

УЧЕБНИК
ДЛЯ ВУЗОВ

Н.И. ШЕВАНДРИН

ПСИХОДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

**Учебник для студентов
высших учебных заведений**

2-е издание

Москва
ГУМАНИТАРНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ЦЕНТР
ВЛЯОС
2001

Шевандрин Н.И.

Ш37 Психодиагностика, коррекция и развитие личности: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с.: ил.

ISBN 5-691-00845-5.

Учебник для студентов психолого-педагогического профиля, слушателей факультетов повышения квалификации по прикладной психологии, преподавателей, применяющих основные методы и формы психодиагностической, консультационной и развивающей работы в сфере образования. Может быть использован с целью самообразования и саморазвития.

ББК 88.5я73

- © Шевандрин Н.И., 1997
- © «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 1997
- © Серийное оформление обложки. «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2001

ПРЕДИСЛОВИЕ

«Трудно представить себе, каким образом психологи, пристрастившиеся к "положительному подкреплению", смогут принять творческое участие в рискованных затеях грядущего времени.»
(Дж. Келли)

«У каждой проблемы уже есть решение, безотносительно к тому, знаете вы его или нет.»
(Дон Осгуд)

Доминирование в нашей жизни технократического подхода является серьезным препятствием при разрешении постоянно усложняющихся проблем, стоящих перед каждым отдельным человеком и обществом в целом. В настоящий момент назрела острая потребность внедрения и развития гуманистически ориентированного подхода, основную ценность которого представляет человек. Такой подход может быть обеспечен широким использованием в нашей жизни современных методов психологической диагностики, коррекции, развития и саморазвития личности.

Данная книга представляет собой одну из составных частей интегрального курса «Применение методов психологии в педагогической практике». Она знакомит читателя с типичными процедурами диагностики, коррекции, консультирования и развития применительно к личности в сфере образования. В приложениях даны подробные описания психодиагностических методик (тесты Кэттелла, Люшера, психогеометрический, репертуарный), основные виды работ практического психолога с людьми различных возрастов, рекомендации по коррекции, развитию и саморазвитию личности. Кроме этого, приведены алгоритмы процедур конструирования личностных опросников, репертуарных методик и тестов достижений.

В пятом издании книги значительно расширены концептуальная часть, система диагностических процедур и совокупность рекомендаций по развитию личности и групп.

Знакомство с содержанием книги позволит Вам определять, что за человек находится перед Вами, научит оказывать влияние на других людей, успешно избегать конфликты и преодолевать стрессы. Изложенные рекомендации помогут развить ва-

ши личностные возможности, а также способности Ваших сотрудников, друзей и родственников. Используйте полученные знания непосредственно в практической деятельности, и тогда успех будет в Ваших руках!

Автор благодарит коллег по работе и студентов, участие которых позволило разработать и совершенствовать данное пособие, а также выражает свою глубокую признательность О.С.Андреевой, А.А.Сурженко и И.Н.Хализеву, осуществлявшим стилистическое и содержательное редактирование текста.

Раздел 1. ЛИЧНОСТЬ: **ФЕНОМЕНОЛОГИЯ, СТРУКТУРА И ДИНАМИКА, КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ**

1.1. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ, СТРУКТУРА И ДИНАМИКА ЛИЧНОСТИ

«Человек, словно в зеркале мир,
многолик.
Он ничтожен и, все же, безмерно
велик.»

(ОмарХаям)

«Теория есть обоснование пред-
принимаемых действий.»

(Дефиниция менеджмента)

В обыденной речи мы часто употребляем такое понятие, как *личность*: личность профессионала, личность ученика, творческая личность и т.п. Говоря о личности человека вообще, мы подразумеваем некоторое своеобразие поведения, оригинальность мышления, богатство внутреннего мира (чувств, эмоций, воображения, морально-этических ценностей) и т.п.

В психологии существуют различные *подходы к описанию* и пониманию *личности*. При этом она рассматривается как:

1) некоторое психофизиологическое единство, включающее физическое и социальное окружение;

2) множество (или система) черт, т.е. относительно устойчивых особенностей, проявляющихся во внутреннем диалоге субъекта с самим собой, а также в его поведении, высказываниях, отношении к нему со стороны других людей;

3) определенный тип (или их сочетание) с характерными особенностями поведения;

4) система конструктов. *Конструкт* — это своеобразная оценочная ось (например, плохой — хороший). Он представляет собой элементарную единицу нашего восприятия, отношения и т.п., в которой соединены объективные сведения и их субъективная интерпретация;

5) система личностных смыслов, индивидуальных способов упорядочения внешних впечатлений и внутренних переживаний. При этом подходе акцент делается на содержание потребностно-мотивационной сферы человека;

6) деятельность «Я» субъекта, система планов, отношений, направленности, смысловых образований, корректирующих его поведение;

7) субъект персонализации, т.е. потребности и способности вызывать значимые изменения в физическом и социальном окружении и т.п. [126. С. 17—18].

8) «осуществление процесса жизни в свободном, социально интегрированном индивидууме, наделенном духовным началом» [ПО. С. 12].

Многообразие подходов и определений указывает на разнообразие и сложность описания личности. В практическом плане следует принять его как наличный факт и, задавшись определенной целью (например, коррекцией эмоциональных нарушений личности ребенка), упростить описанное многообразие до уровня некоторых феноменологических моделей. Подобное упрощение (редукция) является естественной особенностью нашей психической жизни и, следовательно, профессиональной деятельности.

Выделяют физическое, эмоциональное, когнитивное, социальное [236] и нравственное развитие личности.

Исходным уровнем развития личности является ее растворенность в событиях жизни (сопричастность этим событиям). Следующий уровень — самоопределение по отношению к этим событиям. По мере развития личность самоопределяется не только по отношению к ходу отдельных событий, тем или иным собственным поступкам, желаниям и т.п., но и жизни в целом. Она начинает все более последовательно и определенно проводить свою линию в жизнь [11. С. 34—36]. При этом самоопределение проявляется как сознательный акт выявления и утверждения своего отношения к перечисленным элементам жизнедеятельности и жизни в целом.

В структуре проявлений личности можно выделить три глобальные составляющие: 1) индивид, 2) персону и 3) индивидуальность.

Индивид — это психосоматическая организация личности, делающая ее представителем человеческого рода. *Персону* образуют социально-типические образования личности, что, как правило, обусловлено сходным для большинства людей влиянием

социального окружения. *Индивидуальность* — это своеобразное сочетание особенностей, отличающих одного человека от другого (это и индивидуально неповторимые особенности организма, и те, которые следует отнести к уникальным свойствам личности).

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что *личность* — это системное качество, которое приобретает индивид во взаимодействии с социальным окружением. Это взаимодействие протекает в трех ведущих формах: общении, познании и совместной деятельности.

Основными *сферами личности* являются:

1) потребностно-мотивационная. Она включает различные потребности (испытываемые человеком нужды в определенных условиях жизнедеятельности и развития), мотивы (связанные с удовлетворением определенных потребностей побуждения к деятельности) и направленности [подробнее см.: 3; 5; 9; 14; 16; 24; 43-45; 53-56; 58; 73; 93; ИЗ; 119; 137; 177-180; 186; 187; 206-209; 300; 318-319; 325-326];

2) эмоционально-волевая. Сюда обычно включают субъективно окрашенные реакции, отношения к окружающему миру, усилия и их переживания. Обобщенно сюда следует относить эмоционально-волевые состояния, процессы и свойства личности [подробнее см.: 5; 7; 9; 112; 137; 141; 144; 197; 199; 230-231; 300; 325];

3) когнитивно-познавательная. Эта сфера обычно представляется как получение, хранение, узнавание, воспроизведение, забывание и преобразование информации. Обобщенно сюда следует относить когнитивно-познавательные состояния, процессы и свойства личности [подробнее см.: 3; 5; 9; 27; 32; 42; 50; 52; 53-56; 59; 62; 68; 74; 86-87; 97; 99-100; 107; 112; 114; 119—121; 127; 137; 160; 170-171; 187; 300; 320; 325];

4) морально-нравственная. Эта сфера включает личностные репрезентации основных нормативных регуляций действий человека, закрепленных в привычках, обычаях, традициях, принципах социальной жизни людей. Формально эта сфера проявляется в морально-нравственных состояниях, действиях, поступках и свойствах личности [подробнее см.: 3; 5; 9; 28; 38—39; 42; 46; 49; 51; 61; 68; 96; 98; 108-110; 116; 118; 137; 146-147; 157-159; 167-168; 190; 195; 197; 239; 262; 321-322; 325];

5) экзистенциально-бытийная. К этой сфере следует относить субъективные самопрезентации существования личности. Эта сфера проявляется в состояниях самоуглубления, переживаниях своей самости, свойствах личности, обусловленных

сопричастностью своему бытию в мире (например, экзистенциальная уверенность/неуверенность) [подробнее см.: 3; 5; 9; 12; 21; 22; 29-30; 38-39; 42; 44; 52-56; 59; 62; 68; 72; 79; 81-83; 99; 102; 112; 118; 125-126; 149-151; 165-166; 174; 179-180; 182; 187; 210; 272; 321];

б) действенно-практическая. Сюда обычно относят проявления человека как деятеля, практически реализующего себя в окружающем мире. К ним могут быть отнесены демонстрации его способностей, навыков, умений, достижений; прагматические аспекты личности и т.п. [подробнее см.: 3; 5; 9; 10; 62; 89; 107; 123; 128; 137; 150-151; 158-159; 161; 171; 183-184; 204; 241; 255; 300; 308; 322; 325];

в) межличностно-социальная. К этой сфере следует относить межличностные обмены информацией, взаимодействия, отношения и т.п. [подробнее см.: 3; 5; 9; 17; 31; 34; 75; 101; 111; 117; 120; 122; 134; 137; 152; 154-155; 181; 201; 206-209; 247; 265-267; 281; 300; 307; 310; 322; 325-326; 333].

Основными элементами личности являются:

1) *темперамент* — особенности нейродинамической организации индивида;

2) *характер* — совокупность устойчивых, преимущественно прижизненно формируемых свойств;

3) *способности* — сочетание психических свойств, являющихся условием успешного выполнения какой-либо одной или нескольких видов деятельности;

4) *направленность* — это система устойчивых предпочтений и мотивов личности, ориентирующих динамику ее развития, задающая главные тенденции ее поведения. Являясь одной из системных характеристик личности, позволяющих прогнозировать ее будущее, она обуславливает смысловое единство активного и целенаправленного поведения личности.

Ключевыми *системообразующими признаками личности* выступают эмоциональность, активность, саморегуляция и побуждения. *Эмоциональность* — это совокупность качеств личности, определяющих динамику возникновения, протекания и прекращения эмоциональных состояний; чувствительность к эмоциональным ситуациям. *Активность* — характеристика личности, определяющая интенсивность, продолжительность, частоту и разнообразие выполняемых действий или деятельностей какого-либо рода. *Саморегуляция* — это системная характеристика, отражающая способность личности к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности. Значение

этой характеристики проявляется в намеренной регуляции личностью параметров функционирования (состояния, поведения, деятельности, взаимодействия с окружением), которые оцениваются субъектом как желаемые. *Побуждение* — это мотивационный компонент характера [325. С. 126—127].

Личность человека можно охарактеризовать пятью основными *потенциалами* (они играют роль динамических доминант, задающих направленность процессу развития личности):

1) познавательный потенциал. Определяется объемом и качеством информации, которой располагает личность. Кроме этого, он включает в себя психологические качества, обеспечивающие продуктивность познавательной деятельности человека;

2) морально-нравственный потенциал. Обуславливается приобретенными личностью в процессе социализации нравственно-этическими нормами, жизненными целями, убеждениями, устремлениями. Речь идет о единстве психологических и идеологических моментов в сознании и самосознании личности, которые вырабатываются с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов и реализуются в ее мироощущении, мировоззрении, мироустремлениях;

3) творческий потенциал. Определяется репертуаром умений и навыков, способностями к действию (созидательному и/или разрушительному, продуктивному или репродуктивному) и мерой их реализации в определенной сфере (или сферах) деятельности или общения;

4) коммуникативный потенциал. Зависит от общительности, характера и прочности контактов, устанавливаемых ею с другими людьми. Содержательно-динамически эта способность выражается в систематичности и разнообразии социальных ролей, которые играет личность;

5) эстетический потенциал личности обуславливается уровнем содержания и интенсивностью ее потребностей в прекрасном, а также тем, как она их удовлетворяет. Эстетическая активность личности реализуется, и в творчестве (профессиональном или самодеятельном), и в «потреблении» произведений искусства.

Другими словами, личность определяется тем, 1) что она *знает*, 2) что она *ценит*, 3) что и как она *создает*, 4) с кем и как она *общается*, 5) **каковы ее эстетические потребности и как она их удовлетворяет** [325].

Для коррекции и развития важно знать и уметь корректировать ряд ключевых личностных образований. Одним из таких

образований является *жизненный план* личности. Он представляет собой систему взаимосвязанных и обобщенных целей, которые ставит перед собой личность, интеграцию и соподчинение ее мотивов, становление устойчивого ядра ценностных ориентаций. Жизненный план — явление одновременно социального и психологического порядка, связанное с вопросами самоопределения: профессионального (кем быть?), морального (каким быть?) [78. С. 339-340].

Среди многообразия потребностей личности можно выделить две фундаментальные, взаимосвязанные между собой. Это потребность быть личностью (потребность персонализации) и потребность самореализации. Потребность *персонализации* обеспечивает активное включение индивида в социальные связи и вместе с тем оказывается обусловленной этими связями, общественными отношениями и т.п. Как и любая потребность, она может иметь многоуровневую выраженность и проявляется как стремление субъекта быть идеально представленным в жизнедеятельности других людей.

Потребность *самореализации* проявляется в стремлении реализовать свой личностный потенциал (запас жизненной энергии, задатки, способности). Подлинной сутью хорошего образования должно являться освоение путей, посредством которых человек может стать тем, кем он способен стать, т.е. самореализоваться.

Другой важной характеристикой личности является характер приписывания (атрибуции) причин успехов и неудач. Существует два основных *типа атрибуции* (успеха и неудач):

- особенностям ситуации (причина видится в поведении других-людей, наличных обстоятельствах);
- самому себе.

Поведение личности часто хорошо описывается наличием *преград* (внутренних и внешних). Внутренние преграды обусловлены особенностями самой личности, которые проявляются лишь в определенных ситуациях и при необходимости активно действовать в них. Так, например, боязливость оказывается преградой для действий, требующих отваги; слабоволие — для действий, требующих упорства, настойчивости, самообладания; ожидание негативных санкций — для действий, несовместимых с оценкой окружающих; совесть — для безнравственных поступков [325. С. 136-141].

Интегральной характеристикой личности является *устойчивость*, которая обуславливает ее основные процессы: мотиво-

образование, возможность формирования надситуативной активности, целеполагание, принятие решений, фрустрационную и стрессовую пластичность и т.п. В критических ситуациях поведение личности, обладающей высокой устойчивостью, в целом осуществляется по следующей схеме: задача — актуализируемый ею мотив — осуществление действий, ведущих к реализации этого мотива — осознание трудностей — негативная эмоциональная реакция — поиск способов преодоления трудностей — снижение силы отрицательных эмоций — улучшение функционирования [169. С. 27—33].

Поведение неустойчивой личности отличается неспособностью преодолевать трудности. Для такой личности характерны переживания, связанные с переоцениванием возможной неудачи и недооцениванием возможности удовлетворения потребности; общая несбалансированность психофизиологической организации (чаще всего наблюдающейся в форме психопатии).

Важным регулятором поведения личности является *Я-концепция* — совокупность представлений человека о себе, взаимосвязанных с его самооценкой. Я-концепция играет тройственную роль:

- 1) способствует достижению внутренней согласованности личности;
- 2) определяет характер и особенности интерпретации приобретенного опыта;
- 3) служит источником ожидания относительно собственного поведения и самого себя [32. С. 30—46]. Кроме того, Я-концепция осуществляет регуляцию социального поведения личности.

Целью воспитания и развития является формирование в личности таких ценностных ориентации, отношений, мотивов, которые обеспечивали бы оценивание и регулирование поведения в соответствии с морально-нравственными нормами, принятыми в конкретной социально-культурной среде. Такие образования должны обеспечивать личности возможность производить посильные изменения окружения в направлении его развития и совершенствования. Реализации этой цели способствует развитие у человека потребностей и навыков нравственной саморегуляции поведения. Такая саморегуляция может быть как преднамеренной (произвольной), так и непосредственной (непроизвольной).

Система непроизвольной саморегуляции нравственного поведения личности формируется двумя путями: в процессе стихийного накопления нравственного опыта и первоначально про-

извольной саморегуляции под личным контролем вопреки желанию, а затем непосредственно при желании личности [325. С. 157-158].

Формирование нравственно развитой личности в своей основе должно опираться на эмпатию. *Эмпатия* — это способность человека эмоционально отзываться на переживания другого. Эмпатия является основой содействия, помощи. Развитие этой способности может осуществляться в специально организованных ситуациях совместных переживаний. Лучше всего это проделывать в учебных группах, когда учащийся радуется или переживает вместе с другими (например, результаты в соревнованиях).

Важно иметь в виду, что в младшем школьном возрасте ребенок восприимчив к воздействиям взрослых, поэтому очень необходимо, чтобы воспитатель сам был эмоционально отзывчив на переживания ребенка и окружающих, умел вовремя оказать необходимую помощь.

Ребенка следует обучать тому, что нравственная *оценка поступка* человека определяется прежде всего содержанием мотивов, которыми человек руководствовался, а не внешней формой поступка.

Существенно также формировать у детей сочувствие (т.е. эмпатию), так как на основе этого качества развивается альтруистическое поведение. Даже если ребенок совершает нравственный поступок из потребности в самоутверждении, то его все равно необходимо похвалить, так как, видя радость другого человека, которому он помог, он переживает удовлетворение. А это в свою очередь может привести к стремлению удовлетворять потребности других людей ради их благополучия [49. С. 108-114].

Нравственному развитию может способствовать хорошо организованная совместная учебная и трудовая деятельность.

В психологии при характеристике личности используются три *вида описаний*:

1) теории черт. Для описания личности используются обобщенные характеристики поведения человека — *черты*. Наличие совокупности различных черт предполагается у всех людей. Люди, согласно теориям указанного типа, различаются лишь *степенью выраженности разных черт* (подробнее см. ниже и работу [103. С. 215-248]);

2) теории типов. Конкретный человек описывается как принадлежащий к некоторому типу или как взвешенный набор чис-

тых (идеальных) типов. Если черта — это созвездие-признаков, то *тип* — это совокупность людей, обладающих определенным набором признаков. Примерами наиболее известных в психологии типологий являются типологии Гиппократы, Кречмера, Юнга (подробнее см. далее и [103. С. 196—248]);

3) теории инстанций. Теории этого вида основываются на выделении подсистем или отдельных областей в структуре личности, которые получили название *инстанций*. Между указанными образующими личности могут возникать различные конфликты и противостояния, так необходимые для динамических моделей личности. Примерами таких теорий могут быть теории, описывающие бессознательные аспекты психики: Фрейда, Юнга, Берна (подробнее см. далее и [103. С. 259—283]).

Как отмечалось ранее, психологи часто характеризуют людей на основе определенной совокупности (или системы) черт. *Черты личности* — это обобщенные ее характеристики, представляющие собой ряд взаимосвязанных психологических признаков. Описываемый ниже тест Кэттелла основан именно на таком подходе. Приведем несколько наиболее фундаментальных черт (или факторов) личности, широко представленных в обыденной речи:

1) эмоциональность. Люди с высокими оценками по этому фактору обладают богатством и яркостью эмоциональных проявлений, естественностью и непринужденностью поведения, чутким и внимательным отношением к окружающим, добротой и мягкосердечием. Они легко уживаются в коллективе, активны в установлении контактов;

2) доминантность (настойчивость, напористость). Высокие оценки по этому фактору характерны для людей властных, стремящихся к самостоятельности, независимости, игнорированию социальных условий и авторитетов. Эти люди действуют смело, энергично и активно, живут по своим собственным законам и соображениям, агрессивно отстаивают свои права на самостоятельность и требуют проявления ее от окружающих;

3) моральность. Для людей с высокими значениями по этому фактору характерны чувство ответственности, обязательность, добросовестность, стойкость моральных принципов и устойчивость оценок. Они точны и аккуратны в делах, во всем любят порядок, стремятся не нарушать правил [104. С. 18—63] (см. прил. 2).

Психологические портреты учащихся в терминах черт легко доступны для неспециалистов (учителей, родителей, админист-

рации). Использование таких обыденных описаний оптимально при совместных коррекционно-развивающих мероприятиях, проводимых психологом совместно с родителями.

В психологии также широко применяются различные *типологии личности*. Типы личности можно выделить: по доминирующей пространственно-временной ориентации — «мемуарист», «конъюнктурщик», «прогнозист»; по различиям в потребностно-волевых переживаниях «пессимист», «уравновешенный», «оптимист»; по содержательным направленностям — «деловой», «экстраверт» (в том числе «коллективист»), «игрок», «интроверт»; по уровню освоения деятельности — «ученик», «исполнитель», «любопытный», «творец»; по доминирующим формам реализации деятельности — «преобразователь», «созерцатель», «оратор», «мыслитель» [325. С. 127]. Типологические описания могут быть использованы при отборе и работе в группах коррекции и развития личностных особенностей, что важно на первых этапах такой работы.

Подход к описанию личности, основанный на теории черт (факторная модель) и теории типов, в принципе носит статистический характер. Кроме того, в психологии часто используются *динамические модели*, которые исходят из представления о силах, во взаимодействии между которыми и средой формируется структура личности. Так, Фрейд выделяет три *инстанции личности*:

1) «Оно» — это совокупность бессознательных потребностей, мотивов, стремлений, желаний, которые руководят нашим поведением зачастую помимо сознания. Эта инстанция руководствуется «принципом удовольствия». В «Оно» содержатся также вытесненные (нереализованные) желания, которые проявляются в сновидениях, ошибочных действиях (описках, оговорках), предпочтениях, защитных механизмах и т.п. Его основные составляющие — *либидо*, т.е. позитивные любовные, сексуальные импульсы (Фрейд понимал сексуальность широко — как стремление к получению удовольствия), и *танатос*, т.е. деструктивные, агрессивные импульсы. Эта инстанция формируется в основном в раннем детстве, и многие проблемы, возникающие при развитии личности, коренятся в этой сфере;

2) «Эго» — это сознательная субстанция личности, которая функционирует в соответствии с принципом реальности. Она регулирует процесс взаимодействия «Оно» и «Сверх-Эго». Включает, с одной стороны, познавательные и исполнительные функции, с другой — волю и фактические цели. Это та инстанция,

которая может господствовать над побуждениями, но ночью отходит ко сну, сохраняя при этом способность к цензуре сновидений. Из этой же инстанции исходят также вытеснения, благодаря которым некоторые душевные побуждения могут исключаться не только из сознания, но также из Других областей влияния и действия, если они угрожают представлению личности о самой себе. Если защитные механизмы «Эго» не выполняют своих функций, например, в ситуации сильного давления со стороны «Оно» и «Сверх-Эго», то возможно возникновение различных психических и психосоматических расстройств;

3) «Сверх-Эго» — это инстанция социальных запретов и норм, неосознаваемые действия которой заставляют «Эго» избегать инстинктивных влечений, исходящих от «Оно». «Сверх-Эго» — это слой личности, обусловленный воздействием культуры, который противостоит биологическим влечениям «Оно». «Эго» как бы выступает ареной непрекращающейся борьбы между «Оно» и «Сверх-Эго» [177. С. 427-433; 318. С. 11-70].

Для лучшего понимания теории Фрейда рассмотрим пример.

Учительница рассердилась на ученика за его нескончаемую болтовню, мешавшую ей проводить урок. В какие-то моменты он так докучал ей, что она готова была ударить его («Оно»). Но она знает, что не должна бить детей («Сверх-Эго»), и потому ищет другой способ удовлетворить или снять свое желание и в то же время прекратить болтовню ученика. Она направляет свою злость в социально приемлемое русло («Эго») — или стучит указкой по столу, или грозит пальцем, или говорит ему: «Ты мне надоедаешь и мешаешь вести урок!».

Одним из направлений развития идей З.Фрейда является транзактный анализ, разработанный Э.Берном. С позиций транзактного анализа в личности можно выделить три составляющие, которые также обозначаются как «состояния Я»:

- 1) родительское (родитель — Р), которое подразделяется на:
 - заботливое, родительское состояние «Я». Такой Р утешает, исправляет, помогает,
 - критическое родительское состояние «Я». Такой Р грозит, критикует, приказывает. К родительскому «Я» относятся все принятые личностью социальные нормы, законы, принципы и т.п.;
- 2) взрослое (взрослый — В) состояние «Я» воспринимает и перерабатывает логическую составляющую информации, принимает решения преимущественно обдуманно и без эмоций, проверяя их реалистичность;
- 3) детское (дитя — Д или ребенок) состояние «Я» следует жизненному принципу чувств. На поведение в настоящем влияют скрытые чувства из детства. Это состояние «Я» подразделяется на:

- естественное детское «Я» (спонтанные реакции типа радости, печали и т.п.),
- приспособляющееся детское «Я» (приспособляющийся, прислушивающийся, боязливый, виноватый, колеблющийся и т.п.),
- возражающее детское «Я» (протестует, бросает вызов и т.п.).

Взаимодействуя, люди обмениваются различными сигналами, которые в транзактном анализе принято называть транзакциями. *Транзакция* — это единство коммуникации между двумя или более персонami. Отдельная транзакция состоит из транзакции-стимула и транзакции-ответа. Транзакция исходит из определенного состояния «Я» одного партнера по общению и следует к определенному состоянию «Я» другого.

Некоторые транзакции приводят к оптимальному взаимодействию, другие, наоборот, — к конфликту (см. прил. 5). Транзакции анализируются с точки зрения того, с позиций каких инстанций личности собеседников они осуществляются. Различают:

а) параллельные транзакции — транзакция-стимул и транзакция-ответ не пересекаются (например, обращение взрослого к ребенку, ответ ребенка взрослому);

б) пересекающиеся транзакции — транзакция-стимул и транзакция-ответ пересекаются (например, обращение взрослого к взрослому, ответ критикующего родителя ребенку (рис. 1);

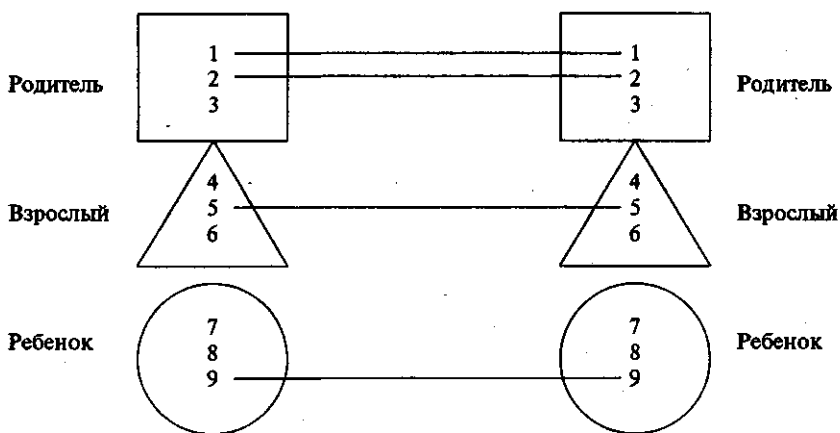


Рис. 1. Диаграмма отношений

в) скрытые трансакции, т.е. те трансакции, смысл которых не связан непосредственно с наблюдаемым поведением. Так, например, за внешним безобидным содержанием скрывается очень обидный подтекст. Они требуют одновременного участия более чем двух состояний «Я».

К позитивному завершению общения ведут параллельные трансакции. Перекрестные трансакции чаще всего приводят к ссорам и конфликтам, негативному завершению общения и вызывают впоследствии массу скрытых трансакций. На рис. 1. параллельными являются трансакции 1—1, 5—5, 9—9, 2—4, 4—2, 3—7, 7—3, 6—8 и 8—6, пересекающимися — все остальные трансакции.

Согласно подходу (получившему название аналитической психологии), развитому в трудах К. Юнга, в структуре личности можно выделить несколько *инстанций и образующих*: эго, персона, тень, анима/анимус и самость (рис. 2) [318. С. 79—98].

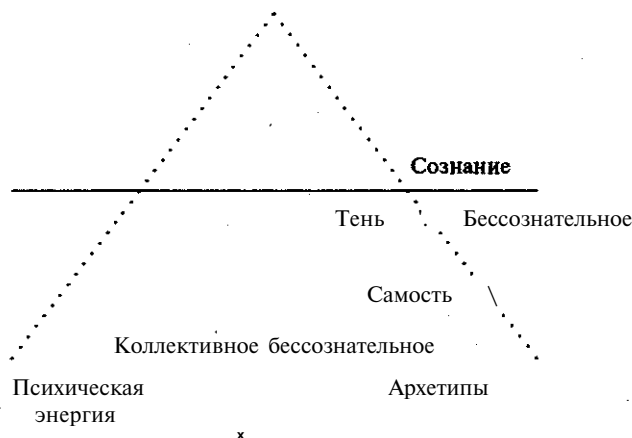


Рис. 2. Структура личности по К.Юнгу

К.Юнг обратил внимание на то, что мы рождаемся не только с биологическим наследием, но и с психическим. Последнее представлено индивидуальным (характерным для конкретного индивида) и коллективным бессознательным. «*Коллективное бессознательное...* состоит из содержания, которое лишь в минимальной степени формируется личностью, а в своей сущности вообще не является индивидуальным приобретением, оно по существу одинаково повсюду и не изменяется при переходе от человека к человеку. Это бессознательное — как воздух, который одинаков повсюду, которым дышат все, но который не

принадлежит никому. Его содержание (называемое архетипами) — первичные условия или паттерны психического формирования вообще» [цит. по: 318. С. 83].

Архетипы — это психические «структуры», формы без собственного содержания, организующие и канализирующие психическую материю. Они суть: «первобытные образы»; тенденции к образованию представлений мотивов; мыслеформы; динамические факторы, проявляющиеся в импульсах спонтанно как инстинкты. Архетипы имеют собственную специфическую побудительную энергию. Они способны вызывать глубокий эмоциональный резонанс и заряд психической энергии, являясь выражением вечных проблем и истин. Архетипы представляют собой настоящие символы, для которых характерны неисчерпаемость, многозначность, богатство предчувствий, необозримая полнота соотношенностей и парадоксальность [см.: 206. С. 63—128]. Каждая из образующих личности может служить примером архетипов.

Эго — это центр сознания и один из ключевых архетипов личности. Оно создает ощущение последовательности и ориентированности в сознательной жизни человека и стремится противостоять всему, что угрожает связности сознания. Согласно Юнгу, душа первоначально состоит лишь из бессознательного. Эго прорастает из бессознательного как сгусток и центр притяжения различных переживаний и воспоминаний.

Персона — это наша презентация нас окружающему миру. Это характер, который мы принимаем, это посредник нашего отношения к другим людям. Она проявляется в социальных ролях, которые мы играем, в одежде, которую мы носим. Юнг называл персону «архетипом конформности».

Тень является центром личного бессознательного, фокусом материала, вытесненного из сознания. Она включает тенденции, желания, воспоминания и переживания, отрицаемые индивидом как несовместимые с его персоной или противоречащие социальным нормам и идеалам. Как все архетипы, тень коренится в коллективном бессознательном.

Юнг выделяет бессознательные структуры, представляющие интерсексуальные связи в душе любого индивида. Такими образованиями являются: *анима* — у мужчин, *анимус* — у женщин. Эти психические образования притягивают весь психический материал, не удовлетворяющий сознательным представлениям конкретного человека о себе как о мужчине или женщине.

Центральным архетипом личности является самость, которая есть архетип целостности и порядка. Как отмечал Юнг, «соз-

вание и бессознательное... дополняют друг друга по целостности, которая и есть *самость*» [цит. по: 318. С. 92].

Юнг использовал для целей диагностики, коррекции и терапии личности три основных метода: 1) ассоциативный (услышав слово-стимул, обследуемый называет первое слово, пришедшее ему на ум); 2) анализа сновидений; 3) активного воображения (это концентрация на внутренних картинах видимого, приводящая к проявлению активности бессознательного) [209].

По К. Юнгу, структура души человека (*psyche*) включает: коллективное бессознательное (ядро *psyche*), индивидуальное бессознательное, инвазии, аффекты, субъективные компоненты функций, память, интуицию, чувства, мышление, ощущения (рис. 3) [209. С. 45].

В сознании человека можно различить несколько функций, благодаря которым оно может ориентироваться либо на эктопсихические, либо на эндопсихические факты. *Эктопсихика* — это отношение между содержаниями сознания и данными, поступающими извне. *Эндопсихика* — это система отношений между содержаниями сознания и бессознательными процессами/

К эктопсихическим функциям относятся:

1) ощущение — совокупность всех осознаваемых человеком данных о внешних факторах, получаемых от органов чувств (говорит мне, что нечто *есть*);

2) мышление — означает восприятие и суждение. Оно дает имя вещи, прилагает понятие, сообщает нам о том, *что* есть данная вещь;

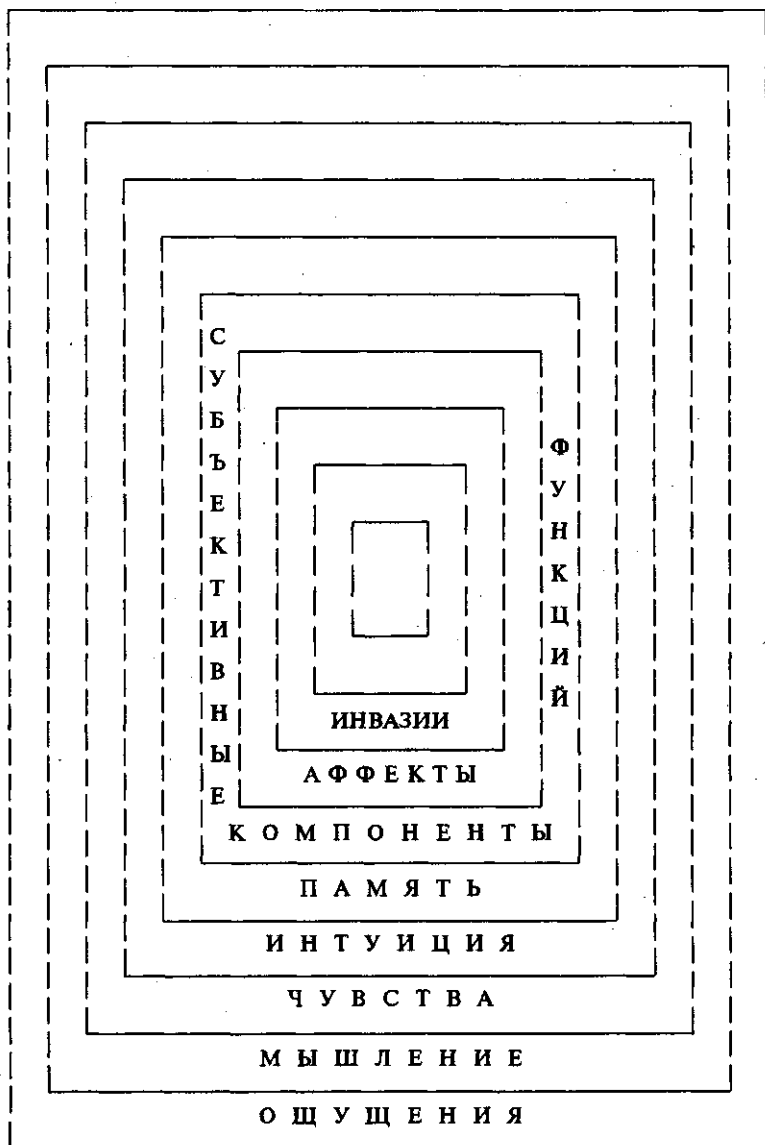
3) чувство (*feeling*) — благодаря своей тональности сообщает нам о *ценности* вещи. «С точки зрения чувства объекты различаются не только *фактически*, но и *ценностно*»

4) интуиция — это нечто вроде предвосхищения. Она является особым типом восприятия, идущим от бессознательного.

Перечисленные функции попарно дополнительные, т.е. если сильно развита одна из входящих в пару, то другая играет подчиненную роль (рис. 4). В центре рис. 4 находится «Эго» (Э) с присущей ему энергией *воли*; ощущение (О) и интуиция (И) дополнительные, так как невозможно одновременно одинаково хорошо воспринимать физические факты и «заглядывать за угол»; то же самое можно сказать о мышлении (М) и чувстве (Ч) — думая, мы должны исключить всякие чувства, и, наоборот, глубокие чувства исключают мышление [209. С. 8-15].

Эктопсихическая сфера

Индивидуальное бессознательное



Эндопсихическая сфера

Коллективное бессознательное

Рис. 3. Структура Psyche по К.Юнгу

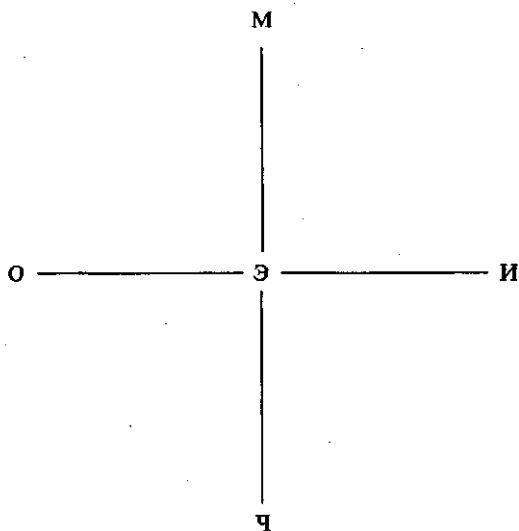


Рис. 4. Основные психические функции по К.Юнгу

К эндопсихическим компонентам Юнг относит:

1) память — способность воспроизводить бессознательные содержания. Она связывает нас с тем, что ушло из сознания, либо было вытеснено, или подавлено;

2) субъективные компоненты сознательных функций — склонность реагировать определенным образом. Они являются своеобразной теневой стороной «Эго»;

3) аффекты — состояния, в которых человеком овладевает то, что у него внутри и чему он не в силах противостоять;

4) инвазии (invasion) — охваченность страстями при минимуме сознательного контроля [209. С. 19—21].

На базе перечисленных представлений о личности и душе человека К. Юнг построил одну из наиболее известных типологий: интроверт, экстраверт, сенсорный, интуитивный, мыслительный, чувствующий [208]. При таком подходе индивид — есть пучок противопоставлений, которые можно обозначить как *различительные признаки*. Они являются субмодальностями психосоциальной активности человека.

Катарина Бриггс и ее дочь Изабель Бриггс-Майерс на базе типологии Юнга с дополнениями разработали «Индикатор типов Майерс-Бриггс» (*MBTI*). В основу этой типологии были положены следующие четыре различительных признака [259. С. 47—102; 260]:

1-й — доминирующий источник энергии:

Экстраверты (E)

социальны
общительны
сначала говорят, потом думают

Интроверты (/)

с чувством территории
задумчивы
сначала думают, потом говорят

Ориентированы на:

взаимодействие
внешний облик
широту
экстенсивность
обширный круг знакомых
расходование энергии
внешние события

сосредоточенность
внутренние свойства
глубину
интенсивность
узкий круг знакомых
экономия энергии
внутренние ощущения

2-й — преобладающий источник информации:

Люди сенсорного (S) типа Люди интуитивного (N) типа

последовательны
реалистичны

случайны
отвлечены

Ориентированны на:

настоящее
факты

будущее
фантазии

Проявляют:

упорство
действенны
приземленны
практичны
конкретны

вдохновение
теоретичны
летающие в облаках
оригинальны
обши

3-й — характер принятия решений:

Люди мыслительного (T) типа

объективны
верны своим убеждениям
беспристрастны
настойчивы
точные
ясны

Люди чувствующего (F) типа

субъективны
милосердны
сочувствующие
ориентированы на убеждения
человечны
гармоничны

Следуют:

законам

обстоятельствам

Ориентированы на:

критику
политику

понимание
общие ценности

4-й — отношение к миру:

Люди решающего (/) типа	Люди воспринимающего (P) типа
решительны выжидающи	
окончательны	предварительны
тверды	податливы
отмеренны	свободны
точные	экспериментальны
действуют по программе	непредсказуемы

Ориентированы на:

контроль	приспособляемость
завершенность	открытость
структуру	изменчивость

Знание психического типа человека позволяет предсказать его поведение, строить с ним оптимальные отношения, эффективно осуществлять процедуры коррекции, развитие и саморазвитие.

Я Л. Морено представлял себе личность человека как социальный атом. Он говорил, что социальный атом — это наименьший социальный элемент, но это не индивид. Социальный атом как наименьший элемент структуры отношений состоит из всех отношений между человеком и окружающими его людьми, которые в данный момент тем или иным образом с ним связаны. Термин «социальный атом» следует понимать не строго по аналогии с физическим атомом, а лишь в смысле «*atomos* = далее неделимый».

Согласно Морено, обособленный индивид — это социальная фикция. С момента рождения человека окружают люди, составляющие его как социальный атом (мать, отец, бабушка и др.). В его атоме разворачивается конкретная жизнь. С возрастом все меньше партнеров из его социального атома состоят с ним в кровном родстве, но многие являются родственными по духу. Все знакомые человека составляют *объем знакомств* (рис. 5).

По мнению Я. Морено, все идет от индивида, от его «теле» (способностей притягивать других людей), социальных атомов (объема эмоциональных связей индивида), социальных молекул (связей атомов в группы), от микроструктуры. Согласно Морено, всю макроструктуру, т.е. общественную жизнь, можно изменить эволюционно в соответствии с микроструктурой групп, что и представляет подлинную гуманизацию общества. Наименьшим элементом такой микроструктуры является *социальный атом*, состоящий из всех отношений между индивидом и окру-

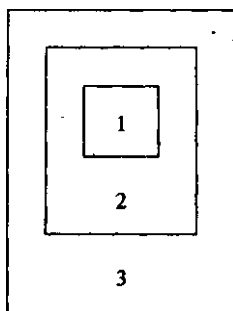


Рис. 5. Структура социального атома

1 — внутреннее ядро (лица, с которыми поддерживаются отношения);
 2 — внешнее ядро (лица, с которыми хотелось бы иметь отношения); 3 — объем знакомств (знакомства, не имеющие личного значения для индивида)

жающими его людьми, которые в данный момент тем или иным образом с ним связаны (см. рис. 5) [4. С. 38—39].

Социометрия выделяет три типа отношений, приводящих в движение «социоэмоциональные силы» притяжения и отталкивания:

1) вчувствование — проникновение человека в личностный эмоциональный мир другого индивида путем представления себя на его месте. Оно проявляется в воображаемом эмоциональном принятии роли другого человека;

2) перенос — отношения, опосредованные (обусловленные) бессознательными фиксациями желаний или воспоминаний;

3) теле — многостороннее взаимное понимание и проникновение в глубь переживаний другого человека, которое проявляется в феномене взаимного принятия роли другого, адекватной оценке индивидами друг друга и возникновении реалистичных межличностных отношений [4. С. 47—57].

