

В. И. Лубовский, С. М. Валявко
Москва, Россия

V. I. Lubovskiy, S. M. Valyavko
Moscow, Russia

О ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОМ ЗНАЧЕНИИ ТЕСТОВОЙ ИНСТРУКЦИИ

ON DIAGNOSTIC SIGNIFICANCE OF TEXT INSTRUCTION

Аннотация. В статье рассматривается применение словесной инструкции в психодиагностике детей с недостатками развития, пути и средства ее адаптации, а также трудности стандартизации процедуры тестирования в специальной психологии.

В отечественной психодиагностике концепция Л. С. Выготского о первичном и вторичных нарушениях развития и вытекающие из нее представления о специфических закономерностях фактически не используются. Зарубежным психологам они малоизвестны. В результате непонимания трудностей детей с ограниченными возможностями, испытываемых ими при выполнении диагностических заданий, ни в одном из пособий по специальной психодиагностике российских авторов не рассматривается словесная инструкция как необходимая часть диагностических заданий. Авторы обнаружили, что данная тема затронута лишь в одном из зарубежных руководств, но этот несомненный плюс сводится к нет логичной рекомендацией применять стандартизованные методики. Очевидно, и среди специальных психологов господствует представление о словесном высказывании как о прозрачном стекле, через которое хорошо можно рассмотреть все за ним находящееся.

В данной статье рассматриваются возможные пути адаптации инструкции, рекомендуется система пошагового приспособления текста к возможностям восприятия и понимания ребенка.

Abstract. The paper deals with the use of verbal instruction in psychodiagnostics of children with special educational needs, ways and methods of its adaptation, and the difficulties of standardization of testing procedures in special psychology.

In Russian psycho-diagnostics, L. S. Vygotskiy's conception about primary and secondary developmental disorders, as well as the subsequent conceptions about specific regularities of psychological development, are practically disregarded. Foreign psychologists know little about them. This fact results in the lack of understanding peculiar difficulties of children with special educational needs in carrying out diagnostic tasks. There is not a single Russian psycho-diagnostics handbook where the problem of verbal instruction as an important part of a diagnostic task is discussed. The authors found out that this problem is mentioned in only one handbook by foreign specialists. But even this indisputable advantage is rendered innocuous by an illogical recommendation to use standardized tests. It is obvious that even among special psychologists there dominates an opinion according to which the verbal utterance is similar to an absolutely transparent glass plate: you can see absolutely everything behind it.

The given paper considers various ways and methods of adaptation of instruction and suggests a system of step by step adaptation of the verbal text to the comprehension abilities of the child. Theoretical analyses and description of empirical

Теоретический анализ и описание эмпирического опыта свидетельствуют, во-первых, о возможностях унификации и даже стандартизации текста инструкций, во-вторых, об ограниченности возможностей стандартизации ее представления.

Ключевые слова: психодиагностика; дети с нарушениями развития; словесная инструкция; адаптация; речевой жанр.

Сведения об авторе: Лубовский Владимир Иванович, доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования.

Место работы: главный научный сотрудник лаборатории инклюзивного образования Московского городского педагогического университета, Институт специального образования и комплексной реабилитации.

Контактная информация: 127287, Россия, г. Москва, Петровско-Разумовский проезд, 27, ИПССО.

E-mail: isokr.info@mgpu.ru.

Сведения об авторе: Валявко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент.

Место работы: кафедра клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета.

Контактная информация: 127287, Россия, г. Москва, Петровско-Разумовский проезд, 27, ИПССО.

E-mail: valyavko@yandex.ru.

Диагностика недостатков психической деятельности, породившая целую отрасль психологической науки и практики, как ни странно, ныне не привлекает внимания крупных специалистов в данной области. Об этом свидетельствует минимальное место (или, чаще, полное отсутствие та-

cal experience demonstrate, in the first place, possibilities of unification or even standardization of the text of verbal instruction, and, in the second place, the limited nature of possibility of its presentation.

Keywords: psycho-diagnostics, children with special educational needs, verbal instruction, adaptation, speech genre.

About the author: Lubovskiy Vladimir Ivanovich, Doctor of Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education.

Place of employment: Principal Scientific Researcher of Laboratory of Inclusive Education, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University.

