

Е.В. Мельник

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА
(С ПРАКТИКУМОМ)**

УДК 371.015(076)(021)

ББК 88.840я73

М 48

Рецензент: кандидат психологических наук, доцент В.К. Шаяхметова,
г. Челябинск

Мельник Е.В. Психолого-педагогическая диагностика (с практикумом): учебное пособие. – Челябинск : Издательство «Активист», 2024. – 395 с.

ISBN 978-5-93856-841-9

В учебном пособии дана общая характеристика психолого-педагогической диагностики как науки и области практической деятельности, представлено подробное описание основных психодиагностических методов, раскрыты этические принципы в работе психолога-диагноста, особенности психолого-педагогического изучения детей и подростков, в зависимости от их возраста, а также от нарушения психического развития. Описана процедура диагностики личности, умственного развития, способностей, эмоциональной, волевой, ценностно-мотивационной и других психических сфер. В заключении представлен психодиагностический инструментарий педагога-психолога.

Адресуется всем субъектам психолого-педагогического образования, а также специалистам, занимающимся практической психологией.

© Мельник Е.В., 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Психолого-педагогическая диагностика как наука и как область практики.....	4
Классификация и характеристика основных психодиагностических методов..	7
Профессионально-этические стандарты в работе психолога-диагноста.....	71
Особенности психолого-педагогического изучения детей на разных возрастных этапах.....	81
Психолого-педагогическое изучение детей и подростков с нарушениями развития.....	98
Диагностика интеллекта и умственного развития.....	122
Диагностика специальных и творческих способностей.....	138
Диагностика личности.....	177
Диагностика индивидуально-типологических особенностей личности.....	206
Диагностика ценностно-мотивационной и волевой сфер личности.....	226
Диагностика эмоциональной сферы личности.....	245
Диагностика межличностных отношений.....	268
Психодиагностический инструментарий педагога-психолога.....	296

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КАК НАУКА И КАК ОБЛАСТЬ ПРАКТИКИ

Предмет, объект, задачи психолого-педагогической диагностики

Психолого-педагогическая диагностика - это система, в основу которой положены психолого-педагогические теории, методологии и методики, позволяющие дать точную оценку учебных достижений школьников, эффективности педагогической деятельности, развития психических свойств, достигнутого индивидом или группой.

Предметом изучения ППД являются психические процессы детей и подростков как субъектов обучения и воспитания.

Объектом изучения ППД являются дети – воспитанники дошкольных учреждений и школьники.

Задачи, которые решает современная психодиагностика в образовании, условно можно разделить на две большие группы:

1) Диагностика готовности ребенка к школе, выявление одаренности, дифференциация обучения, реализация индивидуального подхода, значительная помощь в профориентации и др.

2) Оценка эффективности программ и методов обучения, а также контроль за умственным и личностным развитием учащегося.

И.А. Баева отмечает в *диагностике различных форм отставания в развитии и нарушений в поведении и деятельности* две задачи:

а) своевременное выявление неблагоприятных внутренних и внешних условий развития с целью предупреждения отставания;

б) выявление существующих форм нарушений, приводящих к приспособлению в образовательной среде на сниженном или искаженном функциональном уровне.

Психологическая диагностика нарушений призвана ответить на следующие вопросы: *каковы* причины и условия неадекватного поведения, *какова* структура нарушения и *какие* требуются психологические мероприятия для их устранения.

В диагностику вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений обучаемых. Проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения.

Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

ППД является первым и очень важным этапом в системе мероприятий, обеспечивающих специальное обучение, коррекционно-педагогическую и психологическую помощь. Именно психодиагностика нарушений развития позволяет выявить детей с недостатками развития в популяции, определить оптимальный педагогический маршрут, обеспечить индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение ребенка, соответствующее его психофизическим особенностям.

По данным научного Центра здоровья детей РАМН, сегодня 85 % детей рождаются с недостатками развития и неблагоприятным состоянием здоровья, из них не менее 30 % нуждаются в комплексной реабилитации. Количество детей, которым требуется коррекционно-педагогическая помощь, достигает в дошкольном возрасте 25%, а по некоторым данным - 30 - 45 %; в школьном возрасте 20 - 30 % детей нужна специальная психолого-педагогическая помощь, а свыше 60 % детей относятся к группе риска.

С одной стороны, для детей с нарушениями развития существует большое разнообразие специальных образовательных учреждений. Наряду со специализированными детскими образовательными учреждениями (ДОУ) и специальными (коррекционными) школами I - VIII видов, в которые дети поступают вследствие тщательного отбора и в которых реализуются

специальные образовательные программы, утвержденные Министерством образования РФ, открыты негосударственные учреждения, реабилитационные центры, центры развития, смешанные группы и т.п., в которых находятся дети с разными нарушениями, часто разного возраста, в силу чего реализация единой образовательной программы становится невозможной и возрастает роль индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка.

В то же время в массовых детских садах и общеобразовательных школах значительную по численности группу составляют дети с нерезко выраженными, а следовательно, трудно выявляемыми отклонениями в развитии двигательной, сенсорной или интеллектуальной сферы: с нарушениями слуха, зрения, оптико-пространственных представлений, опорно-двигательного аппарата, фонематического восприятия, с эмоциональными нарушениями, с недостатками речевого развития, с расстройствами поведения, с задержкой психического развития, соматически ослабленные дети.

Если к старшему дошкольному возрасту выраженные нарушения психического или (и) физического развития, как правило, бывают выявлены, то минимальные нарушения длительное время остаются без должного внимания.

Несмотря на то, что для многих из этих детей не требуются особые образовательные условия, отсутствие своевременной коррекционно-развивающей помощи может привести к их дезадаптации. Поэтому очень важно своевременно выявлять не только детей с выраженными нарушениями развития, но и детей с минимальными отклонениями от нормативного развития.

Вся эта работа может быть осуществлена только на основе глубокого психодиагностического изучения ребенка.

Структура и сферы применения психолого-педагогической диагностики

ППД включает следующие разделы: ППД детей различного возраста с нарушениями в развитии, психолого-педагогическое изучение детей и подростков с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, эмоционального развития, сложными нарушениями развития, психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы (с ранним детским аутизмом), психологическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития.

Кроме того, ППД включена в структуру ПМПК (психолого-медико-педагогические консилиумы в образовательных учреждениях, психолого-медико-педагогические комиссии и консультации).

ППД применяется как в сфере общего и дополнительного образования, так и в сфере специального образования.

ППД тесным образом связана с такими науками, как психодиагностика, педагогическая, специальная, клиническая, социальная, семейная психология, педагогика, дефектология, медицина.

КЛАССИФИКАЦИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

Конкретизация психодиагностического метода в трех основных подходах:

«объективном», «субъективном», «проективном»

Психодиагностический метод конкретизируется в трех основных диагностических подходах, которые практически исчерпывают множество известных методик (тестов). Эти подходы могут быть условно обозначены как «объективный», «субъективный» и «проективный».

Объективный подход — диагностика осуществляется на основе успешности (результативности) и/или способа (особенностей) выполнения деятельности.

Субъективный подход — диагностика осуществляется на основе сведений, сообщаемых о себе, самоописания (самооценивания) особенностей личности, состояния, поведения в тех или иных ситуациях.

Проективный подход — диагностика осуществляется на основе анализа особенностей взаимодействия с внешне нейтральным, как бы безличным материалом, становящимся в силу его известной неопределенности (слабоструктурности) объектом проекции.

Для читателей, которые привыкли противопоставлять объективное и субъективное, сразу укажем на то, что в данном контексте субъективность не означает ложности, а объективность — истинности. Дальнейшее рассмотрение тех тестов или методик, которые соотносятся с обозначенными подходами, легко позволяет убедиться в справедливости этого положения.

Объективный подход к диагностике проявлений человеческой индивидуальности образует в основном два типа методик, разделение которых стало традиционным. Это методики для диагностики собственно личностных особенностей и тесты интеллекта. Первые направлены на «измерение» неинтеллектуальных особенностей личности, вторые — на установление уровня ее интеллектуального развития.

Разумеется, такое «обособление» сферы личностных (характерологических) проявлений и сферы интеллекта имеет ограниченный, но тем не менее важный для психодиагностики смысл. С. Л. Рубинштейн в свое время очень точно указал на то, что психические свойства человека образуют две основные группы: характерологические свойства и способности. Первая группа свойств связана с побудительной (мотивационной) регуляцией поведения, а вторая обеспечивает организацию и исполнение. Сохранение за личностными проявлениями, с одной стороны, и интеллектом — с другой,

относительной самостоятельности позволяет более глубоко проникнуть в сущность этих психических образований. Наконец, известно, что акцентирование их функционального своеобразия способствовало разработке диагностических методик, практическая ценность которых неоспорима.

Диагностика уровня интеллектуального развития представлена многочисленными тестами интеллекта (тесты общих способностей). Личностные методики, выделяемые в границах объективного подхода, можно условно подразделить на «тесты действия» («целевые личностные тесты») и «ситуационные тесты». Наиболее распространенные целевые личностные тесты — это разнообразные перцептивные тесты, например обнаружения замаскированных фигур. В ситуационных тестах испытуемый помещается в ситуацию, подобную/схожую с той, какая может возникнуть в жизни. Наконец, в объективном подходе образуются еще две значительные группы тестов: тесты специальных способностей, предназначенные для измерения уровня развития отдельных сторон интеллекта и психомоторных функций, обеспечивающих эффективность в конкретных, достаточно узких областях деятельности, и тесты достижений, которые выявляют степень владения определенными знаниями, умениями, навыками.

Субъективный подход представлен многочисленными опросниками. Эти распространенные диагностические инструменты в самом общем виде могут быть подразделены на личностные опросники, опросники состояния и настроения, а также опросники мнений и опросники-анкеты. Три последние группы опросников предназначены для получения об обследуемом информации, не имеющей, как правило, непосредственного отношения к тем или иным его личностным особенностям, правда, опросники мнений, которые обычны в социологических, социально-психологических исследованиях и конструируются под многообразные конкретные задачи, могут в известной мере отражать и личностные особенности респондентов.

Для методик, созданных в рамках проективного подхода, предлагались различные классификации (подробнее см. гл. 6). Наиболее простым и достаточно удобным является их деление на: моторно-экспрессивные, перцептивно-структурные и апперцептивно-динамические (С. Розенцвейг, 1964).

Описанные выше диагностические подходы выполняют не только классификационную функцию. Эти подходы представлены как бы в виде шкалы «податливости к измеримости» тех индивидуально-психологических особенностей, на раскрытие которых они направлены (последовательно ограничиваются возможности приложения основных психометрических требований, предъявляемых к образованным этими подходами методикам), шкалы, соответствующей в то же время степени структурированности используемого стимульного материала. Сказанное наиболее очевидно при сравнении, например, тестов интеллекта и проективных методик. Для психометрической оценки валидности и надежности последних и сегодня отсутствует адекватный математико-статистический аппарат.

Обсуждаемая нами система «метод—подход—методика» применительно к диагностическому методу.

Внутри каждого из подходов могут быть выделены группы однородных, близких друг к другу методик. Конечно, предложенная классификация не единственно возможная и, как любая другая, имеет определенные недостатки. Понятно, что некоторые конкретные психодиагностические методики трудно отнести к одному из трех выделенных подходов, они будут занимать как бы промежуточное положение. Между различными диагностическими подходами нет и не может быть «непроходимых» границ. Цель нашей классификации не пополнение списка уже существующих, а желание найти простую и логически обоснованную схему изложения тех проблем психологической диагностики, которые представляются нам наиболее важными, актуальными на данном этапе развития психологического знания.

Классификация психодиагностических методик по уровню формализации

Психодиагностические методики разделяются на 2 группы: методики высокого уровня формализации и методики малоформализованные. К формализованным методикам относятся тесты, опросники, проективная техника и психофизиологические методики. Для них характерна жесткая регламентация процедуры обследования (точное соблюдение инструкций, строго определенные способы предъявления стимульного материала, невмешательство исследователя в деятельность испытуемого и др.), стандартизация (наличие норм или других критериев оценки результатов), надежность и валидность. Эти методики позволяют собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки и в таком виде, который дает возможность количественно и качественно сравнивать индивида с другими людьми.

К малоформализованным методикам относят такие приемы, как наблюдения, опросы, анализ продуктов деятельности. Эти способы дают очень ценные сведения об испытуемом, особенно когда предметом изучения выступают такие психические явления, которые плохо поддаются объективизации (например, субъективные переживания, личностные смыслы) или являются чрезвычайно изменчивыми (динамика целей, состояний, настроений и т.д.). Малоформализованные методики очень трудоемки (например, наблюдения за обследуемым осуществляются иногда в течение нескольких месяцев) и в большей степени основаны на профессиональном опыте, психологической интуиции самого психодиагноста. Только наличие высокого уровня культуры проведения психологических наблюдений, бесед помогает избежать влияния случайных и побочных факторов на результаты обследования. Сбору данных с помощью тестов должен предшествовать

период ознакомления с обследуемыми по некоторым объективным и субъективным показателям (например, с биографическими данными испытуемых, их склонностями, мотивацией деятельности и т.д.). С этой целью могут быть использованы интервью, опросы, наблюдения. ТЕСТЫ - это стандартизированные краткие и чаще всего ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий.

По форме тесты могут быть индивидуальные и групповые; устные и письменные; бланковые, предметные, аппаратурные и компьютерные; вербальные и невербальные (практические). Индивидуальные и групповые (коллективные) тесты. Индивидуальные тесты — это такой тип методик, когда взаимодействие экспериментатора и испытуемого происходит один на один. Оно имеет преимущества: возможность наблюдать за испытуемым (за его мимикой, другими произвольными реакциями), слышать и фиксировать непредусмотренные инструкцией высказывания, что позволяет оценить отношение к тестированию, функциональное состояние испытуемого и др.

Групповые тесты — это такой тип методик, который позволяет одновременно проводить испытания с очень большой группой людей (до нескольких сот человек). Главные преимущества групповых тестов — массовость испытаний, инструкции и процедура проведения просты, относительная легкость и быстрота сбора. Устные и письменные тесты. Устными чаще всего бывают индивидуальные тесты, письменными — групповые.

Бланковые, предметные, аппаратурные, компьютерные тесты. Эти тесты различаются по материалу оперирования. Бланковые тесты (тесты “Карандаш и бумага”) представлены в виде тетрадей, брошюр, в которых содержится инструкция по применению, примеры решения, сами задания и графы для ответов В предметных тестах материал тестовых задач представлен в виде реальных предметов: кубиков, карточек, деталей геометрических фигур,

конструкций и узлов технических устройств и т.п. Наиболее известные из них — кубики Косса, тест сложения фигур из набора Векслера, тест Выготского—Сахарова.

Аппаратурные тесты требуют применения специальных технических средств или специального оборудования для проведения исследования или регистрации полученных данных. Широко известны приборы для исследования времени реакции (реактометры, рефлексометры), устройства для изучения особенностей восприятия, памяти, мышления. Компьютерные тесты. Это автоматизированный вид тестирования в форме диалога испытуемого и ЭВМ.

Вербальные и невербальные тесты. Эти тесты различаются по характеру стимульного материала. В вербальных тестах основным содержанием работы испытуемых являются операции с понятиями, мыслительные действия, осуществляемые в словесно-логической форме. Невербальные тесты — материал представлен в наглядной форме (в виде картинок, чертежей, графических изображений и т.п). По содержанию тесты обычно делятся на четыре класса, или направления: тесты интеллекта, тесты способностей, тесты достижений и тесты личности.

Опросники - это такая группа психодиагностических методик, в которой задания представлены в виде вопросов и утверждений. Личностные опросники можно рассматривать как стандартизированные самоотчеты, которые по форме бывают групповыми и индивидуальными, чаще всего письменными, бланковыми или компьютерными. По характеру ответов на вопросы они делятся на опросники с предписанными ответами (закрытые опросники) и со свободными ответами (открытые опросники).

По содержанию личностные опросники могут быть подразделены на опросники черт личности, опросники типологические, опросники мотивов, опросники интересов, опросники ценностей, опросники установок. Опросники-анкеты служат для получения какой-либо информации о человеке,

не имеющей непосредственного отношения к его психологическим особенностям (например, для получения данных об истории его жизни). Они предполагают жестко фиксированный порядок, содержание и форму вопросов, четкое указание формы ответов. Ответы могут даваться опрашиваемым наедине с самим собой (заочный опрос), либо в присутствии экспериментатора (прямой опрос). Анкетные опросы классифицируются прежде всего по содержанию и конструкции задаваемых вопросов. Различают анкеты с открытыми вопросами (опрашиваемый высказывается в свободной форме), анкеты с закрытыми вопросами (все варианты ответов заранее предусмотрены) и анкеты с полужакрытыми вопросами (отвечающий может выбрать ответ из числа приведенных или дать свой собственный).

ПРОЕКТИВНАЯ ТЕХНИКА. Это группа методик, предназначенных для диагностики личности. Существенным признаком проективных методик является использование в них неопределенных стимулов, которые испытуемый должен сам дополнять, интерпретировать, развивать и т.д. Испытуемому предлагается интерпретировать содержание сюжетных картинок, завершать незаконченные предложения, давать толкование неопределенных очертаний и т.п.

Различают следующие группы проективных методик:

1. методики структурирования: формирование стимулов, придание им смысла;
2. методики конструирования: создание из оформленных деталей осмысленного целого;
3. методики интерпретации: истолкование какого-либо события, ситуации;
4. методики дополнения: завершение предложения, рассказа, истории;
5. методики катарсиса: осуществление игровой деятельности в особо организованных условиях;

6.методики изучения экспрессии: рисование на свободную или заданную тему;

7.методики изучения импрессии: предпочтение одних стимулов (как наиболее желательных) другим.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ. Особый класс психодиагностических методов составляют психофизиологические методики, диагностирующие природные особенности человека, обусловленные основными свойствами его нервной системы. По своей форме большинство психофизиологических методик являются аппаратурными - используются электроэнцефалографы и иная специальная аппаратура.

МАЛОФОРМАЛИЗОВАННЫЕ МЕТОДИКИ

Метод наблюдения. Он является незаменимым там, где не разработаны или неизвестны стандартизированные процедуры. При этом исследователю для проведения наблюдения не требуется согласия или иной формы участия наблюдаемых.

Опрос. Это метод сбора первичных данных на основе вербальной коммуникации. При соблюдении определенных правил он позволяет получить не менее надежную информацию о событиях прошлого и настоящего, об устойчивых склонностях, мотивах тех или иных поступков, о субъективных состояниях, чем метод наблюдения. Они могут проводиться устно или письменно, индивидуально или в группе, один раз или многократно. Вопросы могут формулироваться в прямой форме (ответ следует понимать в том же смысле, как его понимает опрашиваемый) и косвенной (ответ предполагает расшифровку в ином, скрытом от отвечающего смысле). Они могут иметь открытый или закрытый характер.

Одним из наиболее распространенных видов опроса является интервью. Интервью. Это проводимая по определенному плану беседа, предполагающая прямой контакт интервьюера с респондентом (отвечающим) По форме оно

бывает свободное (беседа без строгой детализации вопросов, но по общей программе стройная стратегия в общих чертах, а тактика свободная), стандартизированное (осуществлена детальная разработка всей процедуры, включая общий план беседы, последовательность вопросов, варианты возможных ответов: стойкие стратегия и тактика); частично стандартизированное (стойкая стратегия, а тактика более свободная).

Анализ продуктов деятельности (контент-анализ) - это количественно-качественный анализ документальных источников, позволяющий изучать продукты человеческой деятельности. Под понятием “документальный источник” понимаются письма, автобиографии, дневники, фотографии, записи на киноплёнке, произведения искусства, материалы средств массовой информации (газеты, журналы и т.п.) “анализ содержания”.

Тесты: понятие, виды тестов, преимущества и недостатки тестов

Под тестом (англ. test— проба, испытание, проверка) понимается ансамбль стандартизированных, стимулирующих определенную форму активности, часто ограниченных по времени выполнения заданий, результаты которых поддаются количественной (и качественной) оценке и позволяют установить индивидуально-психологические особенности личности.

Термин «тест», получивший чрезвычайно широкое распространение в различных областях знания в смысле испытания, проверки, имеет давнюю историю. По Р. Пэнто и М. Гравитц (1972), слово «тест» происходит из старофранцузского языка и является синонимом слова «чашка» (лат. testa – ваза из глины). Этим словом обозначали небольшие сосуды из обожженной глины, использовавшиеся алхимиками для проведения опытов. В русском языке слово «тест» долгое время имело два значения:

1) испытательная присяга, религиозная английская клятва, которую каждый вступающий в общественную должность должен давать, чтобы доказать, что он не тайный католик;

2) плоский плавающий сосуд или сосуд из выщелоченной золы для выделения олова из золота или серебра.

Близкое современному содержание термин «тест» как термин психологический получает в конце XIX в. В психодиагностике известны разнообразные классификации тестов. Они могут подразделяться по особенностям используемых тестовых заданий на тесты вербальные и тесты практические, по форме процедуры обследования – на тесты групповые и индивидуальные, по направленности – на тесты способностей, тесты личности и тесты отдельных психических функций, а в зависимости от наличия или отсутствия временных ограничений – на тесты скорости и тесты результативности. Также тесты могут различаться по принципам их конструирования. За последние десятилетия многие известные тесты были приспособлены к среде компьютера (предъявление, обработка данных и др.), их можно обозначить как тесты компьютеризированные. Активно разрабатываются тесты компьютерные, изначально конструируемые с учетом возможностей современной вычислительной техники. Предложенная нами классификация (см. выше) опирается на реализуемый в тестах диагностический подход.

Существуют два основных класса тестов: традиционные и нетрадиционные.

Тест обладает составом, целостностью и структурой. Он состоит из заданий, правил их применения, оценок за выполнение каждого задания, рекомендаций по интерпретации тестовых результатов.

Целостность теста означает взаимосвязь заданий, их принадлежность общему измеряемому фактору. Каждое задание теста выполняет отведенную

ему роль и потому ни одно из них не может быть изъято из теста без потери качества измерения.

Структуру теста образует способ связи заданий между собой. В основном, это так называемая факторная структура, в которой каждое задание связано с другими через общее содержание и общую вариацию тестовых результатов.

Традиционный тест представляет собой единство, по меньшей мере, трех систем:

содержательной системы знаний, описываемой языком проверяемой учебной дисциплины;

формальной системы заданий возрастающей трудности;

статистических характеристик заданий и результатов испытуемых.

Традиционный педагогический тест нужно рассматривать в двух существенных смыслах: как метод педагогического измерения и как результат применения теста.

Удивительно, что работы на русском языке тяготеют к смыслу метода, в то время как в большинстве работ западных авторов понятие тест чаще рассматривается в смысле результатов. Между тем оба эти смысла характеризуют тест с разных сторон, потому что тест надо понимать одновременно и как метод, и как результат педагогического измерения. Одно дополняет другое. Тест как метод не мыслится без результатов, подтверждающих качество его самого и качество оценок измерения испытуемых различного уровня подготовленности.

В приведенном выше определении традиционного теста получили развитие несколько идей.

Первая идея - тест рассматривается не как обычная совокупность или набор вопросов, задач и т.п., а в виде понятия "система заданий". Такую систему образует не всякая совокупность, а только та, которая обуславливает

возникновение нового интегративного качества, отличающего тест от элементарного набора заданий и от других средств педагогического контроля.

Из множества возможных систем наилучшую образует та целостная совокупность, в которой качество теста проявляется в сравнительно большей степени. Отсюда вытекает мысль о выделении первого из двух главных системообразующих факторов - наилучшего состава тестовых заданий, образующих целостность. Исходя из этого, можно дать одно из самых коротких определений: тест - это система заданий, образующих наилучшую методическую целостность. Целостность теста – это устойчивое взаимодействие заданий, образующих тест как развивающуюся систему.

Вторая идея состоит в том, что в данном определении теста совершен отход от укоренившейся традиции рассмотрения теста как простого средства проверки, пробы, испытания. Всякий тест включает в себя элемент испытания, он не сводится весь к нему. Ибо тест - это еще и концепция, содержание, форма, результаты и интерпретация - все, требующее обоснования. Этим подразумевается, что тест является качественным средством педагогического измерения. В соответствии с положениями теории, тестовые оценки не являются точными оценками испытуемых. Правильно говорить, что они лишь репрезентируют эти значения с некоторой точностью.

Третья идея, развиваемая в нашем определении традиционного теста - это включение нового понятия - эффективность теста, который ранее в литературе по тестам не рассматривался в качестве критерия анализа и создания тестов.

Ведущая идея традиционного теста - минимумом числом заданий, за короткое время, быстро, качественно и с наименьшими затратами сравнить знания как можно большего числа учащихся.

По существу, этим отражается идея эффективности педагогической деятельности в области контроля знаний. Хотелось бы думать, что против самой этой идеи возражать уже некому и незачем.

Хотя в литературе имеются сотни примеров определений теста, с которыми либо трудно, либо вообще нельзя согласиться, это совсем не означает, что данное определение традиционного теста - истина в последней инстанции. Как и все остальные понятия, оно нуждается в постоянном улучшении. Впрочем, стремление к улучшению понятий - явление совершенно нормальное и необходимое для нормально развивающейся практики и науки. Конструктивные попытки дать другие определения теста или оспорить уже имеющиеся всегда полезны, но именно этого нам недостает.

Гомогенные тесты

К традиционным тестам относятся тесты гомогенные и гетерогенные.

Гомогенный тест представляет собой систему заданий возрастающей трудности, специфической формы и определенного содержания - система, создаваемая с целью объективного, качественного, и эффективного метода оценки структуры и измерения уровня подготовленности учащихся по одной учебной дисциплине.

Легко видеть, что в своей основе определение гомогенного теста совпадает с определением традиционного теста.

Гомогенные тесты распространены больше других. В педагогике они создаются для контроля знаний по одной учебной дисциплине или по одному разделу такой, например, объемной учебной дисциплины, как физика. В гомогенном педагогическом тесте не допускается использование заданий, выявляющих другие свойства. Наличие последних нарушает требование дисциплинарной чистоты педагогического теста. Ведь каждый тест измеряет что-то заранее определенное.

Например, тест по физике измеряет знания, умения, навыки и представления испытуемых в данной науке. Одна из трудностей такого измерения заключается в том, что физическое знание изрядно сопряжено с математическим. Поэтому в тесте по физике экспертно устанавливается уровень математических знаний, используемых при решении физических

заданий. Превышение принятого уровня приводит к смещению результатов; по мере превышения последние все больше начинают зависеть не столько от знания физики, сколько от знания другой науки- математики.

Другой важный аспект- стремление некоторых авторов включать в тесты не столько проверку знаний, сколько умение решать физические задачи, вовлекая, тем самым, интеллектуальный компонент в измерение физической подготовленности.

Гетерогенные тесты

Гетерогенный тест представляет собой систему заданий возрастающей трудности, специфической формы и определенного содержания - система, создаваемая с целью объективного, качественного, и эффективного метода оценки структуры и измерения уровня подготовленности учащихся по нескольким учебным дисциплинам.

Нередко в такие тесты включаются и психологические задания для оценки уровня интеллектуального развития.

Обычно гетерогенные тесты используются для комплексной оценки выпускника школ, оценки личности при приеме на работу и для отбора наиболее подготовленных абитуриентов при приеме в вузы. Поскольку каждый гетерогенный тест состоит из гомогенных тестов, интерпретация результатов тестирования ведется по ответам на задания каждого теста (здесь они называются шкалами) и кроме того, посредством различных методов агрегирования баллов делаются попытки дать общую оценку подготовленности испытуемого.

Напомним, что традиционный тест представляет собой метод диагностики испытуемых, в котором они отвечают на одни задания, в одинаковое время, в одинаковых условиях и с одинаковой оценкой.

При такой ориентации задачи определения точного объема и структуры освоенного учебного материала отступают, по необходимости, на задний план. В тест отбирается такое минимально достаточное количество заданий,

которое позволяет сравнительно точно определить, образно говоря, не "кто что знает", а "кто знает больше".

Интерпретация результатов тестирования ведется преимущественно на языке тестологии, с опорой на среднюю арифметическую, моду или медиану и на так называемые процентильные нормы, показывающие - сколько процентов испытуемых имеют тестовый результат хуже, чем у любого взятого для анализа испытуемого с его тестовым баллом. Такая интерпретация называется нормативно-ориентированной.

Здесь вывод достраивается рейтингом: задания -> ответы -> выводы о знаниях испытуемого -> рейтинг, понимаемый как вывод о месте или ранге испытуемого.

Интегративные тесты

Интегративным можно назвать тест, состоящий из системы заданий, отвечающих требованиям интегративного содержания, тестовой формы, возрастающей трудности заданий, нацеленных на обобщенную итоговую диагностику подготовленности выпускника образовательного учреждения.

Диагностика проводится посредством предъявления таких заданий, правильные ответы на которые требуют интегрированных (обобщенных, явно взаимосвязанных) знаний в области двух и большего числа учебных дисциплин. Создание таких тестов дается только тем преподавателям, которые владеют знаниями ряда учебных дисциплин, понимают важную роль межпредметных связей в обучении, способны создавать задания, правильные ответы на которые требуют от учащихся знаний различных дисциплин и умений применять такие знания.

Интегративному тестированию предшествует организация интегративного обучения. К сожалению, существующая сейчас классно-урочная форма проведения занятия, в сочетании с чрезмерным дроблением учебных дисциплин, вместе с традицией преподавания отдельных дисциплин

(а не обобщенных курсов), еще долго будут тормозить внедрение интегративного подхода в процессы обучения и контроля подготовленности.

Преимущество интегративных тестов перед гетерогенными заключается в большей содержательной информативности каждого задания и в меньшем числе самих заданий.

Методика создания интегративных тестов сходна с методикой создания традиционных тестов, за исключением работы по определению содержания заданий. Для отбора содержания интегративных тестов использование экспертных методов является обязательным. Это связано с тем, что только эксперты могут определить адекватность содержания заданий целям теста. Но, прежде всего, самим экспертам важно будет определиться с целями образования и изучения тех или иных образовательных программ, а затем и договориться между собой по принципиальным вопросам, оставив для экспертизы лишь вариации в понимании степени значимости отдельных элементов в общей структуре подготовленности.

Адаптивные тесты

Целесообразность адаптивного контроля вытекает из необходимости рационализации традиционного тестирования.

Каждый учитель понимает, что хорошо подготовленному ученику нет необходимости давать легкие и очень легкие задания, потому что слишком высока вероятность правильного решения. К тому же легкие материалы не обладают заметным развивающим потенциалом. Симметрично, из-за высокой вероятности неправильного решения нет смысла давать трудные задания слабому ученику. Известно, что трудные и очень трудные задания снижают учебную мотивацию многих учащихся.

Нужно было найти сопоставимую, в одной шкале, меру трудности заданий и меру уровня знаний. Эта мера была найдена в теории педагогических измерений. Датский математик Г. Раск назвал эту меру словом "логит".

После появления компьютеров эта мера легла в основу методики адаптивного контроля знаний, где используются способы регулирования трудности и числа предъявляемых заданий, в зависимости от ответа учеников.

При успешном ответе следующее задание компьютерная программа подбирает более трудным, при неуспешном - легким. Естественно, этот алгоритм требует предварительного опробования всех заданий, определения их меры трудности, а также создания банка заданий и специальной программы.

Использование заданий, соответствующих уровню подготовленности, существенно повышает точность измерений и минимизирует время индивидуального тестирования до 5-10 минут. Адаптивное тестирование позволяет обеспечить компьютерную выдачу заданий на оптимальном, примерно 50%-ном уровне вероятности правильного ответа для каждого ученика.

По содержанию тесты обычно делятся на четыре класса, или направления: тесты интеллекта, тесты способностей, тесты достижений и тесты личности.

Тесты интеллекта. Предназначены для исследования и измерения уровня интеллектуального развития человека. Они являются наиболее распространенными психодиагностическими приемами.

Под интеллектом как объектом измерения подразумеваются не любые проявления индивидуальности, а прежде всего те, которые имеют отношение к познавательным процессам и функциям (к мышлению, памяти, вниманию, восприятию). По форме тесты интеллекта могут быть групповыми и индивидуальными, устными и письменными, бланковыми, предметными и компьютерными.

Тесты способностей. Это тип методик, предназначенных для оценки возможностей индивида в овладении знаниями, навыками, умениями, необходимыми для одной или нескольких деятельностей.

Принято выделять общие и специальные способности. Общие способности обеспечивают овладение многими видами деятельности. Общие способности отождествляются с интеллектом, и поэтому часто они называются общими интеллектуальными (умственными) способностями.

В отличие от общих специальные способности рассматриваются в отношении к отдельным видам деятельности. В соответствии с таким делением разрабатываются тесты общих и специальных способностей.

По своей форме тесты способностей носят разнообразный характер (индивидуальный и групповой, устный и письменный, бланковый, предметный, аппаратный и т.д.).

Тесты достижений, или, как их можно назвать по-другому, тесты объективного контроля успешности (школьной, профессиональной, спортивной) предназначены для оценки степени продвинутой способности, знаний, навыков, умений после прохождения человеком обучения, профессиональной и другой подготовки. Таким образом, тесты достижений в первую очередь измеряют влияние, которое оказывает на развитие индивида относительно стандартный набор воздействий. Они широко используются для оценки школьных, учебных, а также профессиональных достижений. Этим объясняется их большое количество и разнообразие.

Тесты школьных достижений являются в основном групповыми и бланковыми, но могут быть представлены и в компьютерном варианте.

Профессиональные тесты достижений обычно имеют три разные формы: аппаратные (тесты исполнения или действия), письменные и устные.

Тесты личности. Это психодиагностические приемы, направленные на оценку эмоционально-волевых компонентов психической деятельности — мотивации, интересов, эмоций, отношений (в том числе и межличностных), а также способностей поведения индивида в определенных ситуациях. Таким образом, тесты личности диагностируют неинтеллектуальные проявления.

По форме тесты могут быть индивидуальные и групповые, устные и письменные; бланковые, предметные, аппаратурные и компьютерные; вербальные и невербальные (практические).

Индивидуальные тесты

Индивидуальные тесты — это такой вид методик, когда взаимодействие экспериментатора и испытуемого происходит один на один. Индивидуальное тестирование имеет свои преимущества: возможность наблюдать за испытуемым (за его мимикой, произвольными реакциями), слышать и фиксировать непредусмотренные инструкцией высказывания, что позволяет оценить отношение к обследованию, отмечать функциональное состояние испытуемого и др. Кроме того, опираясь на уровень подготовленности испытуемого, можно по ходу эксперимента заменить один тест другим. Индивидуальная диагностика необходима при работе с детьми младенческого и дошкольного возраста, в клинике — для тестирования лиц с соматическими или нервнопсихическими нарушениями, людей с физическими недостатками и т. д. Необходима она и в тех случаях, когда нужен тесный контакт экспериментатора и испытуемого с целью оптимизации его деятельности. Однако индивидуальные тесты требуют, как правило, много времени на проведение эксперимента и в этом смысле менее экономичны по сравнению с групповыми.

Групповые тесты

Групповые тесты — это такой тип методик, который позволяет одновременно проводить испытания с очень большой группой людей (до нескольких сот человек). Поскольку инструкции и процедура проведения детально разработаны, экспериментатор должен неукоснительно их выполнять. При групповом тестировании особенно строго соблюдается единообразие условий проведения эксперимента. Обработка результатов объективизирована и не требует высокой квалификации. Результаты большинства групповых тестов могут обрабатываться на ЭВМ. Однако

следует отметить и определенные недостатки группового тестирования. Так, у экспериментатора гораздо меньше возможностей установить взаимопонимание с испытуемым, пробудить его интерес и заручиться его сотрудничеством. Любые случайные состояния испытуемого, такие, как болезнь, утомление, беспокойство и тревожность, которые могут влиять на выполнение заданий, гораздо труднее выявить в групповом тестировании. В целом, лица, незнакомые с такой процедурой, скорее покажут более низкие результаты при групповом тестировании, нежели при индивидуальном. Поэтому в тех случаях, когда принимаемое по результатам тестирования решение важно для испытуемого, желательно дополнить результаты группового тестирования либо индивидуальной проверкой неясных случаев, либо информацией, полученной из других источников.

Устные и письменные тесты

Эти тесты различаются по форме ответа. Устными чаще всего бывают индивидуальные тесты, письменными — групповые. Устные ответы в одних случаях могут формулироваться испытуемым самостоятельно («открытые» ответы), в других — он должен из нескольких предложенных ответов выбрать и назвать тот, который считает правильным («закрытые» ответы). В письменных тестах ответы даются испытуемым или в тестовой тетради, или на специально разработанном бланке ответов. Письменные ответы также могут носить открытый или закрытый характер.

Бланковые, предметные, аппаратные, компьютерные тесты

Эти тесты различаются по материалу, который используется при тестировании.

Бланковые тесты (другим широко известным названием является тесты «карандаш и бумага») представлены в виде отдельных бланков или тетрадей, брошюр, в которых содержатся инструкция по применению, примеры решения, сами задания и графы для ответов. Предусмотрены формы, когда ответы заносятся не в тестовые тетради, а на отдельные бланки. Это позволяет

использовать одни и те же тестовые тетради многократно. Бланковые тесты могут применяться как при индивидуальном, так и при групповом тестировании.

В предметных тестах материал тестовых заданий представлен в виде реальных предметов: кубиков, карточек, деталей геометрических фигур, конструкций и узлов технических устройств и т. п. Предметные тесты чаще проводятся индивидуально.

Аппаратурные тесты — это такой тип методик, который требует применения специальных технических средств или специального оборудования для проведения исследования или регистрации полученных данных. Широко известны приборы для исследования показателей времени реакции (реактометры, рефлексометры), устройства для изучения особенностей восприятия, памяти, мышления. В последние годы аппаратурные тесты широко используют компьютерные устройства. В большинстве случаев аппаратурные тесты проводятся индивидуально.

Компьютерные тесты. Это автоматизированный вид тестирования в форме диалога испытуемого и ЭВМ. Тестовые задания предъявляются на экране дисплея, а ответы испытуемый вводит в память ЭВМ с клавиатуры; таким образом, протокол сразу создается как набор данных (файл) на магнитном носителе. Стандартные статистические пакеты позволяют очень быстро проводить математико-статистическую обработку полученных результатов по разным направлениям. При желании можно получить информацию в виде графиков, таблиц, диаграмм, профилей.

С помощью компьютера экспериментатор получает для анализа такие данные, которые без ЭВМ получить практически невозможно: время выполнения отдельных заданий теста, время получения правильных ответов, количество отказов от решения и обращения за помощью, время, затрачиваемое испытуемым на обдумывание ответа при отказе от решения, время ввода ответа (если он сложен) в ЭВМ и т. д. Эти особенности

испытуемых можно использовать для углубленного психологического анализа результатов, полученных в процессе тестирования.

Вербальные и невербальные тесты

Эти тесты различаются по характеру стимульного материала.

В вербальных тестах основным содержанием работы испытуемых являются операции с понятиями, мыслительные действия, осуществляемые в словесно-логической форме. Составляющие эти методики задания апеллируют к памяти, воображению, мышлению в их опосредованной языковой форме. Они очень чувствительны к различиям в языковой культуре, уровню образования, профессиональным особенностям. Вербальный тип заданий наиболее распространен среди тестов интеллекта, тестов достижений, при оценке специальных способностей. Невербальные тесты — это такой тип методик, в которых тестовый материал представлен в наглядной форме (в виде картинок, чертежей, графических изображений и т. п.). От испытуемых требуется понимание вербальных инструкций, само же выполнение заданий опирается на перцептивные и моторные функции.

Невербальные тесты уменьшают влияние языковых различий на результат испытания. Они также облегчают процедуру тестирования испытуемых с нарушением речи, слуха или с низким уровнем образования. Невербальные тесты широко используются при оценке пространственного и комбинаторного мышления. В качестве отдельных субтестов они включены во многие тесты интеллекта, общих и специальных способностей, тесты достижений.

По форме тесты могут быть:

Ø Индивидуальные тесты — взаимодействие экспериментатора и испытуемого происходит один на один.

Преимущества: возможность наблюдать за испытуемым; слышать и фиксировать непредусмотренные инструкцией высказывания (позволяет

оценить отношение к обследованию); отмечать функциональное состояние испытуемого; по ходу эксперимента можно заменить один тест другим.

Область применения: при работе с детьми младенческого и дошкольного возраста; в клинике — для тестирования лиц с нервно-психическими нарушениями, с физическими недостатками;

Недостаток: много времени на проведение эксперимента (менее экономичны по сравнению с групповыми).

Ø Групповые тесты — одновременное проведение испытания с очень большой группой людей.

Преимущества: строгое соблюдение единообразия условий проведения эксперимента; обработка результатов объективизирована и не требует высокой квалификации; обрабатываются на ЭВМ.

Недостатки: невозможность установить взаимопонимание с испытуемым, пробудить его интерес; лица, незнакомые с такой процедурой, скорее покажут более низкие результаты.

Ø Устные и письменные тесты - различаются по форме ответа:

- устными чаще всего бывают индивидуальные тесты (ответы формулируются испытуемым самостоятельно; выбрать ответ из предложенных),

- письменными — групповые.

Ø Бланковые, предметные, аппаратные, компьютерные тесты - различаются по материалу при тестировании:

бланковые тесты – в виде отдельных бланков или тетрадей, брошюр, в которых содержатся инструкция по применению, примеры решения, сами задания и графы для ответов. Применяются при индивидуальном и групповом тестировании.

в предметных тестах - материал в виде реальных предметов: кубиков, карточек, деталей геометрических фигур. Чаще проводятся индивидуально.

аппаратурные тесты — требует применения специальных технических средств или специального оборудования (исследования показателей времени реакции, устройства для изучения особенностей восприятия, памяти, мышления).

компьютерные тесты - автоматизированный вид тестирования с применением ЭВМ.

Ø Вербальные и невербальные тесты. Эти тесты различаются по характеру стимульного материала.

По содержанию:

Ø Тесты интеллекта- для исследования и измерения уровня интеллектуального развития человека. Под интеллектом как объектом измерения подразумеваются проявления, которые имеют отношение к познавательным процессам и функциям (к мышлению, памяти, вниманию, восприятию). По форме - индивидуальными, устными и письменными, бланковыми, предметными и компьютерными.

Ø Тесты способностей- для оценки возможностей индивида в овладении знаниями, навыками, умениями, необходимыми деятельностью. Принято выделять общие и специальные способности. По своей форме тесты способностей носят разнообразный характер.

Ø Тесты достижений - для оценки степени продвинутости способностей, знаний, навыков, умений после прохождения человеком обучения, профессиональной и другой подготовки. Используются для оценки школьных, учебных, а также профессиональных достижений.

Ø Тесты личности - направлены на оценку эмоционально-волевых компонентов психической деятельности — мотивации, интересов, эмоций, отношений, а также способностей поведения индивида в определенных ситуациях. Измеряются с помощью тестов, опросников и проективной техники.

По цели психологического тестирования (область применения)

Ø определение неполноценности – цель: составления психологических характеристик, касающихся специфических особенностей мышления, памяти, внимания и других психических процессов ребенка.

Ø в медицине, в судебных органах - результаты тестирования предназначены для представителей смежных специальностей, которые используют их для постановки непсихологического диагноза.

Ø в системе образования – для распределения детей по способностям; выявление психологических причин школьной неуспеваемости.

Ø отбор и распределение персонала на промышленных предприятиях

Ø при отборе и распределении военнослужащих

Ø для контроля за процессом обучения профессии, для выявления причин отставания работников, нахождения слабых мест, что позволило бы проводить индивидуальное обучение, психотренировки, а также для изучения причин травматизма и несчастных случаев.

Понятие и виды опросников

Опросниками называют такую группу психодиагностических методик, где задания представлены в виде вопросов и утверждений и предназначены для получения данных со слов обследуемого.

Опросники относятся к числу наиболее распространенных диагностических инструментов и могут быть подразделены на опросники личности и опросники-анкеты. В отличие от тестов в опросниках не может быть правильных и неправильных ответов. Они лишь отражают отношение человека к тем или иным высказываниям, меру его согласия или несогласия.

Личностные опросники можно рассматривать как стандартизированные самоотчеты, которые по форме бывают групповыми и индивидуальными, чаще всего письменными, бланковыми или компьютерными. По характеру ответов они делятся на опросники с предписанными ответами (закрытые опросники) и со свободными ответами (открытые опросники).

В закрытых опросниках заранее предусмотрены варианты ответов на поставленный вопрос. Испытуемый должен выбрать один из них.

Наиболее распространенным является двух- или трехальтернативный выбор ответов (например, «да, нет»; «да, нет, затрудняюсь ответить»). Достоинством закрытых опросников является простота процедуры регистрации и обработки данных, четкая формализация оценивания, что важно при массовом обследовании. Вместе с тем такая форма ответа «огрубляет» информацию. Нередко у испытуемых возникают затруднения, когда необходимо принять категоричное решение.

Открытые опросники предусматривают свободные ответы без каких-либо особых ограничений. Испытуемые дают ответ по своему усмотрению. Стандартизация обработки достигается путем отнесения произвольных ответов к стандартным категориям. Открытые опросники наряду с достоинствами (получение развернутой информации об испытуемом, проведение качественного анализа ответов) имеют и определенные недостатки: сложность формализации ответов и их оценок, трудности интерпретации результатов, громоздкость процедуры и большие затраты времени.

Форма ответов в личностных опросниках может быть представлена также в виде шкалы измерений. В этом случае предполагается оценка тех или иных утверждений по выраженности в них качества, представленного шкалой в виде отрезка прямой (например, двухполюсная шкала: трудный-легкий, хороший-плохой). Обычно используются шкалы с тремя, пятью или семью подразделениями, обозначенными на отрезке прямой. Испытуемый должен отметить степень выраженности оцениваемого качества.

По содержанию личностные опросники могут быть подразделены на опросники черт личности, опросники типологические, опросники мотивов, опросники интересов, опросники ценностей, опросники установок.

Опросники-анкеты служат для получения информации о человеке, не имеющей непосредственного отношения к его психологическим особенностям (например, для получения данных об истории его жизни). Они предполагают жестко фиксированный порядок, содержание и форму вопросов, четкое указание формы ответов. Ответы могут даваться опрашиваемым наедине с самим собой (заочный опрос) либо в присутствии экспериментатора (прямой опрос). Анкетные опросы классифицируются прежде всего по содержанию и конструкции задаваемых вопросов. Различают следующие виды анкет:

- 1) с открытыми вопросами (отвечающий дает свой собственный ответ);
- 2) с закрытыми вопросами (отвечающий может выбрать ответ из числа приведенных);
- 3) с полузакрытыми «опросами» (отвечающий может выбрать ответ из числа приведенных или дать свой собственный).

В анкетных опросах часто комбинируют все варианты: открытые, закрытые, полузакрытые. Это повышает обоснованность и полноту информации.

Среди опросников-анкет в психодиагностических целях широко используются биографические анкеты, предназначенные для получения информации об истории жизни человека. Чаще всего эти вопросы касаются возраста, состояния здоровья, семейного положения, уровня и характера образования, специальных навыков, продвижения по службе и других относительно объективных показателей. Они помогают собрать информацию, необходимую для достоверной интерпретации показателей тестов.

Все многообразие личностных опросников может быть классифицировано в следующем виде:

По содержанию:

- опросники черт личности (измеряют выраженность черт – устойчивых личностных признаков. Один из самых известных – 16-факторный

личный опросник Кеттелла. Под фактором понимается глубинная личностная характеристика, определяющая группу устойчивых поведенческих проявлений, относительно независимая от других характеристик того же ряда. У Кеттелла факторы имеют «технические» и «бытовые» названия; каждый фактор именуется парой полярных характеристик, например, смелость – робость.)

- опросники типологические (разрабатываются на базе определения типов личности и позволяют отнести обследуемых к тому или иному типу, отличающемуся качественно своеобразными проявлениями. Опросник Ганса Айзенка предназначен для определения типа личности в зависимости от выраженности двух независимых факторов – экстраверсии и невротизма (эмоциональной нестабильности). В различных вариантах клиентам предлагается опросный лист с набором вопросов, на кои предлагается ответить утвердительно либо отрицательно (иногда может допускаться неопределенный ответ). Часть вопросов направлена на диагностику экстраверсии, часть – невротизма)

- опросники мотивов (например, опросник А. Эдвардса);
- опросники интересов (например, опросники Г. Кюдера);
- опросники ценностей (например, опросник Д. Супера);
- опросники установок (например, шкала Л. Терстоуна)

В соответствии с принципом, положенным в основу конструирования, следует различать:

- опросники факторные, для конструирования которых используется факторный анализ (например, опросники Р. Кеттелла);
- опросники эмпирические, которые создаются на основе критериально-ключевого принципа (например, ММР1).

В.В. Никандров и В.В. Новочардов предлагают следующую классификацию опросников:

1. По принципу построения:

а) опросники-анкеты;

б) личностные опросники.

2. По сфере преимущественного применения:

а) узкопрофильные: клинические; профориентационные; сферы обучения; сферы менеджмента и работы с персоналом и др.

б) опросники широкого применения.

3. По форме диагностируемого психического явления:

а) опросники состояний;

б) опросники свойств (личностные опросники);

в) комплексные опросники.

4. По принципу описания личности:

а) опросники, реализующие принцип черт:

- одномерные;

- многомерные.

б) типологические опросники.

5. По оцениваемой макрохарактеристике (подструктуре) личности:

а) опросники темперамента;

б) опросники характера;

в) опросники способностей;

г) опросники направленности личности;

д) опросники смешанные.

6. По форме задаваемых вопросов:

а) открытые (предусматривают свободные ответы без каких-либо особых ограничений. Испытуемые дают ответ по своему усмотрению. Стандартизация обработки достигается путем отнесения произвольных ответов к стандартным категориям)

б) закрытые (заранее предусмотрены варианты ответов на поставленный вопрос. Испытуемый должен выбрать один из них наиболее распространенным является двух- или трехальтернативный выбор ответов)

Формулирование вопросов и ответов

В личностных опросниках наиболее распространенные следующие формы вопросов (утверждений).

1. Вопросы, предусматривающие ответы типа «да—нет». Такие вопросы легко формулируются, обычно понятны, ответы на них не затрудняют обследуемых. Например, «Вы ходите медленно и неторопливо?» Варианты ответов: «да», «нет».

2. Вопросы, предусматривающие ответы типа: «да», «нечто среднее», «нет». Добавляется неопределенный ответ. Как правило, неопределенные ответы неинформативны, а в опросниках со средней категорией ответов может актуализироваться соответствующая установка, искажающая получаемую информацию (см. об этом далее). Использование такой формы вопросов связано с тем, что у некоторых испытуемых возникает раздражительность, отказ от работы в том случае, когда их заставляют отвечать только утвердительно или отрицательно. Например, «Я всегда в состоянии строго контролировать проявление своих чувств». Варианты ответов: «да», «нечто среднее», «нет».

3. Вопросы, предусматривающие ответы типа «правда—ложь», или так называемые альтернативные задания. По существу, они мало отличаются от дихотомических («да—нет»). Например, «Я ненавижу втискиваться в переполненный автобус». Варианты ответов: «правда», «ложь».

4. Вопросы, предусматривающие ответы типа «нравится—не нравится» (одно слово или фраза). Редко используемая форма вопросов. Например, «1) фонарики; 2) воротники из бобрового меха; 3) бас-барабан». Варианты ответов: «нравится», «не нравится».

5. Вопросы, предусматривающие ответы по рейтинговым шкалам. К вопросам прилагаются шкалы: скажем, 7-балльная с крайними значениями «всегда» и «никогда». Основные проблемы, возникающие при такой форме вопросов, связаны с разным пониманием обследуемыми терминов,

указывающих на частоту, и возможностью появления установки на «крайние» ответы. Например, «В присутствии подчиненных я стараюсь показать свое превосходство». Варианты ответов: «всегда», «очень часто», «часто», «от случая к случаю», «редко», «очень редко», «никогда».

6. Вопросы, предусматривающие ответы, являющиеся вариантами «да—затрудняюсь ответить—нет». Это могут быть такие ответы, как «обычно—иногда—никогда», «согласен—не уверен—не согласен» и т. п. Подбор того или иного варианта обуславливается смысловыми особенностями вопроса (утверждения). Например, «Бывают периоды, когда мне трудно удержаться от жалости к самому себе». Варианты ответов: «часто», «иногда», «никогда».

7. Вопросы, предусматривающие ответы на основе выбора из нескольких предложенных обследуемому развернутых высказываний. Обычно это завершающие предложение фразы, одну из которых и необходимо избрать. Используются два, три и более вариантов выбора. Например, «Когда мне нечего делать, я могу...». Варианты ответов: а) позвонить другу (подруге), чтобы поболтать; б) заняться разгадыванием кроссвордов или чтением; в) пойти на джазовый концерт.

Получаемые с помощью личностных опросников данные приводятся в виде количественных оценок, которые в многомерных шкалах, как правило, преобразуются в разный тип стандартизированные показатели. Результаты для наглядности могут быть представлены, например, в виде «профиля личности» или «дискограммы».

Проективные методики. Проекция как психологический феномен.

На ранних этапах развития проективного подхода возможности его обоснования искали в идеях психоанализа и гештальтпсихологии. В рамках классического психоанализа существенное влияние имела концепция З. Фрейда о «первичных» (воображение, сновидение, грезы) и «вторичных»

(мышление, восприятие и др.) психических процессах, а также положения о катексисе и гиперкатексисе¹ стимулов. Слабоструктурированные стимулы проективных методик считались ослабляющими или основательно нарушающими «вторичные» процессы, ориентированные на реальность и тормозящие развитие гиперкатексиса.

Экспериментальная проверка символической реализации первичных процессов в фантазии, воображении поставила перед исследователями новые вопросы. Так, оказался необъяснимым факт снижения количества «пищевых ответов» после суточного голодания, т. е. голодные испытуемые, первоначально проецировавшие свою потребность (раннее опознание стимула как пищевого, приписывание ему пищевых характеристик), позднее делали это все реже и реже, несмотря на то что потребность оставалась неудовлетворенной (см. выше об аутистической проекции). Получалось так, что происходит не только активизация первичных процессов. Активно включаются и выходят на первый план вторичные, когнитивные

Катексис (от лат. cathexis — притяжение) — в психоанализе под катексисом понимается психическая энергия, тесно связанная с демонстрацией внешнего объекта; например, ребенка катектирует предлагаемая ему материнская грудь. В нашем случае полагается, что образы, соответствующие действительности, не возникнут, так как затруднен катексис к неструктурированным или слабоструктурированным стимулам. процессы, которые и обеспечивают своеобразную задержку непосредственного удовлетворения потребности, актуализируя прежде всего защитные механизмы личности. Но это объяснение будет сделано позднее, а пока вернемся к первым исследованиям, обосновывающим проективный подход.

Гештальтпсихология в теоретическом обосновании проективных методик исходит прежде всего из того, что проективный стимул — «обратимая» фигура, допускающая множество толкований. Согласно положениям этой психологической школы, при интерпретации стимула

аутохтонные факторы определяют границы влияния факторов интрапсихических. Если аутохтонные параметры значительно выражены, то личностные будут оказывать лишь незначительное влияние на формирование образов. В то же время слабоструктурированные, неопределенные стимулы будут способствовать максимальному проявлению личностных особенностей в восприятии. Тем не менее особенности перцептивной организации, несмотря на слабоструктурированный материал стимула, оказывают вполне определенное влияние на ответы испытуемого. Гештальт-принципы перцептивной организации могут быть представлены в виде следующих пяти законов.

1. Закон удовлетворительного продолжения. Происходящее в акте восприятия структурирование стимула устраняет его аморфность. Испытуемый, стремясь согласовать форму стимула с формой хорошо знакомого предмета, может, например, как бы «сглаживать» стимул, отбрасывая мелкие детали.

2. Закон подобия. Сходные стимулы вызывают перцептивные процессы, приводящие к объединению или группировке их (стимулов) в акте восприятия.

3. Закон целостности. «Неполные» стимулы порождают перцептивные процессы, побуждающие к созданию целого. Так, например, происходит образование единого образа при восприятии роршаховских стимулов, имеющих разрывы в контуре.

4. Закон близости. Формирование образов происходит между близкими друг к другу структурными компонентами проективного стимула. Этот принцип, в сочетании с принципом симметрии, позволяет выделить в стимулах методики Роршаха главные детали. Подтверждением этих двух законов служат трудности в создании ответов, охватывающих все изображение в том случае, когда оно состоит из множества разорванных деталей.

5. Закон симметрии. Симметричные компоненты проективного стимула облегчают перцептивную группировку.

Считается, что перечисленные законы восприятия приложимы ко всякого рода стимулам, хотя и рассматривались в основном применительно к методике Роршаха. Однако есть основания полагать, что относительное влияние этих законов зависимо от структурированности стимула и нуждается в дальнейшем изучении.

А теперь вернемся к тем исследованиям, в которых был найден ответ на вопрос о том, почему только первичными процессами нельзя объяснить эффект проекции даже элементарных потребностей. Речь пойдет об одном из направлений американской психологии, получившем название «новый взгляд» (NewLook). Это направление переосмысливает традиционную психологическую проблему восприятия. Источник активности восприятия — личность. Исходя из этого формулируется и исследовательская задача: изучить взаимосвязь, существующую между динамикой личности и динамикой восприятия. Дж. Брунер, один из наиболее известных представителей «нового взгляда», прямо говорит о том, что теория личности никогда не будет завершенной без развитой теории восприятия. Аналогично нельзя объяснить всю совокупность феноменов восприятия, не найдя места для личностных факторов в его теории.

В исследованиях Дж. Брунера, его учеников и сотрудников предлагается различать два вида детерминант восприятия: аутохтонные и поведенческие. Первые присущи перцептивной организации индивида, отражают электрохимические свойства рецепторов и нервной ткани. Поведенческие детерминанты находятся вне формальных границ сенсорики, они включают мотивацию, свойства личности и т. д. Предполагается, что видимое индивидом, актуально существующее в восприятии, является своего рода компромиссом между тем, что определяется аутохтонными процессами, и тем, что отбирается процессами поведенческими. Из сказанного следует, что

ограничение влияния аутохтонных факторов посредством создания, например, слабоструктурированных стимулов, облегчает проявление поведенческих или экстрасенсорных.

Впоследствии Дж. Брунер вводит механизм, опосредующий влияние личностных факторов на восприятие, так как в противном случае восприятие становится непосредственным выражением личностных особенностей. Таковым является своеобразное когнитивное образование или «гипотеза» - понятие, близкое «установке», «познавательному предрасположению». Процесс восприятия состоит из трех этапов:

- 1) восприятие начинается с некоторого ожидания или гипотезы (готовность к восприятию);
- 2) прием информации из среды;
- 3) процесс проверки или подтверждения (информация либо подтверждает гипотезу, либо оказывается ей несоответствующей).

Важнейшая характеристика «гипотезы» — ее сила. Чем сильнее «гипотеза», тем выше вероятность ее возникновения в ситуации и тем меньше количество соответствующей информации, необходимой для ее подтверждения. Тем самым и больший объем несоответствующей этой «гипотезе» информации необходим для ее опровержения. Сила «гипотезы» зависима в основном от пяти факторов: частоты подтверждения в прошлом; количества альтернативных гипотез; познавательного подкрепления; мотивационных и социальных факторов. Таким образом, связующими звеньями теории восприятия с теорией личности служат различия в характере и силе «гипотез», используемых различными индивидами. Эти различия и отражают личностные особенности.

Исследования, проводимые «новым взглядом», позволили обнаружить и некоторые частные проективные феномены личностного происхождения. Оказалось, что восприятие эмоционально значимого материала, являющегося социально запретным (например, демонстрация порнографии, слов-

ругательств) в условиях затрудненности его опознания (например, расфокусировка изображения) может подвергаться весьма значительным изменениям. Так был обнаружен феномен, названный перцептивной защитой. Он выражается в том, что запретные или неблагоприятные стимулы опознаются (сравнительно с нейтральными) хуже, подвергаются искажениям, в то же время наблюдается обратное перцептивной защите явление — более раннее опознание отрицательных аффектогенных стимулов. Для объяснения этого явления Дж. Брунер (Bruner, 1948) считает возможным говорить о следующих трех механизмах селективного восприятия.

- Механизм резонанса— стимулы, соответствующие потребностям, ценностям личности, воспринимаются точнее и быстрее, нежели им несоответствующие.

- Механизм защиты— стимулы, несущие потенциально угрожающую «Я» информацию, узнаются хуже, подвергаются большему искажению.

- Механизм сенсильности— стимулы, угрожающие целостности индивидуума, могущие привести к расстройству психического функционирования, узнаются ранее всех прочих.

Экспериментальные данные показали, что существуют индивидуально-личностные различия в реагировании на аффективно насыщенные стимулы. У лиц с высоким уровнем тревожности, ригидностью мышления, избегающих эмоционально насыщенных ситуаций, «забывающих» события, связанные с собственными неудачами, чаще всего и обнаруживается перцептивная защита. Те же, кто не уклоняется от угрожающих ситуаций, кто инициативен во взаимодействии с социальным окружением, люди, понимающие и принимающие себя такими, какие они есть, раньше других опознают «опасные» стимулы, включая механизм сенсильности. Проявлению этих перцептивных феноменов в проективных методиках было посвящено немало исследований. Их критическую оценку мы сделаем позднее, рассматривая

один из наиболее дискуссионных вопросов — возможность проникновения в бессознательное с помощью проективного подхода.

«Новый взгляд» также внес ясность в решение вопроса о диагностике потребностей проективными методиками. Была раскрыта связь между содержанием потребности, ее интенсивностью и проективным выражением. Потребности, которые не несут угрозы «Я», но не находят по тем или иным причинам удовлетворения, могут непосредственно или аутистически проявляться, проецироваться (об аутистической проекции см. выше). Иначе обстоит дело с блокируемыми, скрытыми от «Я» потребностями. В этом случае невозможна их непосредственная проекция, так как они опосредуются защитными механизмами. Наконец, потребность прямо проецируется до тех пор, пока усиление ее интенсивности не «запустит» защитные механизмы, чрезвычайно сильная потребность, даже и будучи противоречащей требованиям «Я», может привести к личностному дисфункционированию.

В 1950-е гг. для обоснования проективных методик привлекаются исследования, которые разрабатываются во многом в русле психоаналитического учения о механизмах контроля, а также представления об «Эго-функциях», свободных от конфликта. Так, Д. Рапапорт (Rapaport, 1945) полагал, что развитие «Я» связано, во-первых, с прогрессирующей эмансипацией когнитивных функций от примитивных аффективных структур личности, во-вторых, с дифференциацией самих аффективных структур, их автономизацией от базальных влечений. Вследствие этого устраняется искажающее влияние разного рода побуждений на познавательные процессы, преобразующиеся в «Эго-функции», свободные от конфликта». Также появляются более совершенные механизмы их регуляции, одним из которых и будет контроль. Контроль опосредует отношения субъекта со средой путем учета как объективных свойств стимуляции, так и потребностей личности. В отличие от защитных механизмов, контроль действует в любых ситуациях.

Контроль — индивидуальный подход к разрешению аффективно нейтральной задачи.

Такая позиция находит поддержку со стороны известных американских психологов. Так, И. Вайнер (Weiner, 1993) утверждает, что поиск единой теории, связывающей особенности интерпретации стимулов с личностными характеристиками, — это поиск несуществующего, поскольку методика Роршаха, по его словам, сама по себе не тест личности; это методика генерирования данных. А вот уже эти данные, как и любые фрагменты человеческого поведения, могут быть интерпретированы с разных теоретических позиций. Все, что необходимо знать, — это почему методика Роршаха или любой другой проективный тест генерируют информативные данные. И. Вайнер видит тому две причины: во-первых, методика Роршаха создает ситуацию принятия решения, в которой люди ведут себя так же, как и в подобных ситуациях в жизни, проявляя свой личностный стиль; во-вторых, методика создает ассоциативную ситуацию, в которой люди склонны приписывать личностные характеристики тому, что они воспринимают, проявляя, таким образом, свои склонности и убеждения.

И. Вайнер рассматривает два общепризнанных в США подхода к интерпретации методики Роршаха: как средство измерения особенностей когнитивного структурирования (включая процессы внимания, восприятия, памяти, принятия решений и логического анализа) и как мера тематического воображения (вовлекающего процессы ассоциации, проекции и символизации), трактуемого на основе психоаналитической теории эго-функционирования. И. Вайнер настоятельно подчеркивает, что методика Роршаха не перцептивный, не психоаналитический, не каким-либо иной тест; она не нуждается в теориях, поскольку говорит сама за себя; а любые попытки доказать превосходство той или иной теории будут бесплодны. Ныне намечены линии интеграции используемых систем интерпретации, в рамках которых реакции на «пятна» Роршаха рассматриваются и как процессы

перцептивной организации, и как ассоциативные процессы, выявляющие скрытую динамику личности (Rapaport, 1946/1968; Exner, Weiner, 1982).

Интересны и подходы к пониманию и теоретическому осмыслению механизмов, реализующихся в проективных методиках, сложившиеся в советской психологии. При этом нужно помнить о том, что для немногочисленных советских исследователей, вынужденных преодолевать недоверие официальной науки к проективным методикам, «запятнанным» близостью к психоанализу, естественно стремление в их теоретическом обосновании использовать наделенные у нас едва ли не магическим объяснительным потенциалом понятия установки и деятельности.

Основоположник психологической школы установки Д. Н. Узнадзе (1961) в свое время писал о том, что восприятие возможно только после формирования соответствующей этому восприятию установки. Восприятие — это продукт реализации созданной установки. Из этого и исходят при объяснении механизма проекции. Получается, что при интерпретации специфичного для проективного подхода слабоструктурного стимула возникает установка восприятия, обладающая определенной структурой. Эта установка, по мнению В. Г. Норакидзе (1975), может вступать в связь с прошлым опытом человека, закрепившимися ранее нереализованными установками, и, таким образом, в процессе структурирования стимулов и присвоения им определенного значения могут проявиться особенности структуры личности, природа ее мотивов.

Иная позиция в обосновании проективного подхода представлена последователями теории деятельности. Обоснование опирается на понятие «личностного смысла», который создает, как пишет А. Н. Леонтьев (1975), «пристрастность человеческого сознания». Е. Т. Соколова (1980), отталкивающаяся в своих работах от личностного смысла как объяснительного понятия, считает, что смыслом обладает не только действие, но и обстоятельства, условия, в которых совершается действие. Она выделяет

два различных смысла условий деятельности: смысл благоприятствования совершению действия и смысл препятствия.

Наибольший интерес, полагает Е. Т. Соколова, представляют те смыслы, которые обнаруживают так называемый преградный характер обстоятельств. Ситуации препятствий, преград ведут к прерыванию действия. Действие оказывается незавершенным. Ставшие хрестоматийными эксперименты Б. В. Зейгарник показывают, что незавершенные действия и сопутствующие им обстоятельства запоминаются лучше завершенных, а если прямое завершение невозможно, то человек начинает совершать замещающие действия, (при сформированной тенденции к их завершению). Исходя из этого ситуация проективного исследования рассматривается как создающая условия для проявления замещающего действия. В соответствии с предположением Е.Т. Соколовой, личностные особенности, диагностируемые с помощью проективных методик, могут быть адекватно поняты в терминах личностных смыслов и соответствующей деятельности субъекта, направленной на их поиск или сокрытие. Правда, далее следует оговорка о том, что речь идет прежде всего об интерпретационных методиках.

Поскольку ситуации проективного эксперимента рассматриваются как создающие условия для проявления замещающих действий, из продукции, полученной с помощью проективных методик, «вычерпывается» личностный смысл целей и обстоятельств действий, а прежде всего тех обстоятельств, которые имеют для человека преградный, конфликтный смысл. Сложность своей позиции сам автор этой гипотезы усматривает в том, что необходимо от утверждения о проявлении личностных смыслов преградных обстоятельств в проективных методиках перейти к разработке критериев, позволяющих обнаружить их в конкретной продукции испытуемого. Как видим, в данном случае спецификой проективного подхода полагается его направленность на выявление прежде всего субъективно-конфликтных отношений. Такая

позиция весьма сужает ту сферу проявлений личности, которая затрагивается при проективном подходе.

В более поздних работах Е. Т. Соколова (1995) проводит мысль о том, что «вычерпываемое» из данных проективных методик содержание более широко и не ограничивается только сферой личностных смыслов, а также связано с непосредственно переживаемыми на неосознаваемом телесном языке эмоционально и мотивационно насыщенными состояниями, лишь опосредованно регулируемые смыслом «Я» (с. 42). Проективное исследование рассматривается как своего рода диалог между диагностом и обследуемым, в котором последний сообщает «не столько о совершенном им, сколько о незавершенном — о возможном, желаемом или отвергаемом... Создаваемые картины мира и образ "Я" глубоко пристрастны, их категоризация искажена под воздействием аффективных переживаний прошлого и настоящего и нередко представляет собой своеобразный личностный миф о мире и о себе-в-нем. ...Проступающие сквозь проективный тест личностные черты и особенности представляют собой не личность "вообще", но уникальную личность-в-диалоге-с-совершенно-конкретным-собеседником; в этом смысле "проективные тесты" — всегда продукт совместного общения обследуемого и психолога-диагноста "здесь-и-теперь"» (с. 43). Рассмотрение процедуры исследования в качестве диалога позволяет автору говорить не только о психотерапевтическом потенциале проективных методик, но, более того, полагать известное единство проективного обследования и психотерапии.

Д. А. Леонтьев (1998), рассматривая различные пути теоретического обоснования ТАТ, полагает, что в традиционном проективном подходе, в соответствии с которым в рассказах обследуемого должны найти отражение его личностные свойства, определяющие особенности реального поведения, игнорируется всегда существующее взаимодействие личностных параметров с факторами ситуационными, внеличностными. Иначе говоря, поведение, как

это уже хорошо известно, и мы об этом говорили ранее (см. гл. 2), не может быть определено в опоре только на личностные особенности. По мнению Леонтьева, шагом вперед в теоретическом обосновании ТАТ и, естественно, многих схожих с ним методик явился интеракционистский подход, открывающий «возможность перехода к принципиально иной, деятельностной модели объяснения» (с. 32). В качестве примера интеракционистского подхода рассматриваются исследования Д. Мак-Клелланда и других психологов, в которых было показано, что мотивы, оставаясь относительно устойчивыми характеристиками личности, не могут быть поняты как ситуационно-инвариантные условия деятельности, их актуализация зависит от особенностей понимания ситуации, перспектив успеха действия и других факторов. Теория мотивации Мак-Клелланда была реализована в разработке методик для измерения отдельных мотивов на основе ТАТ (наиболее известна методика для измерения мотива достижения). В этих тестах картинки-стимулы подбирались таким образом, чтобы однозначно стимулировать определенные мотивы. При этом полагалось, что свидетельством различий в соответствующем мотиве является то, что в рассказах испытуемых по содержательно одинаковым картинкам тема этого мотива проявлялась по-разному. Таким образом, прогноз реального поведения предполагает учет интенсивности мотива.

Развитием интеракционистского подхода А.Н. Леонтьев полагает предложенное им теоретическое обоснование ТАТ — деятельностно-смысловой подход. Согласно этому подходу, в рассказах по стимулам ТАТ отражается индивидуальный образ мира обследуемого, представляющий собой «целостное и многоуровневое представление действительности, формирующееся на протяжении всей жизни субъекта, выполняющее функции регуляции практической деятельности и опосредующее любые процессы психического отражения. Образ мира выступает источником субъективной определенности, позволяющей однозначно воспринимать объективно

неоднозначные ситуации. Возникающая на основе образа мира в конкретной ситуации система апперцептивных ожиданий влияет на содержание восприятий и представлений, а также определяет характер восприятия неоднозначных стимулов таким образом, чтобы актуально воспринимаемое или представляемое содержание соответствовало целостному образу мира, структурирующим его смысловым структурам и вытекающим из него интерпретациям, атрибуциям и прогнозам относительно данной ситуации, а также актуальным смысловым установкам».

Диагностическая ценность ТАТ обусловлена, по мнению А.Н. Леонтьева, тем, что, зная особенности восприятия индивидом разных сторон действительности, присущей ему интерпретации неоднозначных событий и ситуаций и приписывая все это сложившемуся у него устойчивому образу мира, можно «вычислить» жизненные смыслы для него тех или иных людей, ситуаций и обстоятельств и на этой основе предсказать реальное поведение его в подобных обстоятельствах.

Основополагающим принципом для объяснения и анализа феномена проецирования, на наш взгляд, служит представление об активности процесса восприятия, его личностном характере. Из разработанного в психологии понимания процесса восприятия как одной из форм активности личности, включенной в контекст общей психической и практической активности, вытекает и понимание данного процесса как сложноструктурного, необходимо включающего изменения установок, тенденций, мотиваций. В любом перцептивном действии выступает личностное отношение человека, отражается вся многообразная жизнь личности.

Воздействие внешнего объекта, как писал С. Л. Рубинштейн (1957), опосредуется обусловленной им деятельностью субъекта, а выражением так понятой закономерной обусловленности образа является его характеристика как субъективного. Именно в силу опосредования через внутренние условия, сформированные в зависимости от предшествующих внешних воздействий, и

становится возможным введение в образ внешнего мира (проецирование) определенных элементов «Я», установок, тенденций личности. Иными словами, процесс актуализации ассоциаций, представлений не оторван от строения и особенностей личности, а связан с «внутренними условиями».

Проекция, обусловленная активностью восприятия, — не механический процесс наложения субъективного на внешний объект, не проекция в собственном значении слова, а фактор, принимающий непосредственное участие в формировании образов действительности. Использование неоднозначной стимуляции при отсутствии строго определенной мотивации деятельности (основной принцип проективного подхода) позволяет изучать влияние несенсорных, личностных факторов. При уменьшении влияния структуры стимула процесс восприятия разворачивается как сложная аналитико-синтетическая деятельность. Выделение существенных признаков, их сопоставление и создание в итоге этого гипотезы — вся эта сложная деятельность, направленная на разрешение задачи — снятие неопределенности, пронизана личностным смыслом.