На основе социометрической процедуры диагностики (см. прил. 2) были выявлены существенные закономерности как в поведении отдельных личностей, так и в деятельности групп. Так, например, высокий социометрический статус положительно коррелирует с пониманием данным индивидом связей и взаимоотношений в группе; с уровнем интеллекта; с знаниями и достижениями; со здоровьем человека; с социоэкономическим статусом. Индивиды с высоким социометрическим статусом являются как бы референтами групп, т.е. носителями основных норм и ценностей этих групп; эффективность их действий выше при выполнении важных заданий и т.п. «Социометрические

друзья» (делающие взаимные выборы) обычно имеют одинаковый уровень образования, сходные личностные характеристики, находятся в пространственной близости. «Социометрическая сплоченность» группы положительно коррелирует с общей ее эффективностью [331. С. 58].

Однако дальнейшие исследования показали, что ряд подобных разноуровневых закономерностей проявляется лишь в малозначимых и неравновесных ситуациях или характерен только для диффузных групп. Несмотря на эти ограничения, социометрический подход к личности позволяет производить коррекцию, терапию и развитие личности путем трансформации ее социальных связей (социометрия) и расширения репертуара и содержания ее ролей (психодрама).

Своеобразный подход к описанию личности был предложен американским психологом Дж.Келли в теории личностных конструктов. Согласно этому подходу, личность представляет собой систему индивидуальных конструктов. Конструкты — это среднестатистические интерпретации и толкования мира. Они имеют форму биполярных пар понятий (белый — черный, умный — глупый, грустный — веселый и т.п.), но представляют собой личностные конструкты. В соответствии с теорией Дж.Келли, уровень образования, сходные личностные характеристики, находятся в пространственной близости. «Социометрическая сплоченность» группы положительно коррелирует с общей ее эффективностью [331. С. 58].

Однако дальнейшие исследования показали, что ряд подобных разноуровневых закономерностей проявляется лишь в малозначимых и неравновесных ситуациях или характерен только для диффузных групп. Несмотря на эти ограничения, социометрический подход к личности позволяет производить коррекцию, терапию и развитие личности путем трансформации ее социальных связей (социометрия) и расширения репертуара и содержания ее ролей (психодрама).

Своеобразный подход к описанию личности был предложен психологом Дж.Келли в теории личностных конструктов. Согласно этому подходу, личность представляет собой систему индивидуальных конструктов. Конструкты — это среднестатистические интерпретации и толкования мира. Они имеют форму биполярных пар понятий (белый — черный, умный — глупый, грустный и т.п.), но представляют собой личностные конструкты.

В практическом применении конструирования конструкта одновременно приобщение, различение, прогнозирование и контроль поведением. Обобщая, можно сказать, что *конструкт* — это единица нашего восприятия, мышления, отношения, которая, объединяя объективные сведения и интерпретацию их, позволяет нам прогнозировать и контролировать свое поведение.

В практическом применении конструирования конструкта одновременно приобщение, различение, прогнозирование и контроль поведением. Обобщая, можно сказать, что *конструкт* — это единица нашего восприятия, мышления, отношения, которая, объединяя объективные сведения и интерпретацию их, позволяет нам прогнозировать и контролировать свое поведение.

ляя и анализируя личностную систему конструкторов, мы можем (зачастую очень оперативно) определить основные проблемы клиента (см. прил. 2, 6, 7), конструировать социальную ситуацию его жизнедеятельности и развития.

Примером реализации системного подхода может быть многоуровневая, иерархическая структура личности, предложенная американскими психологами Дж.Ройсом и А.Пауэллом [цит. по: 47]. Они исходят из ряда концептуальных положений:

1. Человек не является машиной.

2. Человеческая личность представляет собой совокупность систем. В частности, авторы выделяют шесть подсистем обработки информации: 1-я — сенсорная (ощущающая); 2-я — моторная (двигательная); 3-я — когнитивная (познавательная); 4-я — аффективная (эмоциональная); 5-я — стилевая; 6-я — ценностная (рис. 6). 1-я и 2-я подсистемы находятся на периферии и обеспечивают в основном кодирование и декодирование информации. Когнитивная и аффективная подсистемы расположены вблизи центра и выполняют ключевые роли в процессах обучения и адаптации (например, идентификация инвариантов и задание оптимального уровня внутреннего возбуждения системы). Стилевая и ценностная подсистемы, являясь центральными узлами, определяют направленность функционирования других подсистем, каждая из которых является многоуровневой и иерархической.

Сенсорный уровень личности — это слой управляемых процессов. Познание и аффект образуют преобразовательный слой. Стил и ценности — слой самоорганизации или интеграции. Подсистемы стили и ценностей обуславливают индивидуальные различия. В результате взаимодействия шести перечисленных подсистем возникают молярные психические образования. Например, эмоции — это результат взаимодействия, в первую очередь, познания и аффекта; познание и стил доминируют в процессе формирования мировоззрения; взаимодействие аффекта и ценностей порождает стили жизни; образ своего «Я» (психический контур) реализуется из взаимодействия вначале подсистем стили и ценностей, а потом — когнитивной и аффективной (см. рис. 6).

3. Личностный смысл — это интегративная цель. С позиций рассматриваемой модели *личность* представляет собой целенаправленную суперсистему, ключевой интегративной целью которой является личностный смысл (быть человеком — значит искать смысл жизни). Поиску смысла жизни способствуют социальные условия жизнедеятельности (образы жизни, способы

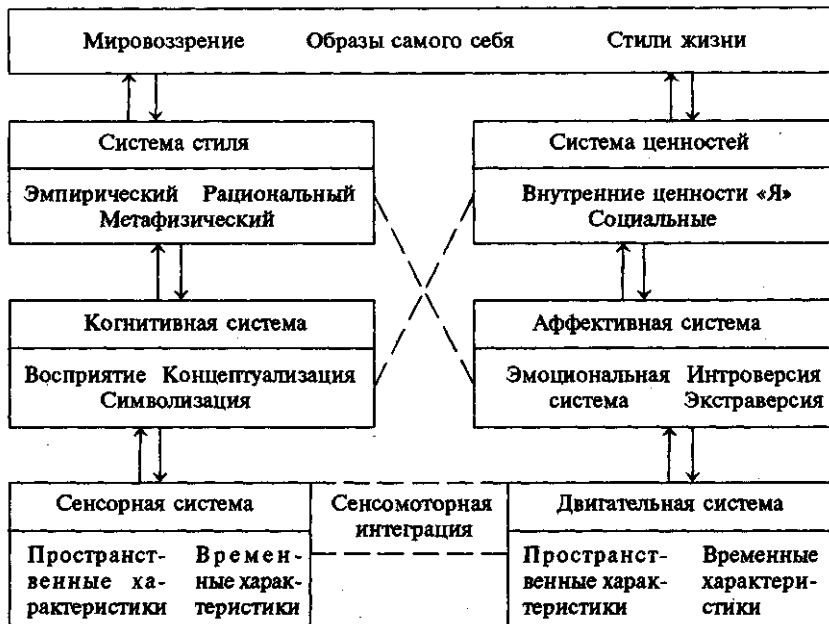


Рис. 6. Уровень целостной системы (супрасистемы) личности (личный смысл)

взаимодействия между людьми и др.)- При этом личностный смысл имеет три основные составляющие и связан с мировоззрением, стилем жизни и образом своего «Я» (рис. 7).

Перечисленные образующие реализуются при помощи критериев валидности (проверки обоснованности). *Эпистемологическая валидность* характеризует справедливость притязаний на звание; *экзистенциальная* — отношение к нормам, лежащим в **основе разных стилей жизни**; *валидность образа самого себя* — связана с утверждением образа своего «Я».

Три перечисленных критерия представлены различными связями «стиль — ценность». Сочетание рационального стиля и внутренних ценностей (средний путь) порождает образ своего «Я» в форме концептуально-достижимого, из которого соответственно вытекает завершённый-незавершённый критерий самоодобрения. Аналогично возникают и другие лучи (рис. 8).

4. Образы своего «Я» порождаются различными связями. Первичные интерактивные связи целей и ценностей представлены парами «социальное-эмпирическое», «внутреннее-рациональное» и «Я-метафорическое» (табл. 1).

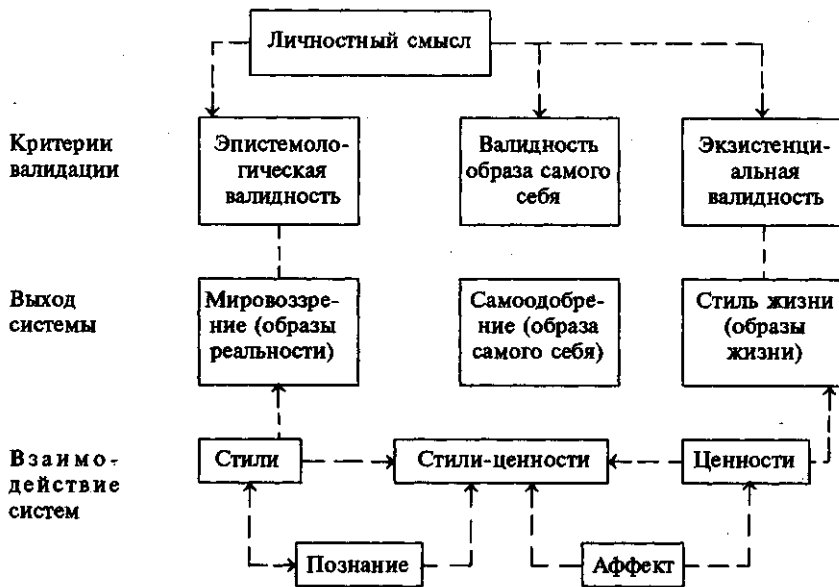


Рис. 7. Структура личного смысла

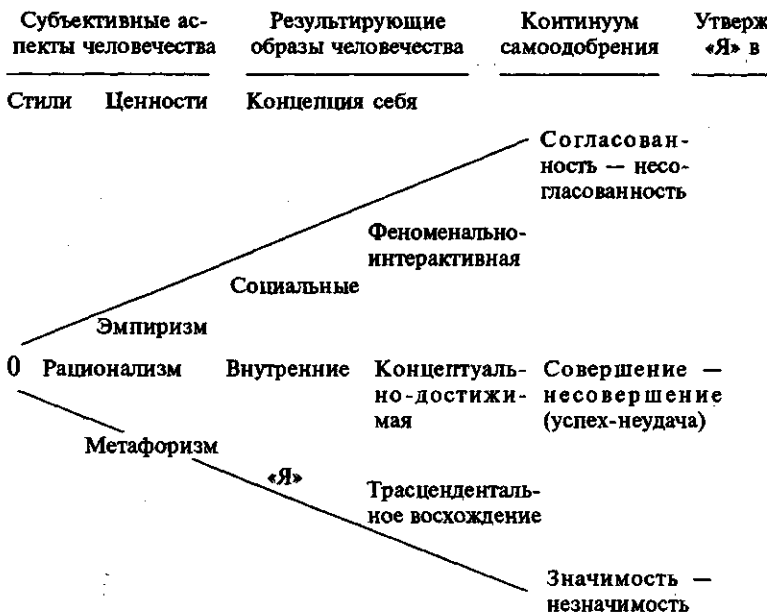


Рис. 8. Основные пути к самопознанию

Определения стилей, ценностей и результирующие образа своего «Я»

Стиль (характерные способы манифестации когнитивных или аффективных феноменов)	Ценности (ориентация на действия, которые могут быть упорядочены и самодостаточны)	Результирующая характеристика своего «Я» (персонификация собственных действий, внутренних процессов и отношений с миром)
Эмпирический: образы реальности оцениваются с точки зрения надежности и валидности наблюдений; связан с когнитивными процессами восприятия	Социальные: социальный контакт, взаимопомощь, похвалы, поддержка со стороны других людей, «добрые дела» — наиболее желаемая цель; выше всего милосердие	Феноменально-интерактивная: персонификация своих действий и мотивов по отношению к социальному окружению и социальному идеалу; «Я» ориентировано на «здесь — теперь» и другого
Рациональный: образы реальности оцениваются с точки зрения их логической непротиворечивости; связан с когнитивными процессами концептуализации	Внутренние: достижение высоких результатов в выполнении конкретных задач и достижении целей, особенно связанных с психологическими и (или) физическими усилиями; мастерство как конечная цель	Концептуально-достижимая: персонификация своего «Я» относительно понимания своих достижений, управление своим «Я», подчинение его целям и овладение мастерством
Метафорический: образы реальности оцениваются с точки зрения универсальности заключенных в них прозрений; связан с когнитивными процессами символизации	«Я»: характеризуется акцентом на своей уникальности и неповторимости, сохранением независимости и поведением в соответствии с личностными стандартами поведения; самоактуализация как конечная цель	Трансцендентально-восходящая: персонификация физической и общественной сфер в терминах своих потребностей, интересов, действий и характерных способов реагирования. Переживание своего «Я» как идиосинкратической манифестации искусства жизни

Согласно рассматриваемой модели имеются девять возможных результирующих образов самого себя, которые описаны в табл. 2.

**Основные образы своего «Я»,
порождаемые различными связями «стиль — ценность»**

Ценности		
Социальные	Внутренние	«Я»
«Я» воспринимается как неотъемлемая часть общества и культуры. Индивидуальность возникает из опыта «Я» в обществе	«Я» оценивается по непосредственным результатам или своим достижениям в социальном контексте. Для индивидуальности наиболее важны непосредственные достижения, нежели долгосрочные	«Я» ценится за непосредственно переживаемое с помощью всех наличных у него органов чувств. Индивидуальность возникает из чувственных восприятий «здесь — теперь»
«Я» подчиняется социальному порядку и социальной догме. Индивидуальность — своя или других — ценится только в той мере, в какой она понимается и допускается с социальной точки зрения	«Я» оценивается и понимается с точки зрения долгосрочных достижений индивида в воздействии на окружающий его мир. Достижения отделяют индивидов друг от друга. Индивидуальность ценится за ее материальные или теоретические достижения	Индивид понимает себя с помощью глубокого и воспитанного мышления. Высшая цель жизни — следовать сократовской максиме «познай самого себя». Индивидуальность понимается ради нее самой
«Я» рассматривается** как специфическая конкретная манифестация социального мифа. Социальные и религиозные институты обеспечивают рамки для переживания и познания своей индивидуальности	«Я» оценивается и понимается с точки зрения его этических и духовных достижений. Самоусмотрение есть достижение, к которому стремится индивид, а индивидуальность есть продукт (отчасти) этого стремления	Индивид есть одновременно часть мира и вне мира, и индивидуальность возникает в результате выхода за пределы материального мира с целью обретения более глубокого трансцендентного смысла

5. Люди создали множество образов «Я» и каждый из этих образов определяет приверженностью к определенному стилю и ценностям.

6. Взаимосвязи индивида и общества ориентированы на интегральный синтез индивидуальных и социальных аспектов человечества [цит. по: 47, С. 107—115].

РАЗНОСТОРОННЕЕ И ГАРМОНИЧНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ. Разностороннее развитие личности предполагает формирование разнообразных способностей и интересов, соответ-

ствующих различным сферам человеческой жизнедеятельности, что, разумеется, не исключает выделение личностью чего-либо одного, наиболее значимого для себя. Разностороннее развитие способностей успешно участвует не только в одной узко специализированной деятельности, но ей доступны разные сферы деятельности. Для такой личности должно быть характерно высокое развитие каких-либо специальных способностей (технических, изобразительных, музыкальных, поэтических и т.д.) на фоне достаточно высокого общего уровня развития [150].

Когда речь идет об идеале разносторонне развитой личности, то подразумевается, что это развитие будет гармоническим. Гармонические отношения между личностью и миром означают гармонию между тем, что личность требует от других, и тем, что она может им дать. *Гармоническая личность* находится в единстве с миром, людьми и самой собой. Такой человек является непосредственно нравственной личностью. Нарушение нравственных норм сопряжено для него с нарушением целостности собственной личности [325. С. 166].

Становление гармонично развитого человека связано с формированием иерархической структуры мотивов и ценностей: доминированием высших уровней над низшими. Уровень мотивов и ценностей определяется мерой их общности, начиная с личных мотивов (самых низких) через интересы близких людей, коллектива, общества — до общечеловеческих универсальных целей. Наличие таких иерархий в личности не нарушает ее гармонии, так как сложность, множественность интересов, полинаправленность при наличии доминанты обеспечивают многообразие связей с миром, общую устойчивость.

Напротив, простота личности (наличие единственной цели, погруженность в одну деятельность, сужение круга общения и решаемых проблем) зачастую приводит к ее дисгармоничности. Системным параметром, характеризующим гармоническую личность, является высокий уровень сбалансированности отношений различных личностных образований (потребностей, мотивов, ценностных ориентации, самооценки, образа Я-реального и Я-идеального и т.п.).

Гармоничность личности зависит от того, насколько доминирование высшего уровня находится в согласии с уровнями нижележащими: например, каково соотношение сознательного и неосознаваемого, непосредственного и преднамеренного, природного и духовного уровней [173. С. 114—116].

Полноценное формирование человеческой личности зависит от того, какие именно по своему содержанию потребности приобретут у него форму самодвижения, и дело воспитания заключается в том, чтобы сформировать у учащегося навыки саморегуляции личностных процессов.

Структура личности приобретает гармоничность в результате максимального развития тех способностей человека, которые создают доминирующую направленность его личности, придающую смысл всей его жизнедеятельности. Гармоничность личности достигается только в том случае, когда сознательные стремления человека находятся в полном соответствии с его непосредственными, часто даже неосознаваемыми им самим желаниями. Мотивирующая сила таких бессознательных образований настолько велика, что в условиях противоречия с сознательными стремлениями человека они приводят к острейшим аффективным конфликтам, искажающим и даже разрушающим личность. Аффективные переживания, возникающие в результате конфликта разнонаправленных мотивационных тенденций, при определенных условиях становятся источником формирования дисгармоничной личности.

Для дисгармоничной личности характерны различные нарушения эмоциональной, познавательной, нравственной и поведенческой сфер: беспричинные страхи, замкнутость (аутизм), немотивированная агрессивность и т.п. Подобные нарушения могут приводить к гиперкомпенсациям, неадекватностям самооценки и уровня притязаний. Психокоррекционный и терапевтический эффект в этом случае могут иметь: включение такой личности в деятельность с внешне регулируемым уровнем трудности задач и предметно оформленными результатами; применение высоко эмпатийных отношений; использование интенсивного социального одобрения («поглаживания») и т.п.

С возрастом у одних детей возникает потребность оправдать свои особенности, тогда они начинают превращать «пророки в добродетели», т.е. относиться к ним, как к ценным. В этих случаях «рассогласованность» между сознанием и поведением остается: у таких детей постоянно возникают конфликты с окружающими людьми, сомнения и чувство неудовлетворенности, связанное с кажущейся недооценкой значимости их личности.

Другие дети продолжают усваивать нравственные ценности, которые, находясь в конфликте с особенностями их личности, вызывают у этих ребят постоянный внутренний разлад с самой собой. В результате из детей с непреодолимым аффектом фор-

мируются люди, всегда находящиеся не в ладу с окружающими и с собой, обладающие многими отрицательными чертами характера. Нередко из таких детей выходят люди социально неадаптированные, склонные к преступлениям.

Люди с дисгармонической организацией личности — это не просто индивиды с направленностью «на себя». Это люди с двойной (или множественной) направленностью, находящиеся в конфликте с собой, люди с расщепленной личностью, у которых сознательная психическая жизнь и жизнь неосознанных аффектов находятся в постоянном противоречии [35. С. 245—271].

Доминирование той или иной мотивации может быть различным на сознательном и неосознанном уровнях. В результате мы имеем дисгармоническое строение личности, постоянно раздираемой внутренними конфликтами. Такого рода конфликты возникают лишь при определенных условиях, которые могут быть внешними и внутренними [325. С. 169].

Внешние условия конфликта сводятся в основном к тому, что удовлетворение каких-либо глубоких и активных мотивов и отношений личности находится под угрозой или становится вовсе невозможным. Внутренние условия психологического конфликта сводятся к противоречию или между различными мотивами и отношениями личности, или между возможностями и стремлениями личности. Надо иметь в виду, что внутренние условия психологического конфликта у человека редко возникают спонтанно, а прежде всего обусловлены внешней ситуацией, историей становления личности, ее психофизиологической организацией.

Еще одним условием психологического конфликта может являться субъективная неразрешимость ситуации. Конфликт возникает тогда, когда человеку кажется, что он не в состоянии изменить объективные условия, которые породили конфликт. Психологический конфликт разрешается только тогда, когда у человека складываются новые отношения к объективной ситуации, породившей конфликт, и новые мотивы деятельности.

Развитие и разрешение конфликта представляют собой острую форму развития личности. В психологическом конфликте имеются прежние и формируются новые отношения личности; изменяется сама структура личности. Более того, внутренний конфликт — необходимое условие развития самосознания [105. С. 239—240]. Сам факт возможности таких конфликтов на всех этапах жизнедеятельности человека является обязательным элементом ее функционирования, что позволяет говорить о гармонии как динамическом состоянии бытия личности.

Одной из причин развития дисгармоничности личности школьника может являться феномен «смыслового барьера». Возникновение такого феномена обусловлено тем, что взрослый, воздействуя на ребенка, не учитывает или не считается с наличием у него активно действующих в это время потребностей и стремлений. В результате у ребенка возникает конфликт между его непосредственным желанием и стремлением выполнить то, что требует от него взрослый. Часто ребенок не способен сознательно уступить определенному желанию взрослого, и тогда у него возникает особая защитная реакция: он как бы перестает слышать и понимать предъявляемое ему требование, хотя на самом деле он просто не воспринимает смысла адресованных ему слов. Смысловой барьер может возникнуть и по отношению к конкретному человеку, независимо от того, какие требования он предъявляет, и по отношению к конкретному требованию, независимо от того, кто предъявляет это требование.

Смысловой барьер по отношению к конкретному человеку формируется обычно в результате таких действий взрослого (учителя, родителя), вызывающих конфликт с ребенком, когда он не учитывает подлинные мотивы поведения ребенка или приписывает ему мотивы, которых у ребенка в действительности нет.

Чтобы не допустить появления смыслового барьера при возникновении конфликтной ситуации, необходимо выяснить, как сам ребенок понимает причину своего поступка. При этом важно соблюдать доброжелательность по отношению к ребенку, необходим дружеский разговор двух людей, заинтересованных совместно найти причины конфликта и попытаться устранить их. Во избежание образования смыслового барьера не следует постоянно повторять одни и те же требования, упреки, укоры, на которые ребенок не реагирует. Чтобы требование было воспринято и возымело действие, необходимо, чтобы оно соответствовало внутренней позиции ученика [35. С. 245—271].

ГУМАНИЗАЦИЯ И СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ. В настоящее время все большее распространение в диагностике и развитии личности получает *психосемантический подход*. Указанный подход ориентируется на семантические составляющие личности (личностные смыслы) и ее окружения. Применение методов, развитых в рамках этого подхода, представляется очень плодотворным для гуманизации личности.

С точки зрения психосемантического подхода, гуманизация личности представляет собой изменение личностных смыслов (по структуре, содержанию и взаимосвязи), которые начинают

включать нравственно значимые образования и гуманистические ориентации. При этом целью процесса образования становятся формирование и развитие системы личностных смыслов учащихся, гуманистических по сути и адекватных по жизнедеятельности как здесь и теперь, так и в более длительной временной перспективе.

В этом плане психосемантический подход обладает рядом привлекательных возможностей в диагностическом, коррекционном, развивающем и конструирующем аспектах. Например, применяя репертуарные методы диагностики (см. прил. 5), мы можем выявлять ведущие критерии (конструкты) учащихся, используя которые, они оценивают процесс преподавания. Далее необходимо трансформировать эти конструкты в направлении, соответствующем будущей профессии учащихся и ее гуманистической направленности.

Подобная процедура трансформации должна осуществляться, учитывая наличный репертуар и содержание семантических образований учащихся и сотрудников. Другими словами, необходимо вести преподавание с опорой на имеющиеся отношения учащихся к учебным предметам и постепенно преобразовывать эти отношения в гуманистически значимом направлении.

Такое преобразование может осуществляться с помощью систематического обращения к конструктам, связанным с личностно и гуманистически значимыми ориентациями. Здесь педагогическая цель — приблизить ведущие критерии оценок учащихся к объективно важным для их будущей профессиональной деятельности критериям, наполненным гуманистическим содержанием. При этом следует использовать многообразие источников информации, полифоничность и полисемичность восприятия, разнообразные модальности переживания.

Проиллюстрируем возможности рассматриваемого подхода примерами из психодиагностики. Психодиагностические методы, развитые в рамках этого подхода, являются наиболее продвинутой сферой его реализации; они первичны для большинства составляющих коррекции и развития личности.

Такие методы обеспечивают возможность выявления ведущего конструкта развития личности и ее направленности, используя основные типы данных: *L*-, *T*- и *Q*-данные [104. С. 8—12]. Декларации обследуемого (*0*-данные) — лишь ориентир, критерий — особенности поведения (*X*-данные) в конкретной ситуации и содержание потребностно-мотивационной сферы (*Г*-данные).

Применение аналогичных методов позволяет особенно точно диагностировать интегральные по своей природе психические феномены и показатели (типа уровня понимания и личностного развития, сформированности профессиональной направленности, совместимости и т.п.)- На основе информации, полученной с помощью подобных методов, возможны разнообразная терапия, коррекция и развитие личности, ее профессионализация и гуманизация.

Формирование гуманистического отношения к людям и к содержанию собственной профессии можно осуществлять через выявление латентных (скрытых) эмоционально-оценочных ориентации обучающихся. Отметим, что эти ориентации представляют собой некоторые менее структурированные образования (своеобразные «эмоциональные тональности»), позволяющие передавать эмоциональное отношение, развивать мотивы, направленность, потребность в избранной профессии, ее гуманистическую оформленность.

Как правило, подобные ориентации имеют природу коннотата (эмоционально насыщенных значений, передающих отношение к чему-либо), задающего условия передачи знаний, умений и навыков. Эти образования диффузны, полисемантические, зачастую символически нагружены и в силу этого обеспечивают трансляцию эмоционального отношения к профессиональному знанию и особенно его гуманистической оформленности, представленной иррационально. Такие ориентации обеспечивают, в частности, синтонность (эмоциональный резонанс) общения преподавателя и учащихся. Как и в случае с передачей знаний, умений, навыков, эти ориентации должны выбираться таким образом, чтобы быть близкими к подобным образованиям, имеющимся у обучающихся, и в то же время выступать в качестве развивающих.

Профессионализация, гуманизация и личностный рост являются системными процессами и в силу этого требуют для диагностики, коррекции, развития и самоконструирования привлечения соответствующих системных и нелинейных по своей природе процедур. Данные процедуры должны включать различные стороны, уровни, разнообразные модальности возможных проявлений указанных процессов.

Глубинные личностные смыслы обследуемого являются структурными элементами направленности личности. Их формирование предполагает привлечение межмодальных, контекстуальных, системных методов воздействия, в том числе в целях раз-

вития и саморазвития. Это обусловлено тем, что непосредственное формирование личностных смыслов возможно лишь в кризисные периоды развития личности или в моменты состояний, соответствующих характеру внешних воздействий на нее.

Развитие совокупности таких личностных смыслов требует системной технологии «осмысленного» образования, опирающейся на методы психосемантики. Подобная технология позволяет формировать у старших школьников навыки конструирования семантической среды, которая обеспечивала бы развитие профессионально значимых личностных образований. В этой среде могло бы осуществляться компенсирование возможных личностных недостатков. Например, если у преподавателя недостаточно развита целеустремленность, он может подбирать из своего профессионального окружения людей более целенаправленных, чем он, и в силу системности процесса общения приобретать профессионально важные качества.

Важной задачей развития личности является формирование у нее гуманистического измерения. Подобную задачу может решить гуманистическое образование, основным методом которого является системный диалог. Такой диалог призван задействовать различные уровни, аспекты и модальности личности преподавателя и учащихся, по форме он плюралистичен, полимодален и в определенном плане иерархичен [193].

С тем, что гуманизм — это актуальное измерение развития человека, согласно большинство исследователей. Многие говорят о том, каким он должен быть, чтобы отвечать запросам сегодняшнего и завтрашнего дня. Одним из вариантов ответов на этот вопрос можно считать утверждение о гуманности всего того, что соответствует природе человека. Такой подход в его крайнем воплощении можно назвать *пассионарным гуманизмом* — гуманно все то, что соответствует общей судьбе членов этноса, их этническому стереотипу поведения. Печальный пример негативной попытки реализации подобного гуманизма мы видим в Чечне.

Другим крайним вариантом гуманизма является рационалистический его вариант. В этом случае зачастую считается само собой разумеющимся положение о свободе выбора человеком указанной размерности развития, форм и способов его реализации. Такой подход следует называть *рациональным гуманизмом*. К его адептам в психологическом плане принято относить Э.Фромма, К.Роджерса, В.Франкла, А.Маслоу и др. Используя ключевые понятия перечисленных адептов такой гуманизм мож-

но метафорически характеризовать соответственно как бытийный, эмпатический, смысловой, самоактуализационный. Перечисленные признаки могут быть обозначены как основные *размерности гуманизма*.

Мы не свободны полностью в выборе формы гуманизма. Поэтому дальнейший рост человека как вида и как отдельной личности возможен на путях *этического гуманизма*, который представляет собой развертку некоторого тотального конструкта: *пассионарность-идейность*. Пассионарность сама по себе не плоха, ни хороша, как, например, энергия. Плохи или хороши ее применения и реализации. Этический гуманизм есть сращивание *пассионарности этноса* (или *субэтноса*) с позитивной идеей как ориентиром в развитии.

С позиций этического гуманизма решение проблем представляет собой поиск средств и методов социально одобряемой реализации *пассионарной энергии этноса*. Например, разрешение чеченской проблемы с указанных позиций видится как отвод энергии *пассионарного толчка* в мирное русло путем заселения территорий *субпассионариями*, широкомасштабного строительства, уничтожения отрицательных *пассионариев* (непримиримых) и т.п.

Эти три варианта гуманизма являются не только полюсами некоторого континуума, но и разными аспектами, сторонами и/или уровнями гуманизма как явления в целом. Каждая доминирующая форма проявления гуманизма содержит в себе в качестве дополнений две остальные.

Этнос — это личность на популяционном уровне, поэтому реализация идей этического гуманизма на микроуровне требует поиска, объединения и передачи власти *«людям длинной воды»*, для которых характерны: честь и достоинство, глубокая религиозность, отсутствие догматизма и веротерпимость (Л.Н.Гумилев), позитивная идейность и энергичная целеустремленность.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ. *Социализация* — процесс и результат включения индивида в социальные отношения. Социализация осуществляется путем усвоения индивидом социального опыта и воспроизведения его в своей деятельности. В результате социализации человек усваивает стереотипы поведения, нормы и ценностные ориентации социальной среды, в которой он функционирует. Социализацию можно рассматривать как тройственный процесс адаптации, развития личности и отказ от наивных детских представлений.

Социализация личности на индивидуальном уровне включает ряд процессов:

1. Личности людей формируются, взаимодействуя друг с другом. На характер этих взаимодействий оказывают влияние такие факторы, как возраст, интеллектуальный уровень, пол и т.п.

2. Окружающая среда также может воздействовать на личность ребенка.

3. Личность формируется на основе собственного индивидуального опыта.

4. Важным аспектом формирования личности является культура [310. С. 101].

Социализация осуществляется через ряд условий, которые после их группировки могут быть названы «факторами». Таковыми *факторами социализации* являются: целенаправленное воспитание, обучение и случайные социальные воздействия в деятельности и общении. Социализируется ребенок, не пассивно принимая различные воздействия (в том числе воспитательные), а постепенно переходя от позиции объекта социального воздействия к позиции активного субъекта. В процессе социализации осуществляются включение индивида в социальные отношения, изменение его психики.

К ведущим *феноменам социализации* следует отнести усвоение стереотипов поведения, действующих социальных норм, обычаев, интересов, ценностных ориентации и т.п. Стереотипы поведения формируются путем сигнальной наследственности, т.е. через подражание взрослым в раннем детстве. Они очень устойчивы и могут быть основой психической несовместимости (например, в семье, этносе).

Основными *институтами социализации* являются: семья, дошкольные учреждения, школа, неформальные объединения, вуз, трудовые коллективы и т.п. Такие институты представляют собой общности людей, в которых протекает процесс социализации человека.

Ведущие *направления социализации* соответствуют ключевым сферам жизнедеятельности человека: поведенческой, эмоционально-чувственной, познавательной, бытийной, морально-нравственной, межличностной. Другими словами, в процессе социализации люди обучаются тому, как себя вести, эмоционально реагировать на различные ситуации, проявлять и переживать различные чувства; каким образом познавать окружающий природный и социальный мир; как организовывать свой быт; каких морально-этических ориентиров придерживаться; как эффективно участвовать в межличностном общении и совместной деятельности.

Существует несколько социально-психологических механизмов социализации:

1) *идентификация* — это отождествление индивида с некоторыми людьми или группами, позволяющее усваивать разнообразные нормы, отношения и формы поведения, которые свойственны окружающим. Примером идентификации является полоролевая типизация — процесс приобретения индивидом психических особенностей и поведения, характерных для представителей определенного пола;

2) *подражание* является сознательным или бессознательным воспроизведением индивидом модели поведения, опыта других людей (в частности, манер, движений, поступков и т.д.);

3) *внушение* — процесс неосознанного воспроизведения индивидом внутреннего опыта, мыслей, чувств и психических состояний тех людей, с которыми он общается;

4) *социальная фасилитация* — стимулирующее влияние поведения одних людей на деятельность других, в результате которого их деятельность протекает свободнее и интенсивнее («фасилитация» означает «облегчение»);

5) *конформность* — осознание расхождения во мнениях с окружающими людьми и внешнее согласие с ними, реализуемое в поведении [274. Кн. 1].

Ряд авторов выделяют четыре психологических механизма социализации:

1. *Имитация* — осознанное стремление ребенка копировать определенную модель поведения.

2. *Идентификация* — усвоение детьми родительского поведения, установок и ценностей как своих собственных.

3. *Стыд* — переживание разоблачения и позора, связанное с реакцией других людей.

4. *Чувство вины* — переживание разоблачения и позора, связанное с наказанием самого себя вне зависимости от других людей.

Первые два механизма являются позитивными; стыд и вина — негативные механизмы, запрещающие или подавляющие определенное поведение [310. С. 119—120].

В западной психологии проблема социализации разрабатывается преимущественно в русле психоанализа и интеракционизма. Согласно психоанализу, социализация — это вхождение якобы изначально асоциального или даже антисоциального индивида в общественную среду и адаптация к ее условиям. Интеракционизм описывает социализацию как следствие межлич-

ностного взаимодействия людей, ведущего к их согласию через взаимно конформное поведение.

С позиций отечественной психологии, социализация характеризуется как расширение действия совокупности условий (в которых живет и развивается человек, прежде всего, в результате обучения и воспитания), сферы деятельности и общения индивида, как процесс становления его личности, включая самосознание и активную жизненную позицию [цит. по: 331. С. 200].

В детском возрасте у человека формируется самосознание и закладываются первые представления о самом себе, образуются устойчивые формы межличностного взаимодействия, моральные и социальные нормы.

При изучении социального развития детей бихевиористы выделяют три основных процесса социального научения: классическое обусловливание; инструментальное обусловливание; научение в результате наблюдения.

Классическое обусловливание представляет собой процесс, при котором в результате научения условный стимул связывается с безусловным. *Инструментальное, или оперантное обусловливание*, наблюдается в ситуациях, в которых ребенок случайным образом выполняет правильно (или неправильно) какой-либо элемент поведения, причем такое поведение подкрепляется с помощью поощрения. В результате *научения через наблюдение* дети обучаются чему-либо, наблюдая и воспроизводя то, что видят (подробнее см. ниже).

Альберт Бандура предложил четырехступенчатую модель научения и воспроизведения (рис. 9). На первой ступени доминирует *внимание*, поскольку для того, чтобы произошло научение, ребенку необходимо обратить внимание на образец. На второй ступени осуществляется *сохранение*, при этом, интерпретируя поведение другого человека, ребенок использует имеющиеся познавательные навыки или категории и сохраняет эту информацию в памяти. Эффективность данной стадии частично зависит от уровня когнитивного развития ребенка.

Часто процесс на этом заканчивается, т.е. ребенок узнал и может вспомнить, что делал другой. Выбирая способ поведения, он может вовсе не использовать эту информацию или, интерпретируя ее по-своему, поступить иначе. В итоге результат научения на уровне поведения может проявиться спустя некоторое время. Использование информации, которая сохранилась в памяти ребенка, является *моторным воспроизведением*. Такое

МОДЕЛИРУЕМЫЕ СОБЫТИЯ

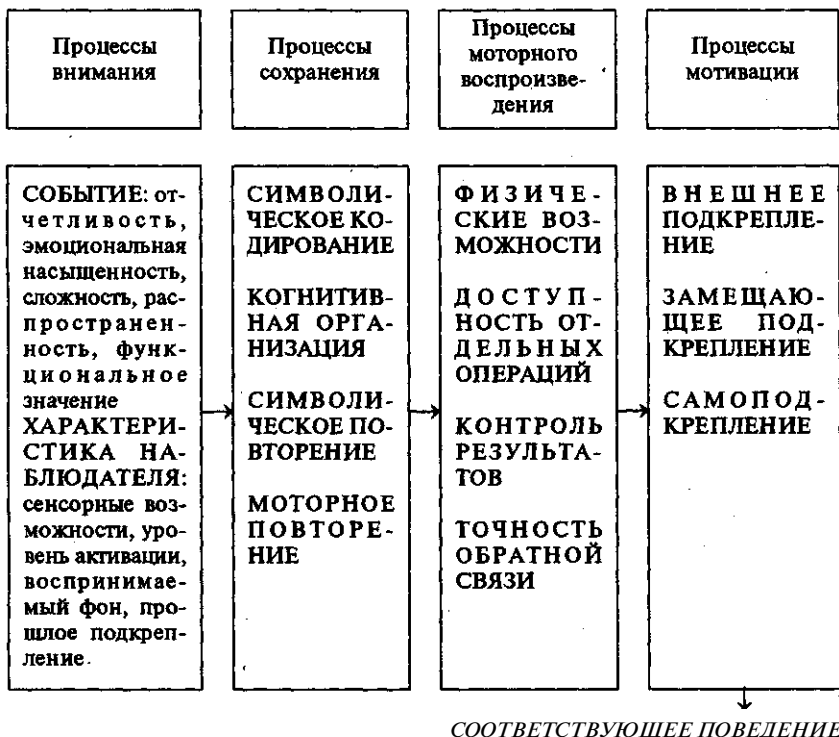


Рис. 9 Процессы, обеспечивающие социальное научение

воспроизведение зависит от моторных и когнитивных способностей ребенка.

Еще одной составляющей, обеспечивающей социальное научение, являются *мотивационные процессы*, которые определяют, будет ли осуществлено какое-либо действие. Наблюдение последствий поведения другого человека окажет сильное влияние на желание воспроизводить это поведение.

Путем социального научения в процессе развития ребенка формируется, в частности, половое самосознание, которое представляет собой способ включения биологического пола и его культурных ассоциаций в самовосприятие и поведение ребенка. Указанный процесс объединяет несколько компонентов: половую идентичность, понимание социальных ожиданий в отношении мужчины и женщины, усвоение поведения, соответствующего половой принадлежности.

Половая идентичность включает осознание и принятие своей половой принадлежности, т.е. соответствие личности, интересов и поведения человека его собственным определениям мужественности и женственности.

К трем годам дети уже хорошо различают пол окружающих их людей, знают, что в зависимости от пола к человеку предъявляются различные требования: девочки обычно играют в куклы, одеваются, как женщины, а мальчики играют с машинками, в пожарников и другие подобные игры. В этом возрасте дети начинают понимать и более абстрактные психологические составляющие половых стереотипов. Считается, что мальчики должны быть большими, шумными, боевыми, независимыми, умными; девочки — маленькими, тихими, воспитанными, послушными и отзывчивыми. Девочки, как правило, предпочитают играть мягкими игрушками и куклами, мальчики — в кубики, манипулировать игрушками и другими предметами [143. С. 168-169].

Как формируются половые стереотипы? Ответы на этот вопрос в различных психологических направлениях различны. Так, представители психоанализа считают, что дети воспринимают половой стереотип через процесс идентификации (уподобление себя другому, подражание, отождествление себя с другими) с родителями того же пола. Подобный процесс начинается в возрасте 4—5 лет.

Представители теории социального научения придерживаются мнения, что типичному для пола поведению обучаются так же, как и другим формам поведения, т.е. путем инструментального обусловливания и наблюдения.

Сторонники теории когнитивного развития полагают, что раннее полоролевое научение связано с более общими изменениями в когнитивном развитии. Исследования в рамках этого направления показывают: дети очень рано, почти независимо от семейного окружения, узнают о половых стереотипах, наблюдая поведение взрослых [143. С. 173—174].

Практически одновременно с формированием процесса идентичности и представления о себе дети оценивают собственные качества, и на основе этого возникает и развивается их самооценка. Психологически процессы самооценки и формирования «Я»-концепции имеют значительные отличия. «Я»-концепция, по сути, представляет собой в большей мере набор описательных, нежели оценочных представлений о себе. Часть «Я»-концепции может быть окрашена положительно и отрицательно,

часть может быть нейтральной. А самооценка — это понимание человеком своих собственных качеств, а также оценка им этих качеств.

Самооценку детей младше семи лет точно измерить довольно трудно. У маленьких детей есть ожидание успеха в конкретных заданиях, они оценивают себя в каждой отдельной ситуации, но у них, видимо, отсутствует обобщенная самооценка. Дошкольник собой полностью доволен, кажется себе очень хорошим, и только, спустя некоторое время, — к девяти или десяти годам — у ребенка формируется вполне отчетливое чувство собственной ценности, формируется оценка себя [143. С. 177—178].

Другой важной составляющей развития личности является формирование навыков просоциального поведения. Термин «просоциальное поведение» используется психологами для обозначения предписываемых в определенной культуре моральных действий, которые можно определить как социально-положительные: щедрость, помощь другому, сотрудничество, выражение сочувствия. Сотрудничество представляет собой совместную работу группы людей для достижения определенной цели. Просоциальное поведение, необходимое для сотрудничества, обычно формируется на базе таких личностных качеств как альтруизм и сочувствие. Просоциальное поведение детей бывает достаточно последовательным в разных ситуациях, хотя возможны и ситуативные его отклонения [143. С. 180].

Наибольшее влияние на ранних этапах процесса развития личности оказывает, как правило, семья. В семье поведение родителей определяет отношение будущего человека к окружающему миру. Такое поведение можно описать двумя парами признаков: неприятие — расположение и терпимость (самостоятельность, свобода) — сдерживание (контроль) (рис. 10). Родители, которые позитивно настроены относительно детей, считают, что их дети обладают многими положительными качествами, радуются общению с ними, принимают их такими, какие они есть.

