашкова. Н. Ю. Чехомадской, Е. М. Нефедорова, Д. И. Кочерги. – Москва: Астрель, 2009. – 544с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/FCRY/3oGM5Warb>
10. Семаго, Н. Я., Семаго, М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст: методическое пособие / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М. : Айрис-пресс, 2015. – 46 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/LkXw/8xku2Gi2b>
11. Смирнова, Е. О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: методическое пособие. / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова.— Москва: АНО «ПЭБ», 2007.—128 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/6MGB/5Dmg7MAZt>
12. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления: креативные тесты / Е. Е. Туник. — СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2012. – 258с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/JcsE/rHBLeAZux>
13. Шапарь, В. Б., Шапарь, О. В. Практическая психология: проективные методики / В. Б .Шапарь, О. В. Шапарь. — Ростов н/Д: Феникс, 2009. — 480 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/GGsf/e8Ge3pDU4>
14. Шмелев, А. Г. и коллектив. Основы психодиагностики: учебное пособие для студентов пед. вузов / Г. Шмелев. — Москва, Ростов-на-Дону: «Феникс», 2016. — 544 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/MGLG/vqeg6rLro>
15. Шмелев, А. Г. Психодиагностика личностных черт: учебное пособие / А. Г. Шмелев. — СПб.: Речь, 2012.— 480 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/9Nhd/davaG9eBb>
16. Лаак Я. Психодиагностика: проблемы содержания и методов./ Я. Лаак — М. : Издательство «Институт практической психоло­гии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 2012. – 384с. <https://cloud.mail.ru/public/F69r/AgCqSf4BC>