Стремление к разрешению неопределенности — это общая и фундаментальная характеристика психического функционирования. Увеличение неопределенности (в известных пределах) побуждает субъекта к активизации деятельности, актуализации прошлого опыта. С преодолением неопределенности мы сталкиваемся практически в любых видах жизнедеятельности. Направленность на снятие неопределенности характеризует поведение субъекта как на биологическом, так и на психологическом и социальном уровнях. Снятие неопределенности может происходить как целенаправленный процесс, порой на первый план могут выдвигаться эмоциональные реакции. Конкретные и многообразные формы реагирования зависимы от личностных особенностей субъекта. Из всех возможных решений о выходе из той или иной ситуации мы выбираем то, которое есть в нашем опыте, закреплено через действие или переживание, и,

таким образом, проецируем присущий нам и никому более способ подхода и разрешения ситуации.

Теперь о допускаемой многими авторами проективных методик гипотезе, согласно которой устойчивые личностные свойства находят свое отражение в продуктах воображения, фантазии и эти же свойства будут определять реальное поведение. Сразу укажем на то, что с помощью проективной техники мы проникаем в мир воображаемого поведения. Поэтому нет ничего удивительного в том, что дерзкие и безрассудные поступки, совершаемые в нем, вполне сочетаются с осторожностью и уравновешенностью в реальных жизненных ситуациях. Даже при достаточно однозначных ситуациях, используемых, например, в тесте для измерения мотива достижения Мак-Клелланда, не может идти речи о полном соответствии результатов обследования и реального поведения. Снижая уровень неопределенности в предлагаемых испытуемому стимулах (как это и было реализовано в тестах Мак-Клелланда и некоторых других), мы постепенно придем к максимально определенным (насколько это возможно вообще) по своему значению стимулам- ситуациям. Но и в этом случае мы не сможем сказать, что в рассказах испытуемого наблюдаем аналог реального поведения. Однако вполне можем утверждать, что имеем дело не с проективными стимулами, а некоторым их подобием.

Как известно, рассогласованность между установками и поведением начала волновать социальных психологов еще в 1950-е гг.

Необходим учет ситуационных факторов, которые в ходе диагностического обследования заданы, во-первых, спецификой его процедуры, а во-вторых, особенностями используемого стимульного материала. Так, в случае тематической проекции обследуемый имеет дело с хотя и неопределенными, но содержательно узнаваемыми стимулами- ситуациями (здесь мы сознательно абстрагируемся от последствий действия мотива экспертизы, возникающего в любой психодиагностической ситуации),

в которых и проявляются присущие ему личностные особенности. Однако из этого вовсе не следует вывод о том, что поведение обследуемого в реальных ситуациях окажется точно таким же, как в тех, которые конструируются им на основе представленных исследователем стимулов.

В ответах на задания проективных методик обнаруживаются личностные свойства, проявление которых обусловлено особенностями стимулов – ситуаций. Отсюда следует мысль, которая уже была высказана на страницах этой книги (см. гл. 2): диагностика личностных особенностей будет предсказывать реальное поведение только тогда, когда она основывается на учете жизненных ситуаций, актуализирующих проявление не только тех или иных свойств личности, но и конкретную форму проявления каждого из них.

Сказанное позволяет нам сделать вывод о том, что проективные методики следует рассматривать как приемы опосредованного изучения личности, основывающиеся на построении специфической, пластичной (слабоструктурной) стимульной ситуации, стремление к разрешению которой способствует актуализации в восприятии соответствующих ситуации тенденций, установок, отношений и других личностных особенностей.

Завершая обзор основных работ, задачей которых является теоретическое обоснование проективного подхода, отметим, что сегодня особую актуальность приобретает изучение многообразных форм репрезентации личностного в условиях снятия неопределенности, придания смысла слабоструктурированным стимулам. Уникальный материал, получаемый исследователем при работе с проективными методиками, многослоен и позволяет, что невозможно при работе с традиционными психометрическими тестами, выбрать разные уровни анализа, от так называемого объективного, ограничивающегося, скажем, указанием на количество увиденных деталей изображения, до не всегда поддающихся объективации гипотез, связанных с неосознаваемыми и не признаваемыми индивидом побуждениями. Кое-что о диагностике последних мы узнаем из

следующего раздела, который не следует рассматривать в отрыве от того, что уже известно о теоретическом обосновании проективных методик.

Психофизиологические методики диагностики природных особенностей человека

В нашей стране в начале 50 - х гг. сложилось и успешно развивается оригинальное направление диагностических исследований психофизиологических особенностей человека. Оно получило название "дифференциальная психофизиология" и тесно связано с именами выдающихся психологов - Б. М. Теплова и В. Д. Небылицына. Работа школы Б. М. Теплова - В. Д. Небылицына представляет собой дальнейшее творческое развитие идей И. П. Павлова о свойствах нервной системы и типах высшей нервной деятельности животных и человека. Как известно, эти идеи И. П. Павлова были обоснованы опытами над животными и наблюдениями в нервной клинике. Задача же работ Б. М. Теплова - В. Д. Небылицына и их сотрудников состояла в экспериментальном изучении этой проблемы применительно к человеку.

В дифференциальной психофизиологии принято различать две стороны психики: содержательную и формально - динамическую. Так, Б. М. Теплов (1985) писал, что к числу индивидуальных различий, которые прежде всего бросаются в глаза, можно отнести такие важные черты, как убеждения, интересы, знания, умения, навыки, т. е. все то, что индивид приобретает в результате взаимодействия с окружающей средой и что составляет содержание его психики. Но в то же время нельзя не заметить, что люди отличаются друг от друга тем, как формируются у них умения и привычки, как усваивают они знания. Иными словами, кроме различий, относящихся к содержательной стороне психической жизни, люди различаются по некоторым динамическим, формальным особенностям своего психического

склада и поведения (быстроте, темпу, работоспособности, чувствительности).

Если содержание человеческой психики по своему происхождению социально и передается от поколения к поколению только в порядке социальной преемственности, то иначе обстоит дело с формально - динамическими характеристиками психических процессов. Индивидуальная выраженность этих параметров определяется некоторыми природными факторами, в первую очередь основными свойствами нервной системы. Давая определение свойствам нервной системы (сокращенно СНС), Б. М. Теплов (1985) отмечал, что это природные, врожденные особенности нервной системы, влияющие на формирование индивидуальных форм поведения и некоторых индивидуальных различий способностей и характера. Говоря о том, что эти свойства врожденные, имелось в виду, что они формируются у человека в период внутриутробного развития и в первые месяцы жизни. Связаны ли они с генотипом, оказываются ли они наследуемыми, этот вопрос оставался открытым.

Одним из крупных достижений последних лет в дифференциальной психофизиологии был ответ на вопрос, каково происхождение, генезис СНС. Данные, полученные коллективом лаборатории, возглавляемой И. В. Равич - Щербо (Психологический институт), свидетельствуют о том, что свойства нервной системы можно рассматривать как признаки, обусловленные генотипом. А это означает, что данные признаки являются наиболее устойчивыми, практически не изменяющимися в течение жизни человека. Кроме того, можно говорить о наследственной передаче особенностей.

В свое время И. П. Павлов считал, что имеется три основных свойства нервной системы: сила, подвижность и уравновешенность нервных процессов. Сочетания крайних полюсов этих свойств образуют четыре комбинации нервной деятельности, которые отождествлялись с четырьмя известными типами темперамента: сангвиник, холерик, меланхолик, флегматик. Б. М. Теплов, проанализировав развитие павловских идей, пришел к выводу, что

для выделения четырех типов нет достаточных оснований. Лишь систематическое изучение позволит установить, сколько в действительности имеется основных свойств, нервной системы (три или больше) и в каких сочетаниях они встречаются. В дальнейшем по мере развития исследований СНС были открыты другие, не известные в школе И.П. Павлова типологические свойства (лабильность, динамичность, активированность).

Помимо формализованных методик диагностики проявлений свойств нервной системы, о которых шла речь выше, не утратил своего значения и другой (малоформализованный) метод — наблюдение за поведением человека в различных жизненных ситуациях, в которых достаточно отчетливо могут проявляться его индивидуальные особенности, обусловленные свойствами нервной системы. В этом параграфе приведены в качестве примера разработанные М. К. Акимовой и В. Т. Козловой схемы наблюдений за поведением индивида в ситуациях, в которых наиболее ярко проявляются такие свойства нервной системы, как сила, лабильность и подвижность. В эти схемы включены в основном ситуации, возникающие в ходе учебной деятельности. Особенно актуально применение этого метода для учащихся начальных классов, так как для этого возрастного уровня, кроме методик, требующих специального лабораторного оборудования (электроэнцефалографа, нейхронометра и т.п.), нет других диагностических приемов. Однако диагностика проявлений основных свойств нервной системы у детей начальных классов и дошкольников имеет определенные сложности, поскольку их анатомо-морфологический субстрат еще находится в стадии созревания и индивидуальные динамические особенности могут не обнаруживать себя в полной мере или могут не соответствовать их природным предпосылкам.

Как показано в ряде работ, до определенного возраста детям чаще всего свойственны проявления, характерные для слабой и инертной нервной системы. Они эмоционально неустойчивы, быстро утомляются, внешние

раздражители часто являются сильным отвлекающим фактором, им свойственна определенная медлительность, нерасторопность. Поэтому, наблюдая за ними, не следует рассматривать обнаруженные индивидуальные особенности как окончательные и неизменные. Для одних детей эти особенности действительно могут являться индивидуальными, обусловленными свойствами их нервной системы, а для других — не индивидуальными, а только возрастными.

Метод наблюдения требует долгого и кропотливого собирания материала и умения правильно осмыслить этот материал. Наблюдение всегда должно быть длительным, систематическим, а не случайным и эпизодическим. Необходимо проводить его в разнообразных ситуациях, уметь подмечать характерные, постоянно встречающиеся черточки в поведении того, за кем ведется наблюдение. Именно постоянство индивидуального поведения в определенных ситуациях — признак того, что в основе его лежат не случайные факторы, а природные особенности — свойства нервной системы.

Малоформализованные методы: наблюдение, беседа, интервью

Рассмотрим методы, которые включаются в понятие "малоформализованные диагностики". Как уже говорилось, к числу таких приёмов относятся наблюдения, опросы, беседы (интервью), анализ продуктов деятельности.

Метод наблюдения. Это старейший метод психологической диагностики. С его помощью можно получить обширную информацию о человеке. Он является незаменимым там, где не разработаны или неизвестны стандартизированные процедуры. При этом исследователю для проведения наблюдения не требуется согласия или иной формы участия наблюдаемых.

Особо важное значение метод наблюдения имеет для изучения психологических особенностей детей, поскольку ребёнок как объект исследования представляет большие трудности для экспериментального изучения, чем взрослый человек.

В нашей стране в 20-е гг. 20-го в. наблюдение широко использовалось в работах М. Я. Басова при изучении поведения детей. Им была разработана методика психологических наблюдений. Основным принцип этой методики, отличающий ее от применявшихся ранее дневниковых психологических наблюдений (например, у В Штерна, К. Бюлера и др), — это максимально возможная фиксация объективных внешних проявлений.

Второй принцип — это наблюдение непрерывного процесса, а не отдельных его моментов. И третий принцип — избирательность записи. Регистрируются только те проявления, которые существенны для конкретной задачи исследователя. При этом, по мнению М.Я. Басова, регистрировать при наблюдении следует не только внешние проявления, но и те внешние и по возможности внутренние стимулы, которые их вызывали, а также общую обстановку ("фон"), в которой осуществлялось поведение.

В соответствии со своей научной концепцией М.Я. Басов разработал подробную схему психологического анализа наблюдений и общие принципы воспитания умения проводить наблюдения у педагогов-психологов. По мнению Б.М. Теплова, методика психологических наблюдений М.Я. Басова была единственной в мировой литературе научной разработкой этого метода. Эта оценка до сих пор остаётся справедливой.

Поскольку в этом методе в качестве "измерительного инструмента" выступает сам наблюдатель, очень важно, чтобы он владел техникой наблюдений на высоком уровне и в полном объёме. Наблюдение может быть наивным и научным. Наивный способ наблюдений очень сильно зависит от личностных способностей наблюдателя, его установок, намерений и т.п. Результаты такого наблюдения носят неопределённый характер и могут

интерпретироваться другими исследователями совершенно по-разному. Можно сказать, что они в большей мере характеризуют самого наблюдателя, чем того, за кем он наблюдает.

Психологическим целям больше соответствует научное наблюдение, или, как его называл М.Я. Басов, "исследующее, или выбирающее" наблюдение. Такое наблюдение осуществляется на основе тщательной предварительной подготовки. Оно предпринимается со строго определённой целью, которая и определяет и время наблюдения, и отбор нужных фактов. Другими словами, научное наблюдение отличается от наивного постановкой проблемы, выбором ситуаций для наблюдения, определением психологических качеств или особенностей поведения, которые должны стать объектом наблюдения, разработанной системой фиксации и записи результатов, однозначностью понимания другими людьми полученных данных. В качестве примера приведём сформулированные Р. Кеттеллом (1957) правила психологического наблюдения:

Поведение испытуемого должно быть оценено в разнообразных ситуациях (в школе или на работе, в общественных местах) и в разных ролевых позициях (учащегося, работника, отца, сына, друга и т.п.), поэтому наблюдатель должен проводить с испытуемым ежедневно определенное количество времени в течение 2—3 месяцев;

заранее должны быть определены черты личности или особенности поведения, которые необходимо оценить;

экспериментатор должен быть предварительно натренирован в подобной оценке,

наблюдение должно быть беспристрастным,

оценивать одного обследуемого должны не менее 10 наблюдателей, и окончательная оценка должна представлять среднее из их наблюдений, при этом суждение каждого из них должно быть независимым.

Классификация наблюдений проводится по разным основаниям. По степени формализованное наблюдение может быть неконтролируемым (исследователь пользуется общим принципиальным планом) и контролируемым (регистрация поведения идёт по детально разработанной процедуре). В зависимости от положения наблюдателя различают простое (или обычное) наблюдение, когда события регистрируются со стороны, и соучаствующее (или включенное) наблюдение, когда исследователь включается в определенную социальную ситуацию и анализирует события как бы "изнутри".

Сложная проблема, которая встает при применении метода наблюдения, заключается в том, как фиксировать наблюдаемое. К основным формам протоколирования наблюдений можно отнести следующие: признаковые или знаковые системы, системы категорий и шкалы рейтинга (оценок). Когда протоколирование ведется в системе признаков, то заранее описывают конкретные виды поведения, симптоматические для целой поведенческой сферы, и потом фиксируют, какие из них появляются в тот или иной период наблюдения. Признак должен быть однозначным и не требовать дополнительного разъяснения. Например, в схеме наблюдения Шульца использованы такие признаки: учитель работает с учеником, учитель работает с маленькой группой, учитель игнорирует вопрос ученика, ученик отвечает урок, ученик громко читает и пр.

Система признаков открыта, т.е. может быть продолжена. В этом ее отличие от системы категорий. В системе категорий должны быть полностью описаны все виды поведения наблюдаемого; добавлять в процессе наблюдения что-то новое уже нельзя. Например, категории, выделенные американским психологом Р. Бейлзом для изучения последовательных фаз в групповой деятельности, следующие: ориентировка членов группы в отношении общей задачи, оценка хода выполнения задачи членами группы;

контроль, фаза принятия решения; сопровождающие процесс принятия решения эмоции (положительные и отрицательные).

Используя признаковые и категорийные системы, наблюдатели могут давать оценки, интерпретации (например, вежливый, строптивый и т. д.), которые для каждого из них имеют свое значение.

Чтобы избежать субъективизма, используют шкалы рейтинга. Они требуют фиксации не наличия признака, а степени его выраженности. Например: "Какой интерес проявляет ученик во время занятий". Степень выраженности этого интереса можно оценить по 5-балльной системе - совсем не проявляет (1 балл); едва проявляет (2 балла), проявляет какой-то интерес (3 балла), проявляет большой интерес (4 балла); проявляет жгучий интерес (5 баллов)

Как видно, метод наблюдения является достаточно трудоемким и сложным диагностическим инструментом, требующим от наблюдателя большого профессионального опыта и специальной подготовки. Попытки придать этому методу формализованный характер (например, составление жесткой процедуры наблюдения, получение с помощью шкалы рейтинга количественных оценок) способствуют повышению объективности и достоверности полученной информации.

Опрос. Это метод сбора первичных данных на основе вербальной коммуникации. При соблюдении определённых правил он позволяет получить не менее надежную информацию о событиях прошлого и настоящего, об устойчивых склонностях, мотивах тех или иных поступков, о субъективных состояниях, чем метод наблюдения.

Было бы ошибкой считать, что опрос — самый "легкий" для применения метод. Искусство использования этого метода состоит в том, чтобы знать, как спрашивать, какие задавать вопросы, как убедиться в том, что можно верить полученным ответам. Как и в опросниках личности, самая большая сложность, которая возникает при применении этого метода,

заключается в формулировании вопросов. Существуют многочисленные правила построения вопросов, расположения их в определенном порядке, группировке в отдельные блоки и т. д. В литературе подробно описаны типичные ошибки, возникающие при неграмотном конструировании вопросов (В. А. Ядов, 1972).

Методы опроса имеют некоторые различия по форме и характеру их организации. Так, они могут проводиться устно или письменно, индивидуально или в группе, один раз или многократно. Вопросы могут формулироваться в прямой форме (ответ следует понимать в том же смысле, как его понимает опрашиваемый) и косвенной (ответ предполагает расшифровку в ином, скрытом от отвечающего смысле). Они могут иметь открытый или закрытый характер. Одним из наиболее распространенных видов опроса является интервью.

Интервью. Это проводимая по определённому плану беседа, предполагающая прямой контакт интервьюера с респондентом (отвечающим). По форме оно бывает

- свободное (беседа без строгой детализации вопросов, но по общей программе стройная стратегия в общих чертах, а тактика свободная),
- стандартизированное (осуществлена детальная разработка всей процедуры, включая общий план беседы, последовательность вопросов, варианты возможных ответов: стойкие стратегия и тактика);
- частично стандартизированное (стойкая стратегия, а тактика более свободная).

Диагностическим целям в большей мере соответствует стандартизированная форма интервью, поскольку даёт возможность получить сравнимые данные о разных испытуемых, ограничивает влияние посторонних воздействий, позволяет в полной мере и в нужной последовательности "отработать" все вопросы. Однако его следует применять только тогда, когда отвечающий охотно идет на это. В противном случае результат может быть

неудовлетворительным, поскольку стандартизированное интервью многими людьми воспринимается как ситуация экзаменационного опроса, что ограничивает проявления непосредственности и искренности отвечающего. При работе с детьми стандартизированное интервью применяется редко. Психолог стремится к более естественным формам беседы. Чаще всего интервью имеет следующую структуру:

- а) введение - настройка на беседу, на сотрудничество;
- б) свободные высказывания испытуемого;
- в) общие вопросы (например, "Ты можешь мне что-нибудь рассказать о школе?"),
- г) подробное исследование;
- д) снятие возникшего напряжения и выражение признательности за участие в беседе.

Интервью не должно быть продолжительным и скучным. Регистрация ответов не должна сдерживать отвечающего. Интерпретация полученных результатов не лишена субъективизма, поэтому, как уже говорилось выше, их следует рассматривать в комплексе с данными диагностических методик.

В зависимости от целевого назначения интервью разделяют на диагностические и клинические. Диагностическое интервью — это метод получения информации о свойствах личности, используемый на ранних этапах психотерапии. Оно может быть управляемым и неуправляемым ("исповедальным"). Клиническое интервью — это метод терапевтической беседы, помогающей человеку осознать свои внутренние затруднения, конфликты, скрытые мотивы поведения.

Анализ продуктов деятельности (контент-анализ). В психодиагностике существует ещё один способ получения информации — это количественно-качественный анализ документальных источников, позволяющий изучать продукты человеческой деятельности. Под понятием "документальный источник" понимаются письма, автобиографии, дневники, фотографии, записи

на киноплёнке, произведения искусства, материалы средств массовой информации (газеты, журналы и т. п.).

Для того чтобы при изучении документов можно было преодолеть субъективизм исследователя, выявить достоверную информацию и достаточно точно ее регистрировать, был разработан специальный метод, получивший название "контент-анализ" (буквально "анализ содержания"). Впервые он начал применяться, начиная с 20-х гг. 20-го столетия для обработки материалов средств массовой коммуникации. Это более или менее формализованный метод анализа документов, когда на основе гипотезы исследователя в документальных материалах выделяются специальные единицы информации, а затем подсчитывается частота их употребления. Так, например, в 20-е гг. русский исследователь Н. А. Рыбников в ходе анализа сочинений прослеживал, как распределяются положительные и отрицательные оценки школьниками своей жизни в зависимости от возраста и пола. Или другой пример в 80-х гг. Н. Н. Лепехиным и Ч. А. Шакеевой проводился контент-анализ эпизодов жестокости и агрессии в западных и отечественных кинофильмах. Анализ выявил количественное преобладание и более жестокий характер подобных эпизодов в западных фильмах.

Таким образом, основная процедура контент-анализа связана с переводом качественной информации на язык счёта. С этой целью выделяются два типа единиц - смысловые, или качественные, единицы анализа и единицы счёта, или количественные. Основная трудность при работе с документальными источниками — умение провести качественный анализ, т. е. выделить смысловые единицы. Это во многом зависит от личной компетентности исследователя, уровня его творческих возможностей.

Так как контент-анализ основан на принципе повторяемости, частоты использования различных смысловых единиц (например, определённых понятий, суждений, образов и т. п.), его следует применять только тогда, когда есть достаточное количество материала для анализа.

В контент-анализе от простого подсчёта частот встречаемости тех или иных смысловых единиц постепенно перешли к более сложным статистическим приемам (корреляционной технике и факторному анализу). Новым этапом в развитии этого метода стала его компьютеризация. Особенно широко это используется в США — там разрабатываются стандартные программы анализа разнообразных документов, позволяющие достаточно быстро и надёжно проанализировать огромный объём информации и освободить кодировщиков от утомительного ручного способа.

В психологической диагностике контент-анализ наиболее часто используется в качестве вспомогательного метода или процедуры обработки данных, полученных при других исследованиях. С его помощью подвергаются анализу речевые сообщения испытуемого, сопровождающие практически любые диагностические обследования, особенно при индивидуальной процедуре. Конкретно контент-анализ может применяться при обработке данных, полученных посредством проективных методик (например, ТАТ, тест Роршаха, Завершение предложения), интервью, содержания бесед, другой речевой и письменной продукции испытуемого, открытых вопросов анкет и т. п. Так, например, в методиках диагностики личностных особенностей (тревожности, невротизма и др.) проводится контент-анализ грамматических и стилистических конструкций речи испытуемого - количество "тематических" высказываний (болезнь, страх, неуверенность и т.д.), глаголов, логических блоков и т.п. Такой анализ нередко позволяет выявить и объективизировать скрытую тенденцию в ответах испытуемого.

В последнее время в западной психологической литературе появился термин "тесты учителя". Под ним подразумеваются не только традиционные тесты учёта и контроля школьных достижений, а целенаправленное использование учителем в своей работе малоформализованной диагностики. Особо выделяется умение проводить систематические наблюдения, имеющие

своей целью изучение индивидуально-психологических особенностей учеников, их поведения.

По основательности разработки тесты учителя далеко отстают от того, что достигнуто в формализованной диагностике. Однако само упоминание о них в психодиагностической литературе, вероятно, следует рассматривать как одно из проявлений неудовлетворенности той формалистичностью, которая стала неотъемлемой чертой психологического диагностирования. Только сочетание формализованных методик диагностики с наблюдениями, беседами и другими формами изучения, обследуемого может дать удовлетворяющий результат.

Анализ продуктов деятельности

В психодиагностике существует еще один способ получения информации о человеке — это количественно-качественный анализ документальных и материальных источников, позволяющий изучать продукты человеческой деятельности.

Под понятием «документальный источник» понимаются:

- а) письма;
- б) автобиографии;
- в) дневники;
- г) фотографии;
- д) записи на кино- и видеопленке;
- е) творческие результаты в разных видах искусства, материалы средств массовой информации (газеты, журналы и т. п.).

Для того чтобы при изучении документов можно было преодолеть субъективизм исследователя, выявить достоверную информацию и достаточно точно ее зарегистрировать, был разработан специальный метод, получивший название контент-анализа (буквально «анализ содержания»).

Впервые он начал применяться, начиная с 20-х гг. прошлого столетия для обработки материалов средств массовой коммуникации. Это более или менее формализованный метод анализа документов, когда на основе гипотезы исследователя в документальных материалах выделяются специальные единицы информации, а затем подсчитывается частота их употребления. Так, например, в 20-е гг. русский исследователь Н. А. Рыбников в ходе анализа сочинений прослеживал, как распределяются положительные и отрицательные оценки школьниками своей жизни в зависимости от возраста и пола. Или другой пример: в 80-х гг. Н. Н. Лепехиным и Ч. А. Шакеевой проводился контент-анализ эпизодов жестокости и агрессии в западных и отечественных кинофильмах.

Таким образом, основная процедура контент-анализа связана с переводом качественной информации на язык счета. С этой целью выделяются два типа единиц: смысловые, или качественные, единицы анализа и единицы счета, или количественные. Основная трудность при работе с документальными источниками — умение провести качественный анализ, т. е. выделить смысловые единицы. Это во многом зависит от личной компетентности исследователя, уровня его творческих возможностей.

Так как контент-анализ основан на принципе повторяемости, частоты использования различных смысловых единиц (например, определенных понятий, суждений, образов и т. п.), его следует применять только тогда, когда есть достаточное количество материала для анализа.

В контент-анализе от простого подсчета частот встречаемости тех или иных смысловых единиц постепенно перешли к более сложным статистическим приемам (корреляционной технике и факторному анализу). Новым этапом в развитии этого метода стала его компьютеризация. Особенно широко это используется в США - там разрабатываются стандартные программы анализа разнообразных документов, позволяющие достаточно

быстро и надежно проанализировать огромный объем информации и освободить кодировщиков от утомительного ручного способа.

В психологической диагностике контент-анализ наиболее часто используется в качестве вспомогательного метода или процедуры обработки данных, полученных при других исследованиях. С его помощью подвергаются анализу речевые сообщения испытуемого, сопровождающие практически любые диагностические обследования, особенно при индивидуальной процедуре. Конкретно контент-анализ может применяться при обработке данных, полученных посредством проективных методик (например, ТАТ, методика Роршаха, Завершение предложения), интервью, содержания бесед, другой речевой и письменной продукции испытуемого, открытых вопросов анкет и т. п. Так, например, в методиках диагностики личностных особенностей (тревожности, невротизма и др.) проводится контент-анализ грамматических и стилистических конструкций речи испытуемого: количество «тематических» высказываний (болезнь, страх, неуверенность и т. д.), глаголов, логических блоков и т. п. Такой анализ нередко позволяет выявить и объективизировать скрытую тенденцию в ответах испытуемого.

Следует коротко остановиться еще на одном классе методик. В последнее время в западной психологической литературе появился термин «тесты учителя». Под ним подразумеваются не только традиционные тесты учета и контроля школьных достижений, а целенаправленное использование учителем в своей работе малоформализованной диагностики. В частности, выделяется умение проводить систематические наблюдения, имеющие своей целью изучение индивидуально-психологических особенностей учеников, их поведения. По основательности разработки тесты учителя далеко отстают от того, что достигнуто в формализованной диагностике. Однако само их появление в психодиагностической литературе следует рассматривать как одно из проявлений неудовлетворенности той формалистичностью, которая

стала неотъемлемой особенностью психологического диагностирования. Только сочетание формализованных методов диагностики с наблюдениями, беседами, тестами учителя и подобными формами изучения, обследуемого может дать удовлетворяющий результат.

В заключение хотелось бы отметить, что приведенная в данной главе классификация психодиагностических методик не является исчерпывающей. Ее можно расширить за счет использования других принципов деления методик на классы. Так, в книге «Общая психодиагностика» дана классификация психодиагностических методик по такому основанию, как наличие или отсутствие оценок выполнения заданий по типу правильно-неправильно. Класс психодиагностических методик, где ответы испытуемых всегда оцениваются как правильные или неправильные, составляют тесты интеллекта, тесты способностей, тесты достижений и некоторые личностные тесты действия (например, Тест замаскированных фигур Уиткна). К классу методик, в которых понятие «правильный или неправильный ответ» не существует, относятся большинство личностных опросников, проективные техники и психофизиологические методики.

Еще одним основанием для классификации методик может быть мера включенности в диагностическую процедуру самого психодиагноста и степень его влияния на результаты эксперимента. Этот принцип позволяет разделить психодиагностические методики на следующие группы:

- 1) влияние психодиагноста выражено минимально;
- 2) влияние психодиагноста выражено максимально;
- 3) влияние психодиагноста выражено в средней степени (промежуточное положение между двумя полюсами).

В первую группу входят тесты интеллекта, способностей, достижений, многие опросники и психофизиологические методики. В них и процедура эксперимента, и фиксация результатов являются рутинной операцией и могут быть доверены лаборанту или компьютеру.

Вторую группу составляют различные виды интервью, бесед, наблюдений. Здесь, напротив, психодиагност своими реакциями, репликами, манерой поведения может создать такие условия работы, в которых получение нужной информации будет затруднено или даже искажено.

В третью группу входят многомерные опросники, опросники с открытыми ответами, проективные техники, в которых велика степень включенности психодиагноста на этапе интерпретации полученных результатов. Психодиагностическое заключение, которое делается на основании этих методик, не свободно от влияния личности диагноста, его профессиональной компетентности.

Существуют три основных направления применения контент-анализа:

а) выявление того, что существовало до текста и что тем или иным образом получило в нем отражение (текст как индикатор определенных сторон изучаемого объекта — окружающей действительности, автора или адресата);

б) определение того, что существует только в тексте как таковом (различные характеристики формы — язык, структура и жанр сообщения, ритм и тон речи);

в) выявление того, что будет существовать после текста, т.е. после его восприятия адресатом (оценка различных эффектов воздействия).

В разработке и практическом применении контент-анализа выделяют несколько стадий. После того, как сформулированы тема, задачи и гипотезы исследования, определяются категории анализа, т.е. наиболее общие, ключевые понятия, соответствующие исследовательским задачам. Система категорий играет роль вопросов в анкете и указывает, какие ответы должны быть найдены в тексте. В практике советских контент-аналитических исследований в свое время сложилась довольно устойчивая система категорий, среди которых можно назвать такие, как знак, цели, ценности, тема, герой, автор, жанр и др. Все более широко распространяется контент-

анализ сообщений средств массовой информации, основанный на парадигматическом подходе, в соответствии с которым изучаемые признаки текстов (содержание проблемы, причины ее возникновения, проблемообразующий субъект, степень напряженности проблемы, пути ее решения и др.) рассматриваются как определенным образом организованная структура. Категории контент-анализа должны быть исчерпывающими (т.е. охватывать все части содержания, определяемые задачами данного исследования); взаимоисключающими (одни и те же части не должны принадлежать различным категориям); надежными (т.е. между кодировщиками не должно быть разногласий по поводу того, какие части содержания следует относить к той или иной категории); уместными (т.е. соответствовать поставленной задаче и исследуемому содержанию).

При выборе категорий необходимо избегать двух крайностей: выбора слишком многочисленных и дробных категорий, почти повторяющих текст, и выбора слишком крупных категорий, т.к. это может привести к упрощенному, поверхностному анализу. Иногда же необходимо принимать во внимание и отсутствующие элементы текста, которые могут быть значимыми.

После того, как категории сформулированы, необходимо выбрать соответствующую единицу анализа — лингвистическую единицу речи или элемент содержания, служащие в тексте индикатором интересующих исследователя явлений. Сложные виды контент-анализа обычно оперируют не одной, а одновременно несколькими единицами анализа.

Единицы анализа, взятые изолированно, могут быть не всегда правильно истолкованы, поэтому они рассматриваются на фоне более широких лингвистических или содержательных структур, указывающих на характер членения текста, в пределах которого идентифицируется присутствие или отсутствие единиц анализа — контекстуальных единиц. Например, для единицы анализа «слово» контекстуальная единица — «предложение».

Наконец необходимо установить единицу счета — количественную меру взаимосвязи текстовых и внетекстовых явлений. Наиболее употребительны такие единицы счета, как время-пространство (число строк, площадь в квадратных сантиметрах, минуты, время вещания и т.п), появление признаков в тексте, частота их появления (интенсивность).

Важен выбор необходимых источников, подвергаемых контент-анализу. Проблема выборки содержит в себе выбор источника, числа сообщений, даты сообщения и исследуемого содержания. Все эти параметры выборки определяются задачами и масштабами исследования. Чаще всего контент-анализ проводится на годичной выборке: если это изучение протоколов собраний, то достаточно 12 протоколов (по числу месяцев), если изучение сообщений средств массовой информации — 12-16 номеров газеты или теле-радиодней. Обычно выборка сообщений средств массовой информации составляет 200-600 текстов.

Необходимым условием контентного исследования является разработка таблицы контент-анализа — основного рабочего документа, с помощью которого оно проводится. Тип таблицы определяется этапом исследования. Так, разрабатывая категориальный аппарат, аналитик составляет таблицу, представляющую собой систему скоординированных и субординированных категорий анализа. Такая таблица внешне напоминает анкету: каждая категория (вопрос) предполагает ряд признаков (ответов), по которым квантифицируется содержание текста. Таблица-анкета может быть достаточно объемной.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ СТАНДАРТЫ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА-ДИАГНОСТА

Этические принципы в работе психодиагнosta

Принцип А. Компетентность.

Психологи прилагают все усилия для повышения стандартов и определения границ компетентности своей работы. Они занимаются только той деятельностью и используют только те методы, по которым они имеют документально подтверждаемую квалификацию и личный опыт. Психологи осознают тот факт, что компетентность, необходимая для обучения, обслуживания или изучения групп людей, часто во многом зависит от характеристик самих этих групп. В тех сферах деятельности, в которых еще не выработаны профессиональные стандарты и нормы, психологи проявляют повышенную ответственность и делают все возможное для защиты благополучия тех, с кем они работают. Они повышают свою квалификацию применительно к областям своей деятельности и вовремя распознают необходимость дополнительного обучения. Психологи с вниманием относятся к научным, профессиональным, техническим и административным материалам, стараясь найти им должное применение.

Принцип В. Порядочность.

Психологи стараются соблюдать порядочность в науке, обучении и практике психологии. В своей деятельности психологи честны, доброжелательны и уважительны к другим. В сообщениях о своей квалификации, работе, исследованиях и обучении психологи не должны делать ложных, ошибочных или неправдивых заявлений. Психологи должны хорошо осознавать свои личностные ценности, нужды, убеждения и те ограничения, которые все это может накладывать на их деятельность. Для большей эффективности своей работы психологи стараются прояснить свои профессиональные роли для других и вести себя в соответствии с этими ролями. Психологи стараются избегать неправильных и потенциально опасных двусмысленных отношений.

Принцип С. Профессиональная и научная ответственность.

Психологи поддерживают профессиональные стандарты работы, несут ответственность за свою профессиональную и научную деятельность, стараясь использовать свои методы дифференцировано, в зависимости от нужд разных групп, с которыми имеют дело. Психологи кооперируются с другими профессионалами и социальными институтами для лучшего удовлетворения интересов пациентов, клиентов или других реципиентов их служб. Моральные стандарты и нормы психолога являются личным делом в той же степени, как и других людей, за исключением тех случаев, когда эти нормы могут скомпрометировать профессиональную ответственность или уменьшить общественное доверие психологии и психологам. Психологам не безразлична этическая сторона научных и профессиональных исканий их коллег. При необходимости психологи консультируются с коллегами, чтобы предотвратить или избежать неэтичных действий.

Принцип D. Уважение к правам человека.

Психологи относятся с должным уважением к основным правам, чести и достоинству всех людей. Они уважают права людей на внутренний мир, конфиденциальность, самоопределение и автономность, но отдают себе отчет в том, что их законные обязанности могут входить в противоречие с реализацией этих прав. Психологи осознают культурные, индивидуальные и ролевые различия, включая связанные с возрастом, полом, расой, национальностью, вероисповеданием, сексуальной ориентацией, болезнями, языком и социоэкономическим статусом. Психологи стараются уменьшить влияние этих факторов на свою работу и сознательно не участвуют в какой-либо дискриминационной практике.

Принцип E. Забота о благополучии других.

Психологи заботятся о благополучии тех, с кем они вступают во взаимодействие. В своих профессиональных действиях психологи учитывают благополучие и права своих пациентов, клиентов, студентов, супервизоров, участников исследований и других увлеченных лиц. В случаях, когда

обязанности психологов вступают в противоречие с этическими нормами, психологи стараются разрешать эти конфликты, руководствуясь непричинением вреда. Психологи никогда не забывают о той власти над другими людьми, которую реально дает психология, или которая приписывается этой профессии, и они не пытаются воспользоваться этой властью в личных целях как в профессиональной деятельности, так и вне ее.

Принцип F. Социальная ответственность.

Психологи осознают свою профессиональную и научную ответственность перед обществом, в котором они работают и живут. Они стараются популяризовать психологические знания для повышения благосостояния общества. Психологи делают все возможное, чтобы уменьшить человеческие страдания. Проводя исследование, они заботятся, прежде всего, о благополучии людей и об углублении психологических знаний. Психологи стараются избегать неправильного использования результатов их работы. Психологи, в соответствии с законом, стараются развивать социальную политику в таком направлении, чтобы она служила интересам их пациентов, клиентов и общественности.

В частности, понятие «клиент» объясняется как условное обозначение человека, который является объектом исследования, консультирования, специального обучения, тренинга, лечения, проходящего профотбор, аттестацию, или испытуемого, исследуемого в интересах науки о человеке.

В этическом кодексе психологического общества представлены главные этические принципы и правила деятельности психолога:

1. принцип ненанесения ущерба Клиенту;
2. принцип компетентности психолога;
3. принцип беспристрастности Психолога;
4. принцип конфиденциальности деятельности психолога;
5. принцип осведомленного согласия.

Каждый из названных принципов в Этическом кодексе раскрывается и обосновывается определенными правилами. Данные принципы необходимо знать и ими руководствоваться в профессиональной деятельности. Рассмотрим их.

1. Принцип ненанесения ущерба Клиенту требует от Психолога такой организации своей работы, чтобы ни ее процесс, ни ее результаты не наносили Клиенту вреда его здоровью, состоянию или социальному положению. Данный принцип предусматривает следующие правила.

Правило взаимоуважения психолога и Клиента.

Психолог исходит из уважения личного достоинства, прав и свобод, провозглашенных и гарантированных Конституцией РФ. Работа с Клиентом допускается только после получения согласия Клиента в ней участвовать, после извещения его о цели работы с ним, о применяемых методах и способах использования полученной информации. В случае если Клиент не в состоянии сам принимать решение о своем участии в эксперименте, такое решение должно быть принято его законными представителями.

Правило безопасности для Клиента применяемых методик.

Психолог применяет только такие методики исследования, которые не являются опасными для здоровья, состояния Клиента, не предоставляют его в результатах исследования в ложном, искаженном свете, не дают сведений о тех его психологических свойствах и особенностях, которые не имеют отношения к конкретным, согласованным задачам психологического исследования.

Правило предупреждения опасных действий Заказчика относительно Клиента.

Психолог формулирует свои рекомендации, организует хранение, использование и публикацию результатов исследования таким образом, чтобы исключить их применение вне тех задач, которые были согласованы между Психологом и Заказчиком, и которые могли бы ухудшить положение Клиента.

Психолог информирует Клиента о характере передаваемой Заказчику информации и делает это только после получения согласия Клиента.

2. Принцип компетентности психолога. Согласно данному принципу, Психолог может оказывать лишь те услуги, для которых он имеет необходимую квалификацию и образование. В своей работе он руководствуется научными и профессиональными стандартами и применяет апробированные и проверенные методики. Психолог должен придерживаться принципа научной добросовестности и проверять полученные результаты. Психолог может взяться за выполнение только такой работы, которая дает возможность соблюдения вышеперечисленных обязательств. Данный принцип раскрывается следующими правилами.

2.1. Правило сотрудничества Психолога и Заказчика.

Психолог обязан уведомить Заказчика о реальных возможностях современной психологической науки в области поставленных Заказчиком вопросов, о пределах своей компетентности и границах своих возможностей. Психолог должен сообщить Заказчику о принципах и правилах психологической деятельности и получить согласие Заказчика руководствоваться ими в процессе работы. Психологи не могут предлагать специальные процедуры, методики или другие средства, которыми они не владеют или эффективность которых подвергается профессиональному или научному сомнению.

2.2. Правило профессионального общения Психолога и Клиента.

Психолог должен владеть методами психодиагностической беседы, наблюдения, психолого-педагогического воздействия на уровне, достаточном, чтобы поддерживать у Клиента чувство симпатии и доверия, удовлетворения от общения с Психологом. Взаимоотношения психолога с клиентом или пациентом имеют особый характер в силу необходимости установления доверия между ними. Психолог вправе отказаться от принятия на себя

профессиональных обязательств или прекратить их выполнение в случае прекращения доверительных отношений.

2.3. Правило обоснованности результатов исследования Психолога.

Психолог формулирует результаты исследования в терминах и понятиях, принятых в психологической науке, подтверждая свои выводы предъявлением первичных материалов исследования, их математико-статистической обработкой и положительным заключением компетентных коллег. При решении любых психологических задач проводится исследование, всегда опирающееся на предварительный анализ литературных данных по поставленному вопросу.

Требования к личностным и профессиональным качествам психолога – диагноста

Требования к личностным и профессиональным качествам психолога. Высокая социальная значимость профессии и личная ответственность обостряют проблему эффективной профессионализации специалистов в области психологии. Именно поэтому стали интенсивно разрабатываться модели и методики определения профессиональной пригодности, выявляться роль индивидуальных психических особенностей в формировании профессионально важных качеств психолога. Профессионализм психолога-диагноста, как и психолога вообще, во многом определяется личностными особенностями. Личность психодиагноста играет ключевую роль в обеспечении профессионального успеха. Профессионально-личностный облик психолога включает в себя внешний, речевой и поведенческий облик, логичность и аргументацию высказываний, контактность, эмоциональность, гибкость поведения сообразно динамике психодиагностической гипотезы и коммуникативной ситуации.

Одно из основных личностных свойств психодиагноста - доброжелательность, любовь к людям. Без этого психолог вряд ли может

состояться как профессионал и как человек. Именно этими свойствами во многом определяются эмоциональная включенность в практическую работу, интерес к ней и к объекту исследования, а также профессиональный такт. Позитивный эффект взаимоотношений с психодиагностом преимущественно обусловлен его способностью эмоционально "оформлять" общение, его убежденностью и информированностью. При этом эмоциональный план общения способствует возникновению доверительных отношений, необходимого эмоционального отклика обследуемого.

Типичными профессионально-личностными качествами психологов считаются: широта интересов и независимость взглядов, готовность к установлению и поддержанию контактов с людьми, способность эмоционально притягивать к себе людей и сохранять самообладание в процессе общения, стремление к познанию себя и других, осознание границ своей профессиональной компетентности, повышенное чувство ответственности за собственные действия, слова, обещания, способность к прогнозированию последствий различных событий.

Интеллектуальный потенциал психологов достаточно высок. Доминирующее положение в нем занимают самостоятельность, системность и оперативность мышления. Самостоятельность мышления всегда считалась одним из важнейших измерений личности. Для психолога-диагноста самостоятельность мышления приобретает особый смысл. Ведь коммуникативное пространство психодиагноста чрезвычайно широкое и многоаспектное. Каждый, кто взаимодействует с психодиагностом (обследуемый и его окружение, или заказчик), оказывает на него вольное или невольное воздействие, имеющее самые различные формы и цели. Сохранение собственной позиции, настойчивость в ее защите и развитии определяются способностью ориентироваться на собственное видение психодиагностической ситуации, на независимую диагностическую гипотезу, на свое представление о жизненном пути обследуемого.

Выраженная гибкость и системность мышления психолога-диагноста опираются на имеющийся достаточно большой объем знаний, на готовность его использовать в самых различных вариантах и комбинациях. Существенную роль гибкость мышления играет при интерпретации результатов психодиагностического обследования и написании заключения. Интерпретация имеющихся сведений - прежде всего функция синтетических способностей психолога. Объективный диагноз вряд ли может быть дан только на основании информации, полученной в конкретной психодиагностической ситуации. Постановка психологического диагноза требует выхода за ее пределы, требует поисков аналогий и обобщений. Л.С. Выготский специально обращал внимание на то, что установление симптомов никогда автоматически не приводит к диагнозу. Исследователь ни в коем случае не должен допускать экономию за счет мыслей, за счет творческого истолкования симптомов.

Особого внимания требует Я-концепция психологов, отражающая состояние реального сознания, самосознания и самоотношения личности. Структура и специфика отношений личности к собственному Я оказывают заметное регулирующее влияние на все аспекты профессиональной деятельности, на поведение в формальной и неформальной обстановке, на установление межличностных отношений, постановку и достижение жизненных и профессиональных целей и т.п. Образ Я - важный внутренний фактор, определяющий профессиональную пригодность и профессиональное долголетие психологов.

Личностное становление психолога и формирование должного образа Я связаны прежде всего с преодолением ряд нравственных "соблазнов", таящихся в профессии психолога. Наиболее типичные "соблазны" могут быть заключаться в следующем.

Соблазн власти. - Психолог не должен обращать знания психологии в своеобразное орудие управления, точнее манипуляции людьми, делать их зависимыми от себя.

Соблазн ответственности. - Психолог не должен брать на себя ответственность за судьбу обследуемого. Все свои профессиональные знания и умения он направляет на формирование у обследуемого готовности к самостоятельному принятию решения, готовности отвечать за себя. Психолог не должен лишать обследуемого права отвечать за свои действия и поступки, права совершать собственные ошибки и преодолевать их.

Соблазн самокрасования. - Психолог не должен использовать знания психологии для демонстрации собственного превосходства над людьми, для рекламирования своих достоинств.

Соблазн следования "методической моде". - Психолог обязан быть в курсе последних достижений психологии и смежных с ней научных дисциплин. В то же время он не должен в погоне за "новинками" игнорировать глубину и основательность изучения методических подходов и диагностических средств.

Соблазн "воздаяний". - Известны результаты экспериментальных исследований, доказывающих большую эффективность платных психологических услуг. Обследуемый, заплатив немалые деньги, более ответственно относится к проводимой с ним работе. В то же время психолог не должен осознанно стремиться к получению дополнительных вознаграждений за выполненную диагностику или консультации. Когда психолог становится бизнесменом, то ему трудно удержаться от своеобразного овеществления своего обследуемого. Возможен этический конфликт между необходимостью получать гонорар для обеспечения собственного существования и вести длительную диагностическую или консультационную оплачиваемую работу. Он может разрешиться или быть не столь очевидным и болезненным для самого психолога, если он сможет

понять сам и помочь понять обследуемому, что психолог получает плату не за внимание, не за доброжелательность, а за время, затраченное на обследование и консультирование.

Соблазн чрезмерного экспериментирования.

- Не допускается, чтобы психодиагност для решения собственных исследовательских задач или ради научных поисков перегружал психодиагностическое обследование или увеличивал время. Нежелательно превращение обследуемого в своего рода статистический материал и перенос его психологических проблем на второй план.

Соблазн эмоционально-соматического выгорания.

- Гуманистическая направленность психологии, доминирование значимость Я другого человека, а также эмоциональная вовлеченность в работу не должны мешать психологу заботиться о своем психическом и физическом здоровье. Чрезмерное поглощение проблемами обследуемых, включение в их решение не только сознания и подсознания, постоянные дополнительные (часто телефонные) консультации, отказ от использования элементарных приемов психогигиены могут негативно сказаться на психологическом комфорте самого психолога, на его семейном благополучии, в конечном счете - на профессионализме.

Соблазн спекуляции.

- Необходимость постановки объективного и надежного диагноза не защищает обследуемого от применения по отношению к решению его проблем неадекватных психодиагностических методов и методик. Отсутствие общепринятых критериев эффективности психодиагностического обследования и мер воздействия за некавалифицированный диагноз повышает значимость личных требований к себе самого психодиагноста, значимость собственной профессиональной совести.

Соблазн сохранения собственных проблем.

- Психодиагност, как и любой другой психолог, должен внимательно относиться к собственным личностным и профессиональным проблемам, должен уметь их решать. Помогать другим людям, не справившись с самим собой, практически невозможно и даже вредно для тех, кому психолог пытается оказать психологическую поддержку. Не всегда это можно сделать мгновенно и эффективно. В любом случае, во время психодиагностического обследования психолог должен сосредоточиться на проблемах обследуемого, отодвинув собственные.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Психолого-педагогическое изучение детей первого года жизни

Особенностью детей первого года жизни является большая зависимость от воздействия взрослого человека. Общение со взрослым - необходимая потребность детей уже в первые месяцы жизни. Именно в процессе этого общения формируются основы всей психической деятельности малыша. Развитие в этом возрасте происходит неравномерно, поэтому его оценка всегда требует динамического наблюдения.

Быстрый темп и неравномерность развития определяют деление первого года жизни на качественно различные периоды, каждый из которых характеризуется ведущими достижениями.

В первый период (первый месяц жизни) - период новорожденности - еще трудно выделить ведущее достижение в развитии, однако наряду с набором врожденных приспособительных реакций уже с 3 - 4-й недели жизни можно выявить первые предпосылки так называемого коммуникативного поведения: в ответ на обращенный к ребенку ласковый голос и улыбку

начинает возникать ротовое внимание - ребенок замирает, его губы вытягиваются вперед, он как бы слушает губами. Вслед за этой реакцией появляется улыбка.

Ведущим достижением во втором периоде (от 1 до 3 мес) является формирование зрительных и слуховых ориентировочных реакций, а также ответных эмоционально-выразительных реакций. Развивается умение сосредоточивать взгляд на висящей игрушке, лице взрослого, следить за движущимися предметами. В конце 1 - начале 2-го месяца появляется ответная улыбка взрослому. К концу второго периода у ребенка ярко выражена эмоциональная реакция на общение со взрослым - комплекс оживления. Его появление определяет грань между периодом новорожденности и младенчеством. Развитие движений во втором периоде характеризуется способностью удерживать головку в горизонтальном и вертикальном положении.

В третьем периоде (3 - 6 мес) продолжается дальнейшее развитие зрительных и слуховых ориентировочных реакций, появляется ориентирование в окружающем, на основе которого формируется понимание речи, предпосылки предметной деятельности, сенсорное восприятие и первые сложные формы поведения. Ведущим в этом возрасте является развитие движений руки, когда главную роль начинает играть зрительный анализатор: к концу периода ребенок способен производить целенаправленные движения рук, самостоятельно брать и манипулировать игрушками.

Качественно видоизменяются и реакции ребенка на общение со взрослым. Комплекс оживления как реакция на взрослого становится дифференцированным, малыш постепенно начинает отличать своих от чужих.

Ведущим в этот период является и развитие подготовительных этапов активной речи. Интенсивно развиваются голосовые реакции: наряду с певучим гулением возникает лепет.

К концу первого полугодия жизни ребенок лежит на животе, опираясь на ладони выпрямленных рук, переворачивается со спины на живот и обратно, крепко упирается ножками при поддержке под руки.

Четвертый период (6 - 9 мес) характеризуется резким скачком в развитии движений. К 7 мес ребенок хорошо ползает. Это меняет его поведение - он становится более активным и самостоятельным, начинает лучше ориентироваться в окружающем, активно манипулирует. К 9 мес развивается функция прямохождения, умение садиться, ложиться, вставать, сидеть, стоять, переступить вдоль барьера, совершенствуются движения кисти и пальцев. Все это способствует формированию предметной деятельности.

В пятом периоде (9 - 12 мес) ведущим является развитие речи. К 9 мес у ребенка значительно расширяется понимание обращенной к нему речи. Это меняет его поведение, характер деятельности. В период 10 - 12 мес формируется активная речь, ребенок овладевает первыми словами.

Под влиянием понимания речи усложняются действия с предметами. В 10 - 12 мес малыш учится выполнять действия по показу и словесной инструкции взрослого. Действия становятся более разнообразными и носят целенаправленный характер, координируются движения рук. Увеличивается число игрушек, используемых ребенком; появляются предпосылки игры. К концу этого периода ребенок овладевает умением самостоятельно принимать вертикальную позу и ходить.

Психолого-педагогическое изучение детей раннего возраста (1-3 года)

Возраст от 1 года до 3 лет — период существенных перемен в жизни ребенка. Важнейшими достижениями раннего возраста при нормальном развитии являются *овладение ходьбой, развитие предметной деятельности и речи*. Овладение ходьбой (прямохождение) оказывает большое влияние на общее психическое развитие ребенка. С освоением ходьбы начинается новый

этап в развитии — *овладение окружающим предметным миром*. Получив возможность самостоятельно передвигаться, ребенок осваивает дальнейшее пространство, самостоятельно входит в контакт с предметами, которые ранее оставались для него недоступными. В результате на втором году жизни начинается бурное развитие предметных действий; на третьем году жизни *предметная деятельность становится ведущей*.

В тесной связи с развитием предметных действий идет развитие восприятия ребенка, так как в процессе действий с предметами он знакомится не только со способами их употребления, но и с их свойствами — формой, величиной, цветом, материалом и др.

У детей возникают *простые формы наглядно-действенного мышления*, самые первые обобщения, непосредственно связанные с выделением тех или иных внешних и внутренних признаков предметов.

Особенно интенсивно в этот период идет развитие речи. К 3 годам ребенок общается с окружающими с помощью *развернутых фраз*. Значительно *возрастает активный словарь*, однако при произнесении слов дети ориентируются в первую очередь на *интонационно-ритмическую и мелодическую характеристику*, поэтому многие звуки опускаются или заменяются близкими по артикуляции или звучанию.

К 2 годам начинает развиваться так называемая *регулирующая функция* речи, т.е. ребенок все больше подчиняет свои действия словесной инструкции взрослого. Происходит интенсивное развитие понимания речи. Это выражается не только в возрастании количества понимаемых слов, но и в том, что понимание речи начинает выходить за пределы непосредственной ситуации общения.

Бурное развитие речи на этом возрастном этапе *перестраивает все психические процессы*, речь становится ведущим средством общения и развития мышления ребенка.

Психолого-педагогическое изучение детей дошкольного возраста
(от 3 до 7 лет)

Дошкольное детство — большой и ответственный период жизни. В этом возрасте происходят большие изменения в психическом развитии ребенка. Значительно *возрастает познавательная активность*: развиваются восприятие, наглядное мышление, появляются зачатки логического мышления. Росту познавательных возможностей способствует становление *смысловой памяти, произвольного внимания*. Возрастает *роль речи* как в познании ребенком окружающего мира, так и в развитии общения и разных видов детской деятельности.

У дошкольников появляется возможность *выполнения действий по словесной инструкции*, усвоения знаний на основе объяснений, но только при *опоре на четкие наглядные представления*.

Основой познания для этого возраста является чувственное познание — восприятие и наглядное мышление. Именно от того, как сформировано у ребенка-дошкольника восприятие, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, зависят его познавательные возможности, дальнейшее развитие деятельности, речи и более высоких, логических форм мышления. В этот возрастной период у детей формируются *пространственные представления*, которые играют большую роль в общем психическом развитии ребенка и служат основой для овладения элементарными счетными операциями и математическими понятиями.

Важное *качественное приобретение* дошкольного возраста — появление *игры* как первого и основного вида *совместной деятельности детей*. Наряду с игрой в дошкольном детстве развиваются так называемые *продуктивные виды деятельности*.

Интенсивное *развитие всех психических функций* и расширение круга *практической деятельности* формируют у дошкольника *познавательное отношение* к окружающей действительности.

Дошкольный возраст характеризуется и *интенсивным развитием личности* ребенка. Начинается развитие *воли*, формируется *внутренняя оценка* ситуации, поступка, действий, совершенствуется *внимание*, закладываются основы *нравственного развития* личности.

К концу дошкольного возраста *формируется готовность* к школьному обучению.

Психолого-педагогическое изучение детей младшего школьного возраста

В школьном возрасте ребенок должен принять новые социальные требования. Поступление в школу ставит перед ним задачи, решение которых возможно лишь при достаточно зрелом психофизическом развитии. В этом возрасте формируется новый вид деятельности, требующий от ребенка физической выносливости и умственного напряжения - это учебная деятельность. Появляются связанные с ней новые мотивы и потребности. Очень важно, чтобы к началу школьного обучения у ребенка была сформирована необходимая база: физическое здоровье; достаточный уровень развития всех психических функций; эмоционально-волевая зрелость; сформированность навыков общения со сверстниками и взрослыми; достаточный запас знаний и представлений об окружающем мире, владение элементами грамоты, счета; познавательная активность, интерес к занятиям.

На основе указанных предпосылок в процессе школьного обучения начинают формироваться новые качества, необходимые для учебной деятельности. В младшем школьном возрасте появляются такие психические новообразования, как произвольность деятельности, навыки волевой регуляции. Ребенок овладевает способностью контролировать свои действия,

планирует их, поэтому деятельность становится целенаправленной. В процессе обучения все больше психических новообразований отмечается в развитии познавательных процессов. Расширяется объем внимания, способность к его концентрации и распределению; более точным, полным и дифференциальным становится восприятие, формируется воображение. Важным новообразованием является способность ребенка пользоваться приемами запоминания (опосредованная память).

Благодаря становлению более высокого уровня мышления школьник овладевает знаково-символической деятельностью. Наряду с наглядными формами мышления, которые были ведущими в дошкольном возрасте, в младшем школьном возрасте ребенок начинает производить мыслительные операции на основе представлений, отвлекаясь от конкретных зрительных объектов. Все большую роль начинает играть слово; развивается словесно-логическое мышление. Все эти новообразования необходимо учитывать при проведении психолого-педагогической диагностики детей школьного возраста.

Следует иметь в виду, что в зависимости от поставленных диагностических задач психолого-педагогическое обследование может быть проведено либо только дефектологом, либо и дефектологом, и психологом. Современная вузовская подготовка специалистов-дефектологов дает необходимый для работы объем психологических знаний и умений. Однако в сложных дифференциально-диагностических случаях обязательным должно быть проведение психологического обследования специалистом-психологом. Психолог выясняет причины рассеянности, забывания; искаженности в протекании мыслительных операций, в построении выводов, умозаключений и т.д. При характеристике личности им устанавливаются особенности протекания эмоционально-волевых процессов (наличие аффективных вспышек, депрессивных состояний, неадекватных реакций; степень внушаемости, наличие негативизма и др.). Обязательно выявляются интересы и потребности

ребенка, адекватность его притязаний, самооценки, критичность по отношению к себе и другим; сформированность коммуникативных функций; нарушения в поведении и характере личности. При психологическом обследовании выявляется актуальный уровень развития, устанавливаются потенциальные возможности ребенка, а также взаимозависимости процессов, обеспечивающих познавательную деятельность и влияющих на эмоционально-волевую сферу и личность. Эти же сведения могут быть получены дефектологом и в ходе педагогического обследования при определении степени сформированности значимых функций для овладения школьными навыками, при выявлении причин имеющихся трудностей в обучении.

Необходимо также отметить, что наряду со специфическими методами обследования, которые имеются в арсенале психолога и дефектолога, есть и общие методы психолого-педагогического обследования, которыми они пользуются: изучение документации; изучение работ детей (рисунков, тетрадей и т.д.); беседа с ребенком и родителями; наблюдение за ребенком в процессе его деятельности; экспериментально-психологические методики. Безусловно, каждый из специалистов (психолог и дефектолог) использует эти методы с акцентом на те сведения, которые им надо получить. Подробнее с этими методами психолого-педагогического исследования можно познакомиться в специальной литературе.

Итак, в каких случаях возникает потребность в проведении психолого-педагогической диагностики детей школьного возраста? Как правило, поводом становится неуспеваемость ребенка или отклонения в его поведении. Педагоги и родители ждут ответа на вопросы, что с ребенком, каковы причины нарушений и, главное, как ему помочь? Вот почему психолог и дефектолог должны не только поставить психолого-педагогический диагноз, но и разработать конкретные практические рекомендации по работе с ребенком.

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 завышаются 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, нецеленаправленны 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 особенности 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, поэтому мы не останавливаемся подробно на этиологии и основных признаках данных нарушений, а указываем лишь наиболее существенные для дифференциальной диагностики особенности психической деятельности детей с задержкой развития.

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 В.И. Лубовского, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, Н.А. Цыпиной и др. показывают, что при задержке психического развития имеет место неравномерность формирования психических функций, причем отмечается как повреждение, так и недоразвитие отдельных психических процессов. При изучении психических процессов и возможностей обучения детей с задержкой психического развития (Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, Р.Д. Триггер, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко, У.В. Ульяenkova, Л.В. Кузнецова и др.) 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 не полностью. 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, прибегая, если надо, к повторному чтению. У умственно отсталых детей нет желания понять, поэтому их пересказ может быть непоследовательным и нелогичным. В письме отмечается неудовлетворительный навык каллиграфии, небрежность и т.п., что, по мнению специалистов, может быть связано с недоразвитием моторики, пространственного восприятия. Дети с ЗПР испытывают трудности при звуковом анализе слов. У умственно отсталых детей все эти недостатки выражены грубее.

При обследовании математических знаний обнаруживаются трудности в овладении составом числа, счетом с переходом через десятков, в решении задач с косвенными вопросами и т.д., но, как уже говорилось, помощь более эффективна, чем в случае умственно отсталых детей. 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.

Даже незначительные нарушения функций анализаторов могут привести к неполному, а иногда искаженному отражению внешнего мира, к обеднению круга представлений, неадекватному поведению, если не будут использованы компенсаторные возможности центральной нервной системы и специальные технические средства (слуховые аппараты, очки и пр.). Так, снижение слуха может вызвать определенные трудности при обучении ребенка в школе, особенно при овладении грамотой. Дети со сниженным зрением не видят строки, путают сходные по начертанию изображения и т.д. Неадекватные его состоянию требования быстро утомляют ребенка, ухудшая его общее состояние и делая безуспешным обучение в обычных школьных условиях.

Дети с дефектами зрения и слуха оказываются беспомощными в простых ситуациях, производят впечатление умственно отсталых. Но если предложить слабослышащему задание логического характера, не требующее от него совершенного слуха (классификация, раскладывание картинок с учетом причинно-следственных связей и т.п.), а слабовидящему - соответствующие устные задания, то они их выполняют. При отграничении состояний, вызванных нарушением функций анализаторов, от умственной отсталости необходимо выяснить, что первично доминирует в отставании: умственная отсталость является ведущим и первичным дефектом, а снижение слуха, зрения лишь сопутствует ей, или же отставание наступило в результате нарушения функций анализаторов. Важно учитывать время поражения анализатора: чем раньше возник болезненный процесс, тем тяжелее последствия. В зависимости от диагноза будет решаться вопрос, в какой специальной школе нуждается ребенок. Кроме того, очень важно отделить нормальных детей с расстройством речи от

умственно отсталых, для которых речевые нарушения являются одним из характерных признаков.

Известны разные виды речевых нарушений, имеющих различную степень выраженности в зависимости от силы и времени поражения. У таких детей нормальный интеллект, но имеются затруднения в овладении чтением, письмом, у некоторых из них отмечается общее недоразвитие речи. При сохранном слуховом анализаторе у этих детей страдает фонематический слух, что приводит к трудностям в обучении (они нечетко воспринимают обращенную к ним речь, не дифференцируют сходные звуки, поэтому испытывают сложности при звуко-буквенном анализе и т.д.). Тяжелые нарушения фонематического слуха приводят к недоразвитию всей речевой функции. На овладение грамотой влияют и нарушения произношения. Все это следует учитывать при проведении логопедического обследования.

Психолого-педагогическое изучение подростков

Подростковый возраст - это переходный период между детством и взрослостью, период развития ребенка с особыми, присущими только этому возрасту чертами. В подростковом возрасте происходят резкие качественные изменения анатомо-физиологического состояния ребенка и его психики. Структуры организма ребенка начинают развиваться быстро и неравномерно, в этот возрастной период происходит половое созревание. Бурные психофизиологические изменения делают психику особенно уязвимой к воздействию вредоносных биологических и социальных факторов, повышают риск возникновения психических заболеваний. Именно в подростковом возрасте формируются разнообразные акцентуации характера, которые при неблагоприятных обстоятельствах могут развиваться в психопатии; возникают выраженные нарушения поведения. В познавательной сфере также происходят резкие сдвиги. Бурно развиваются

сложные формы аналитико-синтетической деятельности, абстрактное мышление, воображение.

Центральный фактор психического развития в этом возрасте - становление нового уровня самосознания, что приводит к резким колебаниям в отношении к себе, к неустойчивости самооценки. Для подростков характерны эмоциональная нестабильность, несдержанность, колебания настроения, связанные с появлением чувства "взрослости", упрямство, проявления негативизма. Повышенная ранимость может сочетаться с отсутствием сострадания к другим; развязность и грубость - с застенчивостью и робостью.

Подростковый возраст - период формирования мировоззрения, системы ценностей, интересов ("второе рождение личности", по А.Н. Леонтьеву). С одной стороны, подросток стремится утвердить свою индивидуальность, с другой - принадлежать группе, соответствовать ее ценностям, причем принятие групповых норм часто идет некритично. Активно идет развитие рефлексии, самоанализа. Анализируются отношения и со взрослыми, сверстниками, в результате чего могут появиться страхи социального характера, протестные реакции и пр.

Таким образом, даже для нормально развивающегося подростка типичны изменения эмоционально-волевой сферы, увеличивается риск появления девиантного поведения, аффективных нарушений. У детей с отклонениями в развитии дисгармонии подросткового возраста встречаются чаще и выражены значительнее, происходит взаимовлияние специфических нарушений и общих изменений психики, характерных для этого возраста, усиливается влияние неблагоприятных социальных факторов на психическое развитие. Все это может привести к стойкой дезадаптации.

Цели и задачи психолого-педагогического изучения подростков с нарушениями развития

Специфика подросткового возраста у детей с отклонениями в развитии определяет задачи их психолого-педагогического изучения, несколько отличающиеся от задач изучения детей более младшего возраста. Основными задачами являются следующие.

Во-первых, квалификация особенностей психики, выявление сохранных и нарушенных функций, иерархии нарушений для определения характера отклонений в развитии. Для диагностики детей подросткового возраста это не самая главная задача, поскольку обычно такого рода диагностическая работа проводится раньше, и к 11 - 12 годам ребенок обычно уже находится в соответствующем учреждении (специальной коррекционной школе, интернате и пр.). В то же время потребность в диагностике может возникнуть и в более старшем возрасте. Известны случаи неточной (а иногда и неправильной) диагностики, в результате чего ребенок оказывался в не соответствующем профилю нарушений учреждении (например, в школу или класс для детей с тяжелой умственной отсталостью направляли ребенка с легкой умственной отсталостью или даже слабослышащего).

О необходимости уточнения диагноза можно судить, например, по несоответствию учебных успехов ребенка среднему уровню достижений данной категории детей с нарушениями развития (причем успехи могут быть не только очень низкими, но и очень высокими). Другим показателем может быть, например, выраженная социальная дезадаптация, невозможность приспособиться к школьному коллективу. Уточнение состояния ребенка предоставит ему, хоть и с запозданием, возможность обучаться в учебном учреждении соответствующего профиля.

Во-вторых, исследование и квалификация состояния психики подростка для выявления причин частных трудностей в обучении (неуспеваемости по отдельным предметам), нарушений поведения и социальной адаптации в целом. Что касается трудностей в обучении, то они вполне возможны и в том случае, когда ребенок учится в соответствующей школе, но имеет ряд

индивидуальных особенностей психики, препятствующих усвоению отдельных предметов (нерезко выраженные нарушения пространственной ориентировки, моторики; недостаточная мотивация и пр.). Выявление конкретных причин трудностей в обучении поможет найти индивидуальный подход к ребенку, "подстроиться" к его возможностям, а в том случае, если нарушения устранимы, - провести коррекционную работу.

Очень важно своевременно выявить причины нарушений поведения. Как известно, они могут быть биологического и социального характера; нередко неблагоприятные социальные факторы усиливают действие биологических (например, психопатоподобных нарушений при умственной отсталости). Зачастую нарушения поведения подростков с отклонениями в развитии связаны с чувством собственной неполноценности, ущербности.

Таким образом, необходимо исследовать не только самого ребенка (особенности эмоционально-волевой сферы, личности и межличностных отношений), но и микросоциальную среду - семью, класс. Большое значение может иметь диагностика взаимоотношений с педагогами. Правильно проведенный анализ причин нарушений социальной адаптации поможет в разработке программы коррекционных мероприятий.

В-третьих, диагностика структуры психической деятельности с целью профориентации. Подростковый возраст - период самоопределения. И очень важно помочь подростку с отклонениями в развитии правильно оценить свои возможности и выбрать профессиональный путь. Здесь диагностическая работа имеет свою специфику. Прежде всего важно выявить характер профессиональных интересов подростка (т.е. какая сфера трудовой деятельности его привлекает) и степень их сформированности (у детей с отклонениями в развитии профессиональные интересы часто слабо выражены и неадекватны их способностям). Кроме того, выводы по результатам исследования должны строиться с учетом прогноза развития тех или иных функций и способностей, который в свою очередь зависит не только от

структуры нарушений познавательной деятельности, но и от сохранных звеньев психики, системы установок и ценностей.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями слуха

Психолого-педагогическое обследование детей с нарушениями слуха - неслышащих (глухих), слабослышащих - сопровождается целым рядом трудностей, связанных со специфическими особенностями их психического развития. Непонимание ребенком обращенной к нему речи, отсутствие речи или ее неразборчивость осложняют общение с ним, что ограничивает возможности применения экспериментальных методик.

Психическое развитие детей с нарушениями слуха - это особый тип развития, происходящего в специфических условиях взаимодействия с окружающим миром, относящегося к дефицитарному типу дизонтогенеза. Первичное нарушение слухового восприятия ведет к недоразвитию наиболее тесно связанных с ним функций - к недоразвитию речи, а также к замедлению развития мышления, памяти и др. Все это тормозит психическое развитие детей с нарушениями слуха. При этом замедляется формирование сложных межфункциональных взаимодействий, иерархических координации. Объем внешних воздействий на ребенка с нарушениями слуха сужен, взаимодействие со средой обеднено. Вследствие этого психическая деятельность такого ребенка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными. Компоненты психики у детей с нарушениями слуха развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях - наблюдается несоразмерность в развитии наглядных и

понятийных форм мышления, письменная речь превалирует над устной. Асинхронии проявляются в разной степени недоразвития одних перцептивных систем при относительной сохранности других. Так, у этих детей сохранна кожная чувствительность, при правильном обучении и воспитании компенсаторно развивается зрительное восприятие. У них отмечаются изменения в темпах психического развития по сравнению с нормально слышащими детьми: замедление психического развития через некоторое время после рождения или после потери слуха и ускорение в последующие периоды при адекватных условиях обучения и воспитания. Изменения в темпах психического развития детей с нарушениями слуха внутренне связаны со структурными особенностями их психики. Большое значение имеет сохранность других сенсорных и перцептивных систем, интеллектуальной сферы, систем регуляции.

Для диагностики особенностей психического развития детей с нарушениями слуха необходим системный подход, учет структуры нарушения в целом, всестороннее обследование психики ребенка (речи, познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, личностных особенностей). При психолого-педагогическом изучении детей с нарушениями слуха обязательно нужно иметь сведения о семье - состав семьи, образование родителей, наличие других детей в семье, есть ли у ближайших родственников нарушения слуха. Весьма важен сбор данных о протекании внутриутробного периода жизни ребенка, об особенностях его психического развития от рождения до момента обследования, о характере получаемой им специально-педагогической помощи, условиях обучения и воспитания. Особенно важно располагать данными о состоянии слуха, результатами аудиометрии.

Можно выделить специфические задачи изучения детей с нарушениями слуха в зависимости от возраста и периода психического развития, в котором находится данный ребенок. В раннем детстве, дошкольном и младшем школьном возрасте особое внимание следует уделять особенностям развития

речи и познавательной сферы, в первую очередь - формированию взаимоотношений между мышлением и речью, а также развитию движений. Выявление нарушений в данных областях необходимо для организации адекватной коррекционной работы. В подростковом и юношеском возрасте при правильной организации обучения отставание в развитии познавательной сферы обычно наблюдается в отношении самых сложных психических процессов, формирование которых зависит от уровня развития словесной речи, - словесной памяти, абстрактно-понятийного мышления, воображения. Исследование этих процессов нужно провести в первую очередь. Трудности в развитии двигательной сферы к подростковому возрасту в основном компенсируются, но некоторые особенности сохраняются и в последующем - такие, как замедленный темп выполнения движений, овладения двигательными навыками (по сравнению со слышащими), трудности сохранения статического и динамического равновесия. Наличие этих особенностей нужно учитывать при профессиональной ориентации детей с нарушениями слуха. В подростковом и юношеском возрасте большое значение имеет развитие личности и самосознания как факторов, влияющих на степень компенсации данного нарушения и определяющих социально-трудовую адаптацию, поэтому их изучение особенно важно.

Диагностика уровня психического развития ребенка с нарушенным слухом в младенчестве, раннем детстве и дошкольном возрасте продолжает оставаться сложной проблемой. Трудно отграничить глухоту от частичной потери слуха, от снижения интеллекта, от речевых нарушений. При этом дети с нарушениями слуха, особенно глухие, часто квалифицируются как умственно отсталые, слабослышащие дети - как дети с сенсорной или моторной алалией. Трудности дифференциальной диагностики отдельных нарушений психического развития по отношению к детям раннего возраста обусловлены тем, что разные отклонения в развитии могут иметь сходные внешние проявления (трудности общения, отсутствие речи).