Родители, у которых доминирует контроль (сдерживание), декларируют детям множество запретов, держат их под пристальным надзором, строго определяя нормы поведения, но такие родители не обязательно часто или строго наказывают детей. От младших школьников они требуют сдержанного поведения, хорошей учебы, умения вести себя должным образом за столом, соблюдения чистоты и порядка. О подростках такие родители хотят знать, как они проводят досуг, интересуются их друзья-

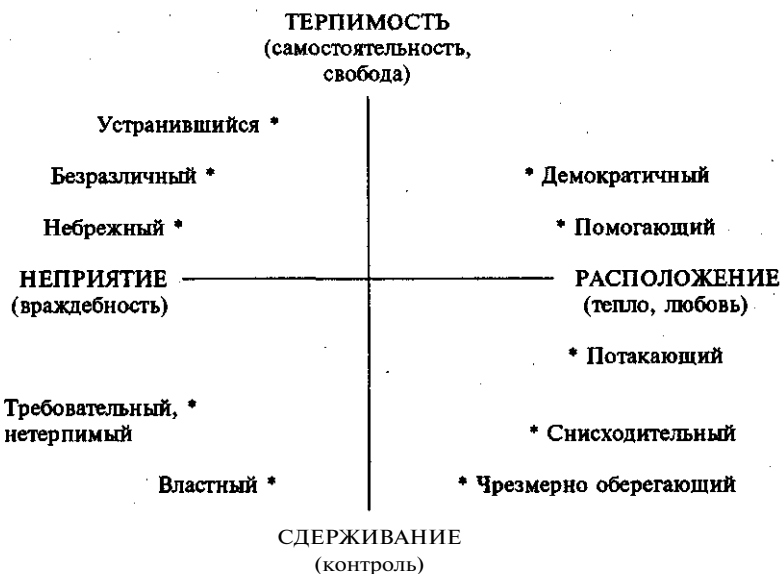


Рис. 10. Факторы поведения родителей по отношению к детям [143. С. 193]

ми, хотя и имеют представление о сексуальном поведении своих детей, требуют хорошей учебы в школе. У таких родителей часто могут проявляться противоречия в системе требований и запретов.

Снисходительные родители в отличие от требовательных обычно делают мало замечаний несдержанному ребенку, не запрещают шумные игры, их мало заботит опрятность и послушание, они предоставляют неограниченную свободу. Такие родители скорее будут рассматривать как нечто естественное проявление агрессивности у детей.

В зарубежных исследованиях широко изучались три типа дисциплинарных воздействий на детей: использование власти (принуждение); объяснение; лишение родительской любви. Тактика *использования власти* предполагает насилие, приказ, физическое наказание, контроль со стороны родителей над желаниями ребенка. Индуктивная техника (*объяснение*) включает рассуждение, похвалу, объяснение ребенку последствий его действий. *Лишение любви* предполагает неприятие, игнорирование ребенка, выражение разочарования его поведением.

Исследования развития детей в зависимости от доминирующего типа воздействия показывают, что дети, у которых роди-

тели относились к ним нежно, с теплотой и пониманием, контролировали, требовали осознанного поведения, вырастали с высоким уровнем независимости, зрелости, уверенности в себе, активности, сдержанности, любознательности, дружелюбия и умения разбираться в окружающей обстановке.

Дети, которые были неуверены в себе, не проявляли любознательности и не умели сдерживать себя, имели родителей, больше полагавшихся на наказание, относившихся к детям с меньшей теплотой, с меньшим сочувствием и пониманием. Родители таких детей были нетребовательны, неорганизованны, имели плохо налаженный быт.

Родители, как правило, служат для детей образцами и учителями в области человеческих взаимоотношений. Самосознание детей формируется не только путем прямого научения и подражания, они соотносят это и с образом жизни своих родителей, усваивая принятые ими нормы и ценностные ориентации. Для этих целей родители могут использовать разнообразные приемы поощрения: социальные (похвала, расположение) или несоциальные (вещественные награды, особые привилегии) [143. С. 190—197].

Наиболее интенсивно социализация протекает в детстве и юности, но она продолжается и в среднем и пожилом возрасте. Исследования позволяют выделить ряд различий социализации у детей и у взрослых.

1. Социализация взрослых проявляется главным образом в изменении их внешнего поведения, а у детей — корректируются базовые ценностные ориентации.

2. Взрослые могут оценивать нормы, дети — только усваивать их.

3. Социализация взрослых зачастую предполагает понимание того, что существует множество «оттенков» проявления различных норм и правил поведения. Социализация детей строится на подчинении взрослым и выполнении определенных правил. Взрослые вынуждены приспосабливаться к требованиям различных ролей и в этих ситуациях устанавливать приоритеты, используя такие критерии, как «более хорошо» или «менее плохо».

4. Социализация взрослых ориентирована на овладение определенными навыками; социализация детей — главным образом на мотивацию их поведения.

Джон Клаузен выделил ряд критических моментов в жизни взрослых: выбор профессии, балансирование между требованиями работы и семьи, преодоление возрастных кризисов. Примером таких кризисов может быть «кризис сорокалетних», когда

человеку кажется, что жизнь теряет прежний смысл, работа становится скучной, а семья напоминает «опустевшее гнездо» [310. С. 108-109].

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ И ВНУТРИГРУППОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ. Зачастую наиболее успешное развитие личности протекает в процессе группового взаимодействия. Экспериментальные исследования показывают, что наиболее эффективно подобный процесс реализуется в группах высокого уровня развития межличностных отношений. Такими группами являются коллективы.

Коллектив — это группа, в которой межличностные отношения опосредованы совместной деятельностью, а содержание этой деятельности носит социально одобряемый характер и соответствует общечеловеческим ценностям. В таких группах наблюдается ряд *феноменов интеграции*:

1) коллективистическое самоопределение (КС) — избирательное реагирование на воздействие группы, принятие мнений, соответствующих групповым целям, и отвержение мнений, которые этим целям не соответствуют. КС противостоит как полному соглашательству (конформизму), так и полному отрицанию (нонконформизму) мнений участников группы;

2) сходство функционально-ролевых ожиданий (СФРО) — совпадение мнений и действий по поводу распределения ролей и характера поведений в соответствии с этими ролями среди участников группы;

3) ценностно-ориентационное единство (ЦОЕ) — сходство мнений, оценок, позиций членов группы по поводу значимых для совместной деятельности событий, фактов, людей и т.п.;

4) действенная групповая эмоциональная идентификация (ДГЭИ) — эмоциональное переживание, когда переживания одного участника, вызванные негативными факторами, даны как мотивы поведения для других участников, нацеленного на устранение негативных факторов [122].

Важную роль в формировании высокого уровня межличностных отношений играет характер лидерства в группе. Психологи выделяют четыре основных *типа Лидерства*, наиболее характерных в группах, связанных совместной деятельностью:

1) деловое лидерство (L) — это способность участников группы брать на себя ответственность и руководить группой при реализации каких-либо целей совместной деятельности;

2) профессиональное доминирование (P) — лидерство в этом плане определяется вкладом участника в реализацию совместной деятельности: игровой, трудовой или учебной;

3) *референтность (R)*. Референтным лидером является участник группы, чье мнение играет важную роль для большинства ее членов. При этом речь идет о значимых для совместной деятельности событиях, фактах и т.п.;

4) *эмоциональное лидерство (S)* — это способность участника группы притягивать к себе других людей, быть предпочитаемым в общении.

Изменение характера межличностных отношений в группе обусловлено изменением ценностных ориентации в первую очередь участников, занимающих «полярные позиции» по указанным выше основаниям (рис. 11). Высокий уровень развития таких отношений выступает в качестве важного *контекста развития* личности. Другими словами, функционируя в группе, личность чаще всего развивается в направлении, заданном характером межличностных отношений.

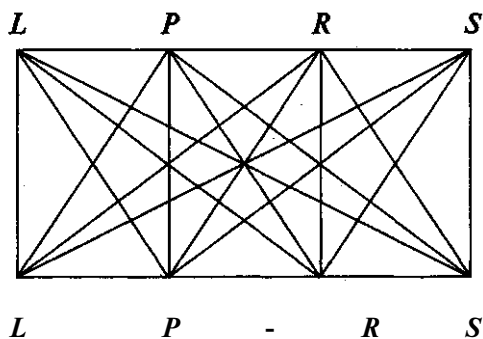


Рис. 11. «Решетка противостояния позиций» [124; 191—192]

Кроме этого, в силу системного характера общения и деятельности возможно и более непосредственное влияние лидеров на развитие отдельных учащихся. Так, например, если мы имеем учащегося с низким уровнем навыков общения, то следует поручить ему выполнить какое-либо задание с одним из эмоциональных лидеров группы. В случае, когда педагог испытывает затруднения при оказании влияния на какого-либо учащегося, возможно осуществить такое влияние через референтного (значимого) для этого учащегося человека (другого учащегося, учителя или родителя).

Развитие личности не может быть сведено к развитию познавательных, эмоциональных и волевых компонентов. *Детерминан-*

той развития личности является деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, который складывается у человека с наиболее референтной (значимой для него) группой (или группами).

В соответствии с концепцией персонализации, индивид характеризуется **потребностью быть личностью** (т.е. потребностью быть в максимальной степени представленным значимыми для него качествами в жизнедеятельности других людей, осуществлять своей деятельностью преобразования их смысловой сферы) и **способностью быть личностью** (т.е. совокупностью индивидуальных особенностей и средств, позволяющих совершать действия и поступки, обеспечивающие удовлетворение потребности быть личностью).

Возможность реализации указанной потребности создает группа высшего развития — коллектив, где персонализация каждого является условием персонализации всех (А.В.Петровский).

В общем виде развитие личности можно представить как процесс ее вхождения в новую социальную среду и интеграцию в ней (рис. 12).

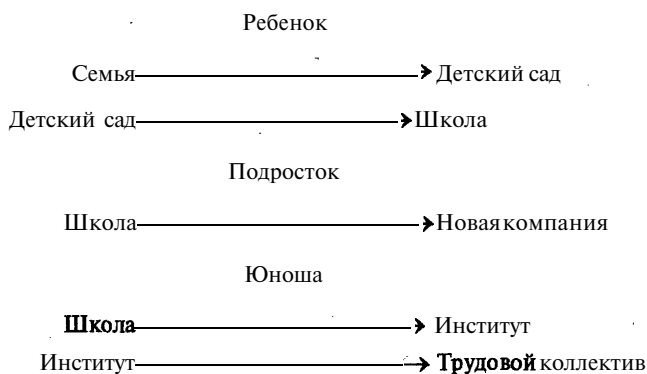


Рис. 12. Процесс развития личности

Этапы развития личности в относительно стабильной общности называются *фазами* развития личности. Можно выделить три фазы развития личности.

1. *Адаптация* — это фаза активного усвоения действующих в общности норм и овладения соответствующими формами и средствами общения и деятельности.

2. *Индивидуализация* — это период поиска средств и способов для проявления своей индивидуальности, ее фиксации.

3. *Интеграция* — это ступень, на которой у индивида складываются новообразования, отвечающие необходимости и потребности группового развития и собственным потребностям индивида осуществить значимый «вклад» в жизнь группы. Индивид начинает трансформировать групповые взаимодействия.

Личностные особенности при групповом взаимодействии поддаются изменениям в большей степени, чем при индивидуальном. Наиболее эффективно процедуры таких изменений протекают в группах коррекции и развития личности (подробнее см. раздел «Коррекционная и развивающая работа»).

1.2. ПОДХОДЫ И ТЕОРИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Теории развития личности детей и взрослых еще недостаточно хорошо разработаны. Сегодня практически нет какой-то единой теории, способной дать четкое представление об этой проблеме. Поэтому для того, чтобы больше узнать об особенностях развития личности, нам необходимо познакомиться с рядом теорий, раскрывающих специфику развития различных аспектов личности. На начальных этапах эти аспекты взаимно переплетены и с трудом поддаются дифференциации. В силу этого разные теории во главу рассмотрения ставят различные составляющие личности, считая их наиболее значимыми. Можно выделить несколько подходов в описании развития личности.

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД. Рассматривает в основном развитие потребностной сферы личности и формирование ее полоролевого поведения. К этому подходу следует отнести теории психосексуального и психосоциального развития.

Теория психосексуального развития, основателем которой был З.Фрейд, в качестве предмета исследования рассматривает человеческие влечения, эмоции и полоролевое поведение. З.Фрейд полагал, что дети проходят пять стадий психосексуального развития. На каждой стадии интересы ребенка и окружающих его людей (родителей, педиатров, родных, учителей и т.д.) сосредоточены вокруг какой-то определенной части тела (эrogenной зоны), служащей источником получения удовольствий. Для каждой стадии характерен конфликт между стремлением к удовольствию и ограничением, накладываемыми сначала родителями, а потом и «Супер-Эго».

Фрейд выделил следующие стадии психосексуального развития:

1) оральная стадия (от рождения до двух лет). На этой стадии эрогенной зоной является рот. Энергия младенца направлена на то, чтобы получить удовлетворение через рот (в основном, прием пищи и сосание каких-либо предметов). Чрезмерное удовлетворение на стадии грудного вскармливания может привести к тому, что, став взрослым, человек будет предельно самостоятельным без видимых на то оснований. И наоборот, неудовлетворенность, неприятные ощущения в этот период могут обусловить формирование очень зависимого взрослого. О людях, которые постоянно раздражены, агрессивны или саркастичны, склонны к переяданию, грызут ногти, много говорят, курят, любят жевательную резинку, леденцы, З.Фрейд сказал бы, что все они «застряли на оральной стадии развития»;

2) анальная стадия (от 2 до 3 лет). Главной эрогенной зоной становится задний проход. На этой стадии ребенку прививаются навыки туалета. И его внимание сосредоточивается на анальной области, на выделениях и испражнениях. Дети, успешно прошедшие данную стадию, отличаются гибкостью мышления, великодушием, аккуратностью — чертами, которые сохраняются на всю жизнь. Быстрое и сопряженное с насилием приучение к туалету может обернуться тем, что ребенок «заикнется» на постоянных требованиях чистоты, на излишней приверженности правилам гигиены, чрезмерной опрятности. И наоборот, если родители не обращают внимания на то, куда и как ребенок ходит в туалет, то в результате может сформироваться взрослый, склонный к негативизму, анархичности и доминированию;

3) фаллическая стадия (от 4 до 5 лет). На этой стадии дети внимательно изучают свои половые органы и главным источником удовольствий для ребенка становится пенис или клитор. Согласно Фрейду, в этот период начинают проявляться полоролевые различия между мальчиками и девочками. У детей впервые появляется симпатия к родителям противоположного пола и чувство неприязни к родителям одного с ними пола. Возможные связанные с этими чувствами конфликты Фрейд назвал Эдиповым комплексом (у мальчиков) и комплексом Электры (у девочек). Дети, успешно преодолевавшие данную стадию, обьгшо легко разрешают конфликты посредством отождествления себя с родителями того же пола, что и они. При этом такие дети начинают копировать образцы поведения, интонации речи, прически и т.п. родителей соответствующего пола. Фрейд полагал, что мальчики, испытавшие трудности на этой стадии, становятся робкими, застенчивыми,

пассивными мужчинами. Что касается девочек, то они несут «комплекс Электры» всю жизнь, только в каждый возрастной период это проявляется по-разному. Обычно это выражается в неадекватно интенсивном стремлении к половой связи с мужчинами или в желании иметь сына в качестве компенсации в случае отсутствия такой постоянной связи;

4) латентная стадия (от 6 до 12 лет). В этом возрасте либидо не концентрируется на какой-то определенной части тела или органе, а сексуальные потенции как бы дремлют в состоянии бездействия, покоя. Дети, успешно идентифицировавшие себя с представителями того же пола, что и они, начинают не только копировать, но и быстро усваивать нормы поведения, соответствующие их полу и одобряемые обществом;

5) генитальная стадия (от 12 до 18 лет). На этой стадии сохраняются некоторые особенности, характерные для ранних стадий, но главным источником удовольствия становится половое сношение с представителем противоположного пола.

Последним двум стадиям Фрейд уделил мало внимания так как считал, что основные личностные характеристики закладываются в 5—6 лет.

В русле психоаналитической теории проблемой развития личности занимался также немецкий психолог Эрик Эриксон. Как и Фрейд, Эриксон полагал, что лишь здоровый взрослый человек способен удовлетворять свои потребности в личностном развитии, желания собственного «Эго» («Я») и отвечать требованиям общества. В отличие от Фрейда, Эриксон чаще употребляет понятие «социальное развитие», подчеркивая влияние на развитие человека социальных, исторических и культурных факторов (у Фрейда стадии назывались «психосексуальными»).

Эриксон выделял основные *дихотомии*, характерные для различных стадий психосоциального развития личности:

- 1) доверие — недоверие (грудной возраст);
- 2) автономия — стыд и сомнения (1—2 года);
- 3) инициатива — чувство вины (3—5 лет);
- 4) трудолюбие — неполноценность (младший школьный возраст);
- 5) становление индивидуальности (идентификация) — ролевая диффузия (юность);
- 6) интимность — одиночество (начало взрослого периода);
- 7) творческая активность — застой (средний возраст);
- 8) умиротворение — отчаяние (старость) (табл. 3) [236. Т. 2. 274. Кн. 1; 323].

Стадии развития личности (по Э.Эриксоу)

Стадии развития	Нормальная линия развития	Аномальная линия развития
1	2	3
1. Раннее младенчество (от 0 до 1 года)	ДОВЕРИЕ К ЛЮДЯМ как взаимная любовь, привязанность, взаимное признание родителей и ребенка, удовлетворение потребностей детей в общении и других жизненно важных потребностей	НЕДОВЕРИЕ К ЛЮДЯМ как результат плохого обращения матери с ребенком, игнорирования, пренебрежения им, лишения любви. Слишком раннее или резкое отлучение ребенка от груди, его эмоциональная изоляция
2. Позднее младенчество (от 1 года до 3 лет)	САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ, УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ. Ребенок смотрит на себя как на самостоятельного, но еще зависимого от родителей человека	СОМНЕНИЕ В СЕБЕ И ГИПЕРТРОФИРОВАННОЕ ЧУВСТВО СТЫДА. Ребенок чувствует свою неприспособленность, сомневается в своих способностях, испытывает лишения, недостатки в развитии элементарных двигательных навыков (например, хождении). Слабо развита речь, сильное желание скрыть свою ущербность от окружающих людей. Чувство стыда
3. Раннее детство (около 3—5 лет)	АКТИВНОСТЬ. Живое воображение, активное изучение окружающего мира, подражание взрослым, включение в полоролевое поведение, инициативность	ПАССИВНОСТЬ. Вялость, отсутствие инициативы, инфантильное чувство зависти к другим детям и людям, подавленность, уклончивость, отсутствие признаков полоролевого поведения, чувство вины
4. Среднее детство (от 5 до 11 лет)	ТРУДОЛЮБИЕ. Выраженное чувство долга и стремление к достижениям, развитию познавательных и коммуникативных умений и навыков. Постановка перед собой и решение реальных задач, нацеленность фантазии и игры на лучшие перспективы, активное усвоение инструментальных и предметных действий, ориентация на задачу	ЧУВСТВО СОБСТВЕННОЙ НЕПОЛНОЦЕННОСТИ. Слаборазвитые трудовые навыки, избегание сложных заданий, ситуаций соревнования с другими людьми, острое чувство собственной неполноценности, обреченности на то, чтобы всю жизнь оставаться посредственностью. Ощущение временно-го затишья перед бурей или периодом половой зрелости, конформность, рабское поведение, чувство тщетности прилагаемых усилий при решении разных задач

1	2	3
5. Половая зрелость, подростничество и юность (от 11 до 20 лет)	<p>ЖИЗНЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ. Развитие временной перспективы — планов на будущее, самоопределение в вопросах: каким быть? и кем быть? Активный поиск себя и экспериментирование в разных ролях.</p> <p>УЧЕНИЕ. Четкая половая поляризация в формах поведения. Формирование мировоззрения. Взятие на себя лидерства в группах сверстников и при необходимости подчинение им. Становление индивидуальности</p>	<p>ПУТАНИЦА РОЛЕЙ. Смещение и смешение временных перспектив: мысль не только о будущем, но и о прошлом. Концентрация душевных сил на самопознании, сильно выраженное стремление разобраться в самом себе в ущерб отношениям с внешним миром. Полоролевая фиксация. Потеря трудовой активности. Смещение форм полоролевого поведения, ролей в лидировании. Путаница в моральных и мировоззренческих установках</p>
6. Ранняя зрелость (от 20 до 40—45 лет)	<p>БЛИЗОСТЬ К ЛЮДЯМ. Стремление к контактам с людьми, желание посвятить себя другим людям. Рождение и воспитание детей. Любовь и работа. Удовлетворенность личной жизнью</p>	<p>ИЗОЛЯЦИЯ ОТ ЛЮДЕЙ. Избегание людей, особенно близких, интимных отношений с ними. Трудности характера, неразборчивые отношения и непредсказуемое поведение. Непризнание, изоляция, первые симптомы отклонений в психике, расстройств, возникающих под влиянием якобы существующих угрожающих сил. Состояние одиночества</p>
7. Средняя зрелость (от 40—45 до 60 лет)	<p>ТВОРЧЕСТВО. Продуктивная и творческая работа над собой и с другими людьми. Зрелая, полноценная, разнообразная жизнь, удовлетворенность семейными отношениями, гордость за своих детей. Обучение и воспитание нового поколения</p>	<p>ЗАСТОЙ. Эгоизм, эгоцентризм, непродуктивность в работе. Ранняя инвалидность. Исключительная забота о самом себе, всепрощение себя</p>
8. Поздняя зрелость (свыше 60 лет)	<p>ПОЛНОТАЖИЗНИ. Постоянные раздумья о прошлом, его спокойная, взвешенная оценка. Принятие прожитой жизни. Способность примириться с неизбежным. Понимание того, что смерть не страшна. Состояние умиротворения</p>	<p>ОТЧАЯНИЕ. Ощущение того, что жизнь прожита зря, что времени осталось слишком мало, что оно летит слишком быстро. Осознание бессмысленности, потеря веры в себя и других людей. Желание прожить жизнь заново, стремление получить от нее больше, чем было получено. Ощущение отсутствия в мире порядка, наличия в нем доброго, разумного начала. Боязнь приближающейся смерти</p>

Таким образом, Э.Эриксон выделил восемь стадий личностного развития. На первой из них развитие ребенка определяется почти исключительно общением с ним взрослых людей, в первую очередь матери. На этой стадии уже могут возникнуть предпосылки к проявлению в будущем стремления к людям или отстраненности от них.

Вторая стадия определяет формирование у ребенка таких личностных качеств, как самостоятельность и уверенность в себе. Их становление опять в значительной степени зависит от характера общения и обращения взрослых с ребенком. К трем годам ребенок уже приобретает определенные личностные формы, и здесь концепция Э.Эриксона о том, что ребенок трехлетнего возраста — уже личность, почти не подвергается сомнению.

Третья и четвертая стадия развития, по Э.Эриксону, совпадают с представлениями Д.Б.Эльконина и других **отечественных** психологов. У Эриксона подчеркивается значение учебной трудовой деятельности **для** психического развития ребенка в эти годы. Д.Б.Эльконин, в отличие от Эриксона, акцентирует внимание на формировании не операционных и познавательных умений и навыков, а качеств личности, связанных с соответствующими видами деятельности.

Основной момент личностного развития в юности и отрочестве заключается в том, что приобретаются новые жизненные и социальные роли, а это заставляет человека по-новому смотреть на многие вещи.

На каждый из восьми стадий ребенок испытывает специфический кризис, суть которого составляет конфликт между противоположными состояниями сознания и **психики**.

Суть конфликтов и их периодизация сводятся к следующему:

1) конфликт между доверием и недоверием к окружающему миру (с рождения до 1 года);

2) конфликт между чувством независимости и ощущением стыда и сомнения (1—3 года);

3) конфликт между инициативностью и чувством вины (4—5 лет);

4) конфликт между трудолюбием и чувством неполноценности (6—11 лет);

5) конфликт между пониманием принадлежности к определенному полу и непониманием форм поведения, соответствующих данному полу (12—18 лет);

6) конфликт между стремлением к интимным отношениям и ощущением изолированности от окружающих (ранняя взрослость);

- 7) конфликт между жизненной активностью и сосредоточенностью на себе, своих возрастных проблемах (средняя зрелость);
8) конфликт между ощущением полноты жизни и отчаянием (позднее зреление) [323. С. 43].

Эриксон полагал, что если эти конфликты разрешаются успешно, то кризис не принимает острых форм и заканчивается образованием определенных личностных качеств, в совокупности составляющих тот или иной тип личности. Неудачное разрешение кризиса на какой-то из стадий приводит к тому, что, переходя на новую стадию, человек переносит с собой необходимость решать противоречия, свойственные не только для данной стадии, но и для предыдущей. Однако в этом случае это дается гораздо труднее.

Обратим внимание на линию аномального развития личности. Она выглядит как проявление личностной патологии, между тем как это развитие может приобретать иные формы. Такой подход обусловлен тем, что на Э.Эриксона оказали огромное влияние психоанализ и клиническая практика в изучении аномалий в развитии личности. Кроме того, на каждой из выделенных стадий развития Э.Эриксоном описаны лишь отдельные моменты, взяты лишь некоторые личностные новообразования, характерные для определенного возраста. Без внимания, например, остаются усвоение и использование речи, слабо представлена линия нравственного развития. Но несмотря на это, концепция представляет главное — значение периода детства во всем процессе личностного развития человека [см.: 236. Т. 2; 274. кн. 1; 323].

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД. Во главу ставит развитие познавательной сферы человека (или пытается объяснить развитие других сфер личности особенностями развития интеллектуальной сферы). Ряд авторов рассматривают такое развитие как непрерывную смену неизменной последовательности стадий, каждая из которых подготовлена **предыдущей** и **подготавливает** последующую (например, теория интеллектуального развития Ж.Пиаже). Другие авторы (например, А.Валон) представляют подобное развитие как прерывистую последовательность реорганизаций, включающих подавление или возникновение каких-либо функций в определенные моменты.

Наиболее полно проблемы умственного развития были разработаны швейцарским ученым Жаном Пиаже. Согласно его теории, **на** каждой стадии развития формируются новые познавательные навыки, которые определяют пределы того, чему

можно научить человека в этот период. В исследованиях было установлено, что способность к логическому мышлению закладывается в младенчестве и совершенствуется от года к году, подчиняясь определенным закономерностям. Навыки мыслительной деятельности приобретаются естественным образом — по мере того, как происходит общее развитие детского организма и расширяются горизонты изучаемого ребенком мира. Значительная часть активности детей приходится на игры, которые Пиаже рассматривал как непременный компонент их важной работы по исследованию окружающих объектов — людей, явлений, предметов. Он считал, что такая форма обучения необходима для нормального умственного развития и успешного процесса его взросления.

Пиаже выделял следующие стадии когнитивного развития:

1) сенсомоторная (от рождения до 2 лет). На этой стадии у детей формируется способность сохранять в памяти образа предметов окружающего мира. До завершения этой стадии детям кажется, что предметы перестают существовать, когда они на эти предметы не смотрят;

2) предоперациональная (от 2 до 7 лет). В это время дети учатся различать символы и их значения;

3) стадия конкретных операций (от 7 до 11 лет). В этот период дети учатся мысленно совершать действия, которые раньше они выполняли только руками;

4) стадия формальных операций (от 12 до 15 лет). На этой стадии подростки овладевают навыками решения абстрактных математических и логических задач, осмысливать нравственные проблемы, а также рассуждать о будущем [310. С. 105—106].

Одной из важных социально-психологических проблем является проблема нравственного взросления. В науке ее иногда обозначают как «проблему морального развития ребенка».

По мнению Пиаже, нравственное развитие происходит не так, как умственное, и зависит от опыта общения ребенка с окружающими людьми и предметами. В этом общении моральные размышления и умственное развитие оказываются взаимосвязанными. Пиаже обнаружил интересный факт: у детей, как и у взрослых, то, о чем они говорят, часто противоречит тому, что они делают, т.е. между словом и делом — дистанция огромного размера.

Реплики детей 3-летнего возраста согласуются с их поведением, хотя объяснить правила игры дети еще не могут. Они

уверены, что правила игры порождены каким-то внешним авторитетом и считают эти правила неизменными.

К 7–8 годам игра приобретает отчасти социальный характер, когда все правила должны быть согласованы между ее участниками.

Опираясь на труды Пиаже об интеллектуальном развитии детей, американский психолог Лоуренс Кольберг разработал теорию нравственного развития ребенка, показывающую взаимосвязь морального обоснования и умственного развития. В серии исследований, посвященных нравственному развитию, ученый ставил детей и подростков перед гипотетическими моральными дилеммами.

С этой целью им зачитывался рассказ, содержащий возможности морального выбора. После этого обследуемым задавали вопросы, которые позволяли определить их морально-нравственные предпочтения. Каждый из опрашиваемых должен был объяснить, почему поступок человека он считает правильным или неправильным. На основе характера ответов детей выделены три уровня, включающие в себя шесть стадий нравственного развития (табл. 4).

Таблица 4

Уровни и стадии нравственного развития (по Кольбергу)

Уровень и стадия нравственного развития	Типичные примеры поведения
1	2
<p>УРОВЕНЬ 1. Преднравственный (с 4 до 10 лет)</p> <p>Стадия 1. Ориентация на наказания</p> <p>Стадия 2. Ориентация на поощрения</p>	<p>На этом уровне поступки определяются внешними обстоятельствами и точка зрения других людей в расчет не принимается</p> <p>На этой стадии суждение выносится в зависимости от того вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой данный поступок.</p> <p>Следование установленным правилам поведения только для того, чтобы избежать наказания</p> <p>Суждение о поступке выносится в соответствии с той пользой, которую из него можно извлечь.</p> <p>Конформное, согласное с нормами поведение, направленное на то, чтобы в результате получить поощрение; ожидание ребенка того, что в ответ на его положительные поступки к нему относились бы так же хорошо, как и он поступил</p>

1	2
<p>УРОВЕНЬ 2. Конвенциональный (с 10 до 13 лет)</p> <p>Стадия 3. Ориентация на образец «хорошего мальчика/девочки»</p> <p>Стадия 4. Ориентация на авторитет</p>	<p>Человек, находящийся на этом уровне развития, придерживается условной роли, ориентируясь при этом на принципы других людей</p> <p>Суждения основываются на том, получит ли поступок одобрение других людей или нет.</p> <p>Поведение, согласное с установленными нормами и правилами, рассчитано на то, чтобы избежать неодобрения со стороны других людей, задающих соответствующие образцы</p> <p>Суждение выносится в соответствии с установленным порядком, уважением к власти и предписанными ею законами. Защита правил и социальных норм, установленных авторитетными организациями или лицами, чтобы избежать осуждения с их стороны и возникновения чувства вины за невыполнение своих обязанностей перед ними</p>
<p>УРОВЕНЬ 3. Постконвенциональный (с 13 лет)</p> <p>Стадия 5. Ориентация на общественный договор</p> <p>Стадия 6. Ориентация на общечеловеческие принципы и нравственные нормы</p>	<p>Именно на этом уровне человек судит о поведении, исходя из своих собственных критериев, что предполагает и высокий уровень рассудочной деятельности</p> <p>Оправдание поступка основывается на уважении демократически принятого решения, на уважении прав человека. Моральные действия руководствуются принципами общественного благополучия, которые основаны на самоуважении и уважении других людей</p> <p>Поступок квалифицируется как правильный, если он продиктован совестью, — независимо от его законности или мнения других людей.</p> <p>Нравственные действия, управляемые самостоятельно выбираемыми человеком общечеловеческими этическими принципами, например, нормами равенства, достоинства, справедливости. Дети руководствуются соответствующими нормами и принципами для того, чтобы избежать самоотчуждения, потери человеческого достоинства, угрызений совести</p>

Уровень нравственного развития ребенка определялся пониманием того, почему был дан именно такой ответ, умением объяснить причину своих предпочтений.

Как мы видим, каждая последующая стадия основывается на предыдущей, преобразует ее и включает в себя, а так же подготавливает новые подходы и критерии для выработки моральных суждений. Люди в любой культурной среде, согласно Кольбергу, проходят все эти стадии в одном и том же порядке. Различие заключается лишь в скорости прохождения и в том, насколько далеко они продвигаются в рамках той или иной стадии. Кольберг полагал, что итог нравственного развития достигается в

среднем к 25 годам. Но пока развитие продолжается, последовательность стадий остается неизменной.

В свое время теория Кольберга подвергалась серьезной критике по таким основаниям:

а) стадии не являются однородными и однозначными, не образуют строго неизменной последовательности;

б) Кольберг и Пиаже включают в понятие нравственного развития моральный закон, честность, ответственность, но ведь представления о каждом из них у разных людей могут формироваться по-разному;

в) теория Кольберга ориентируется только на мужское поведение, игнорируя особенности женского.

Несмотря на ряд имеющихся проблем, не стоит отвергать эту теорию безоговорочно, так как она вносит существенный вклад в наше понимание нравственного развития.

ПОВВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД (бихевиористические теории).

Основным в развитии личности считается расширение репертуара поведения, которое достигается путем научения. Так, один из родоначальников этого направления Джон Уотсон считал, что человек таков, каким научился быть. Многие сторонники бихевиоризма полагают, что человек «учится вести себя» всю жизнь, но не выделяют при этом особых периодов или стадий. Вместо этого они определяют три типа обучения:

1) классическое обусловливание — это простейший тип обучения, в процессе которого используются лишь произвольные рефлексы детей. Эти рефлексы и у человека, и у животных являются врожденными. Ребенок в ходе обучения чисто автоматически реагирует на какие-либо внешние стимулы, а затем учится реагировать таким же образом на **стимулы**, несколько отличающиеся от первых. Например, ребенка можно научить бояться белую мышь, используя его боязнь неожиданного громкого звука. Было замечено, что при появлении этого звука ребенок пугается. При этом испуг автоматически включает механизм плача. Аналогично и другие поведенческие реакции не были заученными прежде формами поведения, а появлялись в ответ на неожиданные раздражители (в нашем примере это громкий звук). Громкий звук по терминологии бихевиоризма называется безусловным стимулом, а реакция испуга и плача — безусловным ответом на этот стимул. Но для того, чтобы выработать у ребенка реакцию испуга на белую мышь, проводился следующий эксперимент. Ученые показывали ребенку игрушечную мышь и позволяли ему прикоснуться к ней. Он дотрагивался,

но при этом никаких реакций она у ребенка не вызывала. Затем, ребенку давали мышь во второй раз, и как только он прикасался к ней, раздавался сильный резкий звук. Малыш пугался. При следующих повторах с появлением мыши даже без звукового оформления ребенок начинал плакать. Мышь в данном эксперименте, согласно теории поведения, — условный стимул, а плач — безусловный ответ. Таким образом, ребенок научился бояться белую мышь. Более того, подобную реакцию (чувство страха) вызывали у него все вещи, похожие на мышь (белый заяц, белый игрушечный медвежонок, Маска Сайта Клауса и т.д.). Такую реакцию страха, когда она переносится с одних вещей на другие, бихевиористы назвали генерализацией (от англ. *generalization* — обобщение);

2) оперантное обусловливание. Б.Скиннер разработал специфический тип обучения, который назвал оперантным обусловливанием. Суть его заключается в том, что человек контролирует свое поведение, ориентируясь на его вероятные последствия (положительные или отрицательные). Например, в ходе эксперимента Скиннер учил крыс нажимать на задвижку клетки следующим образом: как только они нажимали на нее, он давал им пищу, тем самым подкрепляя их реакцию. В цирке поведение дрессированных животных есть результат применения оперантного обусловливания. Возникает вопрос: какое отношение к детям имеет крыса или животное в цирке? Дело в том, что дети, как и животные, перенимают у других различные формы поведения посредством оперантного обусловливания, элементами которого являются подкрепление и наказание. *Подкрепление* — это любой стимул, увеличивающий вероятность повторения определенных реакций, форм поведения. Оно может быть негативным и позитивным. Позитивным является подкрепление, приятное человеку, удовлетворяющее какую-то его потребность и способствующее повторению форм поведения, заслуживающих поощрения. В опытах Скиннера таким подкреплением была пища для крыс, которая стимулировала попытки отодвинуть задвижку. Негативным является такое подкрепление, которое заставляет повторять реакции неприятия, отторжения, отрицания чего-либо. Например, многие автолюбители, садясь за руль, забывают пристегнуть ремни безопасности, что может привести к негативным последствиям. *Ид* Скиннеру неградивых автомобилистов можно приучить пристегивать ремни следующим образом: как только человек садится за руль своей машины, раздается резкий звонок, неприятный для слуха; но,

когда водитель начинает застегивать ремень безопасности, звон тотчас смолкает. Таким образом, впоследствии, чтобы не слышать раздражающего звона, он будет пристегивать ремень постоянно. Согласно теории Скиннера, ваша реакция, форма поведения повторяется ради того, чтобы избежать воздействия неприятного стимула. Странники бихевиористской теории установили, что наказание является специфическим средством обучения. Наказание — это стимул, заставляющий отказаться от вызвавших его действий, форм поведения. Нельзя путать понятия «наказание» и «негативное подкрепление». При наказании человеку дается, навязывается нечто неприятное или же у него отбирается нечто приятное, а в результате и то и другое вынуждает его прекратить какие-то действия и поступки. При негативном же подкреплении убирается нечто неприятное с целью поощрения определенного поведения. Но Скиннер считал, что позитивное подкрепление — более действенное средство контроля за поведением, а наказания следует всячески избегать;

3) обучение посредством наблюдения. Наверное, ни для кого не секрет то, как важно подавать детям хороший пример. Американский психолог Альберт Бандура, признавая важность обучения по типу классического и оперантного обуславливания, все же считает, что в жизни гораздо чаще обучение происходит благодаря наблюдению: ребенок наблюдает за тем, что делают, как ведут себя родители, бабушки и дедушки, сверстники, другие люди в его социальном окружении, и старается воспроизводить образцы их поведения. Бандуру и его коллег, акцентирующих внимание на зависимости личностных характеристик человека от его способности учиться у окружающих, обычно называют теоретиками социального обучения. Суть обучения посредством наблюдения заключается в том, что человек копирует чьи-то образцы (формы, модели) поведения, не ожидая какого-либо поощрения или наказания за это. За годы детства ребенка накапливает огромную информацию о различных формах поведения, хотя в своем поведении он может и не воспроизводить их. Однако, если он видит, что какие-то дела, поступки, поведенческие реакции других детей поощряют, то, скорее всего, он будет стараться скопировать их. Кроме того, вполне вероятно, что он будет охотнее подражать тем людям, которыми он восхищается, которых любит, которые в его жизни значат больше, чем другие. Дети никогда не станут добровольно копировать образцы поведения тех людей, которые им неприятны или которых они боятся.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД. Основы развития личности представлены в форме личностного роста, самоактуализации, саморазвития. Так, согласно теории Абрахама Маслоу, каждый человек обладает мотивационным набором, который помогает ему удовлетворять потребности пяти уровней (иерархию потребностей по Маслоу см. в разделе «Диагностическая работа»). Мы не вправе ожидать от ребенка, что он сам начнет заниматься такими видами деятельности, которые будут способствовать его самореализации (рисование, развитие навыков чтения, налаживание хороших отношений со сверстниками и т.п.), если не удовлетворены важнейшие его биологические потребности и потребность в безопасности. Только в том случае, если эти потребности удовлетворены, и при обретении уверенности в том, что они и в будущем будут удовлетворяться нормально, человек может переходить к удовлетворению других более высоких потребностей — в любви и принадлежности к конкретной социальной группе (социальный статус), в самооценке и самореализации. Только удовлетворив потребность самого высокого уровня, человек может стать здоровой, творческой и независимой личностью. И тогда он способен успешно решать различные проблемы, лучше понимать себя и других, разумнее строить межличностные отношения и полностью отдавать себя любимому делу [323v8 — 55].

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД. Развитие личности согласно ему происходит в процессе включения в различные виды деятельности.

Пути решения проблемы развития личности, намеченные П.П.Блонским и Л.С.Выготским, развернул и углубил А.Н.Леонтьев, который писал, что «в изучении развития психики ребенка следует исходить из развития его деятельности, так как она складывается в данных конкретных условиях его жизни... Жизнь или деятельность в целом не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности».

Важным этапом формирования личности ребенка является игровая деятельность, игра. Игра является социальной по происхождению деятельностью и поэтому она социальна по своему содержанию.

Рассмотрим содержание каждого из периодов формирования и развития личности ребенка.

1. Исследования группы М.Илисиной показали, что у младенцев существует особая деятельность — общение, носящее непосредственно-эмоциональную форму. «Комплекс оживления», возникающий на третьем месяце жизни, является сложным по составу действием, которое имеет задачу общения со взрослым. Это действие возникает еще до того, как ребенок начинает манипулировать предметами, до формирования акта хватания, после же их формирования действия общения не растворяются в совместной деятельности со взрослыми, а сохраняют свое особое содержание и средства. Дефицит эмоционального общения (как и избыток его) оказывает решающее воздействие на психическое развитие в этот период

Таким образом, непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми является ведущей деятельностью младенца, на фоне и внутри которой формируются ориентировочно и сенсомоторно-манипулятивные действия.

2. На границе раннего детства происходит переход ребенка к собственно предметным действиям, т.е. овладению общественно выработанными способами действий с предметами. Овладение этими действиями невозможно без участия взрослых, которые показывают их детям и выполняют вместе с ними. Взрослый выступает, хотя как главный, но всего лишь элемент ситуации предметного действия. Непосредственное эмоциональное общение с ним отходит на второй план, а на первый выступает деловое практическое сотрудничество. Ребенок занят предметом и действием с ним, он как бы не замечает взрослого, который «закрит» предметом и его свойствами.

В этот период происходит интенсивное овладение предметно-орудийными операциями — формируется «практический интеллект». Ж.Пиаже показывает, что в этот период происходит развитие сенсомоторного интеллекта, который подготавливает возникновение символической функции. Исследования Ф.И.Фрадкиной позволили сделать вывод о том, что в процессе усвоения действия как бы отделяются от предмета, на котором они были первоначально освоены, происходит перенос этих действий на другие, предметы, сходные, но не тождественные исходному. На этой основе формируется обобщение действий.

Именно предметно-орудийная деятельность, в ходе которой происходит овладение общественно выработанными способами действий с предметами, является ведущей в раннем детстве.

Анализ речевых контактов (ребенок в это время уже обладает относительно богатым лексическим составом и грамматическими формами) ребенка показывает, что речь используется им, главным образом, для налаживания сотрудничества со взрослыми внутри совместной предметной деятельности. Речь является средством для деловых контактов ребенка со взрослым. Более того, сами предметные действия, успешность их выполнения являются для ребенка способом налаживания общения со взрослыми. Само общение опосредуется предметными действиями ребенка.

3. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра в ее наиболее развернутой форме (ролевая игра). Главное значение игры для детей дошкольного возраста состоит в том, что благодаря особым игровым приемам ребенок моделирует в ней отношения между людьми. Отдельно взятое предметное действие не позволяет обнаружить его мотив и смысл, но это можно выявить только тогда, когда предметное действие включено в систему человеческих отношений. Это возможно в игре. Ролевая игра выступает как деятельность, в которой происходит ориентация ребенка в смыслах человеческой деятельности. На этой основе у него формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое является основным моментом готовности к школьному обучению. В этом заключается основное значение игры для психического развития и это же является ее основной функцией.

4. Л.С.Выготский выдвинул положение о том, что для умственного развития детей школьного возраста основное значение имеет обучение. Учебная деятельность детей, т.е. та деятельность, в процессе которой происходит усвоение новых знаний и умений, и управление которой составляет основную задачу обучения, является ведущей деятельностью в этот период. В процессе ее осуществления ребенком происходит интенсивное формирование интеллектуально-познавательной сферы. Ведущее значение учебной деятельности еще и в том, что через нее опосредуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми вплоть до личностного общения в семье.

