



УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА»

Факультет социальной педагогики и психологии

Кафедра психологии

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой
 С.Л. Богомаз
20.04.2020

СОГЛАСОВАНО
Декан факультета
 С.А. Моторов
20.04.2020

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

**ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**

для специальности

1-23 01 04 Психология

Составитель: Д.Ю. Кияшко

Рассмотрено и утверждено
на заседании научно-методического совета 21.05.2020, протокол № 5

УДК 159.95(075.8)

ББК 88.251я73

Д44

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 5 от 21.05.2020.

Составитель: доцент кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук **Д.Ю. Кияшко**

Рецензенты:

кафедра психологии и педагогики УО «ВГМУ»;
заведующий кафедрой социально-педагогической работы
ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук,
доцент *Е.Л. Михайлова*

Д44 **Диагностика и коррекция познавательных процессов для специальности 1-23 01 04 Психология : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине / сост. Д.Ю. Кияшко. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – 136 с.**

Учебно-методический комплекс разработан для студентов очной и заочной форм обучения специальности 1-23 01 04 Психология в соответствии с учебным планом и современными подходами к профессиональной подготовке психологов образовательной и социальной сфер. В нем представлены лекционные материалы, вопросы и задания к практическим занятиям, задания для самостоятельной работы, вопросы к зачету, список рекомендованной литературы.

Материалы комплекса адресованы студентам, обучающимся по специальности «Психология», и предназначены для конкретизации необходимых знаний, а также для подготовки к практическим занятиям.

УДК 159.95(075.8)

ББК 88.251я73

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Содержание учебного материала	6
Учебно-тематический план	8
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	9
Лекционные материалы курса	9
Модуль 1. Основы исследования познавательной сферы личности	9
Лекция 1. Общая характеристика исследования познавательной сферы личности	9
Лекция 2. Особенности диагностики познавательных процессов на разных возрастных этапах.....	18
Модуль 2. Диагностика и коррекция познавательных процессов	27
Лекция 3. Диагностика и коррекция сенсорно-перцептивной системы	27
Лекция 4. Диагностика и коррекция внимания	33
Лекция 5. Диагностика и коррекция памяти.....	38
Лекция 6. Диагностика и коррекция различных сторон мышления и речи.....	45
Лекция 7. Диагностика и коррекция представлений и воображения	55
Лекция 8. Диагностика интеллектуального развития детей и взрослых	62
Список использованной литературы	69
ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	70
Содержание практических занятий	70
Модуль 1. Основы исследования познавательной сферы личности ..	70
Практическое занятие № 1. Общая характеристика исследования познавательной сферы личности	70

Практическое занятие № 2. Особенности диагностики и коррекции на разных возрастных этапах	70
Модуль 2. Диагностика и коррекция познавательных процессов	72
Практические занятия № 3–4. Диагностика и коррекция сенсорно-перцептивной системы	72
Практические занятия № 5–6. Диагностика и коррекция памяти..	83
Практические занятия № 7–8. Диагностика и развитие внимания.....	95
Практические занятия № 9–10. Диагностика и коррекция различных сторон мышления и речи	104
Практическое занятие № 11. Диагностика и коррекция представлений и воображения	117
Практическое занятие № 12. Диагностика интеллектуального развития детей и взрослых	126
Список использованной литературы	129
РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ	130
Примерный перечень вопросов к зачету	130
ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	132
Список рекомендованной литературы	132
Основная литература	132
Дополнительная литература	133

ВВЕДЕНИЕ

Учебный курс «Диагностика и коррекция познавательных процессов» является прикладным курсом, изучающимся на 2 году обучения. Содержание дисциплины имеет тесные межпредметные связи и предусматривает актуализацию знаний студентов по таким курсам, как общая психология, психология развития, психодиагностика, педагогическая психология.

Цель курса: ознакомить студентов с основами осуществления психодиагностики и психокоррекции познавательной сферы личности.

Задачи изучения дисциплины:

- ознакомить с процедурой диагностики уровня развития познавательной сферы личности: сенсорно-перцептивных процессов; внимания и памяти; мышления и речи; представлений и воображения; интеллектуального развития.

- развить практические умения и навыки в осуществлении типичных диагностических процедур;

- сформировать систему представлений о правилах и основных направлениях осуществления психокоррекции познавательной сферы личности;

- развивать умение подбора и адекватного применения методического инструментария для решения практических задач.

В результате изучения дисциплины студент должен знать: основные методологические подходы к психологической диагностике и коррекции; методы и методики исследования познавательных процессов; принципы составления заключений по данным психодиагностического исследования.

В результате изучения дисциплины студент должен уметь: строить программу психодиагностического исследования с учётом его целей и разновидностей; анализировать результаты психодиагностического исследования; составлять психологическое заключение по данным обследования; составлять программы коррекции познавательных процессов.

В результате изучения дисциплины студент должен владеть: методами сбора, обработки и интерпретации психодиагностических данных; навыками составления психологического заключения по результатам психодиагностического исследования; навыками составления коррекционных программ.

Учебно-методический комплекс разработан для студентов очной и заочной форм обучения специальности 1-23 01 04 Психология в соответствии с учебным планом и современными подходами к профессиональной подготовке психологов образовательной и социальной сфер.

Материалы комплекса адресованы студентам, обучающимся по специальности «Психология», и предназначены для конкретизации необходимых знаний, а также для подготовки к практическим занятиям.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Тема 1. Общая характеристика исследования познавательной сферы личности

Познавательная сфера личности, ее компоненты. Развитие познавательных процессов на разных возрастных этапах. Понятие диагностики, развития и коррекции в психологии. Методы психодиагностики познавательной сферы. Тактика и технология проведения психологического обследования. Виды и формы психологической коррекции.

Тема 2. Особенности диагностики познавательных процессов на разных возрастных этапах

Особенности диагностики познавательных процессов на разных возрастных этапах: младенчество и раннее детство, дошкольный, младший школьный, подростковый возраст, взрослые.

Тема 3. Диагностика и коррекция сенсорно-перцептивной системы

Диагностируемые виды и параметры ощущения и восприятия. Методики, используемые для диагностики различных видов и параметров ощущения и восприятия на различных возрастных этапах. Принципы коррекции сенсорики. Составление коррекционных занятий различного типа по развитию сенсорных процессов, правила подбора компонентов занятия, определение их системы. Рекомендации по развитию сенсорных процессов.

Особенности восприятия формы при пассивном и активном осязании. Определение объема зрительного восприятия. Определение глазомера. Исследование восприятия пространственных представлений с помощью методик «Часы», «Компасы». Диагностика доминирующей перцептивной модальности.

Тема 4. Диагностика и коррекция внимания и памяти

Диагностируемые виды и параметры внимания. Диагностика устойчивости, концентрации, переключения, объема внимания. Психокоррекция внимания. Правила составления психокоррекционного занятия по развитию внимания, их анализ.

Исследование характеристик избирательности внимания методом корректурной пробы. Измерение устойчивости и концентрации внимания (Корректурная проба Бурдона-Анфимова). Исследование характеристик произвольного внимания методом интеллектуальной пробы. Исследование переключаемости внимания (с помощи таблиц Шульте в модификации Марищука, Сысоева и др.)

Диагностируемые параметры памяти. Специфика диагностики видов памяти на различных возрастных этапах. Методики, используемые для диагностики параметров памяти. Принципы психокоррекции памяти.

Исследование произвольного запоминания и условий его продуктивности. Измерение объема кратковременной памяти. Объем кратковременной памяти и количество информации. Исследование объема оперативной памяти. Исследование динамики процесса заучивания. Исследование непосредственного и опосредованного запоминания. Сравнение процессов воспроизведения и узнавания.

Тема 5. Диагностика и коррекция различных сторон мышления и речи

Диагностируемые виды мышления. Диагностируемые параметры мышления. Методики для изучения параметров и видов мышления, используемые для определения их уровня развития на различных возрастных этапах. Принципы коррекции различных видов мышления. Составление конспектов психокоррекционных занятий по развитию различных видов мышления для различных возрастных групп.

Определение активности вербального и наглядно-образного мышления. Изучение особенностей наглядно-действенного мышления при решении задач сложения фигур из спичек. Исследование наглядно-образного мышления с помощью методики «Двойной стимуляции» (методика Выготского-Сахарова). Исследование наглядно-образного мышления с помощью методики «Пиктограмма». Оценка понятийного мышления с помощью методики «Сравнение понятий». Определение особенностей понятийного мышления с помощью методики «Исключение лишнего». Исследование понятийного мышления с помощью методики «Логика связей». Изучение особенностей группового мышления.

Тема 6. Диагностика и коррекция представлений и воображения

Диагностируемые параметры представлений и воображения. Составление коррекционных занятий различного типа по развитию воображения. Рекомендации по развитию воображения у детей и взрослых.

Исследование продуктивности воображения. Исследование индивидуальных особенностей воображения. Исследование творческого воображения. Оценка яркости–четкости представлений (по методу саморанжирования). Исследование пространственных представлений методом хронометрии умственных действий (по методике Шепарда).

Тема 7. Диагностика интеллектуального развития детей и взрослых

Понятие об интеллекте. Интеллект как целостная форма проявления высших психических функций. Диагностика интеллекта. Общий интеллект. Вербальный и невербальный интеллект. Коэффициент интеллектуального развития. Рассмотрение стандартизированных методик диагностики интеллекта (Прогрессивные матрицы Равена, тест структуры интеллекта Амтхауэра, тест А.З. Зака и др.).

Культурно-свободный тест на интеллект Р.Кеттелла. Шкалы измерения интеллекта Д. Векслера.

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

Содержание курса представлено модулями:

МОДУЛЬ 1. Основы исследования познавательной сферы личности.

МОДУЛЬ 2. Диагностика и коррекция познавательных процессов.

№ темы	Тема занятия	Лекции	Практические занятия
Модуль 1. Основы исследования познавательной сферы личности			
1.	Общая характеристика исследования познавательной сферы личности	2	2
2.	Особенности диагностики и коррекции на разных возрастных этапах	2	2
Модуль 2. Диагностика и коррекция познавательных процессов			
3.	Диагностика и коррекция сенсорно – перцептивной системы	2	4
4.	Диагностика и коррекция внимания и памяти	4	8
5.	Диагностика и коррекция различных сторон мышления и речи	2	4
6.	Диагностика и коррекция представлений и воображения	2	2
7.	Диагностика интеллектуального развития детей и взрослых	2	2
	Всего:	16	24

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

ЛЕКЦИОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ КУРСА

МОДУЛЬ 1. ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Лекция 1. Общая характеристика исследования познавательной сферы личности

1. Общая характеристика познавательной сферы личности.
2. Понятия «психологическое обследование», «психологический диагноз» и «психокоррекция».
3. Виды и принципы психокоррекционной работы.

1. Одной из основ психогенеза личности является познание и преобразование человеком мира, который его окружает. Собственным опытом, успехами и ошибками, радостями и горем человек формирует в себе картину мира, которая является центральной частью его психической жизни. Эту модель обычно описывают в виде взаимодействия таких крупных блоков, как психические функции, структура ценностей, цензура и система психологической защиты – барьеров.

Когнитивная, то есть познавательная сфера личности имеет принципиальное значение в плане построения картины мира. Среди познавательных процессов выделяют ощущение и восприятие, память, мышление и воображение, внимание. Научно-психологический подход требует аналитического рассмотрения процессов познания, однако в реальной психической жизни все эти процессы слиты, едины и зависят от структуры и содержания личности человека, его мотивов, глобальной цели и тому подобное.

Познание не является пассивным процессом, оно всегда сопряжено с преобразованием познанного. В познании различают две ступени – так называемого чувственного отражения и отражение абстрактно-теоретического. К первой степени относятся ощущения, непосредственно связанные с воздействием предметов на органы чувств. Физиологически эти знания обеспечиваются деятельностью первой сигнальной системы (Рис. 1).

Ощущения, восприятия и представления существуют как у человека, так и у животных. Однако эти формы чувственного отражения у них не тождественны. Труд и речь сформировали специфически человеческие ощущения и восприятия, отличающиеся содержанием, физиологическими механизмами и местом в процессе познания. У животных это, как правило, высшая форма ориентировки, а у человека - начальная форма познания.

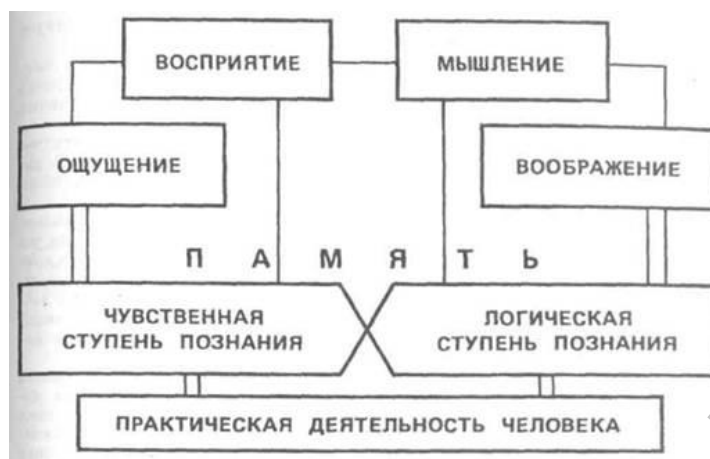


Рисунок 1 – Структура когнитивной сферы личности (по Н.В. Гамезо, И.А. Домашенко)

Вторая ступень познания – логическое познание – присуще только человеку. К нему относятся мышление и воображение. Мышление базируется на чувственном познании и протекает как в форме образов, так и понятий, выделяя существенные связи предметов и явлений. Воображение заключается в создании образов объектов и процессов, которых человек не воспринимал, которые, возможно, не существуют в окружающей среде. Мышление и воображение являются основой специфически человеческого познания, преобразовательной функции человеческого интеллекта, продуктивности и творческой деятельности личности.

Психические процессы образуют структуру интеллекта человека, хотя понятие интеллектуальной сферы личности значительно шире, нежели когнитивной. *Интеллект* как понимание, рассудок, постижение разумом представляет собой систему умственных операций с образами, символами, знаками, объединенную определенным когнитивным стилем и стратегией решения задач, умственную способность, способности, одаренность. Поэтому интеллектуальную деятельность связывают, прежде всего, с отображающей и регулятивной деятельностью, которая заключается в способности эффективно решать задачи, учиться использовать накопленный опыт для решения новых проблем, лучше приспособившись к новой ситуации. Эти способности в значительной мере обусловлены функциями мышления, в частности логического, устойчивого внимания, оперативной памяти, а также восприятия, воображения, интуиции, познания нового и реализации его результатов.

Интеллект как познавательная деятельность человека органически сочетает в себе как уже приобретенный опыт (знания, умственные навыки и умения), так и способность дальнейшего самостоятельного приобретения и творческого применения на практике. Поэтому обе эти категории не могут рассматриваться без учета способностей и определенной одаренности че-

ловека, его умственной работоспособности, умения творчески решать новые задачи, проницательности, сообразительности, любознательности, речевого совершенства.

Большое значение в интеллектуальных способностях имеет соотношение теоретического и практического, логического и образного компонентов. Интеллектуальные операции и опыт в основном связаны с реальными предметами и действиями с ними или с их символическими определениями. Интеллектуальная деятельность опирается на работу левого (словесно-логического) полушария головного мозга или правого (образно-конструктивного), что придает ей индивидуальную специфичность, определяет рациональный, имажитивный или наглядно-действенный преимущественный способ познания, определенный когнитивный стиль, а их взаимодействие обеспечивает целостность отображающей деятельности, актуализацию творческого потенциала личности.

Интеллект – сложное интегративное психическое явление, включающее в свою структуру ряд познавательных процессов и их результативных элементов. Но он не может быть сведен к одному из них, например, мышлению, воображению, памяти или опыту. Так, мышление тесно связано с интеллектом, но интеллект и мышление не тождественны. Часто можно заметить сниженные познавательные возможности при сохранении рассудочной деятельности (анализа, синтеза, суждений) и мыслительного процесса как такового. Большой запас знаний (эрудиция) – важное свойство интеллекта. Однако нельзя оценить ум человека только объемом знаний, потому что сама эрудиция еще не определяет весь интеллект.

Таким образом, интеллектуально-творческая, когнитивная сфера личности обеспечивает динамическое отражение действительности и ее преобразование, формирование опыта, построение картины мира, регуляцию деятельности. В этой сфере специфически взаимодействуют психические процессы, обеспечивая единый поток целостной сознательной отображающей и преобразовательной продуктивной деятельности.

2. Психодиагностическое обследование – деятельность психолога, конечным результатом которой является психологический диагноз.

Выделяют три основных этапа психодиагностического обследования: сбор данных в соответствии с задачей исследования; переработка и интерпретация полученных данных; вынесение решения (диагноз или прогноз).

Сбору данных с помощью психодиагностических методик (тестов) должен предшествовать период ознакомления с некоторым комплексом объективной и субъективной информации об обследуемом (например, история болезни, заключения других специалистов и т.д.). С этой целью могут быть использованы и опросники-анкеты. Авторы всех известных тестов обращают особое внимание на предварительное изучение обследуемого. Этим создается

основной фон психологического обследования, намечаются элементы рабочей картины личности, необходимые для диагноза и прогноза.

Поскольку психологическое обследование всегда образует систему взаимодействия «экспериментатор – обследуемый», необходимо учитывать влияние различных переменных, включенных в эту систему (ситуационные переменные, к которым в первую очередь относятся психодиагностические ситуации, переменные цели обследования и задания, переменные исследователя и обследуемого). При выборе психодиагностических методик следует руководствоваться сведениями об их надежности и валидности по отношению к диагностической задаче. Этап сбора данных завершается представлением полученных результатов в виде, который задан типом методики (построение «профиля личности», перевод «сырых» оценок в стандартные величины, расчет интеллекта коэффициента и т.д.).

В процессе переработки и интерпретации диагностических данных традиционно выделяют два пути: клинический и статистический. Клинический подход ориентирован прежде всего на опыт исследователя, интуицию; его особенностью является доверие к «субъективному суждению». Статистический подход предусматривает учет объективных (количественных) показателей, их статистическую обработку в виде, например, уравнения регрессии. В зарубежной литературе неоднократно проводилось сравнительное изучение клинических и статистических прогнозов. Во многих исследованиях была продемонстрирована более высокая эффективность статистического прогноза. Однако вопрос об эффективности этих подходов не может быть решен альтернативно. В полноценном психологическом обследовании необходимо гармоничное сочетание клинического и статистического подходов, а не их противопоставление.

Психологическое обследование завершается разработкой программы действий, которые необходимо осуществить применительно к данному случаю, например, дополнительные занятия по развитию тех или иных способностей у учащегося, направленное терапевтическое воздействие с учетом личностных особенностей пациента и т.д., для осуществления связи с полученными результатами. Итоги обследования должны быть представлены в психологических понятиях, доступных неспециалисту.

В организации и проведении психологического обследования обязательным является соблюдение этических норм психодиагностики. Психолог, проводящий обследование, должен иметь соответствующий цели и задачам обследования уровень тестовой компетенции.

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

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

Такой уровень диагностики Л.С. Выготский назвал симптоматическим (или эмпирическим). Этот диагноз ограничивается констатацией определенных особенностей или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. Л.С. Выготский отмечает, что данный диагноз не является собственно научным, ибо установление симптомов никогда автоматически не приводит к диагнозу. Здесь работу психолога вполне можно заменить машинной обработкой данных.

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

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

Диагноз неразрывно связан с прогнозом. По Л.С. Выготскому, содержание прогноза и диагноза совпадает, но прогноз строится на умении настолько понять «внутреннюю логику самодвижения процесса развития, что на основе прошлого и настоящего намечает путь развития». Рекомендуется разбивать прогноз на отдельные периоды и прибегать к длительным повторным наблюдениям. Развитие теории психологического диагноза в настоящее время является одной из наиболее важных задач психодиагностики.

Психологическая коррекция (психокоррекция) – вид психологической помощи, деятельность по исправлению (корректировке) тех особенностей психического развития, которые по принятой системе критериев не соответствуют «оптимальной» модели.

Психологическая помощь включает в себя также психодиагностику, психотерапию, психологическое консультирование, профориентацию и др.

А.А. Осипова отмечает, что вопрос о разделении двух сфер психологической помощи – психологической *коррекции* и *психотерапии* – остается достаточно дискуссионным и по настоящее время.

По мнению Ю.Е. Алешинной, различие терминов «психокоррекция» и «психотерапия» возникло не в связи с особенностями работы, а с укоренившимся мнением, что психотерапией могут заниматься люди, имеющие специальное медицинское образование. Кроме того, термин «психотерапия» является международным и во многих странах мира однозначно используется по отношению к методам работы, осуществляемым профессиональными психологами. Существуют определенные трудности в разграничении на практике понятий «психологическая коррекция» и «психотерапия».

По мнению Р.С. Немова, разница между понятиями «психотерапия» и «психокоррекция» состоит в следующем: *психотерапия* – это система медико-психологических средств, применяемых *врачом* для лечения различных заболеваний, *психокоррекция* – совокупность психологических приемов, используемых *психологом* для исправления недостатков психологии или поведения психически здорового человека.

Термин «*коррекция*» буквально означает «исправление».

Психокоррекция – это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия.

Психокоррекции подлежат недостатки, не имеющие органической основы и не представляющие собой такие устойчивые качества, которые формируются довольно рано и в дальнейшем практически не изменяются.

Выделяют *специфические черты* психокоррекционного процесса:

- психокоррекция ориентирована на клинически здоровую личность людей, имеющих в повседневной жизни психологические трудности, проблемы, жалобы невротического характера, а также на людей, чувствующих себя хорошо, однако желающих изменить свою жизнь либо ставящих перед собой цель развития личности;
- коррекция ориентируется на здоровые стороны личности независимо от степени нарушения;
- в психокоррекции чаще ориентируются на настоящее и будущее клиентов;
- психокоррекция обычно ориентируется на среднесрочную помощь (в отличие от краткосрочной - до 15 встреч - помощи при консультировании и долгосрочной - до нескольких лет - помощи при психотерапии);
- в психокоррекции акцентируется ценностный вклад психолога, хотя отклоняется навязывание определенных ценностей клиенту;
- психокоррекционные воздействия направлены на изменение поведения и развитие личности клиента.

Основное отличие психокоррекции от действий, направленных на развитие человека, заключается в том, что психокоррекция имеет дело с уже сформированными качествами личности или видами поведения и направлена на их *переделку*, в то время как основная задача *развития* состоит в

том, чтобы при отсутствии или недостаточном развитии *сформировать* у человека нужные психологические качества.

3. Выделяют следующие **виды психокоррекции**:

1. По характеру направленности:

- симптоматическую;
- каузальную.

Симптоматическая коррекция (коррекция симптомов) предполагает кратковременное воздействие с целью снятия острых симптомов отклонений в развитии, которые мешают перейти к коррекции каузального типа.

Каузальная (причинная) коррекция направлена на источники и причины отклонений. Данный вид коррекции более длителен по времени, требует значительных усилий, однако более эффективен по сравнению с симптоматической коррекцией, так как одни и те же симптомы отклонений могут иметь совершенно разную природу, причины и психологическую структуру нарушений.

2. По *содержанию* различают коррекцию:

- познавательной сферы;
- личности;
- аффективно-волевой сферы;
- поведенческих аспектов;
- межличностных отношений:
- внутригрупповых взаимоотношений (семейных, супружеских, коллективных);
- детско-родительских отношений.

3. По *форме работы с клиентом*:

- индивидуальную;
- групповую:
- в закрытой естественной группе (семья, класс, сотрудники и т.д.);
- в открытой группе для клиентов со сходными проблемами;
- смешанную форму (индивидуально-групповую).

4. По *наличию программ*:

- программированную;
- импровизированную.

5. По *характеру управления корригирующими воздействиями*:

- директивную;
- недирективную.

6. По *продолжительности*:

- сверхкороткую (сверхбыструю);
- короткую (быструю);
- длительную;
- сверхдлительную.

7. По масштабу решаемых задач:

- общую;
- частную;
- специальную.

Принципы психокоррекционной работы (по А.А. Осиповой):

1. Принцип единства диагностики и коррекции.
2. Принцип нормативности развития.
3. Принцип коррекции «сверху вниз».
4. Принцип коррекции «снизу вверх».
5. Принцип системности развития психической деятельности.
6. Деятельностный принцип коррекции.

Принцип единства диагностики и коррекции отражает целостность процесса оказания психологической помощи как особого вида практической деятельности психолога. Подробно рассмотренный в трудах Д. Б. Эльконина, И. В. Дубровиной и др., этот принцип является основополагающим всей коррекционной работы, так как *эффективность коррекционной работы на 90% зависит от комплексности, тщательности и глубины предшествующей диагностической работы.*

Названный принцип реализуется в двух аспектах.

Во-первых, началу осуществления коррекционной работы обязательно должен предшествовать этап прицельного комплексного диагностического обследования, на его основании составляется первичное заключение и формулируются цели и задачи коррекционно-развивающей работы.

Во-вторых, реализация коррекционно-развивающей деятельности психолога требует постоянного контроля динамики изменений личности, поведения, деятельности, динамики эмоциональных состояний клиента, его чувств и переживаний в процессе коррекционной работы. Таким образом, контроль динамики хода эффективности коррекции, в свою очередь, требует осуществления диагностических процедур, пронизывающих весь процесс коррекционной работы и предоставляющих психологу необходимую информацию и обратную связь.

Принцип нормативности развития. Нормативность развития следует понимать как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития.

При оценке соответствия уровня развития ребенка возрастной норме и формулировании целей коррекции необходимо учитывать следующие характеристики:

1. Особенности социальной ситуации развития.
2. Уровень сформированности психологических новообразований на данном этапе возрастного развития.
3. Уровень развития ведущей деятельности ребенка, ее оптимизация.

Кроме понятия «возрастная норма» психологу приходится встречаться с понятием «индивидуальная норма», которая позволяет наметить в пределах возрастной нормы развития программу оптимизации развития для каждого конкретного клиента с учетом его индивидуальности и самостоятельного пути развития.

Принцип коррекции «сверху вниз». Данный принцип, выдвинутый Л. С. Выготским, раскрывает направленность коррекционной работы. В центре внимания психолога стоит завтрашний день развития, а основным содержанием коррекционной деятельности является создание «зоны ближайшего развития» для клиента (у Л. С. Выготского такими клиентами выступали дети). Коррекция по принципу «сверху вниз» носит опережающий характер и строится как психологическая деятельность, нацеленная на своевременное формирование психологических новообразований.

Принцип коррекции «снизу вверх». При реализации этого принципа в качестве основного содержания коррекционной работы рассматриваются упражнение и тренировка уже имеющихся психологических способностей. Этот принцип реализуется в основном сторонниками поведенческого подхода. Главной задачей коррекции «снизу вверх» становится вызывание любыми способами заданной модели поведения и ее немедленное подкрепление. В центре коррекции – наличный уровень психического развития, понимаемого как процесс усложнения, модификации поведения, комбинации реакций из уже имеющегося поведенческого репертуара.

Принцип системности развития психологической деятельности. Этот принцип задает необходимость учета в коррекционной работе профилактических и развивающих задач. Системность этих задач отражает взаимосвязанность различных сторон личности и гетерохронность (т.е. неравномерность) их развития. В силу системности строения психики, сознания и деятельности личности все аспекты ее развития взаимосвязаны и взаимообусловлены.

При определении стратегии коррекционной работы принцип системности развития оказывается тесно связанным с принципом коррекции «сверху вниз»: системность анализа актуального уровня развития, достигнутого ребенком к моменту обследования, осуществляется с точки зрения центральной линии развития, сложившейся иерархии форм психической деятельности на каждом возрастном этапе, определяющей зону ближайшего развития и перспективы.

Деятельностный принцип коррекции. Суть этого принципа заключается в том, что генеральным способом коррекционно-развивающего воздействия является организация активной деятельности клиента, в ходе реализации которой создаются условия для ориентировки в трудных, конфликтных ситуациях, организуется необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии личности. Коррекционное воздействие всегда осуществляется в

контексте той или иной деятельности, являясь средством, ориентирующим активность.

Согласно данному принципу основным направлением коррекционной работы является *целенаправленное формирование обобщенных способов ориентировки клиента в различных сферах предметной деятельности, межличностных взаимодействий, в конечном счете, в социальной ситуации развития*. Сама коррекционная работа строится не как простая тренировка навыков и умений, а как целостная осмысленная деятельность, естественно и органически вписывающаяся в систему повседневных жизненных отношений клиента.

Лекция 2. Особенности диагностики познавательных процессов на разных возрастных этапах

1. Диагностика познавательных процессов детей первого года жизни.
2. Диагностика познавательных процессов детей раннего возраста.
3. Диагностика познавательных процессов детей дошкольного возраста.
4. Диагностика познавательных процессов детей младшего школьного возраста.
5. Диагностика познавательных процессов подростков.

1. Обычно психодиагностическое изучение детей начинают после 1,5 - 2 мес. Объектами такого изучения становятся дети с признаками раннего органического поражения мозга или находящиеся в условиях социальной или эмоциональной депривации, например в условиях дома ребенка или при эмоциональном отвержении ребенка матерью.

Существует несколько методик изучения психофизического развития детей первого года жизни. Широкую популярность у нас в стране получили Шкала развития Гезелла, Денверовская скрининговая методика (DDST) и некоторые другие. Среди отечественных методов можно отметить работы Г.В. Пантюхиной, К.Н. Печоры, Э.Л. Фрухт, О.В. Баженовой, Л.Т. Журбы, Е.М. Мастюковой.

И отечественные, и зарубежные методики построены по одному принципу: они включают наборы заданий, направленных на изучение моторной, речевой, познавательной, социальной сфер. По мере увеличения возраста эти задания усложняются. Результаты изучения ребенка оцениваются путем сравнения их с нормативом. Методики позволяют решать, находится ли формирование психики ребенка в пределах нормы, а если отстает, то какие сферы наиболее страдают. Следует отметить, что требования, предъявляемые в отечественных методиках, несколько выше, чем в зарубежных, особенно при оценке речевого развития, способов взаимодействия со взрослыми, эмоциональных реакций.

В практике обычно пользуются следующими приемами обследования детей первого года жизни (О.В. Баженова, Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова).

Детей старше 8 мес. можно исследовать на специальном столе, более старших детей можно сажать за специальный детский столик или на колени к маме. Дети должны быть в состоянии активного бодрствования, здоровыми (имеется в виду подверженность детским заболеваниям), сухими, сытыми, нераздраженными, неутомленными.

Вначале устанавливают контакт с ребенком, отмечают его особенности. Плохо, если дети старше 8 мес. легко входят в такой контакт и не различают знакомых и незнакомых им взрослых. Особое внимание обращают на характер контакта младенца с матерью.

Определяют состояние двигательной сферы: возможность и качество контроля положения головы, рук, позы при сидении и ходьбе; у детей старше 8 мес. внимание обращают на развитие шаговых движений.

Затем определяют развитие сенсорных реакций: изучают характер прослеживаний и фиксаций. Для этого перед глазами ребенка на расстоянии 30 см перемещают яркую игрушку размером 7 - 10 см в горизонтальном, вертикальном, круговом направлениях. У детей от 2 до 4,5 мес. специальное внимание обращают на прекращение прослеживаний при остановке игрушек в поле зрения ребенка. Для исследования возможности прослеживания невидимой траектории движения объекта и его попеременного появления в определенных частях пространства пользуются специальными экспериментальными приемами. В первом случае движущаяся игрушка, на которой зафиксирован взгляд ребенка, скрывается за экраном, находящимся на расстоянии 50 см от его глаз; затем, сохраняя траекторию движения, через некоторое время появляется из-за другой стороны экрана. Задача считается выполненной, если после исчезновения объекта из поля зрения ребенок продолжает прослеживать траекторию его движения, и в момент появления объекта из-за экрана взгляд ребенка направлен на него.

В другом случае при изучении реакции предвосхищения перед ребенком на уровне его глаз на расстоянии 50 см помещается белый экран размером 35×35 см с двумя окошечками 7×7 см, расположенными на расстоянии 10 см друг от друга. В окошечках поочередно с интервалом в 4 - 6 с появляется звучащая игрушка размером 7 см. Реакция считается выполненной, если при нескольких пробах хотя бы один раз наблюдается перемещение взгляда ребенка от окошка, где игрушка уже была, к окошку, где она должна появиться, и фиксация взгляда на последнем.

Далее проверяют наличие реакции на исчезающий из поля зрения объект, возможность нахождения источника звука с помощью поворота головы и глаз, способность прислушиваться к речи, а также находить спрятанный объект и рассматривать два объекта в одно и то же время.

Определяют состояние развития действий с предметами. Для этого предлагают ребенку старше 4 мес. погремушку и оценивают захват, его

быстроту и точность, движения пальцев, продолжительность удерживания, характер манипуляций. Затем детям старше 8 мес. дают вторую погремушку, оценивают возможность ее захвата и удерживания двух игрушек. Вторую игрушку предлагают сначала со стороны свободной руки, а затем со стороны занятой и выясняют возможность пересечения рукой средней линии взора при захвате второй игрушки. У детей старше 10 мес. изучают формирование обходных движений. Для этого, заинтересовав ребенка игрушкой, убирают ее за экран 20×20 см, расположенный в одном из полей зрения ребенка (правом или левом). Игрушку помещают у того края экрана, который находится в непосредственной близости от соседнего поля зрения ребенка, привлекают к ней его внимание, а затем прячут за экран, стараясь не прекращать ее звучания; так повторяют несколько раз. Задача считается выполненной, если ребенок достает игрушку из-за экрана. Дети до года часто достают игрушку рукой, находящейся в одном поле зрения с барьером, и только к году появляется доставание игрушки дальше от барьера рукой с пересечением средней линии взора. Специальное внимание следует обратить на продолжительность интереса ребенка к действиям с предметами и на сохранение зрительного контроля за ними. Детям старше 10 мес предлагают несколько игрушек и оценивают возможность попеременной манипуляции с двумя и более объектами, а также захвата третьей игрушки. Особое внимание следует обратить на развитие действия ребенка с предметами, участвующими в процессе кормления: бутылочкой, ложкой, чашкой. Специальное внимание обращают на развитие интереса к предметам, взять которые можно только двумя пальцами - указательным и большим.