Основным методом изучения детей с нарушениями слуха в младенчестве и раннем детстве является наблюдение. В естественной обстановке ведется наблюдение за внешними компонентами поведения - двигательными составляющими практических и гностических действий, движениями тела и его частей, мимикой и пантомимикой, внешними проявлениями вегетативных реакций, вокализациями и речевыми актами, их характером, содержанием, направленностью, продолжительностью, фонетическими, грамматическими, лексическими особенностями речи.

При проведении психолого-педагогического изучения детей с нарушениями слуха первых 3 - 4 лет жизни необходимо учитывать следующие факторы.

1. Развитие общения (сначала его дословесных форм - вокализаций, мимики, естественных жестов, взглядов, движений тела).

У глухих детей гуление появляется позже, чем у слышащих, оно более однообразное, монотонное, хриловатое. Ответный лепет не появляется, хотя дети издают большое количество звуков - это и неотнесенный лепет, кряхтенье, чмоканье и т.д. С возрастом количество звуков уменьшается, они становятся однообразными.

У слабослышащих детей сходство в развитии речи с глухими детьми наблюдается в первые 2 - 3 года жизни, в дальнейшем все больше становятся заметными различия: у слабослышащих детей в дошкольном возрасте появляются слова, иногда - фразы, для их речи характерны фонетические искажения, ошибки в грамматическом оформлении речи.

2. Степень развития слухового восприятия. При этом необходимо иметь данные аудиологического исследования состояния слуха ребенка. Аудиограмма позволяет судить о степени снижения слуха и его диапазоне. Кроме того, нужно знать, как ребенок пользуется остаточным слухом в быту, при общении с окружающими людьми.

Реакция ребенка на погремушку позволяет рано судить о том, воспринимает ли он звуки. В дальнейшем нужно обращать внимание на интерес ребенка к звучащим игрушкам, звукам радиоприемника и телевизора.

Наконец, самое важное - проверка восприятия речи. Слух проверяют на речь шепотную, обычную разговорную и громкую. Вот как описывает эту процедуру Р.М. Боскис. Вначале проверяют слух на шепот на расстоянии не менее 5 - 6 м. Для этого следует поставить ребенка к себе спиной и шепотом произносить знакомые слова (сначала предъявляются слова, содержащие шипящие звуки, потом другие слова). Если ребенок не сможет повторить слово, произнесенное шепотом на расстоянии 6 м, нужно подойти к нему ближе на 1 м, затем еще ближе и постепенно приблизиться к нему вплотную. Если ребенок не различает слов, произнесенных шепотом у его ушной раковины, то, значит, он не воспринимает шепотную речь. Затем переходят к проверке восприятия речи обычной разговорной громкости. Процедура обследования повторяется. При подборе слов их нужно выбирать из разных областей знания, можно задать несколько простых вопросов (например: "Как зовут твою маму?"). Слова для повторения должны быть хорошо известны ребенку.

Если ребенок совсем не слышит речи разговорной громкости, то его относят к категории глухих, у которых нужно установить наличие остаточного слуха. Для этого проверяют возможности восприятия ребенком громкой речи. После того как установлено расстояние, на котором ребенок слышит слова, проверяют, как он слышит гласные и согласные звуки. По мнению Р.М. Боскис, исследование слуха на речевые звуки следует провести даже в том случае, если не обнаружена недостаточность слуха на слова, но замечены дефекты речи и ребенок не успевает по русскому языку.

В дальнейшем у детей с нарушенным слухом могут быть обнаружены недостатки произношения; ограниченный запас слов; недостаточное усвоение звукового состава слов, которое выражается не только в неточностях

произношения, но и в ошибочном написании; неточное понимание и неправильное употребление слов; недостатки грамматического строя речи (неправильное построение предложения и согласование слов внутри него); трудности понимания устной речи и читаемого текста.

3. Особенности развития движений. Раннему нарушению слуха может сопутствовать более позднее формирование умения держать головку; небольшая задержка развития прямостояния, скомпенсированная к 1,3 - 1,5 годам. Отсутствие реакции на укачивание в коляске может свидетельствовать о раннем поражении вестибулярного аппарата, часто сопутствующем нарушению слуха.

В раннем детстве и дошкольном возрасте отмечаются некоторая неустойчивость, трудности сохранения равновесия, недостаточная координация движений, отставание в развитии мелкой моторики, дифференцированных движений. В последующем у ребенка может наблюдаться шарканье ногами при ходьбе ("походка моряка"), большое количество звуков при выполнении бытовых действий с предметами из-за отсутствия или неполного слухового контроля.

4. Характер подражания. У детей с нарушениями слуха развитие подражания замедленно. До трех лет они подражают при выполнении некоторых действий, чаще - с хорошо знакомыми предметами, однако выбор по образцу затруднен. В дошкольном возрасте способность к подражанию развивается, дети могут воспроизводить сложные действия, требующие вычленения свойств предметов, возрастает количество предметов, с которыми они могут действовать по образцу.

5. Реакция на одобрение и неудачу. Дети с нарушениями слуха до двух лет меньше реагируют на оценку их действий, не ждут ее, часто не понимают, что им показывают образец действия. В дальнейшем многие дети чересчур ориентируются на реакцию взрослого, что может препятствовать ориентировке на свойства предметов. Реакция на одобрение адекватна. С

возрастом увеличивается количество исправлений при замечаниях взрослого, самостоятельные оценки неудачи и попытки внести исправления появляются уже в дошкольном возрасте.

6. Представление о самом себе. У детей с нарушениями слуха выделение себя и собственных качеств формируется позднее: они начинают указывать на себя, выделять части своего тела позже, чем слышащие дети (хотя могут это делать в отношении взрослых и игрушек).

При обследовании детей дошкольного и школьного возраста наряду с наблюдением используются экспериментально-психологические методики, все виды психологического эксперимента (лабораторный, естественный, обучающий), направленные на выявление особенностей в развитии восприятия, пространственных представлений, памяти, наглядно-действенного и словесно-логического мышления. Если дети не владеют словесной речью или владеют ею недостаточно, используется невербальная форма заданий, когда ребенок и взрослый могут не пользоваться устной речью. Условия предъявляемых заданий вытекают из характера материала или могут быть показаны с помощью естественных жестов. Если ребенок владеет жестовой речью, то ее можно использовать для объяснения инструкции. Такое предъявление или перевод широко используются американскими психологами. При этом особые требования предъявляются к отработке согласованного взаимодействия между психологом и переводчиком.

Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями зрения

Диагностика и исследование детей с нарушениями зрения предполагает комплексное их изучение различными специалистами: офтальмологами, психологами, педагогами.

Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу как по характеристике состояния их зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития.

Объектом исследования является незрячий (слепой), слабовидящий ребенок, а также ребенок с амблиопией и косоглазием.

В настоящее время понятие "слепой" (незрячий) рассматривается с позиции определения ведущей системы анализаторов, на основе которой ведется педагогический процесс. Поэтому к слепым относятся две категории детей: дети с визусом "0" и светоощущением, а также дети, имеющие остроту остаточного зрения до 0,04 включительно на лучше видящем глазу с коррекцией, обучение которых осуществляется на основе системы Брайля по учебникам, предназначенным для восприятия посредством осязания.

Анализ контингента детей с нарушениями зрения, обучающихся как в школах нашей страны, так и за рубежом, показывает, что его изменения имеют несколько тенденций, или направлений. Первая тенденция - существенное увеличение в специальных школах России количества детей, имеющих остаточное зрение (до 90%): лишь 3 - 4% детей тотально слепые, 7 % - со свето-ощущением, 10% - с визусом выше 0,06 (Л.И. Кириллова).

Вторая тенденция - увеличение числа сложных комплексных зрительных заболеваний. Только в отдельных случаях имеются нарушения зрения, характеризующиеся единичным поражением зрительных функций. Материалы исследований детей, обучающихся в школах для слепых, показывают, что у большинства из них имеется по два-три различных глазных заболевания, что свидетельствует о дальнейшем росте этой категории детей.

Третьей тенденцией является увеличение числа дефектов, сопутствующих зрительному заболеванию, и среди них - связанных с нарушениями деятельности центральной нервной системы (ЦНС).

Так, зрительные нарушения у детей начальных классов школ для слепых в 77,6 % сопровождаются остаточными явлениями детского церебрального

паралича (ДЦП), задержками психического развития, олигофренией в стадии дебильности, остаточными явлениями органических поражений ЦНС, энцефалопатиями, неврозоподобными состояниями, гидроцефалией и другими первичными нарушениями: речи, двигательной сферы и т.д.

Анализ причин слепоты и слабовидения показывает, что в 92 % случаев слабовидения и в 88 % случаев слепоты эти недостатки имеют врожденный характер, более чем в 30 % случаев они имеют наследственные формы. При этом среди причин детской слепоты четко прослеживается возрастание частоты врожденных аномалий развития органа зрения.

Так, врожденная зрительная патология отмечается в работах М.И. Земцовой и Л.И. Солнцевой в 60,9 % случаев, в исследованиях А.И. Каплан - в 75 %, Л.И. Кирилловой - в 91,3 %, А.В. Хватовой - в 92 % случаев у слабовидящих и в 88 % - у слепых, И.Л. Ферфильфайн с соавт. - в 84,2 % случаев.

Врожденные заболевания и аномалии развития органа зрения могут быть следствием внешних и внутренних повреждающих факторов.

Примерно 30 % из них - наследственные формы (тапеторетинальная дегенерация, миопия, врожденная глаукома, атрофия зрительного нерва, ретролентальная фиброплазия).

В исследованиях Л.И. Кирилловой отмечаются наследственные нарушения обмена веществ в виде альбинизма; наследственные заболевания, приводящие к нарушению развития глазного яблока, - врожденный анофтальм, микрофтальм; заболевания роговой оболочки - дистрофии роговицы; наследственная патология сосудистой оболочки - аниридия, колобома сосудистой оболочки; врожденные катаракты (имелись также врожденные катаракты генетического происхождения); отдельные формы патологии сетчатки, дегенерация Штаргардта, атрофия Лебера, врожденная атрофия.

Кроме наследственных факторов у слепых и частично видящих детей имеются аномалии развития органа зрения как следствие внешних и внутренних отрицательных факторов, действовавших в период эмбрионального развития плода, - патологического течения беременности, перенесенных матерью вирусных заболеваний, токсоплазмоза, краснухи и т.д.

Состояние зрения определяет в значительной степени формирование образа внешнего мира, в соответствии с которым строится психологическая система ребенка с нарушением зрения, ее особенности, способность отразить воспринимаемый мир во всей его сложности взаимоотношений объектов и социальную жизнь людей.

Особое место в исследовании детей с нарушениями зрения занимает определение истинного состояния ребенка. Многими зарубежными и отечественными исследователями выявлено глубокое отставание в психическом развитии таких детей. В первую очередь это касается слепых детей раннего и дошкольного возраста. Так, в развитии мышления было даже отмечено отставание от нормально видящих на 4 - 8 лет. Однако уже в 1977 г. Д. Уоррен показал, что отставание в развитии в значительной мере определялось тем, что в экспериментальных исследованиях при тестировании не были созданы условия для точного восприятия и понимания заданий, не учитывалась специфика детей с нарушением зрения. Тесты часто просто переводились в систему Брайля.

Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Понятие *«нарушение функций опорно-двигательного аппарата»* носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, имеющие органическое центральное или периферическое происхождение. Причинами этих расстройств могут быть генетические нарушения, а также

органические повреждения головного мозга и травмы опорно-двигательного аппарата.

По степени тяжести нарушений двигательных функций и по сформированности двигательных навыков дети разделяются на три группы.

В первую группу входят дети с тяжелыми нарушениями. У некоторых из них не сформированы ходьба, захват и удержание предметов, навыки самообслуживания; другие с трудом передвигаются с помощью ортопедических приспособлений, навыки самообслуживания у них сформированы частично.

Во вторую группу входят дети, имеющие среднюю степень выраженности двигательных нарушений. Большая часть этих детей может самостоятельно передвигаться, хотя и на ограниченное расстояние. Они владеют навыками самообслуживания, которые недостаточно автоматизированы.

Третью группу составляют дети, имеющие легкие двигательные нарушения, — они передвигаются самостоятельно, владеют навыками самообслуживания, однако некоторые движения выполняют неправильно.

Психолого-педагогическое изучение детей с церебральным параличом представляет существенные трудности в связи с многообразием проявлений у них нарушений двигательного, психического и речевого развития. Двигательные нарушения в сочетании с нарушениями зрения и слуха, неразборчивая речь затрудняют организацию обследования ребенка и ограничивают возможности применения экспериментальных методик и тестовых заданий.

Психолого-педагогическая диагностика психофизических особенностей детей с ДЦП решает несколько задач. Наибольшие трудности представляет дифференциальная диагностика задержки психического развития и легкой умственной отсталости у дошкольников с церебральным параличом. Так же трудно дифференцировать умственно отсталых детей по степени тяжести

интеллектуального недоразвития. Следует подчеркнуть, что у большинства детей с ДЦП потенциально сохранены предпосылки к развитию высших форм мышления, но множественные нарушения (движений, слуха, речи и т.д.), выраженность астенических проявлений, низкий запас знаний вследствие социальной депривации маскируют их возможности, что ведет к гипердиагностике умственной отсталости.

Дифференциальная диагностика умственного развития при ДЦП очень сложна, так как необходимо учитывать все факторы, определяющие психическое развитие этих детей, в том числе сенсорную и социальную депривацию, трудности организации речевого общения, моторные затруднения. Унифицированная система дифференциальной диагностики детей с ДЦП в настоящее время не разработана, попытки ее создания у нас в стране не имели успеха — слишком велико число факторов, которые необходимо учитывать. Наиболее объективной остается диагностика, основанная на длительном наблюдении в сочетании с экспериментальными исследованиями отдельных психических функций и изучением темпа приобретения новых знаний и навыков. Такой подход к изучению психолого-педагогических особенностей ребенка с ДЦП и его потенциальных возможностей требует, во-первых, больших затрат времени, а во-вторых, высокой квалификации специалистов, осуществляющих диагностику, глубокого знания клиники заболевания и особенностей психического и речевого развития детей с церебральным параличом. К сожалению, специалисты, работающие в медико-психолого-педагогических комиссиях и консультациях, производящих комплектование специальных образовательных учреждений, часто недостаточно хорошо знают специфику нарушений развития при ДЦП и не имеют времени на длительное динамическое наблюдение. Результатом является необоснованное признание необучаемыми части детей, страдающих церебральным параличом, особенно с тяжелыми

нарушениями манипулятивных функций, с неразборчивой речью, сопутствующими нарушениями слуха.

Часто задачу дифференциальной диагностики умственного развития детей с церебральным параличом удается решить только с началом школьного обучения. Именно с этой целью в школах-интернатах для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата открывается подготовительный класс. Это особенно важно, так как дети, имеющие тяжелые двигательные нарушения, как правило, не проходят специального дошкольного обучения. Требуется продолжительное время для того, чтобы изучить их возможности и определить программу обучения. В подготовительном классе создаются необходимые условия для подготовки учащихся к дальнейшему обучению, для разработки индивидуальных коррекционных программ в соответствии со структурой нарушений познавательной и речевой деятельности. Длительное педагогическое изучение позволяет объективно дифференцировать детей по возможностям обучения.

Еще одна важная задача диагностики при ДЦП — комплексное изучение особенностей детей с целью разработки индивидуальных программ коррекционной работы с ними. В организации такого исследования важная роль принадлежит знакомству педагога, психолога, логопеда с медицинской документацией. Знание клинической картины, динамики изменения состояния ребенка под влиянием лечения, формы ДЦП, сопутствующих синдромов помогает специалисту правильно определить стратегию обследования, подобрать наиболее подходящие методики и материалы для предъявления ребенку, учесть клинические характеристики при качественном анализе результатов психолого-педагогического обследования.

Кроме того, задачей психолого-педагогической диагностики детей с церебральным параличом являются этапные исследования, позволяющие оценить изменения в состоянии ребенка под воздействием лечебных, коррекционных и воспитательных мероприятий, выявить не только

положительные динамические изменения, но и недостаточный темп формирования новых умений и навыков, отсутствие положительной динамики в развитии психических процессов. Это дает возможность своевременно внести изменения в программу коррекционной работы с ребенком.

Существуют некоторые специфические задачи изучения детей, страдающих церебральным параличом, в зависимости от возраста. В раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте особое внимание следует обращать на особенности формирования познавательной деятельности, для того чтобы учесть их при организации коррекционной работы на данных этапах развития. В подростковом и юношеском возрасте нарушения познавательной деятельности обычно не носят выраженного характера и выявляются лишь при направленном нейропсихологическом исследовании. Однако их наличие часто затрудняет процесс обучения и овладения трудовыми навыками, поэтому они должны учитываться в определении трудового прогноза и трудовых рекомендациях. В подростковом возрасте задача исследования познавательной деятельности остается, но первостепенное значение приобретает изучение личностных особенностей больных ДЦП и их профессиональных намерений, так как именно эти факторы определяют социально-трудовую адаптацию.

Оценка психического развития ребенка раннего возраста с церебральным параличом до настоящего времени остается сложной проблемой. Основным методом изучения является педагогическое наблюдение, в ходе которого ребенку могут быть даны различные задания. Желательно проводить обследование в присутствии матери, так как многие дети с этим заболеванием боятся незнакомых людей и новой обстановки. Рекомендации к обследованию детей первых лет жизни представлены в работах Е.А. Стребелевой, Е.М. Мастюковой, О.В. Баженовой. Большинство заданий, представленных в соответствующих пособиях по психодиагностике раннего возраста, могут быть использованы для обследования детей с ДЦП,

но при анализе результатов выполнения заданий необходимо учитывать наличие нарушений мышечного тонуса, гиперкинезов, а также двигательные ограничения. Анализируя проявления психической жизни ребенка, необходимо в первую очередь выделить те факторы, которые могут оказывать тормозящее влияние на развитие познавательной деятельности (тяжесть двигательного поражения, патология артикуляционного аппарата, нарушения зрения и слуха), и определить, что в структуре интеллектуального дефекта обусловлено поражением мозга, а что связано с нарушением моторики и анализаторов.

При проведении психолого-педагогического изучения детей первых 3—4 лет жизни, страдающих церебральным параличом, необходимо учитывать:

- соответствие уровня выполняемых ребенком заданий его возрасту, двигательным возможностям и степени сохранности анализаторов;
- возможности обучения ребенка, показателями которых служат темп приобретения навыков и количество упражнений, необходимое в процессе обучения;
- характер помощи взрослого и возможность ее использования;
- способность к самостоятельному выполнению заданий;
- отношение больного ребенка к заданию, его активность;
- возможность частично приспособиться к двигательному дефекту;
- использование неречевых средств коммуникации (движений глаз, мимики, жестов);
- устойчивость внимания.

Следует подчеркнуть, что обследование ребенка для определения уровня развития его познавательной деятельности необходимо проводить в удобном для него положении, максимально устраняющем влияние патологических рефлексов на мышцы конечностей, туловища, глаз.

При обследовании детей старше 3—4 лет наряду с наблюдением используются другие экспериментально-психологические методики,

направленные на выявление нарушений в формировании восприятия, пространственных и временных представлений, наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления. Эти методики описаны в работах по психодиагностике нарушенного развития (С.Д. Забрамная, Е.А. Стребелева и др.). Для подбора методических приемов и правильной интерпретации результатов специалист должен хорошо знать и учитывать клинические особенности детей и структуру речевых и интеллектуальных нарушений при разных формах церебрального паралича.

В схему обследования детей дошкольного и младшего школьного возраста, страдающих церебральным параличом, необходимо включать задания на изучение всех видов восприятия, конструирования, пространственных и временных представлений, графических навыков. При планировании обследования школьников с церебральным параличом особую важность приобретает обследование навыков чтения, письма, счета и учет выявленных нарушений при выработке программы коррекционной работы.

В настоящее время за рубежом, где широко применяются тесты для обследования детей с ДЦП и другими тяжелыми нарушениями моторики, все более широко используют адаптированные варианты стандартизированных шкал, в которых экспериментатор сам действует с тестовым материалом, а испытуемый дает ответ устно, указательным жестом или кивком. Этот подход плодотворен и в тех случаях, когда необходимо обследовать ребенка с двигательными нарушениями и сниженным слухом. Проводя обследование больного, который может сам действовать с тестовым материалом, но имеет выраженные нарушения речи и слуха, желательно инструкции и ответы для выбора предъявить ему напечатанными на карточках, а в исследование включить задания, не требующие речевой активности.

Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями
эмоционально-волевой сферы (с ранним детским аутизмом)

Изучение аутичных детей представляет особые сложности из-за трудностей установления с ними взаимодействия на адекватном уровне. Поэтому особое внимание следует уделить организации обследования. Формой организации обследования аутичных детей может быть лонгитюдное, динамическое, диагностическое обследование. С этой целью организуется диагностическая группа, в которой специалисты работают индивидуально с каждым ребенком.

Другой особенностью обследования аутичных детей является его организация в виде комплексного обследования, которое, особенно на начальном этапе, целесообразно проводить одному специалисту, как правило, психологу или педагогу. Такой подход позволяет ребенку привыкнуть к новой ситуации, дает возможность ему хотя бы немного адаптироваться, снять тревожность и опасения. По мере того, как ребенок будет привыкать к новой обстановке, другие специалисты (логопед, психиатр) могут постепенно включаться в процедуру: тихонько входить в кабинет или, уже находясь в нем, постепенно предъявлять себя ребенку (второй вариант предпочтительнее). Однако это требует особого искусства и осторожности, так как любое резкое движение или громко сказанное слово могут вызвать охранительную реакцию аутичного ребенка, и поставленные цели обследования окажутся недостижимыми.

В целом процедура психолого-педагогического изучения аутичных детей предполагает выделение трех этапов.

Первый этап - сбор психологического анамнеза.

Второй этап - определение уровня нарушений эмоционально-волевой сферы.

Третий этап посвящен изучению особенностей познавательной сферы аутичных детей.

Оценивая особенности эмоционально-волевой сферы аутичных детей, следует иметь в виду, что дети первых двух групп (по классификации О.С. Никольской) могут быть диагностированы только в ходе продолжительного изучения. На первом и втором этапах обследования ребенка может быть установлен лишь тип аутистического дизонтогенеза. Дети третьей группы могут быть обследованы сразу только в случае возникновения у них особой расположенности к специалисту. Изучение детей четвертой группы, учитывая их коммуникативные возможности, может включать сразу три этапа обследования.

Известно, что признаки аутизма проявляются уже в первые годы жизни ребенка. В связи с этим важное значение имеет ранняя диагностика детей с РДА, осуществляемая до 2 - 3 лет.

При проведении психолого-педагогического изучения детей первых лет жизни с этой патологией нужно учитывать следующие диагностические критерии.

Нарушения коммуникации:

- проявление дискомфорта при любых контактах со средой;
- отсутствие комплекса оживления (на первом году жизни ребенка) во взаимодействии с матерью;
- особенности глазного контакта и мимики;
- симбиотические связи с матерью.

Нарушения речи:

- мутизм (полное или частичное отсутствие речи);
- эхолалии, речевые штампы, речевые стереотипии;
- отсутствие использования местоимений первого лица;
- развитие речи, опережающее динамику двигательной сферы (фраза до 3 лет);
- преобладание монологической речи и аутодиалогов.

Нарушения поведения:

- "полевое" поведение;
- немотивированная агрессия к окружающим;
- аутоагрессия;
- стереотипии (поведенческие и связанные с организацией пространства и быта).

Сбор психологического анамнеза

В начале работы психолог изучает историю развития ребенка, анамнестические данные, знакомится с работами и продуктивным творчеством ребенка, беседует с его близкими. Важно определить, как развивался ребенок с первых дней жизни. При этом огромное значение имеют сведения, полученные от родителей, в первую очередь от матери. Специалисту необходимо знать, как ребенок привыкал к режимным моментам в раннем детстве, был ли слишком возбудимым или, наоборот, не реагировал на изменения обстановки; когда начал узнавать маму и отвечать ей улыбкой; имел ли место "комплекс оживления" на первом году жизни и как он протекал.

Следует установить, как реагировал ребенок на близких и чужих в раннем возрасте, спокойно ли шел на руки к чужим или выражал при этом беспокойство, и что изменилось в настоящий момент; какой была реакция ребенка на мокрые пеленки и "чужой" горшок; отмечают ли близкие особую избирательность и стереотипность ребенка в еде, одежде, организации домашнего быта. Необходимо также узнать, возникали ли у ребенка двигательные стереотипии, навязчивость и агрессивные проявления.

Важное значение имеет также информация о становлении локомоторных функций. У некоторых детей может отмечаться некоторое смещение в сроках двигательного развития.

Специалисту следует уточнить сведения о характере речевого развития ребенка. Своеобразие аутичной речи может проявляться в отсутствии

использования местоимений первого лица, употреблении не по возрасту сложных слов "параллелепипед", "параллелограмм", эхололий, речевых стереотипии. У некоторых детей речь вообще может отсутствовать.

Важно также знать, чем увлекается ребенок, в какие игры играет, использует ли при этом неигровые предметы (палочки, веревочки, бумажки и др.), чему отдает предпочтения - игрушкам или неигровым предметам, играет ли ребенок всегда один или возможна совместная игра; каков мир игровых сюжетов ребенка. Изучая продукты деятельности ребенка, специалисту важно отметить связь изображаемого ребенком с предметным миром, его предпочтения и увлечения, статичность или динамику рисунков, особую "фантастичность" внутреннего мира ребенка.

Определение уровня нарушений эмоционально-волевой сферы (вариант РДА по О.С. Никольской)

Целью этого этапа является определение типа аутистического дизонтогенеза ребенка. Она достигается с помощью наблюдения за поведением и спонтанной деятельностью ребенка, что позволяет на начальном уровне оценить возможные нарушения эмоционально-волевой сферы. Затем в зависимости от демонстрируемых возможностей ребенка специалист может строить дальнейшее изучение его уже в результате установления контакта и организации взаимодействия с ним.

Наблюдение за ребенком осуществляется с первого момента его появления в кабинете психолога. Оно позволяет определить многие специфические характеристики аутичного ребенка. Так, например, специалист обращает внимание на внешние признаки проявления аутичности, а именно: позу, ритм и характер движений, мимику лица. Выражение и мимика лица ребенка могут быть застывшими, что непременно характеризует первый тип аутистического дизонтогенеза.

При оценке поведения ребенка обращается внимание на его адекватность и заинтересованность или отстраненность от окружающего.

Важно отметить, как ребенок реагирует на новую и непривычную для него обстановку: индифферентен, спокоен или прячется за мать, кричит, дерется, не хочет входить в кабинет, его тянут силком (третий тип аутистического дизонтогенеза).

Основной задачей второго этапа изучения аутичных детей является определение типа аутистического дизонтогенеза с помощью установления адекватно-возможных отношений между ребенком и взрослым. Адекватность контакта зависит от степени нарушения аффективной сферы ребенка. Формой организации взаимодействия может стать произвольная деятельность ребенка и подключение к ней взрослого. При соответствующем уровне развития ребенка такая совместная деятельность может перерасти в игру. В том случае, если совместную игру не удастся сформировать, специалист организует пространство кабинета таким образом, чтобы с помощью предъявляемых ребенку предметов по возможности руководить его поведением и деятельностью.

С другой стороны, изучение процесса развития игровой деятельности ребенка также позволит выявить нарушения его аффективной сферы. Так, например, важно обратить внимание на то, как действует ребенок с предметами, носят ли манипуляции аутостимуляторный характер, использует ли он предметы по игровому назначению или придает им другие смыслы; проигрывает ли короткие сюжетные эпизоды (взял мишку, положил в машинку, прокатил); испытывает ли влечение к проигрыванию сюжетов, связанных с переживанием страхов; проявляет ли интерес к исполнению ролей с перевоплощением в животных.

Оценивая особенности эмоционально-волевой и коммуникационно-потребностной сфер аутичного ребенка, следует опираться на основные критерии аутистического дизонтогенеза, выделенные в классификации О.С. Никольской.

Первый тип аутистического дизонтогенеза (уровень полевой реактивности):

- повышенная отрешенность от окружающего мира, отказ от любых контактов;
- выраженная пассивность к сенсорным раздражителям (вложенный в руку ребенка предмет или игрушка выпадает из нее);
- отсутствие зрительного контакта (взгляд не фиксируется на собеседнике, а плавно ускользает);
- наличие "полевого" поведения;
- мутизм, отсутствие потребности в вербальных контактах любого характера;
- проявление вычурности двигательных поз.

Второй тип аутистического дизонтогенеза (уровень стереотипов):

- выраженная чувствительность к воздействиям окружающей среды (силе голоса, света, температуре, прикосновениям);
- активное отвержение мира в виде ауто стимуляций;
- обилие моторных стереотипии;
- наличие речевых штампов, эхохалий, речевых стереотипии;
- проявление требовательности к организации стереотипной среды обитания (проявляется в особой избирательности в еде, в ношении только какого-то одного вида одежды, в пользовании только какими-то отдельными предметами и т.д.);
- наличие страхов;
- автономная игра.

Третий тип аутистического дизонтогенеза (уровень экспансии):

- проявление выраженной конфликтности поведения;
- быстрая пресыщаемость в любой деятельности;
- выраженная избирательность в контактах;
- наличие немотивированных страхов;

- безадресная речь, не направленная на собеседника;
- отсутствие использования местоимений первого лица;
- взгляд "сквозь" человека.

Четвертый тип аутистического дизонтогенеза (уровень эмоционального контроля):

- проявление сензитивности и повышенной ранимости в контактах;
- потребность в положительной оценке и эмпатической поддержке;
- симбиотическая связь с близкими (с матерью);
- речь может носить затухающий характер;
- визуальный контакт не постоянен, имеет прерывистый характер.

В процессе изучения уровней эмоциональной регуляции ребенка специалисту необходимо внимательно отслеживать усиление аутистических признаков (расширение вариантов аутоstimуляций, усиление избирательности контакта, полный отказ от него, возникновение страхов, агрессии, самоагрессии) при его вступлении в контакт с ребенком.

Изучение особенностей познавательной сферы аутичных детей

На этом этапе решаются следующие задачи:

- выявление уровня знаний и навыков детей;
- определение программ обучения, адекватных их возможностям.

Следует помнить, что не все категории аутичных детей смогут пройти все три этапа диагностической процедуры за один прием. Дети первой и второй групп (по О.С. Никольской) не проявляют себя так, чтобы было возможно изучение их экспериментально-познавательных процессов. В силу этих обстоятельств третий этап диагностики этих детей растягивается на некоторое продолжительное время, когда им приходится несколько раз приходить к специалисту для продолжения исследования.

В целом процедура диагностического обследования когнитивной сферы ребенка должна возникнуть естественно, плавно перейдя из стадии установления контакта с ребенком в игру с ним.

Некоторые из заданий могут быть предложены ребенку в виде тестовых, например, корректурная проба, шифровка, математические задачи и др. Могут быть предъявлены также проективные методики "Рисунок семьи", "Рисунок человека", САТ. Основная же часть диагностической процедуры должна быть построена в виде продолжения игры с ребенком. Здесь следует обязательно учитывать характер предлагаемых пособий, предметов, дидактических игр и реакцию ребенка на них.

Хорошо работающий ребенок может неожиданно прекратить выполнение задания не из-за возникшего переутомления или пресыщаемости, а из-за собственной неадекватной реакции на предъявленный ему для работы предмет - немотивированного страха перед ним. В этой связи лучше предварительно положить некоторые пособия и тестовые задания (например, бланки корректурной пробы) в разных местах кабинета, чтобы ребенок к ним постепенно привык, и чтобы они не казались ему чем-то новым и неизвестным. Прекрасно, если специалисту удастся в своем кабинете организовать с ребенком игру под названием "Путешествие в сказочную страну". Перемещаясь от одного предмета к другому, ребенок будет ненароком наталкиваться на специально разложенные диагностические пособия, необходимые для обследования. Специалист постепенно и очень осторожно руководит этим процессом, обыгрывая каждый необходимый предмет и тестовое задание.

Можно выложить несколько пособий, предназначенных для изучения какого-либо одного процесса, учитывая специфические потребности и избирательность ребенка. Следует обязательно ориентироваться на информацию матери и близких о предпочтениях ребенка в выборе игрушек или предметов для организации его деятельности.

Чтобы объективно оценить нарушения аффективной сферы, целесообразно проводить наблюдение с целью определения динамики ее развития. Осуществляя динамическое наблюдение, специалист должен

обязательно оценивать степень возрастания или убывания проявлений аутистических признаков у ребенка. Так же важно вести наблюдение за изменением способов адаптации, используемых ребенком.

Критерием позитивной динамики в развитии ребенка является возникновение в его психической деятельности признаков аффективных механизмов более высокого уровня организации эмоционально-волевой сферы. Одновременно при этом изменяются, а точнее, упрощаются способы компенсаторной аутостимуляции.

В случае регресса поведение ребенка изменяется в худшую сторону. Он становится более замкнутым и отрешенным; имеющиеся связи и контакты с окружающим миром нарушаются. Ребенок переходит в группу детей с более элементарной и ригидной организацией эмоционально-волевой и коммуникативно-потребностной сфер. При оценке динамики развития аффективной сферы специалисту следует ориентироваться на характеристику вариантов аутистического дизонтогенеза.

При определении диагностического инструментария специалисту желательно опираться на известные в диагностической практике комплекты и наборы диагностических методик и тестовых заданий, обязательно учитывая при этом возраст ребенка.

ДИАГНОСТИКА ИНТЕЛЛЕКТА И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Принято выделять несколько научных подходов к изучению интеллекта и его развития.

1. Структурно-генетический подход базируется на идеях Ж. Пиаже, который рассматривал интеллект как высший универсальный способ уравнивания субъекта со средой. Он выделил 4 типа взаимодействия субъект-среда:

- 1) формы низшего типа, образуемые инстинктом и непосредственно вытекающие из анатомо-физиологической структуры организма;
- 2) целостные формы, образуемые навыком и восприятием;
- 3) целостные необратимые формы оперирования, образуемые образным (интуитивным) дооперациональным мышлением;
- 4) мобильные, обратимые формы, способные группироваться в различные сложные комплексы, образуемые «операциональным» интеллектом.

2. Когнитивный подход образован основан на понимании интеллекта как когнитивной структура, специфика которой определяется опытом индивида (Дж. Брунер, О.К. Тихомиров и др.). Сторонники этого направления проводят анализ основных компонентов выполнения традиционных тестов, чтобы выявить роль этих компонентов в детерминации тестовых результатов.

3. Факторно-аналитический подход, который в современной психологии получил наибольшее распространение. Его основоположником является Ч. Спирмен. Он выдвинул концепцию «генерального фактора», г, рассматривая интеллект как общую «умственную энергию», уровень которой определяет успешность выполнения любых тестов. Наибольшее влияние этот фактор оказывает при выполнении тестов на поиск абстрактных отношений. Л. Терстоун разработал мультифакторную модель интеллекта, согласно которой существует 7 относительно независимых первичных интеллектуальных способностей. По мнению Г. Айзенка, между данными факторами существуют тесные связи.

4. Иерархические модели интеллекта также получили известность. Здесь интеллектуальные факторы выстраиваются в иерархию по уровням обобщенности. К числу наиболее распространенных принадлежит концепция американского психолога Реймонда Кэттелла о двух видах интеллекта, соответствующих 2 выделенным им факторам: «связанным» интеллектом и «свободным» (или «текучим») интеллектом. «Связанный» интеллект — это

совокупность знаний и интеллектуальных навыков, приобретенных в ходе социализации с раннего детства. Он является мерой овладения культурой того общества, к которому принадлежит индивид. Фактор «свободного» интеллекта не зависит от степени приобщения к культуре, а определяется общим развитием третичных ассоциативных зон коры больших полушарий головного мозга. Р. Кеттелл предлагал оценивать интеллект по таким простейшим психофизиологическим функциям, как острота зрения, слуха, чувствительности к боли, время двигательной реакции и т. п. Однако попытки Р. Кеттелла создать тесты для определения интеллекта оказались неудачными. Ему не удалось обнаружить связь тестов умственной одаренности с академическими успехами. Позже Р. Кеттелл признал, что отделить «свободный» интеллект от «связанного» невозможно.

5. Не меньшую популярность имеет модель американского психолога Дж. Гилфорда, который выделил 3 «измерения интеллекта»:

- умственные операции;
- особенности материала, используемого в текстах;
- полученный интеллектуальный продукт.

На этой основе создан так называемый «куб» Дж. Гилфорда, который дает 120-150 интеллектуальных «факторов». Заслугой Дж. Гилфорда является также выделение «социального интеллекта» как совокупности интеллектуальных способностей, определяющих успешность межличностной оценки, прогнозирования и понимания поведения людей. Кроме того он выделил способность к дивергентному (способность к оригинальным и нестандартным решениям) и конвергентному мышлению, которая выявляется в задачах, требующих однозначного решения, находимого с помощью усвоения алгоритмов. Среди категорий, выделенных Дж. Гилфордом, одна вызвала наибольший интерес у последующих исследователей. Речь идет об операции дивергентного мышления.

По мысли Дж. Гилфорда, дивергентное мышление - это мышление в разных направлениях, при котором получается множество возможных решений, а не один правильный ответ. Например, в одном из тестов дивергентного мышления испытуемого просят за восемь минут перечислить все возможные способы употребления кирпича. Если испытуемый говорит, что из кирпича можно построить дом, амбар, гараж, школу, камин, аллею, то можно считать, что он обладает высокой беглостью ответов (много различных предложений), но низкой, гибкостью (все ответы однотипны). Субъект, обладающий высокой гибкостью, может перечислить, например, следующие варианты употребления: зафиксировать дверь, сделать груз для бумаги, заколотить гвоздь, сделать красную пудру, подложить под колесо машины, использовать как подставку для сковородки. Эти ответы различаются также по оригинальности: некоторые из них приходят в голову практически всем людям из одной социальной группы, другие - лишь единицам.

Интерес к проблеме дивергентного мышления определялся тем, что оно рассматривалось Дж. Гилфордом как основной компонент творческих способностей. Е. Торранс, последователь Дж. Гилфорда, разработал тест креативности, который является довольно популярным, в том числе в нашей стране. В настоящее время в англо-американской психологии сосуществуют обе теории.

Сегодня большинство исследователей сходится на том, что общий интеллект существует как универсальная психическая способность.

В российской психологии XX века исследования интеллекта развивались в нескольких направлениях:

1) изучение психофизиологических задатков общих умственных способностей (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева, В.М. Русалов)

Взять, к примеру Б. М. Теплова, который считал, что способность есть индивидуальное свойство, которое различно проявляется у разных людей. Это переменная. Ее можно измерять.

Способность есть свойство, связанное с успешным освоением осуществлением деятельности. Это успех. Его можно измерять.

Способность - индивидуальное качество, связанное с готовностью к успешному освоению определенной деятельности. Способности - задатки, проявляющиеся в деятельности. Способности впервые появляются в деятельности. Способности могут не сводиться к реализации задатков. Б. М. Теплов считал, что чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет определенную деятельность, быстрее ею овладевает, а процесс овладения деятельностью и сама деятельность даются ему субъективно легче, чем обучение или работа в той сфере, к которой у него способности отсутствуют. Б. М. Теплов полагал, что способности зависят от задатков. Он не включал в способности знания и умения.

Интеллект необходимо рассматривать как сложную многоуровневую структуру:

1. Интеллект как результат процесса социализации, а также влияния культуры в целом (социокультурный подход).
2. Интеллект как следствие адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с окружающим миром (генетический подход).
3. Интеллект как особая форма человеческой деятельности (процессуально-деятельностный подход).
4. Интеллект как продукт целенаправленного обучения
5. Интеллект как совокупность элементарных процессов обработки информации (информационный подход).
6. Интеллект как особая форма содержания сознания (феноменологический подход).
7. Интеллект как система разноуровневых познавательных процессов (структурно-уровневый подход).
8. Интеллект как фактор саморегуляции (регуляционный подход).

Интеллектуальная одаренность - такое состояние индивидуально-психических ресурсов (в первую очередь умственных), которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов в разработке проблем решений.

М.А. Холодная определяет интеллект как форму организации ментального (умственного) опыта субъекта. С её точки зрения, организация ментального опыта, точнее, уровень, который может достичь его организация, определяется общей способностью к умственной деятельности, а именно: общим интеллектом, свойством некоторой психической системы, которая не тождественна ментальному опыту. Структура ментального опыта есть результат функционирования этой системы. Ее модель психологической структуры интеллекта наиболее полно обобщает современные знания в этой области.

Концепция М.А. Холодной дает ключ к решению фундаментальной проблемы: чем определяются индивидуальные различия в интеллектуальной продуктивности? От каких параметров психики как системы, перерабатывающей информацию, они зависят? Ключевым понятием, которое может быть использовано для установления связи общепсихологического и дифференциально-психологического подходов к исследованию интеллекта, является понятие "ментальное пространство", точнее - "мерность ментального пространства".

Так же немаловажную роль в исследовании интеллекта внёс Б. Г. Ананьев. Он рассматривал интеллект как многоуровневое и интегральное образование познавательных процессов, состояний и свойств личности. Иерархическую модель структуры интеллекта предложил В. Н. Дружинин. Исследования, выполненные под его руководством, позволили выявить иерархию в формировании вербальных и невербальных факторов интеллекта в онтогенезе: первая ступень — вербальный интеллект, связанный с речевым

развитием ребенка; вторая ступень — пространственный интеллект; третья ступень — формирование формального (знаково-символического) интеллекта, а в качестве исходной базы для развития всех трех форм интеллекта выступает «поведенческий» (социальный) интеллект. Последний оценивается в большей степени не количественными результатами по отдельным заданиям, а наблюдением за поведением ребенка в процессе всей диагностической работы с ним.

Работы западных психологов оказали существенное влияние на отечественную психологию. В 1920–1930-е гг. в нашей стране бурно развивалась экспериментальная психология, в том числе методология и методы изучения детей. Появилось новое направление — педология, задачей которой было комплексное изучение развития ребенка специалистами различных профилей: педагогами, психологами, физиологами, врачами. В эти годы работали замечательные ученые: М. Я. Басов, А. Ф. Лазурский, К. Н. Корнилов, М. С. Бернштейн, А. П. Болтунов, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский.

Было создано много оригинальных отечественных тестов для диагностики психического развития детей. Это тесты Г. И. Россолимо (1914), А. П. Нечаева (1921), Н. И. Озерецкого (1928), П. А. Рудика (1927), Н. Д. Левитова (1935). Широкое распространение и мировую известность получила система тестов Г. И. Россолимо для обследования детей с нервными и душевными болезнями, для диагностики умственной отсталости (Даниличева, 2004).

Умственное развитие и интеллект - это два качества, отражающие способность человека к умственной деятельности. Умственное развитие характеризуется совокупностью знаний, умений и набором умственных действий, которые сформировались в процессе приобретения этих знаний - таково принятое в классической общей психологии понимание умственного

развития. По существу, умственное развитие - это характеристика способов, форм и содержания мышления человека.

Умственное развитие - важное понятие не только для психологии, но и для педагогики. Педагогами-учеными было показано, что уровень мыслительной деятельности определяется содержанием знаний и умений, которые учитель дает учащимся. Важен не только объем, но и качество знаний, т.е. их глубина, осмысленность, динамичность, универсальность. Характер усвоенных знаний определяет и качество освоенных умственных действий. В педагогике уровень умственного развития является основой, базой для усвоения новых знаний и умений, возникновения и функционирования новых умственных действий.

Наиболее общей характеристикой уровня умственного развития выступает подготовленность функционирования мышления в пределах возрастного социально-психологического норматива. Поэтому уровень умственного развития должен в первую очередь отражать наиболее типичные, общие, характерные возрастные особенности мыслительной деятельности, касающиеся как объема и качества знаний и умений, так и запаса определенных умственных действий.

Проблема умственного развития тесно смыкается с проблемой интеллекта. Интеллект - общая умственная способность. Он не является суммой знаний и умственных операций, но способствует их успешному усвоению. Достигнутый индивидом уровень умственного развития зависит от его интеллектуальных способностей. При этом следует четко осознавать, что уровень умственного развития человека зависит не только от интеллекта, он обусловлен многими факторами, такими, как условия жизни, особенности учебного заведения, методы обучения, случайные факторы и т.д.

Тесты интеллекта и умственного развития

Как объект научного исследования понятие «интеллект» было введено в психологию в конце XIX века антропологом Ф. Гальтоном. Он считал, что фактор наследственности является причиной возникновения любых индивидуальных различий, включая телесные и психические. Наследственностью объясняли раньше только умственную отсталость. Ф. Гальтон влияние этого фактора распространил на все уровни развития интеллекта, как самые высшие, так и средние. Спектр интеллектуальных способностей, по мнению Ф. Гальтона, наследственно детерминирован, причем роль в возникновении индивидуальных различий отрицалась или признавалась несущественной. Взгляды психологов на многие десятилетия были определены этими представлениями.

Тесты интеллекта относятся к тестам общей способности и представляют собой совокупность методик, образованных в рамках объективного диагностического подхода. Эти тесты наиболее распространены в психодиагностике и предназначены для измерения уровня интеллектуального развития. Многообразными являются проявления интеллекта, но, тем не менее, они имеют, то общее, что дает возможность отличать их от других особенностей поведения. Общим в любом интеллектуальном акте мышления, памяти, воображения, всех психических функций, обеспечивающих познание окружающего мира, становится активизация. Под интеллектом подразумеваются, прежде всего, те проявления индивидуальности, которые имеют отношение к познавательным свойствам и особенностям. Ф. Гальтоном были созданы первые тесты интеллекта и разработан математико-статистический метод анализа данных по индивидуальным различиям. Идеи Ф. Гальтона развивал Дж. Кэттелл, положивший начало широкому использованию «умственных тестов» и заложившего основы современных тестов интеллекта. Их прообразом является, разработанная в 1905 г. и широко известная шкала умственного развития Бине-Симона. В начале XX века появились статистические работы

по природе интеллекта, ставшие мощным стимулом развития тестов интеллекта. Цель всех проводившихся работ заключалась в установлении взаимосвязей между показателями, которые были получены с помощью разнообразных тестов у разных испытуемых. Подходы к пониманию сущности интеллекта на протяжении XX века были подвергнуты проверке и анализу. К ним относятся следующие подходы:

1. Способность обучаться;
2. Способность оперировать абстракциями;
3. Способность адаптироваться в новых условиях.

Ряд известных психологов XX века разделяли понимание интеллекта как способность к обучению. А в ранних работах А. Бине и Ч. Спирмена интеллект и способность к обучению фактически отождествлялись. В. Диаборн интеллектом называл способность обучаться или приобретать опыт, а В. Хенмол считал, что интеллект измеряется способностью к овладению знаниями. Но понимание интеллекта как способности к обучению, полностью удовлетворить психологов не могло, потому что только в определенный период жизни человека учебная деятельность является ведущей. У взрослого человека проявление интеллекта связано с успешным решением профессиональных и других проблем. Отождествлять успешность обучения с интеллектом, по всей вероятности, не стоит, потому что успешность сложной учебной деятельности зависит и от таких факторов, как мотивация, черты характера, тип учебного заведения, методы преподавания и др. Л. Термен, Дж. Петерсон и другие психологи XX века интеллект понимали, как способность оперировать абстрактными отношениями и символами. Например, Р. Торндайк считал, что интеллект зависит от абстрактного мышления и проявляется в умении опираться при решении проблем на абстрактные признаки. Достаточно распространенным в течение длительного времени было понимание интеллекта как способности адаптироваться к новым условиям. Этой точки зрения придерживались такие психологи как Р.

Фримен, Р. Пинтнер, Л. Терстоун, Ж. Пиаже и др. Таким образом, можно сказать, что определений интеллекта существует бесчисленное количество, и каждый исследователь этой проблемы имеет собственное о нем представление.

В отечественной и зарубежной литературе строгой классификации тестов для измерения ума или его отдельных особенностей не существует. Чаще всего их называют тесты интеллекта или прежний вариант «умственные тесты». Встречаются такие термины, как «тесты специальных возможностей», «тесты общего интеллекта», «тесты общих способностей». Тесты интеллекта, так сложилось исторически, разделены на тесты, измеряющие общий интеллект и тесты специальных способностей, поэтому необходимости в новой классификации не существует. Все тесты, в зависимости от типа заданий, делятся:

1. Вербальные, например, тест классификации слов;
2. Невербальные, например, матрицы Равена;
3. Индивидуальные тесты – шкала Векслера;
4. Групповые тесты – армейский тест Альфа;
5. Тест А. Анастаси для специфических популяций.

Данные тесты используются для обследования младенцев, людей с физическими недостатками, представителей разных культур; Адаптивные тесты интеллекта. В них выбор сложности последующих заданий, зависит от успешности решения ранее предложенных. Интеллект как объект измерения - это проявления индивида, которые имеют отношения к познавательным свойствам и особенностям.

Проявления интеллекта (в отличии от других особенностей поведения) – активизация всех психических функций (процессов) индивида, которые обеспечивают познание окружающего мира.

Такие определения с одной стороны тесно увязывают интеллект с познавательной сферой индивида, а с другой – подчёркивают его связь с теми тестами, с помощью которых их измеряют.

Особенности интеллекта:

- сумма опыта, полученного человеком в определённой культуре от момента его рождения и до определённого возраста;

- является итогом взаимодействия способностей и среды.

Зная уровень интеллекта, можно оценить, что достиг данный человек в данной культуре на момент тестирования, но почему этого достиг – неизвестно.

Структура интеллекта - это что? Одно, двух или многофакторность?

Первая концепция – концепция Спирмана. При изучении интеллекта использовал матрицу интеркорреляции различных интеллектуальных тестов и выдвинул гипотезу о однофакторности интеллекта, т. е. генерального фактора (ГФ или g), который детерминирует результаты всевозможных измерений интеллекта. По данной концепции ГФ – некая умственная энергия, которая связана со способностями и позволяет устанавливать связи и отношения между предметами и явлениями. На базе данной теории созданы тесты – прогрессивные матрицы Равенна, ”домино”, ТИП и др.

Процедура тестирования и стимульный материал. Тест состоит из 60 матриц, или композиций, с пропущенными элементами. Испытуемый выбирает недостающий элемент среди 6 - 8 предложенных вариантов. Задания сгруппированы в 5 серий, каждая из которых содержит 12 однотипных, но возрастающей трудности матриц. В первых сериях требуется лишь точность различения, а в последних, более трудных, предполагается использование аналогий, перестановок, изменений образца и других логических связей.

Проведение теста не ограничено во времени, проводится исследование как индивидуально, так и в группе. Инструкция проста и даётся устно.

Контингент: жители европейских стран (дети и взрослые) от 8 до 65 лет.

Вторая концепция – Терстоуна. На базе математического анализа данных интеллектуальных тестов Терстоун сделал вывод: интеллект по своей природе неоднороден и включает ряд первичных факторов, которые объединяют разные группы умственных операций.

Первичные факторы по Терстоуну:

- понимание слов;
- беглость речи;
- лёгкость оперирования игровыми материалами;
- пространственная ориентация;
- ассоциативная память;
- скорость восприятия и индуктивное мышление.

На этой базе отстаивается точка зрения о том, что интеллект следует представлять не только IQ, но и в виде профиля оценок по первичным факторам. Самый популярный тест, разработанный на базе этой теории – тест Р. Амтхауэра. В данном тесте интеллект воспринимается как подструктура в целостной системе личности. Эта субструктура является упорядоченной целостностью умственных способностей, которые формируются и проявляются в деятельности. Р. Амтхауэр выделил 4 ведущих фактора при изучении интеллекта:

- вербальный;
- счётно-арифметический;
- пространственный;
- мнемнический.

На диагностику этих 4-х факторов направлены 9 субтестов для возраста от 13 лет до 61 года и предназначены для использования в профессиональном и педагогическом консультировании.

Уровень интеллекта диагностируется также с использованием следующих тестов:

- теста Д. Векслера;

- ШТУР – школьный тест умственного развития;
- теста Г. Айзенка;
- теста Дж. Равенна;
- культурно-свободного теста интеллекта Р. Б. Кеттелла;
- теста социального интеллекта Д. Гилфорда;
- теста Гудинафа – Харрисона (рисуночные пробы).

Тест Д. Векслера. В 1939 году Д. Векслер создаёт первый вариант шкалы интеллекта для взрослых. Через три года он создаёт второй вариант, предназначенный для нужд армии - "армейский Векслер". В 1955 году появляется окончательная версия теста интеллекта для взрослых. Последняя прижизненная версия теста Д. Векслера вышла в 1981 году (предназначена для обследования лиц от 16 до 64 лет), а в 1998 году относится новейшая переработка, сделанная его учеником Аланом Кауфманом.

Сам Д. Векслер определял интеллект как комплексную глобальную способность индивида целенаправленно вести себя, разумно мыслить и успешно взаимодействовать с окружающей средой. Д. Векслер выделил в интеллекте две составляющие, а также две сферы его проявления: вербальный интеллект и интеллект действия.

Д. Векслер предположил, что помимо общего интеллекта существует вербальный и невербальный интеллект, которые также следует измерять.

Д. Векслер ввёл понятие "возрастная норма". Испытуемый получал тестовый балл на основании сопоставления его результатов со средними результатами той возрастной группы, к которой он принадлежал. Коэффициент интеллекта выражался в единицах стандартного отклонения.

Тест предназначался для комплексного обследования пациентов психиатрической клиники. Главная цель применения теста - тонкая диагностика психических нарушений при различных заболеваниях (психозах, неврозах и пр.), а также определения уровня интеллектуального дефекта у лиц с врождённым интеллектуальным недоразвитием и со старческим

слабоумием. По этой причине важнейшее значение при обработке тестовых результатов имеет выделение коэффициента интеллектуального дефекта, который характеризует снижение умственных способностей при старении. Д. Векслер никогда не был ограниченным "психометристом", он всегда осознавал недостатки своего теста. Опытный клиницист и консультант, Д. Векслер рассматривал свой тест как способ многостороннего исследования пациента и обращал внимание на крайне важность наблюдения за дополнительными признаками поведения (понимание инструкции, мимикой, пантомимикой и т. д.), а также за процессом решения задач.

Несмотря на свою сложность, тест стандартизирован, и отклонение от нормы при его проведении считается недопустимым. При этом существует и сокращённый вариант теста, предназначенный для быстрой и грубой оценки уровня развития умственных способностей.

Тест Д. Векслера сразу после его появления стал широко применяться за пределами клиники: при профессиональном отборе, для оценки уровня интеллекта "нормальных", то есть психически здоровых взрослых и детей, и даже для оценки интеллектуального уровня одарённости.

Тест включает 12 субтестов, в которых сгруппированы задания определённого специфического типа, расположенные в порядке возрастания трудности.

Вербальный интеллект оценивается с помощью 6 субтестов:

1 субтест - осведомлённость, включает 30 вопросов из различных и научных областей;

2 субтест - понятливость, включает 14 вопросов, которые требуют умения строить умозаключение;

3 субтест - арифметический, содержит 16 задач, которые требуют понимания, сообразительности, умения делать вычисления;

4 субтест - "сходство понятий", включает 16 заданий на поиск сходства между понятиями, умение логически анализировать понятия, сравнивать, обобщать;

5 субтест - "словарный запас", крайне важно дать определение 40 понятиям конкретного и абстрактного типа; требуется словарный запас, эрудиция, умение вычленять обобщённый абстрактный смысл понятия;

6 субтест - повторение цифр, требуется повторить по памяти ряд цифр от 3 до 9 знаков, проводится диагностика внимания, кратковременной и оперативной памяти.

Невербальный интеллект оценивается с помощью следующих 6 субтестов:

7 субтест - "недостающие детали", содержит 20 картинок с изображением предметов, у которых отсутствуют какие-либо детали: крайне важно назвать отсутствующие детали - диагностируется внимание, перцептивные способности, образная память;

8 субтест - "последовательные картинки", содержит 11 сюжетных картинок, которые нужно расположить так, чтобы получился рассказ с последовательными событиями: диагностируется логическое мышление, понимание сюжета;

9 субтест - "Кубики Коса", требуется из кубиков с окрашенными поразному гранями сложить определённый орнамент по образцу, изображённому на карточке: диагностируется наглядно-действенное мышление, аналитико-синтетические и пространственные способности;

10 субтест - "складывание фигур", требуется из разрезанных частей сложить завершённую фигуру - диагностируется наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, умение соотносить части и целое;

11 субтест - "кодирование", даны цифры от 0 до 9, каждой из которых соответствует какой-то знак; требуется, глядя на образец, проставить

соответствующие значки под цифрами в ряду: диагностируется внимание, его концентрация, распределение и переключение;

12 субтест - "лабиринты", требуется найти выход из изображенных лабиринтов - диагностируется умение решать перцептивные задачи, наглядно-образное мышление.

Тест Г. Дж. Айзенка. Тест состоит из 8 субтестов, каждый из которых содержит по 40 заданий. Диагностическая цель: определение общего уровня интеллектуальных способностей человека.

Данный тест является составляющей так называемых общих тестов. В них сочетается словесный, цифровой и графический материал с различными способами формулировки и предъявления заданий. Такой смешанный характер тестов лучше всего позволяет дать общую оценку IQ, но не даёт возможности установить: какие первичные факторы снижают общий уровень интеллекта. Автор теста определяет характеристику, от которой зависит успех испытуемого в выполнении заданий, - скорость протекания умственных процессов. Данная характеристика, по мнению Г. Дж. Айзенка, является фундаментальным базисом интеллектуальных различий между людьми.

Контингент: тест предназначен для людей в возрасте от 18 до 60 лет, имеющих общее среднее образование.

Время на выполнения каждого субтеста 30 минут.

ДИАГНОСТИКА СПЕЦИАЛЬНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

При установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия "способность".

Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого.

Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. Такие свойства, как, например, вспыльчивость, вялость, медлительность, которые, несомненно, являются индивидуальными особенностями некоторых людей, обычно не называются способностями, потому что не рассматриваются как условия успешности выполнения каких-либо деятельностей.

В-третьих, понятие "способность" не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека. Мы не можем понимать способности... как врожденные возможности индивида, потому что способности мы определили как "индивидуально-психологические особенности человека", а эти последние по самому существу дела не могут быть врожденными. *Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности*, т. е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, *сами же способности всегда являются результатом развития.*

Далее, необходимо подчеркнуть, что способность по своему существу есть понятие динамическое. Способность существует только в движении, только в развитии.

Далее надо помнить, что отдельные способности не просто сосуществуют рядом друг с другом и независимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей.

Исходя из этих соображений, мы не можем непосредственно переходить от отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения данным человеком той или другой деятельности. Этот переход может быть осуществлен только через другое, более синтетическое понятие. Таким понятием и является "одаренность", понимаемая как то качественно

своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности.

Способности базируются на врожденных задатках человека. Способности делятся на **общие** (к которым причисляют общий интеллект, креативность и обучаемость) и более **специальные**:

- Творческие (музыкальные, литературные, художественные);
- Инженерные (способности к пониманию технических устройств);
- Коммуникативные (способности к общению);
- Научные (математические, лингвистические, и т.д.)
- Мнемические (способности к запоминанию)
- Имажитивные (яркое, хорошо развитое воображение).

Результаты психогенетических исследований показали, что от наследственности зависят в основном общий интеллект и некоторые специальные (например, математические) способности. В то же время креативность в большей мере зависит от влияния социальной среды.

Часто используется при характеристике одарённости понятие «Креативность» - это способность адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах и новых продуктах. Данная способность позволяет также осознавать новое в бытии, хотя сам процесс может носить как сознательный, так и бессознательный характер.

Создание нового творческого продукта во многом зависит от личности творца и силы его внутренней мотивации.

Своеобразие понятий "одаренность" и "способности" заключается в том, что свойства человека рассматриваются в них с точки зрения тех требований, которые ему предъявляет та или другая практическая деятельность. Поэтому нельзя говорить об одаренности вообще. Можно только говорить об одаренности к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности.

Одаренность – это способности, позволяющие достичь сверхнормативных результатов в каком-либо виде деятельности. Одаренности «просто так» не существует: она должна реализовываться в какой-нибудь сфере. Одаренность и способности проявляются в детстве. Существует определенная возрастная последовательность проявления одаренности в разных областях. Особенно рано может обнаружиться одаренность к музыке, затем – к рисованию. Вообще одаренность к искусству выступает раньше, чем к наукам. В научной области раньше других проявляется одаренность к математике (почти все крупные ученые, проявившие себя до 20 лет, были математиками).

Одаренность ребенка, как и его отдельные способности, не бывает дана от природы в готовом виде. Врожденные задатки – только одно из условий; в огромной степени развитие одаренных детей зависит от окружающей среды.

В качестве основного критерия способностей многие психологи рассматривают успешность деятельности. Так, в отечественной психологии С.Л. Рубинштейном и Б.М. Тепловым была сделана попытка дать классификацию понятий "способности", "одаренность", "талант" по единому основанию - успешности деятельности.

Б.М. Теплов включает в определение способностей три признака: "Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого...", "во-вторых, способностями называются не всякие общие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности...", "в-третьих, понятие способность не сводится к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека".

Исходя из определения способностей, данного Б.М. Тепловым, многие анализируют это сложное понятие. В частности, В.С. Мерлин включает в данное понятие в качестве необходимого элемента своеобразие способов и приемов организации психической деятельности. Автор рассматривает

данный феномен как индивидуальный стиль продуктивной деятельности, структуру которого детерминируют своеобразные отношения ориентировочной и исполнительской деятельности. Существенным моментом для понимания способностей является выделение общих и специальных способностей.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что успех любой трудовой или учебной деятельности человека зависит от понимания причинно-следственных связей, выделения существенных отличительных признаков наблюдаемых явлений, настойчивости, целеустремленности и т.п. Система таких психических свойств, по его мнению, и характеризует общие способности. Сами по себе взятые общие способности не определяют успех какой бы то ни было деятельности, так как любая конкретная деятельность требует каких-то специальных способностей. Но, точно также и, наоборот, сами по себе взятые специальные способности не определяют успеха какой бы то ни было деятельности, так как успех любой деятельности зависит от общих способностей. Таким образом, как это неоднократно подчеркивали С.Л. Рубинштейн и Б.М. Теплов, специальные способности проявляются в единстве с общими способностями.

Б.Г. Ананьев исходит из положения о том, что общая одаренность является продуктом общего развития, а специальная - специального развития. Им показано, что взаимоотношения между общей и специальной одаренностью с возрастом видоизменяются и преобразовываются. Общая одаренность, с его точки зрения, проявляется в специальных способностях и развивается в них.

Н.С. Лейтес, различая "более общие" и "более специальные" способности, к "более общим" относит такие психические свойства, как "качества ума или качества памяти", которые необходимы для широкого круга деятельности. Вместе с тем он подчеркивает, что никакая общая способность не может обеспечить успеха в деятельности сама по себе, так как достижения

зависят от сочетания способностей. Самого определения одаренности автор не дает.

Таким образом, диалектика взаимодействия общих и специальных способностей диктуется, по мнению автора, особенностями способов действий, необходимых для осуществления определенной деятельности. В настоящее время в психологической науке появилось несколько оригинальных концепций интеллектуальной одаренности (Ю.З. Гильбух, В.Д. Шадриков, М.А. Холодная и др.).

В ряде работ убедительно показана принципиальная роль обучения в развитии возможностей ребенка. В экспериментальных исследованиях, выполненных под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, сказано, что в зависимости от содержания и условий обучения меняется интеллектуальное развитие ребенка. Трудности в усвоении знаний, по мнению этих психологов, вызваны в основном несовершенством программ и методов обучения.

И.С. Якиманская выдвигает в качестве необходимого условия умственного развития учащихся формирование учебной деятельности в ходе овладения знаниями. Совершенствуя собственную учебную деятельность, ученики самостоятельно развиваются.

К настоящему времени можно выделить следующие положения общей теории способностей, принятые в отечественной науке:

- способности - прижизненные психические образования, условиями формирования которых являются природные анатомо-физиологические особенности мозга и нервной системы (задатки);
- способности существуют и формируются только в единстве с конкретной деятельностью человека и могут быть выявлены лишь при анализе этой деятельности;
- успешность деятельности, уровень достигаемых результатов зависят от комплекса способностей;

- высокие достижения в одной и той же деятельности могут быть обусловлены различным сочетанием способностей;
- относительная слабость какой-либо одной способности может компенсироваться другой способностью.

В зарубежной психологии давно и весьма интенсивно разрабатывается проблема общей одаренности. Решение проблемы сущности интеллекта во многом определяется представлениями о его структуре. Эта проблема представлена целым рядом исследований, распадающихся на два диаметрально противоположных направления. С одной стороны, монофакторная теория, признающая существование общих способностей, а с другой - мультифакторная, рассматривающая интеллект как совокупность независимых, отдельных способностей.

Рассмотрим наиболее известные концепции одаренности, функционирующие в настоящее время в американской педагогической психологии. Дж. Рензулли формулирует свое понимание одаренности с помощью трех компонентов: высокий уровень интеллекта, увлеченность задачей, творчество. "Трехкольцевая модель" Дж. Рензулли повлияла на позиции педагогов, процедуры выявления одаренных и составления программ обучения.

Диагностика специальных способностей

- Моторные тесты
- Сенсорные тесты
- Тесты технических способностей
- Тесты профессионализированных способностей
- Батареи тестов специальных способностей и области их применения (ДАТ; ГАТБ)

Можно констатировать, что в отечественной психологии разработан прочный теоретико-методологический фундамент исследования способностей, получен богатый фактический материал, дана его содержательная интерпретация. Несколько менее интенсивно разрабатываются собственно диагностические методики. Выделяют несколько критериев, по которым можно судить о выраженности способностей. Среди них — результативность деятельности, скорость и успешность овладения необходимыми знаниями и навыками, оригинальность и самобытность выполнения работы, а также степень преодоления неблагоприятных условий среды.

Для изучения способностей исследователи применяют разнообразные приемы: наблюдение, естественный и лабораторный эксперимент, анализ продуктов деятельности, экспертные оценки специалистов. Как правило, по формальным критериям эти методы не доведены до уровня требований, предъявляемых к методам психодиагностики. Необходимость же в таких методах ощущается все более остро в связи с возросшими потребностями использования психологических знаний в различных областях практики, в частности в работе психологической службы в школе и на производстве.

Поскольку наиболее разработанной проблема диагностики специальных способностей является в зарубежных исследованиях, мы воспользуемся и принятой там классификацией способностей к разным видам деятельности. Выделяются четыре большие группы способностей: сенсорные, моторные, технические и профессионализованные, т.е. соответствующие той или иной профессии — конторские, артистические, художественные и др. Как видим, классификация эта не является безукоризненной, поскольку выделение групп способностей проводится по двум основаниям: во-первых, по видам психических функций (моторные, сенсорные), во-вторых, по видам деятельности.

Однако такое деление используется наиболее часто психологами при обсуждении методов диагностики специальных способностей.

Рассмотрим конкретные методы изучения моторных способностей или, как их еще называют, психомоторных (сенсомоторных, двигательных). Наиболее часто эти способности диагностируются при проведении профотбора на определение профессии, отбора спортсменов. Моторные тесты направлены на изучение скорости, темпа и точности движений, зрительно-моторной координации, ловкости движений пальцев и рук, тремора, точности мышечного усилия и т.д. Роль психомоторики в успешности овладения разнообразными видами деятельности изучается в психологии давно, в частности, простейшие диагностические приемы использовались еще Ф. Гальтоном, Э. Крепелином. В нашей стране в 30-е гг. была опубликована фундаментальная работа М.И. Гуревича и Н.И. Озерецкого. Во-второй части своей книги «Психомоторика» авторы подробно обсуждают наиболее известные тесты как апробированные, так и находящиеся в стадии разработки для изучения координации, скорости, темпа движений и т.п. Авторами предлагается повозрастная шкала тестов по аналогии со шкалами Бине.

Так, например, ими были предложены 5 групп тестов для диагностики двигательных способностей детей.

1. Статическая координация (способность стоять в течение 15 с с закрытыми глазами поочередно на правой, левой ноге, носках и т.д.).

2. Динамическая координация и соразмерность движений (прыжки, передвижения прыжками, вырезание фигурок из бумаги и т.д.).

3. Скорость движений (укладывание монет в коробку, прокалывание бумаги с нанесенными на ней кружками, связывание шнурков и т.д.).
4. Сила движений (сгибание, распрямление различных предметов и т.д.).

5. Сопровождение движений (наморщивание лба, движение кистей рук и т.д.).

За каждый правильно выполненный тест начисляется 1 балл. Время выполнения каждого задания ограничено. В целом процедура длится 40—60 мин. Разработана таблица норм возрастного развития (по аналогии с шкалами Бине).

В 1955 г. в США появилась высокостандартизованная шкала диагностики моторного развития детей, которая получила название теста Линкольна—Озерецкого.

Создатели тестов признают, что моторные функции поддаются быстрой тренировке и уровень их развития на разных стадиях овладения профессией неодинаков.

Особенностью моторных способностей является отсутствие некоего общего фактора, общей моторной одаренности. Об этом свидетельствуют эмпирические данные диагностики моторики: результаты, получаемые по разным тестам, чрезвычайно мало связаны между собой. Многочисленные исследования моторных способностей приводят психологов к необходимости выделять целый ряд самостоятельных факторов, таких, как точность выполнения движений, ответная ориентация (способность находить правильный ответ на разнообразные стимулы в условиях высокой скорости их предъявления), координация, время реакции, скорость движения руки, оценка контроля (умение контролировать изменение скорости и направления движения объектов), ручная ловкость, пальцевая моторика, твердость руки, скорость движения запястья и пальцев (например, при работе на телеграфной аппаратуре). При этом разработки все новых диагностических приемов изучения психомоторики приводят к «открытию» новых моторных способностей.

Для выполнения подавляющего большинства моторных тестов требуется специальная аппаратура, но существуют и бланковые методики. По данным многих авторов, между результатами этих типов тестов отмечаются очень низкие корреляции, часто такая связь вообще отсутствует.

Наиболее распространенными тестами, судя по зарубежным публикациям, являются следующие: Тест ловкости пальцев О'Коннора, Тест ловкости Стромберга, Тест ручной ловкости Пурдье, Миннесотский тест скорости манипулирования, Тест ловкости манипулирования с мелкими предметами Крауфорда. Рассмотрим последний из перечисленных.

Для выполнения теста требуется деревянная доска, состоящая из двух секций. Каждая секция содержит по 48 отверстий, причем в одной из секций отверстия имеют резьбу. Кроме того, материалом для выполнения теста служат цилиндрические стержни небольшого размера, металлические колечки, шурупы, пинцет и отвертка. Вначале испытуемый с помощью пинцета помещает стержни в отверстия доски, а затем на каждый цилиндр надевает колечко. Во второй части теста испытуемому необходимо поместить небольшие шурупы в отверстия с резьбой и завинтить их с помощью отвертки. Обычно при подсчете результатов учитывается время выполнения теста и число ошибок (пропусков). Иногда же на выполнение теста отводится определенное время и учитываются, какую часть работы успевает выполнить испытуемый за этот период. Задания подобного типа чрезвычайно распространены в тестировании моторики. Так, например, подобные методики исследования моторики включены в популярную батарею тестов для определения общих способностей ГАТБ.

Создатели тестов признают, что моторные функции поддаются быстрой тренировке и уровень их развития на разных стадиях овладения профессией неодинаков.

Высокая тренируемость моторики и специфичность моторных функций усложняют создание высоконадежных тестов. Увеличение объема теста не повышает его надежность, поскольку введение новых заданий приводит к охвату иных моторных качеств, а при введении большого числа идентичных заданий сказывается фактор тренировки. Поэтому надежность моторных тестов обычно колеблется от 0,70 до 0,80. Что касается валидности, то она

невелика. Например, приводятся корреляции между успешностью выполнения теста ловкости Пурдые и экспертными оценками профессиональной эффективности упаковщиков. Эти коэффициенты для разных заданий теста колеблются от 0,19 до 0,47, а для Миннесотского теста скорости манипулирования они несколько ниже — до 0,40. Авторы делают отсюда вывод о том, что при установлении валидности моторных тестов особенно важно выбрать релевантные критерии, которые могут включать лишь отдельные элементы профессионального труда.

В отечественной психологии проблема диагностики моторных способностей наиболее интенсивно разрабатывалась в 20—30-е гг. психотехниками. Для проверки психомоторики испытуемым предлагалось в быстром темпе завязывать узлы, нанизывать бусы, обводить обеими руками сложные фигуры, изображенные на листе бумаги, проставлять карандашом черточки в специальных бланках, разлинованных определенным образом, и т.д. В настоящее время разработка тестов вновь вызывает интерес многих исследователей в связи с задачами отбора в определенные профессии, а также для отбора спортсменов. Можно назвать работы Н.А. Розе, Е.П. Ильина и др.

Методы диагностики другой группы способностей — сенсорных «выросли» из экспериментальных исследований восприятия, которые успешно проводятся уже несколько десятилетий. Одной из областей применения сенсорных тестов является клиническое тестирование, направленное на выявление дефектов в развитии тех или иных сенсорных функций. Однако наибольшее распространение эти методы получили при проведении психологического отбора на профессии в промышленности и военном ведомстве. Хотя психологическое изучение сенсорных способностей распространяется на все модальности, стандартизированные методы созданы главным образом для изучения особенностей слуха и зрения. Изучается, например, зависимость эффективности и качества деятельности от уровня раз-

вития сенсорных способностей, данные об их развитии привлекаются к анализу причин травматизма, несчастных случаев и т.д.