5. Особую трудность составляет выделение основной деятельности в подростковый период. Это связано с тем, что ведущей деятельностью продолжает оставаться учебная деятельность. Но не стоит забывать, что критический период в развитии организма человека — это период полового созревания. Половое развитие оказывает влияние на формирование личности в этот

период, хотя не является первичным. Как и другие изменения, связанные с ростом интеллектуальных и физических сил ребенка, половое созревание оказывает свое влияние опосредованно, через отношения ребенка к окружающему миру, через сравнение себя со взрослыми и другими подростками, т.е. только внутри всего комплекса происходящих изменений.

Также было установлено, что в подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении интим-личных отношений между подростками. Эта деятельность была названа Т.В. Драгуновой и Д.Б. Эльконинным деятельностью общения. Ее отличие от других форм взаимоотношений (например, деловое сотрудничество) заключается в том, что основным содержанием является другой подросток как человек с определенными личными качествами. Во всех формах коллективной деятельности подростков наблюдается подчинение отношений своеобразному «кодексу товарищества». В личном же общении отношения строятся не только на основе взаимного уважения, но и на основе полного доверия и общности внутренней жизни. Эта сфера общей жизни с товарищем занимает в подростковом периоде особое важное место.

Деятельность общения является здесь своеобразной формой воспроизведения в отношениях между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей. В процессе общения происходит углубленная ориентация в нормах тех отношений и их освоение.

Итак, ведущей деятельностью в этот период развития является деятельность общения, заключающаяся в построении отношений с товарищами на основе определенных морально-этических норм, которые опосредуют поступки подростков. Отношения, построенные на основе полного доверия и общности внутренней жизни, делают личное общение той деятельностью, внутри которой оформляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее, т.е. формируются личные смыслы жизни. Тем самым в общении формируется самосознание как «социальное сознание, перенесенное внутрь» (Л.С. Выготский).

Мы представили содержательно-предметные характеристики основных типов деятельности в соответствии с периодами развития личности ребенка. Эти характеристики позволяют разделить все типы деятельности на две группы.

1. В первую группу входят деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация в основных смыслах челове-

ческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми. Это деятельности в системе «ребенок — общественный взрослый»:

- непосредственно-эмоциональное общение младенца;
- ролевая игра;
- интимно-личностное общение подростков.

При осуществлении этой группы деятельностей происходит преимущественное развитие у детей мотивационно-потребностной сферы.

2. Другую группу составляют деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действия с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны. Это деятельности в системе «ребенок — общественный предмет»:

- манипулятивно-предметная деятельность ребенка раннего возраста;
- учебная деятельность младшего школьника;
- учебно-профессиональная деятельность старших подростков.

Эти виды отличаются друг от друга. Но существенно общим в них является то, что все они выступают как элементы человеческой культуры. Они имеют общее происхождение, общее место в жизни общества, представляя собой итог предшествующей истории. На основе усвоения общественно выработанных способов действий с этими предметами происходит все более глубокая ориентировка ребенка в предметном мире и формирование его интеллектуальных сил.

Не стоит забывать, что жизнь ребенка многогранна и появляются все новые виды деятельности с определенной ведущей в тот или иной период. Расположим выделенные нами виды деятельности детей по группам в той последовательности, в которой они становятся ведущими:

- непосредственно-эмоциональное общение — 1 гр.
- предметно-манипулятивная деятельность — 2 гр.
- ролевая игра — 1 гр.
- учебная деятельность — 2 гр.
- интимно-личностное общение — 1 гр.
- учебно-профессиональная деятельность — 2 гр.

Анализируя этот ряд, можно сделать вывод о периодичности процесса психического развития, который заключается в том, что одни периоды, где преимущественно развивается мотивационно-потребностная сфера, сменяются периодами, в которых происхо-

дит формирование интеллектуально-познавательной сферы и операционно-технических возможностей [204. С. 66—86].

В рамках деятельностного подхода была разработана теория развития личности как процесса вхождения ее в различные социальные группы (А.В.Петровский). Этот процесс включает три стадии: 1) адаптация, 2) индивидуализация и 3) интеграция. То есть вначале человек приспосабливается к группе (семья, группа дошкольников, школьный класс, дружеская компания и т.д.), потом демонстрирует свою индивидуальность и после этого сливается с группой, начиная трансформировать ее жизнедеятельность (подробнее см. [122]).

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД. Предполагает одновременное изучение всех сторон развития ребенка, а также помогает понять их взаимосвязь и взаимообусловленность.

Система — это совокупность частей (подсистем) и их взаимосвязей, взаимовлияний и взаимодействий. Каждый из нас представляет собой целостную систему, состоящую из различных подсистем. Как у психологической системы, у нас есть физическая, умственная, социальная и эмоциональная подсистемы.

Основное требование системного подхода — рассматривать ребенка как целостное существо в самых разных его отношениях к окружающему миру: к семье, к друзьям, к школе и другим социальным институтам. Понять ребенка мы можем только тогда, когда изучим его отношения в семье, в обществе, наконец, если мы не поймем, помимо социальной, и физическую среду, которая его окружает. Например: школа воздействует на детей, прививая им различные жизненно необходимые навыки, — это непосредственное влияние. Но школа может воздействовать и опосредованно, через родителей, с которыми учителя проводят беседы и т.п. Также важно физическое окружение дома, в школе, например, цвет стен, температура, коммунально-бытовые удобства, качество пищи и т.д., так как все это влияет на его поведение и общее развитие.

ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПОДХОД. Согласно ему, наша психическая активность имеет несколько измерений, размерностей, аспектов, уровней, инстанций и/или т.п. Эти составляющие могут быть рядоположны, образовывать иерархии и/или относиться к качественно различным субстанциям. Ряд из них носит фрактальный, ориентированный (векторный), целенаправленный характер, стремится к некоторой предельности.

Фрактал — это нелинейная структура, которая сохраняет самоподобие независимо от изменения масштаба и обладает связ-

ностью [279]. Он способен иметь иррациональную размерность, благодаря чему может выступать как способ организации взаимодействия пространств различной природы и размерности. С позиций фрактального подхода можно рассматривать индивидов (шире — личности) как монады, взаимодействующие на основе резонанса [47. С. 86]. При этом сама личность должна рассматриваться как множество и/или система субличностей, а социум — как множество и/или система личностей и в первом и во втором случае и как фракталы по своей математической природе.

Каждая сфера, уровень, аспект и/или т.п. имеет свои ипостаси проявлений: модальности, субмодальности, супермодальности и метамодальности. Обобщенно интегральность проявляется как минимум в активности, связности, целостности, синергетичности и акмеологичности [219].

Применительно к личности, ее становлению и развитию указанный подход реализуется:

1. В частном характере перечисленных выше подходов уровней развития личности.

2. В наличии, как минимум, трех тотальных форм проявлений *предметной* (субъект — объектная: S-O), *межличностной* (субъект — субъектная: S-S) и *сверличностной* (субъект — абсолют: S-A).

3. В наличии, как правило, многообразия модальностей проявления (используя триадные и большей размерности системы [25. С. 194-204]):

а) *качественной* (эмоцио) (например, образцы, эмоции, чувства);

б) *аналитической* (рацио) (семантические значения, представления, мысли);

в) *субстанциальной* (интуицио) (символические значения, предчувствия, надежды, верования, идеалы);

г) *бытийной* (экзистенцио) (существования, переживания);

д) *действенной* (працио) (поведенческие акты, действия, поступки). В скобках указаны обобщенные названия ипостасей (рис. 13).

Например, если диагностируется *уровень понимания*, то его проявления в социальном плане могут быть обозначены как: 1) *сопереживание* (эмоцио), 2) *осознание* (рацио), 3) *доверие* (интуицио), 4) *принятие* (экзистенцио), 5) *содействие*. Перечисленные понятия можно назвать *метамодальными синонимами*. Другими словами, они являются модальными презентациями

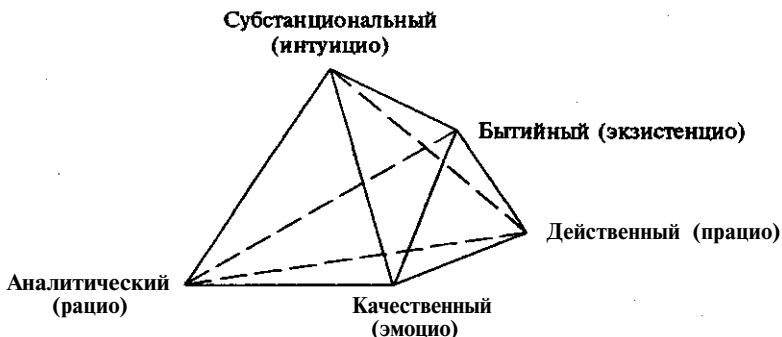


Рис. 13. Основные модальности проявлений личности

(представлениями) метакатегори «Понимание». Разные люди, говоря «Понимаю», имеют при этом в виду разное.

4. В наличии субмодальностей, модальностей, супермодальностей и метамодальностей.

Субмодальности — это неспецифическое «снизу», то, что характерно для каждого из нас как индивида. Это классификационные проявления и переменные личности.

Модальности — это типические проявления личности, то, что обычно обозначается как персона, т.е. социально-типическое в личности. Модальности лежат в основе различных типологий людей (например, типология по К.Юнгу: интроверт, экстраверт, мыслитель, интуит, чувствующий, ощущающий).

Супермодальности — это неспецифическое «сверху». Это системные проявления личности как индивидуальности.

Метамодальности — это то, что делает человека сопричастным абсолюту, превращает его в сверхличность. Другими словами — это неспецифическое «в рост» («в становление» — метакатегория «Время» одних это эрос, у других — архетипы, у третьих — идеалы, у четвертых — совесть, у пятых — бог и т.п.

5. В необходимости для диагностики, коррекции, развития и саморазвития личности учета: активности, связности, стремления к целостности и абсолюту, синергетичности и акмеологичности личности.

Приведем несколько примеров, иллюстрирующих проявления интегрального подхода в психологии. При этом следует иметь в виду, что цифра «5» не является некоторым догматом, а представляет собой лишь один из часто встречающихся вариантов. Количество вариантов определяется уровнем развития сферы как таковой или интереса к ней.

1) Психометрика. Выявлены пять типов шкал (соответствующих пяти отмеченным выше модальностям): наименований, порядка, интервалов, отношений и абсолютная (Стивене С; Lord F., Novik M).

2) Психодиагностика. К типичным диагностическим методикам можно отнести: личностные опросники, тесты интеллекта, проективные методики, репертуарные методики и тесты достижений.

3) Психология восприятия. Нейролингвистическое программирование использует следующие модальности восприятия: кинестетическую, визуальную, аудиальную, полимодальную (НЛП-подход). В этом подходе, претендующем на метавидение психологии и психотерапии, предметно прописаны различные субмодальности (кинестетические: качество, интенсивность, положение, скорость и т.п.; визуальные: цвет, яркость, контраст, фокус, детальность и т.п.; аудиальные: положение, высота, тональность, мелодия, громкость, ритм, моно/стерео и др.) [см., например: 100. С. 36—38].

4) Психология мышления. Согласно модели интеллекта Дж.Гилфорда, существует четыре основных типа значений: образное, семантическое, символическое, поведенческое.

5) Трансактный анализ выделяет три составляющие «Я»: детское, взрослое, родительское (Берн Э.). Взяв, например, детское «Я», мы можем его представить в субмодальностях: спонтанное (эмоцио), приспособляющееся (рацио), бунтующее (интуицио). Возможность такого представления (как и в случае с субмодальностями в НЛП-подходе) демонстрирует связность (точнее фрактальность) проявления, так как отдельная модальность (в нашем примере — детское «Я») на уровне субмодальностей сама каналирована подобным образом (эмоцио, рацио, интуицио).

6) Возрастная психология. А.В.Петровский предложил трехчленный механизм развития личности: адаптация, индивидуализация, интеграция (рис. 14).



Рис. 14. Различные модальности системного механизма развития личности в группе

7) Профессиография. Е.А.Климов выделил пять типов профессий: человек — художественный образ, человек — знаковая система, человек — человек, человек — природа, человек — техника [255]. В этом случае мы имеем проявления выше обозначенных модальностей: качественной, аналитической, субстанциональной, бытийной и действенной.

8) Социальная психология. В рамках стратометрии был предложен принцип «решетки противостояния позиций», по которому можно выделить четыре основные модальности внутригрупповой активности: эмоциональное лидерство (*S*), референтность (*R*), профессиональное доминирование (*P*) и деловое лидерство (*L*) (рис. 15).

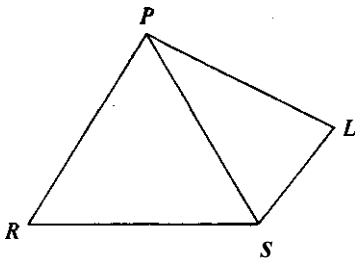


Рис. 15. Различные модальности внутригрупповой активности

9) Психология развития. Выше были описаны различные подходы в изучении развития личности: психоаналитический, когнитивный, гуманистический, поведенческий, деятельностный, системный, интегральный.

10) Обучение, центрированное на учащемся. Согласно Н.Роджесу, *значимое для учащихся обучение* проявляется при выполнении условий:

а) *учащийся воспринимает себя как находящегося перед какой-либо проблемой;*

б) *учитель в отношениях с учащимися выступает как конгруэнтная личность;*

в) *учитель чувствует безусловное положительное отношение к учащимся;*

г) *учитель проявляет тонкое эмпатическое проникновение во внутренний мир учащихся, которое он может выразить;*

д) *учащиеся до некоторой степени ощущают конгруэнтность, принятие и эмпатию учителя* [149. С. 346] (подробнее см. ниже).

Что же дает нам интегральный подход? Он обеспечивает нас метками, матрицами, ориентирами для феноменологизации и

концептуализации, исследования и диагностики, обработки и интерпретации, терапии и коррекции, мотивирования и управления, обучения и развития, конструирования и творчества, в области психологии, в частности, становления, развития и саморазвития личности. Говоря конкретнее, имея перед глазами метки, мы догадываемся, что следует наблюдать; рассматривая мысленным взором матрицы концептуальных описаний, мы замечаем пробелы в наших концепциях и прикидываем, как их заполнить; переживая ориентации, открытые другими, мы становимся сопричастными великим творениям прошлого и согреваемся надеждами будущих открытий, их реализаций в помощи другим.

Не следует относиться скептически к возможно некоторой метафоричности использования понятий. Это не прихоть или амбиции автора, а, как представляется, есть насущная потребность психологического описания [см., например: 113—114, 164].

Перечисленные выше аспекты развития личности (психосексуальный, психосоциальный, интеллектуальный, морально-нравственный, поведенческий, гуманистический) взаимосвязаны, взаимообусловлены (особенно в ранние возрастные периоды), поэтому изучение и реализация указанных аспектов должны проводиться интегрально, в деятельности и общении.

Существует обширный перечень обобщающих теоретических работ [см., например: 2—5; 7—12; 14; 16—19; 21—22; 24; 26—32; 34—39; 41—47; 50—59; 61—62; 65—66; 68; 70; 72—75; 77—79; 81—105; 107—111; 113—114; 116—123; 125—131; 134—137; 139—147; 149—150; 154—155; 157—163; 165—174; 176—190; 193; 195; 197—201; 204—210], посвященных описанию различных подходов к личности и ее развитию. Знакомство с этими работами позволит практическому психологу расширить и углубить профессиональный кругозор, более осмысленно применять различные методики развития и конструировать свои собственные.

Любопытно указать *личностные качества практического психолога*, обеспечивающие эффективность его работы:

1. Внимание, стремление понять позицию других.
2. Дружелюбие, общительность.
3. Способность стать лидером.
4. Вежливость, обходительность.
5. Руководство здравым смыслом, следование предписаниям.
6. Жизнерадостность.
7. Терпеливость, упорство.
8. Большое чувство ответственное.™.

9. Способность выполнять работу, полную разнообразия.
10. Энтузиазм в трудовой деятельности.
11. Тщательность действий.
12. Схватывание новых идей, самостоятельность суждений.
13. Аккуратность и последовательность в работе.
14. Способность к планированию своего будущего.
15. Способность к устным высказываниям.
16. Хорошая память.
17. Способность обучать других.
18. Умение заботиться о больных.
19. Умение заботиться о посторонних [275. С. 10—11].

Раздел 2. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА

К основным *видам* работы психолога можно отнести следующие.

1. *Психопрофилактический* — прием детей в первые классы, определение психологической готовности к обучению; обследование детей при переходе из начальной школы в неполную среднюю и из неполной средней в среднюю общеобразовательную и профессиональную; разработка программ индивидуальной работы с учащимися; предупреждение психологической перегрузки и невротических срывов у детей; организация педагогического консилиума с целью психологического анализа поведения и развития учащегося; создание благоприятного психологического климата; развитие коммуникативных навыков в профессиональной деятельности сотрудников; психологический анализ плана работы и различных развивающих мероприятий.

2. *Психодиагностический* — обследование уровня развития людей для оценки его соответствия возрастным нормативам; изучение особенностей интересов, способностей для обеспечения индивидуального подхода к сотрудникам; диагностика общения детей со взрослыми и сверстниками; дифференциальная диагностика отклонений в психическом развитии.

3. *Развивающий и психокоррекционный* — **разработка и осуществление** программ психического развития личности (например, учащихся) на различных возрастных этапах; разработка и осуществление программы коррекции отклонений в психическом развитии.

4. *Консультационный* — консультирование администрации, учителей, родителей по проблемам обучения и воспитания детей; индивидуальное и групповое консультирование по проблемам учения, развития, жизненного и профессионального самоопределения, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, самовоспитания и т.п.; повышение психологической культуры

(например, педагогов и родителей); экспертиза и консультирование при решении вопроса о психических особенностях развития ребенка по запросам народных судов, органов опеки и попечительства и др.; консультирование по вопросам планирования учебно-воспитательных мероприятий с учетом психологических и возрастных особенностей детей [240. С. 5—8] (см. прил. 6).

Можно выделить несколько основных *типов проблем*, стоящих перед психологом в школе: проблемы учителя, учения, взаимоотношений в школе, индивидуальных особенностей учащихся в школьной адаптации. Соответственно существует несколько *типичных способов их разрешения*: диагностика и анализ проблемного поля, проведение консультирования, коррекционной, профилактической и развивающей работы (табл. 5) [275].

Таблица 5

Основные типы школьных проблем и способы их решения психологом

Проблемы учителя	Проблемы учения	Проблемы дисциплины	Проблемы взаимоотношений в школе	Проблемы индивидуальных особенностей	Проблемы школьной адаптации
1	2	3	4	5	6
Диагностика особенностей личности	Анализ причин неуспеваемости, выявление типов неуспевающих	Анализ психолого-педагогических причин недисциплинированности	Диагностика и коррекция общения, стиля управления, психологического климата	Изучение возрастных и индивидуальных особенностей	Психологический анализ условий обучения
Трен и личностного развития	Диагностика и активация мотивации учения	Выявление типов нарушений дисциплины и недисциплинированных учащихся	Помощь в анализе и разрешении конфликтов и разногласий в системах: учитель—руководитель, учитель—ученик, ученик—родитель	Профорентация	Диагностика школьной зрелости, определение оптимальных путей обучения

1	2	3	4	5	6
вно-стика и коррекция ошибок в коммуникации	Психологический анализ педагогической оценки учащихся	Помощь в разработке педагогических мер поддержки дисциплины учащихся различных типов		Выявление учащихся, в индивидуальном дифференцированном обучении	Диагностика и профилактика школьной дезадаптации, педагогической запущенности на различных этапах обучения
Профилактика нарушений педагогической этики и такта	Выявление аномалий учебной деятельности учащихся и консультирование учителей по этим проблемам	Тренинг и игровая коррекция поведения	Помощь в социальной адаптации отверженным педагогам и учащимся	Психокоррекционные занятия с детьми	Психопрофилактика дидактических и неврозозов
Обучение саморегуляции психических состояний	Разработка рекомендаций по предупреждению неуспеваемости	Анализ причинных схем для развития навыков рефлексивного поведения	Тренинг общения	Наблюдение и психологический анализ учебно-воспитательного процесса в специализированных классах	Диагностика и коррекция эмоциональной дезадаптации учащихся при переходе из класса в класс, смене учителя, школы
Помощь в выработке индивидуального стиля деятельности	Помощь в формировании учебной деятельности			Разработка психологических рекомендаций по организации учебно-воспитательного процесса в специализированных классах. Разработка требований к педагогу	

Чтобы представить взаимосвязь различных видов работы психолога можно рассмотреть, например, виды факультативной работы с учащимися средних классов общеобразовательной школы:

1. Знакомство с учащимися. Заполнение анкеты: «Кто я такой? Что хочу? К чему стремлюсь?...»

2. Диагностика эмоционально-волевой сферы личности учащихся. Тест цветовых выборов МЛюшера (см. прил. 3 и [213; 263; 312]).

3. Ознакомление учащихся с результатами тестирования. Обсуждение результатов.

4. Диагностика потребностно-мотивационной сферы личности учащихся. Тест «Несуществующее животное» (см. прил. 21 и [288. С. 54-73]).

5. Ознакомление учащихся с результатами тестирования. Обсуждение результатов по тесту «Несуществующее животное».

6. Урок-диспут: «Что такое психология? Кто такой психолог?» Задание на дом — сочинение на тему: «Что такое психология?», «Чем занимается психолог?» и т.п.

7. Обсуждение домашних сочинений. Обобщение и уточнение сведений учащихся по теме: «Что такое психология?...»

8. Диагностика когниси тему: «века» (см. прил. 19, и [315; 302]). Краткий отборочный тест (КОТ) [226].

9. Диагностика когнитивно-познавательной сферы личности учащихся. Школьный тест умственного развития (ШТУР) (см. прил. 2).

10. Коррекционно-развивающая работа с когнитивно-познавательной сферой личности учащихся. Программа № 0 (обсуждение результатов тестирования по КОТ и ШТУР, работа с различными вариантами использования корректурных проб и т.п.) (см. прил. 2 и [226]).

11. Коррекционно-развивающая работаскогнитивно-познавательной сферой личности учащихся. Программа № 1 (по ШТУР) [294. С. 49-53].

12. Коррекционно-развивающая работа с когнитивно-познавательной сферой личности учащихся. Программа № 2 (по ШТУР) [294. С. 54-73].

13. Развитие познавательных процессов: восприятие, память внимание, мышление, воображение, речь.

14. Диагностика межличностных отношений учащихся в семье. Тест «Рисунок семьи» (прил. 22). Мини-сочинение: «Семья, в которой я живу...».

15. Сюжетно-ролевые игры на тему: «Моя семья». Разбор типичных конфликтных ситуаций в семейной жизни.

16. Диагностика умения различать уверенное, неуверенное и агрессивное поведение. Тест Якубовски (1975 г.). Разбор ситуаций уверенного, неуверенного и агрессивного поведения (см. прил. 27).

17. Тренинг уверенного поведения (6 занятий).

18. Диагностика межличностных отношений учащихся в учебном классе. Социометрический тест (критерии эмоционального содержания) (см. прил. 30).

19. Работа в подгруппах: «Нарисуйте свой класс (кто лучше нарисует)».

20. Работа в подгруппах: «Нарисуйте город Вашей мечты».

21. Тренинг межличностного общения. Отработка жизненных ситуаций: «Поздравь одноклассника с днем рождения», «Познакомь своих друзей друг с другом», «Разговор за праздничным столом» и т.п.

22. Развитие репертуара невербального поведения. Передача предметной информации жестами, мимикой и т.п. Демонстрация эмоциональных переживаний.²³ Диагностика и развитие личности учащегося личности.

24. Работа с телом. Развитие моторно-двигательной сферы личности [см.: 171; 319. С. 32—96].

25. Знакомство с навыками аутогенной тренировки. Отработка навыков расслабления и концентрации.

26. Знакомство с правилами этикета. Отработка навыков этикета.

27. Тренинг: «Правильное поведение за столом».

28. Отработка навыков поведения в общественных местах: кино, театр, музеи, выставки и т.п.

29. Урок-диспут: «Кто такой хороший человек?». Домашнее сочинение на данную тему.

30. Подведение итогов работы за учебный год. Анкетирование. Групповая итоговая дискуссия.

31. Проектирование, подготовка и проведение праздника «Психологию в жизнь!». КВН.

2.1. ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ РАБОТА

Диагностическая работа не является для практического психолога самоцелью, а предназначена быть основой для разработки рекомендаций по оптимизации психического развития человека. В плане развития личности она необходима для обеспечения контроля за динамикой этого развития, предупреждения возможных отклонений, определения программы работы с обследуемым с целью оптимизации условий этого развития, оценки эффективности психолого-педагогических мероприятий и т.п. [242. С. 31].

Главное назначение диагностики в практической деятельности психолога заключается в глубоком изучении внутреннего мира конкретного человека. Диагностическая работа тесно переплетается с коррекционной и развивающей и в ней можно выделить несколько этапов: 1) изучение запросов; 2) формулировка психологической проблемы; 3) выдвижение гипотез о возможных причинах наблюдаемого феномена; 4) выбор методов диагностики; 5) применение отобранных методов; 6) формулировка диагноза, которая должна содержать и прогноз дальнейшего развития; 7) разработка рекомендаций и программы психокоррекционной и развивающей работы; 8) реализация этой программы; 9) контроль за ее осуществлением [242. С. 32].

Диагностическая задача зачастую возникает перед психологом в тех случаях, когда поступает запрос от учителей, родителей или самих учащихся. Наиболее *характерные запросы* со стороны учителей и родителей связаны с *нежеланием* некоторых учащихся *учиться, с низкой успеваемостью*, жалобами на то, что кто-либо *учится ниже своих возможностей*. Учащиеся обращаются к психологу в плане помощи в овладении некоторыми приемами и навыками развития памяти, внимательности, взаимоотношений со сверстниками и родителями или при разрешении личных проблем. Старшие школьники часто интересуются проблемами развития определенных личностных качеств, навыков самовоспитания, выбора¹ профессии.

Ряд запросов учителей к психологу связан с составлением программ воспитательной работы с «трудными» классами, с детьми из неблагополучных семей, реализацией путей преодоления конфликтов между учащимися и учителями, родителями и детьми, школьниками между собой — контактов между школой и семьей [242. С. 33].

Для разрешения ряда проблем бывает достаточно беседы или методов наблюдения. В более сложных случаях и при массовых

обследованиях лучше применять экспресс-методики или методики, в основе которых лежат переменные, легко интерпретируемые для неспециалистов — учителей, родителей, администрации. Таким требованиям отвечают методики, приведенные в настоящем пособии.

При коррекционной и развивающей работе с личностью психологу необходимо знать индивидуально-психологические особенности, основные потребности и ценностные ориентации, эмоциональные тональности и состояния клиентов.

2.1.1. ОСНОВЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

«То, что существует, существует
в каком-то количестве и, следовательно,
может быть измерено.»
(Э. Торндайк)

Предмет, задачи и функции психодиагностики

Психодиагностика — это раздел психологии, изучающий принципы, методические приемы и средства построения и применения диагностических процедур с целью определения значений некоторых психологических феноменов, позволяющих установить диагноз.

В сущности, основная задача психологической диагностики заключается в измерении различий между индивидами или реакциями одного индивида в разных условиях.

Диагностика в педагогической практике решает следующие задачи:

- 1) прослеживает результативность работы учащихся и учителя;
- 2) выступает как инструмент формирования.

Ведущие *функции* диагностики педагогического процесса включают:

- а) установление обратной связи;
- б) оценку результативности;
- в) воспитательно-побуждающее воздействие;
- г) коммуникацию, позволяющую обмениваться информацией;
- д) конструирование (на основе диагноза можно проектировать личность учащихся);
- и) прогноз как предсказание будущего развития, интеллектуального или личностного роста, профессиональной направленности учащихся.

Объектом в случае педагогической психодиагностики являются все компоненты педагогического процесса: педагог, учащиеся, используемые педагогические средства, действенность форм организационного педагогического процесса и т.п. [237].

Проведение диагностического обследования предполагает наличие: цели, объекта, предмета исследования, учета возможных ограничений. Существует несколько типов ограничений: 1) по ресурсам (времени, диагностическим материалам, профкомпетентности и т.п.); 2) по точности и 3) принципиальные (например, ряд переменных являются дополнительными и не могут быть одновременно измерены со сколь угодно точностью).

К типичным ошибкам начинающих психодиагностов могут быть отнесены поиски идеальной методики и коллекционирование методик. В первом случае пытаются найти методику, которая идеально подходила бы для решения любой диагностической задачи. Во втором — собирается максимально возможный набор методик без учета того, что они должны оптимально соответствовать решаемой задаче и составлять целостную систему. На самом деле цель заключается в том, как проще, точнее определить необходимый показатель с учетом возможных ограничений.

Существует несколько типичных исследовательских методов, позволяющих разрешать диагностические задачи.

Основные методы исследования и диагностики

1. Одним из наиболее доступных и широко применяемых в педагогической практике методов является наблюдение. *Наблюдение* — это научно-целенаправленное и определенным образом фиксируемое восприятие исследуемого объекта. К достоинствам наблюдения следует отнести: естественность, независимость от умений испытуемых оценивать свои действия, возможность оценить отдаленные последствия воспитательных воздействий и др. Недостатками являются: пассивность, наличие элементов субъективизма, недоступность данному методу некоторых скрытых проявлений психики (переживания, мысли, мотивы) и т.п. Проведение наблюдения требует выделения его специальных категорий. Например, в случае наблюдения взаимодействия в подколлективе таковыми могут выступать: выражение солидарности, ослабление напряжения, выдача ориентации, запрос совета и т.п. (см. прил. 28).

Наиболее типичными ситуациями, в которых эффективно применение наблюдения, являются:

- получение сведений о психическом явлении в «чистом» виде;
- сбор первичной информации, не требующей большой выборки исследуемых объектов;
- оценка фактов, полученных с помощью других методов, например, анкетирования;
- проверка рекомендаций.

Например, для исследования эмоциональных предпочтений в классе можно использовать метод временных срезов, когда преподаватель через равные промежутки времени фиксирует контакты учащихся (кто с кем общается), заносит интенсивность контактов в таблицу и определяет социометрический статус учащихся.

2. Другим эффективным методом исследования является эксперимент. *Эксперимент* — это активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется какой-либо психологический факт. Достоинствами эксперимента являются: активная позиция наблюдателя, возможность повторения, строго контролируемые условия проведения. К недостаткам следует отнести: искусственность условий, значительные затраты для контроля значимых факторов.

Эксперименты бывают естественными, лабораторными и формирующими. *Естественный* эксперимент характеризуется незначительными изменениями обычных условий обучения и воспитания. При этом типе эксперимента стараются минимально изменять условия и контекст, в котором протекает интересующий диагноста психический феномен. *Лабораторный* эксперимент отличается строгой стандартизацией условий, позволяющих максимально изолировать исследуемое явление, отвлекаясь от изменяющихся условий окружающей среды. *Формирующий* эксперимент предусматривает внедрение в педагогическую практику результатов исследования с последующим изучением изменений, которые возникают вследствие подобных новаций.

Естественный эксперимент по изучению, например, межличностных предпочтений в учебном классе может заключаться в поздравлении учащихся с праздником с помощью открыток. Учащийся, получивший максимальное количество открыток, будет эмоциональным лидером, получивший минимальное количество — неизбираемым. При этом типе эксперимента стараются минимально изменять условия и контекст, в котором протекает интересующий диагноста психический феномен.

3. Широко распространен в педагогической практике опрос. *Опрос* — это получение информации, заключенной в словесных сообщениях испытуемого. Различают следующие виды опроса: анкетирование, интервью, беседа. В процессе анкетирования информация получается в виде письменных ответов опрашиваемых (респондентов). Интервью предполагает получение информации путем устных ответов респондентов на вопросы, задаваемые в устной форме. Метод беседы основан на получении информации в процессе двустороннего или многостороннего обсуждения интересующего исследователя вопроса.

Например, изучить эмоциональные предпочтения можно и с помощью анкетирования, задав вопрос (социометрический критерий) типа «С кем Вы общаетесь или хотели бы общаться в свободное от занятий время?». Сведя полученные результаты опроса в таблицу (социометрическую матрицу), мы можем выявить статусы различных участников обследуемой группы (см. прил. 30).

4. Еще одним методом исследования является *анализ продуктов деятельности*. В педагогической практике в качестве продуктов учебной деятельности могут рассматриваться сочинения, дневники, альбомы по рисованию, журналы и т.п. Для реализации указанного метода исследования определяется категория анализа, например, оценка, тема сочинения, пропуски занятий и т.п. Далее подсчитывается частота встречаемости элемента, соответствующего категории наблюдения в продуктах деятельности (игровой, учебной, трудовой) испытуемого. После этого производится содержательная интерпретация результатов статистического анализа.

5. *Моделирование* — это метод исследования, в основе которого лежит построение моделей изучаемого явления. Модель представляет собой копию интересующего исследователя объекта или явления в каком-либо аспекте. Модель всегда является упрощением (редукцией) исследуемого явления. Она предназначена для выделения самого главного (с точки зрения целей исследования) в изучаемом объекте. Такое упрощение облегчает процесс качественного и количественного анализа. Например, мы можем моделировать процесс взаимодействия в учебной группе или педколлективе на ЭВМ.

6. *Тестирование* относится к методам диагностики, для которых, в отличие от методов исследования, характерен акцент на измерение (т.е. численное представление) некоторой психологической переменной. Процедура тестирования может проводиться в форме опроса, наблюдения или эксперимента. Тест —

это краткосрочное задание, выполнение которого может служить показателем совершенства некоторых психических функций. Более строгое определение: тест — объективное и стандартизированное измерение выборки поведения [1. Т. 1. С. 31].

Процесс стандартизации подразумевает единообразие процедуры проведения и оценки выполнения теста. Он включает:

— точные указания относительно используемых материалов (стимульный материал);

— временные ограничения;

— устные инструкции испытуемому;

— предварительный показ задания;

— учет способа трактовки вопросов (заданий) со стороны испытуемого и др. [104. С. 33].

Объективная оценка психологических тестов (методов исследования) означает прежде всего определение их валидности, надежности, достоверности, репрезентативности, которые являются показателями качества психологического исследования.

Типичные диагностические процедуры

Из применяемых в педагогической практике для исследования личности диагностических процедур типичными являются: 1) личностные опросники; 2) тесты интеллекта; 3) проективные методы; 4) репертуарные методы; 5) тесты достижений.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОПРОСНИКИ. Каждый из таких опросников опирается на какие-либо теоретические положения о личности и ее проявлениях. Исходя из этих положений, строится предполагаемая модель исследуемого феномена, отбирается ряд диагностических признаков (например, психическая неуравновешенность, асоциальность, интровертированность, сензитивность и т.п.), формируется набор вопросов о поведении или предпочтениях обследуемого, позволяющих оценить степень выраженности указанных признаков (рис. 16). Обычно в опросниках для подсчета количества баллов используется такой критерий, как частота проявления того или иного признака.

Классическими методиками подобного типа принято считать: ММРДминнесотский многопрофильный личностный опросник),

16PF (16личностныхфакторов—Р.Кэттелл)иПДО(психодиагностический опросник на выявление акцентуаций). Эти перечни вопросов (или утверждений) могут применяться как для самооценивания, так и для получения экспертных оценок.

Концептуальные
предположения о
личности

- Личность:
- совокупность особенностей поведения (Кэттелл);
 - множество клинических типов (Хатуэй и др.);
 - система акцентуаций (Леонгард К.);
 - совокупность Я-состояний (Э.Берн);
 - системное качество индивида, определяемое его включенность в общественные отношения (Петровский А.В.).



- Модель личности по:
- Кэттеллу Р.;
 - Хатауэю С. и Дж.Маккинли;
 - Леонгарду К.;
 - Берну Э.;
 - Петровскому А.В.

- Проявление личности:
- черты (16 факторов);
 - соответствия клиническим типам;
 - акцентуации;
 - Я-состояния;
 - системные качества.

Рис. 16. Соотношения между предположениями, моделями, видами проявлений и вопросами о поведении личности

1. *MMPI*— миннесотский многопрофильный личностный опросник базируется на теории клинических типов (например, шизоиды, психопаты, интроверты, гиперманьяки и т.п.). В классическом варианте он имеет 10 клинических шкал и 3 шкалы, позволяющие повысить качество диагноза (невалидность, коррекция, ложь).

Как строится подобный опросник? Из клинических интервью выбирается порядка 1—2 тыс. вопросов. Эксперты отбира-

ют вопросы, близкие по содержанию. Из них выбирается один или несколько вопросов, позволяющих объемно представить проявления исследуемой характеристики субъекта. Подбираются испытуемые с ярко выраженной принадлежностью к определенному клиническому типу.

Отбираются те вопросы, на которые эти испытуемые в два раза чаще, чем нормальные люди, отвечают «да» или «нет». Эти вопросы в дальнейшем рассматриваются как диагностирующие степень принадлежности исследуемого к одному из обозначенных выше клинических типов. Из всего набора вопросов после разнообразных процедур отбора оставили 550 вопросов. Этот набор вопросов и стал классическим вариантом теста *MMPI*.

Заполнение теста требует от 1 до 1,5 ч. После заполнения опросного листа обрабатываются результаты. Для этого используются специальные трафареты на каждую отдельную шкалу. С помощью таких трафаретов легко подсчитываются «сырые» баллы, из которых с учетом показателей по шкале коррекции строится профиль испытуемого (табл. 6).

Таблица 6

Профиль *MMPI* по основным шкалам

№ п/п	Шифр шкалы	Сырые баллы	T-балл	Число баллов (одна звездочка — 2 балла)
1	Hs	7+7	57.44	*****
2	D	20	58.27	*****
3	Hu	16	49.15	*****
4	Pd	29+5	87.27	*****
5	Mf	25	59.08	*****
6	Pa	12	62.06	*****
7	Pt	19+13	67.00	*****
8	Sc	13+13	58.08	*****
9	Ma	20+3	64.78	*****
10	Si	36	61.00	*****
	L	3	45.86	*****
	F	8	61.22	*****
	K	13	51.67	*****

Приведем наименования основных клинических шкал по *MMPI*:

- 1) Ипохондрия (*Hs*).
- 2) Депрессия (*D*).
- 3) Истерия (*Hu*).
- 4) Психопатия (*Pd*).
- 5) Мужественность-женственность (*Mf*).

- 6) Паранойя (*Pa*).
- 7) Психостения (*Pt*).
- 8) Шизофрения (*Sc*).
- 9) Гипомания (*Ma*).
- 10) Социальная интроверсия (*Si*).

В *ММРІ* используются три оценочные шкалы:

- 1) Шкала «лжи» (*L*).
- 2) Шкала достоверности (*F*).
- 3) Шкала коррекции (*K*).

В *ММРІ* принята *T-шкала*, в которой среднее значение равно 50 баллам, а стандартное отклонение — 10. Баллы от 30 до 70 рассматриваются как норма, от 10 до 30 и от 70 до 90 — как акцентуация. Вне этих пределов значения могут говорить либо о явно выраженной патологии, либо о неадекватности процедуры тестирования.

2. 16РФ(16 ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ — Личностный тест Р.Кэттелла). Этот тест основан на теории личностных черт. Построение опирается на предположение о том, что человеческий язык включает все многообразие проявлений личности. Из 18 тыс. прилагательных, которые в английском языке могут быть отнесены к личности, выбирались качества, позволяющие описать наиболее различные сферы ее проявления. На базе этих прилагательных выделяется 16 факторов — обобщенных черт.

Факторы личности по Кэттеллу:

- 1) А — добросердечность-отчужденность.
- 2) В — мышление абстрактное-конкретное.
- 3) С — эмоциональная устойчивость-неустойчивость.
- 4) Е — доминантность-подчиненность.
- 5) F — беспечность-озабоченность.
- 6) G — обязанность-безответственность.
- 7) Н — смелость-робость.
- 8) I — мягкость-твердость характера.
- 9) L — подозрительность-доверчивость.
- 10) М — мечтательность-практичность.
- 11) N — пронизательность-наивность.
- 12) Q — тревожность-безмятежность.
- 13) Q1 — радикализм-консерватизм.
- 14) Q2 — самостоятельность-зависимость от группы.
- 15) Q3 — самоконтроль-импульсивность.
- 16) Q4 — напряженность-расслабленность.

Эти факторы могут быть использованы в качестве категорий психолого-педагогических наблюдений. Имеются детские и взрослые варианты тестов *ММРІ* и Кэттелла.

3. *Психодиагностический опросник* (ПДО). В основе этого опросника лежит модель акцентуаций личности, разработанная КЛеонгардом [88] для описания пограничных состояний между нормой и патологией (см. прил. 1).

Согласно Леонгарду, имеется четыре типа акцентуаций *характера* (демонстративный, застревающий, педантичный, возбудимый), шесть — *темперамента* (оптимистический, циклический, депрессивный, экзальтированный, тревожный, эмотивный) и два — *стиля мышления* (экстровертированный, интровертированный). Этот тест широко используется для диагностики типа акцентуаций у подростков.

ТЕСТЫ ИНТЕЛЛЕКТА. Подобные тесты представляют совокупность заданий, выполнение которых не требует специальных знаний, умений, навыков (как правило) и позволяет оценить общий уровень интеллекта. Подобные задания должны быть неспецифичны по содержанию и культурно-инвариантны, т.е. независимы от культуры, в которой функционирует испытуемый. Каждый из подобных тестов основывается на какой-либо модели интеллекта.

Наиболее часто используемые тесты подобного типа:

- 1) структуры интеллекта Амтхауэра;
- 2) школьный тест умственного развития (ШТУР);
- 3) шкалы измерения интеллекта Векслера;
- 4) прогрессивные матрицы Равена.

Тест структуры интеллекта Амтхауэра. Этот тест предназначен для оценки уровня интеллектуального развития лиц в возрасте от 13 до 61 года. В тесте 9 групп заданий, которые позволяют определить уровень развития различных составляющих интеллекта:

Субтест 1 — «Логический отбор» — исследование индуктивного мышления, чутья языка. Задача испытуемого — закончить предложение одним из приведенных в качестве ответа слов.

Субтест 2 — «Определение общих черт» — исследование способности к абстрагированию, оперированию вербальными понятиями. В заданиях предлагается пять слов, из которых четыре имеют общую смысловую связь, а одно такой связи не имеет. В качестве ответа необходимо указать это слово.

Субтест 3 — «Аналогии» — анализ комбинаторных способностей, т.е. умения строить аналогии. В заданиях необходимо

установить связь, аналогичную той, которая существует между парой предложенных слов.

Субтест 4 — «Классификация» — оценка способности выносить суждения. В заданиях этого типа испытуемый должен обозначить два слова общим понятием.

Субтест 5 — «Задания на счет» — оценка уровня развития практического мышления. Состоит из 20 арифметических задач.

Субтест 6 — «Ряды чисел» — анализ индуктивного мышления, способности оперировать с числами. В заданиях необходимо установить закономерность числового ряда и продолжить его.

Субтест 7 — «Выбор фигур» — исследование пространственного воображения, комбинаторных способностей. Задания состоят из разделенных на части геометрических фигур. В качестве ответа необходимо указать фигуру, которая соответствует фигуре-заданию.

Субтест 8 — «Задание с кубиками» — исследование того же, что и в субтесте 7, но при оперировании пространственными фигурами. Задания состоят из отдельных кубиков, имеющих различные пометки на гранях. Эти кубики-задания необходимо идентифицировать с кубиками-ответами.