Определяют состояние развития способа взаимодействия со взрослым: выясняют наличие эмоциональных и зрительных контактов между матерью и ребенком, пытаются установить подобного рода контакты между ребенком и исследователем. Выясняют у матери, понимает ли она определенные желания ребенка, о чем говорит ей детский плач, существуют ли в нем паузы для реакции взрослого, является ли крик ребенка модулированным; какого типа игры существуют в репертуаре их общения, посматривает ли ребенок в глаза матери, манипулируя с игрушками в ее присутствии и под ее контролем, понимает ли он элементарные инструкции, выраженные мимикой и жестом, особые слова-метки и некоторые другие слова и, наконец, владеет ли указательным жестом.

В процессе всего обследования определяют состояние развития эмоциональных и голосовых реакций, отмечают характер и выраженность улыбки, анализируют, в каких ситуациях она чаще всего появляется. Обращают внимание на характер отрицательных эмоциональных проявлений, их доминирование или отсутствие в общем фоне настроения, на способность сдерживать крик, хныканье или плач при восприятии изменений в ситуации, на возможность прекращения плача при переключении на какую-либо деятельность. Специально следует оценить формирование отношений привязанности к

близким взрослым, отсутствие или наличие реакций настороженности при общении с незнакомыми людьми.

При анализе голосовых реакций отмечают частоту их возникновения, разнообразие, возможность появления ответных звуковых реакций, а также форму – гуление, лепет, первые слоги.

2. Для успешного решения диагностических задач исследования детей раннего возраста требуется определенная тактика проведения обследования. Прежде всего, необходимо отметить, что результаты обследования будут иметь ценность только в тех случаях, когда с ребенком был установлен доброжелательный контакт и он был достаточно заинтересован в выполнении заданий. Тактика проведения обследования во многом определяется возрастом и состоянием ребенка, которое оказывает заметное влияние на его продуктивность при обследовании. Поэтому важно акцентировать внимание на общем фоне настроения ребенка и на создании отношений доверия между ним и исследователем.

При диагностике особенностей познавательной сферы детей раннего возраста в центре внимания исследователей находится анализ выполнения отдельных заданий как отражение психической деятельности ребенка. Причем важен не столько результат, сколько возможность организации деятельности по выполнению задания. Основными параметрами оценки познавательной деятельности в раннем возрасте можно считать:

- принятие задания;
- способы выполнения задания;
- обучаемость в процессе обследования;
- отношение к результату своей деятельности.

Принятие задания предполагает согласие ребенка выполнять предложенное задание независимо от качества самого выполнения. Это является первым, абсолютно необходимым условием выполнения задания. При этом ребенок проявляет интерес либо к игрушкам, либо к общению со взрослым.

Основными способами выполнения задания у детей раннего возраста являются:

- самостоятельное выполнение;
- при помощи взрослого;
- самостоятельное выполнение после обучения.

Адекватность действий определяют как соответствие действий ребенка условиям данного задания, диктуемым характером материала и требованиями инструкции. Наиболее примитивным способом является действие силой или хаотичное действие без учета свойств предметов. Неадекватное выполнение задания во всех случаях свидетельствует о нарушении умственного развития ребенка.

Обучаемость осуществляется только в пределах тех заданий, которые рекомендуются для детей данного возраста. В процессе обследования возможны следующие виды помощи:

- выполнение действия по подражанию;
- выполнение заданий по подражанию с использованием указательных жестов;
- выполнение заданий по подражанию с речевой инструкцией.

На уровне элементарного подражания ребенок может усвоить от взрослого способ выполнения того или иного задания, действуя одновременно с ним. Количество показов способов выполнения задания не должно превышать трех. При этом речь взрослого должна указывать на цель данного задания и содержать оценку успешности действий ребенка. Обучаемость, т.е. переход ребенка от неадекватных действий к адекватным, свидетельствует о его потенциальных возможностях. Низкая обучаемость в некоторых случаях может быть связана с грубым недоразвитием интеллекта, с нарушениями эмоционально-волевой сферы.

Использование «обучающего эксперимента» позволяет не только проанализировать особенности разных сторон психической деятельности детей (внимание, речь, восприятие, мышление, память), но и оценить их работоспособность. Это особо значимо для детей раннего возраста с проблемами в развитии, так как из-за нарушения работоспособности организовать специальное исследование памяти и внимания часто представляется невозможным.

Важным диагностическим критерием оценки познавательной деятельности детей является их отношение к результатам своей деятельности. Для нормально развивающихся детей характерна заинтересованность своей деятельностью и ее конечным результатом. Ребенок с нарушением интеллекта безразличен к тому, что он делает, и к полученному результату.

При отборе методик для психолого-педагогического изучения детей раннего возраста необходимо исходить из закономерностей возрастного развития. Задания предлагаются с учетом постепенного возрастания уровня трудности – от наиболее простых до сложных.

Задания предполагают простое перемещение предметов в пространстве, где выявляются пространственные зависимости, соотнесение предметов по форме, величине, цвету. Особым этапом в диагностике являются задания на выяснение уровня развития зрительного соотнесения. Основными методиками при изучении познавательной сферы детей раннего возраста являются «Доска Сегена» (2–3 формы), складывание пирамидки (из шариков, из колечек), разборка и складывание матрешки (двухсоставной, трехсоставной), парные картинки (2–4), разрезные картинки (из 2–3 частей).

3. При проведении обследования дошкольников следует соблюдать ряд условий, которые обеспечат более объективную оценку их состояния:

- - создание в ходе обследования комфортности, установление эмоционального контакта;
- - предъявление заданий с наиболее легкого варианта для создания ситуации успеха, вызывающей желание дальнейшей работы с экспериментатором;
- - чередование словесных и наглядных методик для предупреждения утомления;
- - игровой характер заданий;
- - учет уровня развития познавательной деятельности.

Психологическое обследование начинается с беседы с ребенком, которая направлена на установление эмоционального контакта. Во время беседы выявляются общий запас знаний и представлений ребенка об окружающем, ориентировка во времени, пространстве, эмоциональные особенности: контактность, интересы, любимые игры и занятия.

При отборе методик для диагностического обследования детей дошкольного возраста необходимо учитывать психологические возрастные новообразования: уровень развития перцептивных действий, наглядно-образного мышления, ведущей деятельности - игровой, а также типичных видов деятельности - конструирования и рисования.

Важной задачей обследования детей 4–5-го года жизни является изучение уровня развития их ориентировочно-познавательной деятельности. Именно ориентировочно-познавательное действие становится основной структурной единицей познания.

В дошкольном возрасте выделяют следующие уровни ориентировочно-познавательных действий:

- хаотические действия;
- перебор вариантов;
- целенаправленные пробы;
- практическое примеривание;
- зрительная ориентировка.

Дети с нормальным интеллектуальным развитием в возрасте 4 - 5 лет решают практические и проблемно-практические задачи методом целенаправленных проб. В этом возрасте у детей развивается сюжетная игра и появляется сюжетно-ролевая игра. Кроме того, отмечается стойкий интерес к продуктивным видам деятельности (рисование, конструирование и др.).

При обследовании детей 6-го года жизни необходимо учитывать следующие психологические новообразования: сюжетно-ролевая игра; отражение сюжета в продуктивных видах деятельности. Важное значение имеют также такие показатели развития, как решение задач методом практического примеривания, а в некоторых случаях – методом зрительной ориентировки.

Главная цель обследования детей 7-го года жизни – целенаправленное изучение их психологической готовности к школьному обучению.

Понятие «психологическая готовность к школе» включает в себя несколько важных компонентов: умственную, мотивационную, эмоционально-волевою и коммуникативную готовность (т.е. умение ребенка строить свои отношения со сверстниками и с новыми взрослыми).

Основными параметрами умственного развития дошкольника можно считать:

- - принятие задания;
- - понимание условий задания;
- - способы выполнения (хаотические действия, примеривание, целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентировка);
- - обучаемость в процессе обследования;
- - отношение к результату деятельности.

При диагностике особенностей познавательной сферы детей дошкольного возраста используются специальные задания, проводимые в форме "обучающего эксперимента", а также задания, позволяющие выявить уровень сформированности знаний и умений. (Методики по изучению познавательной деятельности дошкольников широко описаны в специальной литературе.) Анализ выполнения заданий позволяет оценить характер деятельности ребенка: понимает ли он практическую ситуацию как проблемную, анализирует ли условия, может ли самостоятельно найти и использовать вспомогательные предметы для достижения цели.

4. Как правило, поводом исследования детей школьного возраста становится неуспеваемость ребенка или отклонения в его поведении.

Решая эти задачи, предстоит разграничить часто сходные по своим внешним проявлениям состояния. Так, неуспеваемость может быть результатом как отставания в умственном развитии, так и неподготовленности к школьному обучению. Она может быть вызвана также нарушениями в работе анализаторов, слабым соматическим здоровьем ребенка; если при этих обстоятельствах не соблюдается режим нагрузки в семье или превышаются требования педагогов, то следствием может быть не только неуспеваемость, но и срывы в поведении. Остановимся кратко на некоторых неблагоприятных обстоятельствах.

Одна из наиболее распространенных причин неуспеваемости – это неподготовленность детей к школьному обучению, несформированность психических процессов и навыков деятельности. Дети не приучены подчиняться требованиям, не умеют доводить дело до конца, быть внимательными в процессе выполнения задания. Они неусидчивы, нецеленаправлены в работе, их познавательные интересы не сформированы. Неумение общаться с детьми и взрослыми приводит к переживаниям, а иногда и к конфликтам. Появляется негативное отношение к школе. В тех случаях, когда эти факторы не учитываются, игнорируются индивидуальные осо-

бенности учащихся и т.д., неуспеваемость перерастает в педагогическую запущенность.

Часто причиной неуспеваемости являются неблагоприятные условия жизни ребенка в семье: отсутствие контроля и помощи в учебе со стороны родителей, несоблюдение режима дня, конфликтная ситуация в семье и пр. Особенно тяжелые последствия наблюдаются в тех случаях, когда социально-педагогическое неблагополучие имеет место в ранние месяцы и годы жизни ребенка. Если в раннем и дошкольном возрасте дети были лишены эмоционально-положительного контакта с родителями, другими взрослыми и детьми, когда им длительное время приходилось находиться в дошкольных учреждениях интернатного типа, могут возникнуть нарушения познавательной деятельности, вызванные социальными факторами. У таких детей запас знаний и способностей к приобретению новых знаний ниже, чем у их сверстников, поэтому уже в 1 классе они оказываются в числе неуспевающих. Именно эти социально и педагогически запущенные дети ошибочно направляются на медико-педагогические комиссии, комплектуемые специальные школы VIII вида. Следует помнить, что педагогически запущенные дети в эти школы не принимаются - им должна быть оказана помощь в условиях массовой школы.

Неуспеваемость может быть связана также и с астеническим состоянием ребенка, вызванным длительной болезнью, вследствие чего ребенок быстро устает, ослабляется его память, внимание, нарушается поведение. Но все эти проявления не носят стойкого характера и не имеют в основе органических нарушений. Во всех подобных случаях для преодоления неуспеваемости требуется создание благоприятных условий жизни, прежде всего охранительного педагогического режима.

Наиболее сложными в диагностическом отношении являются дети с задержкой психического развития (ЗПР), которые также оказываются неуспевающими уже в первые годы обучения. В настоящее время эта категория детей глубоко и всесторонне изучена как с клинической, так и с психолого-педагогической стороны.

В зависимости от происхождения (церебрального, конституционального, соматогенного, психогенного) и времени воздействия на организм ребенка вредоносных факторов при задержке психического развития имеют место разные варианты отклонений в эмоционально-волевой сфере и в познавательной деятельности.

Задержки психического развития церебрального происхождения при хромосомных нарушениях, внутриутробных поражениях, родовых травмах встречаются чаще других и представляют наибольшую сложность при отграничении их от умственной отсталости.

Исследования показывают, что при задержке психического развития имеет место неравномерность формирования психических функций, причем отмечается как повреждение, так и недоразвитие отдельных психиче-

ских процессов. При изучении психических процессов и возможностей обучения детей с задержкой психического развития выявлен ряд специфических особенностей в их познавательной, личностной, эмоционально-волевой сфере и поведении: повышенная истощаемость (и как результат – низкая работоспособность), незрелость эмоций, слабость воли, психопатоподобное поведение, ограниченный запас общих сведений и представлений, бедный словарь, трудности звукового анализа, несформированность навыков интеллектуальной деятельности. Игровая деятельность также сформирована неполностью. Восприятие характеризуется замедленностью. В мышлении обнаруживается недостаточность словесно-логических операций. При предъявлении задания в наглядно-действенном плане качество его выполнения значительно улучшается. Для оценки уровня развития мышления при психолого-педагогическом обследовании важно сопоставить результаты работы ребенка со словесным и наглядным материалом.

У этих детей страдают все виды памяти, отсутствует умение использовать вспомогательные средства для запоминания. Необходим более длительный период для приема и переработки сенсорной информации; внимание нестойкое.

Кроме этого, отмечается низкий навык самоконтроля, что особенно проявляется в процессе деятельности. К началу школьного обучения у таких детей, как правило, не сформированы основные мыслительные операции - анализ, синтез, сравнение, обобщение, они не умеют ориентироваться в задаче, не удерживают ее условие, не планируют свою деятельность. Но в отличие от умственно отсталых детей у них выше обучаемость, они лучше используют помощь и способны применять показанный способ действия при выполнении аналогичных заданий. Учитывая это, необходимо при дифференцированной диагностике строить обследование детей в форме обучающего эксперимента.

При обследовании чтения, письма, счета они часто обнаруживают ошибки такого же типа, что и умственно отсталые дети, но тем не менее у них имеются качественные отличия. Так, при слабой технике чтения дети с задержкой психического развития пытаются понять прочитанное, прибегают, если надо, к повторному чтению. У умственно отсталых детей нет желания понять, поэтому их пересказ может быть непоследовательным и нелогичным.

Таковы некоторые особенности детей с задержкой психического развития, которых нередко направляют на медико-педагогические комиссии.

Кажущееся сходство с умственной отсталостью может быть и при нарушениях работы анализаторов, которые создают определенные трудности в познавательной деятельности детей, а в условиях школьного обучения ведут к неуспеваемости. Поэтому отграничение этих нарушений от умственной отсталости является актуальной задачей.

5. При изучении подростков существенно расширяется арсенал диагностических методик, поскольку за период школьного обучения дети далеко продвинулись в своем развитии. Здесь используются классические экспериментально-психологические методики, причем в полном варианте. Так, например, если в дошкольном возрасте методика «Предметная классификация» проводится лишь в два этапа и с использованием не всего набора карточек, то в подростковом возрасте она применяется целиком, в три этапа. К тем методикам исследования познавательной сферы, которые используются в более младшем возрасте (например, «Исключение лишнего предмета»), добавляются новые, недоступные младшим детям («Простые аналогии», «Сложные аналогии»).

У подростков могут быть и выраженные аффективные вспышки, негативизм, особенно при неудаче в установлении контакта, поэтому таким детям требуется бережный, не форсированный подход. Спокойное, уважительное отношение к подростку - важный фактор, обеспечивающий его сотрудничество в ходе исследования.

МОДУЛЬ 2. ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Лекция 3. Диагностика и коррекция сенсорно-перцептивной системы

1. Общее представление об ощущениях и восприятии.
2. Характеристика ощущений.
3. Диагностика ощущений.
4. Характеристика восприятия.
5. Диагностика перцептивных процессов.

1. Важнейшей функцией психической деятельности является ориентировка. В той или иной степени ее выполняют и обеспечивают не только все психические процессы, но и свойства личности. Однако максимальная нагрузка при этом падает на познавательные процессы: ощущение, восприятие и непосредственно связанные с ними память и внимание.

Ощущения и восприятия относятся к элементарным познавательным процессам, но эта традиционная их характеристика справедлива только при сравнении их с понятийным или гипотетико-теоретическим мышлением. Ощущения и восприятия являются регуляторами жизнедеятельности индивида в ответ на раздражители, которые действуют в настоящий момент, а память – воспроизводит то, что было в прошлом опыте. И результаты и сами эти процессы могут у человека стать осознанными или же протекать бессознательно, но их неизменной функцией остается ориенти-

ровка в состоянии организма и сигнализация об отношениях человека с миром, на основе его отражения.

2. Ощущение – простейший психический познавательный процесс отражения отдельных свойств предметов и явлений с непосредственным воздействием на рецепторы органов чувств.

Ощущения поставляют первичные знания об окружающем человека мире. Они являются психическим отражением свойств предметов и явлений объективной действительности и возникают при их непосредственном воздействии на органы чувств. Ощущения есть результат преобразования специфической энергии раздражителя в энергию нервных процессов.

Основные свойства ощущений

1. *Качество* – основная особенность данного ощущения, отличающая от других видов ощущений и варьирующая в пределах одного вида.

2. *Интенсивность* – количественная характеристика. Определяется силой действующего раздражителя и функциональным состоянием рецептора.

3. *Длительность* – временная характеристика. Время воздействия раздражителя. При воздействии раздражителя на органы чувств ощущение возникает не сразу, а спустя некоторое время – латентный (скрытый) период.

4. *Пространственная локализация* проявляется в 2 формах: соотношение с той частью тела, на которую воздействует раздражитель (тактильные, болевые, вкусовые и т.д.); сведения о локализации раздражителя в пространстве (информацию дают дистанционные рецепторы).

Общие закономерности ощущений. Работа каждого анализатора имеет специфические закономерности. Наряду с этим все виды ощущений подчинены общим психофизиологическим закономерностям. К ним относятся: 1) пороги чувствительности; 2) сенсорная адаптация; 3) сенсibilизация; 4) контраст ощущений; 5) синестезия.

1. *Чувствительность* – общая способность организма к ощущениям.

- абсолютная чувствительность – способность различать слабые раздражители;

- относительная чувствительность (чувствительность к различению) – способность ощущать слабые различия между раздражителями.

Закон обратной зависимости между абсолютной чувствительностью и величиной ее порога: чем меньше величина порога, тем выше чувствительность соответствующего анализатора.

Величиной порогов различения занимался французский физик П. Бугер, а позднее немецкий ученый М. Вебер. Они установили, что разностная чувствительность относительна, а не абсолютна, т.е. порог различения характеризуется относительной величиной, постоянной для конкретного анализатора (*константа Вебера*).

Закон Бугера–Вебера: порог различения выражается в виде отношения, показывающего, какую часть первоначальной величины раздражителя надо прибавить к этому раздражителю, чтобы получить едва заметное различие в ощущениях.

Основываясь на экспериментальных данных М. Вебера, другой немецкий ученый Г. Фехнер выразил зависимость интенсивности ощущения от силы раздражителя:

Закон Вебера–Фехнера: при возрастании силы раздражителя в геометрической прогрессии интенсивность ощущений увеличивается в арифметической прогрессии.

2. *Сенсорная адаптация* – изменение чувствительности органов чувств в результате их приспособления к силе и продолжительности действующего раздражителя.

3. *Сенсибилизация* (обострение чувствительности) – повышение чувствительности анализаторов под влиянием внутренних (психических) факторов.

4. *Контраст* – повышение чувствительности к одним свойствам под влиянием других, противоположных, свойств действительности.

5. *Синестезия* – возникновение под влиянием раздражения одного анализатора ощущений, характерных для другого.

3. Экспериментально возможно установить минимальную интенсивность любого раздражителя, при действии которого появляется едва заметное ощущение. Г.Т. Фехнер назвал такую минимальную интенсивность раздражителя абсолютным порогом чувствительности.

Г.Э. Мюллер различает следующие три главных метода: метод установки, метод границы и метод постоянных раздражителей.

Метод установки, или метод средней ошибки, состоит в том, что испытуемый субъект сам изменяет интенсивность раздражителя, то увеличивая, то уменьшая ее, до тех пор, пока не получит едва заметного ощущения вообще (при определении абсолютного порога) или ощущения, равного по силе некоторому другому заданному (при определении разностного порога).

Метод границы, или метод минимальных изменений, предусматривает определение искомой величины (абсолютного или разностного порога) путем предъявления испытуемому лицу последовательного ряда раздражителей, постепенно, минимальными и равными степенями, возрастающей и убывающей интенсивности. При этом один раз раздражения предъявляются по убывающей интенсивности их, меняясь от ощущения, явно заметного, а другой раз – по возрастающей – от неощущаемого.

Если речь идет о нахождении абсолютного порога, то определяются две величины: величина раздражителя, впервые ощущаемая испытуемым лицом при применении ряда раздражителей возрастающей интенсивности, и величина раздражителя, впервые им не ощущаемая, – при обратном,

убывающем по интенсивности порядке раздражителей. Средняя арифметическая из этих величин и принимается за истинное значение абсолютного порога. Как легко понять, точность подобных определений будет тем больше, чем меньше те ступени, по которым мы изменяем силу предъявляемых раздражителей. Они должны быть по возможности малыми, откуда и само название метода.

При определении разностного порога методом минимальных изменений находят уже не две, а четыре величины. Именно в случае нисходящего ряда раздражителей, идя от «заметно большего», находят то значение раздражителя, при котором наш изменяемый раздражитель «перестает казаться больше» по сравнению с раздражителем постоянным. Продолжая уменьшать интенсивность переменного раздражителя далее, доходят до момента, когда изменяемый раздражитель впервые «начинает казаться меньше» постоянного раздражителя, с которым производится сравнение. Затем, идя уже восходящим порядком, т.е. давая последовательно все более и более сильные раздражения, отправляясь вначале от «заметно меньшего», определяют значения раздражителей, при которых переменный раздражитель «перестает казаться меньше» постоянного, и, наконец, такое значение переменного раздражителя, при котором он «начинает казаться больше» постоянного значения.

Метод постоянных раздражений или метод истинных и ложных случаев. При пользовании этим методом определение искомых величин абсолютного или разностного порога производится уже не столь прямым образом, как посредством двух вышеописанных методов, но лишь на основании статистической обработки достаточно большого числа показаний испытуемого. Метод состоит в следующем. Раздражители различной интенсивности предъявляются испытуемому в беспорядочной последовательности. Если дело идет об определении разностного порога, раздражители эти предъявляются, чередуясь с нормальным. От испытуемого требуется при этом оценить, кажется ли ему переменный раздражитель больше нормального, меньше него или же равным ему. В случае определения абсолютного порога испытуемый просто должен говорить, ощущает он или не ощущает предъявляемое ему раздражение. Сама величина порога вычисляется в результате подсчета правильных и ложных ответов, данных испытуемым при многократной оценке предъявлявшихся ему в беспорядке раздражителей разной интенсивности.

Ощущения развиваются в онтогенезе и могут улучшаться под влиянием специальных упражнений. Они подвержены воздействиям условий жизни и трудовой деятельности человека.

4. Восприятие – это психический процесс осмысленного отражения предметов и явлений, в виде конкретного целостного образа (совокупности их свойств и частей), возникающий при непосредственном воздействии множества раздражителей на органы чувств.

Под восприятием понимают психическое отражение предметов и явлений в целостности, в совокупности их свойств. Восприятие возможно благодаря ощущениям, но оно представляет собой качественно новую ступень познания, не сводящуюся к сумме отдельных ощущений.

В образах восприятия фиксируются многие свойства объектов: их местоположение в пространстве, удаленность, направление движения, длительность воздействия внешнего раздражителя на субъекта восприятия. Восприятие характеризуется модальностью и интенсивностью, благодаря чему становится качественной различие внешних стимулов. Ему присущи свойства, существенно отличающие его от ощущений: предметность, целостность, константность, структурность и даже обобщенность. Когда восприятие включается в процесс решения задач и становится компонентом мышления или сознания в целом, тогда оно испытывает с их стороны регулирующее и организующее воздействие. В результате этих воздействий у восприятия развиваются такие свойства, как избирательность, осмысленность, целенаправленность, категориальность, рефлексивность и др.

Классификация восприятий

Восприятие пространства. Обеспечивает ориентацию субъекта в окружающей среде. В процессе восприятия пространства различают *восприятие формы, величины, удаленности и объемности предметов.*

Восприятие времени. Отражение длительности и последовательности явлений или событий. Механизм восприятия человеком времени часто связывают с так называемыми «биологическими часами» (ритм дыхания, биения сердца, смены сна и бодрствования, появление голода).

Восприятие движения. Восприятие движения – отражение направления и скорости пространственного существования предмета. Оно дает возможность ориентироваться в относительных изменениях взаимоотношений и взаиморасположения предметов окружающей среды.

Основные свойства восприятия

1. *Целостность.* Восприятие есть всегда целостный образ предмета. Он складывается на основе обобщения получаемой в виде различных ощущений информации об отдельных свойствах и качествах предмета. Даже при неполном отражении отдельных свойств воспринимаемого объекта происходит мысленное достраивание полученной информации до целостного образа конкретного предмета.

2. *Константность* – это относительное постоянство некоторых свойств предметов, несмотря на изменение условий. Благодаря константности мы воспринимаем предметы как относительно постоянные по форме, цвету, величине и т.п. Константность не врожденное, а приобретенное свойство. Нарушение константности происходит, когда человек попадает в незнакомую ситуацию.

3. *Структурность.* Восприятие не является простой суммой ощущений. Мы воспринимаем фактически абстрагированную от непосредствен-

ных ощущений обобщенную структуру (слушая музыку, человек воспринимает не отдельные звуки, а единую мелодию и узнает ее и тогда, когда ее исполняет оркестр, и тогда, когда ее воспроизводит один рояль или человеческий голос).

4. *Избирательность* – проявляется в преимущественном выделении объектов по сравнению с другими. То есть, предметы и явления действуют на человека в такой многообразии, что он не может их воспринимать одновременно. Из огромного числа мы выделяем лишь некоторые с большей осознанностью и отчетливостью. Избирательность зависит от установок и потребностей человека.

5. *Предметность*. Заключается в том, что все впечатления и сведения, получаемые из внешнего мира, связываются с конкретными объектами.

6. *Апперцепция*. Зависимость восприятия от прошлого опыта человека, его интересов, отношения к жизни. Одно и то же явление может восприниматься двумя людьми по-разному. Следовательно, в восприятии проявляются особенности действующего, познающего человека. Апперцепция придает активный характер восприятию личности. Воспринимая предметы, человек выражает определенное отношение к ним.

7. *Осмысленность*. Восприятие тесно связано с мышлением, а любые перцептивные образы наделены определенным смысловым значением. Сознательно воспринимать предмет – это значит мысленно назвать его, т.е. отнести воспринятый предмет к определенной группе, классу предметов и обобщить его в слове.

8. *Обобщенность* – процесс любого отражения единичного случая как проявления общего. Степень обобщенности зависит от уровня и объема знаний.

5. Для диагностики перцептивных способностей могут быть использованы различный экспериментальный материал, способы его предъявления и способы фиксации ответов, а также разные показатели успешности выполнения методики.

В качестве материала для диагностики уровня развития перцептивных процессов могут использоваться рисунки и различные геометрические построения, плоские и объемные фигуры, записи звуков речи, отрезки времени и т.д. Выбор материала зависит от того, какие виды восприятия предполагается изучить. Рисуночный материал должен быть подобран таким образом, чтобы он не был слишком хорошо знаком ученику, иначе на результаты восприятия сильное влияние будут оказывать мнемические способности школьника.

Материал может предъявляться по-разному в зависимости от его характера. Материал для изучения зрительного восприятия может быть изображен на карточках, плакатах, диапозитивах, стандартных бланках. При изучении слухового восприятия лучше использовать магнитофонные записи. При подготовке материала следует помнить, что точность восприятия

зависит от качества изображения (или записи), поэтому все рисунки должны быть выполнены четко, контрастно, лучше черной тушью. Размеры каждого рисунка не должны выходить за границы допустимого (в среднем $10 \times 10 \text{ см} \pm 2 \text{ см}$). В зависимости от характера материала и задач исследования время предъявления задания может ограничиваться долями секунды. Поэтому иногда целесообразно использовать для этих целей тахитоскоп.

Показателями успешности выполнения задания могут служить время, необходимое для восприятия; количество правильно выполненных заданий; количество и величина допущенных ошибок. При выполнении ряда работ требуются специальные расчеты. Полезно дополнить количественные показатели словесным отчетом ученика о трудностях выполнения задания, последовательности этапов различения тестового изображения и пр.

Лекция 4. Диагностика и коррекция внимания

1. Общая характеристика внимания.
2. Диагностика внимания.

1. Внимание – направленность и сосредоточенность сознания человека на определенных объектах при одновременном отвлечении от других.

Внимание проявляется в направленности и сосредоточенности психической деятельности человека. Благодаря вниманию возможна избирательная активность психических процессов.

Основные функции внимания – регулирующая и контрольная. В зависимости от уровней психической регуляции, определяемых параметрами воздействующих стимулов, наличием или отсутствием целей и волевых усилий, оно может приобретать вид произвольного, непроизвольного или послепроизвольного внимания.

Внимание представляет собой психологический феномен, в отношении которого до настоящего времени среди психологов нет единого мнения. С одной стороны, рассматривается вопрос о существовании внимания как самостоятельного психического явления. Некоторые исследователи утверждают, что внимание не может рассматриваться как самостоятельное явление, поскольку оно присутствует в любом другом психическом процессе. Другие, наоборот, отстаивают самостоятельность внимания как психического процесса. С другой стороны, существуют разногласия в том, к какому классу психических явлений следует отнести внимание: либо к познавательным психическим процессам, либо это взаимосвязь с волей и деятельностью человека (т.е. деятельность не возможна без внимания, а само внимание требует волевых усилий).

К важнейшим его характеристикам относятся: избирательность, устойчивость, концентрированность, распределение и переключение.

Классификация видов внимания

1. По обусловленности:

природное – дано человеку от самого рождения, в виде врожденной способности избирательно реагировать на те или иные внешние и внутренние стимулы. Основным механизмом такого внимания – ориентировочный рефлекс;

социально обусловленное – складывается прижизненно в результате обучения и воспитания, связано с волевой регуляцией поведения, с избирательным сознательным реагированием на объект.

2. По контакту:

непосредственное – управляется единственным объектом, на которое направлено внимание и которое соответствует актуальным проблемам и интересам;

опосредованное – регулируется с помощью специальных средств (жестов, слов, указательных знаков, предметов).

3. В зависимости от локализации объекта внимания:

внешнее – связано с восприятием предметов и явлений внешнего мира;

внутреннее – направлено на себя.

4. В зависимости от направленности и сосредоточенности:

непроизвольное (непреднамеренное);

произвольное;

послепроизвольное.

Основные свойства внимания

Активность – степень включенности сознания и воли субъекта в процесс внимания.

Концентрация – степень интенсивности сосредоточения на объекте. Показателем является **помехоустойчивость** – невозможность отвлечь от предмета посторонними раздражителями.

Устойчивость – способность определенное время сосредотачиваться на одном и том же объекте.

Отвлечение – свойство, противоположное устойчивости, выражается в колебаниях внимания.

Переключаемость – намеренный осознанный перенос внимания с одного объекта на другой.

Распределение – способность удерживать в центре внимания одновременно несколько объектов.

Объем – количество объектов, которые могут быть охвачены с достаточной ясностью одновременно.

Рассеянность – неспособность к длительному и интенсивному сосредоточению. Рассеянностью обычно называют 2 разных явления: результат чрезмерного углубления в работу, когда человек ничего не замечает вокруг

себя; когда человек не в состоянии ни на чем сосредоточиться (подлинная рассеянность).

Функции внимания:

1. Активизирует нужные и тормозит не нужные в данный момент психологические и физиологические процессы.

2. Способствует организованному и целенаправленному отбору информации в соответствии с его актуальными потребностями.

3. Сохраняет избирательную и зрительную сосредоточенность психической активности на одном и том же объекте в виде деятельности.

4. Обеспечивает направленность и избирательность познавательных процессов.

5. Позволяет быстро ориентироваться в окружающей действительности (обеспечивает ориентировочный рефлекс).

6. Регулирует и контролирует протекание деятельности.

2. Наиболее распространенную группу лабораторных методов исследования внимания составляют бланковые методы, объединенные под общим названием «корректирующие пробы». Корректирующие пробы могут состоять из разного рода стимулов: букв, цифр, геометрических фигур, связанных и несвязанных текстов и т. п. Задача испытуемого заключается в обнаружении заданного стимула среди других стимулов и в фиксировании его на бланке тем или иным способом.

Выбор метода изучения произвольного внимания определяется задачами исследования. Общим принципом построения эксперимента является создание такой лабораторной ситуации, при которой испытуемому необходимо приложить усилия для поддержания направленности и сосредоточенности психической активности. Это достигается путем варьирования уровня сложности стимулов, способов их предъявления, а также учета состояний испытуемого.