About the author: Valyavko Svetlana Mikhaylovna, Candidate of Psychology, Associate Professor.

Place of employment: Department of Clinical and Special Psychology, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University.

кового), уделяемое специальной психодиагностике в психодиагностических руководствах, как отечественных, так и зарубежных. Так, в классической книге А. Анастаси (1982) [1] затрагивается только проблема адаптации стандартизованных тестов интеллекта для лиц с нарушениями функций анализато-

ров. А. Анастаси, как и другие авторы, рассматривая диагностику нарушений развития, отмечает, что в области диагностики лиц с нарушениями психофизического развития (или, по применяемой ныне международной терминологии, лиц с ограниченными возможностями) много нерешенных вопросов, однако не идет дальше констатации этого факта. В отечественных руководствах по психодиагностике эти проблемы вообще не затрагиваются [4; 11; 5 и др.].

Единственным исключением являются «Основы психодиагностики» под редакцией А. Г. Шмелева, где есть такой раздел. Как ни странно, специфика диагностики нарушений развития не отражена и в пособиях зарубежных специалистов, представляющих область нарушенного развития [23; 21; 25].

Следует думать, что это связано с недостаточным знанием и непониманием значения и действия специфических закономерностей нарушенного психического развития. Недостаточное использование знаний специфических закономерностей нарушенного психического развития характерно и для отечественных пособий по специальной психодиагностике. Лишь в самое последнее время была предложена новая концепция диагностики нарушений развития, основанная на использовании опыта всех предыдущих предложений и сравнительного подхода [17].

Между тем психологическая диагностика нарушений развития является совершенно своеобразной

областью вследствие как специфических особенностей обследуемого контингента, так и своеобразия задач, стоящих перед ней. Пока эти задачи, как и вопрос о реализации принципов психодиагностики развития, не рассматриваются и в руководствах по психодиагностике нарушений развития, созданных специалистами, работающими в области дефектологии [2].

Эти пособия до последнего времени основываются, по существу, на интуитивно-эмпирическом подходе, сложившемся в международной практике диагностики нарушений развития и за рубежом сосуществующем с применением стандартизованных тестов интеллекта. Отдельные исследования и основанные на них рекомендации, направленные на реализацию качественного анализа и выявление потенциальных возможностей, т.е. зоны ближайшего развития [13; 15], в практике психодиагностики до сих пор не используются.

Следует отметить, что до сих пор почти не обсуждаются вопросы о том, как строится диагностический процесс при изучении нарушений развития, какие конкретные задачи решает специальная психологическая диагностика на каждом этапе этого процесса, какие методики и задания значимы, а какие — нет и как оценивать результаты обследования.

Призывая психологов, занимающихся диагностикой нарушений развития, обратить внимание на упомянутые теоретические и теоретико-методические вопросы,

мы рассмотрим далее только один, совершенно забытый вопрос.

Этот вопрос приобретает особую остроту при диагностике нарушений развития, что связано с низкой скоростью приема и переработки информации, ограниченным объемом ее запоминания, а также недостатками речевого развития у детей с дизонтогенезом. Предметом рассмотрения являются объем, смысловое и языковое «содержимое» и темп предъявления тестовой инструкции. Анализ этого частного, но важного вопроса и посвящается данное сообщение.

Все применяемые задания диагностических методик вводятся с помощью инструкции, которая, по существу, является полноценным элементом диагностического задания (см. учебное пособие «Специальная психология», 2009 или 2014 года издания, с. 17 или с. 29).

Во всех пособиях по общей психодиагностике об инструкциях говорится, что при условии ее усвоения задание может быть выполнено, либо вообще ничего не говорится, либо рассматривается лишь ее лексическая сторона (в частности, при адаптации иностранных тестов). Очевидно, и в психодиагностике господствует «житейский» взгляд на словесные высказывания, в том числе и инструкцию, как на надежные и полноценные средства передачи информации, как на прозрачное стекло, через которое мы видим все, что за ним находится, не видя его самого.