Субтест 9 — «Задание на способность сосредоточить внимание и сохранить в памяти усвоенное». В заданиях необходимо запомнить слова, соединенные в группы. После этого эти слова предлагаются в качестве заданий, и необходимо вспомнить, в какую из групп они входят [227. С. 11—12].

После этого проводится обработка (в баллах по шкалам). Субтесты 1, 2, 3, 4 и 9 позволяют оценить развитость гуманитарных способностей; субтесты 5, 6, 7 и 8 — естественно-научных; субтесты 7 и 8 — технических, а субтесты 5 и 6 — математических способностей.

Школьный тест умственного развития (ШТУР). Тест предназначен для диагностики уровня интеллектуального развития учащихся 6—8-х классов.

ШТУР состоит из шести субтестов: 1) осведомленность (2 субтеста); 2) аналогии (1 субтест); 3) классификация (1 субтест); 4) обобщение (1 субтест) и 5) числовые ряды (1 субтест) (см. прил. 2).

В состав субтестов входят задания, типичные по форме для большинства вербальных тестов интеллекта. Включенные в субтесты задания составлялись на базе сведений, отобранных на основе психологического анализа учебных программ и учебников 6—7-х классов общеобразовательной школы. Понятия, ис-

пользуемые в заданиях, подобраны по основным циклам учебных дисциплин: естественному, гуманитарному и физико-математическому. В отличие от теста Амтхауэра, ШТУР ориентирован на социальный норматив, который (по мнению авторов теста) зафиксирован содержанием школьной программы [227. С. 165].

Практическое использование теста показало его достаточную эффективность для диагностики уровня интеллектуального развития учащихся среднего школьного возраста общеобразовательных школ.

Шкалы измерения интеллекта Векслера. Шкала предназначена для оценки уровня интеллектуального развития и стандартизована на выборке испытуемых в возрасте от 7 до 69 лет. В полном объеме используется лишь для углубленной диагностики уровня развития различных составляющих интеллекта.

Наиболее широкое распространение получила модификация этой шкалы — WAIS-R. WAIS-R состоит из И субтестов, образующих вербальную и невербальную (основанную на действиях) шкалы.

Вербальная шкала включает:

1) субтест общей осведомленности — диагностирует запас относительно простых сведений и знаний. Пример вопросов: «Почему на солнце в темной одежде теплее, чем в светлой?»;

2) субтест общей понятливости — исследует полноту понимания смысла выражений, общественных норм, способность к суждениям. Пример вопроса: «Что означает выражение "Куй железо, пока горячо"?»;

3) арифметический субтест — оценивает концентрацию внимания, легкость оперирования числовым материалом. Пример заданий: «Если человек купил 7 марок по 2 копейки каждая и дал полтинник, сколько он должен получить сдачи?»

4) субтест установления сходства — оценивает способность к формированию понятий, классификации, упорядочению, абстрагированию. Например, при установлении общности в паре понятий «платье — пальто» могут быть даны ответы:

— сделаны из одного материала, имеют пуговицы (0 баллов);

— их носят, они дают тепло (1 балл);

— верхняя одежда (2 балла);

5) субтест повторения цифровых рядов — исследует развитие оперативной памяти и внимания;

6) словарный субтест — оценивает понимание и умение опделить содержание слов (предлагается объяснить значения ряда слов).

Примеры:

I группа	II группа	III группа
Деталь	Храм	Идиосинкразия

7) субтест шифровки цифр — изучает степень усвоения зрительно двигательных навыков. Задание состоит в написании под каждой цифрой в клеточке соответствующего ей символа;

8) субтест нахождения недостающих деталей — изучает особенности зрительного восприятия, наблюдательность, способность отличить существенные детали. Предъявляется 21 изображение, в каждом из которых требуется отыскать какую-либо недостающую деталь или какое-то несоответствие;

9) субтест кубиков Коса — направлен на изучение сенсомоторной координации, способности синтеза целого из частей. Испытуемому предлагается последовательно воспроизвести девять образцов рисунков из разноцветных деревянных кубиков;

10) субтест последовательности картинок — исследует способность к организации фрагментов в логическое целое, понимание ситуации и предвосхищению событий. В задании предлагаются серии картинок, в каждой серии испытуемый должен расположить их в определенной последовательности;

11) субтест составления фигур — направленность субтеста аналогична субтесту 9. Предлагаются в определенной последовательности детали четырех фигур без указания на то, что из этих деталей должно быть составлено.

Существуют варианты шкалы, предназначенной для обследования дошкольников и младших школьников в возрасте от 4 до 6,5 лет. Состав субтестов шкалы следующий [227. С. 31—33]:

Субтесты вербальные

- 1) осведомленность
- 3) словарный запас
- 5) арифметика
- 7) нахождение сходства
- 9) понимание

Субтесты невербальные

- 2) дом животного
- 4) завершение картинок
- 6) лабиринты
- 8) геометрические схемы

Прогрессивные матрицы Равена. Тест применяется для диагностики уровня интеллектуального развития испытуемых в возрасте от 8 до 14 лет и от 20 до 65 лет. Тест Равена относится к культурно-инвариантным тестам, так как в минимальной степени показатели по этому тесту зависят от наличия знаний, обусловленных жизнью в определенной культуре.

Материал теста в черно-белом варианте состоит из 60 матриц или композиций с пропущенным элементом, задания раз-

делены на пять серий (А, В, С, D и E) по 12 однотипных по возрастающей сложности заданий в каждой серии. Трудность задания возрастает также при переходе от серии к серии. Обследуемый должен выбрать недостающий элемент матрицы среди 6—8 предложенных вариантов ответов (рис. 17).

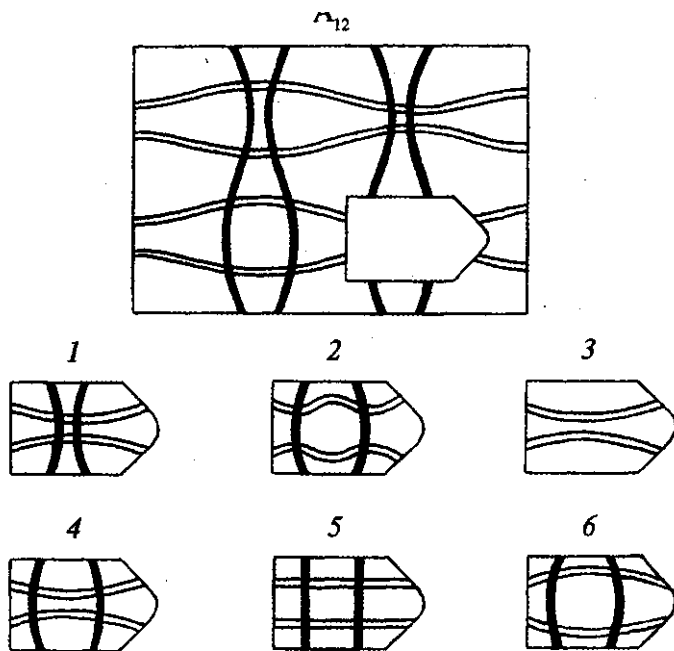


Рис. 17. Пример матриц Ранена:

серия — А; задание № 12; 1—6 — номера ответов (правильный ответ — № 4).

Серия А — диагностируется способность к дифференциации основных элементов структуры и раскрытию связей между ними, идентификации недостающих частей фигуры и сличению ее с представленными образцами (обследуемому необходимо дополнить недостающую часть изображения).

Серия В — оценивается способность к аналогии.

Серия С — диагностирует способность выявлять сложные изменения закономерностей непрерывного развития, обогащения по вертикали и горизонтали.

Серия D — оценивается способность к пространственной перестановке фигур в матрице по горизонтальному и вертикальному направлениям.

Серия *E* — выявляет способность к аналитико-синтетической мыслительной деятельности (задания этой серии включают анализ фигур основного изображения и последующую «сборку» недостающей фигуры по частям).

Обработка полученных результатов заключается в подсчете общего количества баллов как в отдельной серии, так и в целом по всему тесту [227. С. 116—118].

ПРОЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ. В основе проективных методов лежит принцип психологической проекции, согласно которому испытуемый проецирует, т.е. отражает (или выражает) на достаточно неструктурированный (неупорядоченный) стимульный материал (цвета, сказочные персонажи, пятна неопределенной формы и т.п.) свои неосознаваемые или скрывающиеся потребности, комплексы, вытеснения, переживания, мотивы. Подобное проецирование проявляется в виде субъективного упорядочения стимульного материала или придания ему личностного смысла.

Исследователи выделяют ряд признаков проективных методик:

— относительная свобода в выборе ответа и тактики поведения испытуемого;

— отсутствие внешних показателей оценочного отношения к испытуемому со стороны экспериментатора;

— обобщенное оценивание взаимоотношения личности с ее социальным окружением или интегральная диагностика ряда личностных свойств, а не измерение какой-либо отдельной психической функции [95].

Наиболее типичными проективными методиками являются:

— тест на фрустрацию Розенцвейга;

— тематической апперцепции тест (ТАТ);

— тест Роршаха;

— тест цветовых выборов Люшера.

1. *Тест Розенцвейга* — является проективной методикой исследования личности. В качестве стимульного материала используются 24 рисунка, на которых изображены лица, находящиеся во фрустрационной ситуации переходящего типа (рис. 18).

Персонаж, изображенный слева, произносит слова, которыми описывается фрустрация, собственная или другого индивида. Над персонажем, изображенным справа, имеется пустой квадрат, в который обследуемый должен вписать первые пришедшие на ум ответы. Черты и мимика персонажей в рисунках отсутствуют. Ситуации, изображенные на рисунках, могут быть разделены на две группы: 1) ситуации-препятствия; 2) ситуации-обвинения.

а)



б)

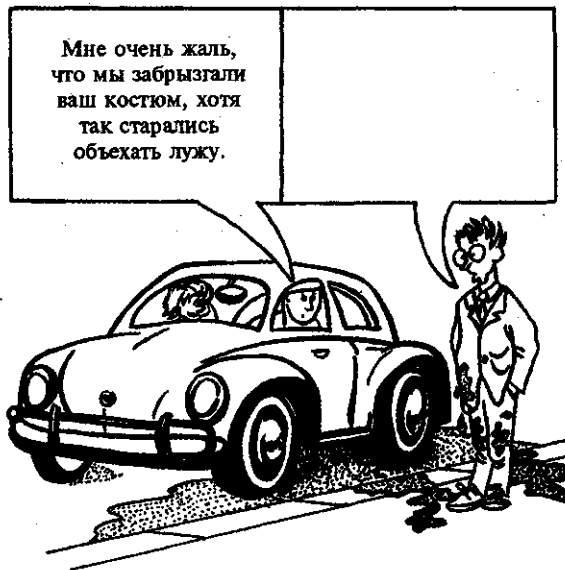


Рис. 18 Примеры заданий теста Розенцвейга:
а — детский вариант; б — взрослый вариант

Оценка полученных ответов осуществляется по направлению реакции (агрессия) и ее типу. По направлению реакции подразделяются на: а) *экстрапунитивные* — направлены на окружение, осуждается внешняя причина фрустрации и подчеркивается ее степень, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица; б) *интропунитивные* — направлены на самого себя с принятием вины или ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению; в) *импунитивные* — фрустрирующая ситуация рассматривается как несущественная, как отсутствие чьей-либо вины или как нечто такое, что может быть исправлено само собой.

По определенной программе выявляются скрытые мотивы поведения. Испытания должны быть многократными, с разных плоскостей.

2. *Тематической апперцепции тест (ТАТ)* — является методом, посредством которого опытный интерпретатор раскрывает некоторые из доминирующих импульсов, эмоций, чувств, комплексов и конфликтов определенной личности. Особой его ценностью является то, что он в состоянии вскрыть определяющие мотивы, которые пациент не хотел бы открывать, или не может открыть, потому что не осознает их.

Применяется ТАТ в многостороннем исследовании личности, в истолковывании расстройств поведения, психосоматических заболеваний, при неврозах, психозах. Как установлено, он не подходит для детей младше 14 лет. Особенно рекомендуется применение этой техники в качестве первой стадии к серии психотерапевтических бесед или к краткому психоанализу. Поскольку ТАТ и тест Роршаха дают взаимодополняющую информацию, комбинация этих двух тестов крайне эффективна.

Методика заключается в том, что испытуемому показывают ряд картин и предлагают на основе сюжета каждой картины рассказать историю (рис. 19). Истории часто раскрывают существенные компоненты личности. Содержание их зависит от тенденций людей интерпретировать неопределенную ситуацию в соответствии с прошлым опытом, наличными потребностями и поступать таким же образом при написании рассказа (истории).

Процедура опроса. Испытуемый усаживается в удобное кресло, предпочтительно (за исключением детей) спиной к экспериментатору, и ему медленно читают инструкцию: «Этот тест на воображение, фантазию. Я намерен показать вам несколько картин, по одной. Ваша задача — придумать рассказ, насколько возможно драматичный. Расскажите, что привело к событиям,

изображенным на картине, что происходит в этот момент, а затем, что произойдет дальше. Высказывайте ваши мысли так, как они возникают в вашем сознании. Помните ли вы задачу? Поскольку у вас 50 мин на 10 картин, вы можете посвятить каждому рассказу около 5 мин».

Все высказывания испытуемого фиксируются. Прежде чем приступить к интерпретации совокупности рассказов, психолог должен знать основные объективные отношения и реальную обстановку жизни испытуемого (пол, возраст, семейное и социальное положение и т.д.). Без этих фактов интерпретатору трудно будет ориентироваться при чтении рассказов.

При анализе рассказов используют ряд приемов:

1. Находят «героя», с которым обследуемый идентифицирует себя.
2. Определяют важнейшие характеристики «героя» — его чувства, желания, стремления.
3. Выявляются «давления» среды, т.е. силы, воздействующие на «героя» извне.
4. Производится сравнительная оценка сил, исходящих от «героя», и сил, исходящих из среды. Сочетание этих переменных образует «тему» (отсюда — тематической апперцепции тест) или динамическую структуру взаимодействия личности и среды.

В итоге обследования получают сведения об основных стремлениях, потребностях обследуемого, воздействиях, оказываемых на него, конфликтах, возникающих во взаимодей-



Рис. 19. Пример картин из ТАТ

ствии с другими людьми, способах и разрешения и т.п. [227. С. 137-139].

3. *Тест Роршаха* — является одной из самых популярных проективных методик за рубежом. Стимульный материал теста состоит из 10 стандартных таблиц с черно-белыми и цветными симметричными слабоструктурированными изображениями (так называемые пятна Роршаха). Обследуемому предлагается ответить на вопрос: «Что изображено на рисунке, на что это похоже?» Производится дословная запись всех высказываний испытуемого с учетом контекста (предъявляемого рисунка, сопутствующего элемента поведения и т.п.).

Полученные ответы формализуются с помощью специально разработанной системы символов по основным *счетным категориям*: 1. Локализация (в ответе фигурирует все изображение или отдельные его части). 2. Детерминанты (учет доминирующей в описании формы изображения, цвета, формы совместно с цветом и т.д.). 3. Уровень формы (оценка того, насколько адекватно форма изображения отражена в ответе). 4. Содержание (ответы касаются людей, животных, неодушевленных предметов и т.д.). 5. Оригинальность — популярность.

Помимо диагностики общей направленности личности («тип переживания»), тест позволяет получить данные о степени реалистичности восприятия действительности, эмоциональном отношении к окружающему миру, тенденции к беспокойству, тревожности [225].

4. *Тест цветовых выборов Люшера* — в классическом варианте представлен в двух основных формах: полный (73 цветовые таблицы) и краткий, использующий восемь цветов. Первый вариант является достаточно сложным в проведении и интерпретации и применяется, как правило, в тех ситуациях, когда требуется углубленное обследование, а другие методы представляются недостаточно адекватными. Второй вариант менее трудоемкий, легко обрабатываются результаты обследования и проста процедура интерпретации [312]. 8-цветный набор включает в себя четыре основных и четыре дополнительных цвета. Четыре основных цвета (синий, зеленый, красный, желтый) играют особую роль и каждый из них имеет свое значение, выражает одну из основных потребностей.

Обследование протекает следующим образом: испытуемому предлагается выбрать из предложенных восьми цветов наиболее предпочитаемый (тот, который ему больше всех нравится), при этом стараться не ассоциировать эти цвета с какими-либо пред-

метами. После первого выбора предлагается повторить процедуру — выбрать наиболее предпочитаемый из оставшихся семи цветов, шести, пяти и т.д. Через одну-две минуты процедуру следует повторить, предварительно изменив в случайном порядке расположение цветов. При этом необходимо обратить внимание обследуемого, что опрос не направлен на изучение его памяти и он может выбирать те цвета, которые ему нравятся в данный момент.

После первого и второго опроса психолог записывает выборы испытуемого и размечает функции (см. прил. 5). Далее производится интерпретация результатов обследования. По результатам тестирования можно установить основной способ действия, цель, к которой стремится испытуемый, истинное положение вещей, незадействованные особенности личности, подавленные потребности, актуальные проблемы и ряд других показателей, характеризующих личность испытуемого.

Репертуарные методы. Это сравнительно недавно возникшее направление диагностики, которое получает все более широкое распространение [23; 74; 121; 130; 175; 191; 196]. Эти методы (частный случай психосемантических) уже зарекомендовали себя как системные, содержательные, технологичные и эффективные, позволяющие на единой основе конструировать *LTQ* — образ исследуемой переменной.

Подобные методы достаточно оптимальны для диагностики признаков, независимых от диагноза, при попытке фальсифицировать ответы и в случае размытого диагноза. Эти методы более стандартизированы по сравнению с проективными, но позволяют определять часть того, что выявляется проективными методами. Кроме того, данные методы дают возможность как прогнозировать ряд ситуативных моментов проявлений личности или группы, так и осуществлять дальний прогноз, служить основой для коррекции и развития.

Исходными в подобных методах являются: репертуар объектов оценивания и совокупность (или система) конструктов (заданных или выявленных). Конструкты имеют форму биполярных понятий (например, белый — черный, хороший — плохой, эгоист — альтруист), *Конструкт* — это «личностное изобретение», это истолкование, которое накладывается на реальность (Дж.Келли). В функционировании конструкта обобщение и различие имеют место одновременно. Кратко, конструкт — это элементарная единица нашего восприятия, мышления, отношения и т.п., в которой соединены объективные сведения и их субъективная интерпретация.

После того как выявлены (или заданы) объекты и конструкты, производится оценивание указанных объектов по соответствующим конструктам. В итоге получается матрица оценок (табл. 7), которая подвергается обработке с целью получения ряда показателей, характеризующих диагностируемый феномен. В зависимости от целей исследования в качестве объектов могут выступать родственники, друзья или члены группы, основные понятия учебной дисциплины и т.п.

Таблица 7

Матрица «конструкты * объекты»*

Критерии	Участники группы									
	Рук.	R	P	L	S	S	L	P	R	Проф.
Скучный	3	1	9	5	10	2	8	6	4	7
Полезный	10	5	2	1	3	4	6	7	9	8
Нравится	3	4	2	1	10	6	7	5	9	8

* В качестве объектов оценивания представлены руководитель группы, участники, занимающие «полярные позиции» и профорг. Числа в таблице — это ранги (места), которые обследуемый присваивает участникам группы по степени выраженности у них того или иного качества.

Система критериев оценивания (конструктов) может быть выявленной, заданной или смешанной. Выявленные конструкты допускают более точную диагностику индивидуальных предпочтений и субъективных значений, но при этом вызывают затруднения процессы их вербализации (называния), интерпретации и сопоставления с критериями других испытуемых. Заданные критерии позволяют обойти отмеченные затруднения, хотя существует опасность навязать испытуемому систему критериев, которые не соответствуют, с его точки зрения, объектам оценивания. Практика применения описанных методов показывает, что вероятность указанной ситуации мала и может быть учтена путем представления опрашиваемому возможности дополнения заданных конструктов своими собственными. В первом приближении можно пользоваться заданными конструктами, дополняя их при необходимости выявленными.

Процедура выявления конструктов включает:

- 1) отбор наиболее представительной (репрезентативной) вы-

борки объектов относительно исследуемой предметной области. Например:

— при диагностике межличностных отношений в учебной группе в качестве такой выборки могут выступать учащиеся, занимающие «полярные позиции» по значимым для жизнедеятельности группы основаниям (деловое лидерство, успеваемость, референтность, эмоциональное предпочтение);

— если изучается отношение к учебным предметам, то репрезентативными объектами будут основные учебные предметы;

— при оценке уровня понимания в качестве объектов можно использовать основные понятия конкретной дисциплины.

2) «вызывание» конструкторов можно осуществить, например, методом минимального контекста, когда испытуемому предъявляются три элемента (объекта оценивания) и предлагается назвать качество, по которому два из них отличаются от третьего. Конструкторы могут выявляться также путем контент-анализа свободных описаний объектов, бесед с учащимися по поводу интересующих диагноста предметов, учителей, родителей, друзей т.п. (подробнее см. [6] и [175]).

После проведения наблюдения, опроса или эксперимента и фиксации их результатов исходной для определения показателей является матрица оценок: конструкторы x объекты (см. табл. 7).

Обработка результатов позволяет получить ряд показателей, характеризующих, например, межличностные отношения в группе, и состоит из нескольких этапов:

1. Оценка сходства строк матрицы (конструкторов).
2. Определение иерархичности (суперординатность) конструкторов (первое место получает конструктор, наиболее связанный с другими).
3. Оценивание сходства столбцов матрицы (объектов).
4. Определение иерархии объектов (первое место получает объект, наиболее сходный со всеми остальными).
5. Выделение кластеров конструкторов (совокупности конструкторов, по которым обследуемый присвоил сходные оценки одним и тем же объектам).
6. Выделение таксонов объектов (например, участники группы, оцениваемые сходным образом).
7. Вычисление интегральных показателей обследуемого (например, когнитивной сложности диагностируемой предметной области, степени декларативности, доминирующего уровня ориентации и другие).

8. Интерпретация полученных результатов.

Наиболее эффективными сферами применения репертуарных методов являются:

- диагностика отношения к учебным предметам;
- психологический анализ урока;
- оценка отношения к преподавателям;
- диагностика уровня сформированное™ профсамосознания и личности учителя;
- повышение психологической компетентности учителей;
- диагностика внутрисемейных отношений;
- оценка личностных особенностей дошкольников и школьников (сказочный дифференциал, цвета Люшера и др.);
- профориентация и профконсультация;
- бесконтактная диагностика;
- диагностика межличностных отношений в группе;
- оценка успешности изучения учебного материала и результатов педагогического воздействия;
- изложение материала «вдоль» ведущих конструктов-мотивов обучающихся (т.е. эти методы позволяют более эффективно излагать и усваивать учебный материал, учитывая наличный репертуар конструктов учащихся);
- психолого-педагогическое воздействие, формирование и социальное проектирование межличностной активности в учебной группе.

В ряде ситуаций значительно повышается эффективность методов и процедур, если применять системы, а не множества, диагностических методик. Такие системы, в зависимости от решаемых задач, могут строиться как из классических вариантов методик, так и путем системного синтеза отдельных элементов подобных методик. Репертуарные методы являются наиболее приспособленными для такого синтеза (особенно в задачах диагностики содержания индивидуального сознания, личности и межличностных отношений).

Например, для диагностики совместимости в супружеских парах можно использовать репертуарную методику, в которой, помимо системы объектов (ценностного, индивидуально-психического и эмоционального уровней), имеется и аналогичная система критериев. На ценностном уровне такими критериями выступают терминальные ценности (цели жизни), на индивидуально-психическом — порождаемые конструкты и качества, соответствующие 10 шкалам психодиагностического теста (ПДТ) [104]. В качестве эмоционально-символических форм применя-

ются цвета из 8-цветного варианта теста Люшера. В приведенном примере мы имеем системный синтез элементов шкалы ценностных ориентации (Рокич), личностного опросника (Мельников, Ямпольский), проективной (Люшер) и репертуарной методик. Интерпретация результатов такой системной методики может проводиться на различных уровнях и носить интегральный характер.

Применение таких системных по форме, содержанию и сущности методов позволяет особенно точно диагностировать интегральные по своей природе психические феномены и показатели типа уровня развития межличностных отношений в группе, направленности личности, ее пассионарности. На основе информации, полученной с помощью подобных методов, возможны разнообразная терапия, коррекция и развитие личности [193].

ТЕСТЫ ДОСТИЖЕНИЙ. Еще одной группой типичных диагностических процедур являются тесты достижений, позволяющие оценить уровень (или степень) овладения каким-либо видом деятельности. В основе различных тестов достижений лежат разные представления и модели интеллекта и деятельности.

Одной из широкоупотребляемых моделей интеллекта, на которой могут базироваться тесты достижений, является модель, предложенная американским психологом Дж. Гилфордом [63; 138]. В основу этой модели Гилфорд положил три переменные: операции, содержание и результаты мышления.

Составляющие проявления структуры интеллекта включают:

1) познавательные процессы (операции) — это то, что умеет испытуемый.

2) виды информации (содержание) — природа материала или информации, на основе которой осуществляются действия.

3) виды конечного мыслительного продукта (результаты).

Более развернуто интеллектуальные операции состоят из:

— познания — открытие, повторное открытие или узнавание;

— памяти — сохранение познанного;

— дивергентного (расходящегося) мышления, т.е. мышления в различных направлениях, включающего исследование или отыскивание различий;

— конвергентного мышления — сходящегося мышления, которое приводит к одному ответу, узнаванию лучшего или самого оптимального варианта действия;

— оценки.

Содержание мышления можно представить в следующих формах:

- а) образной (реальные объекты или их изображения, модели);
- б) символической (буквы, числа, условные знаки);
- в) семантической, смысловой (слова);
- г) поведенческой (информация о других людях, их поведении, способностях, потребностях и т.д.) формах.

Результаты мышления могут проявляться в:

- 1) элементах;
- 2) классах (совокупности элементов);
- 3) отношениях;
- 4) системах;
- 5) предвидениях;
- 6) преобразованиях [1. Т. 2. С. 15].

На базе этой модели можно построить тест, позволяющий оценить уровень (или степень) овладения какой-либо деятельностью (например, учебной). Чтобы не давать преимуществ учащимся с доминированием определенных составляющих интеллекта, необходимо строить тест достижения из заданий, уравновешенных по вышеперечисленным составляющим интеллекта.

Частным случаем тестов достижений являются педагогические тесты, предназначенные для диагностики успешности овладения учащимися различными компонентами учебной деятельности. «Педагогический тест представляет собой совокупность взаимосвязанных заданий возрастающей сложности, позволяющих надежно и валидно оценить знания и другие интересующие педагога характеристики личности учащегося» [13. С. 42].

В педагогических тестах используются различные формы тестовых заданий:

1) *закрытые*, в которых необходимо осуществить выбор ответа из множества приведенных. Такие задания чаще используются для текущего контроля знаний учащихся (см. прил. 5, задания закрытого типа);

2) *открытые* включают самостоятельное конструирование ответа. Они обладают высоким обучающим потенциалом и часто используются для итогового контроля (см. прил. 5, задания № 1—4 в подразд. 2).

3) *установления правильного соответствия между двумя группами* объектов, например, понятиями и их определениями, авторами и названиями произведений и т.п. (см. прил. 5, задания № 1—3 в подразд. 3).

4) *установления правильной последовательности каких-либо действий, этапов развития* и т.п. (см. прил. 5, подразд. 4).

Эти формы заданий соответствуют основным мыслительным операциям: выбор из множества альтернатив, конструирование, установление соответствия и правильной последовательности.

Диагностика эффективности обучения должна включать оценку уровня: 1) сформированное™ ЗУН; 2) понимания, т.е. наличие адекватной структуры и содержания понятий изученной дисциплины. Такие структуры могут выявляться, например, репертуарными методами. Экспертов (например, преподавателей), компетентных в изучаемой предметной области, просят оценить степень сходства ключевых понятий из этой области. После определенной статистической обработки получают эталонные показатели для сравнения с аналогичными показателями у обучающихся.

Чтобы не давать преимущества обучающимся с определенным типом познавательных способностей, задания и обучающие программы должны быть сбалансированы по основным показателям таких способностей, формам предъявляемого материала и видам конечного мыслительного продукта (см. составляющие проявлений интеллекта).

Психометрические основы психодиагностики. Показатели качества психологического обследования

Любое психологическое исследование или диагностика могут производиться хорошо или плохо по разным причинам. Для оценки качества диагностических (или исследовательских) процедур используется ряд показателей: *валидность, достоверность, надежность, репрезентативность*. **Каждый из этих показателей характеризует определенные размерности качества диагностики.**

Валидность — это характеристика степени, в которой тест измеряет то, для измерения чего он предназначен. Например, если тест ориентирован на измерение психической устойчивости учащегося, то он должен измерять только эту переменную и никакую другую. На 100% это требование реализовать не всегда удается, но необходимо стремиться к этому.

Существуют различные виды и способы определения валидности. Одним из наиболее употребительных способов установления валидности является сравнение показателей по психологическому тесту с экспертными оценками данного качества (или качеств) у испытуемых.

Другим показателем качества обследования (или диагностической процедуры), связанным с валидностью, является достоверность.

Достоверность характеризует устойчивость измерительной процедуры к фальсификации и линейной зависимости сопутствующих переменных. Она отличается от валидности в ситуациях, когда испытуемый пытается намеренно исказить ответ или измеряемая характеристика линейно связана с какой-либо иной характеристикой. Для повышения достоверности используются различные приемы типа: введение дополнительных шкал (лжи, коррекции); построение опросников из супервопросов (сочетание обычных вопросов о поведении или предпочтениях); использование признаков, независимых от диагноза и др.

Еще одна размерность качества диагностики это надежность.

Надежность оценивает согласованность показателей, полученных на тех же самых испытуемых при повторном тестировании тем же самым тестом или эквивалентной его формой [1. Т. 1. С. 36]. Другими словами, тест должен воспроизводить через определенное время один и тот же результат на фиксированной выборке испытуемых при условии, что за это время, согласно теоретическим представлениям, данная характеристика значимо не изменяется.

Существуют три основных метода оценки надежности:

- повторное тестирование (ретестовая надежность);
- параллельное тестирование (эквивалентная надежность);
- расщепление (согласованность).

В первом случае проводится повторное тестирование тем же тестом одних и тех же испытуемых. Во втором — используются две эквивалентные формы теста. Для оценки согласованности тест расщепляется на две части и проводится обследование одной группы испытуемых двумя частями теста.

Валидность и надежность соотносятся между собой как предмет и объект измерения. Если надежность — это показатель устойчивости процедуры относительно объектов измерения, то валидность — характеристика устойчивости результатов измерения свойств объектов, т.е. устойчивость относительно предмета измерения. Измерительная процедура надежна, если она отличает что-то от чего-то, но неизвестно, что именно различается. Достоверность — это устойчивость измерительной процедуры, в частности, к фальсификации, т.е. намеренному искажению (рис. 20) [76].

Репрезентативность характеризует способность выборки испытуемых быть представительной, т.е. достаточно точно (адекватно) отражать характеристики того контингента испытуемых,

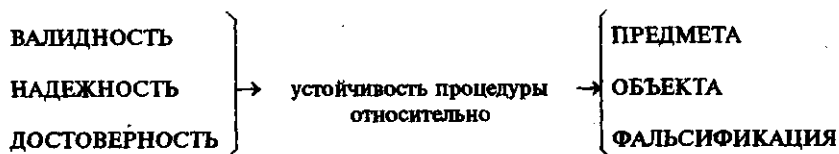


Рис. 20. Соотношение показателей качества измерения

ченные на старших школьниках, то их нельзя применять для оценки (**например**, личностных особенностей) младших школьников и т.п.

Основные типы данных

Для того, чтобы составить полную картину исследуемого явления, необходимо собрать три типа данных по интересующей нас характеристике: *L*-, *Q*- и *G*-данные.

1. *L*-данные (*life* — жизнь) — это данные, получаемые путем регистрации каких-либо психических проявлений в реальной жизни. Наиболее часто в педагогической практике для получения этого типа данных используются экспертные оценки. Подбираются люди, хорошо знающие учащегося (их называют экспертами), и оценивают выраженность интересующей нас характеристики, например, тревожности или уровня развития межличностных отношений в группе.

Для повышения надежности *L*-данных разработаны специальные требования к процессу получения экспертных оценок:

- оцениваемая характеристика должна определяться в терминах наблюдаемого поведения;
- эксперт должен иметь возможность наблюдать за поведением оцениваемого достаточно длительный промежуток времени;
- необходимо иметь не менее 10 экспертов на одного оцениваемого;
- ранжирование испытуемых должно производиться экспертами только по одной характеристике за один раз [104. С. 8—10];
- следует использовать экспертов различных психологических типов и разных модальностей отношения (позитивное, индифферентное, негативное) к оцениваемому и т.п..

2. *Q*-данные (*question* — вопрос). Этот тип данных получается с помощью опросников и других методов самооценок.

Основные причины искажения *Q*-данных носят познавательный и мотивационный характер. Познавательные искажения

могут быть обусловлены низким интеллектуальным и культурным уровнем испытуемых, использованием неверных эталонов, отсутствием навыков самонаблюдения и специальных знаний. Различная мотивация испытуемых может явиться источником искажения ответов либо в сторону социальной желательности, либо в сторону подчеркивания своих дефектов (агровация). Такие искажения зачастую носят как сознательный, так и бессознательный характер. Для их устранения (или учета) используют шкалы лжи и коррекции, построение опросников из супервопросов и др.

3. *T-данные* (test — тест) — это данные, получаемые с помощью объективных тестов в строго контролируемых условиях, когда испытуемый не знает, на оценку какой характеристики направлена диагностическая процедура.

Объективность *T-данных* достигается путем: 1) наложения ограничений на возможные искажения тестовых оценок; 2) использования объективного способа получения оценок по реакциям испытуемого.

Ограничение возможных искажений обеспечивается посредством конструирования тестов, цель которых неясна испытуемым. Для этого: 1) маскируется истинная цель исследования; 2) осуществляется неожиданная постановка задач; 3) ставятся неопределенные цели тестирования; 4) используются специальные процедуры отвлечения внимания; 5) создается специальная эмоциональная ситуация при тестировании; 6) используются автоматизированные реакции и «непроизвольные» индикаторы и т.п. [104. С. 10-18].

Объективация способа получения оценок достигается путем разработки строго формализованных (алгоритмизированных) процедур получения тестовых оценок.

Привлечение этих трех типов данных позволяет построить объемный *LTO* — образ исследуемой переменной.

Если собраны три таких типа данных, тоща можно говорить о том, что проведено полное психодиагностическое оценивание изучаемой характеристики.

Начала психодиагностической технологии

Традиционно термин технология обозначает совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов, а также сами эти процессы [244. С. 54]. Если рассматривать получение диагноза как производственный процесс,

то можно утверждать, что психодиагностическая технология есть система значимых способов и средств получения психологического диагноза, а также сам процесс его установления. В ситуации массового обследования роль технологии резко возрастает. При этом технологичность самих процедур становится важной составляющей диагностического сценария, вносит содержательный элемент в психологический диагноз.

При проведении диагностического обследования, как отмечалось выше, необходимо учитывать цель, объект предмет исследования, а также возможные ограничения: по ресурсам (времени, диагностическим материалам, профессиональной компетентности и т.п.); по точности и принципиальности (например, некоторые переменные являются дополнительными и не могут быть одновременно измерены со сколь угодно точностью).

Для первоначального ознакомления с диагностическими процедурами следует применять легко реализуемые методики [216; 217; 230-232; 245; 256; 259-261; 284; 287; 293; 298; 324; 328; 334], а с развитием навыков обследования и интерпретации переходить к более сложным процедурам [1-2; 6; 13; 15; 21-24; 26-27; 31-33; 40; 48; 52-57; 60; 63-64; 69; 74-77; 80; 83-85; 88; 99; 100; 103-106; 115; 121; 124; 125; 130; 132-135; 138-140; 142; 144; 156; 160; 175; 176; 184; 191-194; 196; 210; 211; 213-216; 223-228; 238; 243; 245; 246; 254; 258; 261; 263; 264; 267-270; 274-276; 280; 281; 286; 288-292; 294; 302-305; 311-313; 315; 317; 327; 329-332].

Если целью диагностического обследования является оценка личностных особенностей учащихся, то объектом — сами учащиеся, а предметом — особенности их личности. При этом мы можем воспользоваться тестами типа *ММРІ*, *16РF*, *ПДТ*, *ПДО* или Люшера. Но, учитывая ограничения по времени (в нашем распоряжении, например, один час времени), по точности (нам необходимы лишь общие психологические портреты учащихся для неспециалистов — учителей, родителей), мы воспользуемся сочетанием двух тестов: *16РF* и Люшера.

Указанные тесты быстро выполняются испытуемыми, легко обрабатываются и интерпретируются в категориях, понятных для неспециалистов, обеспечивают получение двух типов данных о личности (*Q-данные* — *16РF* и *T-данные* — тест Люшера). Указанное сочетание данных, дополненное характеристиками учителей как экспертов (*L-данные*), позволяет получить объемный образ интересующих нас особенностей личности учащихся.

Психодиагностическая технология включает:

1. Выявление психологических проблем, существующих в педагогической практике. При этом необходима предварительная оценка ситуации как на уровне здравого смысла, так и с помощью экспертного анализа (например, путем опроса сотрудников педколлектива). Далее должна следовать статистическая обработка результатов опроса экспертов и концептуальный анализ.

2. Постановку цели, соответствующей выявленным проблемам.

3. Порождение задач диагностического исследования, позволяющих детализировать и операционализировать цели диагностики.

4. Выбор диагностических средств, исходя из целей, задач, объекта, предмета исследования, ограничений по времени, ресурсам. Если возникает необходимость, следует предусмотреть этап конструирования собственных вариантов методик или их систем.

5. Построение детализированного сценария диагностического обследования, включая проведение процедур сбора информации, обработки результатов, выдачи рекомендаций и т.п.

6. Проведение обследований.

7. Статистическую обработку полученной информации. В зависимости от характера используемых методов это может быть простейший подсчет средних значений, дисперсии данных либо сложные процедуры факторного, кластерного, латентно-структурного анализа и многомерного шкалирования. Указанные методы статобработки позволяют уменьшить количество анализируемых переменных, представить информацию в наглядном виде, выявить скрытые тенденции диагностируемого феномена.

8. Интерпретацию полученных результатов в категориях, доступных неспециалисту или психологу.

9. Выдачу рекомендаций по возможности терапии, коррекции или развитию.

Предварительная подготовка экспериментатора к сеансу обследования должна включать точное запоминание инструкции, приобретение тестовых материалов, оптимальное их размещение, подробное знакомство с процедурой проведения, предварительный инструктаж ассистентов и т.п.

Условия проведения обследования должны быть надлежащим образом стандартизированы. В первую очередь это относится к словесным инструкциям, времени обследования, тестовым материалам. Кроме этого, особое внимание следует уде-

лить факторам, связанным с окружающей обстановкой: помещение, изолированное от излишнего шума; подходящее освещение; специальные меры, предотвращающие прерывание тестирования; манера поведения экспериментатора; характер его знакомства с испытуемыми и ряд других.

Примеров важных диагностических условий можно привести достаточно много, но основные выводы из подобных примеров означают выполнение трех требований: 1) следовать процедурам стандартизации даже в незначительных подробностях; 2) регистрировать любые нестандартные условия эксперимента; 3) при интерпретации результатов учитывать условия тестирования [1. Т. 1. С. 39-41].

Характер диагностической ситуации играет исключительно важную роль. У испытуемого одно поведение, если он сам обратился к психологу за консультативной помощью {«ситуация клиента»}, и совершенно другое, если производится принудительное обследование по заказу администрации {«ситуация экспертизы»}. Испытуемые могут добровольно и бескорыстно сотрудничать с психологом в целях помощи исследованию {«научное сотрудничество»} либо участвовать в эксперименте за определенное вознаграждение {«платное участие»} [6. С. 19]. Для каждой из перечисленных ситуаций следует использовать соответствующие тестовые нормы, методы диагностики и интерпретации.

Для качественного проведения диагностики важно также взаимопонимание между диагностом и испытуемыми. Хорошее взаимопонимание позволяет должным образом мотивировать интерес обследуемого, установить с ним необходимый контакт и обеспечить выполнение стандартных процедур диагностики. Например, очень важно ослабить напряжение обследуемого. В случае тестирования дошкольников необходимо учитывать также

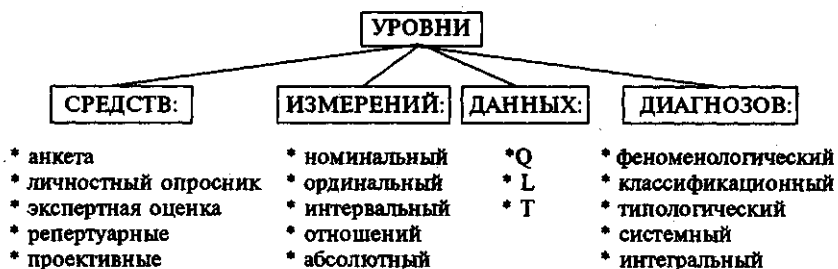


Рис. 21. Уровни средств, измерений, данных и диагнозов

боязнь незнакомых людей, легкую отвлекаемость, негативизм и т.п. При обследовании школьников и взрослых следует иметь в виду, что любой тест неявно задевает престиже индивида. Учащимся старших классов, студентам и взрослым, кроме того, важно знать цели диагностики. Во всех ситуациях необходимо убедить обследуемых в том, что в их собственных интересах получить по тесту показатели, правильно отражающие их возможности [1. Т. 1. С. 42—43].

При разработке сценария и технологии обследования диагноз должен соблюдать профессионально-этические требования и учитывать наличие уровней психодиагностики (средств, данных, диагнозов) (рис. 21).

Основы статистических методов обработки и интерпретации данных. Уровни и шкалы измерения

«Математика может избавить нас от мучительной необходимости размышлять, но мы должны платить за эту привилегию, испытывая муки раздумий как до вступления математики в действие, так и после.»

(Л.Каплан)

Диагностика использует различные математические понятия и методы. В основе получения разнообразных показателей лежит процедура измерения. *Измерение* — это приписывание чисел объектам или их свойствам в соответствии с определенными правилами. Эти правила устанавливают соответствие между некоторыми свойствами чисел и свойствами объектов:

Свойства чисел <- соответствие -> Свойства объектов

В зависимости от характера указанного соответствия выделяют разные уровни измерения: номинальный, ординальный, интервальный, отношений (табл. 8) и абсолютный.

Номинальное измерение представляет обозначение числом определенной общности объектов, имеющих общий признак. Число в этом случае выполняет роль имени (функцию номинации). После именованя объектов можно подсчитать их количество в каждом классе и значения коэффициента ассоциации, который

Уровни измерения

Уровни измерения	Основная операция, определяющая уровень	Допустимое преобразование	Статистические величины, допустимые на данном и нижележащем уровне	Примеры
Номинальный	Приписывание одинаковых чисел-наименований объектам, имеющим общий признак	$X = f(x)$, где $f(x)$ — замена одного числа-наименования другим	Число объектов в классе (категории); коэффициент ассоциации	Приписывание числового кода лицам с определенными демографическими характеристиками
Ординальный	Ранжирование объектов по выраженности определенного признака	$X = f(x)$, где $f(x)$ — любая монотонно возрастающая функция	Медиана; процентиль	Ранжирование учащихся по успеваемости
Интервальная	Определение величины различий между объектами	$X = ax + b$	Среднее арифметическое, стандартное отклонение; коэффициент корреляции	Шкала интеллекта IQ
Отношений	Определение равенства отношений величин	$X = ax$	Коэффициент вариации	Измерение длины, массы [80. С. 14]

характеризует степень сходства классов. Допускается замена одного числа-наименования другим при соблюдении условия: различные группы объектов должны иметь разные имена.