Тесты визуальных и слуховых способностей дифференцируются в зависимости от того, какие характеристики восприятия они измеряют. Наиболее важные визуальные способности — острота зрения, различительная чувствительность, восприятие глубины, цветоразличение. Для измерения остроты зрения используется таблица Снел-лена с изображением букв, постепенно уменьшающихся по величине. Более «строгий» тест, в котором обеспечивается соблюдение стандартных условий проведения тестирования (уровень освещения, направление взора и др.), называется методом Орто—Рейтера. Аналогичными двум вышеприведенным являются Тест проверки зрения, Тест зрительного восприятия.

Для измерения способностей слухового восприятия используются методы диагностики остроты слуха (или измерение абсолютных порогов), выделения сигналов из шумового фона, а также тесты на различение громкости, высоты, тембра звуков. В качестве раздражителей используются не только чистый звук, но и разнообразные шумы, человеческий голос, произносящий цифры, слова, смысловые куски текста и т.д. Одним из самых популярных тестов является тест музыкальной одаренности Сишора, используемый не только для обследования музыкантов, но и для профотбора на профессии, в которых хороший слух входит в состав комплекса профессионально важных качеств. Тест состоит из серии заданий на изучение восприятия силы звука, интенсивности, тембра.

Обратимся к рассмотрению диагностики технических способностей. Считается, что это те способности, которые проявляются в работе с оборудованием или его частями. При этом учитывается, что такая работа требует особых умственных способностей, а также высокого уровня развития сенсомоторных способностей, ловкости, физической силы. Л. Терстон рассматривает технические способности как общие умственные. Показано,

что наряду с некоторой общей способностью, которая может рассматриваться как общая техническая одаренность или технический опыт, приобретаемый человеком в работе с техникой, существуют независимые факторы: пространственные представления и техническое понимание. Под пространственными представлениями имеют в виду способность оперировать зрительными образами, например, при восприятии геометрических фигур. Техническое понимание — это способность правильно воспринимать пространственные модели, сравнивать их с друг другом, узнавать одинаковые и находить разные. В соответствии с таким разделением на два фактора создаются и типы тестов. Самые первые создатели тестов технических способностей требовали от испытуемых умения собирать технические приспособления из отдельных деталей. В настоящее время большинство таких тестов созданы в виде бланковых методик.

Тесты технических способностей чаще всего используются для профотбора механиков, наладчиков, ремонтников, чертежников, инженеров. Создатели тестов утверждают, что разработанные ими задания доступны всем, кто обладает хотя бы небольшим опытом работы с элементарными механизмами, которые окружают нас в повседневной жизни, однако убедительных доказательств этому не имеется. Наиболее популярны следующие тесты: Тест Беннета на техническое понимание, Тест технического понимания Пурдье, Миннесотский тест на восприятие пространства, Тест пространственных взаимосвязей и др.

Например, тест Беннета включает серии картинок с изображением нескольких моделей, и каждая картинка сопровождается вопросом. Для ответа на вопросы необходимо понимание общих технических принципов, пространственных взаимоотношений и т.д. Миннесотский тест на восприятие пространства включает серии заданий в виде карточек с изображением 6 геометрических фигур. Одна из них разрезана на две части и более, а 5 — целых. Испытуемый должен мысленно соединить разрезанные части и

определить, какая из 5 фигур при этом получается. Как правило, надежность тестов высока, валидность же (например, теста Беннета) удовлетворительна: основные коэффициенты корреляции результатов тестирования с внешними критериями (успешность обучения техническим специальностям и профессиональные достижения) колеблются от 0,30 до 0,60.

Заключая обсуждение диагностики технических способностей, следует признать, что эта группа тестов направлена главным образом на выявление знаний, опыта, накопленного испытуемым. Одни могут приобретать этот опыт быстрее, другие медленнее, но причины этого тесты вскрыть не могут. Психологи Т.В. Кудрявцев, И.С. Якиманская и другие показали, что специальная организация учебного процесса позволяет направленно формировать как техническое мышление в целом, так и пространственные представления в частности. Эти тесты измеряют в наибольшей степени уровень достигнутой субъектом технической осведомленности, знаний в области техники, опыта работы с оборудованием и техническими приспособлениями.

Последняя группа способностей — самая представительная, поскольку объединяет способности к самым разным видам деятельности, и она называется группой профессионализованных способностей. В нее включены художественные, музыкальные, артистические, конторские и другие способности, для каждой группы создаются свои особые тесты. Но наряду с этим существуют и более глобальные тестовые батареи, т.е. группы тестов, объединенные какой-то конкретной задачей. Такие батареи предназначены для измерения способностей, необходимых в разных видах труда, и позволяют ориентировать человека на целый спектр профессий. Именно такой батареей, получившей мировое признание, стала Батарея тестов дифференциальных способностей (сокращенно ДАТ: аббревиатура приводится в соответствии с английским названием).

Батарей ДАТ впервые была создана в 1947 г., а затем пересмотрена в 1963 и 1973 гг. Она создавалась для нужд средней школы и нашла применение в профессиональной ориентации учащихся. По замыслу ее первых создателей она должна была включать измерение таких качеств, которые имеют значение для продолжения образования в высшей школе. ДАТ разработана Психологической ассоциацией и включает восемь субтестов.

1. Словесное мышление. Задания предлагаются в виде двойных аналогий. От испытуемого требуется заполнить пропуски слов в предложениях (слова на выбор приводятся в задании), например:

... вечером, а завтрак ...

а) ужин — угол

б) кроткий — утро

в) дверь — угол

г) течение — радость

д) ужин — утро. Правильный ответ под буквой «д».

2. Числовые (счетные) способности. Испытуемому предлагаются задачи, например:

$3 = ?\%$ от 15

а) 5; б) 10; в) 20; г) 30; д) один из них.

3. Абстрактное мышление. Серии фигур задания расположены в определенной последовательности. Испытуемый должен продолжить серию, выбрав соответствующую фигуру из 5 предложенных.

4-й и 5-й субтесты проверяют техническое мышление и пространственные представления испытуемого: требуется выполнить задания на понимание изображенных на рисунках технических ситуаций и мысленное складывание геометрических разверток в определенные фигуры.

6. Скорость и точность восприятия. Даны несколько комбинаций символов, одна из которых выделена. Испытуемый должен найти и отметить такую же на бланке ответов, например:

Задания	Бланк ответов
1. АВ АС АД АЕ АН	1. АС АЕ АН АВ АД
2. А7 7А В7 7В АВ	2. 7В В7 АВ 7А А7
3. 3А 3В 3З В3 ВВ	3. ВВ 3В В3 3А 3З

7-й и 8-й субтесты измеряют способности испытуемых правильно пользоваться правописанием и строить предложение («Использование языка»).

Общее время, необходимое для проведения испытания, превышает 5 часов, поэтому его выполнение рекомендуется разбивать на два этапа. Батарея разработана в двух эквивалентных формах. Коэффициенты надежности отдельных тестов равны 0,90 (в среднем). Тестовая батарея была стандартизирована на выборке из более 64 000 учащихся. Создатели батареи возлагали на нее большие надежды, полагая, что полученные с ее помощью данные помогут осуществлять прогноз более разнообразный и дифференцированный, нежели это делается с помощью тестов интеллекта. При анализе коэффициентов корреляций между результатами тестирования и школьной успеваемостью оказалось, что некоторые из субтестов имеют высокие корреляции почти для всех учебных предметов. Наиболее валидными для всех предметов оказались следующие субтесты: «Словесное мышление» (коэффициент корреляции колеблется от 0,39 до 0,50), «Числовые способности» (0,32— 0,49), «Предложения» (0,30—0,52). Опираясь на эти данные, создатели теста сделали вывод, что проверяемые этими субтестами способности являются основными для успешного обучения в школе и вузе. В целом данные о валидности ДАТ представлены несколькими тысячами коэффициентов корреляции, все они достаточно высоки, что свидетельствует о высокой прогностической силе этой батареи относительно общей и профессиональной подготовки (имеется в виду процесс обучения). Суммарный показатель субтестов «Словесное мышление» и «Числовые способности» рассматривается как индекс способностей к обучению; он

коррелирует на уровне 0,70—0,80 со сложным критерием учебных достижений.

Авторское право на ДАТ принадлежит Психологической корпорации Нью-Йорка.

Другая известная батарея, предназначенная для диагностики способностей, называется **Батареей общих способностей** (сокращенно ГАТБ). Она была разработана в 40-х гг. в США и использовалась службой занятости для консультирования в государственных учреждениях. Эта батарея использовалась в промышленности и в армии для профессиональной консультации, размещения кадров по рабочим местам. Создатели этой батареи провели предварительный анализ почти 50 тестов, разработанных для различных профессий, и обнаружили, что они во многом совпадают. Были выделены 9 способностей, которые измерялись во всех анализированных методиках, и именно для них и были подготовлены задания ГАТБ. Таким образом, современная батарея включает 12 субтестов, измеряющих 9 способностей.

Диагностика общих умственных способностей осуществляется с помощью трех из них (запас слов, математическое мышление, пространственное восприятие в трехмерном пространстве). Вербальные способности диагностируются путем заданий на определение синонимов и антонимов (запас слов). Числовые способности изучаются с помощью двух субтестов на вычисления и на математическое мышление. Пространственное восприятие анализируется с помощью геометрических разверток. Восприятие формы представлено двумя субтестами, в которых испытуемый сопоставляет различные инструменты и геометрические формы. Субтест на скорость восприятия клерка представлен парами слов, идентичность которых необходимо установить. Моторная координация представляет собой задание испытуемому делать пометки карандашом в серии квадратов. Ручная

ловкость, пальцевая моторика изучаются с помощью специального приспособления (4 субтеста).

Ниже приводится описание 12 субтестов, составляющих батарею ГАТБ.

1. Вербальные способности. (Время на выполнение — 6 мин).

Тестируемый должен из 4 пар слов выбрать одну — синонимы или антонимы:

а) осторожный	а) дружеский
б) торопливый	б) обделенный
в) враждебный	в) далекий
г) быстрый	г) отвергнутый

2—3. Счетные способности.

2. Оценка скорости и точности в простых вычислениях с целыми числами. Например: $256 - 83 = ?$, $37 \times 8 = ?$ (Время на выполнение — 6 мин.).

3. Задачи, например: Джон зарабатывает 1,20 доллара в час. Какова его зарплата за 35-часовую неделю? (Время на выполнение — 7 мин).

4. Пространственное восприятие. Дана развертка геометрической фигуры, надо определить, какая фигура получится при складывании развертки (как в субтесте ДАТ). (Время на выполнение — 6 мин).

5—6. Восприятие формы. Данная способность включает в себя быстроту и точность восприятия форм и моделей. Она оценивается с помощью двух субтестов (время на выполнение — 5 мин) и сравнение форм (время на выполнение — 6 мин), которые различаются по виду визуальных стимулов. В первом — испытуемому необходимо среди рисунков, изображающих разнообразные столярные, слесарные и другие инструменты, найти совершенно совпадающие. Во втором — испытуемый находит идентичные геометрические фигуры, также представленные на рисунках.

7. Восприятие клерка. (Время на выполнение — 6 мин). Изучаемая способность включает быстроту и точность восприятия на лингвистическом материале. Испытуемому предъявляются несколько пар имен или названий.

Надо определить, являются ли оба имени или названия из пары идентичными или есть различия. Например:

Джон Голдсмит — Джон Голдстон Калифорния — Калифорния

8. Тест моторной координации. Измеряется скорость простых, но очень точных моторных ответов. Задача испытуемого — как можно быстрее поставить простой знак из трех прямых линий в каждую из клеточек, изображенных на листе бумаги.

Оценкой считается количество клеток, правильно заполненных за 60 с. (Вначале 2 раза по 10 с проводится тренировка).

Для следующих 4 субтестов необходимо специальное приспособление: прямоугольная доска, состоящая из двух секций, в каждой из которых по 50 отверстий.

9—12. Тест ловких рук. Измеряются точность и скорость грубых движений рук.

9. Перед испытуемым находится доска, где отверстия одной из секций заполнены цилиндрическими деревянными стержнями с выкрашенными концами. Действуя двумя руками, испытуемый должен как можно быстрее вынуть стержни из отверстий в верхней части доски и вставить их в соответствующие отверстия нижней части. За каждый переставленный стержень испытуемый получает один балл. Задание выполняется трижды по 15 с каждый раз.

10. Все стержни расположены в нижней части секции доски. Испытуемый должен стоя вынуть стержень из отверстия, повернуть его на 180 градусов и вставить в отверстие верхней секции доски. Задание выполняется правой рукой (для левши — левой), состоит из трех серий, каждая продолжительностью 30 с. Испытуемый должен выполнить задание как можно быстрее.

11. Верхняя секция доски, лежащей перед испытуемым, заполнена маленькими металлическими заклепками с шайбой, закрепленной на

вертикальном стержне. Испытуемый должен, сидя, одной рукой вынуть заклепку из отверстия в верхней части доски, а другой — снять шайбу с вертикального стержня, затем закрепить шайбу в заклепке и собранную деталь вставить в соответствующее отверстие нижней секции доски. На всю процедуру отводится 90 с.

12. Испытуемый должен вынуть заклепку с шайбой, одной рукой нанизать шайбу на вертикальный стержень, а другой вставить заклепку в соответствующее отверстие верхней секции доски. За каждую переставленную заклепку испытуемый получает один балл. На задание отводится 60 с.

Как видим, батарея объединяет разные виды тестов и претендует на охват нескольких способностей одновременно. На выполнение всей батареи уходит около 2,5 ч.

Корреляция оценок различных способностей в данной батарее высока — до 0,66. У моторных тестов корреляция достаточно значима, но они практически не соотносятся с остальными тестами. Тесты на восприятие и интеллект также мало связаны друг с другом. Что касается валидности этой батареи, то, хотя для некоторых профессий она низка (художник по керамике — 0,25—0,28; страх агент 0,24—0,25), в целом получены обнадеживающие данные — около 0,50. Валидность батареи неодинакова для разных профессий. Так, моторные способности оказались важными для ряда профессий, связанных со сборкой, пространственные — для профессии водителя и т.д.

ГАТБ регулярно используется в государственных учреждениях США при консультировании для поступления на работу. Кроме того, батарея может использоваться и организациями, на которые она специально не рассчитана, например в средней школе, колледже и т.д. Тестирование многочисленных групп работающих, поступающих на службу и обучающихся различным видам работы, позволило выработать систему показателей, в которой для

каждой профессии установлены необходимые для ее овладения способности и минимальные значения стандартизированных показателей. Например, для бухгалтера необходимо получить показатели не ниже 105 по фактору общих способностей к обучению и не ниже 115 по фактору числовых способностей; для слесаря минимальный показатель по факторам общих способностей к обучению равен 85, пространственных способностей и моторики 85. Таким образом, стандартный профиль показателей индивида может сопоставляться с нормативными показателями профессий, и те профессии, нормативные показатели которых достигнуты или превышены испытуемым, могут при консультировании рекомендоваться ему.

Надежность батареи ГАТБ удовлетворительная. Корреляции, определенные методами взаимозаменяемых форм и повторного тестирования, колеблются в пределах 0,80 и не превышают 0,90.

К недостаткам ГАТБ следует отнести в первую очередь то, что все тесты являются высокоскоростными. Кроме того, способности охвачены недостаточно широко. Не включены тесты на понимание техники, а также тесты на мышление и находчивость.

Гарантируется разрешение на перевод ГАТБ и использование ее для исследовательских целей отдельными гражданами и организациями в любых странах.

После проведения диагностического обследования вычерчивается так называемый тестовый профиль испытуемого, который наглядно демонстрирует индивидуализированную структуру его способностей на момент тестирования (профиль — степень выраженности каждого фактора способностей у индивида). Этот профиль сравнивается с тем, который характерен для достигшего успеха профессионала. На основе сопоставления делаются выводы о рекомендуемых для претендента специальностях.

Однако на практике оказывается, что даже яркие представители одной и той же профессии могут иметь неодинаковые тестовые профили, что еще раз

подтверждает пластический характер и компенсаторные возможности способностей человека. Поскольку способности, «недостающие» для успешной работы по профессии, компенсируются путем гиперразвития других, то структура специальных способностей профессионала будет всегда носить индивидуализированный характер. Поэтому простым наложением полученной у претендента структуры специальных способностей на «идеальную» и констатацией их совпадения или несовпадения нельзя аргументировать наличие или отсутствие пригодности к профессии.

Многие известные психологи пришли к заключению о невысокой прогностической силе профессиональных тестов.

В обобщающем исследовании С. Бемиса было показано, что средняя валидность не превышает 0,22.

Другой известный специалист в области валидности тестов Е. Гизелли, занимающийся проблемами прогностической валидности, пришел к выводу, что тесты скорее позволяют предположить, насколько успешно будет проходить профессиональное обучение, нежели дают прогноз относительно того, как сложится карьера.

Что касается критериев обучаемости по многим профессиям, они в среднем равны 0,39 (колеблются от 0,28 до 0,65), а что касается критериев профессиональной успешности, лишь 0,32 (от 0,24 до 0,45).

Следовательно, можно сделать вывод о том, что тесты дают возможность прогнозировать успех в обучении или профессиональной Деятельности лишь на небольшой период — от одного до трех лет.

Специальное сопоставление двух рассмотренных выше батарей ДАТ и ГАТБ показало, что между соответствующими данными той и другой отмечены следующие коэффициенты корреляции: по вербальным способностям 0,70, по пространственному восприятию 0,69, по конторским способностям 0,56. Эти показатели, по мнению тестологов, не настолько высоки, чтобы считать эти тесты идентичными. Таким образом, ГАТБ в

большой степени ориентирована на применение в промышленности, ДАТ — в школе. Обе батареи могут быть использованы в практике психологической службы.

В группу профессионализированных способностей входят также способности, связанные с художественным творчеством. Чаще всего диагностика этих способностей осуществляется методом экспертных оценок, выставляемых специалистами высокого уровня, например членами отборочных комиссий, функционирующих при учебных заведениях соответствующего профиля.

Для некоторых видов **творческих способностей** разработаны стандартизированные тесты. Так, например, тесты художественных способностей включают задания на понимание искусства и на продуктивность (т.е. технику, мастерство исполнения) деятельности. Тесты первого рода диагностируют одно из важнейших качеств — эстетическое отношение к жизни (подробное обсуждение этого качества см.: Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству. М., 1987).

В тестах на **понимание искусства** испытуемому необходимо выбрать из двух вариантов и более изображения какого-либо объекта наиболее предпочтительный. В качестве вариантов изображений могут быть использованы картины известных художников или сюжеты, отобранные группой экспертов. Это «эталонное» изображение дается на фоне одного или нескольких искажений, где умышленно нарушены принятые в искусстве критерии, принципы (цвет, перспектива, соотношение частей изображения и т.д.). А. Анастаси, обсуждая такие тесты, отмечает, что в сущности они показывают, насколько художественные предпочтения испытуемого совпадают с предпочтениями современных ценителей искусства (экспертов).

Наиболее известным является **тест суждений об искусстве Мейера**. Он был создан в 1929 г. и пересмотрен в 1940-м. В нем в качестве заданий использованы картинки и рисунки известных художников. Каждое задание

включает 2 варианта: репродукцию подлинника и ее же с некоторыми изменениями, касающимися пропорций, симметрии, гармонии. Тест оценивает умение судить об эстетической организации произведения как наиболее важном для художника факторе художественного восприятия. Тест достаточно надежен (надежность по методу расщепления колеблется от 0,70 до 0,84). Валидность определялась путем корреляций показателя теста и уровнем художественного образования, мастерства. Коэффициенты валидности колеблются от 0,40 до 0,69. Выполнение теста прямо зависит от уровня профессионального обучения и знаний.

Другой тест (**опросник художественных способностей Хорна**) нацелен на предсказание успешности обучения, поэтому в нем не присутствуют требования к навыкам, знаниям, умению. В тесте от испытуемого требуется сделать 12 набросков рисунков по уже имеющимся линиям (так же, как в уже обсуждавшемся тесте Торренса). Оценка художественных достоинств рисунков производится в соответствии с выделенными критериями. Даны также ориентиры для дополнительной оценки качества работы, такие, как богатство воображения, выбор темы, использование штриховки и др.

Наиболее известным тестом для изучения **музыкальных способностей** является уже упоминавшийся в этой главе тест Сишора. Он представляет собой серии из 6 тестов на различные высоты громкости, ритма, длительности, тембра и тональную память. Все эти качества определяются путем предъявлений пар звуков, музыкальных фраз, которые испытуемому необходимо сравнивать. Тесты можно использовать для детей (начиная с 4 класса) и взрослых. Коэффициенты надежности теста колеблются от 0,55 до 0,85, а валидности — от 0,30 до 0,40. Английским психологом Вингом разработан тест, в котором наряду с заданиями на сенсорное различение (как в тесте Сишора) присутствуют задания на понимание музыки (сравнение эстетических достоинств музыкальных отрывков). Тест высоконадежен,

валиден, и специалисты признают его полезность для отбора музыкально одаренных детей.

Представления о креативности. Соотношение понятий: креативность, творческие способности, творчество.

Понятие креативности (от лат. *Creatio* - создание, сотворение), являясь аналогом понятия «творческие способности», неразрывно связано с творчеством, творческой деятельностью, порождающей нечто качественно новое (либо для творца, либо для группы или общества в целом). Несмотря на большую значимость и продолжительную историю, проблемы творчества и творческих способностей до сих пор недостаточно разработаны. Как отмечает известный исследователь этой проблематики Д.Б. Богоявленская, принципиальная спонтанность творческого процесса делает его практически неуловимым для естественно-научных методов. Эта спонтанность проявляется как в невозможности прогнозировать момент озарения и творческого решения, так и в неопределенности (неожиданности) самого предмета творчества, творческой идеи, которые могут возникать вне связи с целью данной познавательной деятельности («чтобы изобретать, надо думать около»).

Довольно долго творческие достижения человека объясняли высоким уровнем общих и специальных способностей, фактически не выделяли творческие способности как особый вид, отождествляя их с интеллектом.

Толчком для их выделения как особого вида послужили сведения об отсутствии связи между выполнением тестов интеллекта и успешностью решения проблемных ситуаций. Было также отмечено, что творческие возможности человека не совпадают со способностями к обучению. Тенденция к выделению *креативности как специфического вида*

способностей возникла в 50-е гг. XX в. и связана, прежде всего, с именами известных американских психологов Л. Терстоуна и Дж. Гилфорда.

Л. Терстоун проанализировал возможную роль в креативности способностей быстро осваивать и разными способами использовать новую информацию. Он отметил роль в творческих достижениях индуктивного мышления и некоторых особенностей восприятия, а также обратил внимание на то, что творческие решения чаще приходят в момент релаксации, рассеивания внимания, а не в момент сосредоточения над решением проблемы. Креативность стали рассматривать, как способность создавать новые идеи, напрямую связывать с творческими достижениями.

Изучение креативности за рубежом ведется в двух направлениях.

В рамках первого направления исследования сосредоточены вокруг вопроса о том, зависит ли креативность от интеллекта, ориентируясь на измерение познавательных процессов в связи с креативностью.

Другое направление занимается выяснением того, является ли личность с ее психологическими особенностями существенным аспектом креативности, и характеризуется вниманием к личностным и мотивационным чертам.

Попытки определить креативность посредством *познавательных переменных* направлены на оценку необычных интеллектуальных факторов и познавательных стилей. Дж. Гилфорд и его сотрудники, начиная с 1954 г., выделили 16 гипотетических интеллектуальных параметров, характеризующих креативность. Среди них выделили:

- беглость мысли (количество идей, возникающих в единицу времени);
- гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи и другую);
- оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов);
- любознательность (чувствительность к проблемам окружающего мира);
- способность к разработке гипотезы;

- иррелевантность (логическая независимость реакции от стимула);
- фантастичность (полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией).

Дж. Гилфорд объединил эти факторы под общим названием *дивергентное мышление*, которое проявляется тогда, когда проблема только еще должна быть определена или раскрыта и когда не существует заранее предписанного, установившегося пути решения (в отличие от конвергентного мышления, ориентирующегося на известное или подходящее решение проблемы). Исследуя, различные ли особенности представляют интеллект, измеряемый традиционными интеллектуальными тестами, и креативность, также определяемую с помощью специальных тестов, ученые получили противоречивые результаты.

В некоторых работах подтвердилась гипотеза о высокой корреляции IQ и показателей креативности, в других были получены прямо противоположные результаты. Причины такого рассогласования отчасти видели в неразработанности диагностики креативности, вследствие чего в ряде случаев отсутствовали значимые корреляции между разными показателями этого свойства.

Приведенные выше данные свидетельствуют о большой роли личностных особенностей в развитии креативности. Личностный подход в изучении креативности характеризуется особым вниманием к эмоциональным и мотивационным факторам, включенным в это свойство. В отношении личностных особенностей, связанных с креативностью результаты разных исследователей схожи. Выделены некоторые личностные черты (самонадеянность, агрессивность, самодовольство непризнание социальных ограничений и чужих мнений), отличающие креативных от не креативных. По-видимому, это говорит о существовании общего типа креативной личности в отличие от типа креативной личности. Исследования, проведенные на детях и молодежи, показали, что личностные черты юных и взрослых

креативных индивидов совпадают. Это означает, что, по-видимому, креативность можно предсказывать на основании проявления личностных особенностей в довольно раннем возрасте. Существует точка зрения, согласно которой творческие достижения связаны с неврозами и патологией мозга и нервной системы.

Так, Л. Кронбах склонен причину креативности видеть в плохой регуляции мыслительного процесса, в неумении владеть качественным «просеиванием идей».

Г. Домино показал, что креативные дети имели матерей с патологическими личностными особенностями. Но есть исследователи, которые, напротив, отмечают у высококреативных индивидов большую силу духа, стойкость к помехам окружающей среды, к разного рода конфликтам. Так, Ф. Бэррон и Р. Кеттелл нашли, что среди креативных реже встречаются психозы, чем у населения в среднем, но чаще замечаются эксцентричные поступки, отклонения от норм поведения, склонность к самоубийству. Ф. Бэррон объяснил это большей чувствительностью к окружающей среде.

Нет единой точки зрения и в отношении мотивационных характеристик креативности. Согласно одной точке зрения, креативный индивид пытается наилучшим образом реализовать себя, максимально соответствовать своим возможностям, выполнить новые, непривычные для него виды деятельности, применить новые способы деятельности. Согласно другой точке зрения, мотивация креативных основана на стремлении к риску, к проверке предела своих возможностей.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что особый тип интеллектуальных способностей, называемых креативностью, в настоящее время широко изучается англо-американскими психологами. Полученные данные позволяют констатировать следующее:

- существует связь креативности с творческими достижениями личности, однако сущность этого свойства пока до конца не выяснена;

- нельзя с полной уверенностью отделить креативность от интеллекта в традиционном его понимании;
- пока не найдены надежные способы измерения креативности.

Теории креативности в отечественной и зарубежной психологии

В отечественной психологии широко разрабатывается проблема творческих способностей человека. Она ставится как проблема творческого, продуктивного мышления, в отличие от репродуктивного мышления. Психологи единодушны в признании того, что в любом мыслительном акте сплетены продуктивные и репродуктивные компоненты. Это значит, что для субъекта не может быть абсолютно известной задачи, иначе она перестает быть для него задачей. В то же время невозможна задача, в которой не присутствовали бы компоненты знакомых по прошлому опыту задач. Если, допустим, предложить ребенку-дошкольнику задачу на интегральное исчисление, она даже не выступит для него в качестве задачи, так как не будут поняты ни ее содержание, ни цель, которой следует добиться. Как справедливо отметил П. Я. Гальперин, "возможности разумного (а тем более творческого) решения задач существенно зависят от качества прежде приобретенных знаний и умений" (П.Я. Гальперин, 1976).

При решении различных задач по-разному сочетаются эвристические и неэвристические компоненты мышления. Поэтому различают задачи творческие, требующие для своего решения креативного мышления, характеризующиеся высокой степенью новизны получаемого в результате решения продукта, и нетворческие, при решении которых функционирует репродуктивное мышление, использующее известные подходы и способы действий; получаемый результат не отличается здесь новизной и оригинальностью.

Поскольку границы между продуктивным и репродуктивным мышлением достаточно условны, существует мнение, что механизмы, лежащие в основе мышления, едины, любое мышление является творческим (А. В. Брушлинский, Л. Л. Гурова). В противоположность такой точке зрения существует другая, сторонники которой резко разделяют продуктивное и непродуктивное мышление (Я.А Пономарев, О. К. Тихомиров). Ими высказывается мысль о том, что механизмы этих видов мыслительной деятельности различны. Более того, истинным мышлением, лежащим в основе интеллектуальных способностей, они признают творческое мышление.

Экспериментальные исследования творческого мышления, осуществляемые с помощью творческих задач, задач-головоломок, показывают между тем, что в основе интуитивного решения, инсайта, догадки лежат логический анализ, рассуждение, выбор вариантов. Кроме того, хотя процесс интуитивного поиска не осознается, после получения решения его можно вербализовать (Я. А. Пономарев, 1980). Несомненно, это свидетельствует о единой природе двух видов мышления — творческого и нетворческого.

В отечественной психологии большое внимание уделяется проблеме условий развития творческого мышления, целенаправленного формирования эвристических приемов (З.И Калмыкова, 1981; П.Я. Гальперин, В.Л Данилова, 1980; Г.С. Альтшуллер, 1979) Показано, что овладение эвристическими приемами дает мощный толчок развитию творческого мышления, но не гарантирует успешного решения творческих задач. Поэтому, несмотря на единую природу репродуктивного и продуктивного мышления, все же остается загадкой, а что же в конечном счете помогает индивидам находить решение творческой задачи.

Итак, в отечественной психологии большое внимание уделяется раскрытию сущности креативности, выяснению механизмов творческой деятельности и природы творческих способностей. Что же касается

диагностики креативности, можно сказать, что работ в этом направлении почти нет. Мы отметим лишь одно исследование, проведенное Д. Б. Богоявленской (1983).

Ею выделена единица измерения творческих способностей, названная "интеллектуальной инициативой". Автор рассматривает ее как синтез умственных способностей и мотивационной структуры личности, проявляющихся в "продолжении мыслительной деятельности за пределами требуемого, за пределами решения задачи, которая ставится перед человеком". В соответствии с гипотезой Д.Б. Богоявленской был предложен "метод креативного поля", позволяющий испытуемому без воздействия внешнего стимула перейти от осуществления заданной деятельности к теоретическому обобщению и анализу заданной ситуации. В рамках этого метода было сконструировано несколько методик, которые проходили проверку на валидность. Автор испытал значительные трудности в нахождении внешнего критерия. Творческая успешность устанавливалась методом экспертных оценок, имеющим целый ряд недостатков. Полученные корреляции экспериментальных оценок интеллектуальной инициативы с внешним критерием очень высоки, но субъективность выбранного критерия не позволяет считать выводы о валидности разработанных методик окончательными.

Подводя итоги отечественных исследований в области диагностики интеллектуальных способностей и креативности, нужно подчеркнуть, что они тщательно теоретически обоснованы, индивидуальные различия анализируются не только с количественной, но и с качественной стороны, а сама диагностика имеет четко определенные практические цели. Тем не менее, все еще незначительно количество исследований в этой области. Не хватает методик диагностики, а работ по их созданию недостаточно.

Начиная с 60-х гг. в англо-американской психологии большой популярностью пользуется изучение особого типа общих способностей,

называемого креативностью. Толчком для выделения этого типа способностей послужили сведения об отсутствии связи между традиционными тестами интеллекта и успешностью решения проблемных ситуаций. Было признано, что последняя зависит от способности по-разному использовать данную в задачах информацию в быстром темпе. Эту способность назвали креативностью и стали изучать ее независимо от интеллекта — как способность, отражающую свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки. Креативность связывают с творческими достижениями личности.

Изучение креативности ведется в основном в двух направлениях. Одно связано с вопросом о том, зависит ли креативность от интеллекта, и ориентируется на измерение познавательных процессов в связи с креативностью.

Другое направление занимается выяснением того, является ли личность с ее психологическими особенностями существенным аспектом креативности, и характеризуется вниманием к личностным и мотивационным чертам.

Попытки определить креативность посредством познавательных переменных направлены на оценку необычных интеллектуальных факторов и познавательных стилей. Дж. Гилфорд и его сотрудники начиная с 1954 г. выделили 16 гипотетических интеллектуальных способностей, характеризующих креативность. Среди них такие:

"беглость мысли" (количество идей, возникающих в единицу времени), гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую), оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов), любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире), способность к разработке гипотезы, "иррелевантность" (логическая независимость реакции от стимула), фантастичность (полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией). Дж. Гилфорд объединил эти

факторы под общим названием "дивергентного мышления", которое проявляется тогда, когда проблема только еще должна быть определена или раскрыта и когда не существует заранее предписанного, установившегося пути решения (в отличие от "конвергентного мышления", ориентирующегося на известное или "подходящее" решение проблемы).

Исследуя, различные ли способности представляют интеллект, измеряемый традиционными интеллектуальными тестами, и креативность, также определяемая с помощью специальных тестов, ученые получили противоречивые результаты. Однозначного ответа на вопрос, связаны ли между собой интеллект и креативность, на основании этих результатов дать невозможно.

Если же вместо измерений по тестам использовался другой способ оценки креативности — по уровню творческих достижений в том виде деятельности, которым занимались испытуемые, — то получали однозначные результаты, свидетельствующие о дихотомии креативности и интеллекта.

Однако не все психологи признают креативность особым качеством, одной из разновидностей общих способностей. Некоторые из них, например, Н. Марш, Ф. Верной, Ц. Берт рассматривают креативность как одну из сторон интеллекта, не измеряемую традиционными интеллектуальными тестами. В этом их убеждают результаты исследований, показывающих зависимость оценок креативности от прошлого опыта, характера усвоенных знаний и навыков, особенностей окружающей среды. Так, Э. Оглетри и В. Юлаки, изучив 1165 школьников из Англии, Шотландии и Германии, установили, что оценки креативности являются функцией социоэкономического положения. Во всех странах дети, принадлежащие к привилегированному классу, получили более высокие оценки по тестам креативности, чем их сверстники из среднего и низшего классов.

Зависимость оценок креативности от окружающей среды позволяет, воздействуя на последнюю, формировать креативность, развивать ее. От

каких показателей окружающей среды в первую очередь можно ждать развивающего действия? Как показывают исследования, окружающая среда должна отличаться богатством информации и большой свободой, вольной атмосферой. Так, Ф. Хеддон и Г. Литтон обнаружили более высокие оценки креативности у учащихся школ, отличающихся неформальной атмосферой и организацией обучения по сравнению с более формальными школами.

Подобные исследования свидетельствуют о большой роли личностных особенностей в развитии креативности. Личностный подход в изучении креативности характеризуется особым вниманием к эмоциональным и мотивационным факторам, включенным в это свойство. В отношении личностных особенностей, связанных с креативностью, результаты разных исследований схожи. Выделены некоторые личностные черты (самонадеянность, агрессивность, самодовольство, игнорирование социальных ограничений и чужих мнений), отличающие креативных от некреативных. По мнению некоторых психологов, это говорит о существовании общего типа креативной личности в отличие от типа личности некреативной. Интересно, что исследования, проведенные на детях и молодежи, показали, что личностные черты юных и взрослых креативных индивидов совпадают. Это означает, что, по-видимому, креативность можно предсказывать на основании проявления личностных особенностей в довольно раннем возрасте.

Существует точка зрения, согласно которой творческие достижения связаны с невротизмом. Так, Л. Кронбах склонен причину креативности видеть в плохой регуляции мыслительного процесса, в неумении владеть качественным "просеиванием" идей, а Г. Домино показал, что креативные дети имеют матерей с патологическими личностными особенностями. Но есть исследователи, которые, напротив, отмечают у высококреативных индивидов большую силу духа, стойкость к помехам окружающей среды, к разного рода конфликтам.

Нет единой точки зрения и в отношении мотивационных характеристик креативности. Согласно одной точке зрения, креативный индивид пытается наилучшим образом реализовать себя, максимально соответствовать своим возможностям, выполнять новые, непривычные для него виды деятельности, применять новые способы деятельности. Согласно другой точке зрения, мотивация креативных основана на стремлении к риску, к проверке предела своих возможностей.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что особый тип интеллектуальных способностей, называемый креативностью, в настоящее время широко изучается англо-американскими психологами. Признается связь креативности с творческими достижениями личности, однако сущность этого свойства пока до конца не выяснена. Нельзя пока с полной уверенностью отделить его от интеллекта в традиционном понимании. Не найдены и надежные способы измерения креативности.

Англо-американские психологи с середины 50-х годов занимаются разработкой тестов, направленных на изучение особых способностей (креативности). При разработке такого рода тестов, исходят из трёх базовых подходов:

1. Креативности как таковой нет. Интеллект, одарённость выступают в качестве крайне важного, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роль играют: мотивация, ценности, личностные черты. К основным чертам творческой личности относятся: когнитивность, чувствительность к проблеме, независимость суждений в неопределённых и сложных ситуациях.

2. Креативность является самостоятельным фактором не зависимо от интеллекта (Д. Гилфорд, Тейлор, Пономарёв). Между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть лишь слабая связь (корреляция). П. Торранс выявил интеллектуальный порог креативности: если IQ меньше 115-120, то интеллект и креативность отражают единый фактор; при IQ более 120 –

творческие способности становятся независимой величиной. Нет креативности с низкой интеллектуальностью, но есть интеллект с низкой креативностью.

3. Высокий уровень IQ предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот (Д. Векслер, Г. Айзенк, Термен и др.).

Структура интеллекта Д. Гилфорда. Разработанная автором концепция структуры интеллекта стала моделью интеллектуальной деятельности во всех сферах, в т.ч. и художественной.

Д. Гилфорд выделил способность к дивергентному и конвергентному мышлению. Дивергентное мышление он характеризовал как способность к порождению множества оригинальных и нестандартных решений как основу креативности. Конвергентное мышление характеризуется способностью решать задачи, требующие однозначного решения, находимого с помощью усвоенных алгоритмов.

Дивергентное мышление меньше ограничено заданными фактами, допускает изменение путей решения проблемы и приводит к неожиданным результатам. Базовые характеристики дивергентного мышления совпадают с характеристиками художественного мышления, хотя и не исчерпывают их. По этой причине модель структуры интеллекта Д. Гилфорда должна быть применена и в области эстетического воспитания и художественном образовании.

Структура интеллекта по Д. Гилфорду, состоит из 120 различных когнитивных способностей. Они объединены в 15 факторов (5 операций, 4 вида содержаний, 6 типов продуктов мыслительной деятельности).

Операции, выделенные Д. Гилфордом:

1) познание (восприятие, узнавание, осознание, понимание, сенсорная чувствительность и т. д.);

2) память (сохранение, воспроизведение и др. характеристики);

- 3) дивергентное мышление;
- 4) конвергентное мышление;
- 5) оценочное мышление (суждение, оценка, аргументы, операции выбора).

Содержание умственных операций:

- 1) изобразительное (наглядно-образная информация, форма, цвет, текстура);
- 2) символическое (знаковые системы, буквы, числа, коды);
- 3) семантическое охватывание категории смысла ((семантика - обозначающий; лингвистическая, логическая, психоаналитическая);
- 4) поведенческое (чувства, мысли, настроение, взаимоотношения и т. д.).

Результаты мыслительной деятельности: обрабатываемая информация в конечном итоге может принимать вид одного из следующих 6 продуктов:

- 1) единицы (элементы);
- 2) классы (совокупность сведений, группировки);
- 3) отношение системы (блоки информации);
- 4) трансформации (преобразование, модификация);
- 5) импликация (установление связей на уровне закономерностей);

Модель интеллекта Д. Гилфорда получила практическую апробацию в Иллинойском университете (США), где была использована в программе диагностики и обучения одарённых детей.

Тест творческого мышления П. Торранса. Данный тест впервые был предложен в 1962 году для диагностики креативности, начиная с дошкольного возраста (5 - 6 лет). Главная задача, которую ставил перед собой П. Торранс - получить модель творческих процессов, отражающих их природную сложность.

В основе этого метода лежит способность к дивергентному мышлению (по Д. Гилфорду), к преобразованиям и ассоциированию, способность порождать новые идеи и разрабатывать их.

Двадцать тестов творческой продуктивности П. Торранса сгруппированы в вербальную, изобразительную и звуковую батареи. Первая группа субтестов (1 -7) позволяет диагностировать вербальное творческое мышление, вторая (8 - 10) - изобразительное творческое мышление, третья (11 - 12) - словесно-звуковое творческое мышление.

Как показала экспериментальная практика, тест информативен и позволяет решать различные задачи, в т.ч. в сфере диагностики художественно-творческих способностей. Модель креативности П. Торранса универсальна и соответствует психологическим реалиям в любой сфере человеческой деятельности. А основные показатели креативности - беглость, гибкость, оригинальность и разработанность - ярко проявляются и в художественной деятельности в различные возрастные периоды развития личности. По данным П. Торранса, вербальные факторы связаны с литературным творчеством. Соответственно, факторы, относящиеся к зрительному, слуховому, изобразительному эстетическому содержанию, играют столь же важную роль в изобразительном искусстве, музыке, хореографии.

Тест творческого мышления П. Торранса предполагает различные варианты. В последнее время появилось множество различных адаптированных модификаций данного теста (А. М. Матюшкин, Н. В. Шумакова, Е. И. Шелбанова, Н. П. Щербо, В. Н. Козленко, Е. Е. Тунин, А. Э. Симановский, Т. А. Барышева).

Процедура диагностики с использованием теста креативности строго стандартизирована. На выполнения каждого субтеста П. Торранса отводится определённое время - 10 минут. Все вопросы, возникающие после инструктирования, крайне важно разъяснить до начала тестирования.

Характеристики базовых показателей творческого мышления (тест П. Торранса).

1. Лёгкость (беглость) - количественный показатель, отражающий способность к порождению большого количества идей (ассоциаций, образов). Измеряется количеством результатов (количеством идей, законченных рисунков и т.п.).

2. Гибкость - отражает способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другим, использовать различные стратегии решения. Измеряется числом категорий, использованных при выполнении субтестов.

Категории, выделенные П. Торрансом:

- 1) мир природы;
- 2) животный мир;
- 3) человек;
- 4) механическое;
- 5) символическое;
- 6) декоративные элементы;
- 7) видовое (город, дом, шоссе, двор);
- 8) искусство;
- 9) динамические явления.

3. Оригинальность характеризует способность к выдвижению идей, отличных от очевидных, нормативных. Измеряется количеством неординарных и неповторяющихся ответов, образов, идей.

4. Разработанность (тщательность, детализация образов) - фиксирует способность к изобретательству, конструктивной деятельности. Измеряется числом существенных и несущественных при разработке основной идеи.

При диагностике изобразительного творческого мышления для субтеста "Незаконченные фигуры" введён 5 показатель - "сопротивление замыканию". Этот показатель отражает "способность долгое время оставаться открытым новизне и разнообразию идей, достаточно долго откладывая принятие окончательного решения для того, чтобы совершить

мыслительный скачок и создать оригинальные идеи” (П. Торранс). Измеряется способом замыкания незаконченных фигур.

При обработке экспериментальных данных, крайне важно иметь в виду, что причины низких и высоких показателей по всем когнитивным параметрам креативности могут быть различными. так, низкие показатели по фактору ”беглость” бывают связаны с высокой детализацией. разработанностью идеи. А высокие показатели по фактору ”беглость” могут свидетельствовать об импульсивности или поверхности мышления. Низкие показатели по фактору ”гибкость” свидетельствуют о ригидности мышления или низкой информированности, слабой мотивации. Чрезвычайно высокие показатели по данному фактору имеют ”негативный оттенок” и могут свидетельствовать о неспособности к единой линии в мышлении. Высокий коэффициент оригинальности иногда наблюдается при психических отклонениях.

Поэтому при обработке эмпирических данных существенным является не только количественные результаты (баллы), но и причины этого результата.

Некоторые психологи, изучающие признаки креативной личности, выделяют следующие характеристики, присущие такой личности:

- умение выделять проблему;
- определять перспективу решения проблемы;
- интуиция;
- умения фантазировать;
- самокритичность;
- определенное упорство, ориентированное на результат;
- наличие чувства юмора;
- подвижность (гибкость) ума;
- независимость и смелость;
- умение анализировать и синтезировать.

ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТИ

Личность – сложное, многогранное явление общественной жизни, продукт общественно-исторического развития, с одной стороны, и деятель общественного развития (субъект) – с другой. Ни одна общественная наука не может абстрагироваться от личности как общественного явления, но у каждой из них свой объект исследования: так, этику интересует личность как носительница моральных убеждений, нравственных привычек определенного общества; юридические науки исследуют правовые нормы и правоотношения, определяющие положение личности в различных сферах жизни общества; педагогика изучает методы, формы и средства воспитания личности; психология акцентирует внимание на субъективном мире личности, его структуре, закономерностях формирования и развития.

Личность как объект психологического изучения – это система внутренних, социально обусловленных психических свойств, характеризующая человека как носителя сознания.

Структура личности - это связь и взаимодействие различных её компонентов: способностей, волевых качеств, характера, эмоций и др. Эти компоненты являются её свойствами и отличиями и называются «чертами». Этим черт довольно много, и чтобы их структурировать существует разделение на уровни:

- Низший уровень личности - это половые свойства психики, возрастные, врождённые.

1. Второй уровень личности - это индивидуальные проявления мышления, памяти, способностей, ощущений, восприятия, которые зависят и от врождённых факторов и от их развития.

- Третий уровень личности - это индивидуальный опыт, в котором содержатся приобретённые знания, привычки, умения, навыки. Данный уровень формируется в процессе жизнедеятельности и носит социальный характер.

- Высший уровень личности – это её направленность, в которую входят интересы, желания, влечения, склонности, убеждения, взгляды, идеалы, мировоззрения, самооценка, особенности характера. Этот уровень является наиболее социально обусловленным и формирующимся под воздействием влияния воспитания, а также более полно отражающим идеологию общества, в котором находится человек.

Для чего эти уровни важно и нужно между собой различать? Хотя бы для того, чтобы иметь возможность объективно охарактеризовать любого человека (в том числе себя), как личность, понять какой уровень при этом вы рассматриваете.

Отличие людей между собой очень многогранно, ведь на каждом уровне есть свои различия интересов и убеждений, знаний и опыта, способностей и навыков, характера и темперамента. Именно по этим причинам бывает довольно сложно понять другого человека, избежать противоречий и даже конфликтов. Для того чтобы понимать себя и окружающих, нужно иметь определённый багаж психологических знаний, и сочетать его с осознанностью и наблюдательностью. И в этом очень специфическом вопросе немаловажную роль играет знание ключевых свойств личности и их различий.

Преобладающим подходом не только в житейской, но и в научной психологии является *теория личностных черт*. В Древней Греции, а еще раньше в Китае существовали представления о личности, которые явно напоминают теорию личностных черт. Галлен (200 г. н. э.) считал, что в зависимости от соотношения «соков» (жидкостей) в организме человека складывается один из четырех типов темперамента. В работах многих философов всех эпох до начала XX в. можно найти ясные намеки на

существование таких параметров, как экстраверсия — интроверсия и нейротизм — стабильность. С середины 80-х гг. прошлого века теорией черт особенно оживленно занимались Р. Маккрей и П. Коста, которые считают, что личностные черты являются одним из каузальных факторов формирования привычек, установок и умений. В отечественной психологической науке к данному направлению можно отнести теории межиндивидуальных различий (А. Г. Шмелев) и акцентуаций характера (И. Б. Ганнушкин, К. Леонгард).

Очевидно, что типологический подход к исследованию личности и теория черт имеют много общего. Во-первых, они оба универсальны: любого человека можно отнести к тому или иному типу и оценить с точки зрения степени наличия той или иной черты. Во-вторых, при познании личности эти подходы очень удобны в связи с экономичностью во времени. Вполне достаточно найти какой-либо признак типа или черты, как остальная «картина дорисовывается сама» (закон гештальта). Поэтому дальнейшее, более глубокое познание личности не требуется. Оба подхода так или иначе представляют личность как категорию довольно статичную. Изменение маловероятно.

С операциональной точки зрения отличие типологического подхода от подхода «в духе теории черт» заключается в том, что производится обобщение (объединение) не столбцов, а строк характеристических таблиц.

О размытости границ между теориями черт и теориями типов — психосоматических (Э. Кречмер) и психологических (К. Юнг) — свидетельствует и тот факт, что в некоторых концепциях типы формулируются по принципу доминирующей черты, а при наличии нескольких выраженных (акцентуированных черт) говорят про смешанные, амальгамные типы и т. д. Так обстоит дело, например, с отечественной методикой ПДО (Патохарактерологический диагностический опросник).

В этой связи важно отметить, что типичное — это общее, присущее определенной группе или классу явлений. Между тем, затрагивая вопрос о

соотношении типичного и индивидуального в человеке, нельзя не вспомнить мнение В. С. Мерлина: с незапамятных времен и до настоящего времени принято считать, что одни свойства человека типичны, а другие индивидуальны. Чем больше в человеке типичного, тем менее он оригинален, самобытен, индивидуален, и наоборот. В действительности же в человеке нет двух сортов свойств — типичных и индивидуальных. Каждое отдельное свойство типично по одним проявлениям и индивидуально по другим.

Вместе с тем отметим, что многими (в том числе и психологами) тип понимается по принципу «все или ничего», как, например, в астрологии. Поэтому в научной психологии типов личности существовать не может. Однако никто не уверяет в том, что рассматриваются «чистые» типы, как, допустим, в темпераменте. В результате вопрос до сих пор остается открытым.

В основе диспозиционального направления в изучении личности, приверженцем и основателем которого был Г. Олпорт (1897-1967), лежат две общие идеи: теория черт и уникальность каждого человека. Их суть в том, что люди демонстрируют определенное постоянство в своих поступках, мыслях и эмоциях независимо от течения времени, событий и жизненного опыта. При этом каждая личность уникальна, а ее уникальность наилучшим образом может быть понята через определение конкретных черт личности. Г. Олпорт ввел свой собственный термин — проприум («свойственный», «присущий») — это то, что во внутреннем мире признается своим и является отличительной чертой. Проприум дает направление жизни человека, это позитивное, творческое, стремящееся к росту и развивающееся свойство человеческой природы.

Понятие, напрямую связанное с проприумом, — идентичность, рассматривается как внутреннее постоянство. По Г. Олпорту, ядро личности составляют мотивы деятельности. Для объяснения характера мотивации он ввел понятие функциональной автономии, означающее, что мотивация

взрослого человека функционально не связана с его детскими впечатлениями, подобно тому, как дерево, выросшее из семени, функционально от семени автономно. Мотивы зрелой личности нельзя выводить из ранних намерений и представлений. Цели взрослого человека определяются текущей ситуацией и нынешними намерениями.

Г. Олпорт внес значительный и разносторонний вклад в персонологию. Предметом его исследований стали жизненные ценности, темперамент, характер личности. Ученый не раз подчеркивал важность объединяющей философии жизни, которая основана на ценностях, т. е. на убеждении человека в том, что поистине важно в жизни, а что нет. Полагая, что усилия человека найти смысл жизни определяются ценностями, он стал одним из авторов теста изучения ценностей. Многим знакома идея Олпорта относительно характера личности: характер — это оцененная личность, а личность — это неоцененный характер. Темперамент, по его мнению, является «первичным материалом», из которого строится личность, а также особенно важным при обсуждении наследственных аспектов эмоциональной природы индивидуума. Тем самым Г. Олпорт подчеркивает целостность и неделимость всей структуры личности.

Таким образом, теория Г. Олпорта представляет собой соединение гуманистических и индивидуальных подходов к изучению личности. Гуманистичность проявляется в попытке выявить все аспекты человеческого существа, включая потенциал личностного роста, преодоление себя и самоактуализацию. Индивидуальный подход отражается в стремлении исследователя понять и предсказать развитие реальной конкретной личности. Отличительная черта теоретической ориентации Г. Олпорта — его убежденность в том, что поведение человека всегда является результатом той или иной конфигурации личностных черт.

Одним из учеников Г. Олпорта и Г. Мюррея был С. Р. Мадди, который в 1970-е гг. получил известность как автор оригинальных концепций

потребностей, стремления к смыслу, экзистенциального невроза и экзистенциальной психотерапии. Последние 15 лет основным направлением его работы является исследование, диагностика и фасилитация жизнестойкости — стержневой личностной характеристики, лежащей в основе «мужества быть», по П. Тиллиху, и во многом ответственной за успешность личности в совладании с неблагоприятными обстоятельствами жизни (Д. А. Леонтьев, 2002).

С. Р. Мадди предлагает довольно сложное и развернутое определение личности — это конкретная совокупность характеристик и стремлений, обуславливающих те общие и индивидуальные особенности поведенческих проявлений (мыслей, чувств и действий), которые обладают устойчивостью во времени и могут или же не могут быть объяснены только через анализ социальных и биологических факторов, влияющих на актуальную ситуацию функционирования человека.

Исходя из анализа имеющихся концепций личности, С. Р. Мадди выделяет ядро и периферию личности. То, что свойственно всем людям, то, что раскрывает неотъемлемые, непеременимые атрибуты любой личности, автор относит к ядру личности. Эти общие черты почти не претерпевают изменений в течение жизни, они принципиальным образом влияют на все аспекты поведения. Кроме того, существуют и такие атрибуты личности, которые отличаются гораздо большей устойчивостью и связаны с поведенческими проявлениями, поддающимися непосредственному наблюдению. Эти атрибуты не являются врожденными, они появляются в структуре личности вследствие научения, и их влияние на поведение человека не столь велико. Поскольку они являются следствием научения и имеют лишь ограниченное влияние на поведение, он назвал их периферией личности. Связь же между ядром и периферией личности осуществляется через развитие.

В концепции С. Р. Мадди одним из основных положений является стремление поддерживать привычный, характерный для личности уровень

активации. Активация — это возбуждение или напряжение, детерминированное воздействием внутренней или внешней стимуляции. Люди различаются между собой по степени необходимой им активации в зависимости от привычного для них уровня активации. Выделяются следующие типы: высокоактивированная личность, обладающая чертами активности и экстернальности или с характерными для нее чертами активности и интернальности; низкоактивированная личность с чертами активности и экстернальности или с характерными для нее чертами активности и интернальности.

Теоретики факторного анализа Р. Кэттелл (1905-1998) и Г. Айзенк (1916-1997) считали, что в основе структуры личности лежат черты личности. По мнению Р. Кэттелла, черты личности представляют собой гипотетические конструкции, предрасполагающие человека к устойчивому поведению с течением времени и в различных обстоятельствах. Структуру личности он определяет 16 факторами — исходными чертами. Иерархическая модель структуры личности, по Г. Айзенку, включает типы, черты личности, привычные реакции и специфические реакции. Г. Айзенк подчеркивает, что большинство людей не подпадают под крайние категории. В отличие от Р. Кэттелла, Г. Айзенк видит лишь два главных типа: интроверсия — экстраверсия, стабильность — нейротизм.

Многие исследователи (А. Фернхем, П. Хейвен, Д. А. Леонтьев) считают, что самым распространенным подходом в области персонологии является изучение личности с помощью личностных черт. Но несмотря на его распространенность, они же серьезно критикуют его. На наш взгляд, наиболее полно выражает свою точку зрения Д. А. Леонтьев. «Две основные характеристики черт, — пишет он, — это их устойчивость (устойчивые характеристики личности, которые во времени склонны относительно мало меняться) и обобщенность (т. е. то, что проявляется не в одной ситуации, а в разных)». В таком случае встает вопрос, в каких пределах сохраняется это

постоянство? Можно привести массу примеров тому, что оно является относительным. Тогда получается, что или нам придется описывать каждую ситуацию и характерные черты, проявляемые личностью, по отдельности, или придется двигаться вглубь от поверхности наблюдаемых черт к каким-то глубинным структурам, которые могли бы объяснить разные внешние появления в разных ситуациях.

Вторая сложность, которая возникает при описании личности на языке черт, — это субъективность такого описания, его зависимость от критериев оценки. То, что один оценит как принципиальность, другой назовет твердолобостью. Третья сложность заключается в том, что описание человека на языке черт не дает понимания возможностей изменения этого человека. Если он такой, то такой и есть, ничего другого быть не может. Получается, что если мы стремимся к непредубежденному, объективному познанию личности, то понятие черт нас не устраивает.

По мнению Е. Ю. Коржовой, популярность теорий черт мы можем связать с функционально-потребительским отношением к человеку и развитием естественно-научной методологии познания, сопровождающимся распространением измерительного подхода к личности. Похоже, сторонники такого подхода даже не задаются вопросом о том, что существуют такие феномены личности, которые невозможно измерить, и что в личности есть еще что-то, помимо набора черт.

Личностные опросники

Личностные опросники — самая распространённая категория психологических тестов. Состоят из списка вопросов или суждений. Благодаря тому, что в опроснике можно спросить про что угодно, существует много разных типов опросников разного предназначения. К личностным опросникам относятся и такие "монстры" как MMPI и 16-PF, и простые

опросники, состоящие из 10-20 вопросов. Как правило личностные опросники диагностируют особенности характера, темперамента, межличностных отношений, мотивационную и эмоциональную сферу.

Основные формы вопросов (утверждений) для личностных опросников.

1. Вопросы с ответом типа "да-нет": "Любите ли вы загорать на пляже?"
2. Вопросы с ответами типа "да -?-" нет", "да - затрудняюсь ответить - нет"
Если бы волшебник превратил тебя в дерево, ты предпочел бы быть:
3. Альтернативные задания (с ответами типа "правда-ложь")
«Временами я нахожусь во власти какой-то злой силы» (ММРІ).
4. Задания с ответами типа "нравится–не нравится".
5. Задания с рейтинговыми шкалами
“Мне нравится бывать с друзьями в кафе: всегда, очень часто, часто, от случая к случаю, редко, очень редко, никогда”.
6. Трихотомические задания с выбором
«Когда мне нечего делать, я могу: (а) позвонить другу, чтобы поболтать; (б) заняться разгадыванием трудного кроссворда; (в) пойти на джазовый концерт».

Разработка заданий теста. Анализ заданий.

Правила для формулирования заданий:

1. Устраняйте возможность проникновения испытуемых в суть того, что изучается при помощи данных заданий.
2. Формулируйте понятные, недвусмысленные вопросы (утверждения). Каждое задание (вопрос) должны быть сформулированы предельно ясно и просто.
3. Задания должны отражать конкретные, а не общие аспекты изучаемой области поведения. Например, вместо задания «Нравится ли вам

спорт?» лучше использовать более конкретный вопрос: «Вы регулярно играете в какую-нибудь спортивную игру?».

4. В каждом задании следует задавать только один вопрос или делать только одно утверждение.

5. Избегайте слов, определяющих частоту действий. То, что одним испытуемым интерпретируется как «часто», для другого совсем не так.

6. Избегайте терминов, выражающих чувства. Вместо этого, попытайтесь представить задание в контексте поведения. Например, задание «Нравится ли вам чтение художественной литературы» лучше заменить на «Читаете ли вы художественную литературу постоянно?».

7. При помощи инструкций обеспечьте, чтобы испытуемые давали первые приходящие на ум ответы. Не позволяйте испытуемым долго размышлять над значением заданий.

Очень важно, чтобы любой из предлагаемых вариантов ответа воспринимался испытуемым как возможный, вероятный. Ответ, воспринимаемый обследуемым как неправильный, будет иметь малую вероятность выбора. Установка на социально одобряемый ответ может быть минимизирована с помощью исключения из опросника тех заданий, ответы на которые оцениваются обследуемым с точки зрения их социальной желательности—нежелательности.

Достоверность теста - способность теста защищать информацию от мотивационных (сознательных и бессознательных) искажений и социальной желательности ответов (это достигается через введение в тест проверочной шкалы лжи).

Проблема достоверности личностных опросников. Факторы, детерминирующие ответы на вопросы. При знакомстве с личностными опросниками, одним из первых возникает вопрос, насколько достоверна информация, получаемая с помощью ответов на разного рода вопросы.

Обследуемый вполне может быть неискренним, сознательно вводить в заблуждение или не понять задание, или иметь искаженные представления о себе. Какие факторы детерминируют ответы испытуемых на вопросы?

Личностные опросники нередко оказываются объектом критики: в силу того что самописание позволяет испытуемому дать о себе ложные сведения, легко исказить реальную картину. Естественно, если исходить из предположения о том, что эта возможность всегда или почти всегда реализуется, то становится бессмысленным использование опросников в диагностических целях. Из-за того, что ответы могут быть без труда фальсифицированы, ссылаются на опросы одних и тех же лиц, проведенные с разной инструкцией по той же самой шкале. В одном случае просят отвечать, например, подражая какому-либо типу поведения, в другом — правдиво. Однако нет оснований полагать, что у испытуемого обязательно должно быть желание обмануть, и это играет сколь-нибудь важную роль. Ко дню сегодняшнему в психодиагностике накоплено немало данных, указывающих на обратное—*стремление обследуемых быть искренними.*

Фальсификация ответов, о вероятности которой следует помнить в ситуациях, характеризующихся высокой степенью социального контроля над результатами, полученными обследуемым, встречается крайне редко.

Работы последних лет показывают, что многие из применяемых психологами опросников достаточно чувствительны к намеренному искажению истины. Использование разных личностных опросников в трех экспериментальных группах с инструкциями «отвечать честно», «произвести наилучшее впечатление», «произвести наихудшее впечатление», показало, что фальсификация легко обнаруживается. Сознательное искажение сведений о себе, чаще всего *возможность*, нежели реальность поведения обследуемого. Другое дело — влияние факторов неосознаваемых, но тем не менее существенно воздействующих на процесс «переваривания» вопроса и формирование ответа на него.

К факторам, искажающим достоверность ответов, относятся те, которые имеют установочную природу. Одна из наиболее известных установок, вызвавшая немало дискуссий, — это **тенденция к выбору «социально положительного» ответа**, того ответа, который предписывается общественными или групповыми нормами. Социально одобряемые ответы, даваемые обследуемыми, не должны быть поняты как нарочитое намерение представить себя в лучшем свете. Их появление обусловлено не сознательной фальсификацией, а неосознанным желанием выглядеть не хуже других.

Сила социально одобряемых ответов связана с более общей потребностью индивида в самозащите, уклонении от критики и социальном согласии. Вместе с тем наличие потребности в помощи, внимании со стороны других людей может привести к выбору тех ответов, которые не соответствуют социальным нормам, неблагоприятны для описания самого себя. Обследуемый, испытывающий потребность в чем-то, для ее удовлетворения склонен представлять себя менее благополучным, нежели на самом деле.

Фактор социальной одобряемости приобретает наиболее существенное значение в тех опросниках, содержание вопросов которых тесно связано с имеющимися в обыденном сознании стереотипами «хороших» и «плохих» черт личности, особенностей поведения. Важным стимулом к социально одобряемым ответам является установление испытуемым зависимости собственного благополучия от результатов исследования. В таком случае действие установки может оказаться настолько сильным, что будет определять едва ли не каждый ответ, а тем самым она окажется единственной измеряемой характеристикой.

Известны способы защиты личностных опросников от стремления испытуемых отвечать в соответствии с тем, что «общепринято» (разработка нейтральных заданий, введение в опросники так называемых «шкал лжи»). Однако эффективность этих мер не настолько высока, чтобы использовать

опросники в случаях, способствующих актуализации этой установки, н-р при профотборе высокомотивированных или нежелающих обследоваться лиц.

Социально одобряемые ответы — лишь одна из установок. Еще одна из них **установка на согласие** — это тенденция соглашаться с утверждениями или отвечать на вопросы только «да», независимо от их содержания. Чаще всего установка на согласие проявляется в тех случаях, когда вопросы неоднозначны, неопределенны. Влияние этой установки минимизируется тем, что при составлении опросника добиваются того, чтобы число вопросов, для которых ключевой ответ «да», было равно числу вопросов с ключевым ответом «нет». Другими словами, конструируется **сбалансированная шкала**. Установка на согласие наименее вероятна в том случае, когда задания понятны, недвусмысленны и, что очень важно, относятся к конкретным формам поведения.

Другая установка, с которой нередко приходится иметь дело, — **установка на неопределенные ответы**. Эти ответы иногда называют ответами средней категории, поскольку они находятся как бы между «да» и «нет». Обследуемый склоняется к преимущественному выбору ответов типа «не знаю», «не уверен» или «затрудняюсь ответить». Разумеется, эта установка возникает в том случае, когда предусмотрен промежуточный тип ответа и лучший способ ее избежать — использование дихотомических заданий («да\нет»). Еще один способ устранения влияния данной установки заключается в формулировании таких вопросов, при ответе на которые выбор средней категории не будет притягателен. Клайн отмечает, неопределенные ответы часто возникают, когда крайние варианты не затрагивают испытуемого, безразличны для него.

Еще одна установка называется **установкой на «крайние» ответы**. Проявляется при использовании многоэлементной рейтинговой шкалы, по которой предлагается дать ответ на каждое задание. Единственный

способ избежать проявления этой установки заключается в отказе от рейтинговых шкал, которые редко используются.

Установка на необычные ответы, проявляется в тенденции давать необщепринятые, необычные ответы. Возникновение этой установки не зависит от содержания и типа предлагаемых обследуемому заданий.

Исследования установок, отмечает А. Анастази, прошли через два этапа. Первоначально установки полагались источником ошибок, и в связи с этим прилагались значительные усилия для устранения их влияния. Позднее эти установки были поняты как **индикаторы личностных особенностей** и обозначены понятием «**стиль ответа**». Установка на социально одобряемые ответы, и установка на согласие, и, установка на необычные ответы свойственны *разным* типам личности. Поэтому результаты, полученные с помощью личностных опросников, даже в том случае, когда действие той или иной установки оказывает определенное влияние на ответы, имеют диагностическое значение, но уже не с точки зрения конкретного содержания заданий, а, как пишет А. Анастази, исходя из их **стилевых** свойств.

Классификация личностных опросников

Все многообразие личностных опросников может быть классифицировано в следующем виде:

По содержанию:

- опросники черт личности (измеряют выраженность черт – устойчивых личностных признаков. Один из самых известных – 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла. Под фактором понимается глубинная личностная характеристика, определяющая группу устойчивых поведенческих проявлений, относительно независимая от других характеристик того же ряда. У Р. Кеттелла факторы имеют «технические» и «бытовые» названия; каждый фактор именуется парой полярных

характеристик, например, смелость – робость.)

- опросники типологические (разрабатываются на базе определения типов личности и позволяют отнести обследуемых к тому или иному типу, отличающемуся качественно своеобразными проявлениями. Опросник Г. Айзенка предназначен для определения типа личности в зависимости от выраженности двух независимых факторов – экстраверсии и невротизма (эмоциональной нестабильности). В различных вариантах клиентам предлагается опросный лист с набором вопросов, на кои предлагается ответить утвердительно либо отрицательно (иногда может допускаться неопределенный ответ). Часть вопросов направлена на диагностику экстраверсии, часть – невротизма).

- опросники мотивов (например, опросник А. Эдвардса);
- опросники интересов (например, опросники Г. Кюдера);
- опросники ценностей (например, опросник Д. Супера);
- опросники установок (например, шкала Л. Терстоуна)

В соответствии с принципом, положенным в основу конструирования, следует различать:

- опросники факторные, для конструирования которых используется факторный анализ (например, опросники Р. Кеттелла);
- опросники эмпирические, которые создаются на основе критериально-ключевого принципа (например, MMPI).

Проективные методики исследования личности

Понятие проекции (от лат. *projectio* — выбрасывание) как психологическое понятие появляется впервые в психоанализе и принадлежит З. Фрейду (Freud, 1894). Он полагал, что тревожные неврозы возникают в том случае, когда психика не может овладеть эндогенно развившимся

сексуальным возбуждением и в этом случае происходит проекция этого возбуждения во внешний мир.

Интерпретация этого понятия в психоанализе прочно связала его с защитными механизмами «Я». Проекция (наряду с вытеснением, рационализацией, сублимацией и др.) рассматривалась в качестве одного из защитных механизмов. Процесс конфликта, в соответствии с З. Фрейдом, изживается благодаря особому психическому механизму — проекции. Основоположник психоанализа в своей работе «Тотем и табу» пишет о том, что «враждебность, о которой ничего не знаешь и также впредь не хочешь знать (выделено мной. — Л. Б.), переносится из внутреннего восприятия во внешний мир и при этом отнимается от самого себя и приписывается другим».

Точности ради отметим, что в работах З. Фрейда есть упоминание и о том, что проекция возникает не только в случае конфликта между «Я» и бессознательным, но также «принимает самое большое участие в образовании внешнего мира». Однако это расширительное толкование проекции не было воспринято психоанализом. Понимание проекции в качестве защитного механизма было названо «классической проекцией».

Существование проекции в ее классическом понимании по день нынешний вызывает дискуссии и не может считаться окончательно доказанным. Посмотрим на одно из достаточно типичных исследований, посвященных классической проекции. В этой работе Дж. Халперн (Halpern, 1977) оценивал испытуемых по специально созданной шкале, определяющей «защищенность» от полового возбуждения. Затем была предложена серия фотографий лиц, из которых нужно было отобрать «самое неприятное». На следующем этапе обследуемым были предложены откровенные изображения сексуальных сцен. После этого все испытуемые описывали себя и избранного «неприятного субъекта» по стандартному перечню черт личности. Результаты показали, что обследуемые, которым была присуща сильно развитая защищаемость от полового возбуждения, отрицали его возникновение при

просмотре изображений и проецировали это возбуждение на неприятного им человека. Эффект значительно усиливался, когда в качестве такого человека выступал мужчина. Казалось бы, имеются основания говорить о защитной функции проекции, но пока воздержимся от окончательного вывода.

«Проекция не создана для отражения душевных переживаний, она имеет место и там, где нет конфликтов», — пишет З. Фрейд. Проекция, не привязанная намертво к сфере бессознательного, вечно конфликтующего с сознанием, а понятая как человеческая особенность, без которой нет собственного видения предметов и явлений окружающей действительности, была названа «атрибутивной проекцией». Прав Т. Шибутани (1969), писавший о том, что люди воспринимаются как живые лишь тогда, когда на них проецируются вполне определенные, хорошо осознанные переживания и способности.

Классическую и атрибутивную проекцию, по мнению разных авторов, можно различать по «мишеням», избираемым для проекции. Предполагается, что классическая проекция направлена на отрицательно оцениваемых лиц, а когда индивид осознает у себя негативные черты, он наделяет ими лиц, к которым у него положительное отношение.

Такое понимание проекции — надделение собственными мотивами, потребностями, чувствами других людей, а соответственно и понимание их поступков — основывается как на многовековых донаучных наблюдениях, так и на экспериментальных исследованиях, а поэтому неслучайно некоторыми психологами полагаются в качестве единственно обоснованного.

Л. Беллак, в ходе своих экспериментов с ТАТ, также приходит к выводу, что проекция вовсе не обязательно является защитным механизмом, а идея З. Фрейда о том, что она не создана исключительно для защиты, не получила сколь-нибудь значительного развития. Он считает, что главное предположение З. Фрейда относительно такой проекции состоит в том, что

воспоминания о перцептах влияют на восприятие актуальных стимулов, на этом-то и основано толкование картинок ТАТ.

Л. Беллак (2000) пишет: «Я полагаю, что восприятие субъектом в прошлом своего отца влияет на его перцепцию фигур отца в картинках ТАТ и что оно составляет валидный и надежный шаблон его повседневных восприятий фигуры отца... В таком случае возникает ощущение, что перцептивные воспоминания воздействуют на восприятие актуальных стимулов, и не только ради узко обозначенных целей защиты, как это утверждается в первоначальном определении проекции».

Исходя из сказанного, Л. Беллак полагает, что использование термина «проекция» для процессов, наблюдаемых, в частности, при работе с ТАТ, неуместно. Он предлагает в качестве основного употреблять термин «апперцепция». Апперцепция — это значимая интерпретация организмом воспринятого. При этом предполагается возможное существование процесса неинтерпретированного восприятия, а каждая субъективная интерпретация составляет динамически значимое «апперцептивное искажение». Таким образом, при работе с ТАТ мы имеем дело с апперцептивными искажениями разной степени. Термин проекция сохраняется, однако он обозначает лишь одну из форм апперцептивного искажения, причем искажения в наибольшей степени.

Понимание Л. Беллаком проекции фактически не отличается от ее классического истолкования. «...В случае истинной проекции мы имеем дело с приписыванием чувств и отношений, не только остающихся бессознательными в целях защиты, но и являющихся неприемлемыми для Эго, а потому приписываемых объектам внешнего мира... они не могут стать сознательными, кроме как с помощью особых, длительных терапевтических процедур». Помимо проекции выделяются другие формы апперцептивного искажения, отличающиеся от проекции. Отличие это в

возможности осознания допускаемого искажения (так называемая простая проекция, сенсбилизация, экстернализация, аутическое восприятие).

Помимо двух важнейших видов проекции, рассмотренных выше, в ряде работ выделяются и другие. «Аутической проекцией» было названо явление, в основе которого лежит детерминированность восприятия актуальными потребностями человека. Этот феномен был обнаружен в ходе демонстрации обследуемым на экране расфокусированных изображений разных объектов. Оказалось, что изображения пищи ранее распознаются голодными, чем сытыми, это и было названо «аутизмом». Дальнейшие исследования позволили установить, что происходит не только снижение порога узнавания, но и проецирование потребностей.

Если в случае классической проекции речь идет о приписывании неосознаваемых черт и особенностей, тех, которые вытеснены, то в близкой ей рационализированной проекции субъект осведомлен относительно нежелательных (неодобряемых) собственных черт личности или поведения, но всегда находит им оправдание. Подтверждением существования рационализированной проекции может быть исследование, в котором студенты описывали присущие им черты личности. Эти же черты личности студентов были оценены экспертами. Обнаружилась достаточно тесная связь ($r = 0,62$) между самописанием и объективной оценкой некоторых отрицательных черт, например недисциплинированности. Студенты, отдавая себе отчет в собственном поведении, прибегали к рационализации, полагая, что «все так делают».