Нет никаких соображений по поводу того, что не только содер-

жание задания, сообщаемое в инструкции, ее семантика, лексика и грамматика, но и темп ее введения и объем влияют на ее понимание. А для детей с ограниченными возможностями имеют существенное значение все эти аспекты. В результате отставания в речевом развитии и наличия дефектов словесного опосредствования содержание задания ими может быть непонято [7; 8; 9; 10]. Так же действуют замедленность приема и переработки информации — в результате ребенок с нарушенным развитием может не усвоить даже простую по содержанию инструкцию, сообщаемую ему в слишком быстром темпе или превышающую объем его восприятия в единицу времени, который всегда меньше, чем у нормально развивающихся сверстников.

Наши соображения о бытующих представлениях о понимании инструкций подтверждаются почти полным отсутствием в отечественных психологических словарях даже термина «инструкция». Только у Л. Ф. Бурлачука находим определение: «Инструкция — руководство по выполнению заданий теста, предъявляемое испытуемому письменно или устно или с помощью компьютера и направленное на создание адекватной мотивации, установки субъекта на испытание» [6, с. 163].

В психологической литературе, касающейся психодиагностики, только у В. Н. Дружинина есть определение: «Инструкция — описание задачи, которое предъявляет экспе-

риментатор испытуемому перед экспериментом. Включает в себя (по необходимости) объяснение сущности исследования, цели и действий испытуемого во время выполнения заданий, условий задачи, принципов оценки результата, примеры решения заданий и т. д.» [12, с. 305]. Оценивая работу с инструкцией как один из важнейших моментов в работе экспериментатора, В. Н. Дружинин, как и Л. Ф. Бурлачук, также считал, что инструкция должна включать в себя и мотивационные компоненты, с чем едва ли можно согласиться.

Самое удачное и лаконичное определение инструкции встречаем в переводном психологическом словаре А. Ребера, который трактует тестовую инструкцию как «набор указаний для субъекта в эксперименте» [18, с. 316].

Совершенно очевидно, что, говоря об инструкции, мы имеем дело с особым речевым жанром, используемым в деловой, научной и научно-методической литературе, и, следовательно, создавая или трансформируя инструкцию, мы должны соблюдать законы этого жанра.

На сегодняшний день адаптация инструкции — самый популярный способ приспособить тест для нужд исследования. Каким образом адаптируются тестовые инструкции?

Во-первых, чаще всего адаптация имеет цель донести авторский вариант инструкции до обследуемого, используя доступные ему возможности получения информации. Так, для владеющих чтением

вместо устного предъявления инструкция представляется в виде печатного текста на тестовом бланке; для глухих устное предъявление заменяется табличками с печатным текстом и (или) дактильной и жестовой речью; для детей с недоразвитием речи предлагаются картинко-опоры и т. д. Аналогичные приемы иногда используются и на протяжении всего диагностического процесса.

Второй способ. Улучшение возможностей понимания инструкции осуществляется с помощью более медленного и часто неоднократного предъявления ее экспериментатором, при этом делаются паузы в конце частей сложных предложений, голосом выделяются главные по смыслу слова и т. д. Учитывая общую специфическую закономерность нарушенного психического развития, а именно замедленные по сравнению с нормой прием, запечатление и переработку информации [16], этот ход, на первый взгляд, представляется вполне оправданным. Однако в классическом тестировании он неприемлем.

Психологический тест определяется, а в сущности, и является объективным и стандартизированным средством измерения. Не только содержание и способ предъявления устной инструкции, но и другие компоненты диагностической процедуры должны быть стандартными. Принимается во внимание скорость инструктирования, логические паузы, тон голоса, голосовые модуляции и невербальные средства. Повторение инструкции не при-

меняется, поскольку является не только дополнительной стимуляцией, но и содержит момент обучения, что мешает точной диагностике. Кроме того, перечисленные выше приемы часто не обеспечивают полного понимания инструкции испытуемым с нарушением развития.

Третий способ — это сокращение объема вербальных инструкций для того, чтобы сделать их более пригодными для понимания детьми с ограниченными возможностями речевой коммуникации и восприимчивого объема информации.

Четвертый способ — изменение содержания инструкции, произвольное упрощение ее содержания без соотнесения с законами языка, т. е. понятия или термины, недоступные пониманию детей, заменяются понятиями меньшей степени обобщенности (чтобы произошла определенная смысловая децентрация). По этому пути пытаются следовать практически все авторы, иногда просто толкуя детям авторскую инструкцию, убирая непонятные слова, не опираясь при этом на данные лингвистики, психолингвистики, психологии и критерии разработчика теста. Педагоги и родители интуитивно используют этот же прием для объяснения сложной информации.