Для диагностики аттенционных способностей может использоваться любой вербальный (словесный, знаковый) или образный материал, достаточно хорошо знакомый испытуемому. Материал не должен создавать трудности в его восприятии и опознании. Движения, необходимые для выполнения диагностического задания (например, при изучении распределения внимания между умственной и моторной деятельностью), должны быть привычными для учащихся.

Материал, как правило, предъявляется в виде таблиц или специальных бланков с цифрами, буквами, географическими изображениями. Время выполнения задания, как правило, не ограничено. При изучении устойчивости внимания оно должно быть не менее 10 мин. Показателями успешности выполнения заданий обычно служат следующие: время работы с тестовым материалом, количество и характер ошибок, объем выполненной работы. При выполнении некоторых работ производятся простейшие расчеты.

Методы изучения объема внимания. Для изучения объема внимания используются две группы методов: 1) основанные на тахистоскопическом предъявлении букв, цифр, фигур; 2) основанные на отыскивании чисел. В первом случае для предъявления стимульного материала необходимы электронный тахистоскоп, экран и набор диапозитивов. Для обеспечения четкости восприятия материала необходимо соблюдать следующие правила: высота букв (цифр) должна быть 9–10 мм, толщина штрихов – 1,5 мм, длина ряда знаков – 60 мм, расстояние от экрана до испытуемого – 0,75–1,5 м, скорость экспозиции – $0,07 \pm 0,02$ с. Показателем объема внимания служит количество объектов, воспроизведенных после их предъявления. При изучении объема внимания методикой отыскивания чисел используются таблицы с расположенными вразброс числами (одно- и двухзначными). Необходимо как можно быстрее отыскать и назвать (или записать) все числа в порядке возрастания. Для определения объема внимания используется косвенный показатель – скорость работы с таблицей.

Под объемом внимания понимается то количество объектов, которые могут быть отчетливо восприняты в относительно короткий период времени. Ряд исследователей в понимании объема внимания предлагают исходить из объема информации, на котором может сосредоточиться сознание субъекта с тем, чтобы оперировать этой информацией.

Изучение избирательности внимания. Ограниченность объема внимания требует постоянного выделения субъектом каких-либо объектов, находящихся в сенсорно-перцептивной зоне, а невыделенные объекты используются им как фон. Этот выбор из множества сигналов только некоторых из них носит название избирательности внимания. Количественным параметром избирательности внимания считается, например, скорость осуществления испытуемым выбора стимула из множества других, а качественным – точность, т. е. степень соответствия результатов выбора исходному стимульному материалу. Показатель успешности внимания является комплексной характеристикой. Он включает и количественные (скорость), и качественные (точность) параметры избирательности.

Методы изучения распределения внимания. Для изучения распределения внимания между различными объектами используются таблицы с цифрами разного цвета или различных систем исчисления, а также с различными знаками (например, «+» и «0»). Испытуемый должен считать или отыскивать в определенном порядке соответствующие символы, перемежая элементы различных рядов.

Для исследования распределения внимания между различными видами деятельности могут быть использованы следующие процедуры: ритмическое нажатие на ключ в такт с метрономом и одновременное решение в уме арифметических задач (опыт Бине); работа на суппорте и устный счет; слушание рассказа и одновременное выполнение простейших арифметических опера-

ций (опыт Стерзингера) и др. При этом в качестве показателя хорошего распределения внимания выступает успешное выполнение обоих заданий.

Методы изучения переключения внимания. Экспериментальное исследование переключения внимания является одним из важных для практики направлений исследования характеристик внимания. Специалистами установлено, что в ряде профессий (например, при пилотировании самолетов или многостаночном обслуживании) быстрое переключение внимания является необходимым условием эффективности деятельности.

Переключение внимания представляет собой перемещение его направленности и сосредоточенности с одного объекта на другой или с одного вида деятельности на другую. Характеристикой переключения внимания является степень трудности его осуществления, измеряемая скоростью перехода субъекта от одного вида деятельности к другому. Установлено, что скорость переключения внимания зависит как от стимульного материала, так и от характера деятельности субъекта с ним. Легкость или трудность переключения внимания обуславливается также индивидуальными особенностями субъекта, а именно свойствами его нервной системы. У лиц, характеризующихся подвижной нервной системой (быстрым переходом от возбуждения к торможению и обратно), переключение внимания осуществляется легче. Не менее значимы при переключении внимания и личностные особенности испытуемых, а именно: их активность и заинтересованность, уровень мотивации и т. д.

Для изучения переключения внимания обычно используются простые модели умственной или сенсомоторной деятельности, в процессе осуществления которых испытуемый через определенные промежутки времени должен менять способы ее выполнения. К ним можно отнести сложение чисел с переключением (Э. Крепелин), отыскивание чисел с переключением (красно-черные таблицы Шульте), вычеркивание знаков с переключением (корректирующая проба) и пр.

Варьирование экспериментальных приемов исследования переключения внимания основывается на разнообразии стимульного материала и способов работы с ним испытуемого. Однако во всех случаях задача испытуемого заключается в совмещенном выполнении двух или более заданий экспериментатора. Затем проводится сопоставление показателей скорости выбора (см. вводные замечания к занятию 6.1) в условиях совмещенного выполнения действий и без него. Эту величину рассматривают в качестве условного показателя переключения внимания: Стимульным материалом в данном задании служат таблицы Э. Шульте в модификации В. Марищука и И. Сысоева, т. е. черно-красные таблицы с буквенными символами.

Методы изучения концентрации внимания. Для изучения концентрации внимания используются различного рода корректирующие таблицы (цифровые, буквенные, с кольцами Ландольта, с простейшими геометрическими фигурами), в которых требуется в течение 5–10 мин отыскивать и

вычеркивать заданные экспериментатором знаки. Показателем хорошей концентрации при этом выступает минимальное количество допущенных ошибок. Второй способ диагностики концентрации внимания основан на применении сенсомоторных проб типа лабиринтов и перепутанных линий.

Методы изучения устойчивости внимания. Устойчивость внимания обычно изучается в процессе длительной зрительно напряженной работы (не менее 10 мин). Наиболее распространенным стимульным материалом являются различные корректурные таблицы. В процессе выполнения задания испытуемый по сигналу экспериментатора отмечает объем работы, проделанной за каждую минуту. Показателем устойчивости внимания служит динамика эффективности деятельности испытуемого на протяжении всего времени исследования. Обычно в качестве основного критерия используется производительность (количество просмотренных строк или знаков), а качество работы (количество допущенных ошибок) выступает как дополнительный показатель.

Все перечисленные диагностируемые характеристики внимания представляют функциональное единство, и их разделение является чисто экспериментальным приемом. Наряду с ним в наши дни все более развивается системный подход к изучению внимания, который предусматривает использование методик других наук, смежных с психологией. Примером такой междисциплинарной интеграции может служить исследование особенностей внимания в связи с общей активацией деятельности мозга и континуумом уровней бодрствования.

Лекция 5. Диагностика и коррекция памяти

1. Общая характеристика памяти.
2. Диагностика памяти.

1. Память человека – это очень важная подсистема в целостной структуре психики человека. Запоминание может быть представлено разными формами психического отражения: образной, эмоциональной, словесно-логической. В каждой из этих форм память имеет свои уровни. Начальный уровень составляет кратковременная память, характеризующаяся немедленным запоминанием и воспроизведением информации, но в то же время и кратким ее сохранением. Следующий уровень является уровнем оперативной памяти, благодаря ей процессы запоминания, сохранения и воспроизведения активны лишь по достижению частных целей деятельности субъекта. Наконец, долговременная память обеспечивает длительное сохранение запомненного.

Память – познавательный психический процесс, заключающийся в запоминании, сохранении, воспроизведении и забывании человеком прошлого опыта.

Память нужна для психической регуляции. Основное предназначение памяти – актуализировать прошлый опыт для выработки решений возникающих проблем. Память обеспечивает связность и устойчивость жизненного опыта человека, непрерывность существования сознания и самосознания личности. Память делает возможным накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, умений, навыков. Будучи важнейшей характеристикой всех психических процессов, память обеспечивает единство и целостность личности.

Успешность памяти зависит от: степени завершенности действий запоминания; интересов и склонностей личности; отношения личности к той или иной деятельности; эмоционального настроения; волевого усилия.

Классификация видов памяти

1. По характеру психической активности:

а) *образная*: зрительная, слуховая, вкусовая, обонятельная, осязательная. В рамках образной памяти выделяют *эйдетическую память* – способность достаточно продолжительное время сохранить воспринятую картину в своем воображении, после того как она перестала воздействовать на органы чувств;

б) *эмоциональная*. Хранит следы эмоций, чувств, переживаний и играет важную роль в обеспечении процесса программирования поведения по удовлетворению потребностей.

в) *словесно-логическая*. Содержанием выступают любые продукты мыслительной деятельности, выраженные в вербальной форме (мысли, идеи, понятия, знания). Этот вид памяти по мере интеллектуального развития начинает преобладать (к 10 годам) и становится ведущим.

2. В зависимости от целей деятельности:

а) *непроизвольная память* – запоминание и воспроизведение при отсутствии сознательной цели что-либо запомнить или вспомнить;

б) *произвольная память* – запоминание и воспроизведение, направляемые сознательной целью запомнить и требующие волевого усилия.

3. По степени осмысления запоминаемого материала:

а) *механическая* – простая функция повторения без установления ассоциативных и смысловых связей;

б) *смысловая* – предполагает установление и запоминание смысловых связей между понятиями.

4. По времени сохранения и закрепления материала:

а) *мгновенная* – гипотетическая подсистема памяти, обеспечивающая удержание в течение очень короткого времени (обычно менее 1 сек.) продуктов сенсорной информации, поступающей в органы чувств. Благодаря этой памяти мы принимаем события как непрерывные;

б) *кратковременная память* – подсистема памяти, обеспечивающая непродолжительное удержание информации, поступающей из органов чувств или долговременной памяти. Длительность 10–20 сек. Может хранить лишь ограниченное количество информации (не более 7 ± 2 единицы материала).

в) *оперативная память* – подсистема памяти, рассчитанная на хранение информации в течение определенного, заранее заданного времени, т.е. поддерживающая конкретные действия во время их осуществления. Для удержания промежуточных результатов. Длительность – от нескольких секунд до нескольких дней, месяцев;

г) *долговременная память* – подсистема памяти, способная хранить информацию в течение длительного времени.

Кроме того, выделяют *генетическую память* – вид памяти, позволяющий хранить информацию в генотипе, передавая ее по наследству. Это единственный вид памяти, на который невозможно оказывать влияние через обучение.

Основные свойства памяти

1. *Скорость запоминания* – количество повторений, необходимое для удержания информации в памяти.

2. *Объем запоминания* – характеристика возможности запоминания и сохранения информации.

3. *Точность* – способность точно сохранять и воспроизводить запечатленную в памяти информацию.

4. *Длительность* – характеристика, отражающая способность удерживать информацию определенное время.

5. *Готовность к воспроизведению* – умение припомнить материал в нужный момент (зависит от систематичности в приобретении и закреплении знаний).

Основные процессы памяти

В памяти выделяют ряд взаимосвязанных процессов, прежде всего это: – запоминание; – сохранение; – воспроизведение; – забывание.

1. *Запоминание* – процесс памяти, в результате которого происходит закрепление нового путем связывания его с приобретенным ранее. Протекает в 3-х формах: запечатление; произвольное запоминание; произвольное запоминание.

Запечатление – прочное и точное сохранение в кратковременной и долговременной памяти событий в результате однократного предъявления.

Непроизвольное запоминание – запоминание без заранее поставленной цели; без использования каких-либо приемов, волевых усилий.

Произвольное запоминание – запоминание, проявляющееся в волевых усилиях, включая в себя разнообразные действия, чтобы достичь поставленной цели.

Эффекты и закономерности запоминания

1. Эффект незавершенного действия (эффект Зейгарник) – это явление влияния на процессы памяти перерывов в деятельности. Доказано, что прерванные задачи в силу сохраняющегося мотивационного напряжения запоминаются лучше, чем завершенные.

2. Эффект края – он заключается в том, что из расположенного в ряд заучиваемого материала запомнится быстрее материал, находящийся в начале и в конце ряда.

3. Эффект новизны (недавности).

4. Запоминание зависит от значимости и содержания цели.

5. Запоминание зависит от логической структуры и осмысленности. Отрывок с нарушенной логикой запоминается хуже отрывка с соблюдением логического изложения.

6. Запоминание зависит от организации заучивания.

2. *Сохранение* – это процесс удержания информации в памяти, ее переработки и преобразования. Выделяют 2 вида сохранения: динамическое (происходит в оперативной памяти); статическое (в долговременной).

3. *Воспроизведение* – это актуализация в сознании ранее закрепленного путем извлечения его из долговременной памяти и перевода в оперативную. Выделяют следующие виды: *узнавание, собственно воспроизведение, припоминание, воспоминание.*

Узнавание – воспроизведение какого-либо объекта в условиях повторного восприятия. Этот процесс основан на сличении воспринимаемых признаков с соответствующими следами памяти, которые выступают в качестве эталонов. Без него мы бы воспринимали предметы как новые, а не ранее знакомые. В процессе запоминания узнавание мешает заучиванию.

Собственно воспроизведение – осуществляется без опоры на восприятие; материал воспроизводится без затруднений. Когда материал закреплен прочно, воспроизведение происходит легко. Но иногда не удается вспомнить то, что необходимо, тогда приходится делать активные поиски, преодолевать определенные трудности. Такое воспроизведение называется *припоминанием.*

Воспоминание – воспроизведение образов прошлого, локализованных во времени и пространстве. При воспоминании мы не только воспроизводим объекты прошлого, но и относим их к определенному месту и времени, осознавая их временную последовательность.

4. *Забывание* – активный процесс, заключающийся в потере доступа к запомненному ранее материалу и в невозможности воспроизвести ранее усвоенное. Забыванию подвергается, прежде всего, то, что не отвечает насущным потребностям субъекта и не актуализируется в контексте решаемых задач.

Эффекты забывания 1. Забывание может быть связано с действием отрицательной индукции. Вследствие влияния предшествующей деятельности на процессы запоминания возникает *проактивное торможение.* Ре-

зультат негативного влияния последующей деятельности – *ретроактивное торможение*. 2. Временное торможение может быть связано с *запредельным торможением*, которое наступает вследствие перенапряжения соответствующих корковых клеток (этим объясняется резкое снижение запоминания в состоянии утомления). 3. С временным забыванием и запредельным торможением может быть связано *явление реминисценции* (запоминание во времени, а не сразу), проявляющееся в том, что отсроченное запоминание наиболее полно, однако чаще встречается у детей, чем у взрослых. 4. Затруднения воспроизведения могут быть связаны (усиливаться) вследствие слишком сильного желания припомнить, что вызывает торможение. 5. Наиболее интенсивно процесс забывания осуществляется сразу после окончания заучивания. Это впервые экспериментально установил немецкий психолог Эббингауз, который выявил зависимость забывания от времени (забывание особенно эффективно протекает после заучивания, а затем замедляется). Дальнейшие исследования показали, что темп забывания зависит от содержания и осознанности (чем больше осознанность, тем медленнее забывается). Однако и осмысленный материал подчинен зависимости от времени.

2. Одним из направлений в современной психологической науке, в русле которого выполнено большое количество работ по изучению памяти, является *информационный подход* к памяти.

Информационный подход к памяти позволяет определить ее как запоминание, хранение и воспроизведение информации. В этом определении отражены общие признаки человеческой памяти, запоминающего устройства машины и таких моделей памяти, как, например, письмо, живопись, книгопечатание, фотография.

Человеческая память как психический процесс, как свойство человеческого мозга отличается тем, что в ней запоминается, хранится и воспроизводится прошлый опыт общественного человека. То, что человеческая память развивалась как звено передачи информации и обмена информацией в человеческом обществе, обусловило специфически человеческие способы кодирования, переработки, хранения и поиска информации, отличающие количественно и качественно человеческую память от памяти искусственной. Но вместе с тем нельзя отвлекаться от основного свойства памяти – хранить информацию.

Информационный подход к изучению памяти позволил найти количественную меру запоминаемого материала – количество информации. Если раньше мы не имели возможности количественно сравнить разнородный запоминаемый материал, и вопрос о том, например, где больше запоминаемого материала – в десяти буквах или в десяти цифрах, не мог быть решен, то теперь оказалось возможным более или менее определенно оценить количество информации, содержащейся в запоминаемом материале,

который закодирован самыми разнообразными символами. Для этого нужно знать длину алфавита и вероятность появления этих символов. Так, 10 цифр несут 33 дв.ед. информации, а 10 разных букв, если они отобраны в случайном порядке, – 50 дв.ед.; если же 10 букв составляют часть предложения, начало которого нам известно, то они содержат не более 10 дв.ед.

Одна из традиционных проблем психологии памяти – проблема объема кратковременной памяти – с использованием информационного подхода была сформулирована следующим образом: зависит ли объем кратковременной памяти от количества информации, содержащейся в запоминаемом материале? Одним из первых эту проблему исследовал Дж. Миллер.

В его эксперименте использовались три вида стимульного материала: двоичные числа, десятичные числа и слова, отобранные из 1000 односложных слов. Длина алфавита для этих символов соответственно составляет 2, 10 и 1000 символов, что соответствует 1, 3,3 и 10 дв. ед. на символ.

Результаты исследования показали, что при различном материале объем кратковременной памяти почти не изменяется. Для двоичных чисел объем кратковременной памяти составил 9, для десятичных чисел 8, а для односложных слов 5 символов. В информационных мерах объем кратковременной памяти составил соответственно 9,26 и 50 дв. ед. Таким образом, с увеличением информации на символ на входе в 10 раз объем кратковременной памяти в символах уменьшается в 1,8 раза, а объем памяти в двоичных единицах увеличивается в 5,5 раза.

Таким образом, Дж. Миллер экспериментально показал, что объем памяти не зависит от количества информации в отдельном символе, а определяется длиной ряда предъявленных символов, предел которого составляет 7 ± 2 . Иначе говоря, объем кратковременной памяти определяется постоянным числом кусков информации, которые могут быть и богаты, и бедны информацией.

С этим фактом – обусловленностью объема памяти количеством символов независимо от содержащейся в них информации – Миллер связывает проблему кодирования информации. Важно кодировать запоминаемый материал символами, содержащими много информации. «Это выглядит так, как если бы мы должны были носить все наши деньги в кошельке, вмещающем только семь монет. При этом для кошелька безразлично, что это за монеты – пенни или серебряные доллары».

Если объем памяти не зависит от количества информации на символ, то задача человека, заучивающего материал, заключается в том, чтобы выбрать для запоминания небольшое количество символов, содержащих много информации, которые бы обеспечивали восстановление при пересказе всех деталей исходного материала. Таким образом, заучивание связано с преобразованием материала в определенные группы и введением новых символов. Такое группирование и введение новой символики – иными сло-

вами, перекодирование материала – является мощным орудием для увеличения количества перерабатываемой человеком информации.

Гипотеза о решающей роли в процессе запоминания перекодирования материала перекликается с рядом известных положений об опосредствованном характере памяти человека, разрабатывавшихся в отечественной психологии Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым и др.

Для исследования процесса запоминания используют классические методы: метод удержанных членов ряда, метод заучивания, метод удачных ответов и метод антиципации.

При методе заучивания испытуемому предлагают заучить ряд элементов (слогов, слов, чисел, фигур и т. п.) до критерия их безошибочного одно- или двукратного воспроизведения в любом порядке. С этой целью ряд стимулов предъявляют несколько раз. После каждого предъявления ряда испытуемый пытается его воспроизвести. Количество повторений, которое потребуется для первого безошибочного воспроизведения всех элементов ряда в любом порядке, служит показателем запоминания. Фиксация количества элементов, правильно воспроизведенных после каждого предъявления, позволяет построить график заучивания. Предлагая испытуемому повторно воспроизвести заученный материал спустя различные промежутки времени после заучивания, можно построить график забывания. Метод заучивания, таким образом, позволяет проследивать динамику процессов запоминания и забывания материала разного объема и содержания.

Для исследования опосредствованного запоминания могут применяться классические методы: метод парных ассоциаций и метод антиципации. Однако разработаны и специальные приемы, к числу которых относятся метод пиктограмм и метод двойной стимуляции.

Метод двойной стимуляции разработан А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьевым. Сущность его заключается в том, что испытуемому предъявляют ряд слов для запоминания и предлагают к каждому подобрать какую-либо картинку, связывая ее по смыслу со словом. Затем, глядя на отобранные картинки, он должен воспроизводить предъявленные ранее слова. Серии картинок, используемые как вспомогательное средство для запоминания, могут быть различными по трудности ассоциирования их с экспериментальным материалом.

Метод двойной стимуляции может применяться и в другой модификации. При назывании слов испытуемый не сам подбирает картинки, а экспериментатор показывает их по своему усмотрению. Воспроизведение проводится следующим образом: предъявляют по одной картинке и предлагают по каждой из них вспомнить соответствующее слово, которое раньше читал экспериментатор. Количество правильно воспроизведенных слов в обеих модификациях является показателем степени развития активного установления осмысленных связей в процессе запоминания и использования при этом различного рода вспомогательных приемов.

В исследованиях А. Н. Леонтьева, выполненных по методу двойной стимуляции, принимали участие умственно отсталые дети, дети дошкольного возраста, школьники и взрослые. В первой серии эксперимента определялся объем непосредственного запоминания у этих групп испытуемых. С этой целью им предъявляли на слух для запоминания и воспроизведения 15 не связанных между собой по смыслу слов. Во второй серии определялся объем опосредствованного запоминания, для чего испытуемым предъявляли другой ряд из 15 слов одновременно с картинками – вспомогательным средством для запоминания. Полученные в исследовании данные показали, что у умственно отсталых детей и детей дошкольного возраста введение в процесс запоминания вспомогательного средства в виде картинок не привело к увеличению эффективности запоминания, поскольку эти испытуемые не умеют пользоваться мнемическими средствами для запоминания. У школьников с введением вспомогательных средств эффективность запоминания резко повысилась. Наконец, у взрослых различия в эффективности непосредственного и опосредствованного запоминания снова сглаживаются. Это объясняется тем, что у взрослых испытуемых запоминание и в первой серии было опосредствованным с помощью внутренних средств запоминания.

Лекция 6. Диагностика и коррекция различных сторон мышления и речи

1. Общая характеристика мышления.
2. Диагностика мышления.
3. Общая характеристика речи.
4. Диагностика речи.

1. Высшие познавательные функции – это сложные прижизненно формирующиеся психические процессы. Они социальны по своему происхождению, связаны с программированием жизнедеятельности человека посредством постановки целей и задач. В результате чего психическая ориентировка становится произвольной, появляются особые виды внимания, памяти, восприятия: произвольное внимание, произвольная память, наблюдение.

Особенность высших психических функций состоит в том, что первоначально они существуют как форма взаимодействия между людьми и лишь позднее, в онтогенезе – как внутренний, то есть интрапсихологический процесс. Поэтому мышление, речь и воображение, выполняющие высшие познавательные функции, во многом определяют сознание личности.

Мышление – это высший познавательный процесс; процесс обобщенного и опосредованного познания, состоящий в открытии отношений между предметами и явлениями действительности и их преобразовании.

Мышление возникает и развивается вместе с практической деятельностью человека на основе непосредственного чувственного познания. Мышление начинается там, где оказывается недостаточным чувственное познание. Благодаря мышлению отражаются существенные свойства и взаимосвязи предметов и явлений действительности в обобщенном и опосредованном виде. Процесс мышления предназначен для того, чтобы вывести человека за рамки его прошлого опыта.

Классификация видов мышления

1. По степени развернутости:

дискурсивное (поэтапно развернутый процесс);

интуитивное (характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, минимальной осознанностью).

2. По степени новизны и оригинальности:

репродуктивное (воспроизводящее) – применение готовых знаний и умений;

продуктивное (творческое) – направленное на создание новых идей;

критическое – нахождение достоинств и недостатков уже существующего.

3. От условий познавательной деятельности:

реалистическое – возникает в результате нормального функционирования сознания; ориентировано на реальную логику мира (реальное отражение мира);

аутистическое – мышление, строящееся на внутренней логике (личной логике), уходящее от социальной действительности во внутренние переживания;

эмоциональное – мышление, подчиненное желаниям.

4. По характеру протекания познавательных процессов:

интуитивное – мгновенная оценка ситуации;

аналитическое (логическое) – построение логических умозаключений.

5. По функциям:

абстрактное (общий принцип);

конкретное (ориентировано на определенные условия).

6. По характеру решаемых задач:

теоретическое. Мышление, направленное на открытие законов, свойств, установление закономерностей.

По содержанию используемых средств подразделяют:

а) *понятийное* – использование готовых знаний, полученных другими людьми, выраженное в форме понятий, суждений, умозаключений. Характерно для научных исследований теоретического характера; б) *образное* – используются образы. Извлекаются из памяти или воссоздаются воображением. Характерно для людей творческих профессий; в) *практическое* – конкретное решение задачи в конкретной деятельности.

От содержания решаемой задачи:

а) *предметно-действенное* – заключается в практической преобразовательной деятельности, осуществляемой с реальными предметами. Наиболее характерно для 3-летних. Ребенок мыслит действуя. Движение руки опережает мышление. Поэтому этот вид иногда называют ручным; б) *наглядно-образное* – осуществляется при непосредственном восприятии окружающей действительности. Является доминирующим у детей дошкольного и младшего школьного возраста 4–7 лет. Взрослые также пользуются;

в) *словесно-логическое* – более поздний этап развития мышления. Характерно использование понятий, логических конструкций, которые иногда не имеют прямого образного выражения.

Функции мышления

1. *Понимание* – установление связи познаваемого предмета с уже известным.

2. *Решение задач* – мышление возникает, когда у субъекта нет готовых средств достижения цели.

3. *Целеполагание* – собственно постановка цели. Формирование образа будущего результата действия. Формулировка самих задач.

4. *Рефлексия* – способность сосредоточиться на собственных мыслях. Мышление, направленное на самого себя, самоанализ.

Формы мышления

1. *Понятие* – форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений, выраженная словом или группой слов. Понятие – мысль, в которой отражаются общие (существенные) и отличительные (специфические) признаки предметов и явлений действительности; это мысль, выраженная в слове. Понятие является обобщенным отражением и поэтому обычно это результат познавательной деятельности не одного человека, а практической и теоретической деятельности многих людей.

Понятия могут быть:

жизневыми (приобретаются в практическом опыте);

научными (приобретаются в процессе обучения);

единичными (понятие обозначает какой-либо один предмет, например, Енисей, Венера);

общими (понятия охватывают целый класс однородных предметов или явлений, носящих одно и то же название, отражают признаки, присущие всем предметам, например, здание, болезнь и т.д.).

2. *Суждение* – отражение связей между предметами и явлениями действительности или между их свойствами и признаками. Суждения либо утверждают, или отрицают какие-либо отношения между предметами. Могут быть:

общими (в суждении что-либо утверждается или отрицается относительно всех предметов данной группы, данного класса);

частными (утверждение или отрицание относится уже не ко всем, а лишь к некоторым представителям);

единичными (утверждение или отрицание относится только к одному).

3. *Умозаключение* – форма мышления, при которой на основе нескольких суждений делается определенный вывод. Выделяют 2 типа умозаключений:

индуктивное – осуществляется переход от частных случаев к общему положению;

дедуктивное – переход от общего положения или закона к частному случаю или событию.

Основные мыслительные операции

Мыслительная деятельность осуществляется посредством специфических операций:

1. *Сравнение* – мыслительное сопоставление предметов и явлений с целью установления сходства и различий между ними.

2. *Анализ* – это мыслительное расчленение предмета или явления на составляющие его части, выделение в нем конкретных элементов, признаков и свойств.

3. *Синтез* – операция, противоположная анализу, которая выражается в мыслительном соединении отдельных элементов, частей и признаков познаваемого объекта в единое целое. Анализ и синтез между собой тесно взаимосвязаны.

4. *Абстрагирование* – мысленное отвлечение от второстепенных признаков, частей и выделение только наиболее существенных особенностей и свойств познаваемого объекта.

5. *Конкретизация* – мысленный переход от общего к частному, операция, противоположная абстрагированию.

6. *Обобщение* – выделение свойств и характеристик, общих для некоторой группы предметов или явлений.

7. *Классификация* – разделение и последующее объединение познаваемых объектов или феноменов по каким-либо критериям (основаниям).

8. *Систематизация* – также разделение и последующее объединение, но уже не отдельных объектов познания (как при классификации), а их групп и классов.

Все эти операции не могут проявляться изолированно, вне связи друг с другом. Каждая из мыслительных операций может быть рассмотрена как соответствующее умственное действие.

2. Мышление относительно поздно стало предметом экспериментального исследования. Долгое время считалось, что мышление вообще может быть изучено только с помощью интроспективного метода – самонаблюдения. Сейчас экспериментальная психология располагает целым комплексом объективных научных методов – от наблюдения и самонаблюдения до лабораторного и реального эксперимента, тестирования мыслительных особенностей субъекта, психофизиологических способов регистрации мыслительных

действий, их моделирования. Именно под влиянием экспериментальных исследований мышление рассматривается сейчас как процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности при обязательном участии языка (речи).

Начальным моментом мышления является проблемная ситуация, в которой субъект ориентируется и выбирает задачи, наиболее близкие и нужные ему. Для решения задач и скорейшего достижения цели субъект мыслительной деятельности должен найти наиболее подходящие способы, правила, средства. Это – первая фаза решения задачи, так называемое предрешение задачи, заканчивающееся формулированием гипотез, выбором подходящих средств и способов. Фаза предрешения называется еще продуктивной фазой, поскольку именно на ней сосредоточено создание новой продуктивной информации. Она заканчивается появлением чувства понимания («ага-эффект», инсайт – внезапное озарение, догадка, эврика – «понял»). Длительность первой фазы различна у разных субъектов. Кроме того, она зависит от степени трудности выбранных задач, стратегий мышления, эмоционального состояния субъектов, особенностей ситуации.

Многие методы исследования мышления посвящены как раз этой первой и наиболее сложной фазе мыслительного процесса, например, методы выяснения влияния прошлого опыта, установки, ригидности – лабильности, активности.

Вторая фаза мыслительного процесса связана с исполнительным действием, когда субъект использует найденные средства для конкретного решения и проверяет ценность выдвинутых гипотез. Иногда, если этой фазе не предшествует обдумывание, она представляет собой ряд действий, часто беспорядочных и быстрых, с целью каким-то образом нащупать правильное решение (метод проб и ошибок). Такой вид мышления называют импульсивным, и чаще всего ему соответствуют азартная или консервативная стратегия, когда вообще не выдвигается и не рассматривается никакая исходная гипотеза.

Если же второй фазе предшествует фаза предрешения с выдвиганием одной или нескольких гипотез и их предварительным обдумыванием, то такое мышление называется рефлексивным, и ему чаще всего соответствуют микро- и макростратегии, различающиеся между собой по количеству участвующих в рассмотрении переменных, их масштабности.

Конечно, не все перечисленные фазы всегда и в указанной последовательности можно зарегистрировать в экспериментальном исследовании. Например, если ученик решает задачу, сформулированную учителем, у него нет необходимости анализировать проблемную ситуацию. Все задано извне, и ученику остается только использовать те или иные способы. Очень важно при этом умение критически оценивать ситуацию, переключаться на другие, более рациональные способы, находить новые связи и отношения между переменными.

В сложных экспериментальных ситуациях, например при дефиците времени или угрозе наказания, многие субъекты, особенно тревожные или эмоционально неустойчивые, с готовностью используют подсказки, советы извне, в результате чего снижаются критичность и результативность мышления. Социально это опасные ситуации, поскольку они предполагают возможность манипулирования сознанием.

Процесс мышления не замыкается, однако, только на сознательных уровнях. Поскольку сама проблемная ситуация возникает в сфере потребностей, желаний, эмоций, многими своими сторонами мышление обращается к сфере подсознания. Цели, задачи, мотивы, их направленность и динамика могут быть не сразу осознаны субъектом мышления, но уже формироваться в сфере интуитивного невербального мышления, зачастую доминируя в общей структуре мыслительных процессов.

Психодиагностика индивидуальных особенностей мышления направлена на выяснение особенностей мотивационной сферы субъектов (силы и характера мотивов, доминирования внешних или внутренних, познавательных или непознавательных видов, социальной адекватности), целенаправленности на близкие и дальние цели, определяющие особенности стратегий, временных динамических свойств (сравните сверхбыстрое мышление с замедленным или даже заторможенным), снижения или искажения уровней обобщенности признаков, критичности мышления в диапазоне от очень низкой, когда все принимается без какого-либо критического анализа до сверхвысокой, когда все подвергается сомнению и критике. В экспериментально-психологических исследованиях выявлен ряд зависимостей этих психодиагностических показателей от возраста, пола, уровня образования, эмоционального состояния, прошлого опыта, установок и социальных ожиданий субъектов мыслительной деятельности.

3. Речь – психический процесс индивидуального характера, осуществляющий передачу информации посредством слова. В психологии принято разделять понятия «язык» и «речь».

Речь – это процесс общения людей посредством языка.

Язык – это система условных символов, с помощью которых передаются сочетания звуков, имеющих для людей определенное значение и смысл. *Язык включает:* слова с их значением; синтаксис (набор правил, по которым строятся предложения).

Средствами языка являются: фонемы (устная речь); графемы (письменная речь).