Д. Холмс (Holmes, 1968), подводя итоги многочисленным исследованиям, предлагает выделить два «измерения» проекции. Первое — что проецируется (наличие—отсутствие проецируемой черты), второе — осознание проецируемого. Комбинируя эти измерения, можно классифицировать известные виды проекции (табл.).

Симбиотическая проекция, в соответствии с психоаналитической концепцией, выполняет защитную функцию, но, по Д. Холмсу, строгого экспериментального подтверждения не получила (действительно, очень трудно доказать, что обследуемый не имеет представления об определенных, ему присущих чертах личности).

На ранних этапах развития проективного подхода возможности его обоснования искали в идеях психоанализа и гештальтпсихологии. В рамках классического психоанализа существенное влияние имела концепция З. Фрейда о «первичных» (воображение, сновидение, грезы) и «вторичных» (мышление, восприятие и др.) психических процессах, а также положения о катексисе и гиперкатексисе стимулов. Слабоструктурированные стимулы проективных методик считались ослабляющими или основательно нарушающими «вторичные» процессы, ориентированные на реальность и тормозящие развитие гиперкатексиса.

Экспериментальная проверка символической реализации первичных процессов в фантазии, воображении поставила перед исследователями новые вопросы. Так, оказался необъяснимым факт снижения количества «пищевых ответов» после суточного голодания, то есть голодные испытуемые, первоначально проецировавшие свою потребность (раннее опознание стимула как пищевого, приписывание ему пищевых характеристик), позднее делали это все реже и реже, несмотря на то, что потребность оставалась неудовлетворенной (см. выше об аутистической проекции). Получалось так, что происходит не только активизация первичных процессов. Активно включаются и выходят на первый план вторичные, когнитивные процессы, которые и обеспечивают своеобразную задержку непосредственного удовлетворения потребности, актуализируя прежде всего защитные механизмы личности. Но это объяснение будет сделано позднее, а пока вернемся к первым исследованиям, обосновывающим проективный подход.

Гештальтпсихология в теоретическом обосновании проективных методик исходит прежде всего из того, что проективный стимул — «обратимая» фигура, допускающая множество толкований. Согласно положениям этой психологической школы, при интерпретации стимула аутохтонные факторы определяют границы влияния факторов интрапсихических. Если аутохтонные параметры значительно выражены, то личностные будут оказывать лишь незначительное влияние на формирование образов. В то же время слабоструктурированные, неопределенные стимулы будут способствовать максимальному проявлению личностных особенностей в восприятии. Тем не менее, особенности перцептивной организации, несмотря на слабоструктурированный материал стимула, оказывают вполне определенное влияние на ответы испытуемого. Гештальтпринципы перцептивной организации могут быть представлены в виде следующих пяти законов:

1. Закон удовлетворительного продолжения. Происходящее в акте восприятия структурирование стимула устраняет его аморфность. Испытуемый, стремясь согласовать форму стимула с формой хорошо знакомого предмета, может, например, как бы «сглаживать» стимул, отбрасывая мелкие детали.

2. Закон подобия. Сходные стимулы вызывают перцептивные процессы, приводящие к объединению или группировке их (стимулов) в акте восприятия.

3. Закон целостности. «Неполные» стимулы порождают перцептивные процессы, побуждающие к созданию целого. Так, например, происходит образование единого образа при восприятии роршаховских стимулов, имеющих разрывы в контуре.

4. Закон близости. Формирование образов происходит между близкими друг к другу структурными компонентами проективного стимула. Этот принцип, в сочетании с принципом симметрии, позволяет выделить в

стимулах методики Роршаха главные детали. Подтверждением этих двух законов являются трудности в создании ответов, охватывающих все изображение, в том случае, когда оно состоит из множества разорванных деталей.

5. Закон симметрии. Симметричные компоненты проективного стимула облегчают перцептивную группировку.

Считается, что перечисленные законы восприятия приложимы ко всякого рода стимулам, хотя и рассматривались в основном применительно к методике Роршаха. Однако есть основания полагать, что относительное влияние этих законов зависимо от структурированности стимула и нуждается в дальнейшем изучении.

А теперь вернемся к тем исследованиям, в которых был найден ответ на вопрос о том, почему только первичными процессами нельзя объяснить эффект проекции даже элементарных потребностей. Речь пойдет об одном из направлений американской психологии, получившем название «Новый взгляд». Это направление переосмысливает традиционную психологическую проблему восприятия. Источником активности восприятия является личность. Исходя из этого, формулируется и исследовательская задача — изучить взаимосвязь, существующую между динамикой личности и динамикой восприятия. Дж. Брунер, один из наиболее известных представителей «Нового взгляда», прямо говорит о том, что теория личности никогда не будет завершенной без развитой теории восприятия. Аналогично, нельзя объяснить всю совокупность феноменов восприятия, не найдя места для личностных факторов в его теории.

В исследованиях Дж. Брунера, его учеников и сотрудников предлагается различать два вида детерминант восприятия: аутохтонные и поведенческие. Первые присущи перцептивной организации индивида, отражают электрохимические свойства рецепторов и нервной ткани. Поведенческие детерминанты находятся вне формальных границ сенсорики, они включают

мотивацию, свойства личности и т.д. Полагается, что видимое индивидом, актуально существующее в восприятии, является своего рода компромиссом между тем, что определяется аутохтонными процессами, и тем, что отбирается процессами поведенческими. Из сказанного следует, что ограничение влияния аутохтонных факторов посредством создания, например, слабоструктурированных стимулов, облегчает проявление поведенческих или экстрасенсорных.

Впоследствии Дж. Брунер вводит механизм, опосредующий влияние личностных факторов на восприятие, так как в противном случае восприятие становится непосредственным выражением личностных особенностей. Таковым становится своеобразное когнитивное образование или «гипотеза», понятие, близкое «установке», «познавательному предрасположению». Процесс восприятия состоит из трех этапов:

1. Восприятие начинается с некоторого ожидания или гипотезы (готовность к восприятию).
2. Прием информации из среды.
3. Процесс проверки или подтверждения (информация либо подтверждает гипотезу, либо оказывается ей не соответствующей).

Важнейшей характеристикой «гипотезы» является ее сила. Чем сильнее «гипотеза», тем выше вероятность ее возникновения в ситуации и тем меньше количество соответствующей информации, необходимой для ее подтверждения. Тем самым и больший объем не соответствующей этой «гипотезе» информации необходим для ее опровержения. Сила «гипотез» зависима в основном от пяти факторов: частоты подтверждения в прошлом, количества альтернативных гипотез, познавательного подкрепления, мотивационных и социальных факторов. Таким образом, связующими звеньями теории восприятия с теорий личности являются различия в характере и силе «гипотез», используемых различными индивидами. Эти различия и отражают личностные особенности.

Исследования, проводимые «Новым взглядом», позволили обнаружить и некоторые частные проективные феномены личностного происхождения. Оказалось, что восприятие эмоционально значимого материала, являющегося социально запретным (например, демонстрация порнографии, слов-ругательств) в условиях затрудненности его опознания (например, расфокусировка изображения) может подвергаться весьма значительным изменениям. Так был обнаружен феномен, названный перцептивной защитой. Он выражается в том, что запретные или неблагоприятные стимулы опознаются (сравнительно с нейтральными) хуже, подвергаются искажениям, в то же время наблюдалось обратное перцептивной защите явление — более раннее опознание отрицательных аффектогенных стимулов. Для объяснения этого явления Дж. Брунер считает возможным говорить о трех механизмах селективного восприятия:

1. Механизм резонанса — стимулы, соответствующие потребностям, ценностям личности воспринимаются точнее и быстрее, нежели им не соответствующие.

2. Механизм защиты — стимулы, несущие потенциально угрожающую «Я» информацию, узнаются хуже, подвергаются большему искажению.

3. Механизм сенсильности — стимулы, угрожающие целостности индивидуума, могущие привести к расстройству психического функционирования, узнаются ранее всех прочих.

Экспериментальные данные показали, что существуют индивидуально-личностные различия в реагировании на аффективно насыщенные стимулы. У лиц с высоким уровнем тревожности, ригидностью мышления, избегающих эмоционально насыщенных ситуаций, «забывающих» события, связанные с собственными неудачами, чаще всего и обнаруживается **перцептивная защита**. Те же, кто не уклоняется от угрожающих ситуаций, кто инициативен во взаимодействии с социальным окружением, люди, понимающие и принимающие себя такими, какие они есть, раньше других опознают

«опасные» стимулы, включая механизм сенсильности. Проявлению этих перцептивных феноменов в проективных методиках было посвящено немало исследований. Их критическую оценку мы сделаем позднее, рассматривая один из наиболее дискуссионных вопросов — возможность проникновения в бессознательное с помощью проективного подхода.

«Новый взгляд» также внес ясность в решение вопроса о диагностике потребностей проективными методиками. Была раскрыта связь между содержанием потребности, ее интенсивностью и проективным выражением. Потребности, которые не несут угрозы «Я», но не находят по тем или иным причинам удовлетворения, могут непосредственно или аутистически проявляться, проецироваться (об аутистической проекции см. выше). Иначе обстоит дело с блокируемыми, скрытыми от «Я» потребностями. В этом случае невозможна их непосредственная проекция, так как они опосредуются защитными механизмами. Наконец, потребность прямо проецируется до тех пор, пока усиление ее интенсивности не «запустит» защитные механизмы, чрезвычайно сильная потребность, даже и будучи противоречащей требованиям «Я», может привести к личностному дисфункционированию.

В 50-е годы для обоснования проективных методик привлекаются исследования, которые разрабатываются во многом в русле психоаналитического учения о механизмах контроля, а также представления об «Эго-функциях», свободных от конфликта. Так, Д. Рапапорт полагал, что развитие «Я» связано, во-первых, с прогрессирующей эмансипацией когнитивных функций от примитивных аффективных структур личности, во-вторых, с дифференциацией самих аффективных структур, их автономизацией от базальных влечений. Вследствие этого устраняется искажающее влияние разного рода побуждений на познавательные процессы, преобразующиеся в «функции «Эго», свободные от конфликта». Также появляются более совершенные механизмы их регуляции, одним из которых и является контроль. Контроль опосредует отношения субъекта со средой путем учета

как объективных свойств стимуляции, так и потребностей личности. В отличие от защитных механизмов, контроль действует в любых ситуациях. Контроль — индивидуальный подход к разрешению аффективно нейтральной задачи.

Изучение механизмов контроля, а позднее и более широкого образования — когнитивного стиля, способствовало сосредоточению внимания исследователей на детерминированности проективной продукции индивидуальной стратегией познания субъекта. Ответ испытуемого на стимулы проективных методик начинает пониматься как итог сложной познавательной деятельности, в которой слиты воедино когнитивные и аффективные особенности личности.

Интересны и подходы к пониманию и теоретическому осмыслению механизмов, реализующихся в проективных методиках, сложившиеся в советской психологии. При этом нужно помнить о том, что для немногочисленных советских исследователей, вынужденных преодолевать недоверие официальной науки к проективным методикам, «запятнанным» близостью к психоанализу, естественно стремление в их теоретическом обосновании использовать наделенные у нас едва ли не магическим объяснительным потенциалом понятия установки и деятельности.

Основоположник психологической школы установки Д.Н. Узнадзе в свое время писал о том, что восприятие возможно только после формирования соответствующей этому восприятию установки. Восприятие является продуктом реализации созданной установки. Из этого и исходят при объяснении механизма проекции. Получается, что при интерпретации специфичного для проективного подхода слабоструктурного стимула возникает установка восприятия, обладающая определенной структурой. Эта установка, по мнению В.Г. Норакидзе, может вступать в связь с прошлым опытом человека, закрепившимися ранее нереализованными установками, и, таким образом, в процессе структурирования стимулов и присвоения им

определенного значения могут проявиться особенности структуры личности, природа ее мотивов.

Иная позиция в обосновании проективного подхода представлена последователями теории деятельности. Обоснование опирается на понятие «личностного смысла», который создает, как пишет А.Н. Леонтьев, «пристрастность человеческого сознания». Е.Т. Соколова, отталкивающаяся в своих работах от личностного смысла как объяснительного понятия, считает, что смыслом обладает не только действие, но и обстоятельства, условия, в которых совершается действие. Она выделяет два различных смысла условий деятельности: смысл благоприятствования совершению действия и смысл препятствия.

Наибольший интерес, полагает Е.Т. Соколова, представляют те смыслы, которые обнаруживают т.н. преградный характер обстоятельств. Ситуации препятствий, преград ведут к прерыванию действия. Действие оказывается незавершенным. Ставшие хрестоматийными эксперименты Б.В. Зейгарник показывают, что незавершенные действия и сопутствующие им обстоятельства запоминаются лучше завершенных, а если прямое завершение невозможно, то человек начинает совершать замещающие действия (при сформированной тенденции к их завершению). Исходя из этого, ситуация проективного исследования рассматривается как создающая условия для проявления замещающего действия. В соответствии с предположением Е.Т. Соколовой, личностные особенности, диагностируемые с помощью проективных методик, могут быть адекватно поняты в терминах личностных смыслов и соответствующей деятельности субъекта, направленной на их поиск или сокрытие. Правда, далее следует оговорка о том, что речь идет прежде всего об интерпретационных методиках.

Поскольку ситуации проективного эксперимента рассматриваются как создающие условия для проявления замещающих действий, из продукции, полученной с помощью проективных методик, «вычерпывается» личностный

смысл целей и обстоятельств действий, а прежде всего тех обстоятельств, которые имеют для человека преградный, конфликтный смысл. Сложность своей позиции автор этой гипотезы видит в том, что необходимо от утверждения о проявлении личностных смыслов преградных обстоятельств в проективных методиках перейти к разработке критериев, позволяющих обнаружить их в конкретной продукции испытуемого. Как видим, в данном случае спецификой проективного подхода полагается его направленность на выявление прежде всего субъективно-конфликтных отношений. Такая позиция весьма сужает ту сферу проявлений личности, которая затрагивается при проективном подходе.

Основополагающим принципом для объяснения и анализа феномена проецирования, на наш взгляд, является представление об активности процесса восприятия, его личностном характере. Из разработанного в психологии понимания процесса восприятия как одной из форм активности личности, включенной в контекст общей психической и практической активности, вытекает и понимание данного процесса как сложноструктурного, необходимо включающего изменения установок, тенденций, мотиваций. В любом перцептивном действии выступает личностное отношение человека, отражается вся многообразная жизнь личности.

Воздействие внешнего объекта, как писал С.Л. Рубинштейн, опосредуется обусловленной им деятельностью субъекта, а выражением так понятой закономерной обусловленности образа является его характеристика как субъективного. Именно в силу опосредования через внутренние условия, сформированные в зависимости от предшествующих внешних воздействий, и становится возможным введение в образ внешнего мира (проецирование) определенных элементов «Я», установок, тенденций личности. Иными словами, процесс актуализации ассоциаций, представлений не является оторванным от строения и особенностей личности, а связан с «внутренними условиями».

Проекция, обусловленная активностью восприятия, — не механический процесс наложения субъективного на внешний объект, не проекция в собственном значении слова, а фактор, принимающий непосредственное участие в формировании образов действительности. Использование неоднозначной стимуляции при отсутствии строго определенной мотивации деятельности (основной принцип проективного подхода) позволяет изучать влияние несенсорных, личностных факторов.

При уменьшении влияния структуры стимула процесс восприятия разворачивается как сложная аналитико-синтетическая деятельность. Выделение существенных признаков, их сопоставление и создание в итоге этой гипотезы, — вся эта сложная деятельность, направленная на разрешение задачи — снятие неопределенности, — пронизана личностным смыслом.

Стремление к разрешению неопределенности — это общая и фундаментальная характеристика психического функционирования. Увеличение неопределенности (в известных пределах) побуждает субъекта к активизации деятельности, актуализации прошлого опыта. С преодолением неопределенности мы сталкиваемся практически в любых видах жизнедеятельности. Направленность на снятие неопределенности характеризует поведение субъекта как на биологическом, так и на психологическом и социальном уровнях. Снятие неопределенности может происходить как целенаправленный процесс, порой на первый план могут выдвигаться эмоциональные реакции. Конкретные и многообразные формы реагирования, зависимы от личностных особенностей субъекта. Из всех возможных решений ситуации мы выбираем то, которое есть в нашем опыте, закреплено через действие или переживание, и, таким образом, проецируем присущий нам и никому более способ подхода и разрешения ситуации.

Первым разработал классификацию проективных методик Л. Франк. Эта классификация, несмотря на обилие других с предложенными позднее

изменениями и дополнениями, сегодня наиболее полно характеризует проективную технику.

- Конститутивные (испытуемому предлагают какой-либо аморфный материал, которому он должен придать смысл. Примером может служить методика Роршаха, состоящая из 10 таблиц, на которых изображены симметричные одноцветные и полихромные изображения). Полагается, что в процессе интерпретации изображений, придания им смысла, испытуемый проецирует свои внутренние установки, стремления, ожидания на тестовый материал.
- Конструктивные (предлагаются оформленные детали (фигурки людей, животных, модели их жилищ и пр.) из которых нужно создать осмысленное целое и объяснить его). Испытуемые, обычно дети и подростки, создают разные сцены из своей жизни, а по определенным особенностям этих сцен и рассказов о них делаются выводы как о личности их создателя, так и о специфике их окружения.
- Интерпретативные (испытуемому предлагаются таблицы-картины, на которых изображены неопределенные ситуации, о которых необходимо составить рассказ с указанием того, что привело к такому выводу). Предполагается, что испытуемый идентифицирует себя с «героем» рассказа, что дает возможность раскрытия внутреннего мира обследуемого, его интересов, побуждений.
- Катартические (осуществление игровой деятельности в особо организованных условиях). Например, психодрама. Это дает возможность исследователю обнаружить выносимые вовне конфликты, проблемы, другую эмоционально насыщенную информацию.
- Рефрактивные. Личностные особенности, скрытые мотивы исследователя стремятся диагностировать по тем произвольным изменениям, которые вносятся в общепринятые средства коммуникации, например речь, почерк.
- Экспрессивные (осуществление испытуемыми изобразительной деятельности, рисунок на свободную или заданную тему, например методика

«Дом - дерево - человек»). По рисунку делаются выводы об аффективной сфере личности, уровне психосексуального развития и других особенностей.

- Импрессивные. Эти методики основываются на изучении результатов выбора стимулов из ряда предложенных. Например, тест Люшера: предлагают выбрать квадрат с наиболее приятным цветом. После повторной процедуры определяется ряд наиболее привлекательных цветов и интерпретируется по символическим значениям цвета. В качестве стимулов могут выступать любые объекты неживой природы.
- Аддитивные (от обследуемых требуется завершение имеющего начало предложения, рассказа или истории). Эти методики предназначены для диагностики разнообразных личностных переменных, от мотивов тех или иных поступков до отношения к половому воспитанию молодежи.

ДИАГНОСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Одной из главных индивидуально-типологических особенностей человека является темперамент — совокупность свойств, характеризующих динамические особенности протекания психических процессов и поведения, их силу, скорость, возникновение, прекращение и изменение. Свойства темперамента к числу собственно личностных качеств человека можно отнести только условно, они скорее составляют индивидуальные его особенности, так как в основном биологически обусловлены и являются врожденными. Тем не менее темперамент оказывает существенное влияние на формирование характера и поведения человека, иногда определяет его поступки, его индивидуальность, поэтому полностью отделить темперамент от личности нельзя. Он выступает как бы связующим звеном между организмом, личностью и познавательными процессами.

Идея и учение о темпераменте в своих истоках восходят к работам древнегреческого врача Гиппократ. Он описал основные типы темпераментов, дал им характеристики, однако связывал темперамент не со свойствами нервной системы, а с соотношением различных жидкостей в организме: крови, лимфы и желчи. Первую классификацию темпераментов предложил Гален, и она в относительно малоизмененном виде дошла до наших дней. Последнее из известных ее описаний, которое используется и в современной психологии, принадлежит немецкому философу И. Канту. Им мы и воспользуемся.

И. Кант разделял темпераменты человека (проявления темперамента можно заметить и у высших животных) на два типа: темпераменты чувства и темпераменты деятельности. В целом же "можно установить только четыре простых темперамента: сангвинический, меланхолический, холерический, флегматический". Из этих четырех типов темперамента к темпераментам чувства относятся сангвинический и его противоположность - меланхолический. Первый характеризуется тем, что при нем ощущения возникают в нервной системе и в сознании человека довольно быстро и внешне проявляются сильно, но внутренне бывают недостаточно глубокими и продолжительными. При меланхолическом темпераменте внешние проявления ощущений бывают менее яркими, но зато внутренне достаточно глубокими и длительными.

Сангвинический темперамент деятельности характеризует человека весьма веселого нрава. Он представляется оптимистом, полным надежд, юмористом, шутником, балагуром. Он быстро воспламеняется, но столь же быстро остывает, теряет интерес к тому, что совсем еще недавно его очень волновало и притягивало к себе. Сангвиник много обещает, но не всегда сдерживает свои обещания. Он легко и с удовольствием вступает в контакты с незнакомыми людьми, является хорошим собеседником, все люди ему друзья. Его отличает доброта, готовность прийти на помощь. Напряженная

умственная или физическая работа его быстро утомляет.

Меланхолический темперамент деятельности, по Канту, свойствен человеку противоположного, в основном мрачного настроения. Такой человек обычно живет сложной и напряженной внутренней жизнью, придает большое значение всему, что его касается, обладает повышенной тревожностью и ранимой душой. Такой человек нередко бывает сдержанным и особенно контролирует себя при выдаче обещаний. Он никогда не обещает того, что не в состоянии сделать, весьма страдает от того, что не может выполнить данное обещание, даже в том случае, если его выполнение непосредственно от него самого мало зависит.

Холерический темперамент деятельности характеризует вспыльчивого человека. О таком человеке говорят, что он слишком горяч, несдержан. Вместе с тем такой индивид быстро остывает и успокаивается, если ему уступают, идут навстречу. Его движения порывисты, но непродолжительны.

Флегматический темперамент деятельности относится к хладнокровному человеку. Он выражает собой скорее склонность к бездеятельности, чем к напряженной, активной работе. Такой человек медленно приходит в состояние возбуждения, но зато надолго. Это заменяет ему медлительность вхождения в работу.

Заметим, что в данной классификации темпераментов по И. Канту неоднократно упоминаются свойства, относящиеся не только к динамическим особенностям психики и поведения человека, но и к характеру совершаемых им типичных поступков. Это не случайно, так как в психологии взрослого человека трудно разделить между собой темперамент и характер. Кроме того, свойства темперамента существуют и проявляются не сами по себе, а в поступках человека в различных социально значимых ситуациях. Темперамент человека определенно влияет на формирование его характера,

но сам характер выражает человека не столько как физическое, сколько как духовное существо.

Каждый из представленных типов темперамента сам по себе не является ни хорошим, ни плохим (если не связывать темперамент и характер). Проявляясь в динамических особенностях психики и поведения человека, каждый тип темперамента может иметь свои достоинства и недостатки. Люди сангвинического темперамента обладают быстрой реакцией, легко и скоро приспосабливаются к изменяющимся условиям жизни, обладают повышенной работоспособностью, особенно в начальный период работы, но зато к концу снижают работоспособность из-за быстрой утомляемости и падения интереса. Напротив, те, кому свойствен темперамент меланхолического типа, отличаются медленным вхождением в работу, но зато и большей выдержкой. Их работоспособность обычно выше в середине или к концу работы, а не в начале. В целом же производительность и качество работы у сангвиников и меланхоликов примерно одинаковы, а различия касаются в основном только динамики работы в разные ее периоды.

Холерический темперамент имеет то достоинство, что позволяет сосредоточить значительные усилия в короткий промежуток времени. Зато при длительной работе человеку с таким темпераментом не всегда хватает выдержки. Флегматики, напротив, не в состоянии быстро собраться и сконцентрировать усилия, но взамен этого обладают ценной способностью долго и упорно работать, добиваясь поставленной цели. Тип темперамента человека необходимо принимать в расчет там, где работа предъявляет особые требования к указанным динамическим особенностям деятельности.

Роль темперамента в деятельности

Если оценить приведенные психологические характеристики темперамента, то увидим, что в каждом из них есть как хорошие, так и плохие свойства. Так, сангвиник эмоционален и отличается хорошей

работоспособностью, но побуждения его неустойчивы, так же неустойчиво и его внимание. Меланхолик отличается меньшей работоспособностью и большой тревожностью, но зато он тонко чувствующий человек, как правило осторожный и осмотрительный. Следовательно, нет темпераментов "плохих" или "хороших" – каждый темперамент хорош в одних условиях и плох в других. Не определяет он и социальной ценности человека – от темперамента не зависят склонности, мировоззрения и убеждения человека, содержание его интересов. Среди выдающихся людей прошлого встречаются люди с самыми различными темпераментами: А.В. Суворов и А.И. Герцен были сангвиниками, Петр 1 и И.П. Павлов – холериками, Н.В. Гоголь и П.И. Чайковский – меланхоликами, а М.И. Кутузов и И.А. Крылов – флегматиками. И среди наших современников – выдающихся спортсменов, летчиков-космонавтов, государственных деятелей – мы видим людей, существенно различающихся по темпераменту. Точно так же и люди одного типа темперамента могут быть как передовыми деятелями, так и консервативными.

В зависимости от того, как человек относится к тем или иным явлениям, к жизненным задачам, к окружающим людям, он мобилизует соответствующую энергию, становится способным к длительным напряжениям, заставляет себя изменить скорость своих реакций и темп работы. Воспитанный и достаточно волевой холерик способен проявлять сдержанность, переключать свое внимание на другие объекты, хотя это ему дается с большим трудом, чем, например флегматику.

Под влиянием жизненных условий, определенного образа действий у холерика может сформироваться инертность, медлительность, безынициативность, а у меланхолика – энергичность и решительность. Жизненный опыт и воспитание человека маскируют проявление типа высшей нервной деятельности и темперамента человека.

Однако отдельные сильные психические потрясения, сложные конфликтные ситуации могут внезапно демаскировать, обострить ту или иную природную динамическую особенность психики человека.

В системе воспитания и перевоспитания типологические категории людей требуют особенно внимательного индивидуального подхода. При необычных сверхсильных воздействиях, порождающих преступно-опасную ситуацию, ранее сформированные тормозные реакции могут "растормозиться" прежде всего у людей холерического типа. Меланхолики малоустойчивы к трудным ситуациям, более расположены к нервно-психическому срыву.

"Образ поведения человека и животного обусловлен не только прирожденными свойствами нервной системы, но и теми влияниями, которые падали и постоянно падают на организм во время его индивидуального существования, то есть зависит от постоянного воспитания или обучения в самом широком смысле этих слов. И это потому, что рядом с указанными выше свойствами нервной системы непрерывно выступает и важнейшее ее свойство – высочайшая пластичность". В зависимости от условий жизни и деятельности человека отдельные свойства его темперамента могут усиливаться или ослабляться. В то же время свойства темперамента имеют тенденцию более резкого проявления с возрастом человека.

Темперамент как фактор деятельности

Особенности темперамента следует учитывать при профессиональном отборе. Профессия оператора пульта управления автоматической системы, например, требует своевременного и быстрого реагирования на изменения в работе многих агрегатов и быстрого принятия правильных решений; дисциплина в классе требует, чтобы ученик мог сдерживать свои чувства и желания. Эти требования нельзя произвольно изменить, так как они зависят от объективных причин – от содержания деятельности.

Темперамент, влияя на динамику деятельности, может влиять на ее продуктивность. В разных видах деятельности роль темперамента неодинакова. В учебной деятельности и в массовых профессиях (токарь, слесарь, ткачиха, продавец, врач, учитель, инженер) одни свойства темперамента, необходимы для успешной деятельности и слабо выражаются у данного человека, могут быть компенсированы у него за счет других свойств и обусловленных ими приемов работы. Например, ткачихи-многостаночницы инертного типа, внимание которых очень устойчиво, в процессе работы редко отвлекаются. В ситуации, когда надо ликвидировать простой станков или обрыв нити, это положительное свойство. Ткачихи подвижного типа, чье внимание не менее устойчиво, более часто, чем инертные, переключаются от одного станка к другому. В ситуации возможных неполадок это также положительное свойство. Таким образом, более частое переключение внимания компенсирует большую отвлекаемость внимания, так как эти работницы быстрее обнаруживают неполадки. Следовательно, в массовых профессиях и в учебе свойства темперамента, влияя на деятельность, в конечном счете, не определяют ее продуктивности, так как одни свойства могут компенсироваться за счет других.

В таких профессиях, как летчик-испытатель, диспетчер большой энергосистемы, космонавт, горноспасатель, спортсмен международного класса и т.п., чья деятельность связана с регулярным экстренным напряжением, риском, опасностью, большой ответственностью, уровень требований к психике очень высок. Свойства темперамента – высокая тревожность, малая помехоустойчивость – не могут компенсироваться другими свойствами. В таких профессиях свойства темперамента определяют профессиональную пригодность человека. В этих видах труда необходим предварительный отбор людей по ряду свойств, чтобы особенности темперамента соответствовали требованиям деятельности. Такой путь

приспособления темперамента к требованиям деятельности называется профессиональным отбором и подбором.

Каждое свойство темперамента требует индивидуальных приемов работы или воздействия на человека. Так, меланхолики быстро устают. Поэтому им нужны более частые перерывы для отдыха, чем другим лицам. Зависит от темперамента также и эмоциональная сфера личности, а отсюда и эффективность дисциплинарных воздействий или побудительная сила мотива.

От темперамента зависит влияние различных факторов, определяющих уровень нервно-психического напряжения (например, оценка деятельности, ожидания контроля деятельности, ускорение темпа работы, влияние дисциплинарных воздействий). Такое регулирование деятельности путем дифференцирования величины действующих раздражителей в зависимости от типа нервной системы и темперамента человека применяется хорошими организаторами производства. Этот путь приспособления темперамента к деятельности заключается в индивидуализации предъявляемых к человеку требований, условий и способов работы (индивидуальный подход).

Существуют и третий тип приспособления темперамента к требованиям деятельности. Он заключается в преодолении отрицательного влияния темперамента положительным отношением к деятельности и соответствующими мотивами. Например, на очень интересном уроке, вызывающем повышенную активность учащихся, степень сдержанности холерика не меньше, чем у сангвиника, а работоспособность меланхолика не ниже, чем флегматика.

Известная степень приспособления темперамента к требованиям деятельности возможна также благодаря перевоспитанию (тренировки) отдельных свойств темперамента.

Основной и наиболее универсальный путь приспособления к требованиям деятельности – формирование его индивидуального стиля. Одни и те же задания и требования в какой-либо профессиональной, учебной и

трудовой деятельности могут быть с одинаковой успешностью осуществлены различными приемами и способами. Под индивидуальным стилем деятельности понимают такую индивидуальную систему приемов и способов действия, которая характерна для данного человека и целесообразна для достижения успешного результата.

При формировании индивидуального стиля нужно учитывать свойства темперамента и сознательно и творчески относиться к выполняемой работе. Человек выбирает такие приемы и способы выполнения действия, которые в наибольшей степени соответствуют его темпераменту. Наиболее соответствующие темпераменту приемы и способы действия зависят от обусловленных темпераментом часто совершенно произвольных и неподотчетных форм реагирования и особенностей движения. Индивидуальный стиль деятельности возникает только в том случае, если человек ищет наилучшие приемы и способы, помогающие ему достигнуть наиболее успешных результатов. Поэтому индивидуальный стиль наиболее отчетливо проявляется у лучших учеников, передовых рабочих, у спортсменов-мастеров.

Индивидуальный стиль не проявляется у человека сам собой, стихийно. Он формируется в процессе обучения и воспитания. Первые зачатки формирования индивидуального стиля деятельности наблюдаются уже в старшем дошкольном возрасте при решении практических задач игрового характера.

Ядро индивидуального стиля определяет комплекс имеющихся у человека свойств нервной системы. Среди тех особенностей, которые относятся к самому стилю, можно выделить две группы:

1. Приобретаемые в опыте и носящие компенсаторный характер по отношению к недостаткам индивидуальных свойств нервной системы человека.

2. Способствующие максимальному использованию имеющихся у человека задатков и способностей, в том числе полезных свойств нервной системы.

Динамические черты личности человека выступают не только во внешней манере поведения, не только в движениях - они проявляются и в умственной сфере, в сфере побуждения, в общей работоспособности. Естественно, особенности темперамента сказываются в учебных занятиях и в трудовой деятельности. Но главное заключается в том, что различия по темпераментам - это различия не по уровню возможности психики, а по своеобразию ее проявлений.

Установлено отсутствие зависимости между уровнем достижений, т.е. конечным результатом действий, и особенностями темперамента, если деятельность протекает в условиях, которые можно определить как нормальные. Таким образом, независимо от степени подвижности или реактивности индивида в нормальной, нестрессовой ситуации результаты деятельности в принципе будут одинаковыми, поскольку уровень достижений будет зависеть главным образом от других факторов, в особенности от уровня мотивации и способностей. Вместе с тем исследования, устанавливающие эту закономерность, показывают, что в зависимости от темперамента изменяется способ осуществления самой деятельности.

В зависимости от особенностей темперамента люди различаются не конечным результатом действий, а способом достижения результатов. Были проведены исследования с целью установить зависимость между способом выполнения действий и особенностями темперамента. В этих исследованиях рассматривался индивидуальный стиль деятельности как путь к достижению результатов или способ решения определенной задачи, обусловленной главным образом типом нервной системы. Результаты исследований подавляющего большинства авторов, независимо от особенностей исследуемых групп и экспериментальных ситуаций, в которых изучался

типичный для данных индивидов способ выполнения действий, показывают, что именно тип нервных процессов, оказывает существенное влияние на формирование определенного стиля деятельности.

Перед сангвиником следует непрерывно ставить новые, по возможности интересные задачи, требующие от него сосредоточенности и напряжения. Необходимо постоянно включать его активную деятельность и систематически поощрять его усилия.

Флегматика нужно вовлечь в активную деятельность и заинтересовать. Он требует к себе систематического внимания. Его нельзя переключать с одной задачи на другую. В отношении меланхолика недопустимы не только резкость, грубость, но и просто повышенный тон, ирония. Он требует особого внимания, следует вовремя хвалить его за проявленные успехи, решительность и вол. Отрицательную оценку следует использовать как можно осторожнее, всячески смягчая ее негативное действие. Меланхолик - самый чувствительный и ранимый тип с ним надо быть предельно мягким и доброжелательным.

От темперамента зависит, каким способом человек реализует свои действия, но при этом не зависит их содержательная сторона. Темперамент проявляется в особенностях протекания психических процессов. Влияя на скорость воспоминания и прочность запоминания, беглость мыслительных операций, устойчивость и переключаемость внимания.

Темперамент - динамическая характеристика психических процессов и поведения человека, проявляющаяся в их скорости, изменчивости, интенсивности и других характеристиках.

По мнению И.П. Павлова, темпераменты являются "основными чертами" индивидуальных особенностей человека. Их принято различать следующим образом: сангвинический, флегматичный, холерический и меланхолический. Темперамент не бывает ни «плохим», ни «хорошим», у каждого свой темперамент. Он хорош в одних случаях и плох в других. Свой

темперамент можно тренировать с помощью тестов или различных случаях в жизни.

Характер

Характер (греч. — примета, отличительное свойство, отличительная черта, черта, знак или печать) — структура стойких, сравнительно постоянных психических свойств, определяющих особенности отношений и поведения личности.

Когда говорят о характере, то обычно подразумевают под этим именно такую совокупность свойств и качеств личности, которые накладывают определенную печать на все ее проявления и деяния. Черты характера составляют те существенные свойства человека, которые определяют тот или иной образ поведения, образ жизни. Статику характера определяет тип нервной деятельности, а его динамику — окружающая среда.

Характер понимается и как:

- система устойчивых мотивов и способов поведения, образующих поведенческий тип личности;
- мера уравновешенности внутреннего и внешнего миров, особенности адаптации индивида к окружающей его действительности;
- отчетливо выраженная определенность типичного поведения каждого человека.

В системе отношений личности выделяют четыре группы черт характера, образующие симптомокомплексы:

1. отношение человека к другим людям, коллективу, обществу (общительность, чуткость и отзывчивость, уважение к другим людям,

коллективизм и противоположенные черты — замкнутость, черствость, бездушие, грубость, презрение к людям, индивидуализм);

2. черты, показывающие отношение человека к труду, своему делу (трудолюбие, склонность к творчеству, добросовестность в работе, ответственное отношение к делу, инициативность, настойчивость и противоположные им черты — лень, склонность к рутинной работе, недобросовестность, безответственное отношение к делу, пассивность);

3. черты, показывающие, как человек относится к самому себе (чувство собственного достоинства, правильно понимаемая гордость и связанная с ней самокритичность, скромность и противоположные ей черты — самомнение, иногда переходящее в наглость, тщеславие, заносчивость, обидчивость, застенчивость, эгоцентризм как склонность рассматривать в центре событий себя и свои переживания, эгоизм — склонность заботиться преимущественно о своем личном благе);

4. черты, характеризующие отношение человека к вещам (аккуратность или неряшливость, бережное или небрежное обращение с вещами).

Под чертами характера в психологии понимают индивидуальные, достаточно сложные особенности, которые являются для человека наиболее показательными и позволяют с большой долей вероятности предсказывать его манеру поведения в конкретной ситуации. То есть, зная о наличии у конкретного человека некоторых черт, можно предугадывать его последующие действия и возможные поступки в том или ином случае. Например, если человек имеет ярко выраженную черту отзывчивость, то существует высокая вероятность того, что в сложный момент жизни он придет на помощь.

Черта – одна из наиболее важных и существенных частей человека, его стабильное качество и устоявшийся способ взаимодействия с окружающей действительностью. В черте характера кристаллизуется личность и отражается ее целостность. Черта характера человека – это реальный способ

решения многих жизненных ситуаций (как деятельностных, так и коммуникативных) и поэтому их нужно рассматривать с точки зрения будущего. Итак, черты характера являются прогнозом действий и поступков личности, так как они отличаются стойкостью и делают поведение человека предсказуемым и более очевидным. Благодаря тому, что каждая личность уникальна, существуют огромное разнообразие уникальных черт характера.

Особые черты своего характера каждый человек приобретает на протяжении всей своей жизни в обществе, причем нельзя считать все индивидуальные приметы (черты) характерологическими. Такими будут только те, которые, вне зависимости от жизненной ситуации и обстоятельства, всегда будут проявляться в идентичном способе поведения и одинаковом отношении в окружающей действительности.

Таким образом, для того чтобы дать оценку личности как индивидуальности, необходимо определить не всю сумму индивидуальных качеств человека, а выделить те черты и качества характера, которые являются отличительными от других людей. Несмотря на то, что эти черты индивидуальны и различны, они должны составлять структурную целостность.

Черты характера человека являются приоритетными при изучении его личности, а также для понимания и прогнозирования его действий, поступков и поведения. Действительно, любой вид деятельности человека мы воспринимаем и понимаем как проявление определенных черт его характера. Но, характеризуя личность как социальное существо, важным становится не столько проявление черт в деятельности, как то, на что именно направлена эта деятельность (а также чему служит человеческая воля). В этом случае следует обращать внимание на содержательную сторону характера, а конкретнее, на те черты характера личности, которые составляют общую структуру как ее психического склада. Они выражаются в: цельности-противоречивости,

единстве-раздробленности, статичности-динамичности, широте-узости, силе-слабости.

Список черт характера человека

Человеческий характер – это не только определенная совокупность некоторых черт (или же случайный их набор), а сложнейшее психическое образование, которое представляет собой определенную систему. Данная система состоит из многих наиболее устойчивых качеств личности, а также ее свойств, проявляющихся в различных системах человеческих отношений (к труду, к своему делу, к окружающему миру, к вещам, к себе и к другим людям). В этих отношениях находит свое выражение структурность характера, его содержательность и индивидуальность своеобразия. Ниже, в таблице, описаны основные черты характера (их группы), которые находят свое проявление в различных системах человеческих отношений.

Стойкие черты (симптомокомплексы) характера, проявляющиеся в отношениях личности

Кроме черт, которые проявляются в системе отношений, психологами были выделены черты характера человека, которые могут быть отнесены к познавательной и эмоционально-волевой сфере. Так, черты характера делят на:

- познавательные (или интеллектуальные) – любознательность, теоретичность, критичность, находчивость, аналитичность, вдумчивость, практичность, гибкость, легкомысленность;
- эмоциональные (впечатлительность, страстность, эмоциональность, жизнерадостность, сентиментальность и т.д.);
- волевые черты (настойчивость, решительность, самостоятельность, смелость, неуверенность в себе, целеустремленность и т.д.);
- моральные черты (доброта, честность, справедливость, гуманность, жестокость, отзывчивость, патриотичность и т.д.).

Некоторые психологи предлагают выделять мотивационные (или продуктивные) и инструментальные черты характера. Под мотивационными чертами понимают те, которые движут человеком, то есть они побуждают его к определенным действиям и поступкам. (их также можно назвать черты-цели). Инструментальные черты придают деятельности человека своеобразный стиль и индивидуальность. Они относятся к самой манере и способу выполнения деятельности (их также можно назвать черты-способы).

Представитель гуманистического направления в психологии Г. Олпорт черты характера объединил в три основные категории:

- доминирующие (те, которые более всего определяют все формы поведения человека, его действия и поступки, такие как эгоизм или доброта);
- обычные (которые проявляются в равной степени во всех сферах жизнедеятельности, например четность и гуманность);
- второстепенные (они не оказывают такого же влияния как доминирующие или обычные, например это может быть старательность или же любовь к музыке).

Итак, главные черты характера проявляются в различных сферах психической деятельности и системы отношений личности. Все эти отношения закрепляются в разных способах действия и формах поведения человека, которые наиболее привычны для него. Между существующими чертами всегда устанавливаются определенные закономерные взаимосвязи, которые позволяют создать структурность характера. Она же в свою очередь, помогает предугадать по уже известной нам черте характера человека и другие, которых скрыты от нас, что дает возможность спрогнозировать его последующие поступки и действия.

Любая структура, в том числе и характера, имеет свою иерархию. Таким образом, черты характера также обладают определенной иерархичностью, поэтому существуют основные (ведущие) и второстепенные черты, которые подчиняются ведущим. Предугадывать поступки человека и его поведение

возможно, опираясь не только на основные черты, но и второстепенные (несмотря на то, что они являются менее существенными и проявляются не настолько ярко).

Типы характера:

Экстравертированный тип. Характеризуется обращенностью личности на окружающий мир, объекты которого подобно магниту, притягивают к себе интересы, жизненную энергию субъекта, в известном смысле ведет к принижению личностной значимости явлений его субъективного мира. Ему свойственны импульсивность, инициативность, гибкость поведения, общительность.

Интровертированный тип. Для него характерна фиксация интересов личности на явлениях собственного внутреннего мира, которым она придает высшую ценность, необщительность, замкнутость, склонность к самоанализу, затрудненная адаптация.

Возможна также классификация на конформный и самостоятельный; доминирующий и подчиняющийся; нормативный и анархический и прочие типы.

Черт характера чрезвычайно велико, каждая из черт имеет разную качественную степень выраженности.

Чрезмерную выраженность отдельных черт характера и их сочетаний, представляющую крайние варианты нормы, называют акцентуацией характера. Практическая акцентуация - это предельная величина, крайний вариант проявления нормы. Акцентуации характера свойственна повышенная уязвимость лишь к определенному рода психотравматическим воздействиям, адресованным к так называемому "месту наименьшего сопротивления" данного типа характера при сохранении устойчивости к другим. Это слабое звено в характере человека проявляется только в ситуациях, предъявляющих повышенные требования к функционированию именно этого звена, во всех

других ситуациях, не затрагивающих уязвимых точек характера, индивид ведет себя без срывов, не доставляя неприятностей ни окружающим, ни себе.

В зависимости от степени выраженности различают явные и скрытые (латентные) акцентуации характера. Явные, или выраженные, акцентуации относят к крайней границе нормы и отличаются постоянными чертами определенного типа характера. Скрытая акцентуация представляет собой обычный вариант нормы, выраженный слабо или не выраженный совсем. Такие акцентуации могут проявляться неожиданно под влиянием ситуаций и травм, представляющих требования к месту наименьшего сопротивления, в то время как психогенные факторы иного рода, даже тяжелые, не только не вызывают психических расстройств, но могут даже не выявить типа характера. Оба типа акцентуации могут переходить друг в друга под влиянием различных факторов, среди которых важную роль играют особенности семейного воспитания, социального окружения, профессиональной деятельности и т.д.

Темперамент и характер, соотношение понятий

Характер нередко сравнивают с темпераментом, а в некоторых случаях рассматривают эти понятия как тождественные. В мировой психологической науке существует четыре точки зрения на соотношение между собой этих двух понятий:

1. Отождествление характера и темперамента (Э. Кречмер, А. Ружицкий).
2. Противопоставление характера и темперамента, подчеркивание антагонизма между ними (П. Викторов, В. Вирениус).
3. Признание темперамента элементом характера, его ядром, неизменной частью (С. Рубинштейн, С. Городецкий).
4. Признание темперамента природной основой характера (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев).

В известном смысле все эти четыре представления не лишены основания.

Общим и для характера, и для темперамента является зависимость от физиологических особенностей человека, в том числе и от врожденных факторов. Темперамент существенно теснее связан со свойствами нервной системы, но и на формирование характера эти особенности тоже влияют, хотя бы и за счет влияния темперамента. Черты характера возникают тогда, когда темперамент уже достаточно развит (примерно в 4-5 лет). Уже по этой причине отождествлять характер и темперамент не стоит. С другой стороны, понятно, что именно темперамент сказывается на формировании характера, а не наоборот. Темперамент определяет в характере такие, например, черты: уравновешенность, приспособляемость, поведенческая подвижность или инертность, отношение к новому, трудолюбие.

Однако темперамент не предопределяет характер в полной мере. У людей с одинаковыми свойствами темперамента может быть совершенно различный характер. Особенности темперамента лишь могут способствовать или противодействовать формированию тех или иных черт характера. В конце концов количество типов темперамента небольшое (обычно выделяют четыре или около четырех), а типов характера значительно больше. Свойства темперамента иногда могут в какой-то степени даже приходиться в противоречие с характером. Например, люди с сильной нервной системой могут быть ленивыми, а со слабой, наоборот, трудолюбивыми.

У человека со сформировавшимся характером темперамент перестает быть самостоятельной формой проявления личности, а становится его динамической стороной, заключающейся в определенной эмоциональной направленности свойств характера, определенной скорости протекания психических процессов и проявлений личности, определенной характеристике выразительных движений и действий личности.

Темперамент тоже не является чем-то совершенно стабильным, полностью зависящим лишь от генетических факторов. Подобно тому, как человек может похудеть или наоборот поправиться, накачать мышцы или одряхлеть, заболеть и выздороветь, темперамент тоже меняется. Что интересно, на изменение темперамента оказывает влияние и характер тоже.

Происходит это, например, через влияние такого явления, как динамический стереотип - системы условных рефлексов, образующих в ответ на устойчиво повторяющуюся систему раздражителей. Формирование динамических стереотипов у человека в различных повторяющихся ситуациях происходит под влиянием его отношения к обстановке, к процессу деятельности, к результатам труда и т.п., в результате чего могут изменяться особенности возбуждения, торможения, подвижности нервных процессов, а, следовательно, и общее функциональное состояние нервной системы. Если какой-либо человек, например, любит свою работу, то новые производственные задачи вызывают у него радостное оживление. Если наоборот не любит и даже ненавидит свою работу, то новые задачи вызывают раздражение, скуку, подавленность или даже ярость. Систематическое пребывание в определенных функциональных состояниях способно повлиять на особенности нервной системы. Так хроническая подавленность может из сильной нервной системы сделать слабую.

В образовании динамических стереотипов большую роль имеют особенности второй сигнальной системы, через которую осуществляют социальные воздействия, а также самовоздействие (например самовнушения). Разумеется, на работу второй сигнальной системы характер тоже оказывает большое значение. Если, например, человек любит истину, то старается говорить длинными и развернутыми фразами, стремится быть правильно понятым, как следствие - сам думает более ясно. В сложных ситуациях не впадает в панику, а - по привычке - старается разобраться. Поэтому со

временем у него формируется более уравновешенный и характер, и даже темперамент.

Другой человек не любит истину, высказывается мнениями, слова для него - лишь средство для общения. Он любит собирать и распространять множество всяких разных и противоречивых мнений. Речь его значительно беднее, короче и контекстнее. В сложных ситуациях ему сложнее положиться на собственный разум, он легче выходит из себя и впадает в панику. У такого человека со временем - с большей вероятностью - сформируется неуравновешенный и характер, и темперамент. Таким образом, особенности темперамента и характера органически связаны между собой, и эта связь где-то весьма элементарна и наглядна, а где-то очень тонкая. При этом, переплетение многих особенностей характера и темперамента во многом определяет индивидуальное лицо человека, его личность.

Характер не является врожденным - он формируется, развивается и меняется на протяжении всей жизнедеятельности человека. Характер человека очень во многом связан с социальной средой, отношениями с этой средой. Можно утверждать, что характер человека - всегда продукт общества и общественных отношений. Разные времена - разные характеры.

Наиболее известными методиками для диагностики темперамента являются следующие.

- Тест-опросник Я. Стреляу. Направлен на измерение трёх основных характеристик нервной деятельности: уровня процессов возбуждения, уровня процессов торможения, уровня подвижности.
- Методика Б.Н. Смирнова «Определение психологической характеристики темперамента».
- Опросник структуры темперамента В.М. Русалова.

- Вариант методики В.М. Русалова — «Опросник формально-динамических свойств индивидуальности». Содержит 150 утверждений, которые тестируемый должен оценить с точки зрения своего поведения.
- Факторный опросник оценки темперамента Г. Айзенка (формы А и В).
Для диагностики характера используются подробно описанные ранее личностные опросники и проективные методики.

ДИАГНОСТИКА ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ И ВОЛЕВОЙ СФЕР ЛИЧНОСТИ

Мотивация (от лат. *movere*) — побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения, деятельности. Процесс теоретического осмысления явлений мотивации далек от своего завершения. Это отражается как в непрекращающемся росте публикаций на эту тему, так и в многозначности трактовок основных понятий этой области, таких, как мотив и потребность. Так, в отечественных работах мотив понимается и как осознанная потребность (Ковалев А. Г., 1965), и как предмет потребности (Леонтьев А. П., 1975) и отождествляется с потребностью (Симонов П. В., 1981).

В контексте различных теоретических подходов различаются и схемы анализа мотивации. В зарубежной психологии одной из наиболее влиятельных остается реактивная схема S-O-R (стимул-организм-реакция). Развитие когнитивной психологии привело к попыткам заменить мотивационные процессы информационными. Так, в атрибутивном подходе Б.

Вайнера, основанном на схеме S- когниция - R, мотивация сводится к промежуточному информационному процессу, а мотивы - к перцепции; тем самым теряется качественная специфика мотивационных образований.

Особенности мотивации используются в экспериментальных процедурах - через разные типы инструкций пытаются актуализировать разные типы и уровни мотивации в экспериментальной ситуации. К сожалению, в некоторых исследованиях этим и ограничиваются, тогда как необходима, диагностика индивидуально-психологических различий в силе «обобщенных мотивов», которые актуализируются в данной ситуации до использования инструкций. Это дает возможность более адекватно оценить уровень актуальной мотивации. Валидность диагностики мотива складывается как из валидности методики, так и из валидности диагностической ситуации, другими словами, из валидности всей экспериментальной процедуры диагностики. Не случайно Д. Маккелланд и Х. Хекхаузен, анализируя особенности экспериментальной процедуры измерения мотивов, указывают на необходимость превращения ситуации диагностики в контролируемый фактор. Если ситуация стандартизирована и является относительно одинаковой для всех испытуемых, то индивидуальные различия в уровне мотивации в нейтральной ситуации принимаются за индекс силы латентного мотива.

В результате многолетних исследований, проведенных большой группой исследователей, не только разработана одна из наиболее достоверных теорий мотивации, но и создан - на основе этой теории валидный и надежный инструмент для диагностики мотивов, входящих в структуру мотивации достижения: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи.

Исследования мотивации достижений начали проводиться Д.С. Мак-Клелландом в середине прошлого века, в результате чего ему удалось выявить индивидуальные различия в мотивации достижений с помощью тематического апперцепционного теста (ТАТ) Г.А. Мюррея.

Необходимость подобного рода исследований определялась социализацией общества и ценностными ориентациями людей из разных социальных слоев. По Мак-Клелланду формирование мотивации достижений напрямую зависит от условий и среды воспитания и является побочным продуктом основных социальных мотивов.

Позже вопросами мотивации достижений занимались такие видные ученые, как Дж. Аткинсон, Н. Физер, Х. Хекхаузен и др. они заметили, что у ребенка произвольно появляются ранние формы деятельности достижения, вне зависимости от воспитательного воздействия взрослых.

Существуют различные методы для диагностики мотивации.

1. Прямые методы психодиагностики мотивационной сферы личности.

В основе этих методов лежит прямая оценка представлений человека о причинах или особенностях поведения, интересах и т.д., хотя конкретные методики могут различаться по способам конструирования и по другим особенностям. По этим методам можно судить скорее о «кажущихся мотивах», причинных стереотипах, ценностных ориентациях, чем о реально действующих мотивах деятельности. Самый простой вариант такой методики - прямо спросить у человека, «почему» или «ради чего» нечто им делается или делалось в прошлом. Также могут быть использованы интервью, анкеты, когда человеку предлагается для выбора или оценки определенный перечень мотивов, потребностей, интересов и т. д. Поскольку ситуация является гипотетической, человеку бывает трудно ответить, как он поступил бы. Ответы на анкеты подвержены сознательной или неосознанной фальсификации. Человек часто стремится к социально одобряемым ответам, т. е. на его ответы сильно влияет фактор социальной желательности.

Список личностных предпочтений» А. Эдвардса (EPPS) является опросником, который измеряет силу потребностей. Опросник построен на основе вынужденного выбора одного из пары утверждений. Итоговый индекс потребности выражает не абсолютную силу потребности, а силу этой

потребности относительно других потребностей из перечня. А. Эдвардс использовал метод вынужденного выбора, чтобы уменьшить влияние фактора социальной желательности.

«Форма по изучению личности» Д. Джексона (PRF) - это методика для измерения мотивационной сферы, построенная на теории мотивации Г. Мюррея. Опросник Джексона измеряет 20 мотивационных переменных. У Х. Хекхаузена мотивация определяется как побуждение к действию определенным мотивом. Мотивация понимается как процесс выбора из различных возможных действий, как процесс, регулирующий и направляющий действие на достижение специфических для данного мотива состояний и поддерживающий эту направленность.

"Опросник для измерения аффилятивной тенденции и чувствительности к отвержению" А. Мехрабиана, измеряет два обобщенных мотива: стремление к принятию (у автора называется аффилятивная тенденция) и страх отвержения (чувствительность к отвержению) Опросник состоит из двух шкал. Первая шкала содержит 26 пунктов, а вторая - 24 пункта. Шкалы оценивают, по мнению автора, в первом случае общие позитивные ожидания человека при установлении межличностного контакта, а во втором соответственно - негативные ожидания.

Опросник для измерения мотивации достижения (РАМ) того же автора имеет две формы: для мужчин и для женщин. Опросник построен на основе теории мотивации достижения Дж. Аткинсона. При подборе пунктов теста учитывались индивидуальные различия людей с мотивом стремления к успеху и избегания неудачи в поведении, определяемом мотивацией достижения. Рассматривались особенности уровня притязаний, эмоциональная реакция на успех и неудачу, различия в ориентации на будущее, фактор зависимости - независимости в межличностных отношениях. При конструировании теста был использован метод факторного анализа, и в окончательном варианте обе шкалы содержат по 26 пунктов. Эта методика очень популярна в различных

странах и особенно часто используется при исследовании познавательных компонентов мотивации достижения.

2. Проективные методы. Эти методы построены на анализе продуктов воображения и фантазии. Они основаны на представлениях З. Фрейда о механизме проекции, а также на многочисленных исследованиях влияния мотивации на воображение и перцепцию. Проективные методы используются для диагностики глубинных мотивационных образований, особенно неосознаваемых мотивов. Эти методы сначала возникли в условиях клиники, но в дальнейшем стали интенсивно использоваться и в экспериментальной психологии.

Проективные методики многообразны. У нас в стране одна из модификаций, чаще всего используемая для выявления мотивации, ТАТ была создана Е. Т. Соколовой (1982) для диагностики мотивации подростка. Стимульный материал методики включает 20 сюжетных таблиц, которые предъявляются индивидуально в 2 сеанса по 10 таблиц. Тест выявляет потребность в эмоциональных контактах, в достижении, повиновении, избегании наказания, агрессии. С целью апробации методики был использован контингент школьников с адаптивным поведением и подростков с социально отклоняющимся поведением.

Методику оценки интенсивности мотивации достижения в условиях влияния ситуационных факторов разработали Д. Макклелланд и Дж. Аткинсон. Экспериментальная процедура строится так, что создается шесть различных ситуаций для активизации различных уровней интенсивности мотивации достижения. После выполнения задания в экспериментальной ситуации испытуемые принимают участие в групповом тесте на творческое воображение (вариант ТАТ). Они составляют рассказы на основе четырех картинок некоторые из них взяты из ТАТ Мюррея, «оригинальные картинки» предъявляются в течение 20 с, затем испытуемые составляют по ним рассказы. В данном случае подсчитывается категория "образа достижения" и

выделяются другие категории: потребность в достижении, инструментальная активность, позитивное предвосхищение цели, негативное предвосхищение цели, внутреннее препятствие, внешнее препятствие, положительное эмоциональное состояние, отрицательное эмоциональное состояние.

Тест юмористических фраз (ТЮФ) - еще одна оригинальная компактная методика диагностики мотивационной сферы личности, соединяющая в себе достоинства стандартизированного измерительного теста и индивидуализированной проективной техники. Особенностью этой методики является специфический стимульный материал - юмористические фразы, - который позволяет экспериментально реализовать психодиагностические возможности метода тематической свободной классификации. Стимульный материал представляет собой текст из 80 юмористических фраз (афоризмов), из которых 40 фраз однозначно относятся к одной из 10 тем, а 40 фраз являются многозначными. Испытуемые в зависимости от собственной апперцепции усматривают в них то одну, то другую тему.

Сопоставление прямого (опросники) и косвенного (проективные методики) методов диагностики представляется весьма важным. Проективные методики обычно критикуют за трудность валидации, низкую надежность, отсутствие нормативных данных, влияние на результаты интерпретации личности экспериментатора. Многие из этих критических замечаний приобретают иное значение, когда эти методики используются как инструмент диагностики мотивационной сферы личности, а не диагностики личности в целом.

Многие проективные методики психодиагностики мотивации стандартизированы не только по процедурам, но и по системе интерпретации. Хотя эти методики характеризует низкая ретестовая надежность, однако они имеют высокую надежность кодирования. Спорные вопросы часто возникают из-за того, что методы психометрики, разработанные для опросников механически переносят на проективные методы. Для того чтобы ретестовая

надежность была высокой, требуется, чтобы влияние ситуационных детерминант было минимальным (или вообще отсутствовало).

Другая проблема возникает из-за отсутствия значимых корреляций между диагностикой одних и тех же мотивов посредством проективных методик и опросников. Д. Макклелланд, обсуждая эту проблему, относит опросники к респондентным методам, а проективные методики - к оперантным. В оперантном методе человек дает непосредственные, спонтанные ответы на неструктурированный стимул. Ни сам стимул, ни ответ испытуемого не контролируются экспериментатором. В отличие от этого, при респондентных измерениях стимулы специфичны, ответы узко ограничены. Макклелланд приходит к справедливому выводу о том, что респондентные и оперантные методы измеряют разные стороны мотивов. Выбор методов зависит от целей диагностики, от исследовательских задач, от того, какой аспект мотивации диагностируется. С проблемой диагностики мотивации психолог сталкивается практически всегда, если даже перед ним конкретно не стоит задача психодиагностики мотивации личности.

Итак, подводя итог вышесказанному, хочется еще раз отметить, что изучением мотивации достижения занимались и занимаются психологи разных стран. Методы изучения его достаточно условны и не объективны, но работы в этом направлении ведутся и приносят свои плоды.

Диагностика ценностей

Ценность — важность, значимость, польза, полезность чего-либо. Внешне ценность выступает как свойство предмета или явления. Однако значимость и полезность присущи им не от природы, не просто в силу внутренней структуры объекта самого по себе, а являются субъективными оценками конкретных свойств, которые вовлечены в сферу общественного бытия человека, человек в них заинтересован или испытывает потребность. Система ценностей играет роль повседневных ориентиров в предметной и

социальной действительности человека, обозначений его различных практических отношений к окружающим предметам и явлениям. Например, стакан, будучи инструментом для питья, проявляет это своё полезное свойство как потребительная стоимость, материальное благо. Являясь продуктом труда и предметом товарного обмена, стакан выступает как экономическая ценность, стоимость. Если стакан представляет собой предмет искусства, он наделяется ещё и эстетической ценностью, красотой.

В окружающей действительности мало явлений, безразличных для людей, явлений, к которым они не выражают никакого ценностного отношения. Поэтому ценностей так же много, как явлений природы, общества, человеческих поступков и чувств. Однако это справедливо, если мы имеем в виду не отдельного человека, а все человечество. У отдельного же человека диапазон ценностей, т. е. интересующих его явлений, может быть и очень узким, ограниченным. Ограниченность личности выражается в ограниченном числе и характере ее жизненных ценностей, жизненных интересов.

Многообразие ценностей, существующих в обществе, вызывает необходимость в их определенной классификации.

Следует отметить, что единого подхода к решению этой проблемы в современной аксиологии также нет. Поэтому, обобщая имеющиеся в различных концепциях подходы к этой проблеме, можно провести классификацию ценностей по следующим основаниям: по сферам общественной жизни; по субъектам, или носителям ценностей; по роли ценностей в жизни общества.

В соответствии с основными сферами общественной жизни обычно различают три группы ценностей: материальные, социально-политические и духовные.

Материальные ценности — это ценностно значимые природные объекты и предметы, т. е. средства труда и вещи непосредственного

потребления. К природным ценностям относятся естественные блага, заключенные в природных богатствах. А к предметным ценностям — предметы материального мира, созданные в результате человеческого труда, а также предметы культурного наследия прошлого.

Социально-политические ценности — это ценностное значение социальных и политических явлений, событий, политических актов и действий. К социально-политическим ценностям, как правило, относят социальное благо, содержащееся в политических и социальных движениях, а также прогрессивное значение исторических событий, способствующих процветанию общества, укреплению мира и сотрудничества между народами и т. д.

Духовные ценности — это нормативно-оценочная сторона явлений общественного сознания, выраженная в соответствующих формах. Духовными ценностями принято считать ценности науки, морали, искусства, философии, права и т. д.

При всем своем различии материальные, социально-политические и духовные ценности тесно взаимосвязаны, и в каждом из видов имеется аспект другого вида ценностей. Более того, есть ценности, которые можно отнести и к материальным, и к социально-политическим, и к духовным. Это прежде всего ценности, имеющие общечеловеческую значимость. Среди таковых — жизнь, здоровье, свобода и т. п.

Второе основание классификации ценностей — по субъектам. Здесь различают ценности:

1. индивидуальные,
2. групповые
3. общечеловеческие.

Индивидуальная, или личностная, ценность — это ценностная значимость предмета, явления, идеи для конкретного человека. Любая ценность по своей сути индивидуальна, ведь только человек способен

оценивать предмет, явление, идею. Личные ценности порождаются потребностями и интересами индивида. Они определяются склонностями, вкусами, привычками, уровнем знаний и другими индивидуальными особенностями людей.

Если же мы говорим о групповых или общечеловеческих ценностях, то этим подчеркиваем, что данный предмет, явление положительно оценивает не один индивид, а некая их совокупность.

Групповые ценности — это ценностная значимость предметов, явлений, идей для какой-либо общности людей (класса, нации, трудового коллектива и пр.). Групповые ценности имеют большое значение для жизнедеятельности того или иного коллектива, сплачивая входящих в него индивидов едиными интересами, ценностными ориентациями.

Общечеловеческие ценности — это ценностная значимость предметов, явлений, идей для мирового сообщества. К общечеловеческим ценностям относятся: во-первых, социально-политические и нравственные принципы, разделяемые большинством населения мирового сообщества. Во-вторых, к таковым относятся общечеловеческие идеалы, общенародные цели и основные средства их достижения (социальная справедливость, человеческое достоинство, гражданский долг и т. п.). К общечеловеческим ценностям относятся также природные ценности и ценности, которые по своей сути и значимости имеют глобальный характер: проблемы сохранения мира, разоружения, международного экономического порядка и др.

С точки зрения той роли, которую ценности играют в жизни общества и человека, их можно разделить на три следующие группы:

1. Ценности, имеющие второстепенное значение для человека и общества. Это те ценности, без которых нормальное функционирование общества и человека не нарушается.

2. Ценности повседневного спроса и повседневного обихода. К этой группе относится большинство как материальных, так и духовных ценностей.

Это все то, что необходимо для нормального удовлетворения материальных и духовных потребностей человека, без чего общество не может функционировать и развиваться.

3. Высшие ценности — это предельные по своей значимости ценности, отражающие фундаментальные отношения и потребности людей. Без высших ценностей не только не может состояться личность, но и невозможна нормальная жизнь общества в целом. Существование высших ценностей всегда связано с выходом за рамки частной жизни индивида, они приобщают к тому, что выше его самого, чем определяется его собственная жизнь, с чем неразрывно связана его судьба. Вот почему высшие ценности, как правило, носят общечеловеческий характер.

К высшим ценностям относится часть материальных, духовных и социально-политических ценностей. Это, прежде всего: мир, жизнь человечества; представления о справедливости, свободе, правах и обязанностях людей, дружбе и любви; родственные связи; ценности деятельности (труд, творчество, созидание, познание истины); ценности самосохранения (жизнь, здоровье); ценности самоутверждения, самореализации; ценности, характеризующие выбор личных качеств (честность, храбрость, верность, справедливость, добро) и др.

Классификация ценностей по разным основаниям диалектична, т. е. она не является жесткой и неподвижной. Во-первых, с изменением условий ценности могут переходить из одного вида, из одного ряда значимости в другие. Во-вторых, с развитием общества могут возникать новые ценности, и наоборот, утрачивают значимость или вообще уходят в небытие прежние ценности. В-третьих, ценности находятся в тесной взаимосвязи и взаимодействии друг с другом не только в рамках какого-либо вида, но и между видами, в группах и между группами. Наконец, в каждом из видов ценностей, в свою очередь, следует различать множество разновидностей.

Например, в группе духовных ценностей можно четко выделить моральные ценности, эстетические, познавательные (гносеологические) и др.

Среди группы высших ценностей всегда особо выделяют: жизнь как ценность (ценности жизни), здоровье как ценность и свободу как ценность.

Жизнь относится к наивысшим ценностям потому, что вне жизни человека вообще нет и не может быть ценностей. Для индивида жизнь выступает как самая высокая ценность, благо безотносительно к чему бы то ни было. В свою очередь, ценность жизни является своеобразным фундаментом и вершиной для всех других ценностей. В зависимости от понимания ценности жизни будут формироваться также отношения между людьми и общества к человеку.

Если в первом случае ценность жизни рассматривается в индивидуальном аспекте, то во втором — в социальном аспекте, т. е. здесь значимость жизни определяется не для самого индивида, а для общества.

Вопрос о том, является ли сам человек ценностью, имеет две стороны: 1) в чем для него состоит ценность другого человека и человека вообще? 2) в чем ценность его собственной жизни? Ответ на эти вопросы не может быть однозначным. Дело в том, что интерес индивида к другим людям зависит не только от того, каковы люди, но и того, каков он сам. К этому следует добавить, что постановка вопроса о ценности человеческой жизни и самого человека находится в прямой зависимости от исторических условий. Например, в Средние века убийство феодалом своего крепостного не считалось грехом и не каралось. В настоящее же время право на жизнь признано за каждым, и нет страны, в которой бы убийство не каралось так или иначе. Итак, человек — это особая, абсолютная ценность. С его интересами соотносятся все иные ценности.

Теперь о здоровье как ценности. Здоровье — естественная, абсолютная и непреходящая ценность, занимающая одну из верхних ступеней в иерархической лестнице ценностей. От степени обладания здоровьем зависит

уровень удовлетворения практически всех потребностей человека. Потребность в здоровье имеет всеобщий характер, она присуща как отдельным индивидам, так и обществу в целом. В силу этого различают индивидуальное (личное) здоровье и общественное здоровье, или здоровье населения.

Состояние здоровья сказывается на всех сферах жизни человека и общества. Так, полнота и интенсивность жизни конкретного человека находятся в непосредственной зависимости от уровня его здоровья, его «качественных» характеристик. В свою очередь, здоровье населения оказывает большое влияние на качество трудовых ресурсов, производительность общественного труда и тем самым на динамику экономического развития общества.

Большое значение для человека имеет свобода как ценность. Философское понимание этой категории можно выразить в следующем определении: свобода — это способность человека действовать в соответствии со своими интересами и целями, опираясь на познание объективной необходимости.

Свобода всегда и всюду остается величайшей ценностью. Как и в других случаях, свобода становится ценностью, если человек ее осознает. Там, где нет осознания ценности свободы, осознания себя как равного с другими людьми, там нет ни подлинной самооценки, ни человеческого достоинства. Понимание своей несвободы и осознание ценности свободы наиболее полно проявляется в период резких социальных трансформаций.

Свобода — право всех людей в равной мере пользоваться достижениями цивилизации и распоряжаться плодами своего труда и своей судьбой. Свобода есть выбор. И как каждый выбор, осуществляемый сознательно, она связана для личности с предпочтением одной из альтернативных возможностей и отказом от другой. А чтобы выбор не становился ограничителем последующей деятельности личности, она должна руководствоваться важным

правилом: всякий раз, делая выбор, следует стремиться к тому, чтобы перспектива последующих выборов не снижалась, а расширялась, позволяя человеку выявлять свои новые профессиональные, нравственные и интеллектуальные потенции

Осмысленные ценности становятся ценностными ориентациями личности.

Диагностика воли

Воля, как человеческое качество — это способность делать выбор и совершать действия.

Воля является важным компонентом психики человека, неразрывно связанной с мотивационной сферой личности, познавательными и эмоциональными процессами. Главной функцией воли выступает усиление мотивации и совершенствования на этой основе сознательной регуляции действий.

Функции воли:

1. выбор мотивов и целей;
2. регуляция побуждения к действию при недостаточной или избыточной мотивации;
3. организация психических процессов в адекватную систему действий, выполняемых человеком;
4. мобилизация психических и физических возможностей при преодолении препятствий, возникающих на пути к достижению поставленных целей.

Волевое действие связано с осознанием цели деятельности, ее значимости, подчинением своих импульсов сознательному контролю и изменением окружающей действительности в соответствии со своими замыслами. [22]

Волевые действия различают по степени сложности. В случае, когда в побуждении ясно видна цель и оно непосредственно переходит в действие,

говорят о простом волевом акте. Сложному волевому акту предшествует учет последствий, осознание мотивов, принятие решения, составление плана его осуществления.

Волевое действие каждого человека имеет свою особую неповторимость, так как является отражением относительно устойчивой структуры личности. В рамках индивидуальных различий волевой сферы выделяемые параметры могут характеризовать как волевой акт в целом, так и отдельные его звенья. В частности, одной из основных характеристик воли является ее сила. [8]

Характеристики волевого действия:

1. является осознанным, целенаправленным, намеренным, принятым к осуществлению по собственному решению;

2. является действием необходимым по внешним (социальным) или личным причинам, то есть всегда существуют основания, по которым действие принимается к исполнению;

3. имеет исходный или проявляющийся при его осуществлении дефицит побуждения (или торможения);

4. в итоге обеспечивается дополнительным побуждением (торможением) за счет функционирования определенных механизмов и заканчивается достижением намеченной цели.

Все волевые действия подразделяются на простые и сложные. Простые волевые действия состоят из трех структурных элементов:

- 1) мотив, совмещенный с целью,
- 2) исполнение действия;
- 3) оценка результата.

Простые действия обычно не связаны со значительными волевыми усилиями и реализуются в основном в форме навыков.

В каждом простом действии различаются сенсорный, центральный, моторный и контрольно-корректирующий компоненты. Вы издали увидели

приближающийся транспорт и освободили ему дорогу. В этом движении можно выделить все четыре компонента: восприятие транспорта – сенсорный компонент; мысль о том, что опасно стоять близко к проезжей части дороги, – центральный мыслительный компонент; непосредственное передвижение – моторный, двигательный компонент и удостоверение о том, что вы переместились в безопасную зону – контрольный компонент.

В различных движениях тот или иной из первых трех компонентов приобретает ведущее значение. Во многих движениях ведущими являются сенсорный и моторный компоненты. Эти движения называются сенсомоторными реакциями. Они характеризуются координационно–качественными и временными параметрами. Скорость, с которой человек может реагировать на раздражитель, называется временем реакции (ВР). Время реакции зависит от: модальности стимула (на зрительный стимул ВР больше, чем на слуховой); интенсивности раздражителя (увеличение интенсивности раздражителя до определенного предела сокращает ВР); тренированности; установки на совершение данного действия действующих органов (правые рука и нога реагируют на стимул быстрее, чем левые); возраста и пола; сложности реакции на комплексный раздражитель.