Пятый способ — упрощение инструкции в грамматическом отношении, ее приближение к уровню языкового развития обследуемого. Чаще всего это происходит за счет деления сложных предложений на несколько простых (связь

при помощи союзов, причастий и т. п. заменяется интонационной и логической). Инструкция становится пошаговой. Убираются формы речевого этикета («Пожалуйста!», «Спасибо!» и пр.). Поскольку этот путь работы с инструкцией требует специальных знаний, то чаще всего можно констатировать интуитивность и произвольность результатов. Как вариант, может быть членение целостной сложной инструкции на несколько простых, которые предъявляются последовательно и после выполнения (а следовательно, понимания) предыдущих. Параллельно применяется проговаривание все усложняющейся инструкции. В случаях затруднений используется прием поэтапного инструктирования, когда ребенку напоминает часть инструкции, которая является значимой на данном этапе выполнения задания. Эти меры обеспечивают точное понимание инструкции и осознание испытуемым цели деятельности, но диагностический аспект при таком подходе, безусловно, страдает, так как задание упрощается в смысловом и организационном плане.

Перейдем к анализу языка инструкции с точки зрения лингвистики и психолингвистики. Такой подход применяется в зарубежной тестологии и в других областях, где перевод текстов в обязательном порядке сопровождается социально-психологическим адаптированием к целевой аудитории [3].

Филологи рассматривают инструкцию как речевой жанр, который представляет собой инвари-

антную текстовую модель формально-содержательного плана, имеющую коммуникативную цель дать указания относительно осуществления какого-либо мероприятия [19]. Следовательно, лингвистический аспект конструирования или адаптации инструкции означает выбор или «подстройку» лексико-грамматических средств, заложенных в инструкции, к возрастным, социальным или особым (в связи с индивидуальными особенностями развития) возможностям испытуемого.

Иными словами, необходимо специфическое переложение содержания тестового задания, учитывающее особенности развития ребенка, и прежде всего его языковые и речевые компетенции. После завершения этой языковой работы и необходимой лингвистической коррекции в идеале нужно произвести психологическую верификацию полученной инструкции. Адаптация тестовой инструкции или целого теста, по сути, всегда должна завершаться рестандартизацией теста. К сожалению, такая работа, в связи с ее высокой трудоемкостью и необходимостью длительных коллективных усилий специалистов, в нашей психодиагностической культуре, как правило, не выполняется.

Резюмируя вышесказанное, отметим следующее. Инструкция к тесту должна быть лаконичной, передавать смысл тестового задания точно, но без лишних подробностей. Психологи не должны в силу ограниченных возможностей детей,

проявляющихся прежде всего в особенностях приема информации, отставании в речевом развитии и меньшей работоспособности, давать им не относящуюся к содержанию теста и избыточную стимуляцию, прежде всего словесную. Кроме того, важно помнить, что инструкция должна быть не только понята, но и принята. Необходимо перед началом тестирования вызвать заинтересованность ребенка в контакте, готовность к сотрудничеству с взрослым, без чего невозможно обеспечить взаимопонимание участников диагностического взаимодействия.

Даже энциклопедия зарубежной тестологии в отношении инструкции ограничивается фразой, что инструкция должна применяться в одинаковом темпе, т. е. стандартно [2]. В зарубежных пособиях, с которыми мы ознакомились, лишь в одном уделяется внимание пониманию ребенком инструкции и подчеркивается необходимость выяснения причин ее непонимания и невыполнения [24]. «Четкая инструкция поможет сосредоточить ребенка на задании. Только такие инструкции следует применять перед заданиями, непосредственно следующими за ними. Если у ребенка наблюдаются колебания или признаки дискомфорта, исследователь должен уделить время, чтобы установить, понял ли ребенок тестовую задачу. Робкие дети часто говорят, что они поняли, но на самом деле это не так, и у них вызовет замешательство предложение непосредственно перейти к выполнению. Ино-

гда выяснение проявлений дискомфорта обнаруживает, что ребенку просто нужно в туалет. Лучше объяснить и снять все эти проблемы, чтобы ребенок чувствовал себя удовлетворенным и мог приступить к выполнению инструкции» [24, с. 8] (перевод наш. — В. Л., С. В.).