Из этих социально отработанных звуков и графических знаков строятся слова и предложения, закрепляющие опыт человечества. Основной единицей языка является слово. Предметом психологического изучения является речь, а не язык. Кроме речи средствами общения служат мимика и жесты.

В системе психических процессов, свойств, качеств, функций нет второстепенных, несущественных. Однако есть психический феномен, без ко-

того обойтись особенно трудно при упоминании какого-либо компонента психики. Этим феноменом является речь, которая присутствует везде – от ощущений до сложных конструкций сознания и личности. Без использования речи невозможно общаться и взаимодействовать. Речь – одна из высших психических функций человека, опосредованная особой системой знаков, ориентированная на общение, взаимопонимание между людьми. Процесс общения посредством языка может осуществляться в форме: сообщения; указания; вопроса; приказа.

Кроме содержания, передаваемого посредством словесных значений, в речи выражается и наше эмоциональное отношение к тому, что говорим. Речь может содержать и психологическую сторону, т.к. в речи часто содержится смысловой подтекст, отражающий цель (мотив речи). Иногда он может носить характер латентного (скрытого) смысла. Таким образом, речь – это сложная специфическая деятельность человека.

Классификация речи

I. Внешняя речь Общение между людьми при помощи разговора или различных технических устройств. Она грамматически оформлена и вербализована. Выполняет в основном функцию коммуникации.

Внешняя речь включает в себя несколько специальных видов речи:

1. Устную (диалогическую, монологическую).
2. Письменную.

1. Устная речь – протекает в меняющихся условиях. Отличается сокращенным количеством слов и простой грамматической конструкцией. Устная речь протекает в виде: а) *разговорной (диалогической)* – при ней активны в равной степени все участники. б) *монологической речи* – длительное, последовательное, связное изложение системы мыслей, знаний одним лицом.

2. Письменная речь – имеет четкий замысел, сложную смысловую программу, предъявляет повышенные требования к мыслительной деятельности.

3. Кроме того, выделяют *аффективную речь* – нет замысла. Очень проста и ограничена (например: АХ! УХ! НУ, погоди!)

II. Внутренняя речь. Направлена на себя. Носит свернутый сокращенный характер. Обладает особым синтаксисом. Связана с процессами саморегуляции и выступает элементом мышления. Промежуточное звено между внешней и внутренней речью – *эгоцентрическая речь*.

III. Эгоцентрическая речь – это речь-мышление, направленная на себя и не предполагающая обратной реакции со стороны партнера (мысли вслух). Эта речь обслуживает интеллект и не служит целям коммуникации. Чаще возникает при затруднении в деятельности.

IV. Кинетическая речь. Данный вид речи сохранился у человека с давних времен. Первоначально это был основной и единственный вид речи обозначения и выражения. Со временем утратил свои функции и в настоящее время используется в основном в качестве эмоционально выразитель-

ных элементов речи (жестов). Однако существуют довольно большие группы людей, для которых эта речь остается основной формой речи (глухонемые). Но данная речь отличается от речи древнего человека и обладает целой системой знаковых сигналов.

Свойства речи

Содержательность – характеризуется объемом выраженных в ней мыслей, обеспечивается подготовленностью говорящего.

Понятийность – обусловлена в основном объемом знаний слушателей, обеспечивается избирательным отбором материала, доступного слушателям.

Выразительность – связана с эмоциональной насыщенностью, обеспечивается интонацией, акцентом.

Действенность – определяется влиянием на мысли, чувства, поведение; обеспечивается учетом индивидуальных особенностей слушателей. По своему жизненному значению речь полифункциональна. Является не только средством общения, но и средством мышления.

Функции речи

1. *Номинативная*. Заключается в том, что каждый предмет, явление, действие или качество объективного мира имеет свое название, свои языковые заменители.

2. *Познавательная*. Обеспечивает накопление человеком опыта, знаний, способствует приобретению умений и навыков.

3. *Коммуникативная*. Заключается в обмене информацией между людьми, в выражении своего отношения к чему-либо или кому-либо.

Если человека полностью исключить из коммуникативного процесса, то у него могут развиваться психические расстройства. Используется как наказание у народов Севера. В коммуникативной функции речи можно выделить следующие *аспекты*:

организационный – придание совместным действиям организованного характера («три-четыре», «на счет три» и др.);

экспрессивный – обеспечивает эмоциональную окраску речи (казнить нельзя, помиловать);

побудительный – побуждение собеседника к определенному поведению или точке зрения, а также к управлению собственным поведением (внушение);

маркировочный – способность говорящего давать адекватные характеристики окружающему. (Чем богаче словарный запас, тем больше нюансов учитывает характеристика, тем она точнее. Например, об одном и том же цвете можно сказать, что он просто зеленый, либо желто-зеленый, светло-зеленый и т.д.).

4. *Психодиагностическая*. Состоит в определении личностных свойств, состояний и психических процессов индивида по параметрам речевого процесса.

5. *Психотерапевтическая.* Выражается в речевой поддержке индивида, нуждающегося в психологической помощи.

4. Основным показателем хорошей речи является адекватное использование языковых средств, поэтому, прежде чем переходить к оценке различных речевых процессов, следует убедиться в том, что испытуемый достаточно хорошо ориентируется в системе языковых знаков, т. е. в системе семантических связей.

Существуют два основных метода оценки речи: *прямой и косвенный*. С помощью прямого метода испытуемый дает осознанные ответы по поводу самых важных существенных признаков различных языковых знаков. Например, в «Словарном субтесте» Векслера испытуемые должны последовательно определять значения различных слов, от более простых и конкретных – «фабрика», «завтрак», «пещера» до более сложных и абстрактных – «стойкость», «периметр», «тирада», «пародия». Ответ, содержащий необходимый набор признаков, оценивается высшим баллом – 2, менее точные ответы – более низким баллом – 1, случайные и субъективные признаки оцениваются нулевыми показателями. Например, ответы на слово «завтрак» распределяются следующим образом: утренний прием пищи, утренняя еда – 2, еда, что-то едят – 1, кофе, бутерброд – 0 баллов. Подсчитывается общая сумма баллов по всему субтесту, на основании которой экспериментатор делает выводы о соответствии индивидуальных данных групповым нормам.

К прямым методам относятся также различные задания аналитического типа: найти в предложении главные члены, перевести предложение, ответить на вопросы, задать вопросы, обобщить содержание текста в одном предложении.

Косвенные методы, в отличие от прямых, не требуют или в гораздо меньшей степени требуют осознанных реакций. Среди косвенных методов выделяются группы психофизиологических, ассоциативных, игровых и методов семантического дифференциала (СД).

Психофизиологические методы основываются на соотношении первосигнальных и второсигнальных реакций, например на регистрации работы слюнных желез в ответ на предъявляемые слова-стимулы типа «лимон», «клюква», «клубника». Совпадение реакций указывает на адекватное понимание семантических стимулов, отсутствие реакций или их появление на словесные стимулы типа «лиман», «клюка» указывает на искаженное представление о признаках слов.

Ассоциативные методы в экспериментальной психологии зарекомендовали себя достаточно прочно еще с конца XIX в. Они показывают не столько семантические характеристики отдельных слов-стимулов, сколько наличие определенных связей между группами стимулов. Испытуемый, достаточно хорошо знающий систему языковых связей и взаимозависимостей, в условиях ассоциативного эксперимента подтверждает это.

Направленный ассоциативный эксперимент от различных вариантов свободного отличается тем, что испытуемый в ответ на слова-стимулы отвечает (или записывает) не любыми словами, пришедшими ему в голову, а в соответствии с инструкцией экспериментатора. Таким образом ассоциативные реакции испытуемых как бы направляются по определенному руслу. Это накладывает ограничения на процессы мыслительного поиска испытуемых при выборе подходящих слов из имеющихся в их распоряжении. Инструкции могут быть разными как по направленности, так и по степени сложности. Например, подбор реакций-антонимов или синонимов – более легкая задача, чем подбор по принципу родо-видовых или степенных отношений. Количество стимулов, как и в предыдущем варианте свободного ассоциативного эксперимента, 30-40 слов, но в соответствии с инструкцией они выбираются более осмысленно, например по словарю синонимов или антонимов.

Под цепной ассоциацией понимают неуправляемое, спонтанное протекание процесса воспроизведения содержания сознания и подсознания субъекта, так называемый «поток подсознания». Этим методом охотно пользуются специалисты по психоанализу. В индивидуальной беседе со своими пациентами они предлагают им в расслабленном состоянии с отсутствием или пониженным самоконтролем говорить все, что им вздумается, т. е. предлагают им «выговориться». Позднее этот речевой материал анализируют для выявления неосознанных тревог, фобий, влечений и перевода их на уровень осознания, вербализации. Для большего удобства и надежности результатов испытуемому предлагается произносить любые пришедшие им в голову отдельные слова за определенный период времени. В результате получается цепочка ассоциативных реакций, составленная из отдельных слов. Эти слова независимо от желания испытуемых объединяются в определенные семантические группы, или семантические гнезда. Размер и количество семантических гнезд при этом может быть разным, что и определяет индивидуальные особенности. В одном гнезде может быть от одного слова до нескольких и даже до всех слов цепочки: например, в цепочке «песня, веселая, голос, красивый, металл, золото, серебро, блесит, весна, цветы, аромат» выделяются три семантических гнезда по 3-4 слова в каждом. Эти гнезда в соответствии с их содержанием подводят под более общую категорию – название. В данном примере это могут быть названия «красивая песня», «блестящий металл», «цветущая весна». Судя по названиям и небольшим размерам семантических гнезд данный испытуемый не испытывает особых тревог и каких-либо беспокойств, поэтому психоаналитик ограничивается обычной беседой. Если же размеры гнезда становятся крупными – 10-15 слов, а названия отражают неприятные эмоциональные события, например страх ограбления или болезненное состояние, задачей психоаналитика становится разработка конструктивных мер по выводу его пациента из тягостного состояния.

Лекция 7. Диагностика и коррекция представлений и воображения

1. Общая характеристика представлений и воображения.
2. Характеристика представлений.
3. Характеристика воображения.
4. Диагностика представлений и воображения.

1. Воображение выполняет функции программирования и прогнозирования деятельности субъекта путем создания модели конечного или промежуточного ее продукта. Это возможно благодаря предвидению средств и результатов предметной деятельности. Воображение необходимо для создания программ поведения человека в условиях неопределенности ситуации, для продуцирования образов, заменяющих реальную деятельность, и для создания представлений, соответствующих описаниям объектов или их отдельных свойств.

Воображение основывается на представлениях, прежде всего, на образах предметов и явлений, сложившихся в прошлом опыте субъекта и запомнившихся. Но память при представлении отличается от обычного воспроизведения. Представление – это работа во внутреннем психологическом плане с образами прошлого, но уже с изменением в форме, содержании, связях. Преобразование образов представлений осуществляется в любой репрезентативной системе психики способами агглютинации, акцентирования, типизации, схематизации и др.

Таким образом, воображение – это не просто разновидность психического отражения, а психологическое конструирование свойств предметов, явлений, отношений.

Любая творческая деятельность обеспечивается воображением, которое являет собой самостоятельное создание новых образов, реализуемое в оригинальных и ценных продуктах.

2. Представление – это создание, конструирование конкретных образов предметов и явлений, которые ранее воздействовали на наши органы чувств и которые мы когда-либо воспринимали.

Основная особенность представления заключается в том, что это образ предмета, который – на основе предшествовавшего сенсорного воздействия – воспроизводится в отсутствие предмета. По сравнению с образами восприятия, образы представлений отличаются меньшей яркостью, фрагментарностью, обобщенностью и динамичностью. Благодаря участию процессов памяти именно в представлении делаются первые шаги на пути к абстракции и обобщению. Представления – не механическая репродукция образов восприятия, это – изменчивое образование. Образ представления определяется как целями и задачами создания этого образа, так и индивидуальными особенностями человека, его интересами, направленностью.

Создание образов представлений сопровождается микродвижениями, которые называются идеомоторными.

Физиологическую основу представлений составляют «следы» в коре больших полушарий головного мозга, остающиеся после реальных возбуждений центральной нервной системы при восприятии.

Функции представления. Основными функциями представлений являются: сигнальная; регулирующая; настроечная.

Сущность *сигнальной функции* состоит в отражении в каждом конкретном случае не только образа предмета, ранее воздействовавшего на наши органы чувств, но и содержащейся многообразной информации о нем, которая впоследствии под влиянием конкретных воздействий превратилась в систему сигналов, управляющих нашим поведением. *Регулирующая функция* представлений состоит в отборе нужной информации о предмете или явлении, ранее воздействовавшем на наши органы чувств, с учетом реальных условий предстоящей деятельности. *Настроечная функция* представлений проявляется в ориентации деятельности организма человека на определенные параметры отражения воздействий окружающего мира.

Классификация представлений

Представления подразделяют по:

- ✓ видам анализаторов, которые в них задействованы;
- ✓ степени обобщенности;
- ✓ степени проявления волевых усилий;
- ✓ продолжительности.

По видам анализаторов, которые участвуют в формировании представлений, различают следующие:

- зрительные (образ человека, предмета, пейзаж);
- слуховые (представления мелодии);
- обонятельные (представления запаха цветов, травы, леса);
- осязательные (представления предмета, к которому прикасался ранее);
- двигательные (например, представления движений своего тела и конечностей при прыжке) и др.

Деление представлений на виды по анализаторам довольно условно, поскольку наиболее часто представления возникают на основе двух или нескольких анализаторов.

По степени обобщенности представления бывают: единичными и общими.

Единичные представления основаны на восприятии одного, конкретного предмета (ель, береза). Общие – это представления, обобщенно отражающие множества сходных предметов (дерево, березовая роща и т.д.).

По степени проявления волевых усилий представления подразделяются на: произвольные и произвольные.

Непроизвольные представления – это представления, возникающие спонтанно, без активизации воли и памяти человека. Произвольные пред-

ставления – это представления, возникающие у человека под воздействием воли и памяти. *По продолжительности представления бывают:* оперативные, кратковременные и долговременные.

Оперативные представления – представления, извлекаемые человеком из своего сознания для обслуживания оперативных интересов его деятельности. Кратковременные представления – это представления весьма непродолжительные по времени. Долговременные представления – представления, которые сохраняются в памяти человека и используются им длительное время и достаточно часто. К ним относятся в основном профессиональные представления.

2. Воображение – процесс преобразования психического отражения, состоящий в создании новых образов на основе ранее сформированных представлений.

Характеристика воображения:

благодаря воображению человек творит, разумно планирует свою деятельность;

воображение выводит человека за пределы его сиюминутного существования, напоминает о прошлом, открывает будущее, т.е. человек может «жить» в разном времени;

воображение помогает, когда практические действия или невозможны, или затруднены, или нецелесообразны;

важнейшее значение воображения как психического процесса заключается в том, что оно позволяет субъекту представить результат деятельности до начала ее осуществления.

Классификация воображения

1. Пассивное воображение

Возникает спонтанно, помимо воли и желания человека. Характерно создание образов, которые не воплощаются в жизнь; программ, которые не осуществляются и зачастую не могут быть осуществлены. Воображение выступает при этом как замена деятельности, ее суррогат, с помощью которого человек отказывается от необходимости действовать. Может быть: преднамеренным и непреднамеренным.

а) *преднамеренное воображение* – образы преднамеренно вызванные, но не связанные с волей, направленной на воплощение их в жизнь (грезы). *Грезы* – вполне нормальное состояние, представляющее собой фантазию, связанную с желанием, чаще всего с несколько идеализируемым будущим. В грезах наиболее ярко обнаруживается связь воображения с потребностями. Преобладание грез в психической жизни человека может привести к отрыву от реальной действительности, уходу в выдуманный мир. Грезы не надо путать с *мечтой*. Отличаются они тем, что мечта более реалистична и в большей степени связана с действительностью, т.е. в принципе осуществима. Главной особенностью мечты является направленность на желаемое будущее.

б) *непреднамеренное (непроизвольное)*. Происходит главным образом при ослаблении контролирующей роли сознания, при временном бездействии человека (в полудрежном состоянии, состоянии аффекта, во сне, при патологических расстройствах сознания, галлюцинациях). *Галлюцинации* – фантастические видения, не имеющие почти никакой связи с окружающей действительностью. *Фантазия* – это когда воображение рисует сознанию такие картины, которым ничего или мало что соответствует в действительности. *Сновидения* – их роль до сих пор не установлена, хотя известно, что в них многие жизненно важные потребности находят свое выражение и удовлетворение, т.к. не могут получить реализации в жизни в силу разных причин.

2. *Активное воображение*

Характеризуется тем, что человек по собственному желанию, усилием воли вызывает у себя соответствующие образы. Различают: продуктивное и репродуктивное.

а) *продуктивное* – отличается тем, что в нем действительность сознательно конструируется человеком, а не механически копируется или воссоздается. К продуктивному воображению относят *творческое*, которое предполагает создание новых образов, которые реализуются в оригинальных и ценных продуктах деятельности. Понятие «новых» имеет двойное значение: – *объективно новое* – образы и идеи, не существующие в данный момент ни в материальном, ни в идеальном мире, т.е. не повторяет уже существующего; – *субъективно новое* – новое для данного человека. Т.е. оно может повторять существующее, но об этом человек не знает.

б) *репродуктивное воображение* – ставится задача воспроизвести реальность в том виде, какова она есть (хотя здесь также присутствует элемент фантазии). Оно скорее напоминает воспроизведение или память.

Психологические приемы воображения

Творческое преобразование действительности в воображении осуществляется в соответствии с определенными приемами и способами. Процессы воображения состоят в мыслительном разложении исходных представлений на составные части (анализ) и последующем их соединении в новых сочетаниях (синтез). Так, новые представления благодаря операциям анализа и синтеза возникают на основе того, что уже запечатлено в сознании. Таким образом, процессы воображения имеют аналитико-синтетический характер.

К основным *приемам и способам* процесса воображения относятся:

Агглютинация – «склеивание», комбинация, слияние отдельных элементов или частей нескольких предметов в один образ (кентавр, русалка);

Аналогия – способ создания творческих образов. Строится образ, чем-то похожий на существующий.

Может быть:

- *близкой (непосредственной)*: самолет – парение птицы;
- *отдаленной (ступенчатой)*: вертолет – стрекоза.

Гиперболизация – увеличение или уменьшение предмета (великан, гном), изменение количества его частей (трехголовый дракон, одноглазый циклоп).

Акцентирование – выделение и подчеркивание какой-либо части, детали в создаваемом образе (карикатура, дружеский шарж).

Схематизация – сглаживание различий между предметами и выделение черт сходства между ними (орнамент, элементы, взятые из растительного мира).

Типизация – выделение существенного, повторяющегося в однородных явлениях и воплощение его в конкретном образе (плюшкины, печорины).

Функции воображения:

1. Представляет действительность в образах и дает возможность пользоваться ими и решать задачи.

2. Регулирование эмоциональных состояний. При помощи воображения человек способен хотя бы отчасти удовлетворить многие потребности, снимать порождаемую ими напряженность.

3. Участие в произвольной регуляции познавательных процессов и состояний человека.

4. Формирование внутреннего плана действий – способность выполнять их в уме; манипулировать образами.

5. Планирование деятельности – составление плана, оценка правильности процесса реализации.

6. Управление психофизическим состоянием организма.

4. Применяемые при экспериментальном исследовании представлений методы можно разделить на две группы: первая включает методы, пользующиеся данными самооценки и самонаблюдения испытуемого, а вторая – методы, не пользующиеся такими данными. Методы первой группы можно назвать субъективными, а методы второй – объективными. При пользовании так называемыми субъективными методами высказывания испытуемого о его собственных представлениях (даваемые им описания или общие характеристики представлений) рассматриваются как непосредственное отображение качеств самих представлений. При пользовании так называемыми объективными методами учитываются лишь полученные в опыте и зарегистрированные экспериментатором объективные данные (словесные ответы или рисунки испытуемого, количественные результаты опыта и т. п.). Их и рассматривают как показатели определенных свойств представлений. Главные трудности при пользовании субъективными методами заключаются в субъективном характере описаний и оценок испытуемого и в невозможности их проверки со стороны экспериментатора. Одной из главных трудностей при пользовании объективными методами является более или менее проблематичный характер предполагаемой связи между изучаемыми свойствами представлений и принятыми в качестве их показателей данными.

В качестве примера субъективных методов можно назвать метод саморанжирования. В качестве примера объективных методов приведем «Метод квадрата букв». Испытуемому в течение короткого времени показывают большой квадрат, разделенный на 9, 16 или 25 маленьких квадратов, в каждый из которых вписана какая-нибудь буква. Затем испытуемому предлагают называть буквы в разном порядке: слева направо, сверху вниз и т. д. Полагая, что выполнение такого задания требует наличия живого зрительного представления, считают успешное выполнение его признаком зрительного типа представлений.

Исследование пространственных представлений методом хронометрии умственных действий (по методике Шепарда). В центре внимания психологии познавательных процессов в последние два десятилетия находится проблема внутренней репрезентации информации о пространственных свойствах объектов. Под внутренней репрезентацией в широком смысле понимают содержание, структуру и организацию знаний о мире. При этом ключевой задачей является определение типа и степени соответствия (или изоморфизма) между представлениями субъекта об объектах, внутренними для него операциями, с одной стороны, и реальностью внешнего мира – с другой. Исследователи этой проблемы разделяются на сторонников гипотезы аналоговой природы внутренней репрезентации и ее противников – тех, кто стоит на позициях неаналоговой, дискретно-символической ее природы. Аналоговая гипотеза предполагает прямой поэлементный переход структуры внешних явлений в структуру внутренней репрезентации. Противники же такого подхода считают, что для обработки информации о пространственных свойствах объектов достаточен дискретный принцип (столь эффективный, как известно, при обработке вербально-символической информации), и отрицают необходимость каких-либо иных операций.

Для выяснения природы внутренней репрезентации часто используют *метод хронометрии умственных действий*, основанный на предположении, что об их структуре можно судить по времени, необходимому для решения определенной пространственной задачи. Классической среди работ этого направления считается методика, именуемая методикой умственного вращения, предложенная в 1971 г. Р. Шепардом и широко применяемая в различных модификациях. Данные, полученные Шепардом и его последователями, считаются наиболее веской аргументацией аналоговой гипотезы внутренней репрезентации. В работе Шепарда испытуемым предлагалось определить тождество или различие по форме внутри каждой из нескольких пар трехмерных объектов, изображенных с учетом перспективы. Причем объекты в парах могли различаться не только по форме, но и по их ориентации в пространстве, отличаясь поворотом либо в плоскости рисунка, либо в плоскости третьего измерения. Линейная зависимость времени установления тождества объектов испытуемым от угла их поворота относительно друг друга позволила сделать вывод, что задача решается путем умственного вращения образа объекта для его сопоставления с эта-

лоном. Поэтому можно утверждать, что внутренний процесс проходит пошагово те же промежуточные стадии, что и внешний, сохраняя, таким образом, поэлементное соответствие внешнему процессу ротации.

Для *диагностики воображения* традиционно используются следующие методические подходы: 1) оттенка оригинальности традиционных видов и форм деятельности; 2) тестирование, связанное с задачами опредмечивания несуществующих (нереальных) или непонятных объектов; 3) тестирование, связанное с оценкой продуктивности процессов воображения; 4) самооценка параметров образов воображения. Все эти методические подходы к изучению воображения дают только приблизительную оценку данной способности, поскольку для полного и яркого развертывания этого процесса требуются специальные условия (установка, мотивация, вдохновение, специфические переживания и т.п.). Что же касается всех видов творчества, то ценность его состоит не столько в продуктивности (количестве образов, скорости их создания), сколько в самом содержании создаваемых образов. В качестве материала для исследования образной сферы могут служить любые объекты и явления окружающей действительности: геометрические фигуры, фотографии, музыкальные произведения, различные шумы, запахи, цвета, временные промежутки, изменения, происходящие в природе и организме человека, и т.п. Все зависит от задач исследования. Однако для эксперимента лучше подбирать материал, который легче может быть предъявлен и позволяет применять количественные показатели, например, количество выполненных задач на представление, время их решения и др. Способы предъявления материала могут быть самые различные: показ, рассказ, ощупывание, самостоятельное чтение и др., но время предъявления обычно ограничено инструкцией.

В зависимости от избранного методического подхода оценка результатов исследования сферы представлений и воображения производится на основании отчета испытуемого, анализа продуктов его деятельности (рисунков, моделей, чертежей и т.п.) или фиксации специальных тестовых показателей типа времени визуализации представлений, количества ошибок визуализации, количества правильно выполненных заданий, количества объектов, включенных в представление, образ, времени выполнения операции представления, оригинальности ответов, богатства образов и др. Часто оценки, данные по результатам исследования, сопоставляются с оценками, данными самим субъектом.

Методы диагностики воображения. Метод чернильных пятен Роршаха. Он предназначен для оценки оригинальности процессов воображения. Испытуемому предъявляется стандартный набор картинок с непонятными изображениями в форме пятен, и он должен сказать, что видит в этих пятнах, что они напоминают. Учитывается количество и качество ответов. Однако интерпретация метода очень сложна и требует высокого профессионализма. Метод трех слов (тест Масселона). Этот тест позволяет оценить продуктивность вербального воображения. Испытуемому задаются

три существительных, и его просят за ограниченное время составить максимальное число предложений с их совместным использованием. Оценивается количество и степень естественности предложений.

Тест «Круги». Он предназначен для оценки продуктивности невербального воображения. Испытуемому предлагается бланк с изображением 50 кругов одинакового размера и равномерно расположенных на листе. За ограниченное время ему предлагается нарисовать и назвать (подписать) максимальное количество объектов, включающих в себя круг, или некоторое их количество. Подсчитывается количество нарисованных объектов и разнообразие тематики рисунков (количество категорий, к которым относятся эти объекты).

Лекция 8. Диагностика интеллектуального развития детей и взрослых

1. Общая характеристика интеллекта.
2. Диагностика интеллекта.

1. В современных словарях приводятся следующие определения понятия «интеллект».

Интеллект (от лат. – понимание, рассудок) – психологическое понятие; часто понимается как способ мышления, рационального познания. Сейчас, когда кибернетики широко пользуются термином «искусственный интеллект», наиболее удачно такое определение: это отражающая система различных уровней сложности ее природной или технической организации, находящаяся между отражаемыми стимулами и отраженными реакциями, система процессов улавливания, запоминания и установления связей между информацией, необходимыми для решения задач. У ЭВМ – это механизм, у низших животных – генетические программы, у высших – условные рефлексы, у человека – познание как атрибут сознания.

Интеллект (от лат. – разумение, понимание, постижение) – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида. В ряде психологических концепций интеллекта отождествляют с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующего познавательной активности, с когнитивным стилем и др. В современной западной психологии наиболее распространенным является понимание интеллекта как биопсихической адаптации к наличным обстоятельствам жизни.

Интеллект (от лат. – понимание познание) – 1) общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешной любой деятельности и лежащая в основе других способностей; 2) система всех познавательных (когнитивных) способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти,

представления, мышления, воображения; 3) способность к решению проблем без проб и ошибок «в уме».

Понятие интеллекта как общей умственной способности применяется в качестве обобщения поведенческих характеристик, связанных с успешной адаптацией к новым жизненным задачам.

Р. Стернберг выделил 3 формы интеллектуального поведения: 1) вербальный интеллект (запас слов, эрудиция, умение понимать прочитанное); 2) способность решать проблемы; 3) практический интеллект (умение добиваться поставленных целей и пр.).

В начале 20 века интеллект рассматривался как достигнутый к определенному возрасту уровень психического развития, который проявляется в сформированности познавательных функций, а также в степени усвоения умственных умений и знаний. В настоящее время в тестологии принята диспозиционная трактовка интеллекта как психического свойства (способности): предрасположенности рационально действовать в новой ситуации.

Теоретические подходы к исследованию интеллекта и его развития

Структурно-генетический подход, который базируется на идеях Ж. Пиаже, который рассматривал интеллект как высший универсальный способ уравнивания субъекта со средой.

Когнитивистский подход основан на понимании интеллекта как когнитивной структуры, специфика которой определяется опытом индивида.

Факторно-аналитический подход, основоположником которого является английский психолог Чарлз Спирмен. Он выдвинул концепцию «генерального фактора» *g*, рассматривая интеллект как общую «умственную энергию», уровень которой определяют успешность выполнения любых тестов. Наибольшее влияние этот фактор оказывает при выполнении тестов на поиск абстрактных отношений, наименьшее при выполнении сенсорных тестов. Ч. Спирмен выявил также «групповые» факторы интеллекта (механистический, лингвистический, математический), а также «специальные» факторы, определяющие успешность выполнения отдельных тестов.

Мультифакторная модель интеллекта Л. Тестоуна, согласно которой существует 7 относительно независимых первичных интеллектуальных способностей (между которыми позже обнаружили тесные связи и выделился общий фактор).

Иерархические модели интеллекта С. Барта, Д. Векслера и Ф. Вернона, в которых интеллектуальные факторы выстраиваются в иерархию по уровням обобщенности.

Концепция Р. Кеттелла о 2 видах интеллекта (соответствующих 2 выделенным им факторам): «текущем» (выступает в задачах, решение которых требует приспособления к новым ситуациям, зависит от действия фактора наследственности) и «кристаллизованном» (выступает при решении задач, явно требующих обращения к прошлому опыту – знаниям, умениям, навыкам – в большей степени заимствованному из культурной среды).

Модель Дж. Гилфорда, который выделил 3 «измерения интеллекта»: умственные операции; особенности материала, используемого в тестах; полученный интеллектуальный продукт. Сочетание этих элементов («куб» Гилфорда) дает 120-150 интеллектуальных «факторов». Заслуженой Дж. Гилфорда является выделение «*социального интеллекта*» как совокупности интеллектуальных способностей, определяющих успешность межличностной оценки, прогнозирования и понимания поведения людей. Кроме того, он выделил способность к *дивергентному мышлению* (способность к порождению множества оригинальных и нестандартных решений) как основу креативности; указанная способность противопоставляется способности к *конвергентному мышлению*, которая выявляется в задачах, требующих однозначного решения, находимого с помощью усвоенных алгоритмов.

Сегодня, несмотря на попытки выделить все новые «элементарные интеллектуальные способности», большинство исследователей сходятся на том, что общий интеллект существует как универсальная психическая способность. По мнению Г. Айзенка, в его основе лежит генетически детерминированное свойство нервной системы, определяющее *скорость и точность переработки информации*. В связи с успехами в развитии кибернетики, теории систем, теории информации и др. наметилась тенденция понимать интеллект как *познавательную деятельность* любых сложных систем, способных к обучению, целенаправленной переработке информации и саморегулированию.

В российской психологии XX в. исследования интеллекта развивались в нескольких направлениях: изучение психофизиологических задатков общих умственных способностей (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева, В.М. Русалов), эмоциональной и мотивационной регуляции интеллектуальной деятельности (О.К. Тихомиров), когнитивных стилей (М. А. Холодная), как «способности действовать в уме» (Я. А. Пономарев). В последние годы развиваются такие новые области исследований, как особенности «имплицитных» (или обыденных) теорий интеллекта (Р. Стернберг), регуляторные структуры (А. Пажес), связь интеллекта и креативности (Е. Торренс) и др. .

2. Диагностика интеллекта

Проявления интеллекта многообразны, но им присуще то общее, что позволяет отличать их от других особенностей поведения. Этим общим является активизация в любом интеллектуальном акте мышления, памяти, воображения, всех тех психических функций, которые обеспечивают познание окружающего мира. Таким образом, под интеллектом как объектом измерения подразумеваются не любые проявления индивидуальности, а прежде всего те, которые имеют отношение к познавательным свойствам и особенностям. Это нашло свое отражение в многочисленных тестах для оценки различных интеллектуальных функций (тесты логического мышле-

ния, смысловой и ассоциативной памяти, арифметические, пространственной визуализации и т. д.).

Тесты интеллекта – тесты общих способностей. Представляют собой совокупность методик, предназначенных для измерения уровня интеллектуального развития. Полученные с помощью тестов интеллекта результаты выражаются количественно в виде *коэффициента интеллекта (IQ)*.

Проведя подробный анализ проблемы интеллекта, его структуры, развития, связей с различными характеристиками биологической и социальной среды, Л.Ф. Бурлачук подчеркивает, что любое измерение интеллекта сегодня не может раскрыть все стороны и аспекты сложнейшей разумной деятельности человека. Наука всегда идет от простого к сложному. Современные тесты для измерения интеллекта достаточно широко и успешно используются психологами для установления имеющегося уровня развития познавательных функций у детей и взрослых, для целей профессиональной ориентации и профессионального отбора, для установления выраженности интеллектуального дефекта при некоторых психических заболеваниях.

Существующие тесты интеллекта дают представление о достигнутом уровне усвоения основных требований, предъявляемых условиями жизнедеятельности к познавательным способностям личности.

Тест структуры интеллекта Амтхауера

Предназначен для измерения уровня интеллектуального развития лиц в возрасте от 13 до 61 года. Предложен Р. Амтзауером в 1953 г. (последняя редакция осуществлена в 1973 г.).

Тест состоит из 9 субтестов, каждый из которых направлен на измерение различных функций интеллекта.