Двигательные реакции подразделяются на простые и сложные. Простая реакция – ответ на одиночный стимул одним определенным действием (например, нажатие на кнопку в ответ на красный свет). Сложная реакция связана с необходимостью принятия решений (например, при красном свете – нажать на кнопку, а при зеленом – переключить тумблер).

Сложные волевые действия

Рассмотренные выше простые действия, операции, навыки имеют простую структуру эти действия, как правило, совершаются стереотипно.

Более развернутую структуру имеют сложные волевые действия. В структуре сложного волевого акта существенны стадии формирования цели, предрешения, моделирования значимых условий деятельности,

программирование исполнительских действий, обработка текущей информации о достигаемых промежуточных результатах, текущая коррекция действий и оценка итогового результата.

Для каждого этапа сложного волевого действия характерно специфическое волевое состояние, проявление соответствующих волевых качеств личности.

Рассмотрим подробнее каждый этап сложного волевого действия.

1. Осознание возможностей удовлетворения актуализированной потребности, борьба мотивов (стадия предрешения).

Каждая потребность допускает различные возможности ее удовлетворения. Процесс выбора одной из этих возможностей – процесс формирования цели действия.

В сложных условиях поведения этот выбор нередко сопровождается столкновением противоречивых побуждений – борьбой мотивов. Борьба мотивов может быть кратковременной и очень длительной, связанной с большой затратой нервной энергии (иногда очень мучительной). Борьба мотивов – противоборство различных желаний. Прежде чем желание превратиться в цель деятельности, человек оценивает, обосновывает его, взвешивает все «за» и «против». Особенно напряженно борьба мотивов происходит между желаниями личными и социально значимыми, между доводами чувства и разума. Эта напряженность усиливается, если предстоит принять особенно ответственное решение

Желания различаются по их уровню, то есть по степени социальной значимости и эмоциональной силе. Если из двух желаний одного уровня одно становится более сильным, то никакой борьбы мотивов не происходит.

Сомнения и колебания возникают при выборе одного из вариантов в ряду одинаково сильных желаний. Волевое усилие здесь проявляется в способности человека руководствоваться своими принципами, жизненными позициями в преодолении эмоций ради достижения цели.

В деятельности различных людей не всегда имеет место противоборство мотивов. Многие люди руководствуются мотивами, не учитывающими требований среды, и их поведение становится социально неадаптированными.

2. Принятие решения. Из ряда возможных целей индивид выбирает ту, которая оценивается как самая оптимальная в данных условиях для данной личности.

Различаются пять типов принятия решений:

1) импульсивные – процессы построения гипотез резко преобладают над процессами контроля;

2) решение с риском;

3) уравновешенные;

4) осторожные;

5) инертные – контрольные процессы резко преобладают над процессами построения гипотез, протекающими неуверенно и медленно.

Принимая решение, человек стремится к максимальному успеху при минимальных потерях. Но люди по-разному оценивают выгоды и потери. Так, рискуя в каком-то деле повредить репутации, один человек безоговорочно отклоняет данное действие, другой колеблется, третий не придает этому риску значения.

3. Цель действия, то есть психическая модель его будущего результата в дальнейшем и выступает системообразующим фактором всех средств их достижения.

Цель определяет значимость всего того, что имеет к ней то или иное отношение, организует поле сознательной сферы субъекта. Наши цели подчиняют себе и наше восприятие, и наше мышление, и нашу память. Лишь в отношении к нашим целям то или иное воздействие приобретает информационный характер.

4. Осознание задач деятельности и выбор способов деятельности. Вслед за выдвиганием цели деятельности осознаются ее задачи, детально

планируются пути и средства достижения цели. Деятельность человека протекает в определенных условиях и зависит от них. Соотнесение цели деятельности с данными условиями – осознание задач деятельности.

5. Формирование программы – ориентировочной основы действий. Ориентировочная основа действий для человека – знания, система представлений и понятий. Человек действует в зависимости от того, на основе каких знаний он ориентируется в данных условиях, какие связи и отношения вещей учитывает. Формируя ориентировочную основу действия, человек преобразует в уме исходные условия в систему, необходимую для достижения цели.

6. Исполнение действий и его текущая корректировка. Действия исполняются определенным способом – индивидуализированной системой операций, обобщенных действий. В зависимости от уровня психического развития человека, его опыта, знаний и других индивидуальных особенностей, каждый человек осуществляет деятельность характерными для него способами.

Наиболее известными методиками диагностики ценностно-мотивационной и волевой сфер личности являются:

- Анкета "Оценка уровня школьной мотивации" (Н.Г. Лусканова);
- Тест мотивации достижений (А. Мехрабиан);
- Методика изучения учебной мотивации (М.Р. Гинзбург);
- Методика диагностики мотивации достижений (Х. Хекхаузен);
- Методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А.А. Реан);
- Тест юмористических фраз (А.Г. Шмелев);
- Методика "Список личностных предпочтений (А. Эдвардс);
- Методика «Смыслжизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев);
- Методика исследования ценностных ориентаций (М. Рокич).

ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Эмоции (от лат. волновать, возбуждать) – это особые психические явления, которые содержат в себе субъективную оценку значимости для человека всевозможных событий, предметов, явлений и людей в форме переживаний. Они проявляются главным образом в биологически обусловленных переживаниях, связанных с потребностями организма и активизирующих или тормозящих деятельность.

Являясь субъективным психическим отражением жизненного смысла предметов, явлений и событий, эмоции проявляются в форме непосредственного ситуационного переживания, выражающегося оценочным отношением к развивающимся событиям. Субъективный характер этих отношений ведет к тому, что одинаковые раздражители могут вызывать совершенно непохожие реакции у разных индивидов. Так, если профессиональная деятельность чрезвычайно затруднена или работник не справляется с заданиями, допускает серьезные ошибки, то появляются неудовлетворенность, разочарование или подавленность и даже гнев. В этом случае эмоции, как правило, проявляются в астенической форме, ведущей к физической и нейропсихической слабости, повышенной утомляемости, неустойчивости настроения, пассивному поведению работников и скованности их действий. В том случае, когда производственное задание выполняется сравнительно успешно, а возникающие трудности легко преодолеваются, тогда эмоции протекают в стенической форме, при которой появляются положительные переживания, поднимающие работоспособность и выступающие психорегуляторами активной деятельности специалистов.

В структуре эмоционального явления можно выделить три компонента: предмет, эмоциональное переживание и потребность (мотив). Предметом эмоций представляется любое значимое для человека событие, явление, в связи с которым и по поводу которого возникает эмоциональное переживание. Такие значимые события и ситуации называются эмоциогенными. Однако

человек далеко не всегда осознает предметное содержание своих эмоций. Центральным компонентом эмоционального явления представлен эмоциональным переживанием.

Эмоциональное переживание – субъективная реакция, которая возникает при столкновении человека с эмоциогенной ситуацией. Эмоциональное переживание возникает непроизвольно и всегда осознается человеком. Оно в той или иной степени изменяет сознание и весь внутренний мир душевный мир человека, а также его физиологические процессы. Потребность (мотив) составляет третий структурный компонент эмоционального явления. Она выступает как внутреннее психологическое основание для эмоциональной оценки значимости чего-либо для человека. Значимость той или иной ситуации определяется тем, в какой мере связана она с актуальной в данный момент потребностью, препятствует или способствует их удовлетворению. Значимость всегда задана потребностями. Поэтому при их отсутствии эмоции не возможны. Эмоциональные переживания можно рассматривать как субъективные реакции на значимые для удовлетворения потребностей и мотивов человека жизненные ситуации.

Свойства эмоций.

При всем многообразии любые эмоции характеризуются таким общим свойством, как качественная окраска, знак, интенсивность и продолжительность. В зависимости от этих свойств и их соотношения можно выделять виды и формы эмоций.

Окраска эмоций – качественная характеристика, которая придает своеобразие и неповторимость каждому переживанию. Она определяется характером лежащей в основе эмоции потребности. Эмоциональную окраску невозможно передать словами, ее надо пережить непосредственно.

Знак эмоций соответствует тому, в какой мере они субъективно приятны или неприятны. В зависимости от знака различают положительные, отрицательные, двойственные (амбивалентные) эмоции. Положительные

эмоции свидетельствуют о полезности для человека ситуации или события. Положительные эмоции очень благотворны для человека. Отрицательные эмоции, переживаемые как неудовольствие, говорят о вредности для человека соответствующих ситуаций или событий. Они возникают при длительном неудовлетворении, говорят о вредности для человека соответствующих ситуаций или событий. Отрицательные эмоции и сами по себе неблагоприятны для человека. Двойственные эмоции совмещают в себе положительные и отрицательные переживания. Они свидетельствуют о сложности и противоречивости отношений человека с окружающим миром.

Интенсивность эмоций – это их количественная характеристика. Она определяется двумя факторами: степенью неудовлетворенности соответствующей потребности и степенью неожиданности обстоятельств, влияющих на ее удовлетворение. Закономерность такова: чем сильнее потребность и чем непредвиденнее для субъекта условия, способствующие или препятствующие ее удовлетворению, тем сильнее в этой ситуации эмоциональное напряжение.

Длительность является временной характеристикой эмоций. Она зависит от продолжительности контакта человека с эмоциогенной ситуацией (реального или мысленного) и от времени, на протяжении которого соответствующая потребность находится в состоянии неудовлетворения. В зависимости от времени протекания существует бесконечное множество эмоций, начиная от предельно кратковременных аффективных реакций и заканчивая очень продолжительными эмоциональными состояниями, растянутыми на многие годы.

Виды и функции эмоций.

Учитывая выделенные свойства, теоретически можно выделить бесчисленное множество разнообразных видов и форм эмоций. Однако известны и достаточно хорошо описаны лишь некоторые из них. Например,

американский психолог К. Изард выделил всего десять эмоций, названных фундаментальными.

Различают три группы наиболее простых полярных эмоциональных переживаний.

Первая группа включает в себя переживания, относящиеся к удовольствию-неудовольствию. Они отражают внутреннее состояние организма и его связь с внешней средой. В основе этих переживаний лежат безусловные рефлексы. Более сложные эмоциональные состояния "приятного-неприятного" у индивида развиваются по механизму условных рефлексов с определяющей ролью второй сигнальной системы.

Вторая группа представлена эмоциями напряжения-разрешения. Они связаны с созданием нового или ломкой старого динамического стереотипа. В этом случае, чем сложнее создаваемая или ломаемая система условных рефлексов (динамических стереотипов), тем большее эмоциональное напряжение для этого требуется.

Третья группа включает в себя эмоции возбуждения-успокоения, которые определяются импульсами, идущими в кору головного мозга из его подкорки. Здесь торможение корой импульсов, идущих из подкорки, субъективно переживается как успокоение.

По форме и силе протекания все эмоциональные состояния людей подразделяются на настроение, чувства и аффекты.

Настроение - устойчивое, относительно слабо выраженное и длительное психическое состояние индивида или группы людей, создающее общий эмоциональный фон протекания всех психических процессов и сказывающееся на поведении и деятельности человека. Оно является эмоциональной реакцией на значимые для жизнедеятельности людей процессы, явления и события и проявляется в радостном, печальном, скорбном, восторженном, бодром, подавленном, спокойном, раздраженном и других состояниях.

Как целостное состояние психики настроение характеризуется полярностью переживаемых индивидом состояний. К составляющим такую полярность относятся: активность-пассивность, радость-печаль, удовлетворенность-неудовлетворенность, лабильность-ригидность и др. В тех случаях, когда ни одно из совокупности состояний не преобладает над другими, настроение проявляется в неопределенных эмоциональных переживаниях и обычно характеризуется как плохое или хорошее. Если причина того или иного настроения не всегда осознается индивидом, то в таких случаях оно переживается как безотчетное состояние.

Особенности протекания настроения зависят от характера, темперамента, способностей, жизненного и профессионального опыта, успехов или неудач в различных видах деятельности, особенностей реализации коммуникативных функций данного человека в той или иной общности людей.

В бытовых условиях, в учебной и профессиональной деятельности нередко возникает дидактогения - сдвиг в настроении человека или какой-либо общности людей, иногда доходящий до патологического состояния. Такие состояния вызываются нечутким или грубым воздействием педагога, руководителя или других лиц.

В отличие от большинства отраслей психологической науки, психиатрия признает лишь два вида настроения: эйфорию и депрессию.

Эйфория характеризуется приподнятым настроением и переживанием чувства триумфа, в большинстве своем вызываемыми удачей, успехом и др. Патологическая же эйфория интерпретируется как изменение отношений между Эго и Суперэго, имеющих место при депрессии, на прямо противоположные. В результате Эго чувствует себя так, как будто бы оно восторжествовало над Суперэго или слилось с ним. Вместо подавленности и отчуждения Эго чувствует себя свободным и в согласии с миром.

Депрессия относится или к эмоции, или к диагнозу. По отношению к эмоции термин означает подавленное настроение, уныние; когда говорится о диагнозе, то имеется в виду синдром, в котором "депрессия" используется для обозначения того, что привыкли называть "меланхолией" - состоянием, при котором пациент страдает от плохого настроения, заторможенности мыслей и действий, а также бредовыми самообвинениями.

Чувства - это отражение в мозгу индивида его отношений к значимым для него объектам, явлениям, событиям, проявляющихся в социально обусловленных эмоциональных переживаниях, активизирующих или тормозящих действия человека в различных видах деятельности. Они являются наиболее устойчивыми психическими состояниями, имеющими четко выраженный предметный характер.

Чувства являются одной из форм переживания человеком своего отношения к действительности, ко всему тому, что он познает и делает, к происходящему в окружающей среде. Они выполняют ряд жизненных функций:

- адаптационную, создающую возможность индивиду с наименьшими психическими и физическими затратами приспособиться к новым условиям жизни, учебной и профессиональной деятельности;

- коммуникативную, дающую возможность индивиду передавать свои эмоциональные состояния и воздействовать на окружающих его людей, информировать их о своем отношении к ним, к предметам и явлениям. Аналогичную информацию при общении с другими людьми индивид получает и от них и также подвергается определенным воздействиям;

- отражательную, определяющую возможности индивида за счет совокупности эмоциональных переживаний получать обобщенную оценку о людях, событиях и деятельности; о препятствиях, мешающих достижению цели, а также о степени удовлетворения потребностей;

- побудительную, определяющую начало и направление действия индивида или группы людей, способного привести к достижению цели;
- предпочтительную, проявляемую при конкуренции мотивов, в результате чего определяется доминирующее направление в действиях;
- регулятивную, обеспечивающую лабильность взаимоотношений индивида с другими людьми и с окружающей действительностью.

В зависимости от содержания и причин возникновения чувства подразделяются на низшие и высшие.

Низшие чувства в большинстве своем вызываются биологическими процессами в организме, связанными с его выживанием, удовлетворением или неудовлетворением естественных потребностей индивида.

Высшие чувства формируются в процессе исторического развития человека; они обусловлены социальными, экономическими и правовыми факторами жизни; связаны с осознанием индивидом или человеческой общностью общепринятых норм, относящихся к определенной сфере деятельности, действительности, с отношением его к миру и к жизни. Эти чувства делятся на следующие группы:

- нравственные, испытываемые человеком при восприятии и оценке других людей, явлений, событий, сравнении их с нормами и категориями морали, выработанными обществом. К ним относятся: чувство долга личности и гражданина, доброжелательность, дружба-вражда, верность-предательство, любовь-ненависть, сочувствие-рав-нодушие и др.;

- интеллектуальные, переживаемые индивидом в процессе познавательной и научной деятельности. Это чувства любознательности и любопытства, сомнения и удивления, радости и огорчения, гордости и униженности, чувство нового и др. Они создают благоприятный настрой к деятельности, повышая ее результативность, или же отрицательно сказываются на творческом процессе и отношении к нему, стимулируя

мышление, обеспечивая глубокое и всеохватывающее проникновение в сущность изучаемых предметов и явлений;

- практические - переживания успеха и неудачи, радости труда и общения в учебном или производственном коллективе, любви или отвращения к определенному виду труда, удовлетворения или неудовлетворения своими действиями или действиями других людей, чувство товарищества и др.;

- эстетические - эмоциональные переживания индивида, связанные с восприятием вещей, явлений и событий, с отношением к прекрасному или безобразному, существующему в природе или создаваемому в искусстве, к событиям и явлениям, касающимся жизни конкретного индивида или других людей. Эти чувства проявляются в восторге-стыде, радости-огорчении, величии-низости. Они возникают при оценке возвышенного и низменного, героического и трагического, драматического и комического. Эстетические чувства выражаются в соответствующих оценках различных вещей и явлений, эмоционально окрашенных вкусах и реакциях людей. Они оказывают стеническое или астеническое влияние на психику, активизируя или снижая функциональные возможности людей;

- религиозные - проявляющиеся в эмоциональных переживаниях и реакциях людей, связанных с особым восприятием и миропониманием ими явлений и событий, построенных на основе соответствующих фантазий, легенд и мифов, суеверий и предрассудков.

Психические состояния

Психические состояния — один из возможных режимов жизнедеятельности человека, который на физиологическом уровне отличается определёнными энергетическими характеристиками, а на психологическом — системой психологических фильтров. Эти фильтры обеспечивают субъективное восприятие человеком окружающей его реальности.

Психические состояния влияют на протекание психических процессов, а повторяясь часто, приобретая устойчивость, могут включиться в структуру личности в качестве её специфического свойства. На психические состояния влияют различные факторы: окружающая обстановка, физиологические факторы, время и место, словесное воздействие и прочие.

Опишем более подробно некоторые психические состояния.

Состояние бодрствования в покое - отсутствие выраженных эмоций, умеренная активность ретикулярной формации и симпатической нервной системы, а в головном мозге отмечается чередование бета-ритма (когда человек о чем-то думает) и альфа-ритма (когда мозг отдыхает).

Состояние релаксации – это состояние успокоения, расслабления и восстановления сил. расслабление всего тела, чувство покоя, приятное тепло, тяжесть. Отмечается повышенная активность парасимпатической нервной системы и преобладание альфа-ритма в электроэнцефалограмме.

Состояние сна– Во время сна отмечается двухфазный режим работы мозга – чередование медленного и быстрого сна. На физиологическом уровне отмечается попеременная активация сначала парасимпатической, а затем симпатической нервной системы. Для медленного сна характерны тета- и дельта- волны биопотенциалов мозга.

Оптимальное рабочее состояние - состояние, обеспечивающее наибольшую эффективность деятельности при среднем темпе и интенсивности труда. Для него характерно наличие сознательной цели деятельности, высокая концентрация внимания, обострение памяти, активизация мышления и повышенная активность ретикулярной формации. Ритмы мозга – в основном лежат в бета-диапазоне.

Состояние напряженной деятельности – это состояние, возникающее в процессе труда в экстремальных условиях. Для него характерны очень высокая активность симпатической нервной системы и высокочастотные ритмы головного мозга.

Монотония – состояние, развивающееся при длительных, повторяющихся нагрузках средней и малой интенсивности. Преобладающие эмоции - скука, равнодушие, снижение показателей внимания. Часть поступающей информации блокируется на уровне таламуса

Утомление – временное снижение работоспособности под влиянием длительной и высокой нагрузки.

Стресс – состояние повышенного и длительного напряжения, связанного с невозможностью приспособления к требованиям среды обитания. Оно характеризуется психическим напряжением, чувством фрустрации, тревоги, беспокойства, а в последней стадии – равнодушия и апатии. На физиологическом уровне отмечается истощением запасов гормонов надпочечников, мышечным напряжением и двухфазной активацией вегетативной нервной системы.

Диагностика психических состояний

Самой распространенной группой методов диагностики функционального состояния являются опросники, направленные на самооценку своего психологического состояния испытуемым. Это *субъективно-оценочные методы* диагностики психических состояний.

Эта группа методов представлена двумя типами методик.

К первой группе относятся методики, которые представляют собой шкалы–градусники, по которым обследуемому необходимо оценить степень выраженности каждого признака, выбрав необходимую цифру, между парами слов-состояний. В эту группу входят широко применяемые методики “САН”, “АСС”, “Шкала-градусник оценки состояния”, “Рельеф психического состояния” и т.д. Одной из самых распространенных методик диагностики психологического состояния в отечественной психологии является методика **САН**, направленная на диагностику самочувствия, активности и настроения, построенная по принципу шкалы Ликерта и содержащий 30 пар

высказываний, касающихся психологического состояния (по 10 на каждую шкалу).

Ко второй группе относятся методики, которые представляют собой опросники, в которых приводится ряд признаков, описывающих то или иное состояние. Обследуемому необходимо оценить, насколько эти признаки свойственны именно ему в данный момент (или обычно) и свою оценку выразить с помощью выбора того или иного ответа. При этом ответ может быть в простой форме (да, нет) или в более сложной дифференцированной (нет, совсем не так; пожалуй, так; верно; совершенно верно). В эту группу входят такие методики, как “Шкала реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина”, Методика Тейлора, Опросник МВИ, Методика “Прогноз”, Методика диагностики состояния агрессии Басс А. – Дарки А. и т.д.

Среди наиболее известных опросников диагностики психических состояний можно также указать "Опросник нервно-психического напряжения" Т.А. Немчина, содержащий 30 высказываний и одну шкалу, а также два опросника, предложенных А.О. Прохоровым: "Опросник психических состояний школьника" и "Опросник психических состояний учителя". Эти опросники содержат по (соответственно) 74 и 78 названий конкретных состояний, таких как "азарт", "гнев", "ненависть", "досада", "чуткость" и т.п. Испытуемому необходимо обозначить степень выраженности каждого психологического состояния.

Применение субъективно-оценочных методов в диагностике психических состояний дает возможность:

- качественно интерпретировать психическое состояние;
- отделить одно состояние от другого и выяснить его феноменологическое содержание;
- оценить интенсивность испытываемого состояния;

- осуществить раннюю диагностику психических изменений, поскольку субъективная оценка более чувствительна к динамике состояния;
- получить широкий перечень состояний, доступных для обследования, как отдельного человека, так и целых групп;
- выяснить индивидуальную картину переживаний;
- достаточно быстро и точно получить исследовательские данные, не требующие применения дорогостоящей аппаратуры и сложных методов обработки.

При этом использование субъективно-оценочных методов диагностики имеет ряд недостатков, которые необходимо учитывать при интерпретации полученных результатов:

- возможность неискреннего ответа, особенно в условиях конкурсного отбора;
- собственное понимание и толкование смысла определений, как используемых в общеупотребительной лексике, так и содержащихся в диагностических шкалах;
- расхождение в точности и широте описания состояний за счет разной степени сформированности у обследуемых способности к рефлексии и разного опыта их анализа;
- влияние состояния самого респондента на момент обследования (например, при сильном эмоциональном возбуждении точность самооценки снижается);
- зависимость субъективных критериев оценки состояния от индивидуальных особенностей диагностируемого (например, оптимист оценивает свое состояние выше, чем пессимист).

Методы, направленные на изучение неосознаваемых компонентов психических состояний, можно также разделить на две группы.

К первой группе относятся *физиологические методы*, которые не являются собственно психологическими, но, тем не менее, используются психологами в своей работе. При помощи данных методов диагностируется функциональное состояние человека путем снятия психофизиологических показателей (вегетативных проявлений): частоты пульса, дыхания, КГР, электроэнцефалограммы мозга и т.д.

К данной группе относятся такие методики как Релаксационно-активационный тест (РАТ), направленный на определение состояний напряженности по динамике параметров кожно-гальванических реакций; Методика измерения частоты пульса по данным ЭКГ и кожно-гальванической реакции; “Методика экспресс-диагностики функционального состояния и работоспособности человека” доктора биологических наук М.П. Мороз, в основе которой лежит анализ показателей вариационной хронорефлексометрии — динамических характеристиках времени простой зрительно-моторной реакции.

Физиологические методы регистрации психических состояний дают возможность описать непосредственные сдвиги в функционировании психики человека. Нередко объективные характеристики, основанные на физиологических данных, оцениваются как более надежные и достоверные в сравнении с субъективными характеристиками, поскольку психофизиологические данные, полученные для разных людей в одинаковой ситуации или для одного и того же человека в различных ситуациях, поддаются объективному сравнению. Но существуют также и *ограничения*, с которыми связано использование психофизиологических методов:

- психофизиологические методы дают излишне обширную информацию об активации, о мере психического напряжения и других сдвигах в организме;
- они чувствительны к побочным явлениям, что ведет к возникновению артефактов и делает практически невозможным их использование в реальных

жизненных ситуациях или при изучении динамического взаимодействия человека и среды;

- методы данной группы ограничивают одновременное обследование нескольких лиц;

- использование физиологических методов не дает возможности качественно интерпретировать психические состояния, так как при одних и тех же физиологических показателях психологическая характеристика состояний очень часто бывает разной, то есть одно и то же психическое состояние часто характеризуется разнонаправленными сдвигами со стороны физиологических показателей, а разные психические состояния могут иметь одинаковые физиологические измерения (например, увеличение частоты сердечных сокращений может наблюдаться при различных состояниях - утомлении, тревоге, страхе, а укорочение времени простой сенсомоторной реакции может свидетельствовать как об оптимальном состоянии человека, так и о неоптимальном (состоянии монотонии));

- при использовании только физиологических методов не учитывается зависимость психических состояний от индивидуальных особенностей личности и сознательного характера процессов саморегуляции.

Ко второй группе данных методов, направленных на изучение неосознаваемых компонентов психических состояний, относятся *психологические проективные методики*. Они направлены на исследование глубинных неосознаваемых переживаний, связанных как с ситуативно обусловленным состоянием, так и с базовыми индивидуально типологическими особенностями конкретного человека. К данной группе относятся такие методики, как Метод цветных выборов (МЦВ), “Методика изучения фрустрационных реакций” С. Розенцвейга. Преимущество этих проективных методов перед субъективно-оценочными методами в диагностике психических состояний в том, что они меньше провоцируют реакции защитного характера.

Методики диагностики психических состояний

"Самочувствие, активность, настроение" (САН) (В.А. Доскин), опросник нервно-психического напряжения (Т.А. Немчин), самооценка психических состояний (Г. Айзенк), шкала депрессии (В. Зунга в адаптации Т.Н. Балашовой); методика С. Розенцвейга; методика М. Люшера; методика Л.И. Вассермана (модификация В.В. Бойко); методика диагностики эмоционального выгорания В.В. Бойко.

Методика САН (Самочувствие. Активность. Настроение) разработана в 1973 г. авторским коллективом (В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, М. П. Мирошников, В. Б. Шарай) и направлена на изучение актуального самочувствия, настроения и активности испытуемого.

Методика применяется с целью отслеживания изменений в эмоциональном и функциональном состояниях испытуемого в начале и в заключение консультации; для изучения кривых работоспособности, диагностики утомления и других видов функциональных состояний. Методика может использоваться также в исследованиях по эргономике, физиологии, гигиене труда, при работе со студентами, спортсменами. Может использоваться в качестве метода экспресс-диагностики актуального функционального состояния.

Диагностика состояния тревоги

Проблема исследований и диагностики тревоги и тревожности пользуется неизменным вниманием психологов, так как имеет немаловажное практическое значение. Тревога может приводить к общей дезорганизации деятельности, проявляющейся в ее направленности и эффективности, к формированию эмоциональных расстройств, отражается на развитии

личности. Поэтому так важна диагностика этого состояния для решения ряда практических задач, связанных с трудовой, учебной, спортивной деятельностью. Так, например, это необходимо для выяснения надежности тех, кто работает на опасном производстве, где возможно возникновение аварий.

Тревога рассматривается как механизм развития неврозов; в этом случае ее возникновение связано с наличием глубоких внутренних конфликтов на почве завышенного уровня притязаний, недостаточности внутренних ресурсов для достижения поставленной цели, рассогласования между потребностью и нежелательностью способов ее удовлетворения и проч. Поэтому диагностика состояния тревоги необходима в плане психопрофилактики для своевременного выявления тех индивидов, кто склонен к возникновению неврозов.

Обычно особое эмоциональное состояние, связанное с переживанием страха, причина которого неизвестна индивиду или недостаточно ясно им осознается, называют тревогой. Тревогой иногда считают диффузный или беспредметный страх. Но между страхом и тревогой существуют качественные различия. Если страх является реакцией на конкретную угрозу, то тревога обычно связана с опасениями социального характера, с угрозами представлению о себе, потребностям Я, ценностям, затрагивающими ядро личности, с ожиданием неудач в социальном взаимодействии.

Склонность индивида к переживанию состояния тревоги обычно называют тревожностью. Вместе с тем четкого разделения этих терминов нет, часто они оба применяются для обозначения психического состояния.

Но существует представление о том, что нужно различать тревожность как психическое состояние и тревожность как черту личности. Личностная тревожность представляет собой устойчивое образование, проявляющееся в разлитом, хроническом переживании соматического и психического напряжения, в склонности к раздражительности и беспокойству даже по

незначительным поводам, в чувстве внутренней скованности и нетерпеливости. Тревожность как черта личности отражает частоту переживаний индивидом состояния тревоги. Высокотревожные индивиды переживают состояния тревоги с большей интенсивностью и частотой, чем низкотревожные.

Тревожность как психическое состояние часто называют ситуативной тревожностью (тревогой), так как она связана с конкретной внешней ситуацией. Поскольку различия в личностной и ситуативной тревожности заключены лишь в частоте переживаний состояния тревоги, методики их диагностики разрабатывают по одним и тем же принципам, используя описание максимально полного перечня симптомов тревоги или ситуаций, ее вызывающих. Они направлены на выявление уровней тревожности и дифференциации личностной и ситуативной тревоги.

Один из таких опросников был разработан Ч. Спилбергером и его сотрудниками (1983—1985). Он носит название Опросника для оценки тревоги/тревожности (State-Trait Anxiety Inventory — STAI) и предназначен для взрослых. Тревога как состояние при его разработке определялась как временное, преходящее эмоциональное состояние, характеризуемое субъективными ощущениями напряжения и опасения, и измерялась с помощью 20 коротких описательных утверждений. Испытуемый должен был по четырехступенчатой шкале оценить свое состояние в настоящий момент.

Тревожность как черта определялась в качестве устойчивой склонности к тревоге и оценивалась с помощью 20 утверждений. Испытуемый должен был оценить степень их применимости для описания того, как он себя чувствует обычно.

При использовании данного опросника было установлено, что индивиды с высокой личностной тревожностью гораздо чаще испытывают состояния тревоги, реагируя на более широкий спектр ситуаций, по сравнению с теми, кто имел низкий уровень личностной тревожности. Однако

то, как воспринималась каждая потенциально тревожная ситуация, зависело в первую очередь от прошлого опыта индивидов.

В 1976—1978 гг. Ю. Л. Ханин адаптировал, модифицировал и стандартизировал опросник Спилбергера на выборке 80 человек, возраст испытуемых составлял 20—22 года. Стандартизация в 2000-е гг. была выполнена Ю. А. Зайцевым и А. А. Хваном. Численность выборки взрослых (от 25 лет) была равна 133, нормы практически не отличаются от норм Ю. Л. Ханина.

Наряду с описанной методикой для взрослых Спилбергером был разработан Опросник для оценки тревоги/тревожности у детей (State-Trait Anxiety Inventory for Children — STAIC). Оба опросника Спилбергера переведены на 43 языка и широко применяются в диагностической практике.

Наряду с опросником Спилбергера для диагностики тревожности у взрослых используется Шкала явной тревожности (Manifest Anxiety Scale — MAS), разработанная Дж. Тейлор. Эта методика была создана путем отбора из Миннесотского многофакторного личностного опросника (MMPI) таких пунктов, которые соответствовали бы клиническому представлению о хронических тревожных реакциях. В нашей стране опросник Дж. Тейлор, называемый "Личностная шкала проявлений тревоги", получил широкое распространение в психологической практике. Он существует в нескольких адаптациях, среди которых наиболее известны варианты Т. А. Немчина и В. Г. Норакидзе. Последний предпочтителен тем, что в нем присутствует шкала лжи, включающая 10 пунктов; 50 утверждений являются диагностическими, они отражают наиболее явные проявления тревожности, относящиеся как к вегетативно-соматическим реакциям, так и к настроению, переживаниям, социально-психологическим установкам. С каждым утверждением следует согласиться (ответ "да") или не согласиться (ответ "нет").

Пример

У меня редко болит голова. Ожидание меня нервирует.

По количеству полученных баллов устанавливается уровень тревожности испытуемого. Всего рассматриваются четыре уровня: низкий и средний уровни свидетельствуют о ситуативной тревожности, высокий и очень высокий — о тревожности-черте.

Опросник Дж. Тейлор был стандартизирован также на выборке юношей и девушек численностью 216 человек. Полученные уровни тревожности существенно отличаются от результатов взрослых людей и зависят от тендерных характеристик.

Для диагностики степени тревожности у детей в возрасте 3,5—7 лет применяется Тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен. Это проективная методика, стимульным материалом которой являются 14 рисунков, изображающих некоторые типичные для дошкольников ситуации. Например, игра с младшим ребенком, укладывание спать в одиночестве, собирание игрушек.

Каждый рисунок выполнен в двух вариантах — для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). На рисунках не прорисовано лицо того ребенка, с которым при ответах должен себя идентифицировать отвечающий. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными изображениями детской головки, одно с улыбающимся лицом, другое с печальным. По размерам и контуру головки дополнительные изображения точно соответствовали основному рисунку.

Рисунки предъявляются испытуемому индивидуально и в определенной последовательности. Показывая каждый рисунок, психолог кратко поясняет его содержание и спрашивает о том, какое — печальное или веселое — лицо у изображенного на нем ребенка. В протоколе фиксируется выбор, сделанный ребенком для каждой ситуации.

Количественный анализ результатов сводится к вычислению индекса тревожности, который равен процентному отношению числа эмоционально-негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков. По индексу

тревожности определяется ее уровень. Если индекс выше 50%, то уровень тревожности считается высоким; при индексе от 20% до 50% уровень рассматривается как средний; индекс ниже 20% означает низкий уровень тревожности.

Количественный анализ дополняется качественным, заключающимся в выявлении наиболее беспокоящих каждого ребенка ситуаций.

Для диагностики тревожности детей в возрасте 8—12 лет используется Шкала явной тревожности (The Children's form of Manifest Anxiety Scale — CMÄS), разработанная группой американских психологов А. Кастанеда, В. МакКандлесс, Д. Палермо в 1956 г. на основе шкалы явной тревожности Дж. Тейлор. Детская шкала широко применяется в странах Европы, психологи отмечают ее высокую надежность и валидность.

В отечественной практике используется вариант, адаптированный А. М. Прихожан в 1991 — 1993 гг. Его стандартизация и психометрические проверки были проведены на выборке школьников из разных регионов страны численностью 840 человек. Показатели гомогенности и ретестовой надежности удовлетворительны.

Шкала содержит 53 утверждения, из которых 42 являются диагностическими и 11 относятся к шкале лжи. Для каждого утверждения в тексте опросника даны два варианта ответа — "верно" и "неверно". В утверждениях отражены проявления наиболее явных, очевидных, сильных симптомов тревожности.

При обработке результатов диагностических пунктов баллы начисляются за ответ "верно". Сырые баллы переводятся в шкальные оценки (стены) с учетом пола и возраста ребенка. На основе шкальных оценок делается вывод об уровне тревожности испытуемого. По этой методике можно выделить 5 уровней тревожности: первые три ("чрезмерно спокойствие", нормальный и несколько повышенный) характеризуют либо отсутствие состояния тревоги, либо незначительную его выраженность;

четвертый и пятый уровни означают наличие хронической тревожности (черты тревожности).

Для диагностики старшеклассников (8—11-ых классов) применяется Шкала тревожности, разработанная А. М. Прихожан. Ее специфика состоит в том, что испытуемый должен оценивать не наличие у себя симптомов тревожности, а ситуации в отношении того, насколько каждая из них может вызвать состояние тревоги. Предлагается пятиступенчатая система шкалирования (от 0 до 4).

Методика включает ситуации трех типов: 1) ситуации, связанные со школой, общением с учителями; 2) ситуации, актуализирующие представление о себе; 3) ситуации общения. Наряду с общим показателем тревожности описываемый опросник дает возможность оцепить разные ее виды — школьную, самооценочную и межличностную.

При обработке результатов количество получаемых испытуемым баллов по каждому виду тревожности определяется той оценкой, которую он дал ситуации. Так, за пункт, где ситуация получила оценку 2, начисляется два балла, за оценку 4 — четыре балла и т.д.

Стандартизация опросника была проведена на городских школьниках. Получены критерии для выделения пяти уровней тревожности (аналогичных тем, что были рассмотрены выше для Шкалы явной тревожности).

Диагностика тревожности часто используется на практике ради преодоления этого состояния. Преодоление, как правило, осуществляется двумя путями — овладением тревожностью, снятием ее отрицательных последствий и устранением причин, вызывающих это состояние. Первый способ чаще всего заключается в обучении приемам овладения своим волнением, навыками саморегуляции. Такой вид психологической помощи оказывается спортсменам, работникам некоторых профессий, учащимся. Существенное место занимает развитие правильных приемов самоанализа,

самонаблюдения, снятия нервно-психического напряжения (расслабления), релаксации.

Второй способ преодоления тревожности состоит в развитии трудовых и спортивных навыков, учебных приемов, повышающих возможности успешного выполнения соответствующих видов деятельности. В работе с невротическими личностями немаловажное значение имеет перестройка самооценки и мотивации индивида.

Диагностика состояния агрессии

Когда мы говорим о человеческой активности, то прежде всего имеем в виду созидательную деятельность. Однако ни созидательная деятельность, ни личностное развитие невозможны без способности адекватно реагировать на препятствия и своевременно устранять их. При этом агрессивные реакции на окружающую ситуацию возникают неизбежно, но приведут ли они к деструктивным формам поведения или станут стимулом к позитивным изменениям зависит от мотивов деятельности человека, его личностных ориентиров и ценностей...

В психологии под «агрессией» понимают врожденную реакцию человека, направленную на защиту своего жизненного пространства, установление господства над окружающей действительностью. Как правило, наиболее явно агрессия проявляется в межличностных отношениях.

Агрессивные проявления можно разделить на два основных вида: *мотивационная* агрессия (как самоценность) и *инструментальная* агрессия (как средство). Оба вида агрессии сопряжены с эмоциональными переживаниями. Практических психологов в большей степени интересует мотивационная агрессия как прямое проявление реализации присущих личности деструктивных тенденций.

А. Басс, воспринявший ряд положений своих предшественников, разделил понятия агрессии и враждебности и определил последнюю как

«...реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий».

По мнению ученого, агрессивные действия можно описать, используя три шкалы: *физические* — *вербальные*, *прямые* — *непрямые* и *активные* — *пассивные*. Комбинации этих параметров дают восемь возможных категорий, под которые подпадает большинство агрессивных действий. Например, такие действия, как стрельба, нанесение ударов холодным оружием или избиение, когда один человек осуществляет физическое насилие над другим, могут быть классифицированы как физические, активные и прямые. А, скажем, распространение слухов или пренебрежительные высказывания «за глаза» можно охарактеризовать как вербальные, активные и непрямые.

Для диагностики агрессивности достаточно часто используется опросник А. Басса - А. Дарки, авторы выделили следующие виды агрессивных реакций:

- 1) физическая агрессия — использование физической силы против другого лица;
- 2) косвенная агрессия — действия, неявно направленные на другое лицо или на неодушевленные предметы;
- 3) раздражение — повышенная нервность, возбудимость, готовность к проявлению негативных реакций на незначительные раздражители;
- 4) негативизм — оппозиционная манера в поведении, проявляющаяся в диапазоне от пассивного неприятия до активного сопротивления и борьбы;
- 5) обида — негативное чувство, в основе которого лежат переживания человека по поводу допущенной по отношению к нему несправедливости (действительной или вымышленной), непонимания со стороны окружающих, ущемления интересов, задетого чувства собственного достоинства;

- 6) подозрительность — сложный комплекс чувств, проявляющийся в широком диапазоне: от недоверия и осторожности по отношению к другим людям до убежденности в том, что они вредят;
- 7) вербальная агрессия — выражение негативных чувств посредством словесных реакций (проклятия, угрозы, сарказм);
- 8) чувство вины — негативно окрашенные переживания, связанные с допущенной ошибкой, причиненным вредом, с чувством невыполненного долга, часто приводящие к снижению самооценки.

Каждому человеку в какой-то степени должна быть присуща агрессивность: ее отсутствие приводит к пассивности, ведомости, конформности и т. п., а чрезмерное развитие — к конфликтности, неспособности к сознательной кооперации и, следовательно, неэффективности работника. Практиков, как правило, интересует агрессивность как личностная черта. Зная уровень агрессивности, можно с определенной степенью вероятности прогнозировать возможность проявления агрессивных и враждебных реакций.

ДИАГНОСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Межличностные (межперсональные) отношения тесно связаны с различными видами общественных отношений. Г.М. Андреева подчеркивает, что существование межличностных отношений внутри различных форм общественных отношений является реализацией обезличенных (общественных) отношений в деятельности конкретных людей, в актах их общения и взаимодействия. Общественные отношения - это официальные, формально закрепленные, объективизированные, действенные связи. Они являются ведущими в регулировании всех видов отношений, в том числе и межперсональных.

Межличностные отношения - это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей. В отличие от деловых (инструментальных) отношений, которые могут быть как официально закрепленными, так и незакрепленными, межличностные связи иногда называют экспрессивными, подчеркивая их эмоциональную содержательность. Взаимоотношения деловых и межличностных отношений в научном плане недостаточно разработаны.

Интерперсональные отношения включают три элемента - когнитивный (гностический, информационный), аффективный и поведенческий (практический, регулятивный). Когнитивный элемент предполагает осознание того, что нравится или не нравится в межличностных отношениях. Аффективный аспект находит свое выражение в различных эмоциональных переживаниях людей по поводу взаимосвязей между ними. Эмоциональный компонент, как правило, является ведущим. «Это прежде всего положительные и отрицательные эмоциональные состояния, конфликтность состояний (внутриличностная, межличностная), эмоциональная чувствительность, удовлетворенность собой, партнером, работой и т. д.».

Эмоциональное содержание межличностных отношений (иногда его называют валентностью) изменяется в двух противоположных направлениях: от конъюнктивных (позитивных, сближающих) к индифферентным (нейтральным) и дизъюнктивным (негативным, разделяющим) и наоборот. Варианты проявлений интерперсональных отношений огромны. Конъюнктивные чувства проявляются в различных формах позитивных эмоций и состояний, демонстрация которых свидетельствует о готовности к сближению и совместной деятельности. Индифферентные чувства предполагают проявления нейтрального отношения к партнеру. Сюда можно отнести безучастность, безразличие, равнодушие и пр. Дизъюнктивные чувства выражаются в проявлении различных форм негативных эмоций и

состоянии, что расценивается партнером как отсутствие готовности к дальнейшему сближению и общению. В отдельных случаях эмоциональное содержание межличностных отношений может быть амбивалентным (противоречивым).

Конвенциональные проявления эмоций и чувств в формах и способах, характерных для тех групп, представители которых вступают в межличностные контакты, могут, с одной стороны, способствовать взаимопониманию общающихся, а, с другой стороны, затруднять взаимодействие (например, если общающиеся принадлежат к разным этническим, профессиональным, социальным и иным группам и используют различные невербальные средства общения).

Поведенческий компонент межличностных отношений реализуется в конкретных действиях. В случае если один из партнеров нравится другому, поведение будет доброжелательным, направленным на оказание помощи и продуктивное сотрудничество. Если же объект не симпатичен, то интерактивная сторона общения будет затруднена. Между этими поведенческими полюсами имеется большое количество форм интеракции, реализация которых обусловлена социокультурными нормами групп, к которым принадлежат общающиеся.

Межличностные отношения строятся по «вертикали» (между руководителем и подчиненным и наоборот) и «горизонтали» (между лицами, занимающими одинаковый статус). Эмоциональные проявления межперсональных связей обуславливаются социокультурными нормами групп, к которым принадлежат общающиеся, и индивидуальными различиями, варьирующими в пределах названных норм. Межличностные отношения могут формироваться с позиций доминирования -- равенства -- подчинения и зависимости--независимости.

Социальная дистанция предполагает такое сочетание официальных и межличностных отношений, которое определяет близость общающихся,

соответствующих социокультурным нормам общностей, к которым они принадлежат. Социальная дистанция позволяет сохранить адекватный уровень широты и глубины взаимосвязей при установлении межличностных отношений. Ее нарушение приводит первоначально к дизъюнктивным межличностным отношениям (во властных отношениях их до 52%, а в равностатусных -- до 33%), а затем и к конфликтам.

Психологическая дистанция характеризует степень близости межличностных отношений между партнерами по общению (приятельские, товарищеские, дружеские, доверительные). По нашему представлению, данное понятие подчеркивает определенный этап в динамике развития межличностных отношений.

Межличностная совместимость - это оптимальное сочетание психологических особенностей партнеров, способствующих оптимизации их общения и деятельности. В качестве равнозначных слов используются «гармонизация», «согласованность», «консолидация» и пр. Межличностная совместимость основана на принципах сходства и взаимодополнительности. Ее показателями являются удовлетворенность совместным взаимодействием и его результатом. Вторичный результат - появление взаимной симпатии. Противоположный феномен совместимости - это несовместимость, а чувства, вызываемые ею - антипатия. Межличностная совместимость рассматривается как состояние, процесс и результат. Она развивается в пространственно-временных рамках и конкретных условиях (нормальных, экстремальных и пр.), которые оказывают влияние на ее проявление. Для определения межперсональной совместимости используются аппаратурно-технические методики и гомеостат.

Межличностная привлекательность - это сложное психологическое свойство личности, которое как бы «притягивает к себе» партнера по общению и непроизвольно вызывает у него чувство симпатии. Обаяние личности позволяет ей располагать к себе людей. Привлекательность человека

зависит от его физического и социального облика, способности к сопереживанию и т. д. Межличностная привлекательность способствует развитию интерперсональных связей, вызывает у партнера когнитивный, эмоциональный и поведенческий отклик. Феномен межличностной привлекательности в дружеских парах обстоятельно раскрыт в исследованиях Н.Н. Обозова.

В научной и популярной литературе часто используется такое понятие, как «эмоциональная привлекательность» -- способность личности к пониманию психических состояний партнера по общению и особенно к сопереживанию с ним. Последнее (способность к сопереживанию) проявляется в отзывчивости чувств на различные состояния партнера. Данное понятие несколько уже, чем «межличностная привлекательность».

По нашему мнению, межличностная привлекательность недостаточно изучена в научном плане. Вместе с тем с прикладных позиций это понятие исследуется как феномен формирования определенного имиджа. В отечественной науке такой подход активно развивается после 1991 г., когда появилась реальная потребность в психологических рекомендациях по формированию образа (имиджа) политика или делового человека. В публикациях по данной проблеме излагаются советы по созданию привлекательного имиджа политического деятеля (по внешнему виду, постановке голоса, использованию вербальных и невербальных средств общения и пр.). Появились специалисты по данной проблеме -имиджмейкеры. Для психологов эта проблема представляется перспективной.

С учетом практической значимости проблемы межличностной привлекательности в учебных заведениях, где готовят психологов, целесообразно ввести специальный курс «Формирование имиджа психолога». Это позволит выпускникам успешнее подготовиться к будущей работе, привлекательнее выглядеть в глазах клиентов и устанавливать с ними необходимые контакты.

Понятие «аттракция» тесно связано с межличностной привлекательностью. Одни исследователи рассматривают аттракцию как процесс и одновременно результат привлекательности одного человека для другого; выделяют в ней уровни (симпатия, дружба, любовь) и связывают ее с перцептивной стороной общения. Другие полагают, что аттракция - это своеобразная социальная установка, в которой преобладает позитивный эмоциональный компонент.

В.Н. Куницына под аттракцией понимает процесс предпочтения одних людей другими, взаимного притяжения между людьми, взаимной симпатии. По ее мнению, аттракция обусловлена внешними факторами (степенью выраженности у человека потребности в аффилиации, эмоциональным состоянием партнеров по общению, пространственной близостью места проживания или работы общающихся) и внутренними, собственно межличностными детерминантами (физической привлекательностью, демонстрируемым стилем поведения, фактором сходства между партнерами, выражением личного отношения к партнеру в процессе общения).

Как видно из изложенного, многозначность понятия «аттракция» и перекрываемость его другими феноменами затрудняет использование этого термина и объясняет недостаточную исследованность в отечественной психологии. Данное понятие заимствовано из англо-американской психологии и перекрывается отечественным термином «межличностная привлекательность». В связи с этим представляется целесообразным использовать названные термины как равнозначные.

Под понятием «притяжение» понимается потребность одного человека быть вместе с другим, обладающим определенными особенностями, которые получают положительную оценку воспринимающего. Оно обозначает переживаемую симпатию к другому человеку. Притяжение может быть одно- и двунаправленным. Противоположное понятие «отталкивание» (негация) связано с имеющимися у партнера по общению психологическими

особенностями, которые воспринимаются и оцениваются негативно; поэтому партнер вызывает отрицательные эмоции.

Классификация методик для диагностики межличностных отношений

Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» предназначен для оценки адаптационных возможностей личности с учетом социально-психологических и некоторых психофизиологических характеристик, отражающих обобщенные особенности нервно-психического и социального развития. Опросник разработали А.Г. Маклаков и С.В. Чермянин.

В основу методики положено представление об адаптации, как о непрерывном процессе активного приспособления человека к постоянно меняющимся условиям социальной среды и профессиональной деятельности. Эффективность адаптации во многом зависит от того, насколько реально человек воспринимает себя и свои социальные связи, точно соизмеряет свои потребности с имеющимися возможностями и осознает мотивы своего поведения. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, нарушением взаимоотношений, понижением работоспособности и ухудшением состояния здоровья. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить к грубым нарушениям воинской дисциплины, правопорядка, суицидальным поступкам, срыву профессиональной деятельности и развитию болезней. Опросник содержит 165 вопросов и имеет следующие шкалы:

- «достоверность» (Д);
- «нервно-психическая устойчивость» (НПУ);
- «коммуникативные способности» (КС);
- «моральная нормативность» (МН);
- «личностный адаптивный потенциал» (ЛАП).

Диагностика детско-родительских и супружеских отношений

Семья – один из важнейших общественных институтов, роль и значение которого в формировании личности трудно переоценить. В семье тесно сплетены супружеские, родительские и детские взаимоотношения. Дети остро реагируют на все изменения в семье. Они особенно чувствительны к оценке взрослого, к его позиции по отношению к себе, к изменению стереотипов повседневной жизни и т. д.

Подробное *диагностическое обследование психического развития ребенка* включает в себя изучение контактов родителей с детьми. Чтобы понять многие супружеские конфликты и причину напряженности в семье, практический психолог должен знать, как строится межличностное общение родителей и детей. С помощью методик диагностики детско-родительских отношений он может получить сведения об отклонениях в психическом развитии ребенка, выяснить причины супружеских ссор и конфликтов. Эти методики разделяются на две группы: одни исследуют межличностные отношения в системе «родитель – ребенок» глазами родителя, другие – глазами ребенка.

Методики исследования межличностных отношений в системе «родитель – ребенок» глазами родителя

Важнейшая сфера деятельности семейного психолога – работа с родителями, ибо их роль определяет формирование уникальной для каждого ребенка ситуации развития.

Изучая межличностные отношения в системе «родитель – ребенок» глазами родителя, практический семейный психолог обращает внимание на особенности семейного воспитания:

- родительские установки и реакции;
- отношение родителей к ребенку и жизни в семье;
- нарушения воспитательного процесса в семье;

- причины отклонений в семейном воспитании;
- типы воспитания;
- уровень родительской компетентности и т. п.

Эти аспекты взаимоотношения родителей и детей исследуются с помощью специальных методик. Тест «Родительско-детские отношения» (PARI – parental attitude research instrument – методика изучения родительских установок) (Е. С. Шефер, Р. К. Белл; адаптирован Т. Н. Нещерет; Райгородский, 1999) предназначен для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли). В методике выделены 23 разных аспекта отношения родителей к ребенку и жизни в семье. Из них 8 признаков описывают отношение к семейной роли, а 15 касаются родительско-детских отношений. Эти 15 признаков делятся на следующие 3 группы: 1 – оптимальный эмоциональный контакт, 2 – излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, 3 – излишняя концентрация внимания на ребенке.

I. Ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о семье.

II. Ощущение самопожертвования в роли матери.

III. Семейные конфликты.

IV. Чрезмерный авторитет родителей.

V. Неудовлетворенность ролью хозяйки дома.

VI. «Безучастность» мужа, его невключенность в дела семьи.

VII. Доминирование матери.

VIII. Зависимость и несамостоятельность матери.

Отношение родителей к ребенку

I. Стимуляция словесных проявлений, вербализации

II. Партнерские отношения.

III. Развитие активности ребенка.

IV. Уравнительные отношения между родителями и ребенком.

Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком

V. Раздражительность, вспыльчивость.

VI. Суровость, излишняя строгость.

VII. Уклонение от контакта с ребенком.

Излишняя концентрация внимания на ребенке

IX. Преодоление сопротивления, подавление воли.

X. Создание безопасности, опасение обидеть.

XI. Исключение вне семейных влияний.

XII. Подавление агрессивности.

XIII. Подавление сексуальности.

XIV. Чрезмерное вмешательство в мир ребенка.

XV. Стремление ускорить развитие ребенка.

Характеристика стилей семейного воспитания и его результатов

Попустительский стиль семейного воспитания

В процессе попустительского стиля семейного воспитания формируется конформный социально-психологический тип личности в результате следующих отношений:

1. Отношение родителей к деятельности ребенка

Родители с самого раннего возраста предоставляют ребенку полную бесконтрольную свободу действий. Они, как правило, заняты собой, любят развлекаться и стремятся получить как можно больше удовольствий от жизни. Такие родители всегда берут с собой ребенка, если его не с кем оставить, в связи с чем ребенок становится невольным участником застольных и увеселительных мероприятий. Родители совершенно безразличны к потребностям и запросам ребенка и удовлетворяют только те, которые можно легко удовлетворить за счет других людей.

Факторы выбора брачного партнера, совместимость супругов (уровневый подход).

Результаты многих исследований показали: совокупность добрачных факторов, побудивших молодых людей заключить семейный союз, существенно влияет на успешность адаптации супругов в первые годы совместной жизни, на прочность брака или вероятность развода. Такими добрачными факторами являются:

1. место и ситуация знакомства молодых людей;
2. первое впечатление друг о друге (положительное, отрицательное, амбивалентное, индифферентное);
3. социально-демографические характеристики вступающих в брак;
4. продолжительность периода ухаживания;
5. инициатор брачного предложения: юноша, девушка, родители, другие;
6. время обдумывания брачного предложения;
7. ситуация оформления брака;
8. возраст будущей пары;
9. родители и отношение последних к браку своих детей;
10. динамические и характерологические особенности супругов;
11. отношение в семье с братьями и сестрам.

Социометрия (Дж. Морено)

Возникновение и развитие социометрии (как теоретической системы и как системы практических методов) самым теснейшим образом связаны с жизнью и творчеством получившего широкую известность в наше время социолога, психиатра и социального психолога Дж. Морено, который по праву считается ее основателем.

Социометрия представляет, по мнению Дж. Морено, “последнее слово” современной социальной мысли и является “подлинно американским движением”. При всех ограничениях, присущих подходу Дж. Морено к социометрии, ее роли и месте в системе социальных наук, его понимание

социометрии оказало огромное влияние на возникновение и развитие и социометрической теории, и практических социометрических методик, в том числе на их применение в процессе изучения отношений в малых группах. Чтобы лучше понять истоки некоторых положений “социометрической науки” о малых группах, необходимо осветить взгляды и мировоззренческие позиции ее основателя Морено, а также описать процесс распространения социометрии среди исследователей всего мира.

Дж. Морено, хотя он причисляется к представителям неотрейдизма в Америке и в действительности остается верен основным принципам и идеалистической линии З. Фрейда, постепенно “отходит” от психоанализа и гештальтпсихологии. Под влиянием Г. Зиммеля, Ч. Кули, Л. фон Визе он обращается к исследованию психологических взаимоотношений между людьми в малых группах. Основы социометрической системы и микросоциологии были им заложены в период 1908—1925 гг.

“В бурях и натиске первой мировой войны, - пишет Морено, - мне пришла в голову идея социометрии как единственного пути к новому порядку в обществе”.

Наиболее важными сочинениями Дж. Морено являются: “Социометрическая статистика социальных конфигураций” (1937), “Социометрия в действии” (1942), “Вклад социометрии в методы исследования” (1947), “Социометрия в отношении к другим социальным наукам” (1947), “Социометрия субчеловеческих культур” (1948), “Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе” (1951), “Социометрия и наука о человеке” (1956), “Групповая психотерапия и психодрама” (1958), “Социометрический читатель” (1960), “Основы социометрии. Пути к новому строю общества” (1967), В 1937 г. Дж. Морено основывает журнал “Социометрия”, в котором печатаются статьи психологов, социологов, антропологов, психиатров и педагогов и который с 1956 г.

становится официальным органом Американского социологического общества.

Дж. Морено — создатель первого терапевтического театра, основатель и главный врач клиники в Бикон-Хилле (теперь санаторий им. Морено), организатор первой социометрической конференции, профессор университета в Нью-Йорке. Созданный им институт социометрии, который позднее будет носить его имя, является первым научно-исследовательским институтом такого рода.

Опросник «Стиль поведения в конфликте» разработан К. Томасом и предназначен для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации. Методика может использоваться в качестве ориентировочной для изучения адаптационных и коммуникативных особенностей личности, стиля межличностного взаимодействия.

В России тест адаптирован Н.В. Гришиной.

Тест можно использовать при групповых обследованиях (и тогда стимульный материал зачитывается вслух) и индивидуально (в этом случае необходимо сделать 30 пар карточек с написанными на них высказываниями, а затем предложить испытуемому выбрать из каждой пары одну карточку, ту, которая кажется ему ближе к истине применительно к его поведению). Затраты времени — не более 15-20 мин.

В своем подходе к изучению конфликтных явлений К. Томас делает акцент на следующих аспектах: исследование формы поведения в конфликтных ситуациях, характерных для людей; какие из них являются более продуктивными или деструктивными; каким образом возможно стимулировать продуктивное поведение. Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях автор применяет двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой

являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

1. соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;
2. приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;
3. компромисс;
4. избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;
5. сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

К. Томас считает, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха; при таких формах поведения, как конкуренция, приспособление и компромисс, или один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше. В своем Опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

Методика Т. Лири

Методика создана Т. Лири (Т. Лиар), Г. Лефоржем, Р. Сазеком в 1954 г. и предназначена для исследования представлений субъекта о себе и

идеальном "Я", а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке.

При исследовании межличностных отношений, социальных аттитюдов наиболее часто выделяются два фактора: доминирование-подчинение и дружелюбие-агрессивность. Именно эти факторы определяют общее впечатление о человеке в процессах межличностного восприятия. Они названы М. Аргайлом в числе главных компонентов при анализе стиля межличностного поведения и по содержанию могут быть соотнесены с двумя из трех главных осей семантического дифференциала Ч. Осгуда: оценка и сила. В многолетнем исследовании, проводимом американскими психологами под руководством Б. Бейлза, поведение члена группы оценивается по двум переменным, анализ которых осуществляется в трехмерном пространстве, образованном тремя осями: доминирование-подчинение, дружелюбие-агрессивность, эмоциональность-аналитичность.

Для представления основных социальных ориентации Т. Лири разработал условную схему в виде круга, разделенного на секторы. В этом круге по горизонтальной и вертикальной осям обозначены четыре ориентации: доминирование-подчинение, дружелюбие-враждебность. В свою очередь эти секторы разделены на восемь – соответственно более частным отношениям. Для еще более тонкого описания круг делят на 16 секторов, но чаще используются октанты, определенным образом ориентированные относительно двух главных осей.

Схема Т.

Лири основана на предположении, что чем ближе оказываются результаты испытуемого к центру окружности, тем сильнее взаимосвязь этих двух переменных. Сумма баллов каждой ориентации переводится в индекс, где доминируют вертикальная (доминирование-подчинение) и горизонтальная (дружелюбие-враждебность) оси. Расстояние полученных показателей от

центра окружности указывает на адаптивность или экстремальность интерперсонального поведения.

Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Методика построена так, что суждения, направленные на выяснение какого-либо типа отношений, расположены не подряд, а особым образом: они группируются по 4 и повторяются через равное количество определений. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа.

Т. Лири предлагал использовать методику для оценки наблюдаемого поведения людей, т.е. поведения в оценке окружающих ("со стороны"), для самооценки, оценки близких людей, для описания идеального "Я". В соответствии с этими уровнями диагностики меняется инструкция для ответа.

Разные направления диагностики позволяют определить тип личности, а также сопоставлять данные по отдельным аспектам. Например, "социальное "Я", "реальное "Я"", "мои партнеры" и т.д.

Методика может быть представлена респонденту либо списком (по алфавиту или в случайном порядке), либо на отдельных карточках. Ему предлагается указать те утверждения, которые соответствуют его представлению о себе, относятся к другому человеку или его идеалу.

Опросник стиля семейного воспитания был разработан Э. Г. Эйдемиллером В. В. Юстицкисом в середине 70-х гг. прошлого столетия в клинических нуждах. По задумке авторов, он должен был отвечать на два вопроса: как родители воспитывают ребенка и почему они его так воспитывают? При этом предполагалось, что на первый вопрос ответ будет получен более определенный, а вот на второй — только предположительный, гипотетический. Отдельные шкалы опросника измеряли меру присутствия в воспитательном поведении родителя негармоничных, психогенных особен-

ностей воспитания. Неслучайные сочетания особенностей воспитания авторы назвали «стилями» (затем, уже в 1990-е гг., термин '«стиль» был заменен на термин «тип») воспитания. Опросник АСВ позволяет выявить наличие или отсутствие шести психогенных стилей воспитания (см. описание шкал ниже). Отсутствие всех этих шести стилей интерпретировалось авторами как наличие непсихогенного, гармоничного стиля воспитания у родителя.

Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столина)

Опросник родительского отношения представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения (отношения родителей и детей) у взрослых, обращающихся в психологическую консультацию за помощью по вопросам воспитания детей и трудностей в общении с ними. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, отмечаемых в общении с детьми особенностей восприятия, особенностей понимания характера и личности ребенка, его поступков. Опросник разработан А.Я. Варгой под руководством В.В. Столина и впервые опубликован в 1988 г. [Варга А.Я., Столин В.В., 1988].

Опросник состоит из пяти шкал.

I. **Принятие/отвержение** — шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Содержание одного полюса шкалы: родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы. На другом полюсе шкалы: родитель воспринимает своего ребенка как плохого, неприспособленного, неудачливого. Ему кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. Родитель в основном испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его.

II. Кооперация — социально желательный образ родительского отношения. Содержательно эта шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, старается принимать его точку зрения в спорных вопросах.

III. Симбиоз — шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком. Содержательно эта тенденция описывается так: родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок кажется ему маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает обретать автономию волей обстоятельств, так как по своей воле родитель никогда не предоставляет ребенку самостоятельности.

IV. Авторитарная гиперсоциализация — отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается во всем навязать ребенку свою волю, не в состоянии принять его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка и требует социального успеха. При этом родитель хорошо знает ребенка, его индивидуальные особенности, привычки, мысли, чувства.

V. Маленький неудачник — отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких значениях по этой шкале в

родительском отношении имеется стремление инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с его реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Методика PARI (Е. Шеффера, Ф. Белла)

Методика PARI (parental attitude research instrument) предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли).

В методике выделены 23 аспекта-признака, касающиеся разных сторон отношения родителей к ребенку и жизни в семье. Из них — 8 признаков описывают отношение к семейной роли и 15 — касаются родительско-детских отношений. Эти 15 признаков делятся на 3 группы: I — оптимальный эмоциональный контакт, II - излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, III — излишняя концентрация на ребенке.

Шкалы эти выглядят следующим образом:

Отношение к семейной роли

— ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о семье;

— ощущение самопожертвования в роли матери;

— семейные конфликты;

— сверхавторитет родителей;

— неудовлетворенность ролью хозяйки дома);

— «безучастность» мужа, его невключенность в дела семьи;

— доминирование матери;

— зависимость и несамостоятельность матери.

Отношение родителей к ребенку

I. Оптимальный эмоциональный контакт — побуждение словесных проявлений, вербализаций

— партнерские отношения;

— развитие активности ребенка;

— уравнивательные отношения между родителями и ребенком.

II. Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком

— раздражительность, вспыльчивость;

— суровость, излишняя строгость;

— уклонение от контакта с ребенком.

III. Излишняя концентрация на ребенке

— чрезмерная забота, установление отношений зависимости;

— преодоление сопротивления, подавление воли;

— создание безопасности, опасение обидеть;

— исключение внесемейных влияний;

— подавление агрессивности;

— подавление сексуальности;

— чрезмерное вмешательство в мир ребенка;

— стремление ускорить развитие ребенка.

Экспресс-методика диагностики психологического климата (О.С. Михалюк, А.Ю. Шалыто)

Опыт показывает, что проводимые исследования психологического климата, как правило, преследуют две цели: 1) подтверждение гипотезы о взаимосвязи между особенностями психологического климата в группах и закономерностями протекания в них ряда процессов, т. е. предположения о том, что производственные, социальные или социально-психологические процессы по-разному протекают в коллективах с различным психологическим

климатом; 2) выработку конкретных рекомендаций по оптимизации психологического климата в коллективе.

Если для решения второй группы задач необходимо создание в каждом случае специальной методики, то в первом случае, как показывает практика, возникает потребность делать периодические «срезы» с целью диагностики состояния психологического климата в коллективе, проследить за действительностью тех или иных мероприятий и их влияние на психологический климат и т. д. Такие измерения могут быть полезны, например, при изучении адаптации новых работников, отношения к труду, динамики текучести кадров, эффективности руководства, продуктивности деятельности.

Психологический климат первичного трудового коллектива понимается авторами как социально обусловленная, относительно устойчивая система отношений членов коллектива к коллективу как целому. Методика позволяет выявить эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты отношений в коллективе. В качестве существенного признака эмоционального компонента рассматривается критерий привлекательности - на уровне понятий «нравится — не нравится», «приятный — не приятный». При конструировании вопросов, направленных на измерение поведенческого компонента, выдерживался критерий «желание — нежелание работать в данном коллективе», «желание — нежелание общаться с членами коллектива в сфере досуга». Основным критерием когнитивного компонента избрана переменная «знание — незнание особенностей членов коллектива».

Методика оценки психологического климата в группе с помощью шкалы-опросника Ф. Фидлера — Ю. Ханина. Шкала состоит из противоположных по смыслу пар слов (антонимов). С их помощью можно описать атмосферу в группе (например, «дружелюбие — враждебность», «согласие — несогласие», «теплота — холодность» и т.д.). Чем ближе к правому или левому слову в каждой паре опрашиваемый поставит свою

метку, тем более выражены эти признаки в группе. По усредненным данным всех членов группы строится ее общий профиль. Так можно получить информацию об уровне конфликтности группы.

Тест-опросник удовлетворенности браком, разработанный В.В. Столиным, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко, предназначен для экспресс-диагностики степени удовлетворенности – неудовлетворенности браком, а также степени согласования – рассогласования удовлетворенности браком у той или иной социальной группы.

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Методика «Лесенка» Т.Д. Марцинковской

Методика предназначена для выявления системы представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой.

«Лесенка» имеет два варианта использования: групповой и индивидуальный. Групповой вариант позволяет оперативно выявить уровень самооценки. При индивидуальном изучении самооценки есть возможность выявить причину, которая сформировала (формирует) ту или иную самооценку, чтобы в дальнейшем в случае необходимости начать работу по коррекции трудностей, возникающих у детей.

Рисунок «лесенки» для изучения самооценки.

Инструкция (групповой вариант)

У каждого участника – бланк с нарисованной лесенкой, ручка или карандаш; на классной доске нарисована лесенка. «Ребята, возьмите красный карандаш и послушайте задание. Вот лесенка. Если на ней расположить всех ребят, то здесь (показать первую ступеньку, не называя ее номер) будут стоять самые хорошие ребята, тут (показать вторую и третью) – хорошие, здесь (показать четвертую) – ни хорошие, ни плохие ребята, тут (показать пятую и шестую ступеньки) – плохие, а здесь (показать седьмую ступеньку) – самые плохие. На какую ступеньку ты поставишь себя? Нарисуй на ней кружок». Затем повторить инструкцию еще раз.

Инструкция (индивидуальный вариант)

При индивидуальной работе с ребенком очень важно создать атмосферу доверия, открытости, доброжелательности. У ребенка должен быть бланк с нарисованной лесенкой, ручка или карандаш. «Вот лесенка. Если на ней расположить всех ребят, то здесь (показать первую ступеньку, не называя ее

номер) будут стоять самые хорошие ребята, тут (показать вторую и третью) – хорошие, здесь (показать четвертую) – ни хорошие, ни плохие ребята, тут (показать пятую и шестую ступеньки) – плохие, а здесь (показать седьмую ступеньку) – самые плохие. На какую ступеньку ты поставишь себя? Объясни почему». В случае затруднений с ответом повторите инструкцию еще раз.

Обработка результатов и интерпретация

При анализе полученных данных исходите, из следующего:

Ступенька 1 – завышенная самооценка.

Она чаще всего характерна для первоклассников и является для них возрастной нормой. В беседе дети объясняют свой выбор так: «Я поставлю себя на первую ступеньку, потому что она высокая», «Я самый лучший», «Я себя очень люблю», «Тут стоят самые хорошие ребята, и я тоже хочу быть с ними». Нередко бывает так, что ребенок не может объяснить свой выбор, молчит, улыбается или напряженно думает. Это связано со слабо развитой рефлексией (способностью анализировать свою деятельность и соотносить мнения, переживания и действия с мнениями и оценками окружающих).

Именно поэтому в первом классе не используется балльная (отметочная) оценка. Ведь первоклассник (да и нередко ребята второго класса) в подавляющем своем большинстве принимает отметку учителя как отношение к себе: «Я хорошая, потому что у меня пятерка («звездочка», «бабочка», «солнышко», «красный кирпичик»)); «Я плохая, потому что у меня тройка («дождик», «синий кирпичик», «черточка», «см.»).

Ступеньки 2, 3 – адекватная самооценка

У ребенка сформировано положительное отношение к себе, он умеет оценивать себя и свою деятельность: «Я хороший, потому что я помогаю маме», «Я хороший, потому что учусь на одни пятерки, книжки люблю читать», «Я друзьям помогаю, хорошо с ними играю», – и т.д. Это нормальный вариант развития самооценки.

Ступенька 4 – заниженная самооценка

Дети, ставящие себя на четвертую ступеньку, имеют несколько заниженную самооценку. Как правило, это связано с определенной психологической проблемой ученика. В беседе ребенок может о ней рассказать. Например: «Я и ни хороший и ни плохой, потому что я бываю добрым (когда помогаю папе), бываю злым (когда на братика своего кричу)». Здесь налицо проблемы во взаимоотношениях в семье. «Я ни хорошая и ни плохая, потому что пишу плохо буквы, а мама и учительница меня ругают за это». В данном случае разрушены ситуация успеха и положительное отношение школьницы, по меньшей мере к урокам письма; нарушены межличностные отношения со значимыми взрослыми».

Ступеньки 5, 6 – низкая самооценка

Младших школьников с низкой самооценкой в классе около 8–10%. Иногда у ребенка ситуативно занижается самооценка. На момент опроса что-то могло произойти: ссора с товарищем, плохая отметка, неудачно наклеенный домик на уроке труда и т.д. И в беседе ученик расскажет об этом. Например: «Я плохой, потому что подрался с Сережей на перемене», «Я плохая, потому что написала диктант на три», – и т.д. В таких случаях, как правило, через день-другой Вы получите от ребенка другой ответ (с положительной самооценкой).

Гораздо серьезнее являются стойкие мотивированные ответы ребят, где красной линией проходит мысль: «Я плохой!» Опасность этой ситуации в том, что низкая самооценка может остаться у ребенка на всю его жизнь, вследствие чего он не только не раскроет своих возможностей, способностей, задатков, но и превратит свою жизнь в череду проблем и неурядиц, следуя своей логике: «Я плохой, значит, я не достоин ничего хорошего».

Учителю очень важно знать причину низкой самооценки школьника – без этого нельзя помочь ребенку. Приведем примеры ответов ребят, из которых сразу становится понятно, в каком направлении оказывать им помощь: «Я поставлю себя на нижнюю ступеньку (рисует кружок на пятой

ступеньке), потому что мама говорит, что я невнимательный и делаю много ошибок в тетрадях». Здесь необходима работа с родителями школьника: беседы, в которых следует объяснить индивидуальные особенности ребенка. Например, если это первоклассник, то необходимо рассказать, напомнить лишний раз родителям о том, что ребенок в этом возрасте еще не обладает ни устойчивым вниманием, ни произвольностью поведения, что у каждого ученика свой темп усвоения знаний, формирования учебных навыков. Полезно регулярно напоминать родителям о недопустимости чрезмерных требований к неуспевающему школьнику. Крайне важна демонстрация родителями положительных качеств, каждого успеха их ребенка.

«Я сюда себя поставлю, на нижнюю, шестую ступеньку, потому что у меня двойки в дневнике, а учительница меня ставит в угол». Первое, что необходимо сделать, – это выявить причину неуспешности школьника (его учебы, плохого поведения) и вместе со школьным педагогом-психологом, родителями начать работу по созданию успешной учебной ситуации. Существенную роль может сыграть положительная словесная оценка процесса деятельности и отношения ученика к выполнению учебной работы.