Ординальное измерение состоит в упорядочении объектов в соответствии с нарастанием или убыванием значения общего для всех объектов признака (ранжирование). Такое измерение позволяет определить объект, занимающий среднее положение в ряду объектов (медиана), подсчитать процент объектов с меньшим или большим значением признака (процентиль). При этом измерении допустима замена чисел, описывающих значения измеряемого признака, любыми другими числами, не изменяющими ранговый порядок объектов.

При *интервальном измерении* различия между объектами оцениваются определенным интервалом (эталонном). В случае значений, полученных при таком измерении, допустимы вычисления

средних арифметических значений, стандартных отклонений и коэффициента корреляций (а также выше перечисленные операции для значений номинальных и ординальных измерений).

Измерение отношений допускает сравнение отношений двух величин, так как подразумевает наличие абсолютного нуля (т.е. полного отсутствия значения какого-либо признака). В дополнение к статистическим операциям нижележащих уровней допустимо вычисление коэффициента вариации.

Кроме перечисленных уровней, Ф Лорд и М.Новик (Lord F., Novick M.) выделяют уровень *абсолютного измерения*, предполагающий наличие не только абсолютного нуля, но и фиксированной единицы измерения. Данный уровень измерений не допускает никаких преобразований шкалы [80. С. 13—15] (кроме тождественного).

Перечисленным уровням измерения соответствуют различные *типы шкал измерений*.

1. Шкала наименований (номинальная) предусматривает группировку предметов (или свойств) по классам на основании наличия у них общего признака или свойства. Такая шкала является простейшей. Классам дается наименование и присваивается численное значение.

Например, учащиеся в школе — 1, не учащиеся в школе — 0; мужчины — 1; женщины — 0. Позитивное отношение к своей группе — 1, позитивное отношение к чужой группе — 2, отрицательное отношение к своей группе — 3.

В этой шкале используется лишь отличие чисел, но ничего не утверждается относительно того, больше или меньше у объекта *A* измеряемого свойства в сравнении с объектом *B*.

2. Измерение в шкале порядка позволяет обнаружить различие в степени наличия признака или свойства. Шкала порядка в дополнение к свойствам шкалы наименований включает предположение о том, что числа, присваиваемые предметам, отражают количество свойства, принадлежащего предметам. Порядковое измерение также называют ранжированием, т.е. приписыванием рангов (или мест).

Например, есть 10 учебных групп. Измерили уровень развития межличностных отношений в каждой из этих групп и в зависимости от занятого места располагаем их в порядке от 1 до 10. Это одно качество, но разная степень его выраженности. Другим примером может служить распределение ценностей по местам в зависимости от значимости таких ценностей для испытуемого.

3. Интервальная шкала предполагает присвоение чисел объектам, при котором равные разности чисел соответствуют равным разностям значений измеряемого признака или свойства объекта. Основная особенность интервальных шкал — это произвольность выбора нулевой точки на шкале, которая вовсе не указывает на полное отсутствие измеряемого качества. Главная трудность при построении шкал интервалов в психологии заключается в обосновании равенства между пунктами шкалы. Примером такой шкалы в физике является температурная шкала Цельсия; в психологии — шкалы для измерения интеллекта.

Между тремя отмеченными типами шкал легко устанавливаются соответствия (табл. 9).

Таблица 9

Соотношение результатов, выраженных в различных шкалах

Шифры учащих	Отметки вербального мышления	Ранговые оценки	Дихотомические оценки
1	17	3	1
2	10	7	0
3	29	1	1
4	16	4	1
5	3	10	0
6	14	5	1
7	9	8	0
8	26	2	1
9	6	9	0
10	11	6	0
Тип шкалы:	интервальная	порядка	наименований

4. В шкале отношений в дополнение к свойствам шкалы интервалов добавляется произвольность нуля. Ноль в такой шкале означает полное отсутствие измеряемого свойства. Исследователь в этом случае всегда может сказать, во сколько раз у испытуемого *A* измеряемое свойство больше, чем у испытуемого *B* и т.д. В психологии данная шкала применяется крайне редко, примером переменных, измеряемых в шкале указанного типа, могут являться: рост, вес, абсолютная температура (по Кельвину).

Шкалы более высокого уровня обладают всеми свойствами шкал более низкого уровня.

Исследователю очень важно знать, с каким типом шкалы он работает, так как вся дальнейшая математическая обработка зачастую определяется именно типом измерительной шкалы.

Кроме уровней, в психодиагностике выделяют также виды измерения: нормативное, критериальное и ипсативное.

Нормативное измерение — это сравнение значений показателей испытуемого со значениями распределений аналогичных показателей в эталонной группе лиц.

При нормативном измерении на ординальном уровне обычно используются процентильные шкалы. В случае процентильной шкалы выполнение теста оценивается процентильным рангом. Такой ранг определяется процентом лиц в эталонной группе, которые имеют большие или меньшие значения показателя. Указанное сравнение позволяет оценить статистическую значимость полученного результата. Если, например, это значение выше соответствующих показателей у 95% лиц из эталонной группы, то указанный результат можно оценить как значимый. Результаты, полученные в процентильной шкале, можно представить и в графической форме (рис. 22).

Процентильная шкала отличается отсутствием зависимости от характера распределения значений результатов измерения. Указанное распределение может быть как нормальной, так и любой другой формы. Единственное условие — возможность ранжирования показателей по величине.

Единица процентильной шкалы отличается тем, что арифметически одинаковые различия тестовых оценок могут не соответствовать равным различиям в интенсивности оцениваемого свойства. Другими словами, процентильная шкала в общем

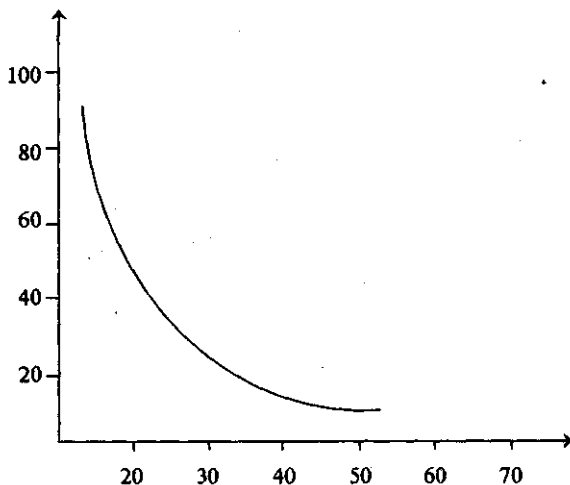


Рис. 22. Процентильная шкала

случае не обладает свойством равенства ее единиц, что соответствует ординальному уровню измерения. Процентильные ранги имеют прямоугольное распределение, т.е. в каждом равном интервале находится одинаковая доля обследованных лиц. Перевод значений показателей в процентильную шкалу устраняет различия в особенностях распределения значений показателей теста и сводит любое распределение к прямоугольному.

Нормативное измерение на интервальном уровне имеет основное допущение — равенство единиц измерения показателя теста во всем интервале его вариации. Для обеспечения сравнения значений показателей разных тестов они переводятся в Z-оценки по формуле

$$Z = (X - \bar{X}) / \sigma,$$

где X — значение показателя теста; \bar{X} — среднее арифметическое показателей; σ — стандартное отклонение значений показателей.

Z-оценки имеют среднее значение, равное нулю, и дисперсию, равную единице. Таким образом, преобразование в Z-оценки уравнивает дисперсию различных показателей и позволяет осуществлять их сравнение. Зачастую Z-оценки неудобны для практической работы, так как могут быть дробными, положительными и отрицательными. Поэтому, используя линейное преобразование, их обычно переводят в стандартную шкалу с заданным средним значением и стандартным отклонением по формуле

$$S_c = [(X - \bar{X}) / \sigma] \cdot A + M,$$

где A — заданное стандартное отклонение; M — заданное среднее значение.

В настоящее время в психодиагностике наиболее часто используются следующие стандартные виды шкал оценивания:

- 1) *T-шкала* Маккола: $M = 50$; $A = 10$ (применяется в тесте ММР/идр.);
- 2) *шкала IQ* (коэффициент интеллектуальности): $M = 100$; $A = 15$;
- 3) *шкала стпенов* (стандартная десятка): $M = 5,5$; $A = 2,0$ (16PF Кэттелла);
- 4) *шкала стпэнайнов* (целочисленные значения от 1 до 9 — стандартная девятка): $M = 5,0$; $A = 2$ (рис. 23).

Z-оценки в отличие от процентильных рангов распределены так же, как первичные показатели теста, поэтому, если распределение значений первичных показателей отличается от нор-

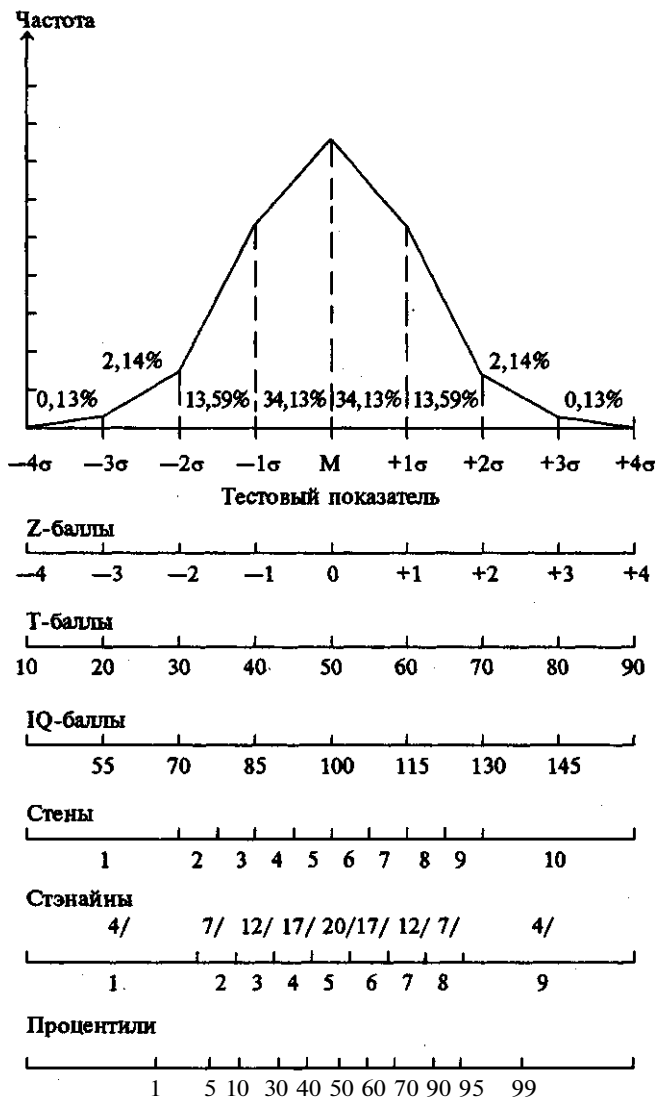


Рис. 23. Соотношения различных типов шкал оценивания

мального, то и Z-оценки будет иметь соответствующее распределение.

Многие статистические методы, применяемые в психодиагностике, предполагают нормальное распределение значений показателей тестов и оцениваемых ими свойств. Нормальное рас-

пределение соответствует модели, предполагающей зависимость значений показателя теста от большого числа равновероятных влияний.

Если эмпирическое распределение не сильно отличается от нормального, оно может быть в большинстве случаев нормализовано искусственно, т.е. путем нелинейного преобразования первичных оценок во вторичные, нормально распределенные оценки. С этой целью исходные оценки переводятся в проценты, а затем по таблицам могут быть найдены соответствующие Z-оценки нормального распределения.

Критериальное измерение основано на прямой оценке качества выполнения теста испытуемым без сравнения с показателями других людей. Как отмечалось выше, критериальное измерение наиболее часто используется в педагогической практике для оценки знаний, умений и навыков. Критериальное измерение зачастую направлено на оценку компетентности обследуемого в четко определенной области, а не на измерение каких-либо абстрактных свойств; оно предполагает определение не относительного, а абсолютного статуса, оцениваемого по результатам теста. Оценка результатов испытуемого в данном случае состоит в их сравнении с установленным экспертом или эмпирическим путем стандартом выполнения заданий.

Если нормативно-ориентированные тесты составляются так, чтобы максимально выявлять индивидуальные различия, то критериально-ориентированные тесты могут иметь незначительный разброс оценок. Это особо характерно в ситуации педагогической практики, где предпринимаются специальные усилия для приобретения всеми учащимися одинаковой компетентности. Указанное обстоятельство затрудняет оценку надежности и валидности критериальных тестов. В этом случае используются специальные приемы: надежность оценивается по идентичности выводов, принимаемых решений после повторных тестирований; валидность — экспертным путем по соответствию содержания теста вопросом, подлежащим оценке, по чувствительности показателей теста к качеству и виду преподавания и т.д.

В некоторых случаях результаты критериально-ориентированных тестов оцениваются также в соответствии с нормативным подходом. Подобная оценка позволяет получить наиболее полную информацию об испытуемом, являясь сочетанием абсолютного (критериального) и относительного (нормативного) измерения.

Испсативное измерение ориентировано на оценку внутрииндивидуальных соотношений и не связано с диагностикой межин-

дивидуальных различий. В силу этого значение показателей сравнивается не с групповой, а с индивидуальной нормой. Различают два подхода к ипсативному измерению.

Первый, который можно условно назвать чисто ипсативным, представляет собой анализ распределения показателя у отдельного испытуемого с последующим соотношением каждого значения с индивидуальной нормой. Примером подобного измерения может служить сравнение величин физиологических показателей (частота пульса, КГР) в различных ситуациях с нормой, характерной для данного обследуемого.

Второй подход является смешанным, нормативно-ипсативным. На первом этапе такого измерения производится нормативная оценка ряда показателей у испытуемого, которая может быть представлена в виде «профиля». На втором этапе находится средний индивидуальный уровень значений показателей. Отклонения от этого уровня и представляют собой ипсативные оценки, в которых устранено влияние индивидуальных различий. Ипсативные измерения позволяют изучать внутрииндивидуальные психологические соотношения. Такие измерения хороши для ситуативного и дальнего прогноза [80. С. 13—20].

Основные понятия математической статистики

В психологии часто используют различные числа. Допустим, проводится опрос оценки предмета по каким-либо критериям. Таблица заполняется оценками от 1 до 5.

Переменные, представляющие собой результаты измерений, называются *вариантами* (они варьируются, т.е. изменяются) и обозначаются X . Все значения переменной, расположенные в один ряд в порядке возрастания или убывания, образуют вариационный ряд. Количество повторений одинаковых результатов в составе вариационного ряда называется *частотой* данного значения переменной.

Например, мы задаем вопрос 36 учащимся: «Как часто твои мнения и вкусы совпадают с мнениями и вкусами твоих одноклассников?» Пусть имеется пять типов фиксированных ответов: 1) всегда — 5 (числовое обозначение); 2) часто — 4; 3) иногда — 3; 4) довольно редко — 2; 5) никогда — 1. Выстроив ряд ответов в порядке убывания значений переменной, мы получим следующий вариационный ряд:

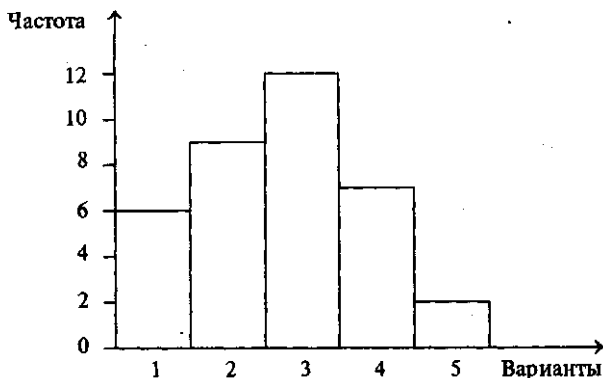


Рис. 24. Гистограмма частот различных значений варианты

555555 44444444 333333333333 2222222 11
 6 9 12 7 2

Данные указанного вариационного ряда можно представить в форме таблицы (табл. 10) или графика (рис. 24) (цит. по [331]).

Для дальнейшей статистической обработки необходимо вычислить среднее арифметическое, моду (или медиану), которые указывают типичный, характеризующий данную группу или индивида результат.

Среднее арифметическое (среднее значение, или выборочное среднее) равно сумме всех значений варианты, деленной на количество членов вариационного ряда (N). Оно определяется по формуле

$$\bar{X} = (X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_N) / N,$$

или

$$\bar{X} = \left(\sum_{i=1}^N X_i \right) / N.$$

Таблица 10

Табличное представление значений варианты

№ п/п	Варианта	Частота
1	Всегда	6
2	Часто	9
3	Иногда	12
4	Довольно редко	7
5	Никогда	2
Итого:		36

Среднее значение используется в тех случаях, когда произведено интервальное измерение исследуемой переменной.

Медиана — это значение варианты, которое делит вариационный ряд пополам. Место расположения этого значения определяется по формуле

$$\text{Место медианы} = (N + 1) / 2.$$

Мода — значение вариационного ряда, которое встречается наиболее часто.

Перечисленные три величины являются мерами центральной тенденции и используются в зависимости от характера распределения значений анализируемой переменной и задач, стоящих перед диагностом.

Для оценки изменения значений переменной используют такие характеристики, как дисперсия и среднее квадратичное (или стандартное) отклонение.

Дисперсия равна среднему квадрату отклонений значения варианты от среднего значения. Она выступает как одна из характеристик индивидуальных результатов разброса значений исследуемой переменной (например, оценок учащихся) вокруг среднего значения.

Вычисление дисперсии осуществляется путем определения отклонения от среднего значения, квадрата указанного отклонения, суммы квадратов отклонения и среднего значения квадрата отклонения (табл. 11).

Значение дисперсии используется в различных статистических расчетах, но не имеет непосредственно наблюдаемого характера. величиной, непосредственно связанной с содержанием наблюдаемой переменной, является *среднее квадратическое отклонение*. Оно равно корню квадратному из дисперсии и определяется по формуле

$$= \sqrt{1/(N-1) \sum (X_i - \bar{X})^2}.$$

Стандартное отклонение широко применяется как мера разброса для различных характеристик. На рис. 25 приведены примеры распределений частот значений двух переменных с одинаковыми средними, но различным разбросом [примеры к этому разделу взяты из работы: Социальная психология / Под ред. А.В.Петровского. М., 1987].

Этапы вычисления дисперсии

№ п/п	Значение показателя	Отклонение от среднего	Квадрат отклонения
1	1	$2 - 1 = +1$	1
2	3	$2 - 3 = -1$	1
3	3	$2 - 3 = -1$	1
4	0	$2 - 0 = +2$	4
5	4	$2 - 4 = -2$	4
6	1	$2 - 1 = +1$	1
$\sum_{i=1}^N X_i = 12$		$\sum_{i=1}^N (\bar{X} - X_i)^2 = 12$	
$\bar{X} = 1/N \sum_{i=1}^N X_i = 2$		$\sigma^2 = [\sum_{i=1}^N (\bar{X} - X_i)^2] / (N - 1) = 2,4$	

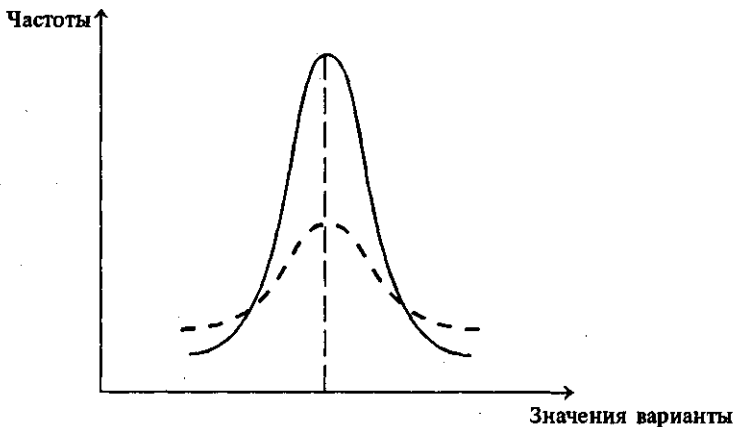


Рис. 25. Частотное распределение данных для двух переменных с равными значениями средних, но различным разбросом:
1 — большой разброс; 2 — малый разброс данных

Меры связи между переменными

Связи (зависимости) между двумя или более переменными в статистике называют *корреляцией*. Она оценивается с помощью значения коэффициента корреляции. Коэффициент корреляции является мерой степени и величины этой связи. Например, мы можем поставить вопрос: «Существует ли зависимость в кон-

кретной группе успеваемости от уровня развития в ней межличностных отношений?».

Коэффициентов корреляций очень много. Мы рассмотрим лишь часть из них, которые учитывают наличие линейной связи между переменными. Их выбор зависит от шкал измерения переменных, зависимость между которыми мы хотим оценить. Наиболее часто в психологии применяются коэффициенты корреляции Пирсона и Спирмена.

ВЫЧИСЛЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ КОЭФФИЦИЕНТОВ КОРРЕЛЯЦИИ. *Случай А.* Пусть две сравнительные переменные X (семейное положение) и Y (исключение из института) измеряются в дихотомической шкале (частный случай шкалы наименований) (табл. 12). Для определения связи используется *коэффициент Пирсона для дихотомических данных*.

Таблица 12

Пример данных в дихотомической школе

Шифр испытуемого	Переменная	
	X	Y
1	0	0
2	1	1
3	0	1
4	0	0
5	1	1
6	1	0
7	0	0
8	1	1
9	0	0
10	0	1

В тех случаях, когда нет необходимости подсчитывать частоту появления различных значений переменных X и Y , удобно проводить вычисления значения коэффициента корреляции с помощью таблицы сопряженности. Эта таблица (табл. 13) показывает количество совместных появлений пар значений по двум переменным (признакам).

A — количество случаев, когда переменная X имеет значение, равное «0», и одновременно переменная Y имеет значение, равное «1»; B — количество случаев, когда переменные X и Y имеют одновременно значения, равные «1»; C — количество случаев, когда переменные X и Y имеют одновременно значения, равные «0»; D — количество случаев, когда переменная X имеет значение, равное «1», и одновременно переменная Y имеет значение, равное «0».

Таблица 13
Общая форма таблицы сопряженности

Признак Y	Признак X		Всего
	0	1	
1	A	B	A + B
0	C	D	C + D
Итого:	A + C	B + D	N

Таблица 14
Таблица сопряженности для данных из табл. 12

Переменная Y	Переменная X		Всего
	0	1	
1	2	3	5
0	4	1	5
Итого:	6	4	10

В общем виде формула коэффициента корреляции Пирсона для дихотомических данных имеет вид

$$\phi = (BC - AD) / (A + C) \cdot (B + D) \cdot (A + B) \cdot (C + D).$$

Подставим в эту формулу данные из табл. 14, соответствующие нашему примеру (см. табл. 12):

$$\begin{aligned} \phi &= (3 \cdot 4 - 2 \cdot 1) / \sqrt{(2 + 4) \cdot (3 + 1) \cdot (2 + 3) \cdot (4 + 1)} = \\ &= (12 - 2) / \sqrt{6 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 5} = 0,32. \end{aligned}$$

Случай H. Если обе переменные измеряются в шкалах порядка, то в качестве меры связи используется коэффициент ранговой корреляции Спирмена (R_s). Он вычисляется по формуле

$$R_s = 1 - (6 \sum D_i^2) / [N \cdot (N^2 - 1)],$$

где R_s — коэффициент ранговой корреляции Спирмена; D_i — разность рангов сравниваемых объектов; N — число сравниваемых объектов.

Значение коэффициента Спирмена изменяется в пределах от -1 до $+1$. В первом случае между анализируемыми переменными существует однозначная, но противоположно направленная связь (с увеличением значений одной уменьшаются значения другой). Во втором — с ростом значений одной переменной пропорционально возрастает значение второй переменной. Если величина R_s равна нулю или имеет значение, близкое к нему, то значимая связь между переменными отсутствует (рис. 26).

В качестве примера вычисления коэффициента Спирмена воспользуемся данными из табл. 15. Подставим данные этого примера в формулу для коэффициента Спирмена:

$$R = 1 - (6 \cdot 22) / [8 \cdot (8^2 - 1)] = 0,74.$$

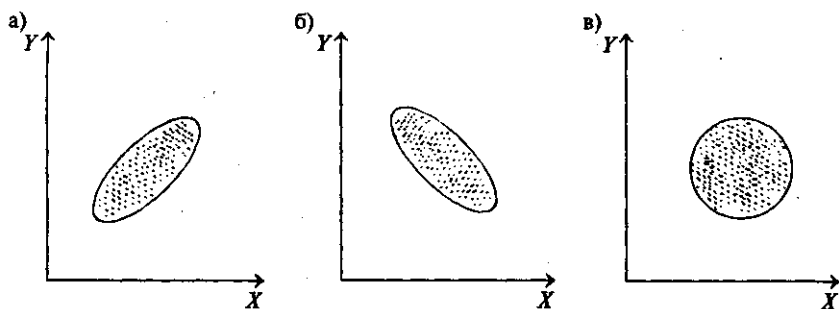


Рис. 26. Распределение результатов испытуемых при разных величинах корреляции переменных Y и X:
a — положительная корреляция; *b* — отрицательная; *v* — нулевая корреляция

Таблица 15

Данные и промежуточные результаты вычисления значения коэффициента ранговой корреляции R_s

Качество	Ранг присвоенный		Разность рангов (D)	Квадрат разности рангов (D^2)
	1-м экспертом	2-м экспертом		
01	1	2	-1	1
02	5	7	-2	4
03	6	3	+3	9
04	8	6	+2	4
05	7	8	-1	1
06	3	4	+1	1
07	4	5	-1	1
08	2	1	+1	1
Сумма квадратов разностей рангов: $\sum D_i^2 = 22$				

СТАТИСТИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА НАУЧНОЙ ГИПОТЕЗЫ.

Одним из важных моментов применения математической статистики является определение статистической значимости полученных результатов. Например, мы хотим определить, зависит ли эффективность групповой деятельности от уровня развития межличностных отношений группы (табл. 16).

Чтобы определить, является ли разность между средними значениями показателей эффективности в первой и во второй группе

Далше и промежуточные результаты вычисления
значимости статистических различий средних значений

№ п/п	Группа высокого уровня развития (1)			Группа низкого уровня развития (2)		
	Значения эффективности деятельности	$\bar{X}_1 - X_i$	$[\bar{X}_1 - X_i]^2$	Значения эффективности деятельности	$\bar{X}_2 - X_i$	$[\bar{X}_2 - X_i]^2$
1	5	2	4	6	-2	4
2	6	1	1	3	1	1
3	7	0	0	4	0	0
4	10	-3	9	5	-1	1
5	6	1	1	5	-1	1
6	8	-1	1	3	1	1
7	7	0	0	2	2	4
$\bar{X}_1 = 7$		$\sum_{i=1}^N [\bar{X}_1 - X_i]^2 = 16$		$\bar{X}_2 = 4$		$\sum_{i=1}^N [\bar{X}_2 - X_i]^2 = 12$
$\sigma_1^2 = 2,67,$		$\sigma_1 = 1,63$		$\sigma_2^2 = 2,00,$		$\sigma_2 = 1,41$

существенной (или значимой), мы должны определить статистическую достоверность этой разности. Для этой цели можно воспользоваться *t-критерием Стьюдента*:

$$t = (\bar{X}_1 - \bar{X}_2) / \sqrt{M_1^2 + M_2^2},$$

где \bar{X}_1 и \bar{X}_2 — средние арифметические значения переменных в группах 1 и 2; M_1 и M_2 — величины средних ошибок, которые вычисляются по формуле

$$M = \sigma / N.$$

Определим ошибку для первого ряда (группа высокого уровня развития):

$$M_1 = \sigma_1 / N_1 = 1,63 / 7 = 0,62.$$

Определим ошибку для второго ряда (группа низкого уровня развития):

$$M_2 = \sigma_2 / N_2 = 1,41 / 7 = 0,53.$$

Находим значение *t*-критерия по формуле

$$t = (\bar{X}_1 - \bar{X}_2) / \sqrt{M_1^2 + M_2^2} = (7 - 4) / \sqrt{0,62^2 + 0,53^2} = 3,69.$$

Вычислив величину F -критериев, мы по специальной таблице (см. прил. 8) можем определить уровень статистической значимости различий между средними показателями эффективности деятельности в группах высокого и низкого уровня развития.

Обычно в психологии принято использовать пятипроцентный ($\alpha = 0,05$), однопроцентный ($p = 0,01$) и однопромилевый ($p = 0,001$) уровни достоверности. Чем выше значение F -критерия, тем выше значимость различий. Например, если величина F -критерия соответствует пятипроцентному уровню достоверности или меньше его ($F \leq F_{0,05}$), то верность того, что найденное различие между средними будет случайным, равна 5 случаям из 100 (или даже меньше). Если же различие средних оценок составляет больше 5% ($p > 0,05$), то такое различие считается незначимым (т.е. оно может носить случайный характер).

Для определения по таблице величины уровня значимости необходимо вначале найти *число степеней свободы*, вычисляемое по формуле

$$V = N_x + N_y - 2,$$

где V — число степеней свободы; N_x и N_y — число замеров в первом и во втором рядах.

В нашем примере $V = 7 + 7 - 2 = 12$. Из таблицы для F -критерия (см. прил. 8) находим, что значение для однопроцентного уровня ($p < 0,01$) при 12 степенях свободы равно 3,055, т.е. несколько меньше, чем полученное нами ($F = 3,69$). Следовательно, мы можем сделать статистически обоснованный вывод о том, что эффективность деятельности в группах высокого уровня развития выше, чем в группах низкого уровня развития, при уровне значимости 0,01. В большинстве исследовательских работ сообщается о статистической значимости следующим образом: $p < 0,05$ (или $p < 0,01$, или $p < 0,001$).

Однако психодиагносту следует помнить, что существование статистической значимости разности средних значений является важным, но не единственным аргументом в пользу наличия или отсутствия связи (зависимости) между явлениями или переменными. Поэтому необходимо привлекать и другие аргументы количественного и содержательного обоснования возможной связи.

Наличие статистически значимой (достоверной) связи — *необходимое*, но недостаточное *условие существования* содержательной *взаимозависимости переменных*.

Многомерные методы анализа данных

Анализ взаимосвязи между большим количеством переменных осуществляется путем использования многомерных методов статистической обработки вручную или с применением ЭВМ. Цель применения подобных методов — сделать наглядным скрытые закономерности, выделить наиболее существенные взаимосвязи между переменными. Примерами таких многомерных статистических методов являются:

- многомерное шкалирование;
- факторный анализ;
- кластерный анализ (кластер — гроздь);
- латентно-структурный анализ.

Многомерное шкалирование обеспечивает наглядную оценку сходства и различия между некоторыми объектами, описываемыми большим количеством разнообразных переменных. Эти различия представляются в виде расстояния между оцениваемыми объектами в многомерном пространстве.

Факторный анализ заключается в выявлении и интерпретации факторов. Фактор — обобщенная переменная, которая позволяет свернуть часть информации, т.е. представить ее в удобообозримом виде. Например, факторная теория личности выделяет ряд обобщенных характеристик поведения, которые в данном случае называются чертами личности.

Факторный анализ не является однородной процедурой, а распадается на ряд «техник» (рис. 27). *R-техника* — это традиционный факторный анализ матрицы интеркорреляций показателей различных тестов. Осуществление *Q-техники* факторного анализа требует вычисления матрицы интеркорреляций показателей разных испытуемых по различным тестам. Это может быть осуществлено при проведении не только нормативного, но и ипсативного измерения. *Q-* и *Л-техники* различаются по виду выделяемых факторов. *Л-техники* дают факторы, отражающие структуру тестов, а *Q-техники* — факторы сходства и различия испытуемых.

R-техника состоит в факторном анализе матрицы интеркорреляции значений показателей обследуемых по одним и тем же тестам, но в различные промежутки времени. Эта техника позволяет выявить факторы, обуславливающие изменение величин показателей тестов. Кроме этого, для анализа факторов измерений (состояний) используется так называемая $\hat{\wedge}$ -техника факторного анализа, в которой исходным материалом являются

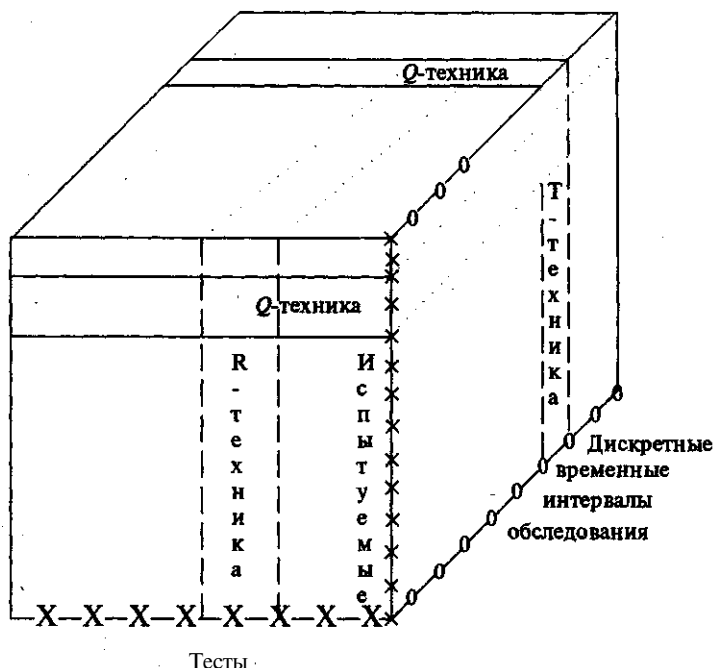


Рис. 27. Техники факторного анализа:

- Л-техника корреляций тестов относительно испытуемых;
- б-техника корреляций испытуемых относительно тестов;
- Р-техника корреляций тестов относительно дискретных временных интервалов обследования

матрицы интеркорреляций изменений (разностей) показателей тестов между двумя моментами времени [80. С. 32].

Кластерный анализ позволяет выделить ведущий признак и иерархию взаимосвязей признаков.

Латентно-структурный анализ представляет совокупность аналитико-статистических процедур выявления скрытых переменных (признаков), а также внутренней структуры связей между этими признаками. Он дает возможность исследования проявления сложных взаимосвязей непосредственно ненаблюдаемых характеристик социально-психологических явлений. Латентный анализ может являться основой для моделирования указанных взаимосвязей.

Радикальной разницы между перечисленными методами многомерного анализа данных нет. Различия заключаются лишь в удобстве представления тех или иных данных или в личностных предпочтениях исследователей.

ПОСТРОЕНИЕ ШКАЛЫ ПО ДАННЫМ ЭКСПЕРИМЕНТА. Для того, чтобы придать экспериментальным данным наглядную и обозримую форму зачастую необходимо представить их в одной из шкал оценивания. Разберем процедуру такого представления на примере.

Допустим, что Вы провели обследование 65 учащихся тестом ($N=65$) интеллекта и имеете следующие результаты обследования (в баллах):

59	48	55	47	57	64	62	62	65	57	57	81	85
48	65	76	53	61	60	37	51	51	63	81	60	77
71	57	82	66	54	47	61	76	50	57	58	52	57
40	53	66	71	61	61	55	73	50	70	59	50	59
83	69	67	66	47	56	60	43	54	47	81	76	69

Чтобы построить шкалу необходимо реализовать следующий алгоритм:

1. Найти граничные значения изменения переменной:

а) $X_{\max} = 83$;

б) $X_{\min} = 37$;

2. Выбрать оптимальное число интервалов (k):

$k = 10$.

3. Определить размер интервала (шаг шкалы):

$R = \Delta / K = (83 - 37) / 10 = 4,6$ (примерно 5).

4. Построить интервалы шкалы:

01) 36 — 40	:	— 2
02) 41 — 45	.	— 1
03) 46 — 50	<input checked="" type="checkbox"/>	— 9
04) 51 — 55	<input checked="" type="checkbox"/>	— 9
05) 56 — 60	<input checked="" type="checkbox"/>	— 13
06) 61 — 65	<input checked="" type="checkbox"/>	— 10
07) 66 — 70	<input type="checkbox"/>	— 7
08) 71 — 75	|	— 3
09) 76 — 80	|	— 4
10) 81 — 85	|	— 6

5. Построить гистограмму (рис. 28):

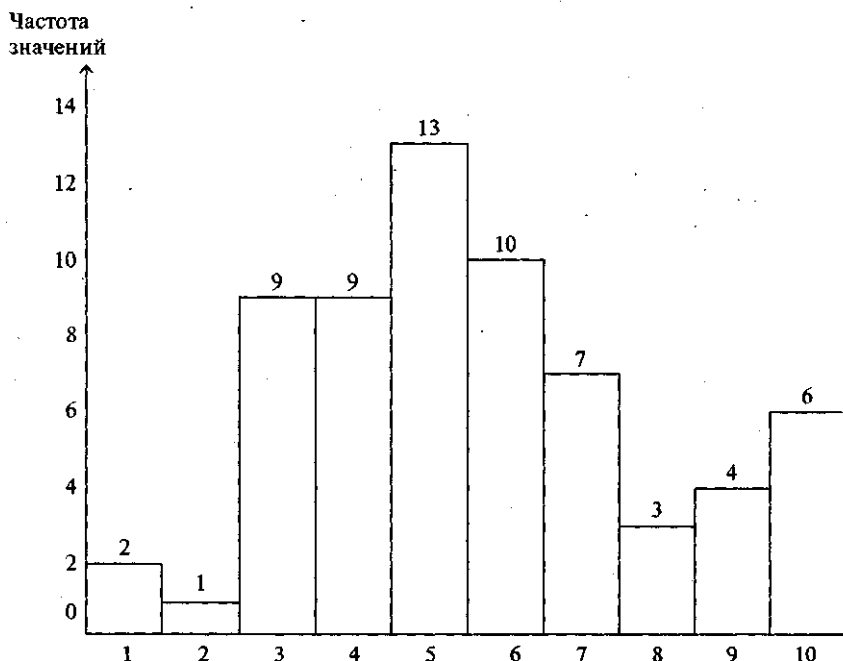


Рис. 28. Распределение частот значений

Построив шкалу и представив результаты эксперимента на гистограмме, мы можем произвести качественный анализ данных и теста.

В нашем примере распределение данных значительно отличается от нормального распределения. Это может быть обусловлено одной из двух (или обеими) причин:

- 1) тест является плохим;
- 2) опрос проведен на нерепрезентативной выборке (есть две подгруппы обследуемых: средние значения интеллекта и высокие значения).

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И АНАЛИЗ ДАННЫХ. Комментируя полученные результаты обследования, диагност зачастую недостаточно учитывает специфику использованного метода, не анализирует смысл полученных данных, не имеет представления о том, что такое их интерпретация. По существу, он накладывает на такие данные свое видение процессов и явлений, которые

исследовались или измерялись. Хотя не существует фактов вне некоторых теоретических посылок (концепций), тем не менее результаты интерпретаций почти всегда являются объектом острой критики и дискуссии. Подобное явление характерно для естественных наук, но в еще большей степени оно присуще гуманитарным наукам.

Обычно интерпретация понимается как совокупность значений (смыслов), придаваемых определенным способом различным данным (в более общем смысле: теориям, символам, формулам, выражениям и т.п.). Другими словами, интерпретировать что-то — значит приписать (присвоить) этому содержательный смысл.

Роль и значение интерпретации велики. Правильная интерпретация позволяет сопоставлять научные концепции с описываемыми ими фрагментами реального мира, порождать практические рекомендации, предлагать оптимальные способы действия и т.п. Обычно интерпретация основывается на исходных данных. Исследователи выделяют два уровня исходных данных: **содержательный и формальный. Содержательный уровень данных** — это совокупность опытных (эмпирических) объектов (допустим, участников группы), рассматриваемых вместе с интересующими исследователя отношениями между ними (например, их межличностными отношениями). Эмпирическая система с отношениями — это модель реальности, в которой каждый объект является носителем интересующих нас явлений, отношений. От других отношений этих объектов мы абстрагируемся, т.е. не учитываем их, считая несущественными.

В процессе измерения каждому представленному в опыте объекту приписывается некоторый формальный символ (чаще математический). Отображение эмпирической системы в математическую происходит в процессе измерения. Обычно в этом процессе мы присваиваем числа определенным психическим свойствам и их отношениям. *Формальный уровень данных* — это совокупность результатов измерений. Обычно исходными данными называют данные содержательного уровня.

Используя тот или иной математический метод, мы предполагаем, что элементы применяемых при измерении математических систем позволяют реализовать ряд условий.

1. Отношения между элементами математической системы (например, числами) отражают соответствующие отношения между эмпирическими объектами (допустим, ценностными предпочтениями обследуемых). Например, применяя порядковую

шкалу для измерения удовлетворенности межличностными отношениями, мы предполагаем, что отношения «больше» «меньше» между ответами обследуемых (т.е. между приписываемыми им числами) соответствуют аналогичному отношению между реальными «удовлетворенностями» тех же обследуемых.

2. Определенные отношения между элементами математической системы отражают соответствующие опытные (эмпирические) отношения даже тогда, когда намеренное моделирование последних в процессе измерения не производилось. Подобная уверенность обычно базируется на содержательных гипотезах, опирающихся на интуицию исследователя.

3. Интересующее исследователя явление отражается в математической модели, для идентификации (распознавания) параметров которой предназначен используемый метод. Так, например, применяя анализ линейных корреляций, мы предполагаем, что между значениями зависимой и значениями независимой переменной существуют линейные связи.

Возможность идентификации параметров модели, определяемой математическим методом, также опирается на ряд предположений: о характере распределения рассматриваемых признаков (например, требование нормальности распределения значений параметра); механизмах формирования исходных данных (например, предположение о наличии среди обследуемых некоторого «идеального» объекта, степени сходства с которым определяют значимость ранжируемого объекта) и т.п. Зачастую подобные предположения не подвергаются практической проверке, а исследователю бывает недостаточно интуитивной оценки их справедливости.

В процессе интерпретации первичных данных необходимо **применять два принципа интерпретации:**

1) принцип согласованной интерпретации. Согласно этому принципу, интерпретацию результатов применения математического метода необходимо согласовывать с интерпретацией исходных данных;

2) принцип дополнения формализма. В соответствии с указанным принципом, если содержательные соображения не отразились в интерпретации исходных данных, то необходимо их отразить при интерпретации результатов применения метода [71. С. 8-23].

КОНСТРУИРОВАНИЕ ТИПИЧНЫХ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ПРОЦЕДУР. Часто имеющиеся диагностические средства либо

отсутствуют, либо несоответствуют необходимым целям и требованиям. В таких ситуациях психолог должен **уметь** сконструировать нужный инструментарий.