I. Логический отбор – исследование индуктивного мышления, чутья языка.

II. Определение общих черт – исследование способности к абстрагированию, оперированию вербальными понятиями.

III. Аналогии – анализ комбинаторных способностей.

IV. Классификация – оценка способности выносить суждение.

V. Задания на счет – оценка уровня развития практического математического мышления.

VI. Ряды чисел – анализ индуктивного мышления, способности оперировать числами.

VII. Выбор фигур – исследование пространственного воображения, комбинаторных способностей.

VIII. Задание с кубиками – исследуются показатели, близкие по характеру измеряемым предыдущим субтестом.

IX. Задания на способность сосредоточить внимание и сохранить в памяти усвоенное.

Всего в тесте 176 заданий. Общее время обследования (без подготовительных процедур и инструктажа испытуемых) – 90 минут.

При создании теста Р. Амтхауэр исходил из концепции, рассматривающей интеллект как специализированную подструктуру в целостной структуре личности. Этот конструкт понимается им как структурированная целостность психических способностей, проявляющихся в различных формах деятельности. В интеллекте обнаруживается наличие определенных «центров тяжести» – речевого, счетно-математического интеллекта, пространственных представлений, функций памяти и др. Р. Амтхауэр отмечал тесную связь интеллекта с другими компонентами личности, ее волевой и эмоциональной сферами, потребностями и интересами.

Шкалы измерения интеллекта Векслера

Группа наиболее известных и широко используемых тестов интеллекта, предназначенных для измерения уровня интеллектуального развития.

Разработаны Д. Векслером. Первой была предложена в 1939 г. Векслер-Белльвью (Wechsler Bellevue Scale от названия клиники, в которой она была разработана). Шкала стандартизована на выборке испытуемых в возрасте от 7 до 69 лет. Наибольшую известность получил модифицированный вариант этой шкалы, опубликованный в 1955 г. Под названием «Шкала интеллекта взрослых Векслера» (Wechsler Adult Intelligence Scale WAIS), последняя редакция, WAIS-R, опубликована в 1981 г. предназначена для обследования лиц в возрасте от 16 до 64 лет.

Данная шкала включает 11 субтестов, составляющих *вербальную* (субтесты: общей осведомленности, общей понятливости, арифметический, установления сходства, повторения цифровых рядов, словарный) и *невербальную* (субтесты: шифровки цифр, нахождения недостающих деталей, кубиков Коса, последовательности картинок, составления фигур) шкалы.

В 1949 г. была предложена Шкала интеллекта Векслера для детей (Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC; последняя редакция, WISC-R, опубликована в 1974 г.), предназначенная для обследования детей в возрасте от 5 лет до 15 лет 11 мес.

В отличие от шкалы WAIS, в тесте имеет 12-й субтест, альтернативный субтесту шифровки цифр. Этот субтест включает девять лабиринтов, время «выхода» из которых лимитировано.

В 1963 г. была опубликована Шкала интеллекта Векслера для дошкольников и младших школьников (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI), предназначенная для детей в возрасте от 4 до 6,5 года. Она включает 11 субтестов, из которых 10 засчитываются при определении IQ. Восемь субтестов представляют собой облегченные и адаптированные варианты заданий WISC, остальные три разработаны специально для данной шкалы. Состав субтестов: вербальная шкала (осведомленность, словарный запас, арифметика, нахождение сходства, понимание, кубики Коса, предложения) и невербальная шкала (дом животного, завершение картинок, лабиринты, геометрические схемы).

Культурно-свободный тест интеллекта

Предназначен для измерения интеллектуального развития, независимо от влияния факторов окружающей среды (культуры, образования и т.д.), т.н. «чистого интеллекта».

Опубликован Р.Кеттеллом в 1958 г. Имеется три варианта теста: а) для детей 4-8 лет и умственно отсталых взрослых; б) для детей 8-12 лет и взрослых, не имеющих высшего образования (две параллельные формы А и В); в) для учащихся старших классов, студентов и взрослых с высшим образованием (две параллельные формы А и В).

Первый вариант теста состоит из восьми субтестов, четыре из которых рассматриваются автором в качестве «свободных от влияния культуры»: 1) «подстановка»; 2) «классификация»; 3) «выбор называемых предметов»; 4) «лабиринты»; 5) «картинки с недостающими деталями»; 6) «выполнение указаний»; 7) «загадки»; 8) «определение сходства». Время решения всех заданий – 22 минуты.

Второй и третий варианты теста состоят из 4 субтестов и отличаются лишь уровнем трудности. «Серии» – распознавание и продолжение закономерных изменений в рядах фигур; «Классификация» – определение общих черт, особенностей фигур; «Матрицы» – дополнения к комплектам фигур; «Условия» – перестановка фигур, первоначально расположенных в определенном порядке (требуется отметить точкой один из данных на выбор рисунков с соблюдением условий заданных по образцу). Время, отводимое на решение всех заданий, – 12,5 минут. Тест представляет собой тест скорости, но может быть использован и без ограничений времени выполнения.

Р. Кеттел исходит из того, что издание теста для измерения общих способностей, очищенных от «наслоений культуры», возможно и прежде всего на основе перцептивных заданий, в которых интеллект проявляется через восприятие.

Стандартизация теста не завершена.

Прогрессивные матрицы Равена

Предназначен для измерения уровня интеллектуального развития. Предложен Л. Пенроузом и Дж. Равеном в 1936 году. Тест разрабатывался в соответствии с традициями английской школы изучения интеллекта, согласно которым наилучший способ измерения фактора G – задача по выявлению отношений между абстрактными фигурами. Наиболее известны два основных варианта: черно-белые и цветные матрицы. Черно-белые матрицы предназначены для обследования детей и подростков в возрасте от 8 до 14 лет и взрослых в возрасте от 20 до 65 лет. Цветной вариант (более простой, чем черно-белый) предназначен для обследования детей в возрасте от 5 до 11 лет, иногда рекомендуется для лиц старше 65 лет.

Материал черно-белого варианта теста состоит из 60 матриц или композиций с пропущенным элементом. Задания разделены на 5 серий (А, В, С, D, E) по 12 однотипных, но возрастающей сложности матриц в каждой серии. Трудность заданий возрастает и при переходе от серии к серии.

При разработке теста была сделана попытка реализовать принцип «прогрессивности», заключающийся в том, что выполнение предшествующих заданий и их серий является как бы подготовкой обследуемого к выполнению последующих. Происходит обучение выполнению более трудных заданий.

Каждая серия составлена по определенным принципам.

Серия А. От обследуемого требуется дополнение недостающей части изображения. Считается, что при работе с матрицами этой серии реализуются следующие основные мыслительные процессы: дифференциация основных элементов структуры и раскрытие связей между ними; идентификация недостающей части структуры и сличение ее с представленными образцами.

Серия В. Сводится к нахождению аналогии между двумя парами фигур. Обследуемый раскрывает этот принцип путем постепенной дифференциации элементов.

Серия С. Задания этой серии содержат сложные изменения фигур в соответствии с принципом их непрерывного развития, обогащения по вертикали и горизонтали.

Серия D. Составлена по принципу перестановки фигур в матрице по горизонтальному и вертикальному направлению.

Серия Е. Наиболее сложная. Процесс решения заданий этой серии заключается в анализе фигур основного изображения и последующей сборке недостающей фигуры по частям (аналитико-синтетическая мыслительная деятельность).

Данные, полученные с помощью теста «Прогрессивные матрицы Равена», хорошо согласуются с показателями других распространенных тестов общих способностей.

«Школьный тест умственного развития» (ШТУР)

Разработан сотрудниками НИИ общей и педагогической психологии АПН СНГ для диагностики уровня интеллектуального развития учащихся 6-8 классов. Авторами ШТУР являются К.М.Гуревич, М.К.Акимова, Е.М.Борисова, В.Г.Зархин, В.Т.Козлова, Г.П.Логинова.

«ШТУР» состоит из 6 субтестов:

1. Осведомленность (2 субтеста).
2. Аналогии (1 субтест).
3. Классификация (1 субтест).
4. Обобщение (1 субтест).
5. Числовые ряды (1 субтест).

Состав субтестов типичен для большинства вербальных тестов интеллекта. Включаемые в субтест пункты отобраны на основе психологического анализа учебных программ и учебников 6-8 классов общеобразовательной школы. Понятия, включенные в задачи, подбирались по основным циклам дисциплин: естественнонаучному, гуманитарному и физико-

математическому. По мнению авторов, эти понятия являются необходимыми для общего развития, формирования миропонимания у детей.

Опыт применения «ШТУР», по предположению авторов, позволяет использовать тест в школьной психодиагностике для определения уровня интеллектуального развития учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богомаз, С.Л. Общая психология: познавательные процессы : учебно-методический комплекс для самостоятельной работы студентов / С.Л. Богомаз, З.В. Костюкович, Ю.Л. Довгая ; под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск : УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2010. – 115 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
3. Бордовська, В.Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів: Словник / В.Й. Бордовська, В.О. Грушевський, І.П. Патрік. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.
4. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер, 2005. – 520 с.
5. Осипова, А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов / А.А. Осипова. – Москва: Изд-во ТЦ Сфера, 2002. – 512 с.
6. Пашукова, Т.И. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. – Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 177 с.
7. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский [и др.]; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб. : Питер, 2003. – 560 с.
8. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук [та ін.]; за ред. Ю.Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

МОДУЛЬ 1. ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Практическое занятие № 1

Общая характеристика исследования познавательной сферы личности

Вопросы для обсуждения:

1. Познавательная сфера личности, ее компоненты.
2. Понятия «психодиагностическое обследование», «психологический диагноз» и «психокоррекция».
3. Виды и принципы психокоррекционной работы.

Рекомендуемая литература:

1. Богомаз С.Л. Общая психология: познавательные процессы : учебно-методический комплекс для самостоятельной работы студентов / С.Л. Богомаз, З.В. Костюкович, Ю.Л. Довгая ; под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск : УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2010. – 115 с.
2. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер, 2005. – 520 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы: учебное пособие / В.М. Козубовский. – Минск: Амалфея, 2008. - 368 с.
4. Немов, Р.С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. М. : ВЛАДОС, 2003. – 688с.
5. Немов, Р.С. Психология. Кн. 3. Психодиагностика / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 640с.
6. Осипова, А. А. Общая психокоррекция : Учеб. пособие для студ. высш. спец. учеб. заведений / А. А. Осипова. - М. : Сфера, 2001.- 512 с.
7. Романов, К.М. Практикум по общей психологии. Учеб. пособие / К.М. Романов, Ж.Г. Гаранина. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 320 с.

Практическое занятие № 2

Особенности диагностики и коррекции на разных возрастных этапах

Вопросы для обсуждения:

1. Диагностика познавательных процессов детей первого года жизни.
2. Диагностика познавательных процессов детей раннего возраста.
3. Диагностика познавательных процессов детей дошкольного возраста.

4. Диагностика познавательных процессов детей младшего школьного возраста.

5. Диагностика познавательных процессов подростков.

Задания для самостоятельной работы:

1. Охарактеризуйте развитие познавательных процессов на разных возрастных этапах.

2. Осветите вопрос: коррекция познавательных процессов на разных возрастных этапах.

Рекомендуемая литература:

1. Антипенко, О.Е. Основы психодиагностики. Познавательные процессы: Учебно - методическое пособие / О. Е. Антипенко. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова, 2004. – 130 с.

2. Головей, Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 695 с.

3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы: учебное пособие / В.М. Козубовский. – Минск: Амалфея, 2008. - 368 с.

4. Коломинский, Я.Л. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников : Учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. "Педагогика и психология (дошкольная)" / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Мн. : Універсітэцкае, 1997. – 237 с.

5. Немов, Р.С. Психология. Кн. 3. Психодиагностика / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 640с.

МОДУЛЬ 2. ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Практические занятия № 3–4

Диагностика и коррекция сенсорно-перцептивной системы

Вопросы для обсуждения:

1. Общая характеристика ощущения и восприятия.
2. Диагностируемые виды и параметры ощущения и восприятия.
3. Методики, используемые для диагностики различных видов и параметров ощущения и восприятия у детей. Особенности диагностики ощущения и восприятия у детей.
4. Развитие, коррекция ощущения и восприятия у детей и взрослых (общие рекомендации, упражнения).

Психодиагностический практикум:

- Задание 1. Исследование роли ощущений в познавательной деятельности человека.
- Задание 2. Исследование зрительных ощущений.
- Задание 3. Исследование мышечно-суставных ощущений.
- Задание 4. Исследование наблюдательности.
- Задание 5. Исследование восприятия времени.
- Задание 6. Исследование познавательного контроля при восприятии.

Задания для самостоятельной работы:

1. Ознакомьтесь с исследованием восприятия пространственных представлений с помощью методик «Часы», «Компасы».
2. Изучите методы определения объема зрительного восприятия и глазомера.
3. Проведите диагностику доминирующей перцептивной модальности.
4. Составьте картотеку упражнений развития и коррекции сенсорно-перцептивной системы у детей и взрослых.

Психологические задачи

Приведите примеры жизненных ситуаций, предъявляющих повышенные требования к тем или иным органам чувств.

Какие виды профессиональной деятельности предъявляют повышенные требования к зрительным, слуховым, осязательным, обонятельным, вкусовым и двигательным ощущениям.

Приведите примеры, в которых проявляются основные свойства ощущений (по 4 примера на каждое).

Определите, какие свойства ощущений проявляются в следующих ситуациях.

- ✓ Повар без труда определил разницу в приготовленных соусах.
- ✓ Окрашенные в светлые тона стены помещения вызвали у посетителей ощущение прохлады.
- ✓ Шлифовальщик определил незначительную шероховатость на поверхности изделия без измерительных приборов.
- ✓ У скрипача, долгое время занимающегося музыкой, значительно повысился звуковысотный слух.
- ✓ После купания в горячей ванной отдыхающему показалось, что в коридорах санатория стало гораздо холоднее.
- ✓ Сталевар по оттенкам расплавленного металла может с большой точностью установить его температуру.
- ✓ После наблюдения за мерцанием иллюминации мальчик еще некоторое время видел в темноте яркие световые пятна.
- ✓ При прослушивании симфонической музыки слушатель выделяет из общей игры оркестра партию виолончели.
- ✓ Врач ставит диагноз о заболевании внутренних органов пациента на основании проведенной пальпации (ощупывания).
- ✓ При быстром движении фонаря в темноте наблюдателю кажется, что он оставляет светящийся след.
- ✓ Девочка долго ходила в теплом пальто, не замечая его тяжести.
- ✓ Предметы яркого оранжевого цвета кажутся теплыми.
- ✓ Если после сладкого чая попробовать на вкус яблоко, оно покажется кислым.
- ✓ В некоторых случаях голос человека называют бархатным.

Подготовьте 10 рекомендаций, предписывающих, где и как можно использовать свойства ощущений на практике.

Приведите примеры, иллюстрирующие основные свойства восприятия.

Определите, какие свойства восприятия появляются в следующих ситуациях:

- ✓ Известный отечественный врач-онколог во время посещения Лувра заметил, что на одной из картин изображена женщина, больная раком груди.
- ✓ При осмотре шахматной партии опытный шахматист без труда определяет, чья позиция выигрышнее.
- ✓ Известно, что влюбленный человек не замечает изъяны во внешности своего избранника.
- ✓ Если смотреть на удаляющиеся рельсы, то они кажутся сходящимися.

Подготовьте 10 психологических рекомендаций по практическому использованию свойств восприятия.

Рекомендуемая литература:

1. Немов, Р.С. Психология. Кн. 3. Психодиагностика / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 640с.
2. Пашукова, Т.И. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. – Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 177 с.
3. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский [и др.]; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб. : Питер, 2003. – 560 с.
4. Романов, К.М. Практикум по общей психологии. Учеб. пособие / К.М. Романов, Ж.Г. Гаранина. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 320 с.

Психодиагностический практикум Задание 1. Исследование роли ощущений в познавательной деятельности человека

Цель исследования: установить отличие ощущений от восприятия при тактильном распознавании предметов.

Материал и оборудование: набор мелких предметов для тактильного распознавания (булавка, ключ, ватка и т.п.), повязка для глаз, секундомер.

Процедура исследования

Исследование тактильных ощущений состоит из двух серий опытов и проводится с одним испытуемым.

Задача первой серии: установить особенности тактильных ощущений по их словесным описаниям испытуемого, вызванных предметами из набора во время их поочередного предъявления на неподвижную ладонь.

В ходе выполнения первой серии исследования испытуемому завязывают глаза и дают следующую инструкцию.

Инструкция испытуемому в первой серии: «Разверните руку ладонью вверх. На ладони во время нашего исследования Вы будете ощущать некоторые воздействия. Не совершая ощупывающих движений рукой, дайте словесный отчет тех ощущений, которые Вы будете испытывать. Все, что будете ощущать, говорите вслух».

Экспериментатор последовательно предъявляет предметы для тактильного распознавания их испытуемым. Время предъявления каждого из них – 10 секунд. После чего предмет убирается с руки, а в протоколе производится запись словесного отчета испытуемого.

Задача второй серии: установить особенности тактильных ощущений по словесным описаниям испытуемого, когда предметы поочередно кладутся на его ладонь и разрешается их ощупывать этой же рукой.

Вторая серия исследований проводится через две-четыре минуты после первой. Во второй серии так же, как и в первой, испытуемому завязывают глаза и перед предъявлением предметов набора дают инструкцию.

Инструкция испытуемому во второй серии: «Разверните руку ладонью вверх. Во время нашего исследования Вы будете ощущать некоторые воздействия. Вам разрешается совершать ощупывающие движения рукой. Дайте словесный отчет тех ощущений, которые Вы будете испытывать при этих воздействиях и движениях ладони руки».

Во второй серии экспериментатор последовательно предъявляет те же предметы из набора, сохраняя длительность тактильного распознавания 10 секунд и записывая словесный отчет испытуемого в протокол.

Протокол исследования двух серий опытов может быть представлен на одном общем бланке (таблица 1).

По окончании двух серий исследования испытуемый дает самоотчет о том, каким образом он ориентировался в оказываемых на ладонь руки воздействиях, когда легче было распознавать предметы и когда сложнее.

Таблица 1 – Протокол исследования

Испытуемый: Экспериментатор:		Дата Время		
№ пп	Предмет	Словесный отчет		
		в первой серии	во второй серии	Примечание
1.	Булавка			
2.	Ватка			
..				

Обработка и анализ результатов

Цель обработки результатов – установить свойства предметов, которые были адекватно распознаны. Количество названных ощущений в первой и второй сериях будет считаться показателем распознавания «П1» и «П2».

Проводя анализ результатов, следует сравнить величины показателей тактильного распознавания в первой и второй сериях и обратить внимание на то, что распознавание воздействий, идущих от предметов, качественно различается. Как правило, в первой серии испытуемые дают отчет об отдельных свойствах предмета, а затем пробуют его установить, давая ему название. Во второй серии, где присутствует благодаря ощупывают тактильное восприятие, испытуемые обычно сначала определяют предмет, называют его (например: «булавка»), а потом дают словесный отчет о его свойствах.

Тактильные ощущения являются важнейшими в контактной ориентировке и позволяют человеку выжить и учиться даже при отсутствии слуха и зрения. Они расширяют познавательные возможности индивида, привыкшего полагаться на свое зрение, а потому опыт с закрытыми или завязанными глазами можно использовать как средство отдыха после длитель-

ного чтения книг или просмотра фильмов. Сознательное применение этого средства поможет переключить внимание и в случаях напряженного эмоционального состояния в ситуациях предстоящего экзамена, ожидания оценки и т.п.

Задание 2. Исследование зрительных ощущений

Цель исследования: определить величину абсолютного нижнего порога зрительного ощущения и дать оценку остроты зрения.

Материал и оборудование: измерительная рулетка и 5 стандартных плакатов с изображением колец Ландольдта (диаметр кольца 7,5 мм, толщина линии 1,5 мм, разрыв кольца 1.5 мм; важно, чтобы разрывы колец на плакатах были обращены в разные стороны).

Процедура исследования

Исследовательская группа состоит из экспериментатора испытуемого и протоколиста. В комнате, где проводится исследование, должно быть хорошее освещение, а ее длина – не менее 6,5 м.

В процессе исследования испытуемый, находящийся на расстоянии 6 м в положении спиной к плакату, по команде экспериментатора поворачивается и приближается к нему, пока не увидит разрыв в кольце. Экспериментатор и протоколист с помощью рулетки определяют расстояние от плаката до положения испытуемого, с которого он правильно устанавливает местоположение разрыва кольца, и в протоколе записывается результат, то есть длина в сантиметрах. Затем испытание повторяется с помощью другого плаката, а затем – третьего.

Инструкция испытуемому. «За Вашей спиной на расстоянии 6 м расположен плакат с изображением кольца с разрывом. По моему сигналу повернитесь к нему и определите место разрыва, постепенно приближаясь. Как только увидите разрыв, остановитесь».

В протоколе исследования должно быть зафиксировано самочувствие испытуемого, а также результаты трех попыток. Если результат варьирует в пределах больших, чем метр, то нужно провести еще одно измерение.

Обработка и анализ результатов

Показателем нижнего абсолютного порога зрительного ощущения является средний результат трех серий (формула 1).

$$P_{зр} = \frac{P_1 + P_2 + P_3}{3}, \text{ где} \quad (1)$$

P_1, P_2, P_3 – величины расстояний, с которых испытуемый определял разрывы в кольце соответствующих опытов.

Чем больше расстояние, с которого испытуемый увидел направление разрыва, тем ниже, а значит, лучше его абсолютный порог зрительного различения, выше зрительная чувствительность.

Оценка остроты зрения проводится с помощью таблицы 2.

Если разрыв определен испытуемым с расстояния 5 м, то угол различения равен 1° , а зрение находится в диапазоне средних показателей.

Таблица 2 – Оценка остроты зрения в баллах

	Оценка остроты зрения в баллах								
	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Показатель порога зрительного различения (в см)	640	621-640	591-620	551-590	501-550	431-500	331-430	201-330	200 и менее

Оценки остроты зрения в 1, 2, 3 балла – свидетельство ослабленности зрения. В этом случае помимо обращения к офтальмологу важно, чтобы испытуемый проанализировал состояние собственного здоровья и обратил внимание на режим работы и отдыха, чередование физического и умственного труда.

Задание 3. Исследование мышечно-суставных ощущений

Цель исследования: определить величину и дать оценку нижнего порога различений мышечно-суставных ощущений массы.

Материал и оборудование: разновесы с грузами в граммах. Листки бумаги размером 5 x 5 см и повязка для глаз.

Процедура исследования

Исследование проводится в группе, состоящей из трех человек: экспериментатор, испытуемый, протоколист. В комнате для лабораторных занятий одновременно могут проводить свои исследования несколько групп при условии, что каждая находится на расстоянии не менее 2,5 м от другой.

Испытуемому надевают на глаза повязку, просят вытянуть руки вперед, не напрягая их, ладонями вверх. На ладони лежат листки бумаги, на которые затем экспериментатор кладет разновесы в 4 и 5 г. Задача испытуемого – определить, в какой руке вес тяжелее. Затем последовательно добавляют 1-, 2- и 3-граммовые гири пока испытуемый не сможет определить различие веса. Данный опыт повторяют как минимум три раза. Если руки у испытуемого устанут, то ему нужно дать отдых в течении 1,5 – 3 минут после соответствующего опыта. В каждом опыте руки, на которые накладывают исходные 4 и 5 г, сменяют.

Инструкция испытуемому: «На Ваши ладони будут положены разновесы. С завязанными глазами определите, в какой из Ваших вытянутых рук груз тяжелее».

Обработка и анализ результатов

Показателем кожно-суставной чувствительности в различении массы является средний результат нескольких опытов. Для получения показателя сначала для каждого опыта определяют разницу в весе правой и левой руки, которую определил испытуемый. Затем подсчитывают показатель порога различительной чувствительности по формуле (2):

$$P_k = \frac{\sum_{i=1}^n P_M}{N}, \text{ где } \sum_{i=1}^n P_M \text{ — сумма разниц в весе всех проделанных опытов, а } N \text{ — количество опытов.} \quad (2)$$

Оценку чувствительности в различении веса с помощью данной методики проводят с помощью таблицы 3:

Чем выше оценочный балл, тем лучше кожно-суставная чувствительность испытуемого.

Тренировки чувствительности к различению веса вырабатывает привычку осознавать собственные ощущения, что со временем приводит к улучшению результатов.

Таблица 3 – Оценка различительной чувствительности веса

	Оценка различительной чувствительности веса								
Оценка в баллах	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Различаемая величина (в г)	1,0-1,9	2,0-2,4	2,5-2,9	3,0-3,4	3,5-3,9	4,0-4,9	5,0-6,9	7,0-7,9	8,0 и более

Задание 4. Исследование наблюдательности

Цель исследования: установить уровень развития наблюдательности.

Материал и оборудование: две несложные по сюжету и количеству деталей картинки, одинаковые почти во всем, кроме заранее предусмотренных малозаметных десяти различий. Эти различия заключаются в отсутствии или ином расположении какой-либо детали на одной из картинок по сравнению с другой; кроме картинок нужна бумага для записи, ручка и секундомер.

Процедура исследования

В исследовании наблюдательности может принимать участие один испытуемый или группа при условии, что картинки достаточных для зрительного восприятия размеров и их можно вывесить на доске или стене.

Обе картинки предъявляются испытуемым одновременно в течение 60 с, то есть 1 мин.

Инструкция испытуемому. «Вам будут предъявлены две картинki. Внимательно посмотрите на них и найдите, в чем их отличие. Время для восприятия картинок ограничено одной минутой. После сигнала "Стоп!" картинki будут убраны, а Вы запишите на бумаге те отличия, которые в картинках заметили. Если все понятно, тогда начнем!».

После экспонирования картинок и записи найденных отличий испытуемого просят дать отчет. Из самоотчета нужно узнать, хорошо ли было видно детали картинок, удовлетворен ли испытуемый результатами своей наблюдательности.

Обработка и анализ результатов

Цель обработки результатов – получение коэффициента наблюдательности. Для этого экспериментатор подсчитывает количество правильно отмеченных различий и из этого количества вычитает количество ошибочно указанных, то есть несуществующих различий. Полученная разность делится на число фактически имеющихся различий, то есть на 10.

Анализ результатов осуществляется путем сравнения полученного коэффициента наблюдательности с максимально возможным, то есть с единицей. Чем ближе коэффициент к 1,0, тем выше уровень наблюдательности испытуемого. Коэффициент, находящийся в пределах 0,5 – 0,9, свидетельствует о среднем уровне наблюдательности. Если он меньше 0,5 – то наблюдательность испытуемого плохая или слабая.

Наблюдательность поддается развитию, для этого ее нужно тренировать. Можно разработать программу развития, подобрав специальные упражнения для улучшения наблюдательности. Главным моментом в таких упражнениях должно стать решение задач нахождения как можно больше признаков предметов, явлений после их кратковременного восприятия.

Задание 5. Исследование восприятия времени

Цель исследования: определить степень точности восприятия коротких промежутков времени.

Оборудование: секундомер и таблица-протокол исследования.

Процедура исследования

Исследование восприятия времени проводится в паре, состоящей из испытуемого и экспериментатора. Оно состоит из десяти опытов. В каждом опыте испытуемому предлагают определить заданный промежуток времени, не считая и не смотря на часы. Правильность оценки интервала времени экспериментатор определяет с помощью секундомера. Интервалы времени могут задаваться такие: 30 с, 1 мин, 120 с и др.

Инструкция испытуемому: «Вам будет предложено, не пользуясь часами и не считая про себя, поднятием руки или сигналом «Стоп!» определить конец заданного отрезка времени. Каждый раз Вам будет сказано о

том, какой длительности задается интервал, а его начало экспериментатор отметит ударом карандаша по столу».

В таблице-протоколе (таблица 4) экспериментатор записывает заданный для определения интервал времени и фактическое время, которое испытуемый принял за заданный интервал.

Временной интервал, предложенный для оценки, отмечается в графе таблицы «С» в секундах; фактическое время, тоже в секундах, в графе «А».

Таблица 4 – Таблица-протокол исследования восприятия коротких промежутков времени

Интервал оценки времени "С"	Фактическое время "А"
30с	
60с	
120с	

Обработка результатов

Точность оценки времени определяется для каждого опыта отдельно по формуле (3):

$$K_T = \frac{A}{C} \times 100\%, \text{ где } \dots\dots\dots(3)$$

K_T – коэффициент точности оценки времени;

A – фактический временной интервал, прошедший с момента начала оценки испытуемым заданного отрезка времени;

C – временной интервал, предложенный для оценки.

Анализ результатов

В ходе анализа результатов исследования важно определить, в каком соотношении к 100%, меньше или больше, находятся коэффициенты точности оценки времени испытуемого. Если по всем опытам испытуемый имеет коэффициент больший, чем 100%, то временные интервалы он недооценивает. Если его коэффициенты менее 100% – то временные интервалы он переоценивает. Чем ближе коэффициенты к 100% (например, 80% – 110%), тем выше точность оценки коротких промежутков времени.

Люди отличаются по типологии оценки временных интервалов. Одни испытуемые их преувеличивают, а другие преуменьшают. В ряде случаев данная типология распространяется и на длительные интервалы времени. Однако некоторые субъекты короткие интервалы времени (до минуты) переоценивают, а интервалы больше минуты, наоборот, недооценивают.

Чтобы установить причины недооценки или переоценки временных интервалов, мы советуем повторить опыты, усложнив их инструкцией с дополнительными указаниями. Например, определить заданный интервал времени, перечисляя при этом буквы алфавита. Введение инструкцией еще одной цели

деятельности изменяет оценку испытуемым временных интервалов. Время в этом случае для испытуемого становится, как правило, менее заметным, то есть они, занимаясь другим делом, его недооценивают. Зная особенности восприятия и оценки интервалов времени, можно разработать систему приемов, которые пригодятся в моменты вынужденных ожиданий: ожиданий автотранспорта, событий, встреч и т.п. Снимающееся при этом психическое напряжение – один из моментов самовоспитания и обучения саморегуляции.

Задание 6. Исследование познавательного контроля при восприятии

Цель исследования: определить свойства познавательного контроля при его влиянии на процесс зрительного восприятия.

Материал и оборудование: три таблицы, каждая размером в стандартный лист бумаги. На первой таблице четко написаны слова, обозначающие названия четырех основных цветов: красный, синий, зеленый, желтый. На второй таблице нарисованы разноцветные звездочки тех же основных цветов. На третьей – написаны названия цветов, но чернила, которыми эти названия написаны, не соответствуют названию цвета. Слово «красный» написано желтыми чернилами, слово «синий» – зелеными и т.п. В оборудование входит секундомер.

Процедура исследования

Исследование состоит из трех опытов, перед каждым из которых испытуемому дается соответствующая инструкция.

Опыт №1

Перед началом опыта испытуемому дают такую *инструкцию*: «Как можно быстрее прочитайте слова на таблице, которая Вам будет предъявлена. Время чтения слов контролируется по секундомеру. Если все понятно и нет вопросов, приготовьтесь читать слова. Начали!»

После команды «Начали!» экспериментатор предъявляет первую таблицу и фиксирует время чтения слов испытуемым.

Опыт №2

Второй опыт проводят непосредственно после окончания первого.

Инструкция испытуемому ко второму опыту: «Вам будет предъявлена таблица с изображением звездочек. Как можно быстрее назовите цвет этих звездочек. Приготовьтесь. Начали!»

Время ответа испытуемого экспериментатор фиксирует так же, как и в первом опыте.

Опыт №3

Третий опыт проводят сразу после второго опыта. *Инструкция испытуемому к третьему опыту.* «Вам будет предъявлена таблица с написанными на ней словами-названиями. Как можно быстрее назовите цвет чернил, которыми написаны эти слова. Если все понятно, приготовьтесь. Начали!».

Вслед за инструкцией испытуемому показывают третью таблицу и фиксируют время, за которое он успевает назвать цвет чернил, которыми написаны эти слова.

Обработка результатов

Результатами данного исследования являются показатели времени выполнения испытуемым заданий каждого опыта: T1, T2 и T3.

Для определения влияния познавательного контроля на зрительное восприятие нужно высчитать величину показателя интерференции по формуле (4):

$$П = T3 - T2 \quad (4)$$

где T3 и T2 – показатели времени выполнения заданий соответствующих опытов.

Анализ результатов

Познавательный контроль при зрительном восприятии составляет условие выполнения задач наблюдения. Его функционирование делает восприятие произвольным и приближает перцептивные процессы к мыслительным.

Познавательный контроль, актуализирующийся в данном исследовании, необходим для преодоления интерференции зрительного восприятия первого опыта, в котором испытуемый читал слова, и второго опыта, в котором он называл цвет звездочек. Чем больше разница времени выполнения испытуемым третьего и второго опытов (П), тем больше интерференция. Следовательно, тем больше выражена узость, ригидность познавательного контроля при восприятии. Наоборот, чем ближе показатель «П» к нулю, тем гибче влияние познавательного контроля.

Величина показателя познавательного контроля зависит от времени выполнения опытов. Если испытуемый не был в состоянии готовности по команде «Начали!» выполнять задание второго опыта по инструкции, то показатель «П» может быть близким к нулю, в случае такой готовности в третьем опыте. Наконец, если П оказывается со знаком минус, то есть время третьей серии (T3) меньше времени выполнения второго опыта (T2), это означает, что испытуемый не придерживался указаний экспериментатора называть цвет звездочек «как можно быстрее». В этом случае исследование нужно повторить.

Дополнительным способом, позволяющим установить причину «отклонения» показателя в минусовую сторону, может стать сравнение времени выполнения испытуемым первого и второго опытов.