Совершенно очевидно, что такой подход, безусловно правильный, никак не сочетается с требованиями к применению стандартизованных диагностических методик, использование которых описывается далее в том же руководстве. Основываясь на собственном опыте, предлагаем для обсуждения следующие пошаговые рекомендации по адаптации текста инструкции к возрастным и психическим возможностям ребенка.

Шаг 1. Выделение главной мысли в авторском варианте инструкции.

Шаг 2. Подбор слов текста инструкции.

Шаг 3. Проверка логической последовательности действий для последующего выполнения задания.

Шаг 4. Компрессия текста инструкции на лексико-семантическом уровне в соответствии с ее главной мыслью (компрессия текста достигается путем опущения избыточных элементов).

Шаг 5. Упрощение текста инструкции на грамматическом уровне.

Шаг 6. Сравнение исходной конструкции с конструкцией-трансформом и оценка соответствия.

Отбор лексики и грамматических средств должен производиться с учетом языковой компетентности испытуемых. Сформулируем кратко требования для авторов к языку инструкций.

1. Доступность пониманию испытуемого всех слов, входящих в инструкцию.

2. Их лексическое значение (семантическое поле) должно быть однозначным. Особенно это касается слов с большей степенью обобщенности, обозначающих понятия и термины. Исключаются двусмысленные или многозначные слова. Нельзя использовать разные слова в одном значении.

3. Осторожное употребление качественных прилагательных и наречий, ибо критерии качества очень субъективны.

4. Избегание, по возможности, слов, выражающих чувства (нравится, люблю, хочу).

5. Избегание «грамматических скважин», т. е. порядок предложений должен учитывать их смысловую иерархию.

Приведем некоторые примеры формулирования инструкций [14], вызывающие реальные трудности при понимании у дошкольников с нарушениями речевого развития, и рекомендуемые адаптационные трансформации (таблица 1).

Таблица 1

Примеры инструкций, вызывающих трудности при понимании у дошкольников с нарушениями речевого развития, и рекомендуемые адаптационные трансформации

Инструкция к тесту	Адаптированный вариант инструкции, предлагаемый нами
1	
Закрой глаза. Я буду звенеть колокольчиком рядом с тобой. Слушай внимательно и покажи рукой, откуда ты услышал звучание игрушки (с. 38).	Закрой глаза. Сейчас зазвенит колокольчик. Не открывай глаза, а попробуй показать рукой, где звенело.
2	
Слушай внимательно. Я буду называть тебе по пять слов, из которых четыре объединены общим родовым понятием, а одно к такому понятию не относится или относится в меньшей мере. Назови мне это слово (с. 88).	Слушай внимательно. Я назову слова. Одно слово не подходит ко всем остальным. Скажи его!
3	
Я назову тебе цифры, ты их постарайся запомнить, а потом назовешь их в той же последовательности, в которой я их называла (с. 79).	Я буду считать. Запомни счет. Повтори мой счет по порядку.
4	
Сейчас мы с тобой поиграем в такую игру: я покажу тебе картинку, на которой нарисовано много разных, знакомых тебе предметов. Когда я скажу слово «начинай», ты по строчкам этого рисунка начнешь искать и зачеркивать те предметы, которые я назову. Искать и зачеркивать названные предметы необходимо будет до тех пор, пока я не скажу слово «стоп». В это время ты должен будешь остановиться и показать мне то изображение предмета, которое ты увидел последним. После этого ты продолжишь делать то же самое, т. е. искать и вычеркивать из рисунка заданные предметы. Так будет несколько раз, пока я не скажу слово «конец». На этом выполнение задания завершится (с. 39).	Давай поиграем. Я покажу тебе картинки с разными предметами. Ищи и зачеркивай предметы, которые я буду называть. Когда услышишь «стоп», покажи последний предмет. Потом я снова назову предметы. А ты ищи и зачеркивай их. Когда услышишь «конец», прекрати работу.

Серьезное обсуждение специфики проблем специальной психодиагностики — необходимое условие развития этой области. Призываем принять в нем участие специалистов, работающих с детьми, имеющими нарушения развития.