Конструируем ли мы личностный опросник, тест интеллекта или достижений, проективную, репертуарную или экспертную методику нам необходимо, как правило, проделать ряд *этапов разработки*:

1. *Феноменологизация и концептуализация переменной*. Данный этап может быть реализован путем отбора основных феноменов, определений, анализа концептуальных описаний, диагностируемой характеристики (используя психологические словари и специальную литературу, где приводятся определения и описания интересующей нас характеристики). Кроме этого, на базе полученной информации, необходимо определить основные сферы проявления диагностируемой переменной. Для этого производится спецификация проявлений переменной обычно по следующим обобщенным сферам (размерностям, аспектам или уровням) проявления (используя триадные и большей размерности системы [25. С. 194—204]):

- а) качественной (эмоцио). Например, в форме образов;
- б) аналитической (рацио). Например, в форме семантических значений;
- в) субстанциальной (интуицио). Например, в символической форме;
- г) бытийной (экзистенцио). Допустим в форме переживаний;
- д) действенной (працио). Например, в форме поведенческих актов, действий, поступков.

Перечисленные сферы, аспекты или уровни могут иметь как непосредственную, так и аналоговую соотнесенность с проявлениями интересующей нас переменной. Для допустимой полноты картины необходимо реализовать как минимум три сферы проявлений.

2. *Отбор объектов*, репрезентирующих (представляющих) основные размерности, сферы, аспекты или уровни феноменологии диагностируемой переменной.

3. *Отбор характеристик*, репрезентирующих (представляющих) феноменологическое поле диагностируемой переменной. Для этого подбираются синонимы и антонимы (в общем случае — симиляров и оппозитивов) диагностируемой характеристики, выбираются аналогичные названия конструируемой переменной в различных сферах проявлений. Например, если диагностируется уровень понимания, то качественные его проявле-

ния в социальном плане могут быть **обозначены** как соперения, аналитические — как осознание, субстанциальные — как доверие, бытийные — как принятие, а действенные — как содействие.

4. Конструирование системы объектов. **Отобранные объекты** (стимулы) должны быть определенным образом упорядочены перед предъявлением. Для этого необходимо выделить некоторое существенное (значимое) основание упорядочения. Указанный выбор следует концептуально **обосновать**. в противном случае объекты оценивания следует расположить в случайном порядке, но единообразно.

5. Конструирование системы характеристик. **Отобранные характеристики** должны быть определенным образом упорядочены перед предъявлением. Для этого необходимо выделить некоторое существенное (значимое) основание упорядочения. Указанный выбор необходимо концептуально обосновать. В противном случае критерии оценивания следует расположить более однородными группами.

6. Построение опросных листов. Опросный лист, как правило, содержит инструкцию и некоторую систему регистрации ответов. Инструкция должна содержать утверждения, формирующие позитивный настрой на процедуру опроса, мотивирующие к достоверным ответам, описывающие процедуры заполнения опросника, гарантирующие неразглашение характера ответов и благодарности за качественное участие в опросе.

7. Разработка системы показателей и их интерпретации. На этом этапе разрабатывается система признаков и соответствий между характером признаков и диагнозом (интерпретация).

8. Разработка системы рекомендаций по коррекции и развитию диагностируемой переменной. Данный этап разработки предполагает отбор необходимых советов, рекомендуемых действий, стратегий и тактик поведения, которые обеспечивали бы обследуемому улучшение показателей по оцениваемой переменной. Указанный этап собственно не относится к конструированию диагностического средства, но является тем не менее важным, так как позволяет совершенствовать экологические характеристики методики.

КОНСТРУИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ОПРОСНИКА.

Конструирование личностного опросника является достаточно трудоемкой процедурой, которая при наличии предварительно реализованных заготовок значительно упрощается. Примером такой заготовки может служить тезаурус личностных качеств,

разработанный исследовательской группой под руководством А.Т.Шмелева [332].

На базе указанного тезауруса может быть реализован упрощенный алгоритм конструирования личностного опросника. Такой опросник можно с успехом применять и для экспертного оценивания. Более сложный (соответственно более достоверный) алгоритм приведен в работе [332].

АЛГОРИТМДЕЙСТВИЙ:

1. Записать статью тезауруса. Например, словарная статья:

Ключевое слово: ДОБРЫЙ (194)

СИМИЛЯРЫ

	K ₁	K ₂		K ₁	K ₂
АЛЬТРУИСТ	.84	.12	ЧЕЛОВЕЧНЫЙ	.84	.21
ДОБРОСЕРДЕЧНЫЙ	.83	.22	ОТЗЫВЧИВЫЙ	.81	.19
ГУМАННЫЙ	.77	.21	ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫЙ	.77	.25
ЧЕЛОВЕКОЛЮБИВЫЙ	.77	.23	МИЛОСЕРДНЫЙ	.75	.16
СЕРДЕЧНЫЙ	.75	.19	ЧИСТОСЕРДЕЧНЫЙ	.75	.27
БЛАГОЖЕЛАТЕЛЬНЫЙ	.74	.23	ГОСТЕПРИИМНЫЙ	.74	.20

ОППОЗИТЫ:

	K ₁	K ₂		K ₁	K ₂
БЕСЧЕЛОВЕЧНЫЙ	.72	.21	БЕЗЖАЛОСТНЫЙ	.71	.29
ЗЛОНАМЕРЕННЫЙ	.71	.23	БЕССЕРДЕЧНЫЙ	.68	.29
ЗЛОВРЕДНЫЙ	.68	.29	БЕЗДУШНЫЙ	.67	.20
ВЕРОЛОМНЫЙ	.67	.33	ЗЛОЙ	.67	.33
ЗЛОПРАВНЫЙ	.67	.30	КОРЫСТОЛЮБИВЫЙ	.67	.36
ЭГОИСТИЧНЫЙ	.67	.28	ЖЕСТОКОСЕРДНЫЙ	.65	.25

Симилияры и оппозицы образуют «облака» значений вокруг синонима и антонима ключевого слова (рис. 29).



Рис. 29. Соотношение составляющих словарной статьи

2. Сконструировать вопросы или утверждения о поведении, соответствующие всем симилиярам и оппозицам из словарной статьи тезауруса (24 вопроса или утверждения).

Для этого необходимо использовать какой-либо толковый словарь. Например, первым симиляром ключевого слова «добрый» является слово «альтруист» (см. словарную статью). В Словаре русского языка С.И.Ожегова (1990) нас. 30 мы находим: «Альтруист — человек, отличающийся альтруизмом». Выше в словаре указано: «Альтруизм — готовность бескорыстно действовать на пользу другим, не считаясь со своими личными интересами». Следовательно:

1) зопрос на базе симиляра «альтруист» может быть таким:

«Всегда ли Вы готовы бескорыстно действовать на пользу другим, не считаясь со своими личными интересами?»;

2) утверждение о поведении может быть таким:

«Я всегда готов бескорыстно действовать на пользу другим, не считаясь со своими личными интересами».

3. Сконструировать (или заимствовать) 12 вопросов (или утверждений) для шкалы лжи (£).

Шкала лжи предназначена для оценки искренности обследуемого. Она основана на мнениях, считающихся престижными и выявляющих тенденцию обследуемого приукрасить себя в глазах других людей. Например: «Я практически всегда сдерживаю свои обещания» и «В игре я предпочитаю выигрывать». Если обследуемый отвечает на первое утверждения «Да», а на второе утверждение — «Нет», то он получает $2 \cdot (1 + 1)$ балла по шкале лжи. Другие примеры подобных утверждений можно найти в пособиях С.В.Ковалева [256. С. 28—29] или ВЛ.Маришука и др. [269. С. 58-59].

4. Сформулировать инструкцию для опросника.

Инструкция должна содержать утверждения: 1) формирующие позитивный настрой на процедуру опроса; 2) мотивирующие к достоверным ответам; 3) описывающие процедуры выполнения опросника; 4) гарантирующие неразглашение характера ответов и благодарности за качественное участие в опросе. Например:

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ

Инструкция: Уважаемый товарищ! С целью улучшения психологического климата в Вашей группе и повышения эффективности обучения просим Вас принять участие в опросе. Напоминаем, что качество наших рекомендаций будет полностью зависеть от искренности и точности Ваших ответов.

Вам необходимо ответить на 36 вопросов. Вопросы направлены на выяснение Вашего обычного способа поведения. Постарайтесь представить типичные ситуации и дайте первый «естественный» ответ, который придет Вам в голову. Отвечайте быстро и точно. Помните, что нет «хороших» и «плохих» ответов.

Если Вы выбрали ответ «Да», то поставьте крестик в графе «Да» (помечена — «Да»). Если Вы выбрали ответ «Нет», то поставьте крестик соответственно в графе «Нет» (помечена — «Н») на бланке регистрации ответов.

Гарантируем неразглашение Ваших ответов.

ВОПРОСЫ:

1. Готовы ли Вы бескорыстно действовать на пользу другим, не считаясь со своими личными интересами?

- 2.
- 3.

36.

БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА АКТИВНОЕ УЧАСТИЕ В ОПРОСЕ!

5. Сформировать структуру опросника.

В простейшем варианте выделяют три типа вопросов: 1) сформулированные на базе симиляров; 2) сформулированные на базе оппозитивов и 3) относящиеся к шкале лжи. Указанные три типа вопросов должны располагаться в рамках триад (троек) в случайном порядке. Из таких триад формируется весь набор вопросов (или утверждений).

6. Составить таблицу ключей и баллов.

В такой таблице (табл. 17) указываются номера вопросов (или утверждений) и характер ответов («Да» или «Нет»), при котором испытуемый получает определенное количество баллов по диагностируемому показателю. Например, если обследуемый отвечает «Да» на 2-й вопрос, то он получает 3 балла по шкале «Доброта».

Таблица 17

Таблица ключей и баллов

Наименование шкалы	Характер ответов		Количество баллов
	Да	Нет	
ДОБРОТА	02		3
		03	

		36	3
	Сумма:		
ЛОЖЬ		01	1
	04		1

		34	1
	Сумма:		12

Количество баллов (за соответствующие ответы по определенному вопросу) определяется величиной сходства (или различия) между ключевым словом и симиляром (или оппозитом). Это сходство/различие определяется значениями коэффициентов K_j и K_j , указанных в словарной статье справа от наименований симиляров и оппозитов. При этом следует использовать следующие условия:

- 1) если $K_j > 0,63$ и $K_j < 0,35$, то присваивается 3 балла;
- 2) если выполняется хотя бы одно условие, то — 2 балла;
- 3) если не выполняется ни одно условие, то — 1 балл.

7. Сконструировать бланк для регистрации ответов:

БЛАНК ДЛЯ РЕГИСТРАЦИИ ОТВЕТОВ

Время: начала _____ окончания _____ опроса

№ вопроса	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Характер ответа	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н
№ вопроса	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Характер ответа	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н
№ вопроса	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Характер ответа	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н
№ вопроса	31	32	33	34	35	36	Шифр:		Дата:	
Характер ответа	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Пол:	Возраст:

Фамилия _____ Имя _____ Отчество _____

8. Изготовить трафареты для подсчета баллов по шкалам:

- 1) «Доброта» (табл. 18);
- 2) «Ложь» (табл. 19).

Таблица 18

Трафарет для подсчета баллов по шкале «ДОБРОТА»

№ вопроса	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Характер ответа	Д	Н	Н	Д	Д	Н	Н	Д	Д	Н
№ вопроса	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Характер ответа	Н	Д	Н	Д	Н	Н	Д	Д	Н	Н
№ вопроса	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Характер ответа	Д	Д	Д	Н	Н	Д	Д	Н	Н	Д
№ вопроса	31	32	33	34	35	36	Шифр:	Дата:		
Характер ответа	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Пол:	Возраст:	

Таблица 19

Трафарет для подсчета баллов по шкале «ЛОЖЬ»

№ вопроса	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Характер ответа	Д	Д	Н	Д	Н	Н	Д	Н	Д	Н
№ вопроса	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Характер ответа	Д	Н	Д	Н	Н	Д	Н	Д	Д	Н
№ вопроса	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Характер ответа	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Н	Д	Н	Д
№ вопроса	31	32	33	34	35	36	Шифр:	Дата:		
Характер ответа	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Пол:	Возраст:	

9. Составить таблицу интерпретации.

Таблицы интерпретации обычно составляются на основании экспериментальных данных. Например, опрашивают порядка 100 человек, определяют среднее значение баллов и стандартное отклонение по двум шкалам (диагностируемого свойства и лжи), строят, допустим, 10-разрядную шкалу. 1—3 разряды такой шкалы относят к низким показателям, 4—7 — к средним, а 8—10-й разряды — к высоким показателям.

В отсутствие данных предварительного опроса для нахождения низких, средних и высоких показателей следует:

1) найти максимально возможное значение баллов (по отдельной шкале) — X :

2) определить среднее значение

$$\bar{X} = X_{\max} / 2;$$

3) оценить стандартное отклонение

$$\sigma = X_{\max} / 4$$

4) построить границы интервалов (рис. 30):

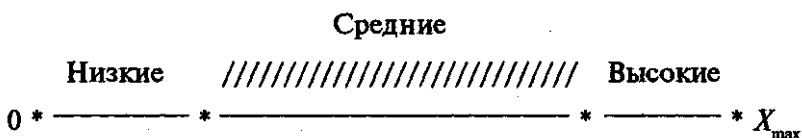


Рис. 30. Распределение различных показателей

После нахождения границ интервалов строятся словесные (вербальные) описания поведенческих проявлений диагностируемой переменной, характерные для указанных ее значений. Например:

ДОБРОТА.

Высокие оценки (от X_{\max} до $X_{\max} - X^{\wedge}JA$ баллов включительно):

В поведении постоянно проявляется стремление делать хорошее, полезное для других людей, высокая отзывчивость к ним.

Средние оценки (от X^{\wedge} — $X^{\wedge}JA$ до $X^{\wedge}JA$ баллов):

В поведении иногда проявляется стремление делать хорошее, полезное для других людей, отзывчивость к ним.

Низкие оценки (от 0 до $X^{\wedge}JA$ баллов включительно):

В поведении постоянно проявляется стремление делать дурное, вредное другим людям, агрессивность по отношению к ним.

Указанные описания сконструированы на базе статей «Добрый», «Добро», «Злой» и «Зло» Словаря русского языка С.И.Ожегова (1990).

10. Разрабатываются рекомендации по коррекции и развитию диагностируемой характеристики обследуемых.

«Психологи, которые берут на себя смелость вмешиваться в поступки людей, должны ясно осознавать, что ведущие направления, определяющие течение психологических процессов, каждый человек вычерчивает для себя сам.»

(Дж.Келли)

ТЕХНОЛОГИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ РЕПЕРТУАРНОЙ МЕТОДИКИ. Специфика репертуарной методики заключается в наличии системы объектов оценивания и совокупности конструктов, которые обследуемый порождает сам или выбирает из достаточно пространного списка. Для конструирования репертуарной методики необходимо реализовать следующие *этапы*:

1. Феноменологизация и концептуализация переменной.

1.1. Подбор основных определений диагностируемой характеристики. Обычно этот пункт реализуется путем использования психологических словарей и специальной литературы, где приводятся определения и описания интересующей нас характеристики (переменной).

1.2. Выявление основных сфер проявления диагностируемой переменной. Для этого на базе отобранной информации производится спецификация проявлений переменной обычно по следующим обобщенным сферам (аспектам или уровням) проявления (используя триадные и большей размерности системы [25. С. 194-204]):

- а) качественной (эмоцио). Например, в форме образов, эмоций, чувств;
- б) аналитической (рацио). Например, в форме семантических значений, представлений, мыслей;
- в) субстанциональной (интуицио). Например, в **форме** символов, предчувствий, надежд, верований, идеалов;
- г) бытийной (экзистенцио). Допустим в форме существований, переживаний;
- д) действенной (працио). Например, в форме поведенческих актов, действий, поступков.

Перечисленные сферы, аспекты или уровни могут иметь как непосредственную, так и аналоговую соотнесенность с прояв-

лениями интересующей нас переменной. В задании необходимо реализовать как минимум три сферы проявлений.

2. Отбор объектов, репрезентирующих (представляющих) основные сферы, аспекты или уровни феноменологии диагностируемой переменной.

3. Отбор конструктов (характеристик), репрезентирующих (представляющих) феноменологическое поле диагностируемой переменной.

3.1. Подбираются синонимы диагностируемой характеристики.

3.2. Выбираются аналогичные названия конструируемой переменной в различных сферах проявлений:

- а) качественной (эмоцио) — например, образы, эмоции, чувства;
- б) аналитической (рацио) — семантические значения, представления, мысли;
- в) субстанциальной (интуицио) — символические значения, предчувствия, надежды, верования, идеалы;
- г) бытийный (экзистенцио) — существование, переживания;
- д) действенной (працио) — поведенческие акты, действия, поступки.

Например, если диагностируется уровень понимания, то его проявления в социальном плане могут быть обозначены как: 1) сопереживание (эмоцио), 2) осознание (рацио), 3) доверие (интуицио), 4) принятие (экзистенцио), 5) содействие. Другими словами, они являются модальными презентациями метакатегории «понимание».

4. Конструирование системы объектов. Отобранные объекты должны быть определенным образом упорядочены перед предъявлением. Для этого необходимо выделить некоторое существенное (значимое) основание упорядочения. Указанный выбор необходимо концептуально обосновать. В противном случае объекты оценивания следует расположить в случайном порядке, но единообразно.

5. Конструирование системы конструктов (характеристик). Отобранные характеристики должны быть определенным образом упорядочены перед предъявлением. Для этого необходимо выделить некоторое, существенное (значимое) основание упорядочения. Указанный выбор необходимо концептуально обосновать. В противном случае критерии оценивания следует расположить более однородными группами. Например, при предъявлении в четыре уровня: порождаемые конструкты, профессионально значимые качества, цели жизни (терминальные ценности) цвета (подробнее см. ниже').

6. Построение опросных листов. Как и в случае личностных опросников необходимо чтобы инструкция содержала утверждения, формирующие позитивный настрой на процедуру опроса, мотивирующие к достоверным ответам, описывающие процедуры заполнения опросника, гарантирующие неразглашение характера ответов и благодарности за качественное участие в опросе. Например:

ОПРОСНЫЙ лист № 1

(Первая сторона)

Уважаемый товарищ!

Предлагаем Вам принять участие в изучении тренинговой методики личностного развития. Для этого необходимо будет выполнить ряд заданий. Напоминаем, что правильность наших выводов будет полностью зависеть от искренности и точности Ваших ответов.

Перед вами список названий ролей в алфавитном порядке. Вам необходимо рядом с каждым названием роли указать инициалы людей, которые, на Ваш взгляд, наиболее подходят на эти роли.

Описание ролевых позиций	Инициалы человека, выполняющего для Вас указанную роль
<i>Веселый человек</i> — часто пребывающий в беззаботно-радостном настроении, оживлении, радостном времяпрепровождении	
<i>Волевой человек</i> — способный сознательно регулировать свое поведение, управлять своими действиями, осуществлять свои цели	
<i>Добрый человек</i> — постоянно проявляет стремление делать хорошее, полезное для других людей, высокую отзывчивость к ним	
<i>Прагматичный человек</i> — извлекающий пользу из любого дела	
<i>Наблюдательный человек</i> — внимательный, способный замечать мелкие детали, ускользающие от других подробности	
<i>Практичный человек</i> — деловитый, умеющий разбираться в практических, жизненных делах	
<i>Разумный человек</i> — толковый, логичный, рассудительный	
<i>Самостоятельный человек</i> — не зависимый от других, обладающий собственным мнением, инициативой	
<i>Честный человек</i> — проникнутый искренностью, прямой, добросовестный	
<i>Эмоциональный человек</i> — подверженный душевным переживаниям, чувствам, легко возбуждающийся	

Переверните опросный лист на обратную сторону!

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ № 1

(Вторая сторона)

Перед Вами таблица, которая имеет 11 колонок, одна из них уже обозначена — «Я сам(а)». Остальные колонки таблицы Вы должны обозначить инициалами людей, которых Вы выбрали в качестве представителей перечисленных ролей.

Обозначать колонки инициалами необходимо в той же последовательности, в которой перечислены роли.

После этого необходимо присвоить места всем перечисленным в таблице людям, включая самого себя, по тому, насколько они веселые.

При этом первое место нужно отдать тому человеку, у которого данное качество проявляется, на Ваш взгляд, в максимальной степени. Второе место — тому из оставшихся людей, у которого данное качество также максимально выражено, и т.д. Одиннадцатое место Вы должны отдать на соответствующей строке тому человеку, у которого указанное качество минимально или совсем не проявляется.

После этого переходите к оценке по следующему качеству и проделайте все операции. И так 15 раз, т.е. оцените всех людей по 15 качествам.

Описание ролевых позиций	Я сам													
Веселый														
Волевой														
Добрый														
Извлекающий пользу из любого дела														
Любознательный														
Наблюдательный														
Ответственный														
Разбирающийся в практических делах														
Разумный														
Обладающий хорошей памятью														
Самостоятельный														
Смелый														
Честный														
Экономный														
Эмоциональный														

7. Разработка системы показателей и их интерпретации.

Репертуарные методики предназначены для диагностики ряда интегральных показателей, характеризующих диагностируемую переменную. Такими показателями могут являться:

1) Характер ведущих (значимых) конструктов (качеств), применяемых обследуемым в оценке объектов, представляющих основные сферы проявления диагностируемой переменной. Примерами таких объектов могут быть основные понятия изучаемой дисциплины, учебные предметы, люди, представляющие перечисленные роли и т.п.

2) Характер ключевых объектов, которые являются главными для конкретного опрашиваемого при оценке других объектов из представленной сферы (своеобразный масштаб оценивания).

3) Когнитивная сложность по конструктам, позволяющая определить, насколько дифференцированно испытуемый употреблял использованные в эксперименте критерии. Другими словами, насколько многомерно его восприятие различных объектов оценивания.

4) Уровень критериев (например, ценностный, профессиональный или эмоциональный), который доминирует у конкретного опрашиваемого в оценке различных объектов (например, представителей профессий разных типов).

5) Доминирующий тип проявлений, представленных разного рода объектами. Например, тип профессии: «Человек — Природа», «Человек — Знаковый образ», «Человек — Художественный образ», «Человек — Человек» или «Человек — Техника», представители которого являются основными ориентирами для обследуемого в оценке других людей.

6) Направленность идентификаций (отождествлений) обследуемого. Данный показатель позволяет оценить, например, с представителями какой профессии в большей степени отождествляет себя обследуемый учащийся.

8. Разработка системы рекомендаций по коррекции и развитию диагностируемой переменной.

КОНСТРУИРОВАНИЕ ТЕСТОВ ДОСТИЖЕНИЙ. Построение теста достижений включает ряд этапов:

- 1) определение задач тестирования;
- 2) вычленение единиц знаний, умений, навыков (*ЗУН*) по предмету;
- 3) построение критериев сформированное™ *ЗУН*;
- 4) определение индикаторов *ЗУН*;
- 5) разработка плана теста;

- 6) составление и подбор заданий;
- 7) качественный анализ содержания заданий;
- 8) проведение обследования;
- 9) статистический анализ теста и его стандартизация.

ПРАКТИЧЕСКИЕ СОВЕТЫ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ ТЕСТОВ ЛИЧНОСТИ. Известные специалисты по конструированию тестов Кэттелл и Варбуртон приводят ряд практических советов, которым необходимо следовать при разработке объективных тестов личности;

1. Не фиксироваться на очевидно валидных заданиях.
2. Не применять заданий-головоломок (т.к. такие задания чаще измеряют лишь факторы способностей).

3. Не возлагать больших надежд на «стрессовую ситуацию».

4. Помните, что эстетические и стилистические предпочтения могут выявлять лишь некоторые аспекты личности. Необходимо учитывать, что ответы на подобные вопросы сильно зависят от образования и культурного уровня.

5. Следует избегать упрощенных способов использования проективных тестов, которые диагностируют очень широкий комплекс параметров, интерпретация которых требует привлечение методов многомерного анализа.

6. Применяйте задания-вопросы, которые точно соответствуют определенным типам поведения [254. С. 124].

Интерпретация результатов репертуарной методики

*1. ОБЩАЯ МАТРИЦА (30 * 10):* Ценности x индивидуальные конструкты x цвета
ВЕДУЩИЕ КРИТЕРИИ: **ОСНОВНЫЕ ОБЪЕКТЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ**

1.	1.
2.	2.
3.	3.

НЕЗНАЧИМЫЕ КРИТЕРИИ: 4.

30.	5.
-----	----

29.

28.

ОСНОВНОЙ МАСШТАБ ОЦЕНИВАНИЯ — «НЕ МАСШТАБ» —

КОГНИТИВНАЯ СЛОЖНОСТЬ: по конструктам —

по объектам —

2. ТЕРМИНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ

ВЕДУЩИЕ ЦЕННОСТИ: **ОСНОВНЫЕ ОБЪЕКТЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ:**

1.	1.
----	----

2.	2.
----	----

3.	3.
----	----

НЕЗНАЧИМЫЕ ЦЕННОСТИ: 4.

10.	5.
-----	----

9.

8.

ОСНОВНОЙ МАСШТАБ ОЦЕНИВАНИЯ — «НЕ МАСШТАБ» —

3. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ (порождаемые) КОНСТРУКТЫ

ВЕДУЩИЕ КОНСТРУКТЫ: ОСНОВНЫЕ ОБЪЕКТЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ:

- | | |
|----|----|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |

НЕЗНАЧИМЫЕ КОНСТРУКТЫ:

- | | |
|-----|----|
| 10. | 4. |
| 9. | 5. |
| 8. | |

ОСНОВНОЙ МАСШТАБ ОЦЕНИВАНИЯ — «НЕ МАСШТАБ» —

4. ЦВЕТА

ВЕДУЩИЕ ЦВЕТА: ОСНОВНЫЕ ОБЪЕКТЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ:

- | | |
|----|----|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |

НЕЗНАЧИМЫЕ ЦВЕТА:

- | | |
|-----|----|
| 10. | 4. |
| 9. | 5. |
| 8. | |

ОСНОВНОЙ МАСШТАБ ОЦЕНИВАНИЯ — «НЕ МАСШТАБ» —

5. СОДЕРЖАНИЕ ВЕДУЩЕГО ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОНСТРУКТА

ЦЕННОСТНЫЙ УРОВЕНЬ

- 1.
- 2.
- 3.

Наименование

конструкта:

- ИНД.-ПСИХОЛ. УРОВЕНЬ**
- 1.
 - 2.
 - 3.
- ЭМОЦ.-СИМВОЛИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ**
- 1.
 - 2.
 - 3.

ФУНКЦИИ И СТРУКТУРЫ АРМ-«ПСИХОДИАГНОСТ»

(АРМ — автоматизированное рабочее место). В начале 60-х годов XX в. были разработаны первые версии автоматизированных психодиагностических систем (ПДС). Высокая стоимость и сложность эксплуатации ПДС препятствовали широкому внедрению в практику этих новых средств психодиагностических обследований.

Вместе с появлением микро-ЭВМ в начале 80-х годов возникли новые возможности развития и внедрения в практику автоматизированных методик и разработки сложных компьютерных психодиагностических систем. Этому способствовало появление «дружелюбных» операционных систем с развитыми языковыми средствами, разработка новых методов оперирования знаниями и получения логических выводов, накопленный опыт

использования ПДС в различных практических областях. Разработки ПДС на базе персональных ЭВМ обычно проводятся с учетом того, что в качестве пользователя системы выступит психолог-практик, не имеющий специальной подготовки в области программирования.

Компьютерные психодиагностические системы многоцелевого назначения включают в себя:

1) инструментальную подсистему, предназначенную для построения специализированных ПДС;

2) специализированные компьютерные психодиагностические системы, предназначенные для решения конкретных исследовательских и прикладных задач.

К типичным структурным составляющим АРМ можно отнести:

1. Набор методик, ориентированных на различные аспекты психических проявлений.

2. Совокупности статистических средств обработки получаемой в результате опроса первичной информации.

3. Средства для автоматизированной интерпретации результатов тестирования на различных уровнях представления (для обследуемого, лица, принимающего решения, психолога).

4. Специализированная база данных, позволяющая накапливать и обрабатывать первичную информацию.

В качестве примера систем подобного типа можно привести, разработанную на ФПК МГУ систему НОРТ. В этой системе психологические методики объединены в 10 блоков:

1. Универсальные психодиагностические методики.

2. Методики измерения различных черт личности, характера, темперамента и особенностей нервной системы.

3. Методики диагностики состояний.

4. Методики диагностики интеллекта.

5. Методики диагностики индивидуального сознания и самосознания.

6. Методики диагностики эмоционально-мотивационной сферы.

7. Методики диагностики саморегуляции.

8. Методики диагностики межличностных отношений.

9. Методики диагностики супружеских и детско-родительских отношений.

10. Методики для оценки стиля руководства, деловых качеств работника, проведения профессиональной ориентации и отбора [243].

Достоинства наиболее продвинутых систем подобного типа:

1. Автоматизация опроса и интерпретации результатов.
2. Представление данных в удобном для пользователя виде (графики, гистограммы, вербальные описания и т.п.).
3. Возможность накопления статистических данных по различным методикам.
4. Проведение рестандартизации тестовых норм по мере накопления данных по различным выборкам.
5. Отнесение результатов опрошенных к различным выборочным стандартам.
6. Возможность создания интерпретаций для пользователей различного уровня (обследуемого, лица принимающего решение, психолога) в различных ситуациях: консультирование или экспертизы.
7. Возможность формирования экспериментальных процедур и проведение коррекции имеющихся методик (изменение текстов, ключей, тестовых норм, интерпретаций, варьирование стимульного материала).

Недостатки (с точки зрения использования их в работе психолога):

1. Отсутствие системной организации с позиций содержательной взаимосвязи уровней системы методик.
2. Отсутствие (или слабая разработанность) выработки рекомендаций по коррекции для пользователей разного уровня (например, психолога, учителя, администрации, родителей, учащегося).

СТРАТЕГИИ ПОСТРОЕНИЯ АРМ. В построении АРМ возможны как минимум два пути:

1. *Структурно-системный* — в соответствии с функциями и задачами психолога отбираются системы методик для диагностики различных составляющих учебно-воспитательно-развивающего процесса и выдачи рекомендации по способам улучшения как отдельных его составляющих, так и процесса в целом.
2. *Системно-функциональный* — опираясь на представление о полезном результате как системообразующем факторе, строится сложная многоуровневая аналитическая система с иерархией решающих правил отбора, переходами между уровнями анализа.

Первый путь в настоящее время реализуется, но применительно к задачам общепсихологического назначения. Этот путь более прост и доступен, учитывая также факт большой сложности исследуемых проблем и объектов, их значительную неаналитичность.

Второй путь более затратен, требует построений целостной системно-функциональной концепции и соответственно приводит к построению не АРМ в обычном смысле этого слова, а аналитической системы, некоторой интегрирующей среды, как правило более ориентированной на достаточно четкий продукт — конечный результат.

Пример системы первого типа: разделы психологических методик такой системы указаны выше (см. систему НОРТ), выполняемые функции перечислены также выше (см. «Достоинства»).

Цели АРМ второго типа могут быть как очень абстрактными, так и предельно конкретными:

1. Максимизировать эффективность учебно-воспитательно-развивающего процесса.
2. Минимизировать психологическими средствами влияние негативных факторов.

Или — выдача систем: 1) значений показателей и их интерпретации; 2) рекомендаций по поддержанию данных значений или коррекции.

Основные задачи, решаемые с помощью АРМ, должны группироваться вокруг нескольких ключевых проблем, стоящих перед психологом:

1. Оценка психического развития человека.
2. Диагностика индивидуальных особенностей, интересов, способностей, профессиональных намерений.
3. Диагностика и коррекция общения.

На наш взгляд, АРМ должен иметь три подсистемы, ориентированные на решение проблем, связанных с основными возрастными группами:

1. Дошкольный возраст.
2. Школьный возраст.
3. Зрелый возраст.

СОСТАВ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ БЛОКОВ АРМ «ПСИХО-ДИАГНОСТ». Разработка структуры и содержания функциональных блоков (как и системы в целом) должна осуществляться поэтапно. В методическом плане ядро системы должны составлять стандартизированные методы, в первую очередь самооценочные ((^)-данные) и экспертные (X-данные). В том случае, когда эти типы данных дают информацию о возможном наличии каких-либо акцентуаций или неопределенности диагностируемого параметра, привлекаются дополнительные методы, уточняющие значения актуального параметра.

В процессе развития системы необходимо дополнять ее методами, позволяющими диагностировать значения Г-данных исследуемой переменной. Привлечение трех типов данных позволяет получить объемный («голографический») срез исследуемой переменной (*LQT-образ*). При этом ^-данные в сопоставимые с ними данные экспертных методов выполняет роль основных, опорных.

Следующий этап развития какой-либо подсистемы (например, «Школьный возраст») должен включать разработку процедур сопоставления различных срезов ключевых параметров личности школьника в пределах одного возрастного этапа.

На третьем этапе развития системы необходимо разработать операциональные средства, позволяющие сопоставлять показатели для одного и того же исследуемого объекта (например, учащегося, класса), получаемые различными подсистемами, диагностирующими разные возрастные периоды.

Функциональный подход на первом этапе реализуется путем подключения, при соответствующих значениях показателей ^-методов, выше- и нижележащих операциональных уровней диагностики и анализа. При этом необходимо учитывать следующее решающее правило: не более 2-3 уровней опосредования. В противном случае размываемого сопоставимость параметров и интерпретации.

На операциональном уровне система должна реализовывать следующие функции:

1. *Информационные* — хранить и представлять данные о методиках, условиях обследования, результатах отдельных испытуемых и т.п.

2. *Редактирования* — дополнение необходимых параметров, изменение состава и содержания методик и т.д.

3. *Выборки информации по критериям* — формирование **выборки** испытуемых, тестовых методик, данных в различных режимах, рекомендаций и т.п.

4. *Обработки* — обработка данных по различным методикам, сопоставительный статистический анализ выборок, расчет психометрических критериев и т.д.

5. *Записи* — фиксация текущей информации, создание необходимых подразделов в базе данных и знаний [243].

Интерпретацию результатов обследования необходимо представлять в следующих формах для:

1) психолога — значения показателей и краткие сведения о содержании, интерпретируемых переменных;

2) лица, принимающего решение — общее описание без специальной психологической терминологии и сведений интимного характера;

3) акцентированного анализа — сведения только по явно выраженным акцентуациям или превалированиям характеристик обследуемого;

4) обследуемого — облегченного типа, обеспечивающего возможность испытуемому осуществить самоинтерпретацию [243].

Данные должны представляться в трех основных видах:

1) графически;

2) вербально;

3) таблично (шкалы, классы, баллы).

Приведем пример состава достаточно представительной системы средств и методов, реализуемых (или требуемых) в практике работы психологов:

1.Справочные сведения по психодиагностике:

1.1. Типы данных.

1.2. Методы определения репрезентативности, валидности, надежности, достоверности.

1.3. Методы статистической обработки.

1.3.1. Основные понятия статистики.

1.3.2. Статистическая проверка гипотез.

1.3.3. Меры связи переменных и т.п.

1.4. Описание типичных диагностических процедур.

1.4.1. Личностные опросники.

1.4.2. Тесты интеллекта.

1.4.3. Проективные методы.

1.4.4. Репертуарные методы.

1.4.5. Тесты достижений.

1.4.6. Экспертные методики.

1.5. Этические нормы психологического обследования и консультирования.

2.Оценка успешности учебно-воспитательно-развивающего воздействия.

2.1. Тесты успешности по конкретным сферам деятельности.

2.2. Экспертные оценки успешности по конкретным сферам деятельности.

2.3. Диагностика изменений ценностных ориентации.

2.4. Психодиагностика зоны ближайшего развития.

2.5. Оценка эффективности систем обучения.

2.6. Оценка эффективности воспитательно-развивающего взаимодействия.

3. Диагностика индивидуально-психологических особенностей личности.

- 3.1. Оценка доминирующей ориентации перцептивной сферы.
- 3.2. Диагностика уровня общего интеллекта (Векслер, ШТУР).
- 3.3. Определение типа темперамента (Айзенк, Русалов).
- 3.4. Диагностика личности.
 - 3.4.1. Личностный опросник (Кэттелл).
 - 3.4.2. Экспертные оценки (на основе репертуарных методов).
 - 3.4.3. Тест личностных конструктов (Келли).
 - 3.4.4. Уровень притязаний (Ерофеев) и др.

4. Обследование межличностных отношений.

- 4.1. Определение социометрической структуры группы (Морено).
- 4.2. Оценка уровня развития («решетка противостояния»).
- 4.3. Определение ЦОЕ.
- 4.4. Оценка референтности и т.п.

5. Выявление способностей и профессиональной направленности.

- 5.1. Оценка общей способности к обучению (КОТ).
- 5.2. Оценка готовности к профессиональному обучению.
- 5.3. Определение соответствия ценностных ориентации предполагаемым профессиям.
- 5.4. Диагностика уровня идентификации с предполагаемыми профессиями (репертуарные методы).
- 5.5. Диагностика профессиональной направленности (Климов).

6. Методы анализа данных.

- 6.1. Кластерный анализ.
- 6.2. Факторный анализ.
- 6.3. Многомерное шкалирование.
- 6.4. Латентно-структурный анализ.

7. Методы интерпретации данных. Разрабатываются на базе имеющихся стандартных интерпретаций тестовых и экспертных процедур, а также дополняются по ходу накопления знаний и опыта. Интерпретации представляются в различных формах (для обследуемого, педагогов, администрации, родителей, психолога) и ситуациях (экспертизы, консультирования).

8. Рекомендации по коррекции, развитию и применению. Разрабатываются на базе имеющихся стандартных приемов и допол-

няются по ходу накопления знаний и опыта работы с конкретным контингентом. Представляются в различных формах и для разных ситуаций обследования.

9. *База данных.* Формируется исходя из структуры и функций диагностической системы.

10. *Методы рестандартизации* (см. аналог в работе [105]).

Этот пример демонстрирует достаточно обобщенный набор средств и методов, потребный для диагностической, коррекционной работы психолога. Более скромный набор методических средств, предназначенных для работы в рамках подсистемы «Школьный возраст» на первом этапе может включать:

- 1) методику «Рисунок несуществующего животного»;
- 2) «Нарисуй человека» (Гудинаф); школьный тест умственного развития (ШТУР) (Гуревич и др.);
- 3) цветовой тест (Люшер);
- 4) личностный опросник (Кэттелл);
- 5) тест «Рисунок семьи»;
- 6) тест личностных конструктов (Келли);
- 7) экспертные оценки (на основе репертуарных методов).

Тест Кэттелла — хорошо адаптированный и стандартизированный инструмент, обладающий высокой валидностью и надежностью. Данные, получаемые с его помощью, легко поддаются интерпретации в поведенческих категориях, сопоставимых с X-данными. В настоящее время разработаны интерпретации на различных, обозначенных выше, уровнях.

Тест «Нарисуй человека» может быть использован для диагностической, коррекционной и развивающей работы с младшими школьниками.

Школьный тест умственного развития, ориентированный на социальный норматив, позволяет оценить уровень и направленность интеллектуальной сферы учащегося, и, следовательно, полученные с помощью его сведения можно использовать и в целях профориентации. Данный тест хорошо зарекомендовал себя при работе с учащимися средних и старших классов, достаточно валиден, надежен, стандартизирован. Для развития составляющих интеллекта, диагностируемых ШТУР, составлены программы коррекции [294].

Тест личностных конструктов в различных его модификациях (заданные, порождаемые конструкты; объекты из разнообразных сфер жизнедеятельности учащихся) позволяет оценить когнитивные и эмоциональные аспекты личности учащегося, его взаимоотношения, профессиональные наме-

рения и т.п. Применение этого теста позволяет выявлять значения Q- и Г-данных интересующего нас психологического параметра.

Экспертные оценки, разработанные на базе репертуарных методов, обеспечивают стандартизированную процедуру извлечения L-данных по интересующей нас характеристике жизнедеятельности учащегося или другого объекта учебно-воспитательного процесса.

8-цветный тест Люшера [268] позволяет оценить ряд ситуативных проявлений психики учащихся (например, на момент обследования). Несложная интеграция его, например, с репертуарными методами и тестом Келли, повышает надежность и объем извлекаемой информации. Приемы, разработанные МЛюшером [267], могут быть использованы и для экспертного оценивания личности обследуемого.

Подобные методы должны образовывать ядро каждой возрастной подсистемы. Они легко допускают установление взаимосвязей между различными уровнями системы, достаточно содержательны, формализуемы и технологичны. На их основе можно разрабатывать методы для других возрастных подсистем, которые будут структурно, функционально, а в некоторых аспектах и содержательно изоморфны.

В настоящее время представляется сомнительной попытка создания целостной, структурно-функциональной психодиагностической системы, в необходимой степени обеспечивающей реализацию задач, стоящих перед психологом. Это объясняется недостаточной развитостью самого психологического знания и методов, низкой аналитичностью объектов диагностики и коррекции, высокой вариативностью ситуаций и рядом других причин. В виду такого положения дел более оптимальной является стратегия разработки, при которой она бы носила характер некоторого итерационного процесса взаимодействия теоретических изысканий с практической апробацией разработанного на данный момент варианта системы.

Создание сложной многоуровневой аналитико-интегрирующей системы также затруднительно и затратно. Поэтому, на наш взгляд, необходимо ограничиться на предварительном этапе разработкой указанной выше подсистемы. Приведенный набор методик, в этом плане, имеет необходимое количество и качество содержательных, собственно психологических, функциональных связей, доступных для не очень затратной реализации на ПЭВМ.

Указанная подсистема позволяет в необходимом объеме реализовать требования теории функциональных систем. Полезными результатами работы такой системы могут являться повышение качества учебно-воспитательно-развивающего процесса в целом и отдельных его составляющих (мотивационных, познавательных, нравственных характеристик клиентов, их межличностных отношений, уровня знаний, профессиональной ориентации, психического здоровья и т.п.).

Совокупность подобных подсистем была бы достаточно изоморфна по своей структуре, обеспечивала бы избирательную мобилизацию результатов различных ее уровней. Такая система позволяет предусмотреть возможность ее развития и совершенствования.

2.1.2. ПСИХОДИАГНОСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Нормальное функционирование, коррекция, рост и развитие личности, особенно на ранних стадиях онтогенеза, во многом зависит от характера социальной ситуации, жизнедеятельности и развития. Доминантами указанной ситуации (кроме семьи), как правило, могут выступать системы воспитания и обучения, в которых взаимодействует человек. Поэтому очень важно знать ключевые психические, социально-психические и социальные параметры указанных систем. К таким интегральным параметрам следует отнести эффективность образовательных систем.

ДИАГНОСТИКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ. Чтобы диагностировать эффективность какой-либо системы обучения мы должны выяснить, как изменились знания, умения, навыки, уровень понимания обучающегося, определить их (ЗУНП) качество, оценить удовлетворенность учащихся и учителей процессом обучения.

Обучение — процесс, посредством которого осуществляются позитивные изменения объема и содержания знаний, умений, навыков и понимания (ЗУНП) обучающихся (рис. 31).

Эффективность обучения определяется с одной стороны позитивным изменением объема и содержания ЗУНП (знаний, умений, навыков, понимания), а с другой — удовлетворенностью субъектов педагогического взаимодействия этим взаимодействием.