Все педагоги понимают, что отрицательные отметки не способствуют улучшению учебы, а лишь формируют негативное отношение ребенка к школе. Искать положительное в деятельности ученика, указывать даже на незначительные успехи, хвалить за самостоятельность, старание, внимательность – основные способы повышения самооценки школьников. «Я дерусь с ребятами, они меня не принимают в игру» (ставит себя на шестую ступеньку)». Проблема несформированности межличностных отношений – одна из острейших в современном начальном образовании. Неумение детей общаться, сотрудничать друг с другом – основные причины конфликтов в детской среде.

Ступенька 7 – резко заниженная самооценка

Ребенок, который выбирает самую нижнюю ступеньку, находится в ситуации школьной дезадаптации, личностного и эмоционального неблагополучия. Чтобы отнести себя к «самым плохим ребятам», нужен комплекс негативных, постоянно влияющих на школьника факторов. К несчастью, школа нередко становится одним из таких факторов.

Отсутствие своевременной квалифицированной помощи в преодолении причин трудностей в обучении и общении ребенка, несформированность положительных межличностных отношений с учителями, одноклассниками – наиболее частые причины резко заниженной самооценки. Чтобы скорректировать ее, необходима совместная деятельность учителя, школьного педагога-психолога, социального педагога (в случае неблагоприятной обстановки в семье).

Суть педагогической поддержки педагога и его психологической помощи школьникам с низкими показателями уровня самооценки состоит во внимательном, эмоционально-положительном, одобряющем, оптимистически настроенном отношении к ним.

Доверительное общение, постоянный контакт с семьей, вера в ученика, знание причин и своевременное применение способов преодоления трудностей ребенка способны медленно, но поступательно формировать адекватную самооценку младшего школьника.

Исследование самооценки по методике «Какой Я?» (Р.С. Немов)

Цель: предназначена для определения самооценки ребенка 6-9 лет. Экспериментатор, пользуясь представленным далее протоколом, спрашивает у ребенка, как он сам себя воспринимает и оценивает по десяти различным положительным качествам личности. Оценки, предлагаемые ребенком самому себе, предоставляются экспериментатором в соответствующих колонках протокола, а затем переводятся в баллы.

Оценка результатов

Ответы типа «да» оцениваются в 1 балл, ответы типа «нет» оцениваются в 0 баллов, ответы типа «не знаю» или «иногда» оцениваются в 0,5 балла. Уровень самооценки определяется по общей сумме баллов, набранной ребенком по всем качествам личности.

Протокол методики

№ п/п	Оцениваемые <u>качества</u> личности	Оценки по <u>вербальной шкале</u>			
		Да	Нет	<u>иногда</u>	Не знаю
1	Хороший				
2	Добрый				
3	Умный				
4	Аккуратный				
5	Послушный				
6	Внимательный				
7	Вежливый				
8	Умелый (способный)				
9	Грудолюбивый				
10	Честный				

- 10 баллов – очень высокий
- 8-9 баллов – высокий
- 4-7 баллов – средний
- 2-3 балла – низкий
- 0-1 балл – очень низкий

Согласно возрастной норме, самооценка дошкольника высокая. Следует отметить, что ответы ребенка на некоторые вопросы (например, послушный, честный) могут свидетельствовать об адекватности самооценки. Так, например, если наряду с ответами «да» на все вопросы ребенок утверждает, что он «послушный всегда», «честный всегда», можно предположить, что он не всегда достаточно критичен к себе. Адекватность самооценки можно

проверить, сравнив ответ ребенка по данной шкале с ответами родителя о ребенке по тем же личностным качествам.

**Методика исследования самооценки (Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн,
А.М. Прихожан)**

С.Я. Рубинштейн предлагала в методике 4 обязательные шкалы: здоровье, умственное развитие, характер и счастье. Но можно добавить дополнительные анализируемые свойства, например, удовлетворенность собой и оптимизм.

Данная методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) школьниками ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т. д. Обследуемым предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т. е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Каждому испытуемому предлагается бланк методики, содержащий инструкцию и задание.

Проведение исследования

Инструкция: Любой человек оценивает свои способности, возможности, характер и др. Уровень развития каждого качества, стороны человеческой личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя — наивысшее. Вам предлагаются семь таких линий. Они обозначают:

- здоровье;
- ум, способности;
- характер;
- авторитет у сверстников;
- умение многое делать своими руками, умелые руки;

- внешность;
- уверенность в себе.

На каждой линии чертой (–) отметьте, как вы оцениваете развитие у себя этого качества, стороны вашей личности в данный момент времени. После этого крестиком (x) отметьте, при каком уровне развития этих качеств, сторон вы были бы удовлетворены собой или почувствовали гордость за себя”.

Испытуемому выдается бланк, на котором изображено семь линий, высота каждой – 100 мм, с указанием верхней, нижней точек и середины шкалы. При этом верхняя и нижняя точки отмечаются заметными чертами, середина – едва заметной точкой.

Методика может проводиться как фронтально – с целым классом (или группой), так и индивидуально. При фронтальной работе необходимо проверить, как каждый ученик заполнил первую шкалу. Надо убедиться, правильно ли применяются предложенные значки, ответить на вопросы. После этого испытуемый работает самостоятельно. Время, отводимое на заполнение шкалы вместе с чтением инструкции, 10–12 мин.

Обработка и интерпретация результатов

Обработка проводится по шести шкалам (первая, тренировочная — «здоровье» — не учитывается). Каждый ответ выражается в баллах. Как уже отмечалось ранее, длина каждой шкалы 100мм, в соответствии с этим ответы школьников получают количественную характеристику (например, 54мм = 54 баллам).

Рассчитать среднюю величину каждого показателя уровня притязаний и самооценки по всем шести шкалам.

Уровень притязаний

Норму, реалистический уровень притязаний, характеризует результат от 60 до 89 баллов. Оптимальный – сравнительно высокий уровень – от 75 до 89

баллов, подтверждающий оптимальное представление о своих возможностях, что является важным фактором личностного развития. Результат от 90 до 100 баллов обычно удостоверяет нереалистическое, некритическое отношение детей к собственным возможностям. Результат менее 60 баллов свидетельствует о заниженном уровне притязаний, он – индикатор неблагоприятного развития личности.

Высота самооценки

Количество баллов от 45 до 74 («средняя» и «высокая» самооценка) удостоверяют реалистическую (адекватную) самооценку.

Количество баллов от 75 до 100 и выше свидетельствует о завышенной самооценке и указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности — «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Количество баллов ниже 45 указывает на заниженную самооценку (недооценку себя) и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти ученики составляют «группу риска», их, как правило, мало. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и тому подобного позволяет не прилагать никаких усилий.

Дельта= УП – СО:

0 – 7– уровень притязания не является стимулом для развития, особенно для низкой самооценки;

8 – 22– умеренная. Школьник ставит задачи, которые может достичь, реально смотрит.

> 23– конфликт. Низко оценивает себя, а уровень притязаний слишком высокий.

Отрицательная дельта – при низкой самооценке человек не развивается, махнул на себя рукой.

Шкала тревожности Р. Сирса

Методика предназначена для определения уровня тревожности у дошкольников и младших школьников. Оценку школьника по данной шкале в качестве эксперта проводит их учитель или знающий ученика психолог. Состоит из 14 вопросов.

Инструкция эксперту

Оцените каждое утверждение одним из следующих баллов: 0 - признак отсутствует;

1 - признак слабо выражен;

2 - признак достаточно выражен; 3 - признак резко выражен.

Утверждения

1. Обычно напряжен, скован.	
2. Часто грызет ногти.	
3. Легко пугается.	
4. Плаксив.	
5. Очень ко всему чувствителен.	
6. Часто бывает агрессивным.	
7. Обидчив.	
8. Нетерпелив, не может ждать.	
9. Легко краснеет или бледнеет.	
10. Испытывает трудности с сосредоточением.	
11. Суевлив.	
12. Потеют руки.	
13. При неожиданном задании с трудом включается в работу.	
14. С трудом регулирует громкость голоса при ответе.	

Оценка результата:

до 20 баллов - низкий уровень тревожности; 20-30 баллов- средний уровень тревожности; более 30 баллов- высокий уровень тревожности.

Примечание: сумма менее 4 баллов диагностируется как сомнительная достоверность результата.

Методика диагностики тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен)

Методика представляет собой детский тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен. Проективный тест исследует характерную для ребенка тревожность в типичных для него жизненных ситуациях (где соответствующие свойства личности проявляются в наибольшей степени). При этом тревожность рассматривается как черта личности, функция которой состоит в обеспечении безопасности человека на психологическом уровне, и которая вместе с тем имеет отрицательные следствия. Последние заключаются, в частности, в торможении активности ребенка, направленной на достижение успехов.

Высокая тревожность часто сопровождается высоко развитой потребностью избегания неудач и тем самым препятствует стремлению к достижению успеха. Тревожность, испытываемая ребенком в одной ситуации, не обязательно будет так же проявляться в другом случае. Значимость ситуации зависит от отрицательного эмоционального опыта, приобретенного ребенком в этих ситуациях. Отрицательный эмоциональный опыт формирует тревожность как черту личности и соответствующее поведение ребенка.

Психодиагностика тревожности выявляет внутреннее отношение данного ребенка к определенным социальным ситуациям, раскрывает характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, в частности в семье, в детском саду.

Тест проводится индивидуально с детьми 3–7 лет. Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика «Выбери нужное лицо». Проективная диагностика детей:

Инструкция. В процессе исследования рисунки предъявляются ребенку в строгой последовательности, один за другим. Показав ребенку рисунок, тестирующий к каждому из них дает инструкцию-разъяснение следующего содержания

Тестовый (стимульный) материал. Рисунки для девочек.

1



2



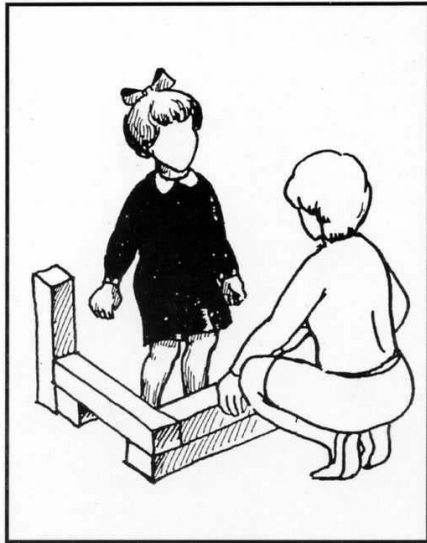
3



4



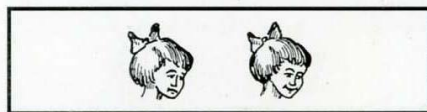
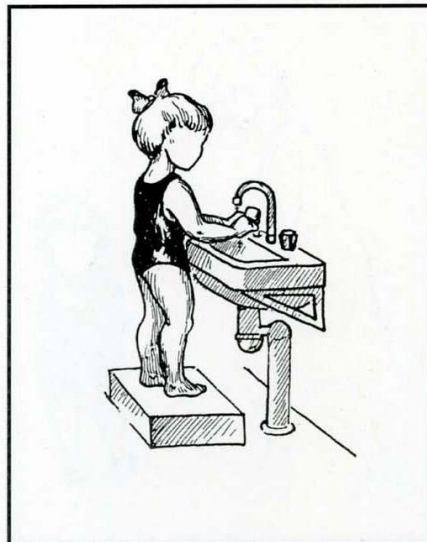
5



6



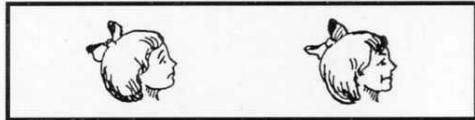
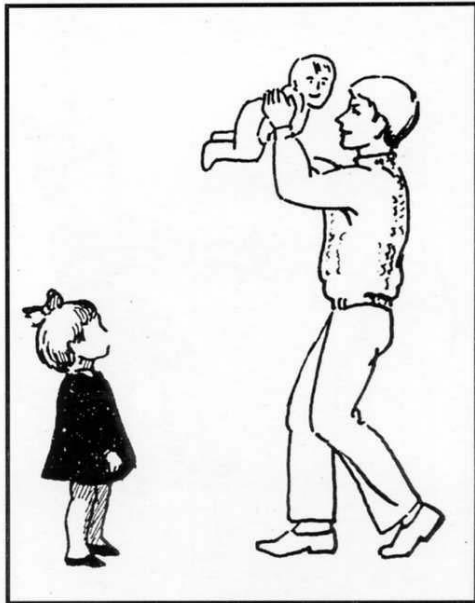
7



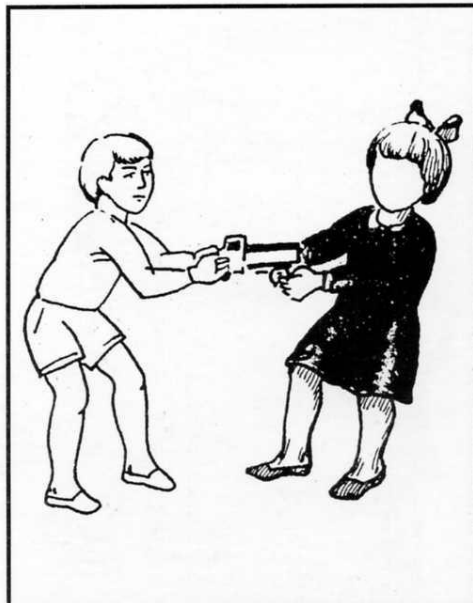
8



9

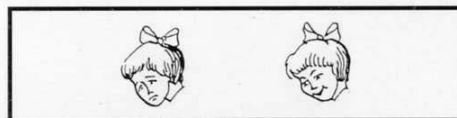
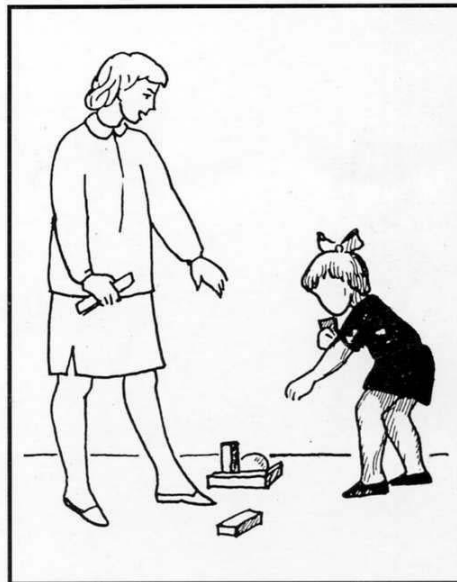
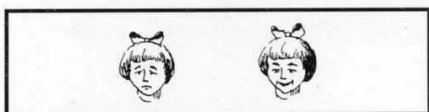
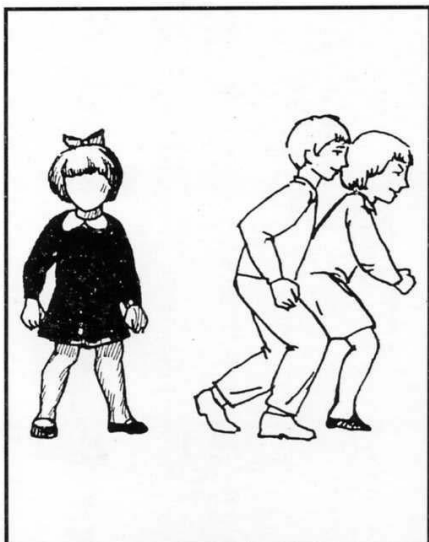


10

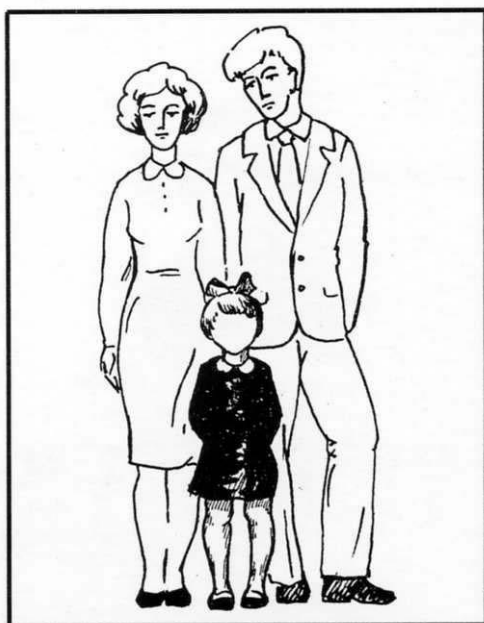


11

12



13



14



Тестовый (стимульный) материал. Рисунки для мальчиков.

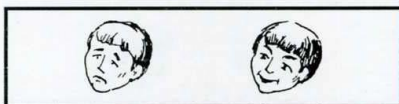
1



2



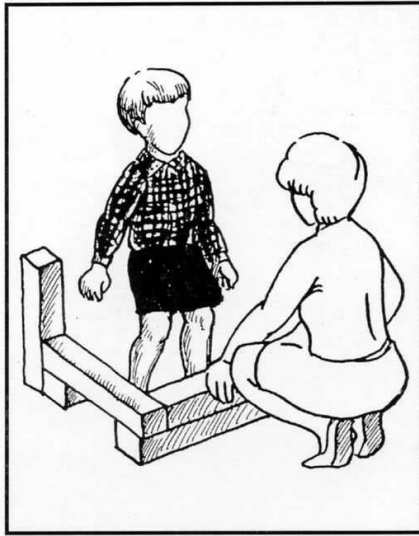
3



4



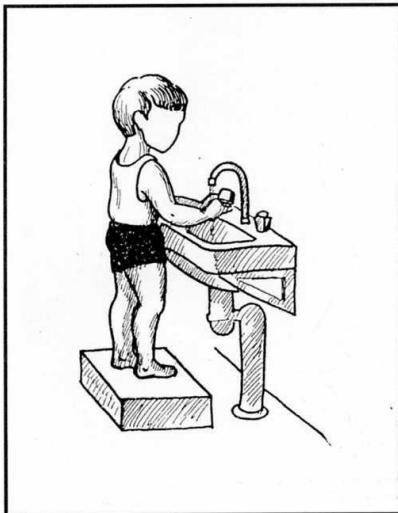
5



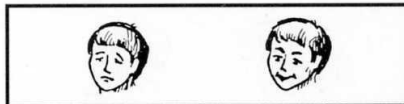
6



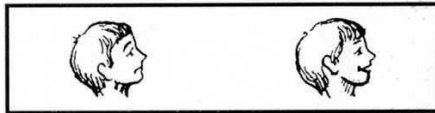
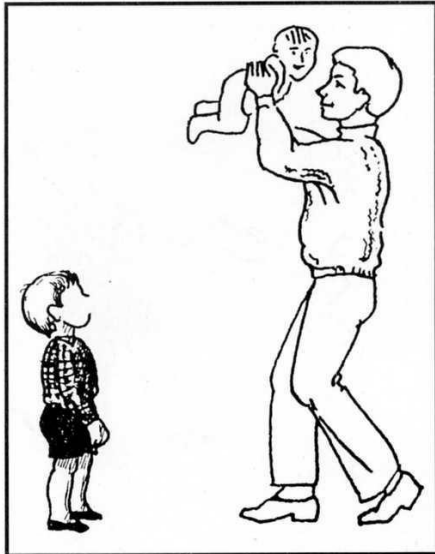
7



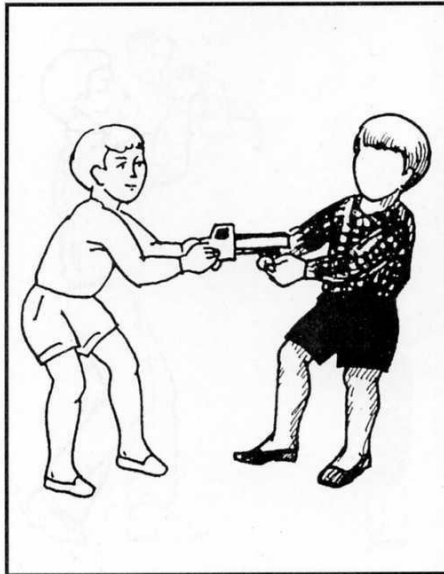
8



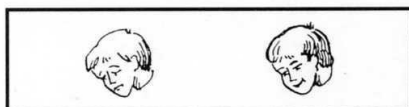
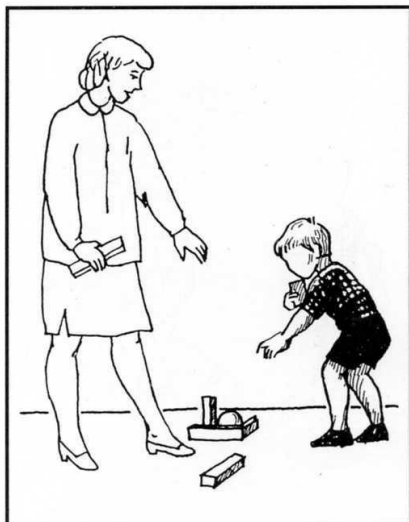
9



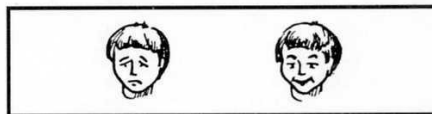
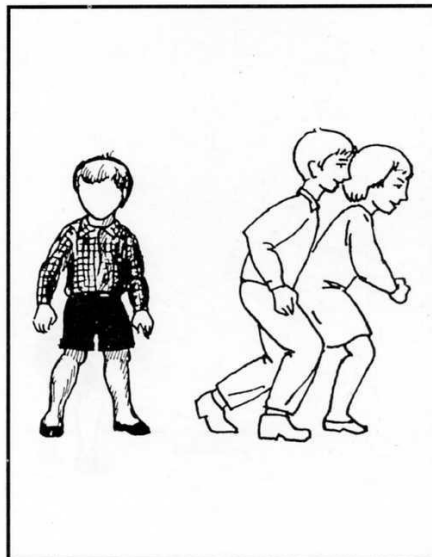
10

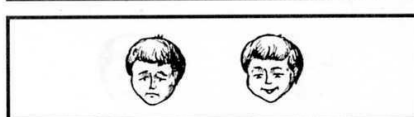
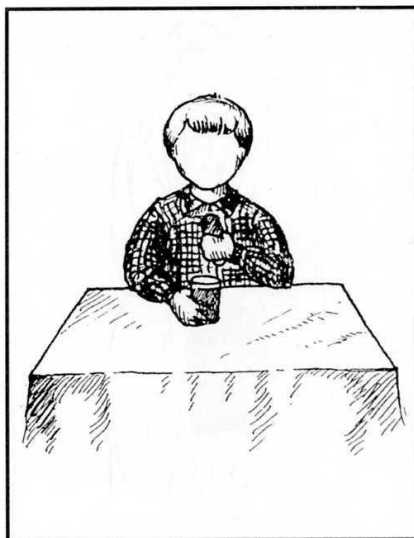
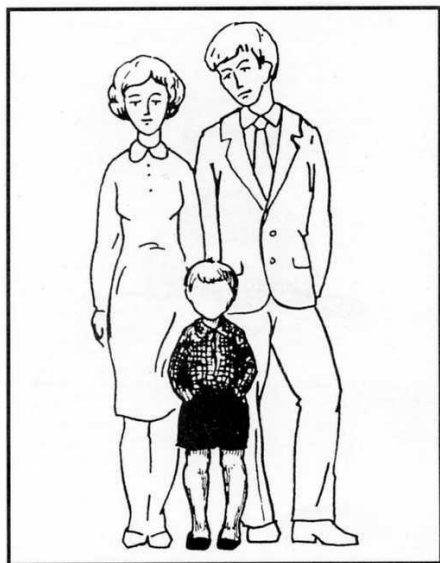


11



12





Обработка.

Рис.1. Игра с младшими детьми: «Как ты думаешь, какое у ребенка будет лицо, веселое или печальное? Он (она) играет с малышами».

Рис.2. Ребенок и мать с младенцем: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом».

Рис.3. Объект агрессии: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Рис.4. Одевание: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) одевается».

Рис.5. Игра со старшими детьми: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) играет со старшими детьми».

Рис.6. Укладывание спать в одиночестве: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) идет спать».

Рис.7. Умывание: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) в ванной».

Рис.8. Выговор: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Рис.9. Игнорирование: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Рис.10. Агрессивное нападение: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Рис.11. Собираение игрушек: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) убирает игрушки».

Рис.12. Изоляция: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Рис.13. Ребенок с родителями: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой».

Еда в одиночестве: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) ест». Выбор ребенком соответствующего лица и его словесные высказывания фиксируются в специальном протоколе.

Рисунок	Высказывание ребенка	Выбор	
		Веселое лицо	Грустное лицо
1.Игра с младшими детьми			
2. Ребенок и мать с младенцем			
3. Объект агрессии			
4. Одевание			
5. Игра со старшими детьми			
6. Укладывание спать в одиночестве			

7. Умывание			
8. Выговор			
9. Игнорирование			
10. Агрессивность			
11. Собираание игрушек			
12. Изоляция			
13. Ребенок с родителями			
14. Еда в одиночестве			

Протоколы, полученные от каждого ребенка, далее подвергаются анализу, который имеет две формы: количественную и качественную.

Количественный анализ.

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):

$$\text{ИТ} = \frac{\text{Число эмоциональных негативных выборов}}{14} \times 100\%$$

В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы:

- а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);
- б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);
- в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%).

Качественный анализ

Ребенок анализируется индивидуально. Делаются выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и подобной ей) ситуации. Особенно высоким проективным значением обладают рис. 4 («Одевание»), 6 («Укладывание спать в одиночестве»), 14 («Еда в одиночестве»).

Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, вероятнее всего, будут обладать наивысшим ИТ. Дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях, изображенных на рис. 2 («Ребенок и мать с младенцем»), 7 («Умывание»), 9 («Игнорирование») и 11 («Собирание игрушек»), с большей вероятностью будут обладать высоким или средним ИТ.

Как правило, наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения ребенок-ребенок («Игра с младшими детьми», «Объект агрессии», «Игра со старшими детьми», «Агрессивное нападение», «Изоляция»). Значительно ниже уровень тревожности в рисунках, моделирующих отношения ребенок – взрослый («Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями»), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия («Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве»).

Методика диагностики уровня школьной тревожности Б. Филлипса

Цель методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Инструкция: «Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «+», если Вы согласны с ним, или «-», если не согласны».

Обработка и интерпретация результатов.

При обработке результатов выделяют вопросы; ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «Да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «-», то есть ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом - это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75 % от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Факторы	№ вопросов
1. Общая тревожность в школе	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58; сумма = 22
2. Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 сумма = 11
3. Фрустрация потребности в достижение успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3,8,13,17,22; сумма = 5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9,14,18,23,28; сумма = 5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2,6,11,32,35,41,44,47; сумма = 8

КЛЮЧ К ВОПРОСАМ

1 -	7-	13-	19-	25 +	31 -	37-	43 +	49-	55-
2 _	8-	14-	20 +	26-	32-	38 +	44 +	50-	56-
3-	9-	15-	21 -	27-	33-	39 +	45-	51 -	57-
4-	10-	16-	22 +	28-	34-	40-	46-	52-	58-
5-	11 +	17-	23-	29-	35 +	41 +	47-	53-	
6-	12-	18-	24 +	30 +	36 +	42 -	48-	54-	

Результаты

1) Число несовпадений знаков (“+” - да, “-” - нет) по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах: < 50 %; > 50 % и 75%).

Для каждого респондента.

2) Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

3) Число несовпадений по каждому измерению для всего класса; абсолютное значение - < 50 %; > 50 % и 75%.

4) Представление этих данных в виде диаграммы.

5) Количество учащихся, имеющих несовпадения по определенному фактору 50 % и 75 % (для всех факторов).

6) Представление сравнительных результатов при повторных замерах.

7) Полная информация о каждом учащемся (по результатам теста).

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

1. Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

5. Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. Страх несоответствия ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Текст опросника.

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?

8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?

27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?

45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?
53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?
54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?
55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?
56. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?
57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?
58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

Методика диагностики интеллектуального развития старших дошкольников А. Керна - Я. Йерасека

Цель: определить уровень интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста.

Тест А. Керна - Я. Йерасека состоит из трех упражнений. Первое упражнение нужно нарисовать мужчину по памяти, второе упражнение – переписать предложение, третье - срисовать группу точек.

Эти упражнения направлены на определение развития тонкой моторики руки и координации зрения и движений руки, так как эти умения нужны в школе для овладения письменной речью. Этот тест позволяет в общих чертах определить интеллектуальное развитие ребенка (первое упражнение). Второе и третье упражнение показывают умение ребенка копировать по образцу, которое нужно в школе. Эти упражнения позволяют установить, может ли ребенок сосредоточенно, не отвлекаясь, работать какое-то время над не очень интересным для него заданием. Проводить тест А. Керна - Я. Йерасека можно индивидуально и в группе.

Инструкция для теста А. Керна - Я. Йерасека: ребенку (группе детей) предлагают бланк теста. На первой стороне бланка содержатся данные о ребенке и оставлено свободное место для рисования фигуры мужчины. Под первым упражнением находится второе упражнение, где помещен образец предложения, а в нижней части листа - образец группы точек. Правая часть стороны листа оставлена свободной для воссоздания им образцов. Карандаш перед испытуемым кладут так, чтобы он был на одинаковом расстоянии от обеих рук.

Перед выполнением первого упражнения каждому ребенку предлагается изобразить фигуру мужчины (без дальнейших пояснений). Помогать или привлекать внимание к ошибкам нельзя. Если трудно выполнить это упражнение, то ученика нужно подбодрить. Иногда дети спрашивают, нельзя ли вместо мужчины нарисовать женщину. Нужно

ответить отрицательно. Если же ученик приступил рисовать женщину, то следует разрешить дорисовать ее, а потом попросить, чтобы он рядом нарисовал мужчину.

Во втором упражнении необходимо скопировать предложение «Я ел суп», написанные письменными буквами. Если ребенок не определил длину фразы и одно слово не вошло в строчку, то ему можно порекомендовать написать это слово выше или ниже.

В третьем упражнении детям предлагается скопировать группу нарисованных точек. Надо показать ребенку место на листе бумаги, где он должен рисовать, так как у некоторых детей возможно ослабление концентраций внимания. Ниже приводится образец, предлагаемый для воспроизведения:

•	•	•
•	•	•
•	•	•
	•	

Во время выполнения упражнений нужно следить за детьми, выполняя короткие записи об их действиях. Сначала направляют внимание на то, какой рукой рисует - правой или левой, переключается ли он во время рисования карандаш из одной руки в другую.

Оценка результатов теста А. Керна - Я. Йерасека: задание 1

1 балл - нарисованная фигура должна иметь голову, туловище и конечности. Голова соединена с туловищем и не должна быть больше его. На голове имеются волосы (возможно, они под кепкой или шапкой) и уши, на лице - глаза, нос и рот. Руки заканчиваются пятипалой кистью. Ступни внизу отогнуты. Фигура имеет мужскую одежду и изображена синтетическим (контурным) способом (рисуеться сразу как единое, а не составляется из отдельных частей), при котором всю фигуру можно обвести одним контуром,

не отрывая карандаша от бумаги. На рисунке видно, что руки и ноги как бы «растут» из туловища, а не прикреплены к нему. В отличие от синтетического более примитивный аналитический способ рисования предполагает изображение отдельно каждой из составляющих частей фигуры. Так, например, сначала рисуется туловище, а затем к нему «прикрепляются» руки и ноги.

2 балла - все требования осуществляются на единицу. Отсутствие трех вещей (шея, волосы, один палец руки, но не часть лица) можно не учесть, если фигура нарисована синтетическим способом.

3 балла - мужская фигура обладает голову, туловище, руки, ноги. Руки или ноги нарисованы двумя линиями (объемные). Разрешается не дорисовать шею, волосы, уши, пальцы и ступни, одежду.

4 балла - простой рисунок с головой и туловищем. Руки и ноги (хватит одной пары) изображены только одной линией каждая.

5 баллов - нет отчетливого изображение туловища («головоножка») или обеих пар конечностей. Каракули.

Оценка результатов теста А. Керна - Я. Йерасека: задание 2

1 балл - предложение полностью написано. Буквы превосходят размер букв образца не более чем в два раза. Первая буква по высоте соответствует прописной. Буквы четко связаны в два слова. Переписанное предложение отходит от горизонтальной линии не более чем на 30 градусов.

2 балла - предложение разборчиво. Размер букв и соблюдение горизонтальной линии не придает значению

3 балла - предложение делится на две части. Можно узнать четыре буквы образца.

4 балла - в предложение совпадают две буквы. Отображенное предложение все еще создает строку надписи.

5 баллов - каракули.

Оценка результатов теста А. Керна - Я. Йерасека: задание 3

1 балл - точки нарисованы практически также. Разрешается небольшое отклонение одной точки от строки или колонки. Образец уменьшить можно, и увеличить можно, но не более чем в два раза. Рисунок параллелен образцу.

2 балла - число и расположение точек должны отвечать образцу. Разрешается игнорировать отклонение не более трех точек на половину ширины зазора между строкой или колонкой.

3 балла - точки соответствуют образцу, но не превышают его по ширине и высоте, чем в два раза. Число точек может не отвечать образцу, но их не должно быть больше 20 и меньше 7. Разрешается всякий разворот - даже не 180 градусов.

4 балла - контур рисунка не отвечает образцу, но заключается из точек. Размеры образца и число точек игнорируются. Иные формы запрещаются.

5 баллов - каракули.

Анализ результатов каждого упражнения оценивается по пятибалльной системе (1 - высший, 5 - низший баллы), затем подсчитывается суммарный итог по трем упражнениям. Развитие детей, получивших в сумме от 3 до 6 баллов, анализируется как выше среднего, от 7 до 11 - как среднее, от 12 до 15 - ниже нормы. Детей, получивших 12-15 баллов, следует углубленно диагностировать, так как среди них могут быть умственно отсталые.

Если ребенок по всем упражнениям теста А. Керна - Я. Йерасека набрал 3-6 баллов, то для оценивания его интеллектуального развития с ним нет нужды еще разговаривать. Дети, набравшие 7-9 баллов (при этом баллы одинаково распределяются между всеми упражнениями), обладают средним уровнем развития. Если же в суммарный балл входят очень низкие оценки, (например, балл 9 состоит из оценок 2 за первое задание, 3 - за второе и 4 - за третье), то лучше провести индивидуальную диагностику для того, чтобы лучше показать себе особенности развития ребенка. Дети, которые набрали 10-15 баллов нужно дополнительно диагностировать (10-11 баллов - нижняя граница среднего развития, 12-15 баллов - развитие ниже нормы).

Методика «Отношение ребенка к обучению в школе» Л. И. Божович

Цель: определить уровень психологической готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста.

Задача этой методики - определить исходную мотивацию учения у детей, поступающих в школу, т.е. выяснить, есть ли у них интерес к обучению.

Отношение ребенка к учению наряду с другими психологическими признаками готовности к обучению составляет основу для заключения о том, готов или не готов ребенок учиться в школе. Даже если все в порядке с его познавательными процессами, и он умеет взаимодействовать с другими детьми и взрослыми людьми в совместной деятельности, о ребенке нельзя сказать, что он полностью готов к обучению в школе. Отсутствие желания учиться при наличии двух признаков психологической готовности – познавательного и коммуникативного - позволяет принимать ребенка в школу при условии, что в течение нескольких первых месяцев его пребывания в школе интерес к учению непременно появится. Имеется в виду желание приобретать новые знания, полезные умения и навыки, связанные с освоением школьной программы.

В данной методик не следует ограничиваться только оценками в 0 баллов и в 1 балл, так как, во-первых, здесь также встречаются сложные вопросы, на один из которых ребенок может ответить правильно, а на другой – неправильно; во-вторых, ответы на предлагаемые вопросы могут быть частично правильными и отчасти неверными. Для сложных вопросов, на которые ребенок ответил не полностью, и вопросов, допускающих частично правильный ответ, рекомендуется применять оценку 0,5 балла.

Правильным и полным, заслуживающим оценки в 1 балл, считается только достаточно развернутый и убедительный ответ, не вызывающий сомнения с точки зрения правильности. Если ответ односторонен и неполон, то он оценивается в 0,5 балла. К примеру, полный ответ на вопрос 2 («Зачем

нужно ходить в школу?») должен звучать примерно так: «Чтобы приобретать полезные знания, умения и навыки». Как неполный может быть оценен следующий ответ: «Учиться». Неверным считается ответ, в котором нет намека на приобретение полезных знаний, умений или навыков, например: «Для того чтобы было весело». Если после дополнительного, наводящего вопроса ребенок полностью ответил на поставленный вопрос, то он получает 1 балл. Если же ребенок отчасти уже ответил на данный вопрос и после дополнительного вопроса ничего не смог к нему добавить, то он получает 0,5 балла.

С учетом введенной промежуточной оценки в 0,5 балла следует считать, что полностью готовым к обучению в школе (по результатам обследования при помощи данной методики) является ребенок, который в итоге ответов на все вопросы набрал не менее 8 баллов. Недостаточно готовым к обучению будет считаться ребенок, набравший от 5 до 8 баллов. Не готовым к обучению считается ребенок, чья сумма баллов составила менее 5.

Для ответов в данной методике ребенку предлагается следующая серия вопросов:

1. Хочешь ли ты пойти в школу?
2. Зачем нужно ходить в школу?
3. Чем ты будешь заниматься в школе? (Вариант: чем обычно занимаются в школе?)
4. Что нужно иметь для того, чтобы быть готовым идти в школу?
5. Что такое уроки? Чем на них занимаются?
6. Как нужно вести себя на уроках в школе?
7. Что такое домашние задания?
8. Зачем нужно выполнять домашние задания?
9. Чем ты будешь заниматься дома, когда придешь из школы?
10. Что нового появится в твоей жизни, когда ты начнешь учиться в школе?

Правильным считается такой ответ, который достаточно полно и точно соответствует смыслу вопроса. Для того чтобы считаться готовым к обучению в школе, ребенок должен дать правильные ответы на абсолютное большинство задаваемых ему вопросов. Если полученный ответ недостаточно полный или не совсем точный, то спрашивающий должен задать ребенку дополнительные, наводящие вопросы и только в том случае, если ребенок ответит на них, делать окончательный вывод об уровне готовности к обучению. Прежде чем задавать тот или иной вопрос, обязательно необходимо убедиться в том, что ребенок правильно понял поставленный перед ним вопрос.

Максимальное количество баллов, которое ребенок может получить по этой методике, равно 10. Считается, что он практически психологически готов идти учиться в школу, если правильные ответы получены как минимум на половину всех заданных вопросов.

Методика «Графический диктант» Д. Б. Эльконина

Цель: определить уровень ориентации в пространстве детей старшего дошкольного возраста.

Методика позволяет обнаружить умение ребенка осуществлять упражнения взрослого, воспринимаемые на слух, и возможность самим исполнить требуемое упражнение по воспринимаемому образцу. Графический диктант выполняется вместе со всеми учащимися класса в один из первых дней учебы.

Инструкция для теста Д. Б. Эльконина: на тетрадном листе, отступив 4 клетки от левого обреза, ставятся одна под другой три точки (расстояние между ними по вертикали - 7 клеток). Педагог заранее разъясняет: «сейчас мы с вами будем обучаться рисовать разные узоры. Надо попытаться, чтобы они вышли красивыми и аккуратными. Для этого вы должны внимательно слушать меня - я буду говорить, в какую сторону и насколько клеточек

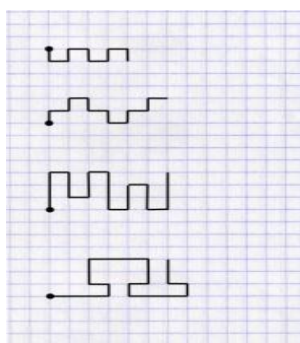
провести линию. Проводите только те линии, которые я буду говорить. Когда начертите линию, дожидайтесь, пока я не скажу, куда навести следующую линию. Каждую новую линию приступайте там, где закончилась предыдущая, карандаш от бумаги отрывать нельзя. Все знают, где правая рука? Это та рука, в которой вы удерживайте карандаш. Поднимите ее вверх. Смотрите, она указывает на потолок (дается реальный ориентир, имеющийся в классе). Когда я проговорю, что надо начертить линию направо, вы ее проведете вот так – к двери (на доске, заранее расчерченной на клетки, проводится линия слева направо длиной в одну клетку). Это я начертила линию направо на одну клетку. Теперь я, не отрывая руки, черчу линию на две клетки вверх, а теперь - на три клетки направо (слова сопровождаются вычерчиванием линий на доске)».

После этого предлагается перейти к черчению тренировочного узора. «Приступаем чертить первый узор. Установите карандаш на самую верхнюю точку. Внимание! Начинаем чертить линию: одна клетка вниз. Не отрывайте карандаш от бумаги. Теперь одна клетка направо. Одна вверх. Одна клетка направо. Одна вниз. Дальше продолжайте сами чертить этот же узор».

Во время черчения этого узора педагог проходит рядом с учениками и поправляет ошибки, которые допустил ученик. При черчении следующих узоров уже не проверяется, а только педагог наблюдает за тем, чтобы ученики не перелистывали свои листы, а приступали с нужной точки. При диктовке должны следовать долгие паузы для того, чтобы ученики успевали закончить предыдущую линию. Поэтому их нужно предупредить, что можно не занимать всю ширину страницы. Дальше ученики выполняют узор сами в течение 1,5-2 минуты.

Следующий текст инструкции такой: «теперь карандаш ставим на следующую строчку. Приготовились! Внимание! Одна клетка вверх. Одна направо. Одна клетка вверх. Одна направо. Одна клетка вниз. Одна направо. Дальше продолжайте сами чертить этот же узор».

Перед выполнением последнего узора педагог обращается к ученикам со словами: «всё, этот узор дальше не надо чертить. Мы приступим к последнему узору. Поставьте карандаши на следующую точку. Начинаем чертить. Внимание! Три клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна направо. Две клетки вниз, одна направо. Три клетки вверх. Одна направо. Дальше продолжайте сами чертить этот же узор».



Оценивать результаты порознь, то есть действия под диктовку и когда ученики сами чертили узор оценивается по-разному. Первый показатель (под диктовку) указывает об умении ученика внимательно слушать и четко осуществлять указания педагога, не отвлекаясь на сторонние раздражители; второй показатель - о степени самостоятельности ученика в учебном процессе. И там, и там, можно ориентироваться на такие уровни выполнения:

1. Высокий уровень. Оба узора (не считая тренировочного) в общем совпадают диктуемым; в одном из них имеются некоторые ошибки.

2. Средний уровень. Оба узора отчасти отвечают диктуемым, но имеются ошибки; или один узор сделан без ошибок, а второй – с ошибкой.

3. Уровень ниже среднего. Один узор отчасти отвечает диктуемому, другой - с ошибкой.

4. Низкий уровень. Ни один из двух узоров не отвечает диктуемому.

Оценка результатов:

Результаты выполнения тренировочного узора не оцениваются. В каждом из последующих узоров оценивается порознь выполнение диктанта и самостоятельное продолжение узора. Оценка производится по следующей шкале:

4 балла - точное воспроизведение узора. (Неровности линии, «дрожащая» линия, «грязь» и т.п. не учитываются и не снижают оценки).

3 балла - воспроизведение, содержащее ошибку в одной линии.

2 балла - воспроизведение с несколькими ошибками.

1 балл - воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с диктовавшимся узором.

0 баллов - отсутствие сходства даже в отдельных элементах.

За самостоятельное продолжение узора оценки выставляются по этой же шкале.

Таким образом, за каждый узор ребенок получает по две оценки: одну - за выполнение диктанта, другую - за продолжение узора. Обе они колеблются в пределах от 0 до 4. Итоговая оценка работы под диктовку выводится из трех соответствующих оценок за отдельные узоры путем суммирования максимальной из них с минимальной, оценка, занимающая промежуточное значение или совпадающая с максимальной или минимальной, не учитывается. Полученная оценка может колебаться от 0 до 8 баллов. Аналогично из трех оценок за продолжение узора выводится итоговая оценка. Затем обе оценки суммируются, давая суммарный балл (СБ), который может колебаться в пределах от 0 (если за работу под диктовку и за самостоятельную работу получено по 0 баллов) до 16 (если за оба вида работы получено по 8 баллов).

В дальнейшем анализе используется только итоговый показатель, который интерпретируется следующим образом:

Низкий - 0-5 балла

Средний - 6-11 баллов

Высокий - 12-16 баллов

Прогрессивные матрицы Дж. Равена

Цель: диагностика уровня невербальной составляющей интеллекта старших дошкольников.

Все дошкольники, сидящие по одному, выполняют сначала задания серии А, затем – задания серии В.

Инструкция:

«Все получили книжки с картинками. В них ничего ни писать, ни рисовать, ни помечать нельзя. Мы будем в них только смотреть. Писать будем на своих листочках.

Все нашли на своих листочках вот такую табличку (показать на доске). В эту табличку вы будете записывать свои ответы. Все умеют писать цифры? Кто не умеет, тому я помогу. Поднимите руку, кто не умеет.

Сейчас взяли книжечки в руки те, у кого вот такая картинка (показать картинку А1). Видите, здесь нарисована большая картинка (показать), из нее как будто вынули кусочек, получилась как будто дырочка (показать), а ниже нарисованы заплатки (показать). Посмотрите, какую из этих заплаток надо сюда (показать) положить, чтобы этой дырочки не было видно, чтобы ее *не* стало, чтобы рисунок совпал, чтобы картинка получилась правильная. Покажите пальчиком эту заплатку.» Проверьте, все ли показывают правильный ответ. Объясните тем, кто не понял. Отметьте для себя детей, которые не поняли инструкцию в процессе группового объяснения для того, чтобы в дальнейшем уточнить причину.

Продолжение инструкции:

Спросить у группы: «Какой номер у заплатки, которую мы выбрали?» Выслушав детей, скажите: «Правильно, четыре.» Покажите в таблице, нарисованной на доске, клеточку А1: «Вот ваша картинка А1, и вот сюда, под ней, в пустую клеточку, пишем номер.

На листочках цифру 4 проверить.

Дальше работаем самостоятельно, никто ничего не говорит. Переворачиваем страницу. Смотрим следующую картинку – какая заплатка

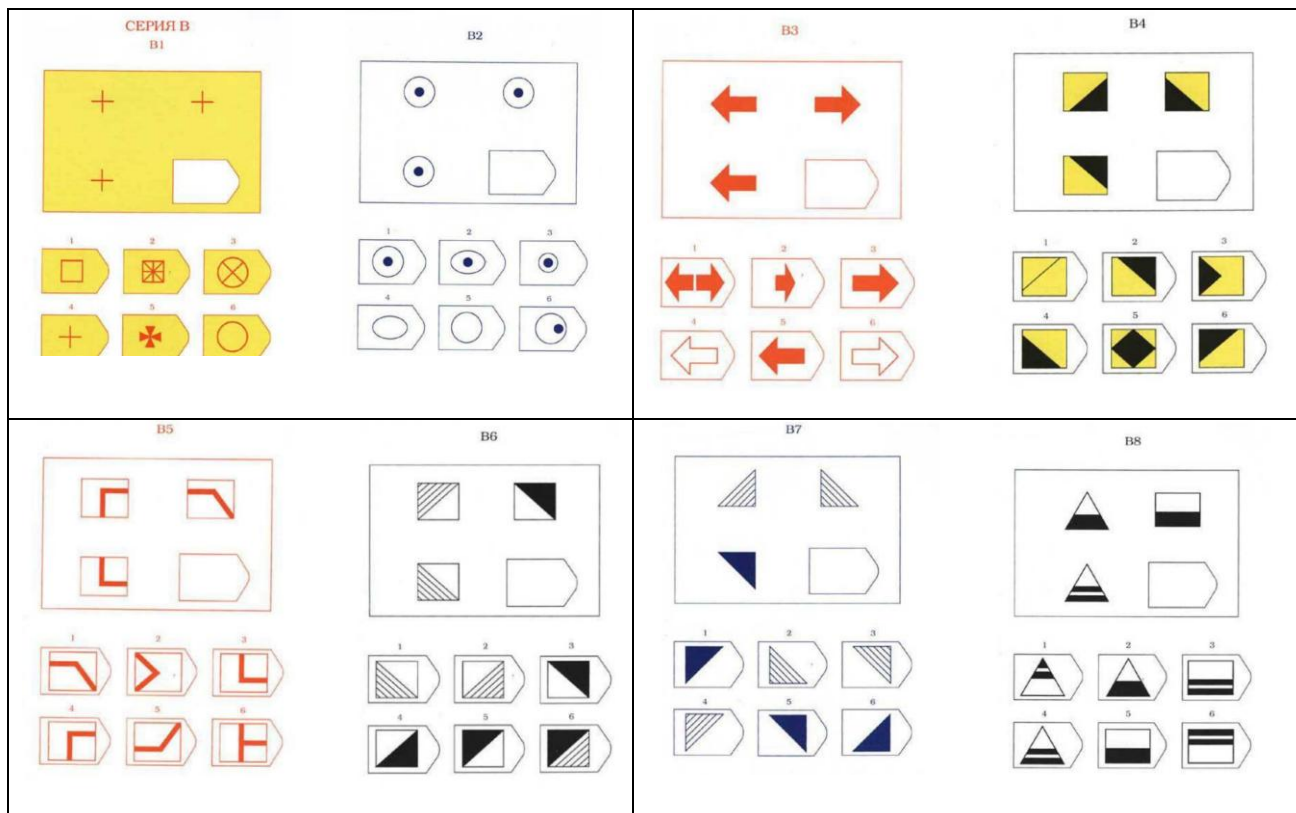
сюда подходит (Молча! Никто ничего не говорит!), и вот сюда (показать на доске клеточку А2) записываем ее номер.

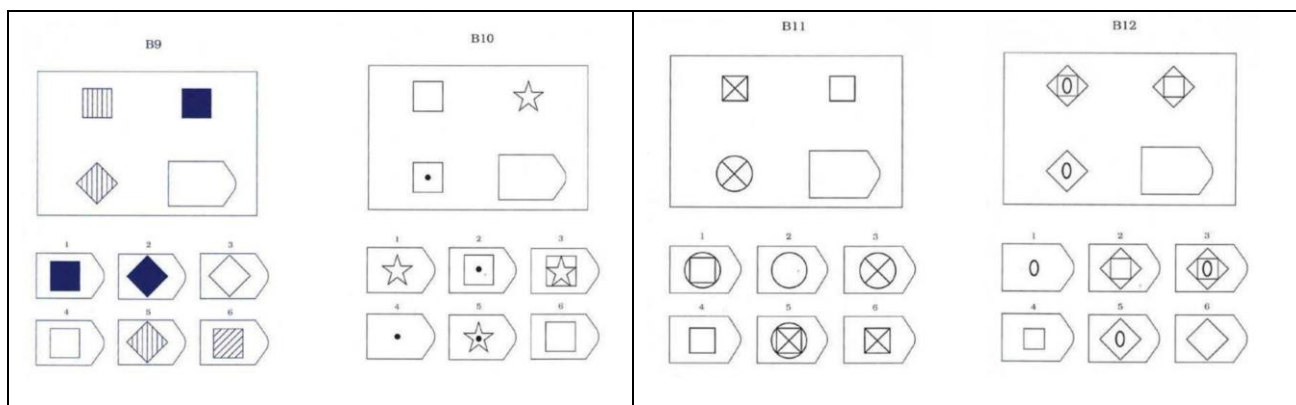
Так работаем дальше, до конца книжечки: переворачиваем странички, ищем подходящие заплатки и записываем их номера в табличку.»

Перейдите к заданиям серии В (озвучивается русский, а не латинский вариант буквы): «Теперь взяли книжечки те, у кого картинка В1... (Вся инструкция повторяется). Работаем самостоятельно, не разговариваем».

После того, как все начали работать, помогите тем, кто не умеет писать. Дети должны молча показывать пальцем ответ, а Вы записываете его в таблицу.

Завершившие работу с первой серией заданий поднимают руку и получают следующую книжку. При этом необходимо проверить, не пропустил ли ребенок какое-либо задание. Если на ответном листе остались пустые клетки или ребенок говорит, что у него не помещаются все ответы, следует с ним вместе проделать всю работу заново.





ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА *(Общие правила)*

1. Тестирование желательно проводить в отдельном кабинете, вызывая детей по очереди. Индивидуальное обследование занимает 10-20 минут (в зависимости от уровня интеллектуального развития ребенка). При конкурсном отборе в гимназические классы время обследования составляет 5-7 минут, так как количество заданий для индивидуального проведения в этом случае меньше.

2. В процессе индивидуальной работы важно как можно подробнее фиксировать все особенности ответов и поведения ребенка. В ходе тестирования нельзя поправлять ребенка, просить его подумать еще раз, указывать на ошибки или требовать пояснений. За правильные ответы надо хвалить. Если ребенок ответил неверно, нужно просто перейти к следующему заданию со словами: «А теперь...». Разговаривать нужно спокойно и доброжелательно. Не следует торопить ребенка с ответом, если он задумался, следует молча ждать. Если ребенок признается, что не может найти ответ, нужно сказать ему, что ничего страшного в этом нет, и предложить перейти к следующему заданию.

3. Инструкции к индивидуальным заданиям должны быть абсолютно одинаковыми для всех детей, варьировать или изменять текст инструкций нельзя. Желательно точно воспроизводить предложенные

варианты инструкций. По результатам многократного тестирования именно такие формулировки представляются оптимальными.

4. Индивидуальную диагностику можно проводить в 2-3 приема, а не обязательно сразу. Если вы видите, что ребенок с ММД перестал реагировать на ваши вопросы, диагностику следует прервать немедленно. Ребенок должен отдохнуть, а к работе можно будет вернуться позже и не обязательно в этот же день.

**Психодиагностический инструментарий исследования
интеллектуального компонента психологической готовности к
школьному обучению у старших дошкольников
(комплексная методика Л.А. Ясюковой)**

ИЗУЧЕНИЕ КРАТКОВРЕМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ

Инструкция:

«Сейчас я тебе буду говорить слова, а ты слушай внимательно и запоминай. Когда я перестану говорить, сразу повторяй все, что запомнилось, в любом порядке» Четко произнесите слова с интервалом в полсекунды, по окончании кивните головой и тихо скажите: «Говори».

Слова для запоминания:

Куст, зонт, лук, шелк, гром, нос, лес, мак, стул.

Слова для запоминания предъявляются только один раз. Если с первого предъявления ребенок ничего не запомнил, можно повторить слова еще раз и после этого выслушать ребенка, чтобы у него не осталось ощущения неуспеха. Однако при интерпретации будет учитываться первый «нулевой» вариант.

Только для дошкольников и первоклассников общеобразовательных школ. Запишите все, что скажет ребенок (слова, которые он придумал сам, повторы и т. п.), не поправляя и не критикуя его ответы. Записывайте слова так, как они произнесены ребенком, помечая для себя искажения и дефекты

произношения. В конце работы обязательно похвалите ребенка, сказав: «Задание было трудное, и ты – молодец, много запомнил» (даже если ребенок запомнил всего 2-3 слова).

ИНТУИТИВНЫЙ РЕЧЕВОЙ АНАЛИЗ-СИНТЕЗ

Инструкция:

«А теперь я тебе буду говорить слова, а ты ищи, какое слово лишнее. Всего будет пять слов, четыре можно объединить, они друг к дружке подходят, а одно – неподходящее, лишнее, его и называй».

Зачитайте последовательность слов и запишите лишнее слово, которое назовет ребенок. Похвалите его. Не просите ребенка объяснять, почему он выбрал то или иное слово. Если ребенок будет сам что-то пояснять, запишите его комментарии. Если ребенок неправильно выполняет первое задание или не понимает, как это – найти лишнее слово, – разберите с ним пример: «роза, тюльпан, ромашка, фасоль, фиалка». Пусть о каждом слове ребенок скажет, что это такое. Помогите ему выбрать лишнее слово и объясните, почему оно лишнее. Пометьте, если ребенок догадался сам.

Если в первом задании ребенок в качестве лишнего назвал последнее слово в ряду, а до этого он плохо справился с заданием на кратковременную речевую память, спросите у него, все ли слова он запомнил. Прочитайте слова еще раз. Если после этого ребенок дает правильный ответ, следующие ряды ему надо зачитывать 2-3 раза. Все повторные предъявления слов отмечаются в протоколе для того, чтобы потом при интерпретации выяснить причину, анализируя показатели скорости переработки информации, внимательности, речевой памяти, мышления, тревожности.

РЕЧЕВЫЕ АНТОНИМЫ

Инструкция:

«А теперь я тебе буду говорить слово, а ты придумывай, какое слово будет наоборот. Например: маленький, а наоборот – большой, чистый, а наоборот – грязный. Понятно?»

Зачитывайте слова по очереди.

Слова для предъявления:

1. *Твердый* -? 2. *Широкий* -? 3. *Острый*-....? 4. *Глубокий*-.

Если ребенок не может придумать антоним после предъявления слова, помогите ему, задав вопрос более конкретно:

«Пластин мягкий, а камень –...?»

Нож бывает острый, а бывает –...?»

Дорога широкая, а тропинка –...?»

Река глубокая, а лужа –...?»

Если ребенок отвечает неправильно или произносит слова с приставкой «не» (неострый, неглубокий и пр.), не поправляйте его, записывайте ответы дословно, обязательно хвалите или хотя бы поощряйте его словом «хорошо».

РЕЧЕВЫЕ КЛАССИФИКАЦИИ

Инструкция:

«А теперь другое задание. «Кастрюля, тарелка...» – какие еще слова сюда подойдут, что еще можно добавить?»

Желательно, чтобы ребенок придумал не меньше двух слов (больше трех не надо). Если ребенок не может – не настаивайте. Запишите все его ответы. Затем спросите: «Что это такое? Как все это можно назвать одним словом?» Запишите ответ. Похвалите ребенка. Если ребенок добавил слова «каша, суп» или «плита, стол» и т. п., запишите ответы, не поправляя, но спросите: «Кастрюля, тарелка» – что это такое, как можно назвать это одним словом?» Запишите ответ. Если ребенок затрудняется ответить, скажите ему: «Забыл, да? Ничего страшного, давай сделаем другое задание».

С остальными заданиями на речевые классификации поступайте аналогично. Если ребенок не может вспомнить обобщающего слова, а

говорит, например: «Диван – это чтобы спать, а в шкаф вещи кладут» – так и записывайте, не поправляйте его.

Слова для предъявления:

1. Кастрюля, тарелка, ...?
2. Шкаф, диван, ...?
3. Окунь, карась, ...?
4. Санкт-Петербург, Париж, ...?

РЕЧЕВЫЕ АНАЛОГИИ

Инструкция:

«А теперь представь: «стол–скатерть» (можно показать руками). Эти два слова как-то между собой связаны. Тебе надо найти подходящее слово к слову «пол», чтобы получилась такая же парочка, как «стол – скатерть». Я назову тебе слова, а ты выбери, какое из них подойдет к слову «пол», чтобы получилось так же, как «стол – скатерть». «Пол» – выбирай: «мебель, ковер, пыль, доски, гвозди».

Запишите ответ. Если ребенок ответил неправильно, не говорите ему об этом, а следующее задание разберите с ним как пример.

Продолжение инструкции:

«Огород – морковь» – как связаны эти два слова? Можно сказать, что в огороде растет морковь, да? Тогда к слову «сад» какое слово подойдет, чтобы получилось так же, как «огород – морковь»? «Сад» – выбирай: «забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка». Запишите ответ. Если ребенок снова ответил неправильно, больше примеры не разбирайте. Доделайте задания в соответствии с общей инструкцией. Не поправляйте ребенка и не делайте критических замечаний в процессе работы.

Слова для предъявления:

1. Стол - скатерть Пол-....?
Мебель, ковер, пыль, доски, гвозди.
2. Огород-морковь Сад-....?

Забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка.

3. Часы - время Градусник-....?

Стекло, больной, кровать, температура, врач.

4. Машина - мотор Лодка-....?

Река, маяк, парус, волна, берег.

АБСТРАКТНОЕ МЫШЛЕНИЕ

Покажите ребенку картинки, соответствующие этому заданию.

Инструкция:

«Один желудь, два желудя (показать), «цифра один»..., а сюда (показать на пустую клетку) какую из этих картинок (показать на картинки справа) надо добавить? Покажи эту картинку.»

Запишите ответ, перейдите к следующей картинке.

Продолжение инструкции:

«Посмотри, нарисован холодильник. Знаешь, для чего холодильник используют, да? На какой из этих картинок (показать на картинки справа) нарисовано что-то такое, что используют не для того, для чего холодильник, а наоборот? Наоборот тому, для чего используют холодильник? Покажи эту картинку.»

Запишите ответ, не требуйте объяснений. Перейдите к следующему заданию.

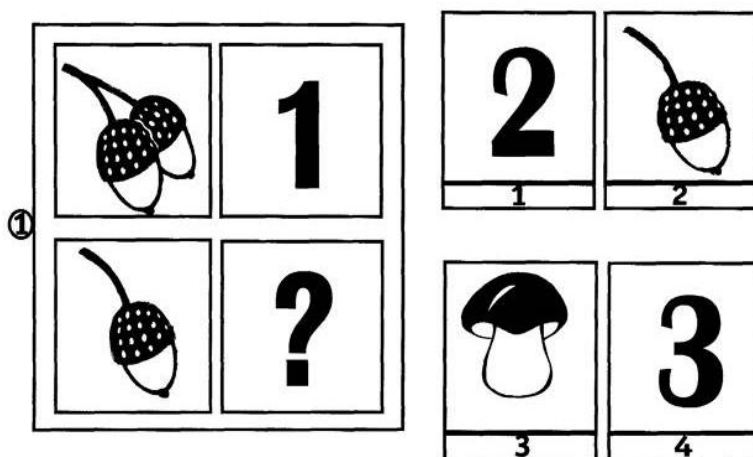
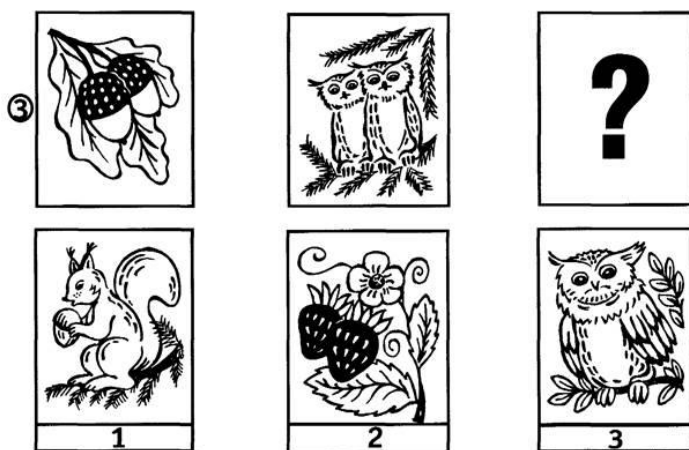
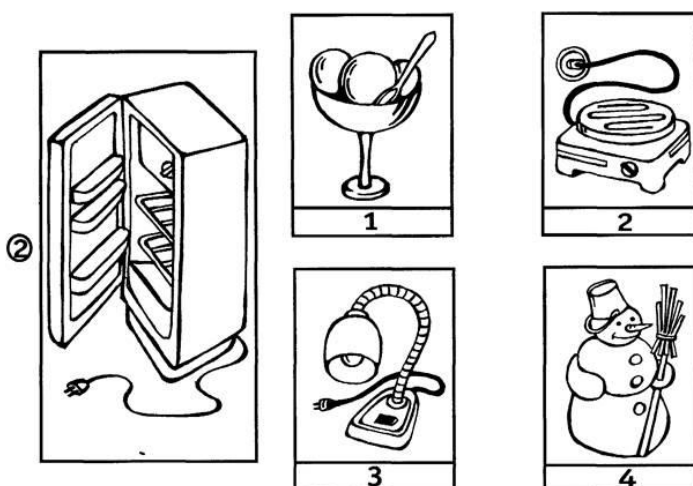
Продолжение инструкции:

«У этих двух картинок (показать на две верхние картинки) есть что-то общее. Какую из нижних картинок (показать) к ним надо добавить, чтобы она одновременно подошла и к этой (показать на желуди), и к этой картинке (показать на сов), и чтобы это общее повторилось? Какая из нижних картинок лучше всего подойдет сразу к двум верхним? Покажи (записать ответ; если ребенок указывает на «ягоды», спросить: «Почему?») и записать).»

Перейдите к следующему заданию.

«Слушай внимательно: какое слово длиннее – «змея» или «червячок»?»

Запишите ответ. В этом задании инструкцию повторять нельзя.



Методика «Школа зверей» (С. Панченко)

Цель: диагностика адаптации к школьному обучению у первоклассников.

Неопределенность стимульного материала, атмосфера доброжелательности и отсутствие оценочных суждений позволяют ребенку раскрыться наиболее глубоко. К тому же рисование для младших школьников привычно и интересно. Анализ изображенного дает возможность сделать некоторые предположения о тех трудностях, которые возникли у детей в процессе учебной деятельности.

Оборудование. Бумага, цветные карандаши.

Предварительная подготовка

Ведущий. Сейчас мы с вами совершим удивительное путешествие в волшебный лес. Сядьте удобно, расслабьтесь, закройте глаза. Представьте, что мы оказались на солнечной лесной полянке. Послушайте, как шумят листья над головой, мягкая трава касается ваших ног. На полянке вы видите «Школу зверей». Посмотрите вокруг. Какие звери учатся в этой школе? А какой зверь в ней учитель? Чем занимаются ученики? А каким животным вы видите себя? Что вы при этом чувствуете? Проживите эти чувства в себе. Вы можете находиться еще некоторое время в этой «Школе зверей», пока я буду считать до 10, а затем откройте глаза.

Инструкция

Ведущий. Вы побывали в «Школе зверей». А теперь возьмите карандаши и бумагу и попробуйте нарисовать то, что видели.

Дети выполняют задание. Посмотрите внимательно на свой рисунок и найдите то животное, которым могли бы быть вы. Рядом с ним поставьте «х» или букву «я».

Интерпретация

1. Положение рисунка на листе. Положение рисунка ближе к верхнему краю листа трактуется как высокая самооценка, как недовольство своим

положением в коллективе, недостаточность признания со стороны окружающих. Положение рисунка в нижней части — неуверенность в себе, низкая самооценка. Если рисунок расположен на средней линии, то у ребенка все в норме.

2. Контурные фигур. Контурные фигур анализируются по наличию или отсутствию выступов (типа щитов, панцирей, игл), прорисовке и затемнению линий — все это защита от окружающих. Агрессивная — если выполнена в острых углах; со страхом или тревогой — если имеет место затемнение контурной линии; с опасением, подозрительностью — если поставлены щиты, заслоны.

3. Нажим. При оценке линий необходимо обратить внимание на нажим. Стабильность нажима говорит об устойчивости, слабый нажим — о проявлении тревожности, очень сильный — о напряженности. О тревожности может свидетельствовать разорванность линий, наличие обводов, следы стирания.

4. Наличие деталей, соответствующих органам чувств, — глаза, уши, рот. Отсутствие глаз свидетельствует о неприятии информации, изображение ушей (тем более больших и детально прорисованных) говорит о заинтересованности в информации, особенно касающейся мнения окружающих о себе. Открытый, заштрихованный рот — о легкости возникновения страхов. Зубы — признак вербальной агрессии.

5. Анализ качества и взаимодействия персонажей показывает особенности коммуникативных отношений. Большое количество вступающих в различные отношения друг с другом (играют, изображены в учебной деятельности и т.д.) и отсутствие разделяющих линий между ними говорит о благоприятных взаимоотношениях с одноклассниками. В противном случае можно говорить о трудностях в построении контактов с другими учениками.

6. Характер отношений между животным-учителем и животным, изображающим ребенка. Необходимо проследить, нет ли

противопоставления между ними? Как расположены фигуры учителя и ученика по отношению друг к другу?

7. Изображение учебной деятельности. В случае отсутствия изображения учебной деятельности можно предположить, что школа привлекает ребенка внеучебными сторонами. Если же нет учеников, учителя, учебной или игровой деятельности, рисунок не изображает школу зверей или людей, то можно сделать предположение, что у ребенка не сформировалась позиция ученика, он не осознает своих задач как школьника.

8. Цветовая гамма. Яркие, жизнерадостные тона говорят о благополучном эмоциональном состоянии ребенка в школе. Мрачные тона могут свидетельствовать о неблагополучии и угнетенном состоянии.

«Анкета для определения школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова)

Для скрининговой оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов может быть использована краткая анкета, состоящая из 10 вопросов, наилучшим образом отражающих отношение детей к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию.

Цель методики: изучить уровень школьной мотивации.

Возрастные ограничения: опросник предназначен для работы с детьми 6-11 лет.

Процедура диагностики: диагностика может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме.

Вопросы предъявляются либо письменно, либо на слух.

Присутствие учителя или классного руководителя в помещении, где проводится опрос, крайне нежелательно.

Необходимые материалы: для проведения исследования необходим текст опросника, а также листы бумаги по числу учащихся.

Инструкция. «Ребята, сейчас Вам будет предложена анкета, состоящая из 10 вопросов. На каждый вопрос есть три варианта ответов. Выберите пожалуйста один из предложенных ответов на каждый вопрос».

Вопросы анкеты:

1. Тебе нравится в школе или не очень? А) не очень Б) нравится В) не нравится

2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома? А) чаще хочется остаться дома Б) бывает по-разному В) иду с радостью

3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить все ученикам, желающие могут остаться дома, ты пошел бы в школу или остался дома? А) не знаю Б) остался бы дома В) пошел бы в школу

4. Тебе нравится, когда отменяют какие-нибудь уроки? А) не нравится Б) бывает по-разному В) нравится

5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий? А) хотел бы Б) не хотел бы В) не знаю

6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены? А) не знаю Б) не хотел бы В) хотел бы

7. Ты часто рассказываешь о школе родителям? А) часто Б) редко В) не рассказываю

8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель? А) точно не знаю Б) хотел бы В) не хотел бы

9. У тебя в классе много друзей? А) мало Б) много В) нет друзей

10. Тебе нравятся твои одноклассники? А) нравятся Б) не очень В) не нравятся

Обработка: Для возможности дифференцировать детей по уровню школьной мотивации использовалась система бальных оценок:

1) ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций – 3 баллов;

- 2) нейтральный ответ (не знаю, бывает по-разному и т.п.) – 1 балл;
- 3) ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к школе, к той или иной школьной ситуации – 0 баллов.

Интерпретация.

1. 25 – 30 баллов (максимально высокий уровень) – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога. В рисунках на школьную тему они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал.

2. 20 – 24 балла – хорошая школьная мотивация. Подобные показатели имеет большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

3. 15 – 19 баллов – положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие дети изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации.

4. 10 – 14 баллов – низкая школьная мотивация. Подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают 81 серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой

адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой, присутствуют в школе.

5. Ниже 10 баллов – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителями. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Могут плакать, проситься домой. В других случаях ученики могут проявлять агрессивные реакции, отказываться выполнять те или иные задания, следовать нормам, правилам. Часто у таких школьников отмечаются нарушения нервно-психического здоровья. Рисунки таких детей, как правило, не соответствуют школьной теме, а отражают индивидуальные пристрастия ребенка.

Методика «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению» (Ч.Д. Спилбергер, А.Д. Андреева)

Цель методики: изучение уровней познавательной активности, тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности.

Модификация опросника для изучения эмоционального отношения к учению для использования в России осуществлено А. Д. Андреевой.

Настоящий вариант дополнен шкалой переживания, успеха (мотивации достижения), новым вариантом обработки. Соответственно проведены новые апробация и нормирование.

Настоящий вариант шкалы выполнен А. М. Прихожан.

Экспериментальный материал: Бланк методики диагностики мотивации учения. На первой странице бланка содержатся все необходимые сведения об испытуемом и инструкция. Здесь же в рамке проставляются результаты

исследования и помещается заключение психолога. На следующих страницах представлен текст методики.

Порядок проведения. Методика диагностики мотивации учения проводится фронтально - с целым классом или группой учащихся. После раздачи бланков школьникам предлагается прочесть инструкцию, выполнить тренировочное задание (пример). Следует проверить, как каждый из учащихся выполнил тренировочное задание, точное понимание инструкции, затем психолог должен ответить на все задаваемые школьниками вопросы. После этого учащиеся работают самостоятельно, и психолог ни на какие вопросы не отвечает. Заполнение шкалы вместе с чтением инструкции - 10-15 мин.

Обработка результатов.

Шкалы познавательной активности, стремления к успеху (мотивации достижения), тревожности и гнева, входящие в опросник, состоят из 10 пунктов, расположенных в следующем порядке.

Ключ

Тревожность 1 5 9 13 17 21 25 29 33 37

Познавательная активность 2 6 10 14 18 22 26 30 34 38

Гнев 3 7 11 15 19 23 27 31 35 39

Мотивация достижения 4 8 12 16 20 24 28 32 36 40

Некоторые из пунктов опросника сформулированы таким образом, что оценка «4» отражает высокий уровень познавательной активности, тревожности, или гнева (например, «Я сержусь»). Другие (например, «Я спокоен», «Мне скучно») сформулированы таким образом, что высокая оценка выражает отсутствие тревожности или познавательной активности.

Балльные веса для пунктов шкал, в которых высокая оценка выражает наличие высокого уровня эмоции, подсчитываются в соответствии с тем, как они подчеркнуты на бланке: вес для подсчета: 1 2 3 4 Для пунктов шкал, в которых высокая оценка отражает отсутствие эмоции, веса считаются в обратном порядке: на бланке подчеркнута: 1 2 3 4 вес для подсчета: 4 3 2 1

Таковыми «обратными» пунктами являются: по шкале познавательной активности: 14, 30, 38, 30 по шкале тревожности: 1, 9, 25, 33 по шкале гнева подобных пунктов нет по шкале мотивации достижения 4, 20, 32 Для получения балла по шкале подсчитывается сумма весов по всем 10 пунктам этой шкалы. Минимальная оценка по каждой шкале - 10 баллов, максимальная - 40 баллов. Если пропущен 1 пункт из 10, можно сделать следующее: подсчитать среднюю оценку по тем 9 пунктам, на которые испытуемый ответил, затем умножить это число на 10; общий балл по шкале будет выражаться следующим за этим результатом целым числом. (Например, средний балл по шкале 2,73, умножить на 10 = 27,3, общий балл - 28).