Подводя итоги всему сказанному выше, можно сделать выводы о пределах (возможностях) стандартизации психодиагностических методик и условий их применения в специальной психологии. Понятна необходимость возможно боль-

шего единообразия при обследовании, иначе просто невозможно сравнивать результаты исследований разных детей и одного ребенка в разные периоды времени. Но речь скорее должна идти об унификации, единообразии прежде всего уже применяемых методик, включая инструкции и художественно-техническое их выполнение (изготовление). Что же касается порядка проведения, то необходимо отказаться от попыток стандартизовать скорость и время произнесения инструкции.

Что касается запрета на повторное прочтение задания экспериментатором, то едва ли это следует делать, а возможно, даже целесообразно ввести как правило обязательное повторение инструкции (в свободной форме) обследуемым ребенком. Уже возможность и качество услышанного воспроизведения дадут диагносту ценные сведения о речи ребенка и его понимании инструкции, т. е. о речемыслительной деятельности. И вместе с тем диагност будет более уверен, что выполнение или невыполнение задания определяется именно возможностями использования ребенком тех функций, проверке которых служит данный тест.

Литература

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. — М.: Педагогика, 1982.
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. — СПб.: Питер, 2007.
3. Балуйн, С. Р. Лингводидактическая тестология в США: становление и развитие / С. Р. Балуйн. — М.: Спутник-плюс, 2007.
4. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. — СПб.: Речь, 2000.
5. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. — СПб.: Питер, 2010.
6. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук. — СПб.: Питер, 2008.
7. Валявко, С. М. Некоторые теоретико-методологические вопросы диагностики в логопсихологии на современном этапе // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: сб. науч. статей участников 5-го междунар. теоретико-методол. семинара / МГПУ. — М., 2013.
8. Валявко, С. М. Особенности смыслового понимания слова детьми с нарушениями речевого развития / С. М. Валявко, Ю. А. Шулекина // Специальное образование. — 2013. — № 3 (31).
9. Валявко, С. М. Изучение смыслового восприятия логико-грамматических конструкций старшими дошкольниками / С. М. Валявко, Ю. А. Шулекина // Специальное образование. — 2016. — № 1 (41).
10. Грибова, О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. — 1995. — № 6.
11. Гуревич, К. М. Психологическая диагностика / К. М. Гуревич. — М., 1981.
12. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 2001.
13. Иванова, А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей / А. Я. Иванова. — М.: МГУ, 1976.
14. Калягин, В. А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диаг-

ностики лиц с нарушениями речи : пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. — СПб. : Каро, 2004.

15. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1989.

16. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. — 1971. — № 6.

17. Лубовский, В. И. Задачи, принципы и предложения реконструирования системы психологической диагностики нарушений развития / В. И. Лубовский, И. А. Коробейников, С. М. Валявко // Дефектология. — 2015. — № 6.

18. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь. Т. 1 (А—О) / А. Ребер. — М. : АСТ-Вече, 2001.

19. Рехтин, Л. В. Речевой жанр инструкции: полевая организация : дис. ... канд. филол. наук / Рехтин Л. В. — Горно-Алтайск, 2005.

20. Шмелев, А. Г. Общая психодиагностика / А. Г. Шмелев. — Ростов-на-Дону, 1996.

21. Berdine, William H. Assessment in special education / William H. Berdine, Stacie A. Meyer. — Boston, Toronto : Little, Brown and Company, 1987.

22. Cronbach, L. I. Essentials of Psychological Testing / L. I. Cronbach. — New York : Harpers & Row, 1984.

23. Gallagher, J. J. The Application of Child Development Research to Exceptional Children / James J. Gallagher. — Copyright, 1975.

24. Goldman, J. Psychological Methods of Child Assessment / J. Goldman, Stein C. L'Engle, S. Guerry. — New York : Brunner : Mazel Publishers, 1983.

25. Maham, T. Assessing children with special needs / T. Maham, A. Asse. — New York, 1981.

References

1. Anastazi, A. Psikhologicheskoe testirovanie / A. Anastazi. — M. : Pedagogika, 1982.

2. Anastazi, A. Psikhologicheskoe testirovanie / A. Anastazi, S. Urbina. — SPb. : Piter, 2007.

3. Baluyan, S. R. Lingvodidakticheskaya testologiya v SShA: stanovlenie i razvitie / S. R. Baluyan. — M. : Sputnik-plyus, 2007.