Показатель интерференции, то есть влияния, отражает независимость речевой функции и зрительного восприятия. При обнаружении ригидности нужно исследовать свойства мышления и разработать комплекс развивающих упражнений, позволяющих изменить когнитивный стиль личности.

Практические занятия № 5 – 6

Диагностика и коррекция памяти

Вопросы для обсуждения:

1. Общая характеристика памяти.
2. Диагностируемые виды и параметры памяти.
3. Методики, используемые для диагностики различных видов и параметров памяти в дошкольном и младшем школьном возрасте.
4. Развитие, коррекция памяти. Понятие мнемотехники.

Психодиагностический практикум:

- Задание 1. Исследование объема кратковременной памяти.
- Задание 2. Исследование опосредованного запоминания.
- Задание 3. Сравнительное исследование непосредственного и опосредованного запоминания отвлеченных понятий.
- Задание 4. Исследование преобладающего типа запоминания.

Задания для самостоятельной работы:

1. Ознакомьтесь с методиками:
 - ✓ «Исследование произвольного запоминания и условий его продуктивности».
 - ✓ «Исследование объема оперативной памяти»
 - ✓ «Исследование динамики процесса заучивания»
 - ✓ «Сравнение процессов воспроизведения и узнавания»
2. Используя закономерности работы памяти, подготовьте психолого-педагогические рекомендации для эффективного запоминания учебного материала.
3. Составьте памятку для забывчивых.

Психологические задачи:

1. Определите, на актуализацию каких видов памяти ориентированы следующие педагогические воздействия и жизненные ситуации.
 - ✓ Напомните Андрею, как звучит теорема Пифагора.
 - ✓ Проверяем домашнее задание. Кто прочитает наизусть стихотворение Сергея Есенина «Белая береза»?
 - ✓ Вы только что прослушали произведение П.И. Чайковского «Времена года». Какие картины природы возникали у вас в ходе прослушивания?
 - ✓ Сейчас я буду читать текст изложения. Вы должны внимательно слушать, а когда я закончу, кто-нибудь попробует воспроизвести весь рассказ.
 - ✓ С какими картинами художника Васнецова мы с вами уже знакомы.

- ✓ Прослушайте небольшой музыкальный отрывок и назовите произведение и его автора.
- ✓ Младенец узнает подвешенную игрушку.
- ✓ Чтобы понять разницу между твердыми и мягкими веществами, давайте вспомним, каковы они на ощупь.
- ✓ Свидетеля просят составить словесный портрет преступника.

2. Определите, какие особенности или закономерности памяти детей взяты за основу при разработке следующих психолого-педагогических рекомендаций.

- ✓ Для того, чтобы этот ученик лучше запомнил написание словарных слов, учитель должен чаще давать из ему под запись.
- ✓ Родителям и учителям следует пояснять этому мальчику, что простым зазубриванием невозможно добиться хороших результатов в учебе, поскольку со временем усложняется учебный материал.
- ✓ Родители могут не беспокоиться по поводу того, что их сын выучит письмо Онегина к Татьяне, если мальчик твердо решил ответить завтра на уроке на «пять».
- ✓ Для лучшего усвоения детьми правил пожарной безопасности преподавателю ОБЖ целесообразно сводить их в музей пожарной охраны.
- ✓ Для того чтобы дети лучше запомнили пройденный материал, нужно в конце урока повторить все пройденные правила.
- ✓ Этому подростка учитель физкультуры может попросить провести за себя разминку с классом, которая состоит из комплекса упражнений, разученных на предыдущих уроках.
- ✓ Чтобы дети лучше справились с пересказом сказки, учителю следует на уроке организовать работу над текстом, разбить его на смысловые части, озаглавить каждую из них и т.д.
- ✓ Для того чтобы дети хорошо запомнили ряд чисел после однократного прочтения, необходимо, чтобы количество чисел не превышало

3. Какие виды памяти наиболее важны представителям следующих профессий: учитель математики, врач-терапевт, психолог, кулинар, механик, учитель географии, артист театра, балерина, музыкант-исполнитель, парфюмер, водитель.

Рекомендуемая литература:

1. Немов, Р.С. Психология. Кн. 3. Психодиагностика / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 640с.
2. Пашукова, Т.И. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / Т.И. Пашукова,

А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. – Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 177 с.

3. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский [и др.]; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб. : Питер, 2003. – 560 с.

4. Романов, К.М. Практикум по общей психологии. Учеб. пособие / К.М. Романов, Ж.Г. Гаранина. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 320 с.

Психодиагностический практикум

Задание 1. Исследование объема кратковременной памяти

Цель исследования: определить объем кратковременного запоминания по методике Джекобсона.

Материал и оборудование: бланк с четырьмя наборами рядов чисел, лист для записи, ручка и секундомер.

Процедура исследования

Исследование можно проводить с одним испытуемым и с группой из 8 – 16 человек. Оно состоит из четырех аналогичных серий. В каждой серии экспериментатор зачитывает испытуемому один из наборов следующих цифровых рядов (таблица 5).

Таблица 5 – Набор цифровых рядов

Первый набор	Второй набор
5241	7106
96023	89934
254061	856086
7842389	5201570
34682538	82744525
598374623	715843413
6723845207	1524836897
Третий набор	Четвертый набор
1372	7106
64805	89934
725318	856086
0759438	5201570
52186355	82744525
132697843	715843413
3844528716	1524836897

Элементы ряда предъявляются с интервалом 1 секунда. После прочтения каждого ряда через 2-3 секунды по команде «Пишите!» испытуемые на листе для записей воспроизводят элементы ряда в том же порядке, в каком они предъявлялись экспериментатором. В каждой серии независимо от результата читаются все семь рядов. Инструкция во всех сериях опыта одинаковая. Интервал между сериями не менее 6-7 мин.

Инструкция испытуемому: «Я назову Вам несколько цифр. Слушайте внимательно и запоминайте их. По окончании чтения по моей команде «Пишите!», запишите то, что запомнили, в том же порядке, в каком читались цифры. Внимание! Начинаем!».

Обработка результатов

В процессе обработки результатов исследования необходимо установить:

- ряды, воспроизведенные полностью и в той же последовательности, с которой они предъявлялись экспериментатором. Для удобства их обозначают знаком "+";
- наибольшую длину ряда, который испытуемый во всех сериях воспроизвел правильно;
- количество правильно воспроизведенных рядов, больших чем тот, который воспроизведен испытуемым во всех сериях;
- коэффициент объема памяти, который вычисляют по формуле (5):

$$P_k = A + \frac{C}{n}, \text{ где} \dots\dots\dots(5)$$

P_k – обозначение объема кратковременной памяти,
A – наибольшая длина ряда, который испытуемый во всех опытах воспроизвел правильно;
C – количество правильно воспроизведенных рядов, больших чем A;
n – число серий опыта, в данном случае – 4.

Анализ результатов

Для анализа результатов пользуются следующей оценкой уровня объема кратковременного запоминания (таблица 6):

Таблица 6 – Шкала оценки уровня кратковременного запоминания

Шкала оценки уровня кратковременного запоминания	
Коэффициент объема памяти /P _k /	Уровень кратковременного запоминания
10	очень высокий
8-9	высокий
7	средний
6-5	низкий
3-4	очень низкий

Анализируя результаты исследования, важно обратить внимание на крайние варианты получаемых уровней запоминания. Запоминание, равное 10, как правило, является следствием использования испытуемым логических средств или специальных приемов мнемотехники. В редких случаях такое запоминание является феноменом.

Если получен очень низкий уровень запоминания, то исследование памяти испытуемого нужно повторить через несколько дней. В норме объем памяти 3-4 вызывается непринятием инструкции.

Низкий и средний уровень кратковременного запоминания может быть повышен благодаря систематической тренировке памяти по специальным программам мнемотехники.

Задание 2. Исследование опосредованного запоминания

Цель исследования: определить влияние системы вспомогательных средств на запоминание конкретных понятий.

Материал и оборудование: наборы слов теста для запоминания, протокол исследования, бумага для записи, ручка, секундомер.

Процедура исследования

Исследование состоит из двух опытов и проводится с одним испытуемым.

Опыт №1

Задача первого опыта: определить объем памяти испытуемого при запоминании словесного материала, не предусматривающего заранее заданной системы связей.

В опыте используется классический метод удержания членов ряда. Экспериментальный материал состоит из 20 не связанных между собой простых слов, состоящих из 4-6 букв. Перед испытуемым ставится задача запомнить предъявляемые слова и по команде воспроизвести их на бумаге для записей. Слова экспериментатор должен читать четко и быстро с паузами в 2 с. После окончания чтения через 10 с. испытуемому предлагается воспроизвести вслух или записать на бумаге запомнившиеся слова в любом порядке. Экспериментатор отмечает у себя в протоколе те слова, которые воспроизведены правильно. Ошибочно воспроизведенные слова фиксируются в примечании.

Инструкция испытуемому: «Я буду читать Вам ряд слов, слушайте меня внимательно и постарайтесь их запомнить. Когда я кончу читать слова и скажу «Говорите!», назовите те слова, которые Вы запомнили, в том порядке, в каком они Вам вспоминаются. Внимание! Начали!»

По окончании опыта испытуемый дает словесный отчет о том, каким способом он старался запоминать слова. Этот отчет и наблюдения экспериментатора записывают в протокол. Протокол исследования представлен в таблице 7.

Таблица 7 – Протокол исследования опосредованного запоминания

Испытуемый:		Дата:	
Экспериментатор:		Время опыта:	
Опыт 1			
№/п слова	Предъявлено	Воспроизведено	Примечание
1.			
2.			
3.			
...			
...			
...			
20.			
Словесный отчет испытуемого о запоминании и воспроизведении слов			
Наблюдения экспериментатора			

Слова для запоминания в опыте 1:

1. Рыба 6. Власть 11. Белка 16. Чулки
2. Фунт 7. Огонь 12. Песок 17. Волк
3. Бант 8. Кофта 13. Зубы 18. Завод
4. Нога 9. Хлеб 14. Окно 19. Лилия
5. Сено 10. Совок 15. Ручка 20. Пирог

Опыт №2

Задача второго опыта: определить объем памяти испытуемого при запоминании словесного материала с заранее заданной системой смысловых связей.

В опыте используют метод удержания пар слов. Так же, как и в первом опыте, слова состоят из 4-6 букв. Перед испытуемым ставится задача прослушать пары слов и запомнить вторые слова каждой пары. Интервал чтения экспериментатором пар слов – 2с. После окончания чтения экспериментатором нижеприведенных пар слов для запоминания, через 10 с. он снова читает первые слова каждой пары, а испытуемому предлагает вспомнить вторые слова этой же пары. В протоколе второго опыта отмечают правильно воспроизведенные слова, причем ошибочные – фиксируют в примечании.

Инструкция испытуемому: «Я назову Вам пары слов. Слушайте меня внимательно и постарайтесь запомнить вторые слова каждой пары. Когда я закончу чтение этих пар, то буду снова читать первые слова, а Вы в ответ на названное первое слово отвечайте запомнившимся вторым словом этой же пары. Внимание! Приготовились слушать и запоминать!»

Слова для запоминания в опыте 2:

- | | |
|--------------------|---------------------|
| 1. Курица – яйцо | 11. Перо – бумага |
| 2. Кофе – чашка | 12. Закон – декрет |
| 3. Стол – стул | 13. Грамм – мера |
| 4. Земля – трава | 14. Солнце – лето |
| 5. Ложка – вилка | 15. Дерево – лист |
| 6. Ключ – замок | 16. Очки – газета |
| 7. Зима – снег | 17. Туфли – обувь |
| 8. Корова – молоко | 18. Полка – книга |
| 9. Вино – стакан | 19. Голова – волосы |
| 10. Печка – дрова | 20. Голос – певец |

По окончании опыта экспериментатор записывает в протокол словесный отчет испытуемого и свои наблюдения об особенностях запоминания слов.

Обработка результатов

По каждому из двух опытов подсчитывают количество правильно воспроизведенных слов и количество ошибочных воспроизведений. Данные заносят в сводную таблицу (таблица 8).

Таблица 8 – Сводная таблица к заданию 2

Слова, воспроизведенные	Опыт 1	Опыт 2
правильно		
неправильно		

Анализ результатов

Анализируя результаты запоминания двух опытов и сравнивая количественные показатели, важно обратить внимание на словесные отчеты испытуемого и наблюдения экспериментатора.

Если запоминание в первом опыте было у испытуемого непосредственным, то его объем будет находиться в пределах 5-9 запомнившихся слов. Но если он запомнил более 9 слов, то использовал какие-то мнемотехнические приемы и успел за столь короткий интервал придумать некую систему связей, облегчающих воспроизведение.

Одним из моментов анализа может стать сравнение правильности воспроизведенного материала в зависимости от порядка предъявления слов в первом и втором опытах. Большинство испытуемых запоминают лучше начало, конец или середину ряда. Учитывая это, желательно составить рекомендации по улучшению памяти.

Если в исследовании приняло участие несколько человек, то после предупреждения о правилах соблюдения этики, можно предложить участникам поделиться теми приемами, которые были использованы ими для запоминания, выделив более и менее успешные из них. Среди таких приемов наиболее вероятны визуализация соответствующего предмета, представление ситуации образующих связи между словами, например: «фунт рыбы завязан бантом».

Эти приемы как раз и могут послужить началом составления рекомендаций и овладения мнемотехникой.

Задание 3. Сравнительное исследование непосредственного и опосредованного запоминания отвлеченных понятий

Цель исследования: установить роль системы вспомогательных пиктографических знаков в расширении объема памяти.

Материал и оборудование: наборы слов, тестовый бланк для пиктограмм размером в стандартный лист, разделенный на 20 клеточек, протокол исследования, бумага, карандаши или ручки для записи и рисования, секундомер.

Процедура исследования

Исследование состоит из двух опытов, которые проводятся с одним испытуемым.

Опыт №1

Задача первого опыта: определить объем памяти испытуемого на отвлеченные понятия классическим методом удержания членов ряда.

Материалом для запоминания служат 20 отвлеченных понятий равного объема. Экспериментатор четко читает в ходе опыта слова-понятия, делая между каждым из них короткую паузу в 10-12 с. По прочтении всех 20 слов пауза длится 5 мин., после которой испытуемому в письменном виде

предлагается в протоколе записать запомнившиеся слова, по возможности сохраняя их порядок:

Инструкция испытуемому. «Я прочту вам 20 слов. Слушайте меня внимательно и запоминайте их. Когда я скажу «Пишите!», запишите в протоколе те слова, которые Вы запомнили, сохраняя по возможности порядок их предъявления. Если все понятно, приготовьтесь слушать и запоминать».

Слова для запоминания в первом опыте:

- | | | |
|----------------|------------------|-----------------|
| 1. Санкция | 8. Уверенность | 15. Законность |
| 2. Фантазия | 9. Терпение | 16. Одиночество |
| 3. Надстройка | 10. Понятие | 17. Узнавание |
| 4. Обобщение | 11. Отречение | 18. Способность |
| 5. Вероятность | 12. Мышление | 19. Индукция |
| 6. Эстетика | 13. Пространство | 20. Сочинение |
| 7. Интуиция | 14. Созидание | |

После опыта записывается в протокол словесный отчет испытуемого о способе, который он использовал для запоминания слов и наблюдения экспериментатора.

Опыт №2

Задача второго опыта: определить объем памяти испытуемого на отвлеченные понятия при удержании членов ряда методом пиктограмм.

Второй опыт проводится не раньше, чем через 30 мин после окончания первого. Экспериментальным материалом, так же как и в первом опыте, служат отвлеченные понятия, того же количества и объема.

В этом опыте испытуемому дают тестовый бланк для зарисовок в его клеточках предложенных на запоминание понятий. В этих же клеточках он может потом вспомнившиеся понятия воспроизвести. Читать понятия экспериментатор должен четко, делая паузу между каждым словом для зарисовки не более 10-12 с. По прочтении всех 20 понятий пауза длится 5 мин. Затем, по сигналу: «Пишите!» испытуемый воспроизводит запомнившиеся понятия, а затем дает отчет о том, как он их связывал с рисунками.

Бланк для зарисовок, представляющий собой стандартный лист бумаги, разделенный на 20 пронумерованных в левом верхнем углу клеточек, дают испытуемому перед инструкцией.

Инструкция испытуемому: «Я буду читать Вам 20 слов. Это – отвлеченные понятия. Слушайте их внимательно и, чтобы лучше запомнить, зарисуйте каждое в соответствующей клеточке предложенного Вам бланка. Качество рисунков значения не имеет, но писать слова, буквы и цифры в клеточках не разрешается. Когда будут прочитаны и зарисованы все 20 слов, переверните лист бланка, чтобы не видеть свои рисунки. После паузы, я скажу: «Пишите!». Тогда Вы переверните бланк на лицевую сторону и в каждой клеточке запишите те понятия, которые в соответствии с ри-

сунком запомнили. Все ли Вам понятно? Если да, то приготовьтесь слушать, рисовать и запоминать!».

Слова для запоминания во втором опыте:

- | | | |
|----------------|----------------|----------------|
| 1. Эрудиция | 8. Авантюризм | 15. Невежество |
| 2. Восприятие | 9. Равнодушие | 16. Отношение |
| 3. Базис | 10. Раздумие | 17. Ликование |
| 4. Абстракция | 11. Призвание | 18. Склонность |
| 5. Возможность | 12. Ощущение | 19. Аналогия |
| 6. Этика | 13. Отражение | 20. Суждение |
| 7. Констатация | 14. Разрушение | |

Обработка результатов

Показателем объема памяти на отвлеченные понятия является количество правильно воспроизведенных в каждом опыте слов. Поскольку ошибочно воспроизведенные слова используются для анализа процесса опосредованного запоминания, то и правильно воспроизведенные слова и показатели ошибочно воспроизведенных заносятся в сводную таблицу (таблица 9).

Таблица 9 – Сводная таблица к заданию 3

Слова, воспроизведенные	Опыт 1	Опыт 2
правильно		
неправильно		

Анализ результатов

Сопоставляя результаты обоих опытов по количественным и качественным показателям и словесным отчетам, нужно установить различия в непосредственном и опосредованном запоминании. В ходе их анализа важно показать целесообразность зарисовок как средств для запоминания.

В обсуждении результатов желательно проследить характер связи запомнившегося с содержанием зарисовок, особенно если воспроизведение было успешным. Использование зарисовок, то есть пиктограмм, для запоминания абстрактного материала возможно при развитом мышлении испытуемого. Можно выделить в этой связи типологию зарисовок. Люди с преобладающим их абстрактным мышлением чаще рисуют в клеточках символы, например, волнистые линии, наборы точек, математические знаки и тому подобное. Те, у кого преобладает образное мышление, предпочитают рисовать нечто конкретное: цветы, деревья, антропоморфизированные объекты и др.

Если в обоих опытах данного исследования приняла участие группа испытуемых, то можно сравнить рисунки испытуемых и выяснить, в каких случаях и какие именно рисунки благоприятствовали запоминанию, а характер каких из них приводил к ошибочным воспроизведениям. В том случае, когда испытуемые участвовали еще и в предыдущем исследовании, появляется основа для обобщений и выводов относительно значения вспомогательных средств, то есть смысловых связей и рисунков для удержания и воспроизведения слов.

Задание 4. Исследование преобладающего типа запоминания

Цель исследования: выявить преобладающий объем памяти при разных типах предъявления словесного материала.

Материал и оборудование: четыре набора слов, выражающих конкретные понятия, один из наборов выполнен на отдельных карточках, четыре небольших листа бумаги для записи и ручка, секундомер.

Процедура опыта

Преобладающий тип памяти устанавливают методом по-разному предъявленных слов. Исследование состоит из четырех опытов. В первом опыте слова для запоминания предъявляют на слух. Во втором – зрительно, причем каждое слово должно быть четко записано на отдельной карточке. В третьем опыте используют моторно-слуховую форму предъявления и в четвертом – комбинированную, которая сочетает в себе слуховое, зрительное и моторное восприятие материала.

Чтобы не было перегрузки при определении памяти, для каждого опыта достаточно подготовить ряд из 10 слов.

Опыт №1

Экспериментатор четко с интервалом 3 секунды читает испытуемому слова для запоминания. Чтение слов предваряется инструкцией.

Инструкция испытуемому: «Я буду читать Вам слова. Слушайте их внимательно и запоминайте. После паузы, когда скажу: «Пишите!», на листе бумаги запишите то, что Вы запомнили. Если все понятно, приготовьтесь слушать и запоминать».

Слова для запоминания в первом опыте: *машина, яблоко, карандаш, весна, лампа, лес, дождь, цветок, кастрюля, воробей.*

После паузы в 10 секунд дается команда «Пишите!»

Опыт №2

Второй опыт можно проводить после 5-минутного перерыва после окончания первого.

В этом опыте экспериментатор последовательно предъявляет испытуемому слова, написанные на отдельных карточках. Экспозиция каждого слова должна соответствовать длительности чтения слова первого опыта, интервал между словами тот же, то есть 3 секунды.

Инструкция испытуемому: «Я буду показывать Вам карточки с написанными на них словами. Внимательно читайте их и запоминайте. По сигналу «Пишите!», на листе бумаги запишите то, что запомните. Если все понятно, приготовьтесь слушать и запоминать».

Слова для запоминания во втором опыте: *самолет, груша, ручка, зима, свеча, поле, орех, сковорода, утка, молния.*

После чтения десятого слога до сигнала «Пишите!» пауза длится 10 секунд.

Опыт №3

Третий опыт, аналогично второму, проводят после 5-минутного перерыва.

Испытуемому предлагается слушать слова и прописывать их ручкой в воздухе, чтобы обеспечить моторную форму восприятия материала. Интервал между читаемыми словами 3 секунды, а скорость чтения та же, что и в первом опыте.

Инструкция испытуемому: «Я буду читать Вам слова. Слушайте их внимательно и в воздухе ручкой "прописывайте" их и запоминайте. По сигналу «Пишите!» на листе бумаги запишите то, что запомнили. Если все понятно, приготовьтесь слушать, «прописывать» слова и запоминать».

Слова для запоминания в третьем опыте: *пароход, слива, линейка, лето, фонарь, река, гром, ягода, тарелка, гусь.*

Пауза перед сигналом «Пишите!» в третьем опыте выдерживается 10 секунд.

Опыт №4

Спустя 10 минут после третьего опыта проводят опыт четвертый. Темп чтения экспериментатором слов и паузы между словами остаются теми же, что и в предыдущих опытах. Чтобы обеспечить комбинированный тип восприятия материала, испытуемому не только читают слова, но и предлагают вслед за чтением записывать их на отдельном листе, а после записи последнего десятого слова лист переворачивают и по сигналу «Пишите!» на обратной стороне он может воспроизвести запомненное.

Инструкция испытуемому: «Я буду читать Вам слова. Вы их на этом листе записывайте и запоминайте. После чтения последнего слова, лист переверните и по моему сигналу «Пишите!» запишите на оборотной стороне то, что запомнили. Приготовьтесь слушать, записывать и запоминать».

Слова для запоминания в четвертом опыте: *поезд, вишня, тетрадь, осень, люстра, поляна, гроза, гриб, чашка, курица.*

Сигнал «Пишите!» дается, как и во всех предыдущих случаях, через 10 секунд.

Обработка результатов

Показателем объема памяти в этих опытах является количество правильно воспроизведенных слов. Данные заносятся в таблицу-протокол (таблица 10).

Таблица 10 – Таблица-протокол к заданию 4

ТИП ПАМЯТИ				
	Слуховой	Зрительный	Моторно-слуховой	Комбинированный
Количество правильно воспроизведенных слов				

Анализ результатов

Преобладающий тип памяти при разных типах предъявления словесного материала определяют путем сравнения количества правильно воспроизведенных слов в каждом из четырех опытов.

Нормальным объемом непосредственной памяти следует считать запоминание 5-9 слов. Если в каком-либо опыте испытуемый запомнил 10 слов, значит он использовал какую-то систему средств о которой желательно узнать из самоотчета и наблюдений.

Ведущий тип памяти связан с соответствующей репрезентативной системой представлений человека. Ее выявление поможет сделать многоплановые рекомендации испытуемому, особенно в плане запоминания им наиболее значимой информации.

Практические занятия № 7 – 8 **Диагностика и развитие внимания**

Вопросы для обсуждения:

1. Общая характеристика внимания.
2. Диагностируемые виды и параметры внимания: диагностика устойчивости внимания, диагностика концентрации внимания, диагностика переключения внимания, диагностика объема внимания.
3. Методики, используемые для диагностики различных видов и параметров внимания в дошкольном и младшем школьном возрасте.
4. Развитие, коррекция внимания (общие рекомендации, упражнения).

Психодиагностический практикум:

Задание 1. Исследование характеристик избирательности внимания методом корректурной пробы.

Задание 2. Измерение устойчивости и концентрации внимания (Корректурные пробы Бурдона-Анфимова, Пьерона-Рузера).

Задание 3. Исследование характеристик произвольного внимания методом интеллектуальной пробы.

Задание 4. Исследование переключаемости внимания (с помощи таблиц Шульте в модификации Марищука, Сысоева и др.)

Задания для самостоятельной работы:

1. Составьте памятку-рекомендацию для невнимательных. Придумайте для нее оригинальную форму.
2. Подготовьте психолого-педагогические рекомендации учителям и родителям по работе с детьми, у которых выявлены такие особенности внимания:

- ✓ низкая устойчивость;
- ✓ плохая переключаемость;
- ✓ плохое распределение;
- ✓ слабая концентрация.

Психологические задачи:

1. Определите, на какие свойства внимания учащихся ориентированы данные психолого-педагогические рекомендации:

- ✓ Учителю следует чаще задавать ему вопросы по ходу урока, чтобы он меньше отвлекался на посторонние дела.
- ✓ Для большей результативности работы этого ученика незадолго до планируемого перехода к другому виду задания учитель обязательно должен предупредить мальчика об этом персонально 2-3 раза.
- ✓ Родители могут особо не волноваться по поводу того, что у их дочери нет отдельной комнаты, где она могла бы готовить уроки по вечерам и ничто бы ее не отвлекало.
- ✓ Эту ученицу учитель может без сомнения просить выполнять письменные задания с комментированием.
- ✓ Родители не должны кричать на ребенка, если он, закончив решать задачу по математике, никак не может вникнуть в суть задания по русскому языку.
- ✓ Чтобы мама была уверенной, что дома все в порядке, ей не стоит доверять такому ребенку следить за готовящимся обедом.
- ✓ Учитель может привлечь его к проверке письменных домашних работ одноклассников.
- ✓ Учителю следует более настойчиво просить таких учащихся проверять текст диктанта после его написания.

Рекомендуемая литература:

1. Немов, Р.С. Психология. Кн. 3. Психодиагностика / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 640с.
2. Пашукова, Т.И. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. – Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 177 с.
3. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский [и др.]; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб. : Питер, 2003. – 560 с.
4. Романов, К.М. Практикум по общей психологии. Учеб. пособие / К.М. Романов, Ж.Г. Гаранина. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 320 с.

Психодиагностический практикум
Задание 1. Исследование избирательности внимания

Цель исследования: определить уровень избирательности внимания.

Материал и оборудование: тестовый бланк, карандаш и секундомер.

Процедура исследования

Исследование проводится в парах, состоящих из экспериментатора и испытуемого. Экспериментатор читает испытуемому инструкцию, предъявляет тестовый бланк и фиксирует время выполнения задания.

Инструкция испытуемому: «Вам будет дан тест с напечатанными в нем построчно буквами и словами. Отыщите и подчеркните в нем слова. Старайтесь не пропустить ни одного слова и работайте быстро, так как время фиксируется. Если все понятно и нет вопросов, тогда «Начали!»».

Тестовый бланк выглядит следующим образом (таблица 11):

Таблица 11 – Тестовый бланк для задания 1

Испытуемый:
Экспериментатор:
Тест
бсолнцевтргшоцрайонзгуцновостяхэыгчафактуекэкзаментроч ягшгцпрокуроргцрсеабестеорияентсджзбьамхоккейтронцыуршро фшуйгзхтелевизорболджшзхюэлгшьбпамятьшогхеюжиидро- шлптсл хэнздвосприятиейцукендшизхьвафыапролдблю- бовьябфырплослджн есласпектакльячсимтьбаюжюера- достьвуфцпэждлорпнародшмвть лижьхэгнеекуыфйшрепор- тажзждорлафывюэфбдьконкурсзжшнапт йфячыщувскапрлич- ностьэхжэеюдшшглоджэпрплаваниедтлжккваы эзбьтрлшшжн- пркывкомедияшлджкуйфотчаяниейфрячатлджэтьбюн хтьфтасен- лабораториягшдшнруцгршцтлроснованиезшэрэмитдт нтао- прукгвмстрпсихиатриябплмстчьфяомтзацэьантзахтдкнноп

После опыта испытуемый дает отчет о том, как он выполнял предложенное ему задание.

Обработка и анализ результатов

Показателями избирательности внимания в этом исследовании являются время выполнения задания и количество ошибок и пропусков при отыскании и подчеркивании слов. Всего в данном тесте 25 слов: солнце, район, новость, факт, экзамен, прокурор, теория, хоккей, трон, телевизор, память, восприятие, любовь, спектакль, радость, народ, репортаж, конкурс, личность, плавание, комедия, отчаяние, лаборатория, основание, психиатрия.

Результаты оцениваются при помощи шкалы оценок, в которой баллы начисляют в зависимости от затраченного на поиск слов времени. За каждое пропущенное слово снижается по одному баллу (таблица 12).

Баллы в предложенной шкале оценок дают возможность установить абсолютные величины качественных оценок уровня избирательности внимания. В случае, когда у испытуемого от 0 до 3 баллов, то важно по самоотчету и наблюдению за ходом опыта выяснить причину слабой избирательности. Ею могут быть: состояние сильного эмоционального переживания, внешние помехи, приведшие к фрустрации испытуемого, скрытое нежелание тестироваться и др.

В большинстве случаев имеется связь пропущенных и найденных слов с индивидуальным опытом и деятельностью тестируемого.

Избирательность внимания поддается тренировке. Можно предложить упражнения, подобные данному тесту, для ее улучшения.

Очень высокий уровень избирательности внимания – это свидетельство феноменальной психической активности человека.

Таблица 12 – Шкала оценок

Время (в с.)	Балл	Уровень избирательности внимания
250 и более	0	I низкий
240-249	1	I низкий
230-239	2	I низкий
220-229	3	I низкий
210-119	4	I низкий
200-209	5	I низкий
190-199	6	I низкий
180-189	7	II средний
170-179	8	II средний
160-169	9	II средний
150-159	10	II средний
140-149	11	II средний
130-139	12	II средний
120-129	13	II средний
110-119	14	III высокий
100-109	15	III высокий
90-99	16	III высокий
80-89	17	III высокий
70-79	18	III высокий
60-69	19	III высокий
Менее 60	20	IV очень высокий

Задание 2. Исследование концентрации внимания

Цель исследования: определить уровень концентрации внимания.

Материал и оборудование: бланк теста Пьерона-Рузера, карандаш и секундомер.

Процедура исследования

Исследование можно проводить с одним испытуемым или с группой из 5-9 человек. Главные условия при работе с группой – удобно разместить испытуемых, обеспечить каждого бланками тестов, карандашами и следить за соблюдением тишины в процессе тестирования.

Инструкция испытуемому: «Вам предложен тест с изображенными на нем квадратом, треугольником, кругом и ромбом. По сигналу «Начали» расставьте как можно быстрее и без ошибок следующие знаки в эти геометрические фигуры: в квадрат – плюс, в треугольник – минус, в кружок – ничего не ставьте и в ромб – точку. Знаки расставляйте подряд построчно. Время на работу отпущено 60 секунд. По моему сигналу «Стоп!» расставлять знаки прекратите».

Бланк с геометрическими фигурами теста Пьерона-Рузера имеет следующий вид (рисунок 2):

Испытуемый: _____ Дата _____
Экспериментатор: _____ Время _____

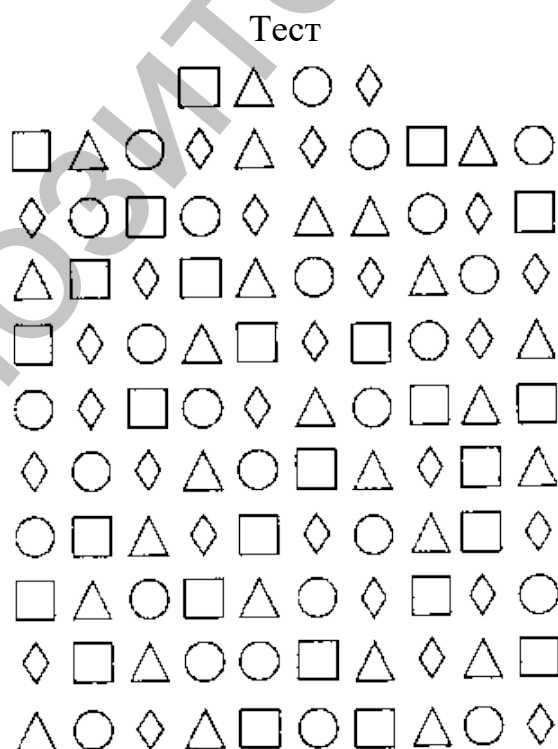


Рисунок 2 – Бланк с геометрическими фигурами теста Пьерона-Рузера

Экспериментатор в ходе исследования контролирует время с помощью секундомера и подает команды «Начали!» и «Стоп!»

Надежность результатов исследования достигается повторными тестированиями, которые лучше проводить через значительные интервалы времени.