При пропуске двух и более баллов данные испытуемого не учитываются. Оценка и интерпретация результатов. 1. Подсчитывается суммарный балл по опроснику по формуле: $ПА+МД+(-Т)+(-Г)$, где ПА - балл по шкале познавательной активности МД - балл по шкале мотивации достижения Т - балл по шкале тревожности Г - балл по шкале гнева.

Суммарный балл может находиться в интервале от -60 до +60. Выделяются следующие уровни мотивации учения: Распределение баллов по уровням представлены в таблице 2. Уровень

Суммарный балл I 45-60 II 29-44 III 13-28 IV (-2) - +12 V (-3)-(-60)

Характеристика уровней:

I уровень - выраженное преобладание познавательной мотивации и мотивации достижения и положительным эмоциональным отношением к учению. При существенном преобладании познавательной мотивации носит продуктивный характер. При доминировании мотивации достижения может в случае неуспеха вести к срыву.

II уровень - продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу.

III уровень - средний уровень, примерно равная выраженность позитивной и негативной мотивации учения, амбивалентное отношение к учению.

IV уровень - сниженная мотивация, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению,

V уровень - резко отрицательное отношение к учению.

Методика "Найди отличия" Л.А. Ясюковой

Цель: диагностика уровня внимания старших дошкольников.

Детям необходимо внимательно посмотреть на две пары картинок и отметить, чем они отличаются.

Всего отличительных признаков в первой паре картинок 10, во второй — 7. Следовательно, ребенок максимально может набрать за этот тест 17 баллов. Время на выполнение этого задания — 4 минуты.

НАЙДИ 10 ОТЛИЧИЙ



Оценка результатов:

16-17 баллов — высокий уровень;

13-15 баллов — выше среднего;

8-12 баллов — средний уровень;

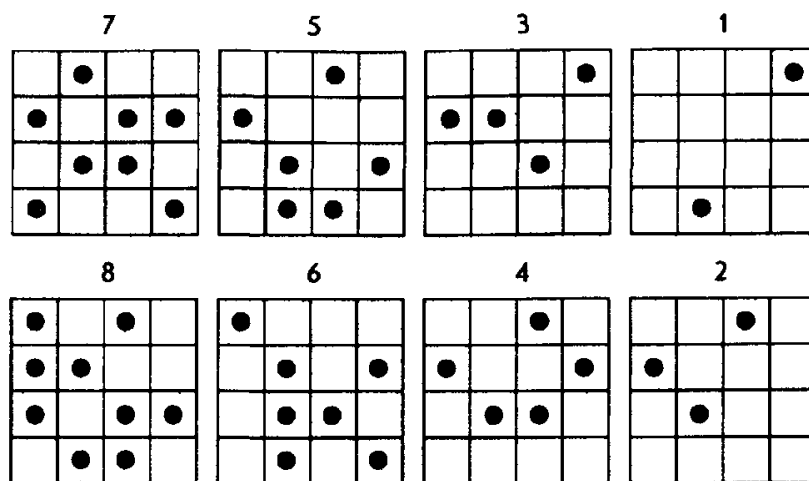
4-7 балла - ниже среднего;

0-3 балла — низкий уровень.

Методика "Запомни и расставь точки" М. Вертгеймера

Цель: диагностика объема внимания детей 6-11 лет.

Испытуемому на короткое время (1 с) предъявляются карточки по одной из восьми, с изображением от двух до девяти точек. Каждая карточка показывается два раза. После этого испытуемый отмечает на аналогичном пустом бланке расположение точек. На воспроизведение карточки с 2-5 точками дается 10 с, 6 — точками - 15 с, 8 — 9 точками — 20 с.



Обработка результатов. Мы подсчитываем количество правильно отмеченных точек на каждом бланке и делаем вывод об объеме внимания испытуемого. Результаты эксперимента оцениваются в баллах следующим образом:

10 баллов — ребенок правильно за отведенное время воспроизвел на карточке 6 и более точек.

8-9 баллов — ребенок безошибочно воспроизвел на карточке от 4 до 5 точек.

6-7 баллов - ребенок правильно восстановил по памяти от 3 до 4 точек.

4 — 5 баллов — ребенок правильно воспроизвел от 2 до 3 точек.

0-3 балла — ребенок смог правильно воспроизвести на одной карточке не более одной точки.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.

8-9 баллов — высокий.

6-7 баллов — средний.

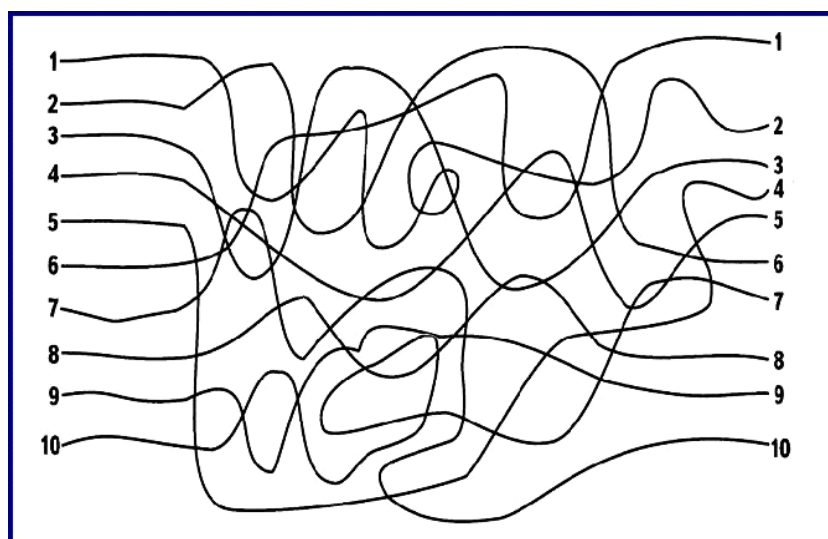
4-5 баллов — низкий.

0-3 балла — очень низкий.

Методика диагностики концентрации и устойчивости внимания у старших дошкольников "Перепутанные линии" М.Н. Ильиной

Для диагностики внимания детей 5 — 6 лет целесообразно использовать вариант, предложенный М.Н. Ильиной, он отличается упрощением стимульного материала (в её модификации всего 10 линий), сокращением времени проведения исследования (до 5 минут) и соответствием нормативов возрасту испытуемых.

На бланке мы видим ряд линий, перепутанных между собой. Детям ставим задачу — проследить каждую линию слева направо и у правого конца поставить тот же номер, который стоит на бланке у ее левого конца. Они должны начать с первой линии, потом перейти ко второй и т.д. Следить за линиями надо только глазами, помогать пальцами, карандашом нельзя. Стараться работать быстро и не делать ошибок.



Обработка и анализ результатов.

Нужно сравнить результаты наблюдения за ребенком со следующими нормативами.

Интерпретация результатов по методике "Перепутанные линии"

Описание процесса выполнения задания	Уровень концентрации внимания
<p>Ребенок полностью справляется с заданием, выполняет без ошибок за 1–2 минуты. Высокая устойчивость внимания. В работе присутствуют некоторые неточности, которые испытуемый сам исправляет. Время выполнения увеличивается. Задание выполнено с ошибками, появившимися ближе к концу работы над стимульным материалом. Использовался палец или карандаш.</p>	<p>Выше среднего</p> <p>Средний</p> <p>Ниже среднего</p>
<p>Тестируемый допускает большое количество ошибок. Внимание неустойчивое.</p>	<p>Низкий</p>

Методика «Проба на внимание» (П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая)

Цель: установить уровень устойчивости внимания учащихся при выполнении и проверке выполнения работ.

Ход эксперимента: для диагностики можно использовать письменные работы учащихся по русскому языку, математике, содержащие еще не

исправленные ошибки. Можно использовать и специально приготовленные тексты, содержащие определенное число ошибок.

Описание задания: школьникам предлагается прочитать текст, проверить его и исправить в нем ошибки (в том числе и смысловые) карандашом или ручкой. Для того чтобы найти и исправить ошибки в этом тексте, не требуется знания правил, но необходимо внимание и самоконтроль. Текст содержит 10 ошибок. Учащиеся за 5 минут должны найти все ошибки и подчеркнуть их. Можно попросить, чтобы ошибки дети не только нашли, но и исправили.

Обработка результатов.

Подсчитывается количество пропущенных испытуемым ошибок текста (пропуск слов в предложении, букв в слове, подмена букв, слитное написание слов с предлогом, смысловые ошибки и т.п.)

Ключ

предложение горые, зимой расцвели, нет ошибки, внизу над ними, киваю рукой, тряталось, ним, шипучи, на столе, отсутствует сказуемое, отсутствует сказуемое. Всего 10 ошибок.

Критерии оценки:

от 0 до 2 ошибок высокий уровень развития произвольного внимания и самоконтроля.

от 3 до 4 ошибок средний уровень,

от 5 и более ошибок низкий уровень.

Готовый текст задания:

На Краиним Юге не росли овощи, а теперь растут. В огороде выросли много моркови. Под Москвой не разводили,а теперь разводят. Бешал Ваня по полю, да вдруг остановился. Грчи вют гнёзда на деревьях. На повогодней ёлке висело много игрушек. Грачи для птенцов Червей на поляне. Охотник вечером с охоты. В тегради Раи хорошие отметки. Нашкольной площадке играли дети. Мальчик мчался на лошади В траве стречет кузнечик. Зимой цвела в саду яблоня.

Диагностика внимания (корректирующая проба Ландольта)

Корректирующие таблицы (кольца Ландольта) применяются для исследования произвольного внимания и для оценки темпа психомоторной деятельности, работоспособности и устойчивости к монотонной деятельности, требующей постоянного сосредоточения внимания.

Инструкция:

Обследование проводится с помощью специальных бланков, содержащих случайный набор колец с разрывами, направленными в различные стороны. Испытуемый просматривает ряд и вычеркивает определенные указанные в инструкции кольца. Результаты пробы оценивают по количеству пропущенных (незачеркнутых) знаков, а также по времени выполнения заданного количества строк. Ребенку показывается бланк с кольцами Ландольта и объясняется, что он должен, внимательно просматривая кольца по рядам, находить среди них такие, в которых имеется разрыв, расположенный в строго определенном месте, и зачеркивать их. Работа проводится в течении 5 минут. Через каждую минуту экспериментатор произносит слово "черта", в этот момент ребенок должен поставить черту в том месте бланка с кольцами Ландольта, где его застала эта команда. После того, как 5 минут истекли, экспериментатор произносит слово "стоп". По этой команде ребенок должен прекратить работу и в том месте бланка с кольцами, где застала его эта команда, поставить двойную вертикальную черту.

При обработке результатов: экспериментатор определяет количество колец, просмотренных ребенком за каждую минуту работы и за все пять минут. Также определяется количество ошибок, допущенных им в процессе работы на каждой минуте, с первую по пятую, и в целом за все пять минут.

Уровень устойчивости внимания может быть выражен с помощью индекса точности: $S=0,5N-2,8n:60$

S-показатель продуктивности и устойчивости внимания

n-количество колец, просмотренных ребенком за минуту

Соответственно, значение t будет меняться для школьников 300 и 600 секунд

Соответствие баллов и показателя s продемонстрировано в таблице:

Значение показателя s	Количество присваиваемых баллов
>1,25	10
1,00-1,25	8-9
0,75-1,00	6-7
0,50-0,75	4-5
0,24-0,50	2-3
0,00-0,20	0-1

Исходя из данных, полученных при исследовании, можно сделать вывод об общем развитии школьника:

-ребенок, набравший 10 баллов характеризует высоким уровнем устойчивости и продуктивности внимания

-если испытуемый заработал 8-9 баллов, то это свидетельствует о том, что показателя внимания находятся на приемлемом уровне

- о средней продуктивности и средней устойчивости внимании можно говорить при 4-7 баллах

-об очень низком уровне устойчивости и продуктивности внимания говорят 0-1 баллов

Методика изучения концентрации внимания А. Пьерона -Рузера»

Методика имеет назначение: исследовать и оценивать параметры внимания. К ним относятся: устойчивость, возможность переключения, распределения, особенности темпа деятельности, вработываемость в задание, проявление признаков утомления и пресыщения. В классическом варианте предъявления методика полностью дает возможность реализовать выявления уровня сформированности свободной регуляции психических функций, а

именно программирование и контроль собственной деятельности, удержание инструкции, разделение внимания по ряду признаков.

Данная методика также дает представление о скорости и качестве формирования простой программы деятельности, усвоения нового способа действий, степени развития элементарных графических навыков, зрительно моторной координации.

Для проведенного исследования потребуется бланк методики с изображением геометрических фигур (4 типа фигур), расположенных на одинаковом расстоянии друг от друга в квадратной матрице 10x10; простой карандаш средней мягкости (ТМ). Данная методика может быть использована в работе с детьми 5-8 лет. Перед ребенком кладется чистый бланк методики. В левой верхней части бланка необходимо заполнить пустые фигурки образа. Необходимо обратить внимание, что в квадратике точка должна быть, вертикальная черточка в треугольнике, в круге все чисто, горизонтальная черточка будет в ромбе.

Иногда имеет смысл добавить, что фигуры в бланке надо заполнять все подряд, не выбирая одинаковых. Необходимо, чтобы образец на листе оставался открытым до конца работы ребенка.

В зависимости от возраста ребенка и задач исследования условные обозначения (точка, тире, вертикальная линия) могут ставиться в одной, двух или трех фигурах. Четвертая фигура всегда должна оставаться «пустой». Важной особенностью является то, что метки в фигурках не должны быть «гомологичны» форме фигуры.

Анализ результатов выполнения методики при этом остается прежним. После того, как ребенок приступил к работе, психолог включает секундомер и фиксирует количество фигур бланка, заполняемых ребенком каждые 60 секунд, например, делая отметки в виде точек или черточек прямо на бланке. О подобной регистрации ребенка лучше предупредить заранее. Желательно отметить, хотя бы приблизительно, с какого момента ребенок начинает работать по памяти, то есть без опоры взглядом на образец. В протоколе

необходимо указать, как ребенок заполняет фигуры: старательно, аккуратно или импульсивно; как это отражается на темпе работы; какая мотивация оказалась наиболее действенной для ребенка. После 7 лет доступно безошибочное выполнение методики. Большое значение начинает приобретать скорость выполнения и количество «возвратов» к образцу. Хорошими результатами выполнения методики считается: заполнение 100 фигур бланка в среднем за время до 3 минут, безошибочно или с единичной ошибкой, а скорее с собственным исправлением ошибки, при ориентации не столько на образец, сколько на собственные отметки на бланке.

Таблица Уровень концентрации внимания

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

За допущенные при выполнении задания ошибок 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. По 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.

Методика «Изучение уровня развития произвольной образной памяти» Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной

Цель: определение уровня развития, объёма и особенностей произвольной зрительной образной памяти.

Материалы: 8 карточек (5х6 см) с изображениями (чайника, пальто, рукавиц, шорт, чашки, миски, шапки, платья); карта (24х30 см), разделенная на 24 клетки (размер каждой клетки 5х6 см).

Описание процедуры: Каждому изображению на карточке соответствует три изображения на карте: одно – идентичное, второе – отличающееся какой-нибудь деталью, третье – схожее лишь общим силуэтом и назначением. Соотношение цветов в этих трех изображениях одинаково.

Ребёнку предлагается посмотреть на изображение карточки в течение 1-2 с. и найти такую же на большой карте.

Образная память оценивалась по следующим критериям:

- количество правильно запомненных фигур: при показе идентичного изображения присваивается 3 балла, схожего общим силуэтом и назначением 2 балла, совершенно другое изображение – 0 баллов;
- время, затраченное на поиск фигур на втором листе;
- принятие и усвоение мнемической задачи;
- использование ребенком мнемических приемов.

В результате с учетом данных показателей присваивается определенный уровень развития зрительной образной памяти:

- Высокий (от 21 до 24 баллов), ребёнок узнаёт изображение за 3-5 секунды; принимает, усваивает и удерживает мнемическую задачу в течение всей деятельности; использует такой мнемический приём как вербализация (открытая/внутренняя).

- Средний (от 17 до 20 баллов), ребёнок узнаёт изображение в течение 6-10 секунд; принимает, усваивает мнемическую задачу, но не удерживает её

до конца выполнения задания; использует мнемический приём вербализация (открытая/внутренняя).

- Низкий (менее 16 баллов), ребёнок узнает изображение более чем за 10 секунд; в редких случаях принимает мнемическую задачу или не принимает её вообще, не использует мнемические приёмы.



Методика «Удержание членов ряда» П. И. Зинченко

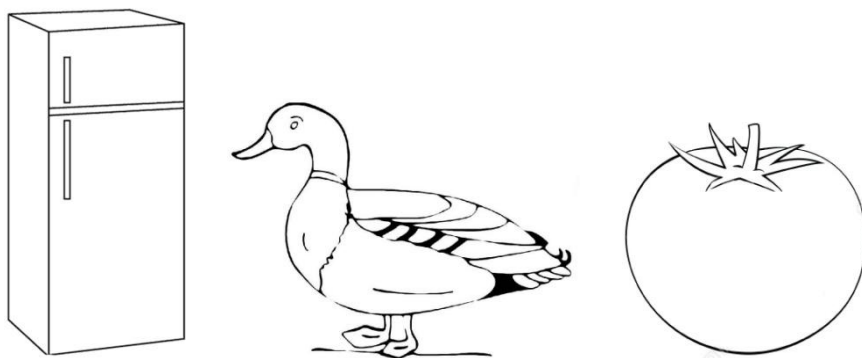
Цель: изучить особенности развития произвольного и непроизвольного запоминания.

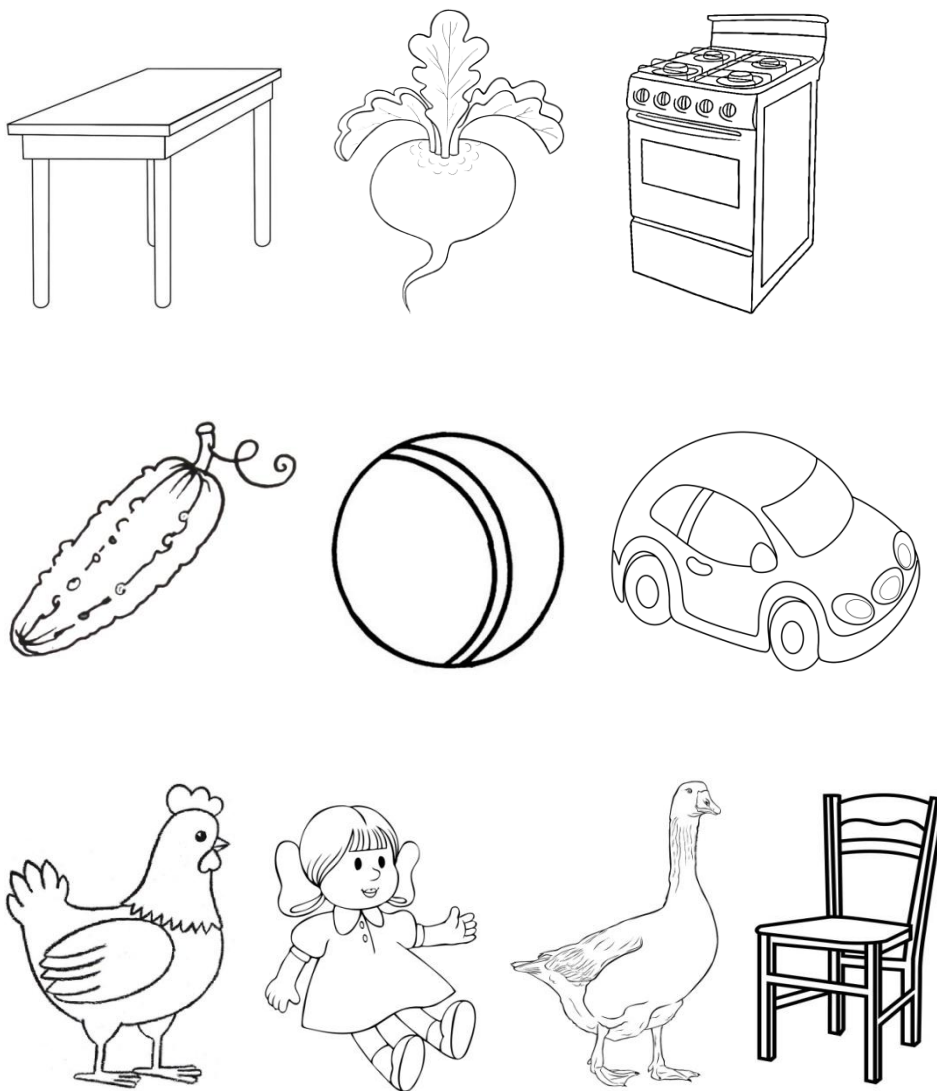
В качестве стимульного материала выступает ряд картинок: холодильник, стол, стул, плита, огурец, томат, свекла, курица, гусь, утка, кукла, машинка, мяч.

Описание процедуры: В тестировании использовались изображения предметов. Эксперимент проводился индивидуально. Картинки для тестирования размещались хаотично, на некотором расстоянии друг от друга. Время экспозиции 20 секунд. Ребенку предлагали, обращаясь по имени, внимательно посмотреть на картинки, лежащие на столе, запомнить, а затем назвать. Время воспроизведения не более 6 секунд.

Уровни запоминания и воспроизведения картинок:

- Высокий балл ставится тогда, когда ребенок воспроизвел все картинки – 3 балла.
- Средний - когда ребенок воспроизвел 8-9 картинок – 2 балла.
- Низкий - когда ребенок воспроизвел 5-6 картинок – 1 балл.





Методика «Весёлые картинки» Т. В. Розановой

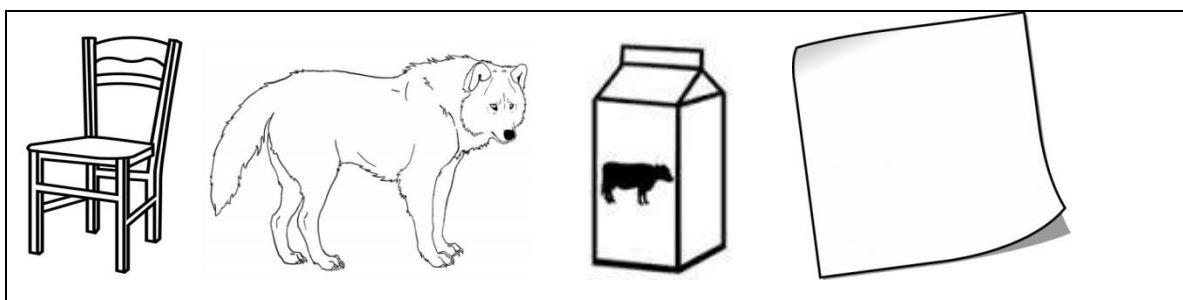
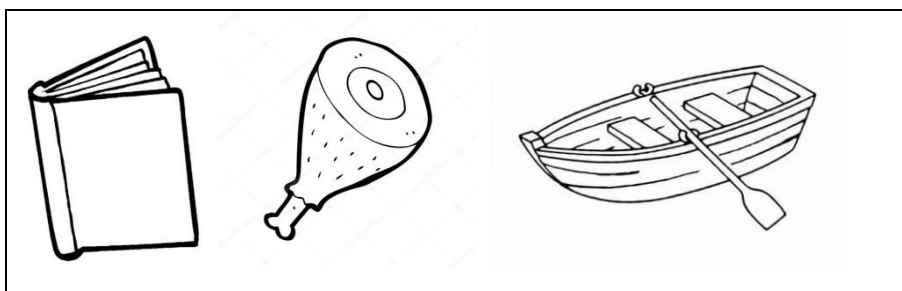
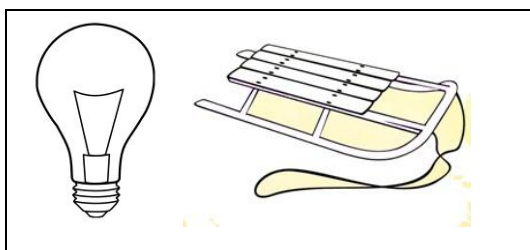
Цель: изучить уровень развития образной памяти на основе слуховых и зрительных ориентиров.

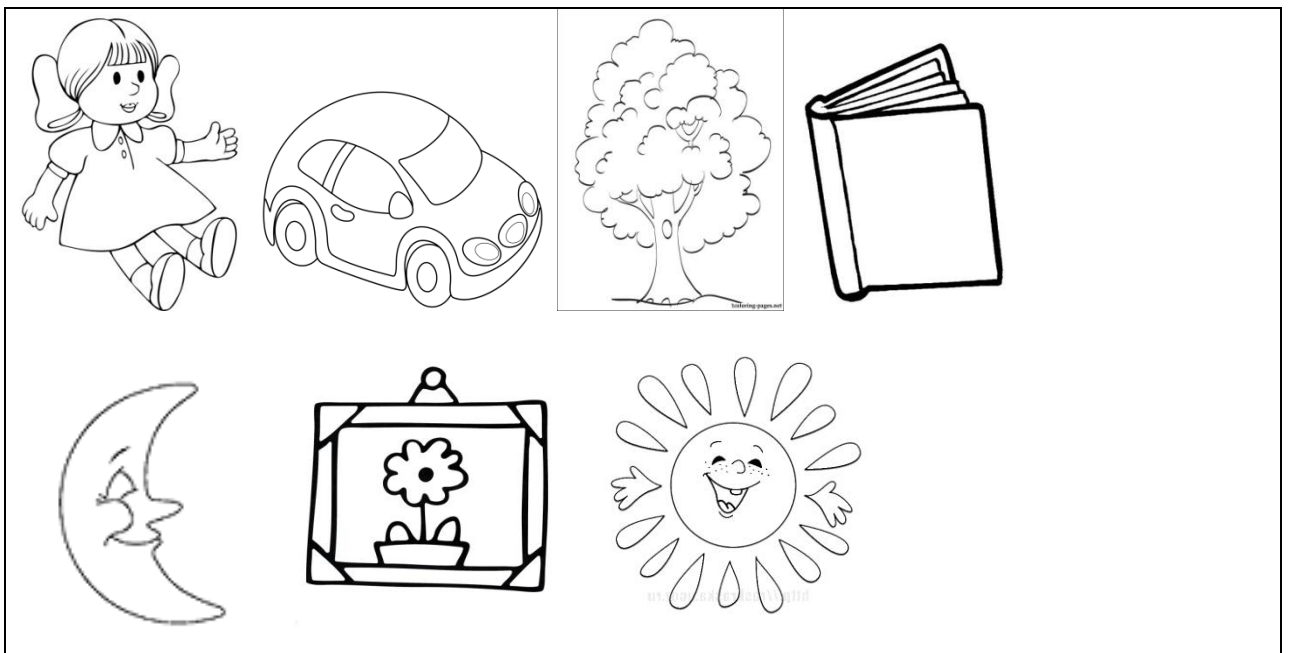
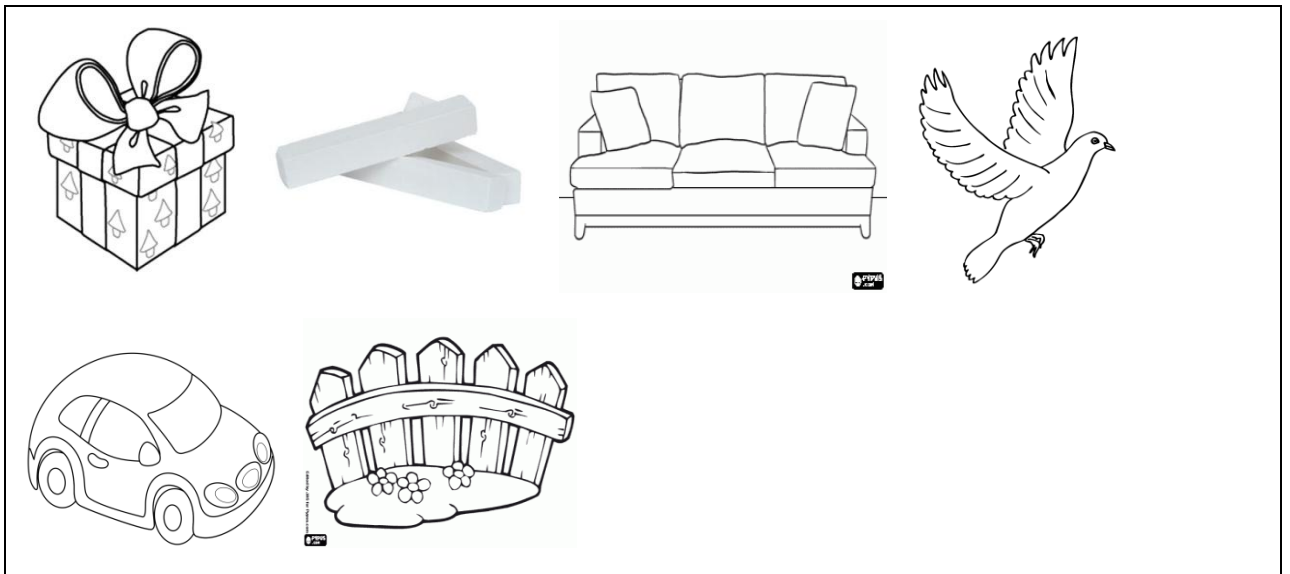
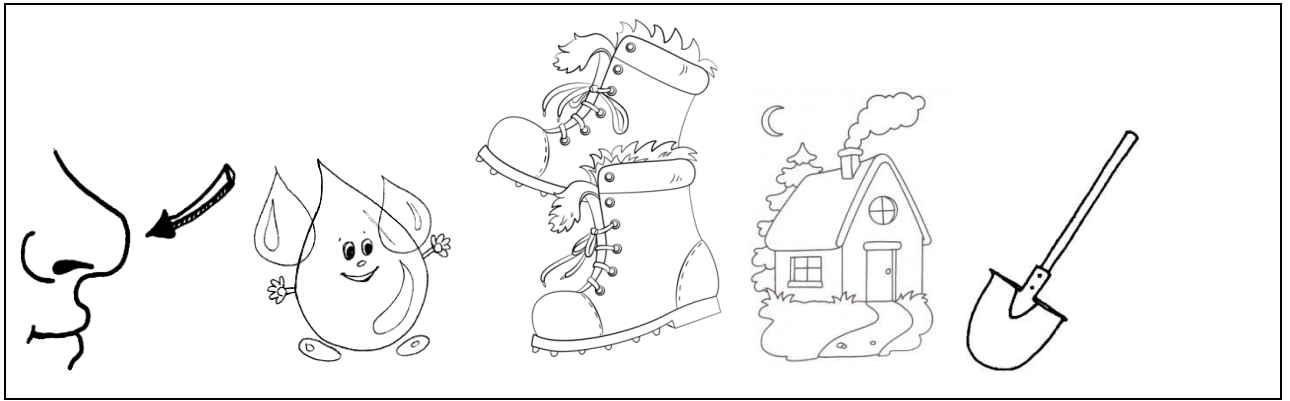
В качестве стимульного материала выступает набор слов, достаточно хорошо знакомый детям. Сначала ребёнку предлагались для воспроизведения 2 слова, затем – от 3 до 7 слов (всего 27) при одновременном сопровождении их картинками: 1) лампа, санки; 2) книга, мясо, лодка; 3) волк, стул, молоко, бумага; 4) нос, вода, ботинки, дом, лопата; 5) подарок, мел, диван, птица, машина, забор; 6) кукла, дерево, машина, книга, луна, картина, солнце.

Описание процедуры исследования. Ребёнку предъявлялись сначала карточки с двумя словами, мы прочитывали вслух слова на карточках (картинки после этого убирались) и сразу ребёнок воспроизводил слова вслух. Таким путем выяснились возможности детей старшего дошкольного возраста удерживать в памяти 2, 3, 4, 5, и 7 слов при их одноразовом предъявлении.

Оценка результата: Каждое слово – это один балл. Всего 27 слов.

- высокий уровень: 27 – 25 баллов;
- средний уровень: 24 – 17 баллов;
- низкий уровень – 16 баллов и ниже.





Методика исследования творческого воображения у младших школьников О. Е. Озеровой

Цель – выявить начальные формы творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в процессе рассказывания сказки.

Материал: набор цветных картинок, содержащих проблемные ситуации сказочного сюжета.

Заранее в процессе беседы детей знакомят с содержанием картинок (каждому своя). Затем дается соответствующая инструкция:

Инструкция испытуемому (ребенку): «Рассмотри картинку внимательно и расскажи, о чем она, кто на ней изображен, чем занимаются герои и т.п. Ты хорошо рассказал про эту картинку, а теперь придумай сказку».

Оценка результатов:

Эксперимент проводится индивидуально. Ответы детей (сказки) записываются на магнитофон, а затем в протокол, в котором отражаются характер создаваемых образцов, содержание фрагментов картин, структура сюжета.

Анализ результатов. В процессе анализа сказок выявляется круг представлений, которыми оперируют дети, особенности их преобразования и комбинирования, характер создаваемых образов и их динамика. В зависимости от развития образа, описания обстоятельств совершения действия, схематизма создаваемых образов (когда появляются неопределенные по содержанию высказывания детей), от эмоциональной насыщенности образа, опоры детей на свой опыт, знания определяется уровень развития творческого воображения ребенка.

Оценка результатов

Воображение ребенка в данной методике оценивается по следующим признакам:

1. Скорость придумывания рассказа.

2. Необычность, оригинальность сюжета рассказа.
3. Разнообразие образов, используемых в рассказе.
4. Проработанность и детализация образов, представленных в рассказе.
5. Впечатлительность, эмоциональность образов, имеющих в рассказе.

По каждому из названных признаков рассказ может получить от 0 до 2 баллов в зависимости от того, насколько в нем выражен тот или иной признак из перечисленных выше.

По скорости придумывания рассказ получает 2 балла в том случае, если ребенку удалось придумать данный рассказ в течение не более, чем 30 сек. 1 балл рассказу ставится тогда, когда на придумывание его ушло от 30 сек до 1 мин. 0 баллов по данному признаку рассказ получает, если за минуту ребенок так и не смог ничего придумать.

Необычность, оригинальность сюжета рассказа (второй признак) оценивается так. Если ребенок просто механически пересказывает то, что он когда-то видел или слышал, то его рассказ по данному признаку получает 0 баллов. Если ребенок привнес в виденное или слышанное им что-либо новое от себя, то рассказ получает 1 балл. Наконец, если сюжет рассказа полностью придуман самим ребенком, необычен и оригинален, то он получает 2 балла.

По критерию «разнообразие образов, используемых в рассказе» (третий признак) рассказ получает 0 баллов, если в нем с начала и до конца неизменно говорится об одном и том же, например, только о единственном персонаже (событий, вещи), причем с очень бедными характеристиками этого персонажа. В 1 балл по разнообразию используемых образов рассказ оценивается в том случае, если в нем встречаются два-три разных персонажа (вещи, события), и все они характеризуются с разных сторон. Наконец, оценку в 2 балла рассказ может получить лишь тогда, когда в нем имеются четыре и более персонажа (вещи, события), которые, в свою очередь, характеризуются рассказчиком с разных сторон.

Оценка проработанности и детализации образов в рассказе (четвертый признак) производится следующим способом. Если персонажи (события, вещи и т.п.) в рассказе только называются ребенком и никак дополнительно не характеризуются, то по данному признаку рассказ оценивается в 0 баллов. Если, кроме названия, указываются еще один или два признака, то рассказу ставится оценка в 1 балл. Если же объекты, упомянутые в рассказе, характеризуются тремя и более признаками, то он получает оценку 2 балла.

Впечатлительность и эмоциональность образов в рассказе (пятый признак) оценивается так. Если образы рассказа не производят никакого впечатления на слушателя и не сопровождаются никакими эмоциями со стороны самого рассказчика, то рассказ оценивается в 0 баллов. Если у самого рассказчика эмоции едва выражены, а слушатели также слабо эмоционально реагируют на рассказ, то он получает 1 балл. Наконец, если и сам рассказ, и его передачи рассказчиком достаточно эмоциональны и выразительны и, кроме того, слушатель явно заряжается этими эмоциями, то рассказ получает высшую оценку – 2 балла.

Выводы об уровне развития

8-10 баллов – высокий.

4-7 баллов – средний.

1-3 балла – низкий.

Методика исследования словесно-образной креативности у младших школьников «Составь предложение» Т. В. Чередниковой

Цель: исследование словесно-образной креативности.

Материал: рисунок, на котором изображены елка, мышка и книга

Инструкция испытуемому (ребенку): «Рассмотри данный рисунок, на котором изображены елка, мышка и книга. Глядя на картинку, составь как можно больше предложений с этими тремя словами в каждом из них.

Оценка результатов: допустимы любые словоизменения этих трех существительных, но не их пропуск. Например: «Мышка грызет книгу и елку» или «Мышка меньше, чем книга и елка», «В книге есть сказка про елку и мышку» и т.д.

При анализе результатов учитывался тот факт, что с пяти лет дети уже способны говорить что – либо о том, чего они конкретно не видят, но знают про героев картинки. Чем более неожиданные и необычные суждения высказывают дети, тем оценка оригинальности их творческого воображения выше. Чем больше версий используется при составлении предложений, тем выше считается беглость (продуктивность) воображения. Случаи отказа от выполнения заданий у детей расцениваются, как неспособность составить тривиальные предложения хотя бы с одним из трех существительных, что соответствует очень низкому результату.

Методика исследования способностей зрительного воображения у младших школьников «Круги» П. Торренса

Цель: исследование способностей творческого зрительного воображения.

Материал: лист бумаги форматом А4, где нарисованы 25 кругов, расположенных по сторонам квадрата.

Инструкция испытуемому (ребенку): «Сейчас я тебе дам лист с изображениями кругов. Тебе надо дорисовать каждый круг до целостного изображения. Время испытания ограничено – 5 минут».

Оценка результатов.

Обработка результатов проводится в зависимости от следующих показателей: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность.

1. Беглость или продуктивность (количество созданных изображений) за каждый рисунок – 1 балл.

2. Гибкость (число использованных категорий (классов) изображаемых объектов: природа, предметы быта, наука и техника, спорт, декоративные предметы (не имеют практической пользы), человек, экономика, вселенная) – 1 балл за каждую категорию.

3. Оригинальность (способность избегать легкие, очевидные и неинтересные изображения) предполагает максимальную оценку равную – 2 баллам для неочевидных ответов с частотой менее 2%, минимальную – 0 баллов для ответов с частотой 5% и более, а 1 балл – засчитывается за ответы, встречающиеся в 2 – 4,9% случаев.

П. Торренс считает необходимым присуждать дополнительные баллы по оригинальности за объединение в блоки исходных фигур:

за объединение двух рисунков – 2 балла;

– за объединение трех – пяти рисунков – 5 баллов;

– за объединение шести – десяти рисунков – 10 баллов.

Эти премиальные баллы добавляются к общей сумме баллов за оригинальность по всему заданию.

4. Разработанность. При оценке тщательности разработки ответов баллы даются за каждую значимую деталь (идею), дополняющую исходную стимульную фигуру, как в границах ее контура, так и за ее пределами. При этом, однако, основной, простейший ответ должен быть значимым, иначе его разработанность не оценивается.

1 балл дается за:

1) Каждую существенную деталь общего ответа. При этом класс деталей оценивается один раз и при повторении не учитывается. Каждая дополнительная деталь отмечается точкой или крестиком один раз. Цвет, если он дополняет основную идею ответа.

2. Специальную штриховку (но не за каждую линию, а за общую идею) - тени, объем, цвет.

3. Украшение, если оно имеет смысл само по себе.

4. Каждую вариацию оформления (кроме чисто количественных повторений), значимую по отношению к основному ответу. Например, одинаковые предметы разного размера могут передавать идею пространства.

5. Поворот рисунка на 90° и более, необычность ракурса (вид изнутри, например), выход за рамки задания большей части рисунка.

6. Каждую подробность в названии сверх необходимого минимума.

Если линия разделяет рисунок на две значимые части, подсчитывают баллы в обеих частях рисунка и суммируют их. Если линия обозначает определенный предмет – шов, пояс, шарф и т.д., то она оценивается 1 баллом.

Методика «Потребность в общении» (Ю. М. Орлов)

Методика предназначена для выявления степени выраженности потребности человека в общении.

Инструкция: Сейчас Вам прочтут ряд положений. Если Вы с ними согласны, то рядом с номером положения в бланке ответов напишите «да» (+), если не согласны, напишите «нет» (-).

Текст опросника

1. Мне доставляет удовольствие участвовать в различных торжествах.
2. Я могу подавить свои желания, если они противоречат желаниям моих товарищей.
3. Мне нравится выказывать кому-либо свое расположение.
4. Я больше сосредоточен на приобретении влияния, чем дружбы.
5. Я чувствую, что в отношении к моим друзьям у меня больше прав, чем обязанностей.
6. Когда я узнаю об успехе своего товарища, у меня почему-то ухудшается настроение.
7. Чтобы быть удовлетворенным собой, я должен кому-то в чем-то помочь.
8. Мои заботы исчезают, когда я оказываюсь среди товарищей по работе.

9. Мои друзья мне основательно надоели.
10. Когда я делаю плохую работу, присутствие людей меня раздражает.
11. Прижатый к стене, я говорю лишь ту долю правды, которая, по моему мнению, не повредит моим друзьям и знакомым.
12. В трудной ситуации я больше думаю не столько о себе, сколько о близком человеке.
13. Неприятности у друзей вызывают у меня такое состояние, что я могу заболеть.
14. Мне приятно помогать другим, если даже это доставит мне значительные хлопоты.
15. Из уважения к другу я могу согласиться с его мнением, даже если он не прав.
16. Мне больше нравятся приключенческие рассказы, чем рассказы о любви.
17. Сцены насилия в кино внушают мне отвращение.
18. В одиночестве я испытываю тревогу и напряженность больше, чем когда я нахожусь среди людей.
19. Я считаю, что основной радостью в жизни является общение.
20. Мне жалко брошенных собак и кошек.
21. Я предпочитаю иметь поменьше друзей, но, более мне близких.
22. Я люблю бывать среди друзей.
23. Я долго переживаю ссоры с близкими людьми.
24. У меня определенно больше близких людей, чем у многих других.
25. Во мне больше стремления к достижениям, чем к дружбе.
26. Я больше доверяю собственным интуиции и воображению во мнении о людях, чем суждению о них других людей.
27. Я придаю больше значения материальному благополучию и престижу, чем радости общения с приятными мне людьми.
28. Я сочувствую людям, у которых нет близких друзей.
29. По отношению ко мне люди часто неблагодарны.
30. Я люблю рассказы о бескорыстной дружбе и любви.

31. Ради друга я могу пожертвовать всем.

32. В детстве я входил в одну «тесную» компанию.

33. Если бы я был журналистом, мне нравилось бы писать о дружбе.

Бланк ответов

№	+/-	№	+/-	№	+/-
1		12		23	
2		13		24	
3		14		25	
4		15		26	
5		16		27	
6		17		28	
7		18		29	
8		19		30	
9		20		31	
10		21		32	
11		22		33	

Ответ по каждому пункту оценивается в 1 балл. Баллы проставляются только при ответе «да» по следующим пунктам: 1, 2, 7, 8, 11-14, 17-24, 26, 28, 30-33; только при ответе «нет» – по пунктам: 3-6, 9, 10, 15, 16, 25, 27, 29. Определяется сумма баллов, полученных при ответах «да» и «нет».

Чем выше будут полученные показатели, тем сильнее человек стремится к другим людям, активнее идет на контакты, старается постоянно быть в окружении друзей, предпочитает трудиться не в одиночку, а в коллективе. Но он тяжело переносит ситуации, когда возможности для общения ограничены, ему сложно работать в одиночестве (и соответственно он хуже справляется с теми видами труда, которые не подразумевают постоянного общения), сильно зависим от мнения окружающих. Нередко он становится слишком навязчивым во взаимоотношениях, «утомляет собой» собеседников и весьма болезненно реагирует, когда в результате те начинают его избегать.

При невысоких же показателях человек не стремится к постоянному нахождению в обществе, ему вполне комфортно и одному. Обычно такой человек самобытен, независим и самодостаточен, по натуре он

индивидуалист. Ему лучше удается работать в одиночестве, чем в коллективе. Он предпочитает шумным веселым компаниям общество немногих близких друзей. В то же время ему обычно сложнее устанавливать отношения, а круг его общения гораздо уже, чем у людей с высокой потребностью в общении, что несколько обедняет его жизнь.

Определение индекса групповой сплоченности К. Э. Сишора

Цель: диагностика групповой сплоченности:

Тестовый материал

I. Как бы вы оценили свою принадлежность к группе?

Чувствую себя ее членом, частью коллектива (5)

Участвую в большинстве видов деятельности (4)

Участвую в одних видах деятельности и не участвую в других (3)

Не чувствую, что являюсь членом группы (2)

Живу и существую отдельно от нее (-1)

Не знаю, затрудняюсь ответить (1)

II. Перешли бы вы в другую группу, если бы представилась такая возможность (без изменения прочих условий)?

Да, очень хотел бы перейти (-1)

Скорее перешел бы, чем остался (2)

Не вижу никакой разницы (3)

Скорее всего остался бы в своей группе (4)

Очень хотел бы остаться в своей группе (5)

Не знаю, трудно сказать (1)

III. Каковы взаимоотношения между членами вашей группы?

Лучше, чем в большинстве коллективов (3)

Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2)

Хуже, чем в большинстве коллективов (-1)

Не знаю, трудно сказать (1)

IV. Каковы у вас взаимоотношения с руководством?

Лучше, чем в большинстве коллективов (3)

Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2)

Хуже, чем в большинстве коллективов (-1)

Не знаю. (1)

V. Каково отношение к делу (учебе и т.п.) в вашем коллективе?

Лучше, чем в большинстве коллективов (3)

Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2)

Хуже, чем в большинстве коллективов (-1)

Не знаю (1)

Уровни групповой сплоченности

15, 1 баллов и выше - высокая;

11, 6 - 15 балла - выше средней;

7 - 11,5 - средняя;

4 - 6,9 - ниже средней;

4 и ниже - низкая.

Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов В. В. Бойко

Цель: диагностика эмоциональных проблем, которые могут возникать в общении.

Инструкция: Прочитайте каждое суждение и ответьте на него «да», если согласны с ним, или «нет», если не согласны.

Текст опросника

1. Обычно к концу рабочего дня на моем лице заметна усталость.
2. Случается, что при первом знакомстве эмоции мешают мне произвести более благоприятное впечатление на партнеров.
3. В общении мне часто недостает эмоциональности, выразительности.
4. Пожалуй, я кажусь окружающим слишком строгим.

5. Я в принципе против того, чтобы изображать учтивость, если тебе не хочется.
6. Я обычно умею скрыть от партнеров вспышки эмоций.
7. Часто в общении с коллегами я продолжаю думать о чем-то своем.
8. Бывает, я хочу выразить партнеру эмоциональную поддержку (внимание, сочувствие, переживание), но он этого не чувствует.
9. Чаще всего в моих глазах или выражении лица видна озабоченность.
10. В деловом общении я стараюсь скрывать свои симпатии к партнерам.
11. Все мои неприятные переживания обычно написаны на моем лице.
12. Если я увлекаюсь разговором, то моя мимика становится излишне выразительной.
13. Пожалуй, я несколько скован, зажат.
14. Я обычно нахожусь в состоянии нервного напряжения.
15. Обычно я чувствую дискомфорт, когда приходится обмениваться рукопожатиями в деловой обстановке.
16. Иногда близкие люди одергивают меня: расслабь мышцы лица, не криви губы, не морщи лицо и т. п.
17. Разговаривая, я излишне жестикулирую.
18. Обычно в новой ситуации мне трудно быть раскованным, естественным.
19. Пожалуй, мое лицо часто выражает печаль или озабоченность, хотя на душе спокойно.
20. Мне затруднительно смотреть в глаза при общении с малознакомым человеком.
21. Если я хочу, то мне всегда удастся скрыть свою неприязнь к плохому человеку.
22. Мне часто почему-то бывает весело без всякой причины.
23. Мне очень просто сделать, по собственному желанию или по заказу, разные выражения лица: изобразить печаль, радость, испуг, отчаяние и т. д.
24. Мне говорили, что мой взгляд трудно выдержать.

25. Мне что-то мешает выражать теплоту, симпатию человеку, даже если я испытываю эти чувства к нему.

Обработка и интерпретация результатов:

За каждый ответ «да» начисляется один балл. Заключение об уровне эмоциональной эффективности в общении делается исходя из суммы набранных баллов (она может колебаться в пределах от 0 до 25). Эмоциональные помехи объединены в пять групп. Если испытуемый набрал 3 и более баллов по какой-либо группе, то делается вывод о наличии существенных «помех» в установлении эмоциональных контактов.

Ключ к методике:

«Помехи» в установлении эмоциональных контактов *Номера вопросов и ответы*

Неумение управлять эмоциями, дозировать их +1, -6, +11, +16, -21

Неадекватное проявление эмоций -2, +7, +12, +17, +22

Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций +3, +8, +13, +18, -23

Доминирование негативных эмоций +4, +9, +14, +19, +24

Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе +5, +10, +15, +20, +25

Итого

Содержательные характеристики результатов:

Уровни эмоциональной эффективности в общении:

Первый уровень – 0–2 балла – испытуемый плохо видит себя со стороны либо в своих ответах неискренен.

Второй уровень – 3–5 баллов – эмоции обычно не мешают общаться с партнерами.

Третий уровень – 6–8 баллов – имеются некоторые эмоциональные проблемы в повседневном общении.

Четвертый уровень – 9–12 баллов – эмоции в некоторой степени осложняют взаимодействие с партнерами.

Пятый уровень – 13 и более баллов – эмоции явно мешают устанавливать контакты с людьми.

Дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова

Цель: отбор на различные типы профессий в соответствии с классификацией типов профессий Е.А. Климова.

Инструкция. Предположим, что у вас появилась возможность делать то, что вам нравится, какое занятие из двух возможных вы бы предпочли?

Опросник

1. а. Ухаживать за животными
б. Обслуживать какие-нибудь приборы, следить за ними, регулировать их
2. а. Помогать больным людям, лечить их
б. Составлять таблицы, чертить схемы, разрабатывать компьютерные программы
3. а. Рассматривать книжных иллюстрации, художественные открытки, конверты, грампластинок
б. Следить за состоянием и развитием растений.
4. а. Обрабатывать материалы (дерево, ткань, металл, пластмассу и т.п.)
б. Доводить товары до потребителя, рекламировать, продавать
5. а. Обсуждать научно-популярные книги, статьи
б. Обсуждать художественные книги (или пьесы, концерты)
6. а. Выращивать молодняк (животных какой-либо породы)
б. Тренировать товарищей (или младших) в выполнении каких-либо действий (трудовых, учебных, спортивных)

7. а. Копировать рисунки, изображения или настраивать музыкальные инструменты.
- б. Управлять каким-либо грузовым (подъемным или транспортным) средством (подъемным краном, трактором, телевизором и др.)
8. а. Сообщать, разъяснять людям нужные им сведения (в справочном бюро, на экскурсии и т.д.)
- б. Оформлять выставки, витрины (или участвовать в подготовке пьес, концертов)
9. а. Ремонтировать вещи, изделия (одежду, технику, жилище)
- б. Искать и исправлять ошибки в текстах, таблицах, рисунках
10. а. Лечить животных
- б. Выполнять вычисления, расчеты.
11. а. Выводить новые сорта растений
- б. Конструировать, проектировать новые виды промышленных изделий (машины, одежду, дома, продукты питания и т.п.)
12. а. Разбирать споры, ссоры между людьми: убеждать, разъяснять, наказывать, поощрять
- б. Разбираться в чертежах, схемах, таблицах (проверять, уточнять, приводить в порядок)
13. а. Наблюдать, изучать работу кружков художественной самодеятельности
- б. Наблюдать, изучать жизнь микробов.
14. а. Обслуживать, налаживать медицинские приборы, аппараты
- б. Оказывать людям медицинскую помощь при ранениях, ушибах, ожогах и т.п.
15. а. Составлять точные описания - отчеты о наблюдениях, явлениях, событиях, измеряемых объектах и др.
- б. Художественно описывать, изображать события (наблюдаемые и представляемые)

16. а. Делать лабораторные анализы в больнице
 б. Принимать, осматривать больных, беседовать с ними, назначать лечение
17. а. Красить или расписывать стены помещений, поверхность изделий
 б. Осуществлять монтаж или сборку машин, приборов
18. а. Организовывать культпоходы сверстников или младших в театры, музеи, экскурсии, туристические походы и т.п.
 б. Играть на сцене, принимать участие в концертах
19. а. Изготавливать по чертежам детали, изделия (машины, одежду), строить здания
 б. Заниматься черчением, копировать чертежи, карты
20. а. Вести борьбу с болезнями растений, с вредителями леса, сада
 б. Работать на клавишных машинах (пишущей машинке, телетайпе, телеграфе, ЭВМ и др.)

Обработка результатов и интерпретация

Природа	Техника	Человек	Знак	Худож. образ
1а	1б	2а	2б	3а
3б	4а	4б	5а	5б
6а		6б		7а
	7б	8а		8б
	9а		9б	
10а			10б	
11а	11б	12а	12б	13а
13б	14а	14б	15а	15б
16а		16б		17а
	17б	18а		18б
	19а		19б	
20а			20б	

Суммы положительных ответов считаются по вертикали по всем пяти графам. Первая графа отражает количество баллов по профессиональной сфере "человек - природа" (все профессии, связанные с растениеводством, животноводством и лесным хозяйством), вторая графа - по сфере "человек - техника" (технические профессии), третья графа - по сфере "человек - человек" (все профессии, связанные с обслуживанием людей, с общением), четвертая - по сфере "человек - знак" (все профессии, связанные с обсчетами, цифровыми и буквенными знаками, в том числе и музыкальные специальности) и пятая по сфере - "человек - художественный образ" (все творческие специальности). В целом минимальное количество баллов по каждой графе - 0, максимальное - 8 баллов.

Если набрано 0-2 балла, то результат свидетельствует о том, что интерес к данной профессиональной сфере не выражен. При результате 3-6 баллов профессиональная направленность и интерес выражены в средней степени, при результате 7-8 баллов - профессиональная направленность выражена довольно ярко и отчетливо.

Методика профессиональной идентичности А.А. Азбель

Инструкция: опросник состоит из 20 пунктов, по каждому из которых возможны четыре варианта ответов: а, б, с, d. Внимательно прочитайте их и выберите тот, который лучше всего выражает вашу точку зрения. Возможно, что какие-то варианты ответов покажутся вам равноценными, тем не менее, выберите тот, который в наибольшей степени отвечает вашему мнению. Запишите номера вопросов и выбранный вариант ответа на каждый из них (а, б, с, d).

Старайтесь быть максимально правдивыми! Среди ответов нет «хороших» или «плохих», поэтому не старайтесь угадать, какой из них «правильный» или «лучший».

Текст опросника

1. Меня не беспокоит мое профессиональное будущее.
 - a) Согласен: еще не пришло время решать, где мне дальше учиться или работать.
 - b) Согласен, я уверен, что мои родители помогут мне в моем профессиональном будущем.
 - c) Согласен, так как я уже давно все решил по поводу своего профессионального будущего, и нет смысла беспокоиться.
 - d) Не согласен, ведь если о будущем не беспокоиться сейчас, то потом будет слишком поздно.
2. Мне трудно принять решение, куда пойти получать дальнейшее образование.
 - a) Согласен, так как меня интересует сразу несколько специальностей, которые хотелось бы получить.
 - b) Согласен, поэтому я лучше прислушаюсь к мнению авторитетного человека (родителя, хорошего знакомого, друга).
 - c) Не согласен, я уже принял решение о том, где я буду учиться или работать в дальнейшем.
 - d) Не согласен, поскольку еще пока не задумывался над этой проблемой.
3. Я регулярно изучаю спрос на представителей той специальности, которую я планирую получить.
 - a) Согласен, ведь от спроса на рынке труда зависит, какую специальность я выберу.
 - b) Не согласен, поскольку родители знают лучше, какую специальность мне предложить.
 - c) Не согласен, так как время анализировать спрос на профессии еще не пришло.
 - d) Не согласен, я уже решил, что все равно получу ту специальность, которую я хочу.
4. Я до сих пор не обсуждал с родителями свои будущие профессиональные планы.

a) Согласен, так как моими родителями уже давно решено, кем я буду, и со мной не советовались по данному вопросу.

b) Не согласен, мои родители как раз постоянно со мной обсуждают мои профессиональные предпочтения.

c) Согласен, у нас в семье не принято обсуждать мои профессиональные планы.

d) Не согласен, мы с родителями давно все обсудили, и я принял решение по поводу своей будущей профессии.

5. Мои родители выбрали мне дальнейшую специальность.

a) Согласен, и надо признать, что они вообще лучше меня разбираются в этом вопросе.

b) Не согласен, но мы регулярно обсуждаем вопрос моей будущей специальности.

c) Не согласен, поскольку родители не вмешиваются в мои проблемы с выбором профессии

d) Не согласен, так как выбор специальности был скорее моим самостоятельным решением, чем их.

6. Мне вполне ясны мои будущие профессиональные планы.

a) Согласен, так как выстроить их мне помогли родители (знакомые), которые являются специалистами в этой профессиональной области.

b) Согласен, поскольку я построил их самостоятельно, основываясь на собственном жизненном опыте.

c) Не согласен, так как у меня пока отсутствуют профессиональные планы.

d) Не согласен, но как раз сейчас я пытаюсь выстроить эти профессиональные планы

7. На мои профессиональные цели сильно влияет мнение моих родителей.

a) Не согласен, у моих родителей никогда не возникало желания ставить мне профессиональные цели.

b) Согласен, поскольку мои родители с детства говорили мне, кем я должен стать.

с) Согласен, цели еще сформулированы слабо, но окончательное решение будет все-таки принято мной, а не родителями.

д) Согласен, так как родители, конечно, приняли участие в обсуждении этого вопроса, но все-таки решение уже принято мной самостоятельно.

8. Думаю, мне еще слишком рано задумываться над вопросами построения своей карьеры.

а) Согласен, так как моя карьера все равно будет зависеть от решения моей семьи.

б) Согласен, мне и раньше в жизни не приходилось сталкиваться с вопросами построения карьеры.

с) Не согласен, уже настал тот момент, когда нужно выбирать путь своей дальнейшей карьеры.

д) Не согласен, я уже давно и точно решил, каким образом я буду выстраивать свою карьеру.

9. Уже точно решено, какую специальность я хочу получить после окончания школы.

а) Не согласен, так как я еще не думал над своей конкретной специальностью.

б) Согласен, и я могу точно назвать учебное заведение и специальность, которую я получу.

с) Согласен, так как мои родители уже сообщили мне, на кого и где я буду дальше учиться,

д) Не согласен, мне трудно понять, какая специальность подходит именно мне.

10. Друзья советуют мне, какое образование лучше получить.

а) Согласен, мы с ними часто обсуждаем этот вопрос, но я пытаюсь строить свои профессиональные планы самостоятельно.

б) Согласен, и я собираюсь вместе с другом получить одинаковое образование, прислушавшись к его мнению.

с) Не согласен, так как обдумывать свою будущую карьеру нам с друзьями

некогда, у нас есть много более интересных дел.

d) Не согласен, я уже принял решение относительно своего будущего без помощи друзей.

11. Для меня не принципиально, где именно учиться в дальнейшем.

a) Согласен, так как для меня главное — получить специальность, о которой давно мечтаешь, а не конкретное место учебы.

b) Согласен, поскольку уверен, что родители все равно «устроят» меня на хорошую работу после учебы.

c) Согласен, поскольку профессиональная учеба — не главное в жизни.

d) Не согласен, так как от выбора учебного заведения зависит качество моего образования.

12. Я боюсь без совета моих родителей принимать ответственные решения по поводу моей дальнейшей профессиональной деятельности.

a) Согласен, я делаю попытки сориентироваться в профессиональной жизни, но пока затрудняюсь выбрать что-то одно.

b) Не согласен, так как мои родители все равно не хотят и не могут мне ничего посоветовать.

c) Согласен, поскольку мои родители с детства помогают мне, контролируя многие события в моей жизни, в том числе и в плане выбора профессии.

d) Не согласен, свои решения по этому вопросу я уже принял абсолютно самостоятельно.

13. Я не часто думаю о своем профессиональном будущем.

a) Не согласен, над этой проблемой я думаю довольно часто.

b) Согласен, так как я знаю, мои родители сделают так, чтобы у меня в жизни все устроилось отлично.

c) Согласен, думаю мне еще рано над этим размышлять.

d) Согласен, так как я все уже решил для себя и сейчас концентрирую свое внимание на других проблемах.

14. У меня на примете несколько учебных заведений, куда я мог бы пойти учиться.

a) Не согласен, так как мои родители уже определили меня в конкретное учебное заведение, где я дальше и буду учиться.

b) Не согласен, я сам хочу учиться только в одном, вполне определенном учебном заведении.

c) Согласен, я как раз выбираю одно из профессиональных учебных заведений.

d) Не согласен, иногда мне кажется, что я сам не знаю, чего я хочу от будущего.

15. Никакие жизненные проблемы не смогут мне помешать достигнуть поставленных профессиональных целей.

a) Согласен, поскольку знаю, что мои родители сделают все, чтобы эти цели осуществились.

b) Не согласен, у меня пока еще нет профессиональных целей.

c) Согласен, так как я хорошо осознаю свои профессиональные цели и стремлюсь к ним.

d) Не согласен, я еще не до конца понимаю, в чем состоят эти цели.

16. У нас дома часто разгораются бурные дискуссии по поводу моей будущей карьеры.

a) Не согласен, поскольку мои родители по этому вопросу все уже решили и с ними уже бесполезно спорить.

b) Не согласен, так как мои родители не особо интересуются вопросом моей карьеры.

c) Не согласен, ведь по поводу карьеры я все уже решил сам и спорить со мной все равно бесполезно.

d) Согласен, я советуюсь с родителями, хотя иногда наши взгляды относительно моего будущего могут расходиться.

17. Меня мало интересует информация о том, как выстраивать карьеру в различных профессиональных областях.

a) Согласен, так как мои родители уже выбрали мне будущую сферу деятельности и нет необходимости собирать какую-либо дополнительную

информацию.

б) Согласен, потому что я уже принял решение о том, кем я буду и где буду учиться.

с) Не согласен, я как раз сейчас активно анализирую возможности карьерного роста в различных областях деятельности.

д) Согласен, меня вообще мало интересует информация о том, где и как можно выстраивать карьеру.

18. Я держу на примете несколько профессиональных целей.

а) Согласен, но они были определены заранее моими родителями.

б) Не согласен, у меня всего одна профессиональная цель.

с) Не согласен, я о них пока еще не задумывался.

д) Согласен, таких целей пока несколько, и я не решил, какая из них для меня основная.

19. Я очень хорошо представляю свой дальнейший карьерный рост.

а) Не согласен, пока мое профессиональное будущее — это множество альтернативных вариантов выбора.

б) Не согласен, но я уверен, что мои родители устроят меня на хорошую работу, где карьера мне будет обеспечена.

с) Не согласен, так как мне не хочется вникать, какая карьера подходит именно мне, у меня есть и более важные проблемы.

д) Согласен, и я уже могу назвать основные шаги моей профессиональной жизни.

20. Родители предоставили мне возможность сделать свой профессиональный выбор самостоятельно.

а) Не согласен, потому что мои родители вообще не участвуют в моем профессиональном выборе.

б) Согласен, но мы все равно еще обсуждаем мой профессиональный выбор.

с) Не согласен, так как родители считают, что при самостоятельном выборе я могу ошибиться.

д) Согласен, и я уже сделал свой профессиональный выбор.

Обработка результатов

Каждый вариант ответа оценивается в 1 или 2 балла по одной из шкал в соответствии с приведенным ниже «ключом», баллы суммируются. Чем выше сумма баллов, набранная вами по каждому из статусов, тем в большей степени суждения о нем применимы к вам.

Ключ опросника

№ вопроса	Профессиональная идентичность			
	Неопределенная	Навязанная	Мораторий	Сформированная
1	a – 2	b – 1	d – 1	c – 1
2	d – 1	b – 1	a – 2	c – 1
3	c – 1	b – 1	a – 2	d – 1
4	c – 1	a – 2	b – 1	d – 1
5	c – 1	a – 2	b – 1	d – 1
6	c – 1	a – 1	d – 1	b – 2
7	a – 1	b – 2	c – 1	d – 1
8	b – 2	a – 1	c – 1	d – 1
9	a – 1	c – 1	d – 1	b – 2
10	c – 1	b – 2	a – 1	d – 1
11	c – 2	b – 1	d – 1	a – 1
12	b – 1	c – 2	a – 1	d – 1
13	c – 2	b – 1	a – 1	d – 1
14	d – 1	a – 1	c – 2	b – 1
15	b – 1	a – 1	d – 1	c – 2
16	b – 1	a – 1	d – 2	c – 1
17	d – 2	a – 1	c – 1	b – 1
18	c – 1	a – 1	d – 2	b – 1
19	c – 1	b – 1	a – 1	d – 2
20	a – 1	c – 1	b – 1	d – 2
Сумма				

Интерпретация полученных данных

Неопределенное состояние профессиональной идентичности

Состояние характерно для оптантов, которые не имеют прочных профессиональных целей и планов и при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития. Чаще всего этим статусом обладают подростки, родители которых не хотят или не имеют времени проявлять активный интерес к профессиональному будущему своих детей. Такой статус бывает и у подростков, привыкших жить текущими желаниями, недостаточно осознающих важность выбора будущей профессии.

0-4	Слабо выраженный статус
5-9	Выраженность ниже среднего уровня
10-14	Средняя степень выраженности
15-19	Выраженность выше среднего уровня
20 баллов и выше	Сильно выраженный статус

Сформированная профессиональная идентичность

Эти оптанты характеризуются тем, что они готовы совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили. У них присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем. Этим статусом обладают юноши и девушки, которые прошли через «кризис выбора» и самостоятельно сформировали систему знаний о себе и о своих профессиональных ценностях, целях и жизненных убеждениях. Они могут осознанно выстраивать свою жизнь, потому что определились, чего хотят достигнуть.

0-3	Слабо выраженный статус
4-7	Выраженность ниже среднего уровня
8-11	Средняя степень выраженности

12-15	Выраженность выше среднего уровня
16 баллов и выше	Сильно выраженный статус

Мораторий (кризис выбора)

Такое состояние характерно для человека, исследующего альтернативные варианты профессионального развития и активно пытающегося выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение в отношении своего будущего. Эти юноши и девушки размышляют о возможных вариантах профессионального развития, примеряют на себя различные профессиональные роли, стремятся как можно больше узнать о разных специальностях и путях их получения. На этой стадии нередко складываются неустойчивые отношения с родителями и друзьями: полное взаимопонимание может быстро сменяться непониманием, и наоборот. Как правило, большая часть людей после «кризиса выбора» переходят к состоянию сформированной идентичности, реже к навязанной идентичности

0-2	Слабо выраженный статус
3-5	Выраженность ниже среднего уровня
6-8	Средняя степень выраженности
9-11	Выраженность выше среднего уровня
12 баллов и выше	Сильно выраженный статус

Навязанная профессиональная идентичность

Это состояние характерно для человека, который выбрал свой профессиональный путь, но сделал это не путем самостоятельных размышлений, а прислушавшись к мнению авторитетов: родителей или друзей. На какое-то время это, как правило, обеспечивает комфортное состояние, позволяя избежать переживаний по поводу собственного будущего. Но нет никакой гарантии, что выбранная таким путем профессия

будет отвечать интересам и способностям самого человека. Вполне возможно, что в дальнейшей жизни это приведет к разочарованию в сделанном выборе.

0-4	Слабо выраженный статус
5-9	Выраженность ниже среднего уровня
10-14	Средняя степень выраженности
15-19	Выраженность выше среднего уровня
20 баллов и выше	Сильно выраженный статус

«Матрица выбора профессий» Г.В. Резапкиной

Цель: своевременный и точный выбор профессии с учетом всех возможностей, требований профессии и рынка труда.

Данная методика разработана Московским областным центром профориентации молодежи. Автор методики Г.В. Резапкина. Многие испытывают трудности в выборе профессии. Работа с данной методикой поможет Вам уточнить свой выбор, узнать будущую профессию, увидеть новые варианты. Если Вы еще не выбрали профессию, задайте себе следующие вопросы:

С кем или с чем Вы бы хотели работать? Какой объект деятельности Вас привлекает?

1. Человек (дети и взрослые, ученики, клиенты и пациенты, покупатели и пассажиры, зрители и читатели, сотрудники и т.д.)
2. Информация (тексты, формулы, схемы, коды, чертежи, иностранные языки, языки программирования)
3. Финансы (деньги, акции, фонды, лимиты, кредиты)
4. Техника (механизмы, станки, здания, конструкции, приборы, машины)

5. Искусство (литература, музыка, театр, кино, балет, живопись и т.д.)
6. Животные (служебные, дикие, домашние, промысловые)
7. Растения (сельскохозяйственные, дикорастущие, декоративные)
8. Продукты питания (мясные, рыбные, молочные, кондитерские и хлебобулочные изделия, консервы, плоды, овощи, фрукты)
9. Изделия (металл, ткани, мех, кожа, дерево, камень, лекарства)
10. Природные ресурсы (земли, леса, горы, водоемы, месторождения)

Чем бы Вы хотели заниматься? Какой вид деятельности Вас привлекает?

- Управление (руководство чьей-то деятельностью)
- Обслуживание (удовлетворение чьих-то потребностей)
- Образование (воспитание, обучение, формирование личности)
- Оздоровление (избавление от болезней и их предупреждение)
- Творчество (создание оригинальных произведений искусства)
- Производство (изготовление продукции)
- Конструирование (проектирование деталей и объектов)
- Исследование (научное изучение чего-либо или кого-либо)
- Защита (охрана от враждебных действий)
- Контроль (проверка и наблюдение)

Анализ производится с помощью нижеследующей таблицы («Матрица выбора профессии»). Профессии, находящиеся на пересечении «сферы труда» и «вида труда», являются (предположительно) наиболее близкими интересам и склонностям опрашиваемого.

Матрица выбора профессии

Виды труда	Сфера труда						
	Человек	Информация		Финансы	Техника	Искусство	Животные
Управление (руководство чьей-то деятельностью)	Менеджер по персоналу Администратор	Маркетолог Статистик	Диспетчер	Экономист Аудитор Аналитик	Технолог Авиа-диспетчер Инженер	Режиссер Продюсер Дирижер	Кинолог Зоотехник Генный инженер

Обслуживание (удовлетворение чьих-то потребностей)	Продавец Парикмахер Официант	Переводчик Библиотекарь Экскурсовод	Бухгалтер Инкассатор Кассир	Водитель Слесарь Теле-радио-мастер	Гример Костюмер Парикмахер	Животновод Птицевод Скотовод
Образование (воспитание и обучение, формирование личности)	Учитель Воспитатель Социальный педагог	Преподаватель теле- и радио программ Ведущий	Консультант Преподаватель экономики	Мастер производственного обучения	Хореограф Преподаватель музыки, живописи	Дрессировщик Кинолог Жокей
Оздоровление (избавление от болезней и их предупреждение)	Врач Медсестра Тренер	Рентгенолог Врач (компьютерная диагностика)	Антикризисный управляющий Страховой агент	Мастер авто сервиса Физиотерапевт	Пластический хирург Косметолог Реставратор	Ветеринар Лаборант питомника Зоопсихолог
Творчество (создание оригинальных произведений искусства)	Режиссер Артист Музыкант	Программист Редактор Web-дизайнер	Менеджер по проектам Продюсер	Коструктор Дизайнер Художник	Художник Писатель Композитор	Дрессировщик Служитель цирка
Производство (изготовление продукции)	Мастер производственного обучения	Корректор Полиграфист Журналист	Экономист Бухгалтер Кассир	Станочник Аппаратчик Машинист	Ювелир График Керамист	Животновод Птицевод Рыбовод
Конструирование (проектирование деталей и объектов)	Стилист Пластический хирург	Картограф Программист Web-мастер	Плановик Менеджер по проектам	Инженер- конструктор Телемастер	Архитектор Дизайнер Режиссер	Генный инженер Виварщик Селекционер
Исследование (научное изучение чего-либо или кого-либо)	Психолог Следователь Лаборант	Социолог Аналитик Математик	Аудитор Аналитик Экономист	Испытатель (техники) Хронометражист	Искусствовед Критик Журналист	Зоопсихолог Орнитолог Ихтиолог
Защита (охрана от враждебных действий)	Милиционер Военный Адвокат	Арбитр Юрист Патентовед	Инкассатор Охранник Страховой агент	Пожарный Сапер Инженер	Постановщик трюков Каскадер	Егерь Лесничий Инспектор рыбнадзора
Контроль (проверка и наблюдение)	Таможенник Прокурор Табельщик	Корректор программист Системный	Ревизор Налоговый полицейский	Техник- контролер Обходчик ЖД	Выпускающий редактор Консультант	Консультант Эксперт по экстерьеру

Учебное пособие

Елена Викторовна Мельник

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА
(С ПРАКТИКУМОМ)**

Издательство «Активист»
454080, Челябинск, проспект Ленина, 74Б
Подписано в печать 20.11.2024. Формат 60*84/16.
22,95 усл.-печат. листов. Бумага офсетная. Печать на ризографе.
Тираж 100 экз.

Оригинал-макет подготовлен на факультете психологии

ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»