4. Bodalev, A. A. Obshchaya psikhodiagnostika / A. A. Bodalev, V. V. Stolin. — SPb. : Rech', 2000.

5. Burlachuk, L. F. Psikhodiagnostika / L. F. Burlachuk. — SPb. : Piter, 2010.

6. Burlachuk, L. F. Slovar'-spravochnik po psikhodiagnostike / L. F. Burlachuk. — SPb. : Piter, 2008.

7. Valyavko, S. M. Nekotorye teoretiko-metodologicheskie voprosy diagnostiki v logopsikhologii na sovremennom etape // Spetsial'naya pedagogika i spetsial'naya psikhologiya: sovremennye problemy teorii, istorii, metodologii : sb. nauch. statey uchastnikov 5-go mezhdunar. teoretiko-metodol. seminar. / MGPU. — M., 2013.

8. Valyavko, S. M. Osobennosti smyslovogo ponimaniya slova det'mi s naru-sheniyami rechevogo razvitiya / S. M. Valyavko, Yu. A. Shulekina // Spetsial'noe obrazovanie. — 2013. — № 3 (31).

9. Valyavko, S. M. Izuchenie smyslovogo vospriyatiya logiko-grammaticallykh konstruktsiy starshimi doskol'nikami / S. M. Valyavko, Yu. A. Shulekina // Spetsial'noe obrazovanie. — 2016. — № 1 (41).

10. Gribova, O. E. K probleme analiza kommunikatsii u detey s rechevoy patologiye / O. E. Gribova // Defektologiya. — 1995. — № 6.

11. Gurevich, K. M. Psikhologicheskaya diagnostika / K. M. Gurevich. — M., 1981.

12. Druzhinin, V. N. Eksperimental'naya psikhologiya / V. N. Druzhinin. — SPb. : Piter, 2001.

13. Ivanova, A. Ya. Obuchaemost' kak printsip otsenki umstvennogo razvitiya detey / A. Ya. Ivanova. — M. : MGU, 1976.
14. Kalyagin, V. A. Entsiklopediya metodov psikhologo-pedagogicheskoy diagnostiki lits s narusheniyami rechi : posobie dlya studentov, pedagogov, logopedov i psikhologov / V. A. Kalyagin, T. S. Ovchinnikova. — SPb. : Karo, 2004.
15. Lubovskiy, V. I. Psikhologicheskie problemy diagnostiki anomal'nogo razvitiya detey / V. I. Lubovskiy. — M. : Pedagogika, 1989.
16. Lubovskiy, V. I. Obshchie i spetsificheskie zakonomernosti razvitiya psikhiki anomal'nykh detey / V. I. Lubovskiy // Defektologiya. — 1971. — № 6.
17. Lubovskiy, V. I. Zadachi, printsipy i predlozheniya rekonstruirovaniya sistemy psikhologicheskoy diagnostiki narusheniy razvitiya / V. I. Lubovskiy, I. A. Korobeynikov, S. M. Valyavko // Defektologiya. — 2015. — № 6.
18. Reber, A. Bol'shoy tolkovyy psikhologicheskii slovar'. T. 1 (A—O) / A. Reber. — M. : AST-Veche, 2001.
19. Rekhtin, L. V. Rechevoy zhanr instruktsii: polevaya organizatsiya : dis. ... kand. filol. nauk / Rekhtin L. V. — Gorno-Altaysk, 2005.
20. Shmelev, A. G. Obshchaya psikhodiagnostika / A. G. Shmelev. — Rostov-na-Donu, 1996.
21. Berdine, William H. Assesment in special education / William H. Berdine, Stacie A. Meyer. — Boston, Toronto : Little, Brown and Company, 1987.
22. Cronbach, L. I. Essentials of Psychological Testing / L. I. Cronbach. — New York : Harpers & Row, 1984.
23. Gallagher, J. J. The Application of Child Development Research to Exceptional Children / James J. Gallagher. — Copyright, 1975.
24. Goldman, J. Psychological Methods of Child Assesment / J. Goldman, Stein C. L'Engle, S. Guerry. — New York : Brunner : Mazel Publishers, 1983.
25. Maham, T. Assessing children with special needs / T. Maham, A. Asse. — New York, 1981.