Обработка и анализ результатов

Результатами данного тестирования являются: количество обработанных испытуемым за 60 с геометрических фигур, считая и кружок, и количество допущенных ошибок.

Уровень концентрации внимания определяют по таблице 13.

Таблица 13 – Определение уровня концентрации внимания

Число обработанных фигур	Ранг	Уровень концентрации внимания
100	1	очень высокий
91-99	2	высокий
80-90 65-79	3 4	средний низкий
64 и меньше	5	очень низкий

За допущенные при выполнении задания ошибки ранг снижается. Если ошибок 1-2, то ранг снижается на единицу, если 3-4 – на два ранга концентрация внимания считается хуже, а если ошибок больше 4, то – на три ранга.

При анализе результатов необходимо установить причины, обусловившие данные результаты. Среди них важное значение имеет установка, готовность испытуемого выполнять инструкцию и обрабатывать фигуры расставляя в них знаки как можно скорее, или же его ориентации на безошибочность заполнения теста. В ряде случаев показатель концентрации внимания может быть ниже возможного из-за слишком большого желания человека показать свои способности, добиться максимального результата (то есть своего рода соревновательности). Причиной снижения концентрации внимания могут быть также состояние утомления, плохое зрение, болезнь.

Задание 3. Исследование переключения внимания

Цель исследования: определить уровень переключаемости внимания.

Оборудование: секундомер и модифицированная цифровая таблица Шульте. На таблице в 49 квадратах размещены числа черного и красного цвета в случайной комбинации, исключающей возможность запоминания. Размеры ячеек квадратов с цифрами – 5x5 см, а расположены они рядами 7 – по горизонтали и 7 – по вертикали. Линии, делящие рабочее поле на ячейки, черные, тонкие.

Процедура исследования

В тестировании участвуют три человека: экспериментатор, испытуемый и наблюдатель-протоколист.

Исследование содержит три серии, которые следуют друг за другом. В первой серии испытуемому предлагают назвать и указать черные цифры в возрастающем порядке, во второй – красные цифры в убывающем порядке и в третьей он должен называть и указывать то черные, то красные цифры попеременно, причем черные, как и в первой серии, должны быть названы в возрастающем порядке, а красные – в убывающем.

Таблица черно-красных цифр выглядит следующим образом (в данном пособии подчеркнутые цифры – цифры, которые должны быть красного цвета) (таблица 14):

Таблица 14 – Модифицированная цифровая таблица Шульте

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

Испытуемого усаживают удобно за столом и дают небольшую указку.

Задача экспериментатора – перед каждой серией исследования инструктировать испытуемого, подавать команду «Начали!» для поиска и называния, следить по секундомеру за временем, потраченным испытуемым на выполнение серии.

Наблюдатель-протоколист помогает экспериментатору определить ошибки, допущенные испытуемым в ходе выполнения задания, ведет протокол исследования (таблица 15).

Таблица 15 – Протокол исследования

Испытуемый: _____ Дата: _____
 Экспериментатор: _____ Время: _____

1-я серия		2-я серия		1-я + 2-я серии		3-я серия	
время	ошибки	время	ошибки	время	ошибки	время	ошибки

Таблица предъявляется испытуемому в каждой серии только после инструкции по сигналу «Начали!», для того чтобы испытуемый заранее не искал месторасположение соответствующих цифр.

Инструкция испытуемому в первой серии: «Возьмите указку. Вам будет предъявлена таблица с красными и черными цифрами. Как можно быстрее и без ошибок найдите и укажите все черные цифры в возрастающем порядке от 1 до 25. Цвет называть не надо, только само число. Если все понятно, тогда приготовьтесь. Начали!»

Инструкция испытуемому во второй серии: «На этой же таблице найдите и укажите все красные цифры в убывающем порядке от 24 до 1. Старайтесь работать быстро и без ошибок. Цвет цифры называть не надо, называйте только само число. Приготовьтесь! Начали!».

Перед началом каждой серии делают перерыв в 3-4 минуты для отдыха испытуемого.

Инструкция испытуемому в третьей серии: «На таблице черно-красных цифр как можно быстрее и без ошибок находите, называйте и указывайте то красные, то черные цифры попеременно. Черные должны при этом последовательно возрастать, а красные – убывать. Начинайте с 1-черной и 24-красной цифр. Цвет цифры называть не надо, только само число. Если все понятно и нет вопросов, тогда приготовьтесь. Начали!».

Если испытуемый в процессе выполнения заданий любой из серий ошибается, то он сам должен найти ошибку, в редких самых затруднительных случаях допускается подсказка наблюдателя-протоколиста. Секундомер при этом не выключается.

После проведения всего исследования испытуемый дает самоотчет. По самоотчету определите стратегию поиска цифр и особенности выполнения заданий.

Обработка результатов

В ходе обработки результатов необходимо:

1. Составить график времени, затраченного испытуемым на выполнение трех серий исследования.
2. Установить время переключаемости внимания. Время переключения внимания подсчитывается как разность времени между третьей серией и первой со второй вместе взятых. Показатель времени переключения T подсчитывают по формуле (6).

$$T = T_3 - (T_1 + T_2), \text{ где} \quad (6)$$

T_1 – время, потраченное испытуемым на выполнение первой серии;

T_2 – время, потраченное на выполнение второй серии;

T_3 – время, потраченное на выполнение третьей серии.

Анализ результатов

Уровень развития у испытуемого переключаемости внимания определяется с помощью таблицы 16.

Поскольку скорость выполнения заданий первой и второй серий существенно влияет на итоговый показатель переключения внимания, то если испытуемый выполнял задания в первой или второй сериях менее, чем за 33 с, итоговый показатель следует увеличить, подняв ранг на единицу или двойку. Если в первой или второй сериях испытуемый на поиск цифр затрачивал более 60 с, то ранговый знак увеличивается на 1 или 2, то есть уровень переключения определяется как более низкий.

В том случае, если время переключения оказывается меньше или равно «0», опыт необходимо повторить. Это означает, что испытуемый не принял инструкции в первой или второй сериях.

Таблица 16 – Определение уровня развития переключаемости внимания

Время переключения Т (в с.)	Ранг	Уровень переключения внимания
менее 60 сек	1	высокий
60-90	2	высокий
91-100	3	средний
101-120	4	средний
121-150	5	средний
151-180	6	средний
181-200	7	средний
201-250	8	низкий
251 и больше	9	низкий

Анализируя результаты, важно проследить специфику поиска испытуемым чисел, особенности выхода из затруднений, когда число по каким-либо причинам сразу найти не удастся. Одни люди испытывают затруднения, когда искомое число находится рядом с только что найденным, а другие – когда оно отстоит от него далеко.

На основании анализа количественных показателей, графика времени выполнения трех серий, числа допущенных ошибок, словесного отчета испытуемого, наблюдений экспериментатора и протоколиста можно описать характер переключения внимания, учитывая особенности концентрации, и предложить рекомендации по его развитию. В юношеском возрасте студенты могут тренировать переключаемость, меняя виды деятельности, по-разному чередуя самоподготовку по учебным дисциплинам. Адекватными данному тесту будут упражнения переключения внимания с одного объекта наблюдения на другие, попеременное выполнение отличающихся действий.

Практические занятия № 9 – 10

Диагностика и коррекция различных сторон мышления и речи

Вопросы для обсуждения:

1. Общая характеристика мышления и речи.
2. Диагностируемые виды и параметры мышления и речи.
3. Особенности речи дошкольника.
4. Методики, используемые для диагностики различных видов и параметров мышления в дошкольном и младшем школьном возрасте.
5. Развитие, коррекция мышления и речи на разных возрастных этапах (характеристика развития, общие рекомендации, упражнения для развития).

Психодиагностический практикум:

Задание 1. Исследование влияния установки на способ решения задач.

Задание 2. Исследование аналитичности мышления.

Задание 3. Исследование рефлексивности мышления.

Задание 4. Исследование ригидности речи

Задание 5. Исследование темпа устной речевой деятельности

Задание 6. Исследование эголизма

Задания для самостоятельной работы:

1. Ознакомьтесь с методиками исследования мышления и речи:
 - ✓ Исследование наглядно-образного мышления с помощью методики «Двойной стимуляции» (методика Выготского-Сахарова).
 - ✓ Определение активности вербального и наглядно-образного мышления.
 - ✓ Изучение особенностей наглядно-действенного мышления при решении задач сложения фигур из спичек.
 - ✓ Исследование наглядно-образного мышления с помощью методики «Пиктограмма».
 - ✓ Оценка понятийного мышления с помощью методики «Сравнение понятий».
 - ✓ Определение особенностей понятийного мышления с помощью методики «Исключение лишнего».
 - ✓ Исследование понятийного мышления с помощью методики «Логика связей».
 - ✓ Изучение особенностей группового мышления.
 - ✓ исследование процедуры рассуждения через исключение.
2. Составьте конспект психокоррекционных занятий по развитию различных видов мышления для разных возрастных групп.
3. Подготовьте рекомендации по активизации мышления.

Психологические задачи:

1. Разработайте рекомендации по выбору профессии для людей, обладающих различными видами мышления.

2. Опишите основные типы задач, которые приходится решать специалисту вашей будущей профессии. Определите, на какие мыслительные операции и виды мышления они ориентированы.

Рекомендуемая литература:

1. Немов, Р.С. Психология. Кн. 3. Психодиагностика / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 640с.

2. Пашукова, Т.И. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. – Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 177 с.

3. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский [и др.]; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб. : Питер, 2003. – 560 с.

4. Романов, К.М. Практикум по общей психологии. Учеб. пособие / К.М. Романов, Ж.Г. Гаранина. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 320 с.

Психодиагностический практикум

Задание 1. Исследование влияния установки на способ решения задач

Цель исследования: определить характер выработки и степень чувствительности испытуемого к установке, особенности фиксации установки и наличие гибкости или ригидности мышления.

Материал и оборудование: 10 листков бумаги для каждого испытуемого, примерный размер листков: 10x8 см; ручка для письма и секундомер.

Процедура исследования

Данное исследование можно проводить с одним испытуемым или с группой не более 9 человек. В последнем случае участники исследования должны быть удобно рассажены за столами так, чтобы была обеспечена самостоятельность их решения задач. Условия каждой задачи экспериментатор записывает на доске или предъявляет на отдельных плакатах.

Инструкция испытуемым: «Вам будут предложены для решения арифметические задачи. Каждую задачу решайте на отдельном листке бумаги. Все действия, которые Вы совершаете в ходе решения задачи, записывайте на этом же листке. Листок с решенной задачей переверните. Перевернутый листок – это знак экспериментатору о том, что Вы данную задачу решили. Время решения задач контролируется и ограничено двумя минутами. По прошествии двух минут экспериментатор скажет: «Стоп! Ре-

шение прекратить!» Для решения следующей задачи берите новый листок бумаги».

Арифметические задачи экспериментатор должен предъявлять, строго соблюдая их последовательность.

Задачи:

- №1. Даны три сосуда объемом – 37, 21 и 3 литра; как отмерить ровно 10 литров воды?
- №2. Даны три сосуда объемом – 37, 24 и 2 литра; как отмерить ровно 9 литров воды?
- №3. Даны три сосуда объемом – 39, 22 и 2 литра; как отмерить ровно 13 литров воды?
- №4. Даны три сосуда объемом – 38, 25 и 2 литра; как отмерить ровно 9 литров воды?
- №5. Даны три сосуда объемом – 29, 14 и 2 литра; как отмерить ровно 11 литров воды?
- №6. Даны три сосуда объемом – 28, 14 и 2 литра; как отмерить ровно 10 литров воды?
- №7. Даны три сосуда объемом – 26, 10 и 3 литра; как отмерить ровно 10 литров воды?
- №8. Даны три сосуда объемом – 27, 12 и 3 литра; как отмерить ровно 9 литров воды?
- №9. Даны три сосуда объемом – 30, 12 и 3 литра; как отмерить ровно 15 литров воды?
- №10. Даны три сосуда объемом – 28, 7 и 5 литров; как отмерить ровно 12 литров воды?

Специфика данного исследования предполагает, что экспериментатор будет следить за временем, потраченным каждым испытуемым на решение каждой задачи, фиксируя его в протоколе, и сможет ненавязчиво проверять запись решения первых пяти задач. В случае необходимости дается индивидуальная подсказка тем, кто первые пять задач затрудняется решать или неверно записывает их решение.

Суть подсказки испытуемым состоит в том, чтобы напомнить, что воду можно только доливать и отливать с помощью сосудов. Следовательно, арифметические операции, отражающие действия с водой, – это сложение и вычитание. Если испытуемый пишет скобки, то это означает, что он пользуется иным сосудом, равным по объему числу, полученному в скобках, а это – нарушение условий задали. Всех можно предупредить о том, что скобки при записи решения данных задач неправомерны. Также воду нельзя делить и умножать. Все действия состоят в доливании и отливании лишней воды с помощью сосудов указанных объемов.

При решении испытуемыми задач №№ 6 – 10 подсказывать ничего нельзя, равно нежелательно проверять способ их решения. Время решения испытуемыми каждой задачи контролируется экспериментатором по секундомеру в момент перевертывания испытуемым очередного листка с решением предъявлявшейся задач, и фиксируется в отдельном протоколе.

Обработка результатов

Обработка результатов производится путем сопоставления способов решения испытуемым экспериментальных задач с возможными способами их решения. На основании этого сопоставления устанавливают: характер выработки установки, чувствительность к установке, особенности ее фиксации и гибкость либо ригидность мышления. Дополнительно можно охарактеризовать скорость мышления. Для этого используют показатель быстроты.

Показатель быстроты, мышления выводится как среднеарифметическое время, затраченное на решение задач. Среднеарифметическое время решения первых пяти задач характеризует скорость выработки установки, а среднеарифметическое время решения последних пяти задач показывает зависимость поиска решения от установки. В последнем случае важно учитывать, решена или нет задача №10.

Характер выработки установки выясняется по тому, как испытуемый решал первые пять задач и с какой скоростью он это делал. Если испытуемый третью, четвертую и пятую задачи решал быстро установленным способом, от большего объема вычитал меньшее и без подсказок, то выработку установки считают оптимальной. Если испытуемому давались подсказки или он менял способы записи решения задачи, а также в случае большой величины показателя быстроты мышления первых пяти задач, то выработка установки была неоптимальной, шла с затруднениями.

Степень чувствительности испытуемого к установке проверяется по способу решения задач №6 и №7. Если эти задачи решены установочным способом, т.е. из большей величины вычиталась меньшая, то степень чувствительности к установке высокая.

Если одна из задач решена установочным способом, а другая – не установочным, то чувствительность к установке средняя. Например, задача №6 помимо установочного способа может быть решена так: $14-2-2=10$, а задача №7 вообще не требует вычисления, т.к. воду можно сразу налить объемом 10 литров.

Если обе задачи решены не установочным способом, то можно констатировать слабую чувствительность испытуемого к установке.

Особенности фиксации установки определяются по способу решения испытуемым задач №8 и №9.

Если обе задачи под номерами 8 и 9 решены установочным способом, то установка фиксированная, а степень ее фиксации высокая.

Если одна из задач решалась установочным способом, а другая – не установочным, то степень фиксированности установки характеризуется как средняя. Например, задачу №8 возможно решить так: $12-3=9$, а задачу №9 легко решить сложением, которое в логике переливания воды с помощью сосудов означает доливание, т.е. $12+3=15$.

Когда обе задачи решены не установочным способом, тогда это свидетельство отсутствия фиксации установки. Однако данный вывод будет правомочным, если у испытуемого слабая чувствительность к установке. В противном случае фиксация установки слабая.

Определение ригидности или гибкости мышления производится по результату решения задачи №10. Эта задача имеет одно, правильное не установочное решение: $7+5=12$. Если испытуемый задачу решил, то его мышление – гибкое, независимо от чувствительности или фиксированности

установки, поскольку он смог переориентироваться на поиск неустановочного способа решения.

Если последняя задача испытуемым не решена, и он продолжал действовать путем вычитания, то его мышление ригидно.

Анализ результатов

После обработки результатов исследования важно проанализировать связи между быстротой мышления как показателем его активности, характером выработки установки, степенью чувствительности к установке, особенностями фиксации и ригидностью либо гибкостью мышления.

Анализируя условия, при которых вырабатывается установка испытуемого, следует обратить внимание на их постоянство, с одной стороны, и количество повторяемости одного и того же способа решения – с другой. То же относится и к особенностям фиксации установки.

В случаях обнаружения ригидности мышления необходимо продумать рекомендации испытуемым для развития его гибкости. Многие задачи решаются несколькими способами, поиск разных способов решения – это уже признак творчества. Можно настроить себя на этот поиск. Хорошо помогает в развитии гибкости тренировка смены представлений и решение специальных творческих задач. Для испытуемых с медленным мыслительным процессом составляются формулы настройки на быстроту работы. Показатели быстроты мышления улучшаются с опытом соревновательного взаимодействия с другими людьми. Однако следует иметь в виду, что полученные результаты быстроты мышления могут зависеть от самочувствия испытуемого во время эксперимента и от его заинтересованности исследованием.

Задание 2. Исследование аналитичности мышления

Цель исследования: определить уровень развития аналитичности индуктивного мышления в условиях ограниченного времени.

Материал и оборудование: бланк с 15 рядами чисел, оставленными по определенной закономерности (вариант VI субтеста шкалы Р. Амтхауэра), ручка и секундомер.

Процедура исследования

Это исследование экспериментатор может проводить как с одним испытуемым, так и с небольшой группой, при условии, что каждый из них получит индивидуальный бланк с напечатанной таблицей числовых рядов и будет обеспечена полная самостоятельность решения.

До начала исследования бланки должны быть положены перед участниками тестирования на хорошо освещенный стол лицевой стороной вниз, чтобы до подачи инструкции они их не разглядывали и не изучали.

Бланк с напечатанной на нем таблицей рядов чисел выглядит следующим образом (таблица 17).

Таблица 17 – Бланк с 15 рядами чисел

№/п	Числовые ряды
1.	2 4 6 8 10 12 14
2.	6 9 12 15 18 21 24
3.	3 6 12 24 48 96 192
4.	4 5 8 9 12 13 16
5.	22 19 17 14 12 9 7
6.	39 38 36 33 29 24 18
7.	16 8 4 2 1 1/2 1/4
8.	1 4 9 16 25 36 49
9.	21 18 16 15 12 10 9
10.	3 6 8 16 18 36 38
11.	12 7 10 5 8 3 6
12.	2 8 9 27 30 90 93
13.	8 16 9 18 11 22 15
14.	7 21 18 6 18 15 5
15.	10 6 9 18 14 17 34

Инструкция испытуемому: «На бланках, что находятся перед Вами, напечатаны ряды чисел. Попробуйте определить, по какой закономерности составлен каждый из 15 предлагаемых рядов чисел. В соответствии с этой закономерностью продолжите каждый ряд, дописав в нем еще два числа. На работу отводится 7 минут. Не задерживайтесь долго на одном ряду, если не можете правильно определить закономерность, переходите к следующему ряду, а останется время – вновь вернетесь к трудному для Вас ряду чисел. Продолжать ряд нужно по отношению к последнему числу, имеющемуся в данном ряду. Все ли Вам понятно? Если нет вопросов, переверните листки. Начали!».

По истечении 7 минут дается команда: «Стоп! Решение прекратить!».

Обработка результатов

Обработка результатов проводится с помощью ключа – таблицы с готовыми ответами. В ходе обработки результатов подсчитывается количество правильно решенных испытуемым рядов. Если испытуемый записал в каком-то ряду только одно число, хотя оно и правильное, ряд считается нерешенным.

Ключ для обработки результатов представлен в таблице 18.

Таблица 18 – Ключ для обработки результатов задания «Числовые ряды»

Номер ряда	Продолжение ряда	Номер ряда	Продолжение ряда	Номер ряда	Продолжение ряда
1.	16; 18	6.	11; 3	11.	1; 4
2.	27; 30	7.	1/8; 1/16	12.	279; 282
3.	384; 768	8.	64; 81	13.	30; 23
4.	17; 20	9.	6; 4	14.	15; 12
5.	4; 2	10.	76; 78	15.	30; 33

Анализ результатов

Уровень развития аналитичности мышления определяется по количеству правильно решенных рядов чисел.

Если испытуемый решил 14 – 15 рядов, то его аналитичность очень высокая или отличная; если 11 – 13 – высокая или хорошая; если 8 – 10 – аналитичность средняя или удовлетворительная; если 7 – 6 – аналитичность низкая или плохая; если 5 и менее, то аналитичность очень низкая или очень плохая.

Аналитичность является важной характеристикой мышления. В данном случае – индуктивности мышления и способности оперировать (числами). Она представляет собой главный компонент способности теоретизировать, находить причинно-следственные связи между явлениями, составляет основу общих способностей и необходима для успешного овладения человеком разными видами деятельности.

Аналитичность активно развивается в юношеском возрасте, ее формированию способствуют такие предметы, изучаемые в вузах, как логика, высшая математика и др. Поэтому можно сопоставить результаты тестирования с успеваемостью по соответствующим предметам. При интерпретации результатов желательно учитывать особенности темперамента испытуемого, а также навыки работы с числами.

Задание 3. Исследование рефлексивности мышления

Цель исследования: определить уровень сформированности рефлексивности мышления.

Материал и оборудование: бланк с 15 анаграммами, бумага для записей, протокол исследования, ручка, секундомер.

Процедура исследования

Это исследование лучше проводить с одним испытуемым. Перед его началом испытуемому дается бланк с анаграммами (таблица 19):

Таблица 19 – Бланк с анаграммами

1. л б к о	6. е р а в ш н	11. о к а м д н р и
2. р а я и	7. р к д е т и	12. л г н и з о м е
3. у п к с	8. а ш н р р и	13. р б к а д о л е
4. г и а р	9. л ф ж а к о	14. л к б у и н а к
5. т и г о	10. р г п у а п	15. т о р к т ы а к

Экспериментатор должен позаботиться о том, чтобы удобно разместить испытуемого за столом, а самому контролировать время решения им каждой анаграммы, фиксируя его в протоколе (Таблица 20).

Таблица 20 – Протокол исследования

Экспериментатор		Дата
Испытуемый		
№ анаграммы	Время	Самоотчет испытуемого о решении анаграмм:
1.		
2.		
3.		
...		
...		
15.		

Инструкция испытуемому: «Вам будут предложены анаграммы, т.е. слова, полученные путем перестановки входящих в них букв. Восстановите эти слова. Старайтесь работать быстро, время решения каждой анаграммы фиксируется. Решение записывайте на листе бумаги. Начали!».

После окончания опыта экспериментатор спрашивает испытуемого о том, каким образом он решал анаграммы, обнаружил ли при этом последовательности расположения букв и какие именно. Ответ испытуемого фиксируется в протоколе.

Обработка результатов

В ходе обработки результатов необходимо получить: показатель сформированности рефлексии, показатель времени решения задач и ранговый показатель сложности решенных анаграммы.

Чтобы получить показатель сформированности рефлексии за каждую правильно решенную задачу ставится 1 балл и по одному баллу прибавляют за те задачи, которые были решены по обнаруженной испытуемым последовательности перестановки букв анаграммы.

Правильность решения анаграмм можно установить по таблице-ключу (таблица 21). В ней порядок перестановки букв обозначен соответствующей цифрой, означающей номер буквы анаграммы.

Таблица 21 – Таблица-ключ к решению анаграмм

№/п анаграммы	Порядок перестановки букв
№№ 1 – 5	2 1 4 3
№№ 6 – 10	2 1 4 3 6 5
№№ 11 – 15	2 1 4 3 6 5 8 7

Коэффициент сформированности рефлексии определяют путем деления набранных испытуемым баллов на их максимальное количество, в данном случае оно равно 29.

Показатель времени представляет собой среднее арифметическое время, затраченное на решение анаграмм. А показатель ранга соответствует номеру самой сложной из решенных анаграмм.

Анализ результатов

При анализе результатов исследования в первую очередь важно определить стратегию решения испытуемым задач, выяснить, как содержательно протекал у него мыслительный процесс. Стратегия решения может быть:

- хаотической, неупорядоченной, при которой решение отличается бессистемным поиском и выдвиганием значительного количества замыслов, логически не связанных между собой; выдвигаемые при этом гипотезы не подвергаются окончательной проверке;
- формально-алгоритмической, которая отличается последовательным перебором возможных вариантов решения с отдельными возвратами к ранее рассматривавшимся, при этом доминирует репродуктивное движение в содержательном плане и явно недостаточное регулирование – в смысловом;
- содержательно-адаптивной, представляющей собой логически связанное движение по семантически значимым признакам, преобладающим является движение мысли в уровнях, образующих смысловую сферу, а именно – личностном и рефлексивном;
- свернутой, для которой характерна сокращенность оценочных действий и слитность их с поисковыми, что позволяет довольно быстро находить верное решение.

Рефлексия мышления позволяет в ходе решения задач выработать наиболее эффективную стратегию и ускорить мыслительную деятельность. В предложенной методике рефлексивность проявляется в изменении стратегии решения в ходе выполнения задания, выявленном при анализе влияния предыдущего решения анаграммы на последующие.

Стоит обратить внимание на роль мыслительной деятельности в обучении. Высокий уровень развития свойств мышления, входящих в структуру обучаемости, обеспечивает легкость и быстроту анализа и обобщения признаков, существенных для решения проблемы. Этот уровень рефлексивности выполняет функции контроля и оценки человеком собственных мыслительных действий, дает возможность обнаруживать и учитывать свои ошибки, оценивать правильность поисков новых путей решения задачи. В исследовании об этом уровне свидетельствует показатель ранга, если он не ниже 12 – 13.

Уровень сформированности рефлексивности мышления устанавливается по таблице 22, в которой буквой «К» обозначен коэффициент сформированности рефлексии.

Таблица 22 – Уровень сформированности рефлексивности мышления

К	Уровень сформированности рефлексивности мышления
0 – 0,3	низкий
0,31 – 0,7	средний
0,71 – 1,0	высокий

На основе данных об уровне сформированности рефлексивности мышления, анализа стратегии решения анаграмм и показателя скорости мыслительных процессов составляют рекомендации испытуемому для улучшения его учебной деятельности, но при этом учитывают индивидуальные особенности темперамента, свойств характера и навыки работы с буквенным материалом.

Задание 4. Исследование ригидности речи

Цель исследования: определить степень ригидности речи.

Материал и оборудование: цветные однотипные картинки с изображением пейзажей, размер каждой не менее 20x25 см, листы бумаги и ручка.

Процедура исследования

Исследование можно проводить с одним испытуемым или с группой. Если исследуется одновременно несколько человек, то лучше, чтобы каждый испытуемый получил картинку, а не разглядывал общий плакат. Испытуемым предлагают написать сочинение по картинке, но цель исследования скрывается.

Инструкция испытуемому: «Перед Вами картинка с изображенным на ней пейзажем. Напишите сочинение по этой картинке».

Время написания сочинения в данном случае не ограничивается, а работа заканчивается, когда сочинение насчитывает не менее 300 слов.

Обработка результатов

Цель обработки результатов – вычислить величину ригидности письменной речи испытуемого для каждой сотни слов его сочинения. Сначала в сочинении вертикальной чертой отделяют каждую сотню слов. Затем в каждой сотне слов вычеркивают или подчеркивают все повторяющиеся слова, одинаковые по звучанию и написанию, в том числе слова, имеющие общий корень. Например, однокоренными словами будут: зелень, зеленый, зеленоватый. Для каждой сотни слов сочинения отдельно подсчитывают количество слов-повторов. Союз «и» также является словом, и все его повторения считаются.

Показатель ригидности письменной речи может быть представлен как в абсолютной величине, то есть в количестве повторов, так и в относительной – в виде коэффициента КР (формула 7).

$$КР = \frac{\Pi}{n}, \text{ где } \Pi \text{ — количество повторяющихся в сотне слов;}$$

$$n \text{ — общее количество слов, в данном случае — 100.} \quad (7)$$

Анализ результатов

Тенденция повторять слова при написании сочинений в каждой сотне неодинакова. Для интерпретации индивидуальных показателей предлагается таблица определения степеней ригидности письменной речи (таблица 23).

Таблица 23 – Таблица определения степеней ригидности письменной речи

№/пп сотни слов в сочинении	Степень ригидности			
	большая	средняя	малая	лабильность
	количество повторов			
Первая сотня	10 и больше	8-9	4-7	0-3
Вторая сотня	12 и больше	10-11	7-9	0-6
Третья сотня	14 и больше	12-13	9-11	0-8

В ходе анализа результатов желательно установить причины ригидности. Среди причин может быть: малый речевой запас, плохое самочувствие испытуемого, невысокий интеллект и др. Люди с лабильной речью часто имеют выраженные лингвистические и общие гуманитарные способности.

Обычно они увлекаются литературой и филологией. Желающим совершенствовать себя важно заботиться о профилактике ригидности речи. Для этих целей можно работать со словарем синонимов, заменяя в своих текстах выступлений, сочинениях слова-повторы синонимами. Аналогичным образом можно развивать и устную речь. Хорошо помогает при этом магнитофонная запись выступлений и бесед с дальнейшим ее анализом.

Задание 5. Исследование темпа устной речевой деятельности

Цель исследования: определить темп устной речи по тесту для чтения.

Оборудование: тест для чтения, состоящий из букв и цифр, секундомер.

Процедура исследования

Это исследование экспериментатор проводит с одним испытуемым, которого следует удобно усадить за хорошо освещенный стол.

Испытуемому предлагается стандартный тест для чтения, напечатанный на небольшом бланке. Тест выглядит следующим образом:

А и 28 Я 478 ТСМ 214 Ъ! ию? = 734819 носон ромор воров иушчцфх
000756 котон рортрр 11+3=12 15:5 = 24 : 7 = 23 М + А = ма ма = ма ! мама
= папа каша + ша = ка

Инструкция испытуемому: «По моему сигналу «Начали!» как можно быстрее прочитайте вслух все построчно написанное на данном бланке. Старайтесь читать без ошибок. Все ли Вам понятно? Если да, то я засекаю время. Начали!».

Экспериментатор должен фиксировать с помощью секундомера время, затраченное испытуемым на чтение всего теста, и возможные ошибки.

Обработка результатов

Результатами этого тестирования являются время чтения всего набора букв, цифр, знаков и количество допущенных испытуемым ошибок.

Анализ результатов

Результаты тестирования интерпретируются с помощью шкалы оценки темпа устной речевой деятельности (таблица 24).

Таблица 24 – Шкала оценки темпа устной речевой деятельности

Время чтения	Темп чтения	Примечание
40 с и меньше	высокий	За допущенные при чтении ошибки ранг темпа чтения уменьшается путем снижения на одну строку вниз
от 41 до 45 с	хороший	
от 46 до 55 с	средний	
от 56 до 60 с	низкий	

В ходе интерпретации результатов важно учитывать, каким видом деятельности предпочитает заниматься испытуемый и его темперамент. У филологов темп речевой деятельности бывает обычно высоким. Кроме того, на скорость чтения теста влияет самочувствие и настрой на тестирование. Немаловажную роль играет установка, вызванная инструкцией. У большинства людей высокий темп коррелирует с холерическим или сангвиническим типами темперамента, а средний или низкий – с флегматическим и меланхолическим.

Темп чтения можно ускорить частым чтением вслух и развитием внимания.

Задание 6. Исследование эготизма

Цель исследования: определить величину и уровень эготизма диалогической речи.

Материал и оборудование: семантическое содержание речи испытуемого, бумага и ручка для записи, магнитофон.

Процедура исследования

В исследовании участвуют по крайней мере три человека: испытуемый, его партнер и экспериментатор-наблюдатель. Испытуемого просят поговорить с партнером на любую свободную тему. При согласии испытуемых разговор можно записать на магнитофон. В противном случае экспериментатор пользуется открытым невключенным наблюдением. Слушая разговор, он должен фиксировать на одной стороне листа бумаги все количество предложений, сказанных испытуемым, а на другой стороне листа – количество предложений, в которых испытуемый высказывал о себе или своих близких, а также животных или предметах, подчеркивая их принадлежность собственной персоне. Стремление человека говорить о себе называется эготизмом. Примерами предложений, отражающих эготизм, могут быть такие: «Я – человек волевой», «Мне не нравятся фильмы с сюжетами насилия», «Моя мама меня об этом предупреждала», «Мой кот поймал вчера воробья», «У меня в комнате всегда порядок» и т.п.

Процедуру исследования можно закончить, когда общее количество предложений будет не менее сотни.

Обработка результатов

Цель обработки результатов – получение коэффициента эготизма. Коэффициент обозначается $K_{э}$. Показателем эготизма являются предложения, в которых выражено стремление испытуемого говорить о себе. Коэффициент эготизма подсчитывается по формуле (8):

$$K_{э} = \frac{C_{э}}{C_{о}}, \text{ где} \quad (8)$$

$C_{о}$

Со – общее количество предложений, сказанных испытуемым во время беседы с партнером;

Сэ – количество предложений эготического характера.

Анализ результатов

Полученный коэффициент эгоизма интерпретируют с помощью следующих ориентировочных шкал, определяя его уровень:

0,41 Кэ 1 – высокий уровень эгоизма;

0,11 Кэ 0,40 – средний уровень эгоизма;

Кэ 0,10 – низкий уровень эгоизма.

Эгоизм является речевым проявлением эгоцентризма личности. Высокий уровень эгоизма свидетельствует об озабоченности человека своей персоной, о рефлексивности своих свойств и обращенности внимания на свое Эго. Поскольку эгоизм ослабляет внимание человека к собеседнику, то он мешает общению, делая его неэффективным. Однако низкий уровень эгоизма также не всегда указывает на интерес к собеседнику, он может совпадать со слабой заинтересованностью содержанием беседы.

Во время анализа результатов желательно сопоставить их с темой, выбранной для беседы, и с отношением собеседников друг к другу. Немаловажно определить, является ли эгоизм феноменом, спровоцированным конкретной ситуацией исследования, или же он проявляет эгоцентрической направленности личности.

Практическое занятие № 11

Диагностика и коррекция представлений и воображения

Вопросы для обсуждения:

1. Общая характеристика представлений и воображения.
2. Диагностируемые параметры представлений и воображения.
3. Методики, используемые для диагностики воображения у детей.
4. Развитие, коррекция воображения (общие рекомендации, упражнения).

Психодиагностический практикум:

Задание 1. Исследование продуктивности воображения.

Задание 2. Исследование индивидуальных особенностей воображения.

Задание 3. Исследование творческого воображения.

Задания для самостоятельной работы:

1. Ознакомится с методами изучения представлений:
 - ✓ Оценка яркости–четкости представлений (по методу саморанжирования).
 - ✓ Исследование пространственных представлений методом хронометрии умственных действий (по методике Шепарда).

2. Разработайте конкретные жизненные ситуации, учебные задания, позволяющие актуализировать различные виды воображения.

Психологические задачи:

1. Укажите, какие приемы создания образов были использованы в следующих случаях: русалка, Змей-Горыныч, человек-амфибия, Гулливер, колобок, ковер-самолет, Дон Жуан, Буратино, Волшебная лампа Алладина, шапка-невидимка, Баба Яга, дружеский шарж, Плюшник, воздушный шар, Дядя Степа, волшебная палочка, скульптура «Рабочий и колхозница», портрет А.С. Пушкина, подводная лодка, радар, локатор.

2. Представьте себе свою будущую профессиональную деятельность и укажите, какие требования она предъявляет к воображению.

Рекомендуемая литература:

1. Немов, Р.С. Психология. Кн. 3. Психодиагностика / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 640с.

2. Пашукова, Т.И. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. – Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 177 с.

3. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский [и др.]; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб. : Питер, 2003. – 560 с.

4. Романов, К.М. Практикум по общей психологии. Учеб. пособие / К.М. Романов, Ж.Г. Гаранина. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 320 с.

Психодиагностический практикум

Задание 1. Исследование продуктивности воображения

Цель исследования: определить уровень продуктивности воображения.

Материал и оборудование: набор черно-белых фотографий теста Роршаха размером 9х12 см, бумага и ручка для записи.

Процедура исследования

Данное исследование лучше проводить или с группой испытуемых из 5-7 человек или с одним испытуемым. Испытуемому последовательно предъявляют фотографии из набора теста Роршаха и просят дать как можно больше толкований изображенного. Время и количество толкований каждой картинке-фотографии не ограничивается. Процедура толкования прекращается после того, как испытуемый уже больше не может увидеть и сказать ничего нового, начинает повторяться или сам отказывается от настоящих экспериментатора увидеть еще нечто на что-либо похожее.

Инструкция испытуемому. «Посмотрите на эту картинку и скажите, что это? На что это похоже или что это могло бы быть? Картинку Вы можете рассматривать с разных сторон, меняя ее положение».

Если испытуемый во время исследования пытается найти «верный» ответ, то ему следует сказать, что ответы возможны разные и важно его собственное видение изображенного как в целом, так и в деталях. В процессе исследования экспериментатор фиксирует все ассоциации испытуемого и время интерпретации каждой картинке в протоколе свободной формы.

Обработка результатов

Цель обработки результатов – получение индекса продуктивности как количественной характеристики и показателя активности воображения. Для этого подсчитывается общее количество ассоциаций, возникших у испытуемого при толковании всех картинок-фотографий, и делится на число предъявленных. Картинку №5 из набора желательно исключить, потому что число ассоциаций по ней у испытуемых, как правило, меньше статистически значимого.

Коэффициент продуктивности можно представить следующей формулой (9):

$$П = \frac{E}{n}, \text{ где} \quad (9)$$

П – коэффициент продуктивности воображения;

E – сумма ассоциаций по картинкам набора;

n – количество фотографий из набора, которые испытуемый описывал в данном опыте.

Анализ результатов

Уровень продуктивности воображения определяют при помощи шкалы, помещенной в таблице 25.

Таблица 25 – Определение уровня продуктивности воображения

П	Уровень продуктивности воображения
0-2	низкий
3-9	средний
10-12	высокий
13 и более	очень высокий

Продуктивность воображения характеризует активность ассоциативного процесса представления, являющего собой связь внешнего стимульного материала и психологических образов памяти, измененных вообра-

жением при поиске ответа на вопросы: «На что это похоже? Что это могло бы быть?»

В ходе анализа результатов следует принять во внимание то, в какой мере испытуемый был заинтересован исследованием. Иногда, вследствие слабого желания тестироваться или из-за того, что картинка испытуемому «не понравилась», уровень продуктивности воображения снижается.

Кроме показателей продуктивности воображения при необходимости используют такие формальные характеристики, как преобладание деталей изображенного или описание картинки-фото в целом. Эти особенности связаны с развитием мышления и состоянием личностной сферы испытуемого. «Видение» человеческих фигур или, напротив, предметов отражает направленность восприятия субъекта. Фантастические представления типа ведьм, подземного царства, кентавров и т.п. можно рассматривать как склонность к мифологическому, пралогическому мышлению и воображению.

У лиц с очень высоким уровнем продуктивности воображения и оригинальностью толкований картинок-фотографий возможны способности или склонности к живописи и художественному творчеству. Особое внимание психолог-преподаватель должен обратить в период сдачи отчетов по исследованию на ответы испытуемых, которые почти во всех картинках-фотографиях видели образы, соответствующие белым пространствам, слишком часто называли ассоциации с дымом, облаком и т.п., а также тех, кто оказался несинтетичным и везде реагировал на мелкие детали, изображения. В этих случаях студентам-испытуемым нужно организовать специальную психодиагностику и, возможно, оказать психологическую помощь.

Задание 2. Исследование индивидуальных особенностей воображения

Цель исследования: определить уровень сложности воображения, степень фиксированности представлений, гибкость или ригидность воображения и степень его стереотипности или оригинальность.

Материал и оборудование: три листка бумаги размером 10x16 см без клеток или линеек. На первом листке в середине изображен контур круга диаметром 2,5 см. На втором листке также в середине изображен контур равностороннего треугольника с длиной стороны 2,5 см. На третьем – контур квадрата с длиной стороны 2,5 см. Карандаш и секундомер.

Процедура исследования

Данное исследование проводят как с одним испытуемым, так и с группой. Но лучше, чтобы группа была небольшой, до 15 человек. В последнем случае экспериментатору нужно следить, чтобы никто из испытуемых до конца тестирования не разговаривал и не показывал свои рисунки другим.

Тестирование проводится в три этапа. На первом этапе испытуемому дают листок с изображенным на нем контуром круга, на втором – треугольника и на третьем – квадрата. Каждый этап исследования предваряется повторяющейся инструкцией.

Инструкция испытуемому: «Используя изображенный на этом листке контур геометрической фигуры, нарисуйте рисунок. Качество рисунка значения не имеет. Способ использования контура применяйте по своему усмотрению. По сигналу «Стоп!» рисование прекращайте».

Время рисования на каждом этапе экспериментатор определяет по секундомеру. В каждом случае оно должно быть равным 60 секундам.

По окончании тестирования испытуемого просят дать самоотчет и для этого спрашивают: «Понравилось ли Вам задание? Какие чувства Вы испытывали при его выполнении?».

Обработка результатов

Обработка результатов и определение уровней развития воображения, степени фиксированности представлений, гибкости или ригидности, а также оригинальности или стереотипности производится путем сопоставления содержания и анализа всех трех рисунков испытуемого.

Определение уровня сложности воображения

Сложность воображения констатируется по самому сложному из трех рисунков. Можно пользоваться шкалой, дающей возможность устанавливать пять уровней сложности (примеры на рисунках 3, 4).

Первый уровень: контур геометрической фигуры используется как основная деталь рисунка, сам рисунок простой. без дополнений и представляет собой одну фигуру.

Второй уровень: контур использован как основная деталь, но сам рисунок имеет дополнительные части.

Третий уровень: контур использован как основная деталь, а рисунок представляет собой некоторый сюжет, при этом могут быть введены дополнительные детали.

Четвертый уровень: контур геометрической фигуры продолжает быть основной деталью, но рисунок – это уже сложный сюжет с добавлением фигурок и деталей.

Пятый уровень: рисунок представляет собой сложный сюжет, в котором контур геометрической фигуры использован как одна из деталей.

Определение гибкости воображения и степени фиксированности образов представлений

Гибкость воображения зависит от фиксированности представлений. Степень фиксированности образов определяют по количеству рисунков, содержащих один и тот же сюжет.

Воображение будет *гибким*, когда фиксированность образов в представлении не отражается в рисунках, то есть все рисунки на разные сюжеты

ты и охватывают как внутреннюю, так и внешнюю части контура геометрической фигуры.

Фиксированность представлений *слабая* и гибкость воображения средняя, если два рисунка на один и тот же сюжет.

Сильная фиксированность образов в представлении и негибкость или *ригидность* воображения характеризуются по рисункам на один и тот же сюжет. Если все рисунки имеют один и тот же сюжет независимо от уровня их сложности – это ригидное воображение.

Ригидность воображения может быть и при отсутствии или слабой фиксации образов в представлении, когда рисунки выполнены строго внутри контуров геометрической фигуры. В этом случае внимание испытуемого фиксируется на внутреннем пространстве контура.

Определение степени стереотипности воображения

Стереотипность определяется по содержанию рисунков. Если содержание рисунка типичное, то воображение считается, так же как и сам рисунок, стереотипным, если не типичное, оригинальное – то творческим.

К *типичным рисункам* относятся рисунки на следующие сюжеты.

Рисунки с *контуром круга*: солнце, цветок, человек, лицо человека или зайца, циферблат и часы, колесо, глобус, снеговик.

Рисунки с *контуром треугольника*: треугольник и призма, крыша дома и дом, пирамида, человек с треугольной головой или туловищем, письмо, дорожный знак.

Рисунки с *контуром квадрата*: человек с квадратной головой или туловищем, робот, телевизор, дом, окно, дополненная геометрическая фигура квадрата или куб, аквариум, салфетка, письмо.

Степень стереотипности можно дифференцировать по уровням.

Высокая степень стереотипности констатируется тогда, когда все рисунки на типичный сюжет.

Рисунок считается *оригинальным*, а воображение творческим при отсутствии стереотипности, когда все рисунки выполнены испытуемым на нетипичные сюжеты.

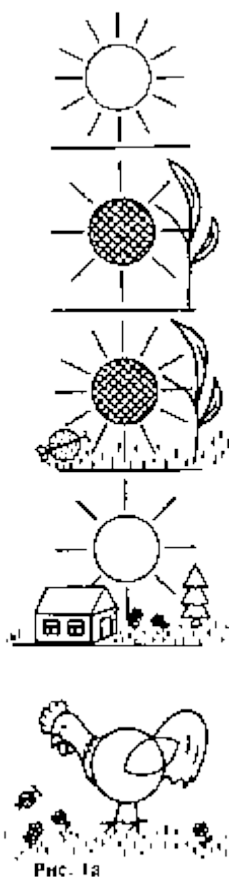


Рисунок 3 – Рисунки пяти уровней сложности воображения

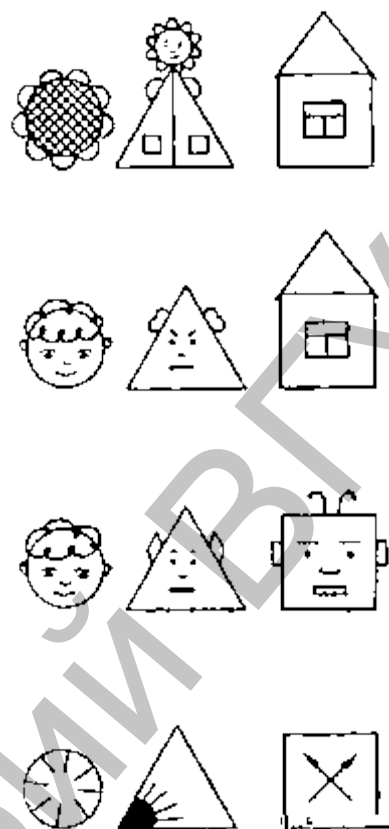


Рис. 16

Рисунок 4 – Рисунки разных степеней фиксированности образов представлений

Анализ результатов

Полученные результаты важно сопоставить с особенностями включенности испытуемого в процесс исследования с его установками. Для этого используют данные самоотчета.

В первую очередь нужно обратить внимание на испытуемых с ригидностью воображения. Она может быть следствием пережитых стрессов и аффектов. Очень часто, хотя и не всегда, люди, которые все рисунки размещают только внутри контуров геометрических фигур, имеют некоторые психические заболевания. Рисунки таких испытуемых не обсуждаются в группе. Преподаватель-психолог берет таких лиц на учет и рекомендует им обратиться сначала в психологическую службу вуза для специального психодиагностического исследования. Но при этом нужно воспользоваться каким-то предлогом, чтобы не травмировать психику студента предполагаемым диагнозом.

Испытуемые с пятым уровнем сложности воображения, отсутствием стереотипности и качественным исполнением рисунков обычно способны

к художественной деятельности (графике, живописи, скульптуре и т.п.). Те, кто склонен к техническим наукам, черчению или логике и философии, могут изображать некие абстракции или геометрические фигуры. В отличие от них лица с гуманитарной направленностью любят сюжеты, связанные с человеческой деятельностью, рисуют людей, их лица или антропоморфные предметы.

При обсуждении результатов тестирования и составлении рекомендаций необходимо установить условия, способствующие преодолению стереотипности, развитию творчества и наметить задачи для тренировки гибкости процесса воображения.

Задание 3. Исследование творческого воображения

Цель исследования: дать оценку особенностям творческого воображения.

Материал и оборудование: бланки с напечатанными на них тремя любыми словами, например: шляпа, дорога, дождь; стандартные листы бумаги, ручка, секундомер.

Процедура исследования

Данное исследование можно проводить с одним испытуемым и с группой до 16 человек, но все испытуемые должны быть удобно рассажены, а условия – обеспечивающими строгую самостоятельность их работы.

Перед началом исследования каждый участник получает бланк с напечатанными на нем тремя словами. Бланки могут быть розданы в конвертах или положены на стол перед испытуемым обратной стороной, чтобы до инструкции они не читали напечатанные на них слова. При тестировании группы даются одинаковые бланки каждому для возможного последующего анализа и сравнения. В процессе исследования испытуемому предлагают в течение 10 минут составить из трех слов как можно большее количество предложений.

Инструкция испытуемому: «Прочитайте слова, написанные на бланке и составьте из них возможно большее количество предложений так, чтобы в каждое входили все три слова. Составленные предложения записывайте на листе бумаги. На работу Вам отводится 10 минут. Если все понятно, тогда начинаем!».

В процессе исследования экспериментатор фиксирует время и по прошествии 10 минут дает команду: «Стоп! Работу прекратить!».

Обработка и анализ результатов

Показателями творчества в данном исследовании являются:

- величина баллов за самое остроумное и оригинальное предложение;
- сумма баллов за все придуманные испытуемым в течение 10 минут предложения.

Эти показатели устанавливаются с помощью шкалы оценки творчества (таблица 26).

Таблица 26 – Шкала оценки творчества

Пункт	Характеристика составленного предложения	Оценка предложения в баллах
а	В предложении использованы все три слова в остроумной и оригинальной комбинации.	6 баллов
б	В предложении использованы все три слова без особого остроумия, но в оригинальной комбинации.	5 баллов
в	В предложении использованы все три слова в обычной комбинации.	4 балла
г	Заданные три слова использованы в менее необходимой, но логически допустимой комбинации.	3 балла
д	Правильно использованы лишь два слова, а третье использовано с натяжкой в силу чисто словесной связи.	2,5 балла
е	Правильно использованы только два слова, а третье искусственно введено в предложение.	1 балл
ж	Задача правильно понята испытуемым, но он дает <i>формальное</i> объединение всех трех слов или использует их с искажениями.	0,5 балла
з	Предложение представляет собой бессмысленное объединение всех трех слов.	0 баллов

Если испытуемый придумал очень похожие друг на друга предложения с повторением темы, то второе и все последующие предложения этого типа оцениваются половиной начального балла.

При подсчете баллы удобнее заносить в таблицу результатов (таблица 27).

Таблица 27 – Таблица результатов

№ предложения	Оценка предложения в баллах
1.	
2.	
3.	
... и т.д.	
Сумма баллов	

Качественная характеристика творчества, определяемая по величине баллов, полученных за самое остроумное и оригинальное предложение, соответствует максимальной оценке какого-либо из составленных испытуемым предложений. Эта оценка не превышает 6 и свидетельствует о развитии творчества или оригинальности. Если оценка данного показателя со-

ставляет 5 или 4, то проявление творчества следует считать средним. Наконец, если эта оценка составила всего лишь 2 или 1, то это низкий показатель творчества либо намерение испытуемого действовать алогично и тем озадачить исследователя.

Второй показатель – это сумма баллов. Он имеет смысл для анализа и интерпретации результатов, только если сравнивается работа нескольких человек, что возможно при доверительных отношениях в группе. У кого больше сумма баллов, у того, следовательно, больше продуктивность творческой деятельности.

Творческое воображение предполагает создание образа, вещи, признака, не имеющих аналогов. В данном случае – это создание предложений без заданного образца. Студенты филологии и студенты естественных факультетов различаются опытом работы с лингвистическим материалом, что важно учитывать. Кроме того, получаемый показатель творчества свидетельствует о субъективной новизне результатов, если они новы или оригинальны для самого испытуемого.

Практическое занятие № 12

Диагностика интеллектуального развития детей и взрослых

Вопросы для обсуждения:

1. Понятие об интеллекте. Интеллект как целостная форма проявления высших психических функций.
2. Виды интеллекта. Коэффициент интеллектуального развития.
3. Диагностика интеллекта. Рассмотрение методик диагностики интеллекта: «Прогрессивные матрицы Равена»; тест структуры интеллекта Амтхауэра; тест А.З. Зака; культурно-свободный тест на интеллект Р. Кеттелла; шкалы измерения интеллекта Д. Векслера.
4. Интеллектуальный компонент готовности детей к школьному обучению.

Задание для самостоятельной работы:

1. Провести диагностику или самодиагностику интеллекта с помощью любой методики на выбор.
2. Разработать рекомендации по развитию интеллектуальных и творческих способностей.
3. Составить картотеку методов диагностики интеллекта детей и взрослых.

Психологические задачи:

1. Внимательно посмотрите на картинку (рисунок 5) и дайте ответы на следующие вопросы:
 1. Давно ли ребята занимаются туризмом?

2. Хорошо ли они знакомы с домоводством?
 3. Судходна ли река?
 4. В каком направлении она течёт?
 5. Какова глубина и ширина реки на ближайшем перекате?
 6. Долго ли будет сохнуть бельё?
 7. Намного ли вырастет ещё подсолнух?
 8. Далеко ли от города разбит лагерь туристов?
 9. Каким транспортом добирались сюда ребята?
 10. Любят ли в этих местах пельмени?
 11. Свежая ли газета? (Газета датирована 22 августа).
 12. В какой город летит самолёт?
- Ответы на рисунке 6.



Рисунок 6 – Задание на сообразительность «У реки»

У реки

У рекы эндажол в ытснрүт эынтыпо : онвден , онднвэрО . I
үдыр : нэро эн , нтсонтрорэв йэсв оП . S . атындэвд түнвтс эн
йонннд можшнлс атынннрп днвотүп , тртснр эн ывогот с
. эжрвдрүр вн одвн моропот үктэв атыдүрэрэп , ондодүэн йоктнн
- нондвтынвн үтэрэд вн рвшротс тнрвот моте дО . вндходүС . Э
- елс вн тэвто нртомС үмэрпП . овврпн вавС . А . втрвм рвн
- втсү нкэр үтэрэд вн жвнэ йыннондвтынвн . S . сорпов йншоуд
со атыртомс нлс . мээвдо мыннэлэдэпо оротс рстэвнлвн
- оп , нквнэ рстожвншэвдоп оннэрэт оп ваврпс от , нкэр ыноротс
— вавлс в , атыжэрэп мэшнйажнлд вн нкэр үннрнш эл : шовывэвж
мэ S I внавд нкэр вндүлТ . үнндүлт эншожывэвжоп , нквнэ
(мэ S түрк йыпэм н мэ S түрк йошыпод , м I жннпотүомррп)
(мэ S оп хыпэм S н мэ S түрк йошыпод) мэ S — нкэр вннрнш
- н . S . атыжэрэп од мэ S вэ рстожвнлвнвнвтсү нквнэ энжэ
Т . вннэрэт внторп олсэнтс жеродү нквнллоп : втэрэ атыр . олпод
жвж жвт , олмэ в түнктв н нмолс , онднвэр , хүнлосдоП . S .
еннэтсвд ооннмолс в , үднлос ж внэшврдэп эн отэ « жкпнлш »
- сар мэшлпод вн , мэ S ээлвд н . S . тэдүд эн нтсвд эшлпод
ннджүртснж йонжолс ээлпод ыд влвд вннэтнвэлэт нннротс
- ел элмэ вн : ыдэпнсолэв , нтсонтрорэв йэсв оп , атыр трдэр S . S .
- эрэв трдоп вэсэ . тэн . S . ронжк йнндэпнсолэв йннрэт тнж
- нлос втосыя рвшлпод н алопот йннлвднмэрп , жкнвэвМ . нкнн
 , тожывэвжоп (вхүнлосдоп то ннэт оп — ° S) мотнорот дн вл
дн влнлос этосыя оп рдүС . II . жвэйэп йнжсннврдү отэ отр
 , рэмрпн , вавнК рлд . энон в тндохснорп олэд , мотнорот
 ршпн тэввд отэ . влнлос втосыя рвволтү рвшлподнн — ° S
 , твд олвтс — мотсүтэв внвворнтвд втэвТ . рнон S анэдлоп в
 тэпомсС . йокж в нн . S . рнндоголшорп , эрэм йэнйвж оп , вно
 . атыр эыннэвтснжэохослэс тндовонорп

Рисунок 6 – Ответы на задание «У реки»

Рекомендуемая литература:

1. Болховитинов, В.Н. Твое свободное время (занимательные задачи, опыты, игры) / В.Н. Болховитинов, Б.И. Колтовой, И.К. Лаговский. – М. : Издательство «Детская литература», 1970. – 464 с.
2. Головей, Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб : Речь, 2005. – 695 с.
3. Общая психодиагностика : учебник / А.А. Бодалев [и др.] ; под ред. А.А. Бодалева, В. В. Столина. – СПб : Речь, 2004; 2006. – 440 с.
4. Худик, В.А. Психологические методики исследования интеллекта и личности / В.А. Худик. – К. : Здоровье, 1995. – 42 с.

Список использованной литературы

1. Болховитинов, В.Н. Твое свободное время (занимательные задачи, опыты, игры) / В.Н. Болховитинов, Б.И. Колтовой, И.К. Лаговский. – М. : Издательство «Детская литература», 1970. – 464 с.
2. Пашукова, Т.И. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. – Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 177 с.
3. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский [и др.]; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб. : Питер, 2003. – 560 с.
4. Романов, К.М. Практикум по общей психологии. Учеб. пособие / К.М. Романов, Ж.Г. Гаранина. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 320 с.

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ВОПРОСОВ К ЗАЧЕТУ

1. Познавательная сфера личности, ее компоненты.
2. Понятия «психодиагностическое обследование», «психологический диагноз» и «психокоррекция».
3. Виды и принципы психокоррекционной работы.
4. Программы психодиагностического обследования в младенчестве.
5. Диагностика познавательных процессов детей раннего возраста.
6. Диагностика познавательных процессов детей дошкольного возраста.
7. Диагностика познавательных процессов детей младшего школьного возраста.
8. Диагностика познавательных процессов подростков и взрослых.
9. Компоненты познавательной сферы личности, их взаимосвязь.
10. Развитие познавательных процессов на разных возрастных этапах.
11. Организация развивающей среды в младенческом и раннем возрасте.
12. Общая характеристика сенсорно-перцептивной сферы.
13. Диагностируемые виды и параметры ощущений и восприятия.
14. Методики, используемые для диагностики различных параметров сенсорно-перцептивной системы у детей и взрослых.
15. Развитие и коррекция сенсорно-перцептивных процессов.
16. Общая характеристика внимания как компонента познавательной сферы личности.
17. Диагностируемые виды и параметры внимания.
18. Методики, используемые для диагностики различных параметров внимания.
19. Принципы развития и коррекции внимания у детей и взрослых.
20. Память, диагностируемые виды и параметры.
21. Особенности развития памяти на разных возрастных этапах.
22. Методики, используемые для диагностики различных параметров памяти у детей и взрослых.
23. Основные направления психокоррекции памяти.
24. Способы управления памятью.
25. Общая характеристика мышления.
26. Диагностируемые виды и параметры мышления.
27. Особенности развития мышления на разных возрастных этапах.
28. Изучение мышления детей дошкольного возраста и школьника.
29. Методики, используемые для диагностики различных видов мышления и его операций.
30. Развитие и коррекция мышления.
31. Общая характеристика речи.

32. Диагностируемые виды и параметры речи.
33. Особенности речи дошкольника.
34. Развитие, коррекция мышления и речи на разных возрастных этапах.
35. Общая характеристика представлений и воображения
36. Диагностируемые параметры представлений и воображения.
37. Методики, используемые для диагностики воображения у детей.
38. Развитие, коррекция воображения.
39. Понятие об интеллекте. Интеллект как целостная форма проявления высших психических функций.
40. Виды интеллекта. Коэффициент интеллектуального развития.
41. Стандартизированные методики исследования интеллекта.
42. Интеллектуальный компонент готовности детей к школьному обучению.

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Антипенко, О.Е. Основы психодиагностики. Познавательные процессы: Учебно - методическое пособие / О. Е. Антипенко. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова, 2004. – 130 с.
2. Богомаз, С.Л. Общая психология: познавательные процессы : учебно-методический комплекс для самостоятельной работы студентов / С.Л. Богомаз, З.В. Костюкович, Ю.Л. Довгая ; под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск : УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2010. – 115 с.
3. Бурлачук, Л.Р. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Р. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб : Питер, 2008. – 688 с.
4. Головей, Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 695 с.
5. Козубовский, В. М. Общая психология: познавательные процессы : учеб. пособие для студ. спец. "Психология" учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / В. М. Козубовский. - 2-е изд., перераб. и доп. - Минск : Амалфея, 2007.- 367 с.
6. Коломинский, Я.Л. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников : Учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. «Педагогика и психология (дошкольная)» / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Мн. : Універсітэцкае, 1997. – 237 с.
7. Немов, Р.С. Психология : Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р.С. Немов. – М. : Владос, 1999. – 632 с.
8. Осипова, А. А. Общая психокоррекция : Учеб. пособие для студ. высш. спец. учеб. заведений / А. А. Осипова. - М. : Сфера, 2001.- 512 с.
9. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский [и др.]; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб. : Питер, 2003. – 560 с.
10. Романов, К.М. Практикум по общей психологии. Учеб. пособие / К.М. Романов, Ж.Г. Гаранина. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 320 с.
11. Хозиев, В.Б. Практикум по общей психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Б. Хозиев. – М. : Издательский центр “Академия”, 2003 . – 272 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова, М.К. Психологическая коррекция умственного развития школьников : Учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. «Пед. и методика нач. образования» / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. – М. : Академия, 2000. – 160 с.
2. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников : Учебное пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М. : Академия, 2002. – 208с.
3. Андреев, О.А. Учись быть внимательным. Кн. Для учащихся ст.кл. / О.А. Андреев, Л.Н. Хромов. – М. – 1996. – 160 с.
4. Андрущенко, Т. Ю. Коррекционные и развивающие игры для детей 6 - 10 лет : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по напр. и спец. психологии / Т. Ю. Андрущенко, Н. В. Карабекова. – М. : Академия, 2004. –96 с.
5. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей : Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев. – М. : Ось-89, 2007. – 272 с.
6. Барташников, И.А., Барташников А.А. Учись играя: Тренировка интеллекта: Игры и тесты для детей 5-7 лет / И.А. Батрашников, А.А. Батришников. – Харьков, 1997. – 412 с.
7. Башаева, Т.В. Развитие восприятия у детей: форма, цвет, звук / Т.В. Башаева. – Ярославль, 1997. – 240 с.
8. Брунер, Д.С. Исследование развития познавательной деятельности / Д. С. Брунер [и др.] ; под ред. Дж. Брунера [и др.] ; [предисл. Д.С. Брунера] ; пер. с англ. М. И. Лисиной ; [вступ. ст. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1971. – 391 с.
9. Брунер, Дж. Психология познания : за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; предисл. и общ. ред. А. Р. Лурия. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
10. Введение в психодиагностику : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. М. Борисова [и др.] ; Психологический ин-т РАО; ред. к. М. Гуревич, Е. М. Борисова. – М. : Академия, 1997. – 192 с.
11. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160с.
12. Дубровина, И.Ю. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы : метод. пособие для детских практ. психологов учреждений образования / И.В. Дубровина. – М. : Академия, 2000. – 160 с.
13. Забрамная, С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей : пособие для психолого-медико-

педагогических комиссий / С.Д. Забрамная. – М. : Владос, 2008. – 1 папка (115 карт.) + Метод. реком. (32 с.).

14. Забрамная, С.Д. Развивающие занятия с детьми / С.Д. Забрамная. – М, 2001. – 80 с.

15. Коваленко, С.В. Развитие познавательной деятельности детей от 6 до 9 лет / С.В. Коваленко. – М, 1998. – 56 с.

16. Левина, И.И. Формирование общеинтеллектуальных умений старшеклассников / И.И. Левина. – М, 2004. – 142 с.

17. Левченко, И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. – М. : Академия, 2003. – 319 с.

18. Лосева, А.А. Психологическая диагностика одаренности / А.А. Лосева. – М, 2004. – 176 с.

19. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по напр. и спец. психологии / А.Р. Лурия. – СПб [и др.] : Питер, 2009.

20. Макарова, А.А. Общая психокоррекция : метод. рекомендации / А.А. Макарова. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2013. – 51 с.

21. Матюгин, И.Ю. Как запоминать слова / И.Ю. Матюгин. – Донецк, 1997. – 441 с.

22. Матюгин, И.Ю. Как запоминать цифры / И.Ю. Матюгин. – Донецк, 1997. – 448 с.

23. Матюгин, И.Ю. Как развить внимание / И.Ю. Матюгин. – Донецк, 1997. – 432 с.

24. Москвина, Л. Энциклопедия психологических тестов / Л. Москвина. – Саратов : Научная книга, 1996. – 336 с.

25. Носс, И.Н. Введение в технологию психодиагностики : пособие для студ. и начинающих психологов / И.Н. Носс. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2003. – 251 с.

26. Общая психодиагностика : учебник / А.А. Бодалев [и др.] ; под ред. А.А. Бодалева, В. В. Столина. – СПб : Речь, 2004; 2006. – 440 с.

27. Овчарова, Г.В. Справочная книга школьного психолога / Г.В. Овчарова. – М. : Просвещение; Учебная литература, 1996. – 352 с.

28. Осипова, А.А. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5-9 лет / А.А. Осипова. – М, 2001. – 104 с.

29. Петунин, О. В. Познавательные процессы у человека : разработки уроков : 8-9 классы / О. В. Петунин. – М. : Чистые пруды, 2005. – 32 с.

30. Практикум по общей психологии / В.В. Богословский, Т.И. Бочкарева, А.И. Великороднова [и др.]; под ред. А.И. Щербакова. – М. : Просвещение, 1979. – 303 с.

31. Савенков, А.И. Маленький исследователь: развитие логического мышления у детей 5-6 лет / А.И. Савенков. – Ярославль, 2004. – 32 с.

32. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго. – СПб : Речь, 2010. – 373 с.

33. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте : Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / А.В. Семенович. – М. : Академия, 2002. – 232с.

34. Симановский, А.Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников / А.Э. Симановский. – М, 2003. – 272 с.

35. Симановский, А.Э. Развитие творческого мышления детей : популярное пособие для родителей и педагогов / А.Э. Симановский. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 192 с.

36. Степанов, С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста / С.С. Степанов. – М. : Академия, 1997. – 96 с.

37. Тихомирова, Л.Ф. Развитие логического мышления детей / Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. – Ярославль, 1997. – 240 с.

38. Худик, В.А. Психологическая диагностика детского развития : методы исследования / В.А. Худик. – К. : Освіта, 1992. – 220 с.

39. Худик, В.А. Психологические методики исследования интеллекта и личности / В.А. Худик. – К. : Здоровье, 1995. – 42 с.

40. Хухлаева, О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников / О.В. Хухлаева. – М., 2003. – 176 с.

Учебное издание

**ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 1-23 01 04 ПСИХОЛОГИЯ**

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине

Составитель

КИЯШКО Дмитрий Юрьевич

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

Е.А. Барышева

Подписано в печать 2020. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 7,91. Уч.-изд. л. 7,45. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.