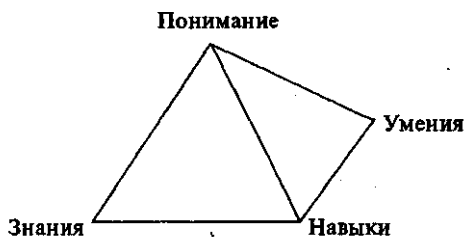


Рис. 31. Предметные составляющие процесса обучения

Учитывая выше сказанное, можно утверждать, что для диагностики эффективности систем обучения необходимо оценить 1) *позитивные изменения*: 1.1) объема и 1.2) содержания ЗУНП и 2) *удовлетворенность педвзаимодействием субъектов процесса обучения*. Операциональным критерием первой компоненты эффективности будет являться 1) разность объемов ЗУНП и 2) разность характеристик содержания до и после педвзаимодействия (рис. 32).



Рис. 32. Определение показателей эффективности системы обучения

Как и в случае диагностики других показателей, учитывая наши цели, задачи и ограничения, в своем выборе средств мы можем остановиться на определенном уровне диагностических средств.

Можно воспользоваться:

1) анкетами с прямыми вопросами типа: «Увеличились или уменьшились Ваши знания (умения, навыки, понимание) в про-

цессе обучения?»; «На сколько процентов изменились Ваши знания (умения, навыки, понимание)?»;

2) личностными опросниками, позволяющими реконструировать изменения ЗУНП по данным самооценок поведения (С?-данные);

3) экспертными оценками перечисленных составляющих (L-данные);

4) тестами достижений для оценки изменения объема знаний, умений, навыков и репертуарными методиками для оценки понимания (Г-данные).

Аналогичные процедуры возможно использовать для оценки изменений содержания ЗУНП и удовлетворенности от взаимодействия.

Полная диагностика требует, как известно, привлечения трех типов данных: Q- (самооценочные анкеты), Г- (объективные тесты) и L-данные (например, экспертные оценки). Примеры подобных методик для случая обучения психологии даны в приложениях.

Проблема критериев оценки эффективности систем обучения имеет много аспектов, размерностей, измерений и уровней. В различных областях знаний разработаны свои специфические критерии, которые, тем не менее, взаимосвязаны. Например, чрезвычайно трудно разделить педагогические (дидактические частнометодические) и психологические критерии. В первом случае акцент делается на оценке результатов усвоения учебного материала, во втором — на процессуальной стороне обучения и качественных характеристиках знания. При этом педагогическое оценивание не учитывает системность организации знания и психологические механизмы овладения им, лишь опосредованно диагностирует понимание и другие интегральные изменения познавательной сферы личности обучающегося.

Можно сформулировать следующие критерии эффективности учебной работы человека как субъекта учения.

1. *Овладение* обучающимися не только знаниями, но и метазнаниями, т.е. знаниями о знаниях. Например, приемами и средствами усвоения учебного материала, «открытия» нового знания, переработки информации, данной в разных формах репрезентации. Такое знание способствует не только усвоению учебного материала, но и овладению методами самоконтроля и самокоррекции. Показателями соответствующими этому критерию, могут выступать следующие умения:

— анализировать содержание и структуру текстов различного вида, преобразовывать для разных задач определенный текст, контролировать порождение собственного текста;

— сопоставлять различные формы репрезентации (представления) учебного материала, выбирать оптимальную форму собственного ответа или решения задачи, используя при этом различные формы во взаимосвязи;

— ориентироваться в структуре учебного задания, взаимосвязях его компонентов: инструкции, образцов заданного материала, требуемого результата;

— сопоставлять собственные оригинальные задания и/или новый, непредъявленный в задании тип задачи.

Перечисленные показатели позволяют контролировать: 1) осведомленность обучающихся в приемах и средствах, обеспечивающих познавательную деятельность; 2) уровень овладения этими приемами и средствами на конкретном предметном материале, и, следовательно, усвоение этого материала.

2. *Умение самостоятельно разрабатывать способы учебной работы.* В этих способах представлены усвоенные в процессе обучения приемы работы с материалом и результаты накопления обучающимся собственного опыта. На настоящий момент описаны две модели способов учебной работы: 1) включающая операциональный и мотивационный компоненты; 2) включающая ориентировочный, операционально-исполнительный и эмоционально-волевой компоненты. Разработаны следующие показатели оценивания способов учебной работы:

— доминирующая ориентация обучающегося на отдельные признаки изучаемых явлений или на системы признаков того или иного предмета (языковой реальности, исторического процесса, физического мира и т.п.);

— адекватность задаче и гибкость, динамичность операционального (операционально-исполнительного) компонента при работе обучающегося с материалом;

— мотивационная ориентация к открытию новых систем действий и операций в процессе обучения и сохранность положительной мотивации к ним;

— контрольное и оценочное отношение обучающихся к процессу своей работы над материалом; прогнозирование учащимся результатов этой работы;

— потребность и умение учащегося контролировать соответствие используемых им средств для решения стоящей перед ним

задачи, выбор необходимых для этого правил, формул, приемов, предписаний, образцов и т.п.

Перечисленные показатели позволяют контролировать особенности учебной работы, которые, как правило, скрыты от непосредственного наблюдения.

3. Умение обучающихся строить целостный образ изучаемого объекта и выражать (передавать) его содержание другим в разнообразных знаковых формах. Этому критерию соответствуют следующие показатели:

- наличие взаимосвязи значимых признаков объекта, обеспечивающей целостность образа;

- наличие в образе субъективного содержания, как бы фиксирующего эмоциональный опыт субъекта;

- владение обучающимся различными средствами, обеспечивающими выражение содержания образа не только в условиях самостоятельного выполнения задания, но и в ситуации совместной работы с одноклассниками.

Данный критерий позволяет контролировать содержание и качество образных компонентов изучения материала и разных знаковых средств, используемых учащимися в познавательной деятельности.

4. Личностно-смысловое отношение учащихся к изучаемому материалу и процессу собственной познавательной деятельности. Показателями, позволяющими анализировать и оценивать такое отношение, являются:

- непосредственный интерес/безразличие к предмету в целом;
- оценка учащимся социальной значимости изучаемого предмета;
- оценка обучающимся роли изучаемой дисциплины в его планах на будущее;

- эмоциональный комфорт/дискомфорт, переживаемый учеником при предъявлении ему нового для него, нестандартного задания или вида работы, при возникновении сомнений, трудностей и т.п.;

- наличие/отсутствие «ошибкобоязни» при выражении собственного мнения, точки зрения, возникшего сомнения;

- потребность в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения материала;

- потребность в использовании и позитивном преобразовании собственного опыта познавательной деятельности: способностей учебной работы, знаний, накопленных в ходе обучения или вне его; расширения области совместной учебной работы (с учителем и сверстниками).

Указанные выше критерии и соответствующие им показатели могут быть диагностированы и традиционными педагогическими методами измерения результативности обучения. Например, путем выявления:

— количества ошибок в контрольных работах обучающихся, обусловленных несформированностью приемов работы с учебным материалом, отсутствием самостоятельно найденных учащимся способов решения тех или иных задач, дефицитом метакогнитивных, недостатком самоконтроля и самокоррекции;

— успешности решения обучающимся задач с недостающей информацией об объекте, которая может быть восстановлена на основе знаний причинно-следственных зависимостей разных признаков и процессов, характерных для данного объекта, его пространственно-временных отношений и т.п.;

— успешность решения учащимися задач с избыточной информацией об объекте, которая должна быть «отфильтрована» обучающимся в ходе анализа условий задачи;

— количества оригинальных решений типовых задач и успешно выполненных нестандартных заданий;

— количества ошибок, которые учащийся может исправить сам и/или совместно с учителем.

Для работы с этими критериями и проверки их надежности и взаимосвязи отдельных показателей эффективности обучения необходимо наличие особого инструментария — системы методик, учебных заданий, вопросов, выполняющих контрольно-диагностические функции.

Контрольно-диагностическое задание, в отличие от обычного контрольного, направлено не столько на проверку усвоения учебного материала учащимся, сколько на выявление внутренних факторов успеха (неудач) его выполнения, уровня и динамики развития обучающихся. Результаты выполнения таких заданий позволяют определить и наметить характер и меру необходимой обучающемуся педагогической помощи. Другими словами, они позволяют планировать и осуществлять коррекционные или диагностико-коррекционные виды работы в классных, групповых и индивидуальных условиях обучения.

Можно перечислить основные психолого-педагогические *требования к контрольно-диагностическим заданиям*:

1) задание должно фиксировать не только результат, но и характеристики процесса решения заданий учащимся. Это может обеспечиваться либо особыми формами записи, которые требуются от ученика, либо путем сопоставления результатов

решения серии задач, различающихся исходными данными и условиями работы обучающегося;

2) по структуре, содержанию и форме оно не должно воспроизводить предыдущие обучающие и тренировочные задания, для того, чтобы выполнение его ребенком не сводилось лишь к использованию только заученных приемов работы с материалом и позволяло конструировать собственные способы учебной работы;

3) инструкция к заданию должна предусматривать открытое выражение учащимся своих мнений. Поэтому обучающемуся следует предоставить право помечать свои решения знаком, например «?», при построении заданий с выборочным ответом обязательно наличие ответов типа: «Затрудняюсь ответить», «не знаю»;

4) серии заданий на один и тот же материал должны быть ориентированы на выявление индивидуальных особенностей в работе обучающихся, оптимальных для каждого ученика средств обучения. С этой целью следует варьировать различные структурные компоненты заданий: инструкции, образцы, наборы задач. Это позволяет выявить и преодолеть стереотипы учебного опыта учащихся, привычки к определенным типам заданий;

5) построение разветвленной серии заданий необходимо осуществлять с учетом возможных типичных ошибок и трудностей ученика, характерных для любого этапа работы над задачей, начиная с анализа ее условий и заканчивая контролем полученных результатов [115. С. 5—11].

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ. Для оценки эффективности какого-либо воспитательного воздействия мы должны выяснить, стал ли после него человек эмоциональнее, эстетичнее, умнее, добрее, честнее, ответственнее или наоборот. Другими словами, необходимо диагностировать, как изменились потребности, мотивы, ценностные ориентации и т.п. конкретного воспитанника, насколько он и его воспитатель удовлетворены процессом взаимодействия.

Воспитание — это процесс, посредством которого осуществляются позитивные изменения личностей субъектов педагогического взаимодействия.

Эффективность воспитания определяется позитивным изменением: с одной стороны структуры и содержания личностных смыслов, а с другой — удовлетворенности субъектов педагогического взаимодействия этим взаимодействием.

Учитывая сказанное, можно утверждать, что для диагностики эффективности воспитательных систем необходимо оценить 1) *позитивные изменения*: 1.1.) иерархии и 1.2) содержания по-

требностей, 1.3) иерархии и 1.4) содержания ценностных ориентации и 2) **удовлетворенности педвзаимодействием субъектов** воспитательной системы.

Операциональными критериями первой компоненты эффективности будут являться разности значения коэффициентов корреляции 1.1) рангового ряда потребностей субъекта с эталонным рядом и 1.3) аналогичных рядов для ценностей и разности показателей сходства содержания ведущих 1.2) потребностей с эталоном и аналогичный показатель 1.4) для ведущей ценности до и после педвзаимодействия (рис. 33). Операциональными критериями второй компоненты эффективности могут служить разности показателей удовлетворенности собой и учителем до и после взаимодействия.

Эти изменения мы можем диагностировать посредством изменения отношений объекта воспитательного воздействия к его значимому предметному и социальному окружению.

Как и в случае диагностики других показателей, учитывая наши цели, задачи и ограничения, в своем выборе средств мы можем остановиться на определенном уровне.



рис. 33. Определение показателей эффективности процесса воспитания

Можно воспользоваться:

1) анкетами с прямыми вопросами типа: «Увеличились или уменьшились Ваша удовлетворенность собой в процессе обучения?»;

2) личностными опросниками, тестами для диагностики мотивационной сферы, ценностных ориентации и репертуарной методикой (где в качестве критериев используются ценности, цвета и собственные конструкты обследуемого см. прил. 19);

3) экспертными оценками.

Аналогичные процедуры возможно использовать для оценки изменений содержания потребностей, мотивов, ценностных ориентации и удовлетворенности от взаимодействия. Полная диагностика требует, как известно, привлечения трех типов данных: *Q*- (самооценочные анкеты), *T*- (объективные тесты) и *X*-данные (например, экспертные оценки). Примеры подобных методик в приложениях.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ. Эффективность процесса управления образованием в первую очередь определяется эффективностью обучения и воспитания, удовлетворенностью участников процесса образования педвзаимодействием. Эти два параметра психологически обусловлены уровнем развития межличностных отношений в педколлективах, учебных классах и т.п. Значительную роль играют профессиональные и личностные качества руководителей и учителей. На локальном уровне эффективность управления образованием определяется характером педагогической ситуации, в которой функционирует обучающийся.

ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ. *Управление* — это процесс планирования, организации, мотивирования и контроля, позволяющий сформулировать и достичь целей организации. Управление зачастую направлено на достижение успеха. Организация считается добившейся успеха, если она достигла своей цели. Можно выделить несколько составляющих успеха организации: выживание, результативность, эффективность, производительность, практическая реализация [273. С. 47—51].

Результативность является следствием того, что «делаются нужные, правильные вещи», а эффективность — того, что «правильно создаются эти самые вещи» (П.Дукер). Относительную эффективность называют производительностью. Она оценивается отношением количества единиц на входе и на выходе производственного процесса. Ключевой составляющей производи-

тельности является качество продукции (например, качество знаний, воспитанность учащихся).

Процесс управления состоит из серии непрерывных, взаимосвязанных действий. Такие отдельные действия (или их более однородные сочетания) принято называть функциями. Спектр функций управления широк и разнообразен. К наиболее общим функциям управления относят функции планирования, организации, мотивирования и контроля образовательной деятельности.

Процесс планирования может осуществляться руководителем группы путем привлечения ее участников и экспертов, компетентных в вопросах, по которым оно осуществляется. Например, планируя воспитательную работу, руководитель должен выяснить желания сотрудников и учащихся, обратиться за советом к людям, хорошо разбирающимся в этой работе. При этом он может использовать методы опроса, групповой дискуссии, «мозгового штурма» и т.п.

Реализация функции планирования заключается в ответе на три вопроса: «Где мы находимся в настоящий момент?», «Куда мы хотим двигаться?», «Как мы собираемся сделать это?». Другими словами, мы должны оценить наши возможности и состояние в данный момент, определить цели, к которым будем стремиться, и выяснить, что и как должен делать каждый участник группы для достижения ее целей.

Организация группы и взаимодействия в ней требует решения вопросов типа: как структурировать (разбить на взаимосвязанные элементы) деятельность; кто и какие полномочия и права будет иметь; кто и за что будет отвечать; выполнение каких задач поручить кому из участников и т.п.

Даже прекрасно составленные планы и великолепная организация теряют свой смысл, если фактически не реализуются цели группы. Это может быть обусловлено недостаточной мотивацией ее участников. Мотивирование представляет собой процесс побуждения себя и других к деятельности и общению для достижения личных целей или целей организации. Мотивировать членов группы — значит затговать себя в процессе группового взаимодействия. Содержание процесса реализации функции мотивирования заключается в том, чтобы участники группы выполняли свои задачи в соответствии с делегированными им полномочиями, обязанностями и целями организации.

Функция контроля позволяет обеспечивать достижение поставленных группой целей. Выделяют три аспекта управленче-

ского контроля: установление стандартов (точное определение целей и времени их достижения), оценка достигнутого (на данный момент) и корректирующие действия (для устранения существенных отклонений от плана или целей).

Как отмечалось выше, мотивация представляет собой процесс побуждения себя и других к деятельности и общению для достижения личных целей или целей организации. Мотивировать членов группы — значит затронуть их важнейшие интересы, создать им условия, чтобы реализовать себя в процессе группового взаимодействия.

Участники группы должны:

- быть знакомы с успехом;
- иметь возможность узнать себя в результатах своего труда, реализовать себя в труде;
- ощущать свою значимость.

Контроль не является самоцелью, а служит средством достижения группой своих целей. Можно дать несколько рекомендаций для повышения эффективности контроля устанавливать осмысленные и достижимые стандарты, вознаграждать за их достижение; избегать чрезмерного контроля (подробнее см. ниже). Контроль должен иметь стратегическую направленность, ориентацию на результаты, соответствие делу, своевременность, гибкость, простоту и экономичность.

Все четыре функции управления имеют две общие характеристики (требуют коммуникации и принятия решений), которые принято называть связующими процессами [273. С. 71—77].

ГРУППОВАЯ ДИНАМИКА И РУКОВОДСТВО. Как система групповых процессов групповая динамика включает в себя разнообразные изменения, происходящие в группе. К таким процессам могут быть отнесены: давление на участников группы, способствующие их согласию с мнением других участников (конформизму), исключение из группы и формирование ролей.

Какова бы ни была организация или группа — формальная или неформальная — в ее основе лежат общение и/или совместная деятельность (например, педагогическая).

Эффективность деятельности группы оценивается результатами работы и удовлетворенностью ее участников. Она зависит от ряда факторов: размера, состава, характера групповых норм, уровня сплоченности, конфликтности, статуса и функциональной роли ее членов. Однако, зависимость от указанных факторов не всегда носит однозначный характер. Подобный характер

зависимости обусловлен взаимным переплетением переменных различных видов и уровней.

Так, зависимость эффективности от размера группы может быть обусловлена как праксеологическими (связанными с процессом деятельности) факторами, так и общим уровнем развития межличностных отношений в группе. В общем случае, по мере увеличения размера группы общение между ее членами усложняется, что приводит к трудностям в достижении согласия по вопросам, связанным с групповой деятельностью. Возрастание размера группы усиливает также тенденцию к разделению группы на неформальные подгруппы, что может привести к конфронтации намерений таких подгрупп и образованию клик.

Эффективность деятельности группы зависит и от степени сходства личностных особенностей, точек зрения, подходов, которые участники группы проявляют при решении проблемы. Это условно можно назвать композиционными характеристиками состава группы. В тех случаях, когда необходимо вырабатывать большое количество решений или способов действий, следует подбирать состав группы из участников, в значительной степени различающихся типом личности, стилем мышления, точками зрения и предпочитаемыми особенностями деятельности.

Важным параметром, связанным с эффективностью деятельности группы, является содержание групповых норм. Принятые в группе нормы призваны подсказывать членам группы, какое поведение и какая работа ожидаются от них. Значительное влияние групповых норм объясняется тем, что при их выполнении отдельная личность может рассчитывать на принадлежность к группе, ее признание, поддержку. Подобная зависимость характерна как для формальных, так и для неформальных организаций.

С точки зрения организации, существуют положительные и отрицательные нормы. К положительным могут быть отнесены те нормы, которые поддерживают цели и задачи организации, стимулируют поведение, направленное на достижение этих целей. Разумеется, что такие нормы непосредственно коррелируют с эффективностью групповой деятельности.

Другой важной характеристикой, связанной с эффективностью группы, является ее сплоченность. Сплоченность группы — это характеристика взаимного тяготения членов группы друг к другу и к группе в целом. Природа и, соответственно, уровни сплоченности могут быть различными: от чисто эмо-

ционального тяготения до схождения в ценностных ориентациях. В силу этого связь сплоченности с эффективностью групповой деятельности не всегда носит линейный характер.

Еще одна характеристика группы — статус какого-либо участника группы. Эта переменная определяется рядом факторов: старшинством в должностной иерархии, образованием, социальными талантами, информированностью и накопленным опытом. Подобные факторы могут способствовать повышению и понижению статуса в зависимости от ценностей и норм, принятых в группе.

Важным фактором, определяющим эффективность работы группы, является соответствие ролевого поведения участника группы достижению ее целей и социальному взаимодействию. Можно выделить две основные направленности ролей для создания нормального функционирования группы. Это, во-первых, целевые роли, которые обеспечивают возможность отбора групповых задач и выполнение их. И, во-вторых, поддерживающие роли — они реализуют поддержку и активацию жизнедеятельности группы.

Важным параметром групповой динамики является стиль лидерства. *Лидерство* — это способность оказывать влияние на отдельные личности и группы, ориентируя их усилия на достижение целей организации. Под влиянием обычно понимают любое поведение индивида, которое вносит изменения в поведение, установки, отношения и т.п. другого индивида.

Стремление к власти может проявляться в доминантном поведении. К признакам доминантного поведения личности относят:

- инициативность в ситуациях межличностного взаимодействия;
- приспособляемость к общему сиюминутному настроению;
- любовь к импровизации;
- внимание к слабым;
- вкус и склонность к власти;
- обращение за помощью к обстоятельствам, т.е. умение использовать для своих целей возникающие в процессе взаимодействия ситуативные моменты.

Человеку, стремящемуся к власти, зачастую присущи такие качества, как равнодушие в межличностных отношениях, вкус к торгу и большое удовлетворение от возможности манипулировать другими людьми. Претендующий на управление другими людьми умеет сопротивляться социальному давлению, проявляет

известную смелость и оригинальность в решении проблем, а также рвение и настойчивость в преследовании целей. Группа ждет от своего вожака, что он сумеет скоординировать ее активность, обеспечит безопасность ее членов и даст им веру в будущее.

Различают два основных типа лидеров. Первый — это функциональный (инструментальный), компетентный лидер, сосредоточенный на поставленной задаче; именно такой лидер неустанно борется за достижение поставленных группой целей. Второй тип — это *аффективный*, всеми любимый лидер, сконцентрированный на взаимоотношениях между участниками группы.

Измерения социальной власти в той или иной мере могут совпадать с коммуникативным и социометрическим измерениями групповой структуры. К числу разновидностей социальной власти относятся феномены руководства и лидерства, выступающие как проявление процесса влияния, в одном случае (руководство) институционально зафиксированного (социального), а в другом (лидерство) — возникающего спонтанно (психологического) [331].

Лидерство является важным измерением структуры группы. Оно определяется иерархией позиций индивидов в зависимости от их ценностных потенциалов и вкладов в жизнедеятельность группы. Наиболее рельефно это измерение групповой структуры проявляется в инструментальном и эмоциональном лидерстве.

КОММУНИКАЦИЯ И ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ. *Коммуникация* — это обмен информацией. Качество межличностной коммуникации зависит от ряда факторов: особенностей восприятия, различия в семантике (говорящего и слушателя), различия в восприятии невербального поведения, плохой обратной связи (или ее полного **отсутствия**), неумения слушать.

Коммуникативное измерение реализуется в коммуникативных сетях, фиксирующих соподчиненность позиций индивидов в зависимости от расположения последних в системах информационных потоков и концентрации у них той или иной информации, касающейся группы. Известно, что обладание информацией положительно связано с величиной официального статуса индивида в группе; высокостатусным членам группы адресуют больше сообщений и эти сообщения носят более дружеский характер, чем те, которые посылаются низкостатусным субъектам.

Модели коммуникативных сетей в определенной мере детерминируют групповую эффективность. Это возникает вслед-

ствии наличия некоторых факторов. К числу таких факторов можно отнести:

а) способность членов группы к развитию организационной структуры;

б) степень свободы, с которой личность может функционировать в группе, имея в виду, что независимость действий члена группы обусловлена не только доступностью получаемой информации, но также и всевозможными ситуативными моментами, действиями других членов группы и оценкой воспринимаемой субъектом информации;

в) насыщение или информационную перегрузку, испытываемую членами группы в позициях коммуникативной сети;

г) уровень развития группы, способный в ряде случаев существенным образом влиять на взаимосвязь рассматриваемых переменных.

Процесс принятия группового решения. В данном случае речь идет о групповом обсуждении какой-либо проблемы, в результате которого группа принимает определенное решение. Среди выделяемых специалистами переменных процесса принятия группового решения задача занимает весьма существенное место: во многом она может быть квалифицирована как источник и объект этого процесса.

Процесс группового принятия решений состоит из четырех фаз:

- 1) установление фактов (групповое интервью);
- 2) оценка фактов (мнения по поводу установленных фактов);
- 3) поиск решений (брейнсторминг);
- 4) принятие решений.

После постановки проблемы основная задача заключается в сборе данных по указанной проблеме. В этом состоит первая фаза, которая носит в основном фактографический и объективный характер. В этот период участники собрания воздерживаются от оценки собираемых фактов.

Вторая фаза носит оценочный характер. Участники имеют возможность говорить все, что они думают о собранных данных. Руководитель собрания в это время регистрирует высказываемые мнения.

Третья фаза представляет собой поиски решения. Ее можно назвать «квазибрейнстормингом», когда от группы требуется максимум воображения для порождения разнообразных решений рассматриваемой проблемы.

Принятие решения относительно варианта действий из предложенных составляет содержание четвертой фазы. При этом дан-

ные варианты решения группа сопоставляет с диагнозом, установленным во время второй фазы. Одни из них она отбрасывает, другие — объединяет и затем приходит к окончательному решению, удовлетворяющему всех участников группы.

Применению социально-психологических методов управления посвящен обширный список работ, различающихся по уровню сложности [см. например: 233; 241; 247—248; 273; 297; 313; 331; 333].

Перечисленные составляющие процесса управления должны быть продиагностированы.

ДИАГНОСТИКА СКЛОННОСТЕЙ РУКОВОДИТЕЛЯ К ОПРЕДЕЛЕННОМУ ТИПУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. Перечислим основные сферы деятельности:

1. Аналитико-оценочная.
2. Техничко-функциональная,
3. Коммуникативно-поведенческая.
4. Творчески-инновационная.

Каждая из этих сфер имеет набор характеристик. Опираясь на некоторые из них, оцените себя и свои склонности к указанным сферам деятельности.

Интерпретация: Подсчитайте общее количество выборов в каждой колонке, по каждому качеству и по каждой сфере деятельности. Выпишите 3—5 своих личностных характеристик, которые по результатам тестирования получили у Вас максимальное число оценок «Всегда» и «Часто». Это сильные стороны Вашей личности. Проанализируйте, к каким сферам деятельности они принадлежат? Наоборот, 3—5 характеристик, которые получили максимальное число оценок «Редко» или «Никогда», нуждаются в определенном внимании с Вашей стороны. Здесь у Вас скрыты огромные резервы и потенциал для личностного и профессионального роста (подробнее см. прил. 10).

МЕТОДИКА АТТЕСТАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ. Управление процессом активизации педагогической деятельности учителей может быть осуществлено, если руководитель педсистемы, а также сами учителя имеют описание признаков знаний, умений, навыков, способностей, направленности, наличие которых обусловливает педагогический успех. Н.В.Кузьминой разработана методика аттестации учителей, которая включает оценку их мастерства:

- 1) в учебной работе;
- 2) в воспитательной работе;
- 3) в работе с родителями [297].

В силу того, что аттестация предполагает разработку рекомендаций педагогам относительно улучшения их показателей, необходимо оценить как процесс деятельности, так и личность педагога. Для этой цели автор методики предлагает использовать пять показателей:

1. Знания (общественно-политические, специальные, методические, педагогические, психологические).
2. Навыки и умения (гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные).
3. Направленность (идейно-политическая, психологическая, профессиональная).
4. Мировоззрение (отношение к природе и обществу, педагогическому труду, учащимся, своему предмету, самому себе).
5. Способности (педагогические, общие и другие специальные) (подробнее см. прил. 11).

МЕТОДЫ АНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ. *Педагогическая ситуация* — это реальная обстановка в учебной группе и в системе отношений и взаимоотношений учащихся, которую необходимо учитывать в случае принятия решения о способах взаимодействия с учащимися для перевода их из заданного состояния в качественно новое [297].

Любая педагогическая ситуация очень сложна в силу сложившейся системы зависимости и взаимоотношений учащихся с родителями, семьей, учителями, товарищами в классе, в школе, на улице и сложной системы их отношений к познанию, общению и труду. Трудность анализа педагогической ситуации заключается в том, что деятельность педагога регламентирована временем, которое отводится ему на решение педагогических задач. В силу необходимости решать такие задачи по воспитанию больших групп учащихся в определенные интервалы времени педагог испытывает состояние повышенной напряженности, что затрудняет анализ педагогической ситуации. В силу высокой интегральности и сложности таких ситуаций почти неизбежна возможность разнообразных ошибок, если отсутствуют необходимые научно-практические средства их разрешения.

У лучших педагогов процесс осознания целей предстоящей деятельности осуществляется одновременно на сознательном и интуитивном уровнях посредством анализа и обобщения психологических репрезентаций результатов своего труда, т.е. через выявление новообразований психики учащихся, возникающих в результате педагогического воздействия на них.

Основные показатели, которые служат ориентирами для лучших учителей обобщены в системе методик, предложенной Н.В.Кузьминой. Эта система включает:

1. Методику для осознания учителем целей деятельности.
2. Методику анализа положительных сторон личности и деятельности учащегося.
3. Методику анализа семейных взаимоотношений и условий воспитания учащихся.
4. Методику анализа социально-психологических связей учащихся (по их самооценке).
5. Методику анализа мотивов учебной деятельности учащихся.
6. Методику анализа уровня сформированности интеллектуальных умений.
7. Методику анализа интересов и направленности учащегося (подробнее см. прил. 13).

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ. Определение значений такой переменной, как «готовность к школе» становится актуальным в тех ситуациях, когда имеет место многовариативность обучения, когда возникают вопросы: брать ребенка в школу или нет, а если брать, то по какой программе обучать.

В решении вопросов готовности к школе можно выделить два подхода [278. С. 211—230]: педагогический и психологический. Сторонники первого подхода определяют готовность к школе по сформированности у дошкольников учебных навыков: считать, читать, писать и т.п. Подобный подход ориентирован лишь на отбор и не позволяет ответить на вопрос, по какой программе обучать дошкольника. Кроме этого, в рамках подхода не решаются вопросы актуального и потенциального развития ребенка, прогноза качества, темпа, индивидуальных особенностей усвоения ЗУН и т.п.

В основе психологического подхода лежит предположение о том, что готовность к школе определяется показателями общего психического развития дошкольника. В рамках этого подхода наблюдают широкий спектр различных взглядов на доминирующую роль тех или иных характеристик и факторов психики. Например, значительно распространено мнение, что готовность к школе определяется значением показателя психической зрелости ребенка. При этом психическая зрелость рассматривается как необходимая степень развитости отдельных психических функций типа эмоциональных, интеллектуальных, социальных и т.п.

Возможны и подходы, являющиеся комбинацией педагогического и психологического подходов. Так, например, согласно А. Анастаси, готовность к обучению в школе «...в сущности означает овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального освоения школьной программы поведенческими характеристиками». В рамках подобного подхода диагностируются навыки и способности, играющие важную роль при обучении чтению, числовым представлениям, письму. Примерами диагностируемых психических функций могут являться: способность к зрительным и слуховым различиям; сенсомоторный контроль; понимание на слух; словарный запас; количественные понятия и общая осведомленность [1. Т. 2. С. 61—62].

Например, в США национальный тест готовности (*MRT*) в издании 1974 г. имел два уровня (1-й — младшая и средняя группы детского сада; 2-й — старшая группа и первоклассники) и предъявлялся устно. Перед основным опросом проводится тренировочный для ознакомления ребенка с используемыми материалами и процедурами. Тест второго уровня состоит из восьми субтестов.

1. *Начальные согласные*: ребенку демонстрируют четыре картинки (из тестовой тетради) и одновременно называют каждую из них (например, изображения кошки, альбома, пакета и стакана с молоком, клоуна). Затем просят ребенка отобрать ту картинку, у которой название начинается с того же звука, что и слово, произнесенное обследуемым, но не изображенное на картинках (например, «клык»).

2. *Звуко-буквенные соответствия*: каждое задание состоит из предъявления картинки и четырех букв. После того как обследуемый называет картинку, ребенка просят выбрать букву, соответствующую звуку, с которого начинается название картинки.

3. *Зрительное сопоставление*: для выполнения задания ребенку необходимо подобрать к изображению, стоящему в начале ряда, одно из последующих четырех изображений. Это могут быть серии букв, слова, числа, буквообразные фигуры (искусственные буквы).

4. *Поиск образцов*: ребенок должен воспринять зрительный стимул и затем обнаружить его в качестве части, входящей в отвлекающее внимание окружение. Этот субтест предназначен для оценки способности выделить данное сочетание букв, слов, цифр или буквообразных фигур в более крупных группировках (рис. 34).

... БА...	САБЛЯ	ПЕДАЛЬ	БАНАН	БОЧКА
-----------	-------	--------	-------	-------

Рис. 34. Пример задания к субтесту 4 «Поиск образов»

5. *Школьный язык*: диагностируется понимание ребенком основных и производных грамматических структур, а также языковых понятий, изучаемых в школе. Пример задания: «Отметь картину, на которой изображена машина, идущая перед поворачивающим за угол грузовиком».

6. *Слушание*: проверяется понимание смысла слов и структуры устно предъявляемых отрывков текста, умение сделать вывод.

7. *Количественные понятия*: диагностируется знание основных понятий математики для начальных классов: размер, форма, положение, количество и т.п.

8. *Количественные действия*: определяют умения считать и осуществлять простые математические действия [1. Т. 2. С. 62].

В походе, ориентированном на диагностику школьной зрелости, выделяют следующие *сферы* и признаки:

1) *эмоциональная* — проявляется в хорошей эмоциональной устойчивости и использовании эмоциональной емкости при мотивировании школьных занятий;

2) *интеллектуальная* — проявляется в дифференцированности восприятия (перцептивная зрелость), преднамеренной концентрации внимания, аналитическом мышлении (способности постигать существенные признаки и связи между различными явлениями, воспроизводить образец), логическом запоминании, рациональном отношении к действительности (относительное ослабление значения фантазии), интересе к новым знаниям, овладении на слух разговорной речью, способности понимания и применении символов, зрительно-двигательной координации;

3) *социальная* — проявляется в потребности общаться с другими детьми, умении подчиняться интересам и обычаям детской группы, способности выполнять роль школьника в ситуациях школьного обучения [194. С. 252].

Указанный подход был реализован в тесте Йирасека-Керна, который состоит из четырех заданий (субтестов):

- 1) рисование мужской фигуры;
- 2) копирование предложения;
- 3) срисовывание группы точек.

Выполнение этих трех заданий требует развитости тонкой моторики рук, а также скоординированности зрительного восприятия и движения рук. Первый субтест проводит ориентировочную оценку общего уровня умственного развития. Второй и третий субтесты диагностируют способность ребенка прилагать волевые усилия для выполнения малоинтересного задания, усидчивость, понимание принципа «подражание образцу» и овладение им;

4) вербальное мышление. Этот субтест состоит из 20 вопросов и позволяет диагностировать сформированность умственных операций (типа: сравнение по основным признакам, установление аналогий, постижение цели) [194. С. 255—264].

В отечественной психологии предпринята попытка разработать качественно иной подход диагностики возрастных особенностей развития. Еще Л.С.Выготский указывал, что обучение начинается тогда, когда соответствующие психологические функции только начинают свой первый и основной цикл развития. В рамках указанного периода психологические особенности каждого возрастного периода определяются путем оценки сформированности основных характеристик ведущей деятельности ребенка. В рамках концепции ведущей деятельности были разработаны различные подходы к определению психологической готовности к школе.

Так, например, ряд представителей этого направления справедливо считает, что ведущей деятельностью дошкольников является игровая, что необходимо диагностировать именно развитость игровой деятельности как критерия подготовки к деятельности учебной. По их мнению сокращение дошкольного детства может пагубно сказаться на дальнейшем школьном обучении детей. Для компенсации возможных отклонений в психическом развитии были введены нулевые классы, в которых предполагалось вначале совмещать игровую и учебную деятельности, а потом плавно переходить к только учебной деятельности.

Если во главу угла ставить будущую учебную деятельность, то необходимо учитывать другой спектр психических переменных. Следует учитывать также, что рассматриваемый возраст является критическим и потому необходима диагностика степени сформированностиTM новообразований как прошедшего возрастного периода (старшего дошкольного возраста), так и будущего (младшего школьного возраста). Поэтому Б.Д.Эльконин предлагал в качестве основных критериев готовности к школьному обучению использовать:

1) Сформированность игровой деятельности, которая проявляется:

а) в способности к переносу значений с одного предмета на другой;

б) в умении соотносить роль и правило;

в) в умении подчиниться открытому правилу игры;

г) в высоком уровне развития наглядно-образного мышления;

д) в использовании символических средств;

е) в высоком уровне развития общих представлений.

2) Наличие зачатков новообразований, характерных для учебной деятельности.

Другой известный отечественный психолог Л. И. Божович основное внимание обращала на личностное развитие дошкольников, сформированность его потребностно-мотивационной сферы.

Ряд подходов в диагностике готовности к школе исходит из характера условий, в которых оказывается первоклассник, попадая в школу с ее классно-урочной системой и действующими программами. Так, с точки зрения сотрудников лаборатории развития личности школьника ВНИК «Школа», указанные условия требуют от ребенка:

— определенного уровня производительности действий;

— умения организовывать свою двигательную активность;

— действовать в соответствии с указаниями взрослого;

— анализировать предлагаемый образец;

— определенного уровня развития мышления и речи;

— наличия желания идти в школу.

Перечисленные аспекты готовности к школе диагностируются с помощью комплекса методик, разработанных временным исследовательским коллективом. Этот комплекс включает следующие методики диагностики:

1) **Ориентировка в окружающем, запас знаний, отношение к школе.** Проводится в форме беседы и включает оценку ответов ребенка на 11 вопросов (Как тебя зовут? Чем отличается день от ночи? Хочешь ли идти в школу? и т.п.).

2) **Умственное и речевое развитие.** Включает диагностику: а) мышления и речи (понимание грамматических конструкций, выполнение словесных поручений, изменение существительного по числу, рассказ по картинкам); б) образных представлений (собираение разрезанных картинок, рисунок человека); в) умения анализировать образец; г) одномоментного восприятия количества.

3) *Развитие движений*. Этот набор методик позволяет оценить развитие мелких и крупных движений.

Результаты обследования позволяют оценить уровень готовности ребенка к школе [238. С. 6—15] (подробнее см. прил. 14).

В заключение следует отметить, что многообразие подходов к диагностике готовности к школе обусловлено многоплановостью самой готовности, недостаточной разработанностью этой проблематики. С точки зрения психологии, ядром такой готовности является психологическая готовность.

В исследованиях Е.Е.Кравцовой [77. С. 4—25] была проведена классификация имеющихся подходов к проблеме психологической готовности к школе и выделено четыре подхода. К первому подходу она относит исследования, ориентированные на формирование у детей дошкольного возраста определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе. В рамках второго подхода определяются требования, предъявляемые к ребенку в школе, и исследуются новообразования и другие изменения в психике ребенка, которые наблюдаются к концу дошкольного возраста. Третий подход включает исследования, ориентированные на изучение генезиса отдельных компонентов учебной деятельности и выявление путей их формирования в рамках специально организованных учебных занятий. Выявлению уровня сформированности единого психического новообразования, лежащего у истоков учебной деятельности, посвящены работы, отнесенные Кравцовой к четвертому направлению исследований.

Более подробную информацию о различных подходах и методических приемах диагностики готовности к школе можно получить в различных обзорных монографиях и методических пособиях типа [Л. Т. 2; 15; 77; 194; 214; 227; 238; 242; 302; 315; 327-328].

2.1.3. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ДОМИНИРУЮЩЕЙ ОРИЕНТАЦИИ ПЕРЦЕПТИВНОЙ СФЕРЫ

Важной составляющей личности человека является ее перцептивная сфера. Эта сфера ориентирована на получение информации из окружающего мира и ее первичную обработку. Доминирующие ориентации перцептивной сферы определяются характером функциональной асимметрии мозга человека, ведущими каналами получения информации и основными формами ее репрезентации. Описание таких каналов, репрезентаций и методик их ди-

агностики хорошо разработано в рамках подхода, получившего название нейролингвистическое программирование.

Нейролингвистическое программирование (НЛП) — это **специфический** подход к использованию знаний, полученных из различных областей (в том числе нейрологии, психологии, лингвистики) и интегрированных в специальные методы, предназначенные для создания средств, способствующих личностному развитию. «Нейро» означает, что поведение является результатом нервных процессов, а «лингвистическое» — то, что нервные процессы представлены и управляемы с помощью языковых средств и коммуникационных систем. Что касается «программирования», оно указывает на осуществление четкой организации различных компонентов в приемы, предназначенные для достижения эффективных результатов.

Что касается неврологии, то для НЛП в первую очередь значима функциональная асимметрия человеческого мозга. Такая асимметрия приводит к тому, что различные полушария нашего мозга занимаются преимущественно реализацией различных функций. Например, левое полушарие обрабатывает в основном логическую информацию, а правое — образную.

С точки зрения НЛП-подхода у человека существует несколько репрезентативных систем (репсистем). *Репсистема* — это совокупность элементов, позволяющих представлять (репрезентировать) в психике необходимую информацию. С позиций указанного подхода люди различаются в первую очередь своими репсистемами. По характеру доминирующей модальности представления информации репсистемы делятся на:

- 1) визуальную (доминирует зрение);
- 2) аудиальную (доминирует слух);
- 3) кинестетическую (доминируют ощущения);
- 4) полимодальную (преобладают обобщенные представления, мыслительные процессы).

Репсистему можно рассматривать и как состояние психики, которое проявляется в вербальном и невербальном поведении человека. Так, например, 1) визуалы (у которых доминирует зрение) чаще говорят: ярко, далеко, смотреть, представлять; 2) аудиалы — громко, слышал, говорил; 3) кинестеты — тепло, жестко, чувствую, ощущаю; а 4) полимодалы — думать, понимать, считать и т.п. (табл. 20).

Все это легко считывается по признакам, свойственным основным способам восприятия сообщаемой информации (см. табл. 20).

Признаки поведения, характерные для доминирующих способов восприятия

Признаки, характерные для основных способов восприятия информации	Способы восприятия		
	Визуальный	Аудиальный	Кинестетический
ЖЕСТЫ 1) выше плеч 2) на уровне груди 3) ниже груди	*	*	*
ДЫХАНИЕ 1) верхнее (ключичное) 2) среднее (межреберное) 3) нижнее (диафрагмальное)	*	*	*
ГОЛОС (тон, темп) 1) высокий 2) средний 3) низкий	*	*	*
ПОЛОЖЕНИЕ ГЛАЗ* 1) позиции 1, 2, 3, 5 2) позиции 4, 6, 9 3) позиции 7, 8* [213]	*	*	*
КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА 1) смотреть, представлять 2) слушать, говорить 3) чувствовать, ощущать	*	*	*
ФОРМА ГУБ 1) тонкие, узкие 2) различная 3) пухлые, мягкие	*	*	*
ПОЗА 1) прямая, расправленная 2) голова наклонена вбок 3) искривленная, согнутая	*	*	*
«ТИП» ТЕЛА И ДВИЖЕНИЯ 1) тощий или тучный, движения скованы, судорожны 2) неустойчивое, движения то зажатые, то свободные 3) пухлый, округленный, движения свободные, плавные	*	*	*
КАТЕГОРИИ САТИР 1) «Порицатель» 2) «Путаник» 3) «Умиротворитель» [266]	*	*	*

* Определения приоритета аргументов, соответствующих собственными модальностями тем или иным зонам выбора и принятия решения, в которых пребывает собеседник.

Особое внимание при этом следует уделять признакам, отражающим факт обращения принимающего решение к собственному опыту или к своему воображению. Здесь свойства асимметрии дополняются свойствами доминирующей репсистемы, о которых свидетельствуют определенные позиции, занимаемые глазами (рис. 35).

Так, если личность обращается к собственному опыту, то в зависимости от доминирующей модальности глаза человека занимают следующие позиции:

- а) 2, 3, 5, когда припоминаются визуальные образы;
- б) 6, 9, когда припоминается аудиальная информация;
- в) 7, 8, когда припоминаются кинестетические ощущения.

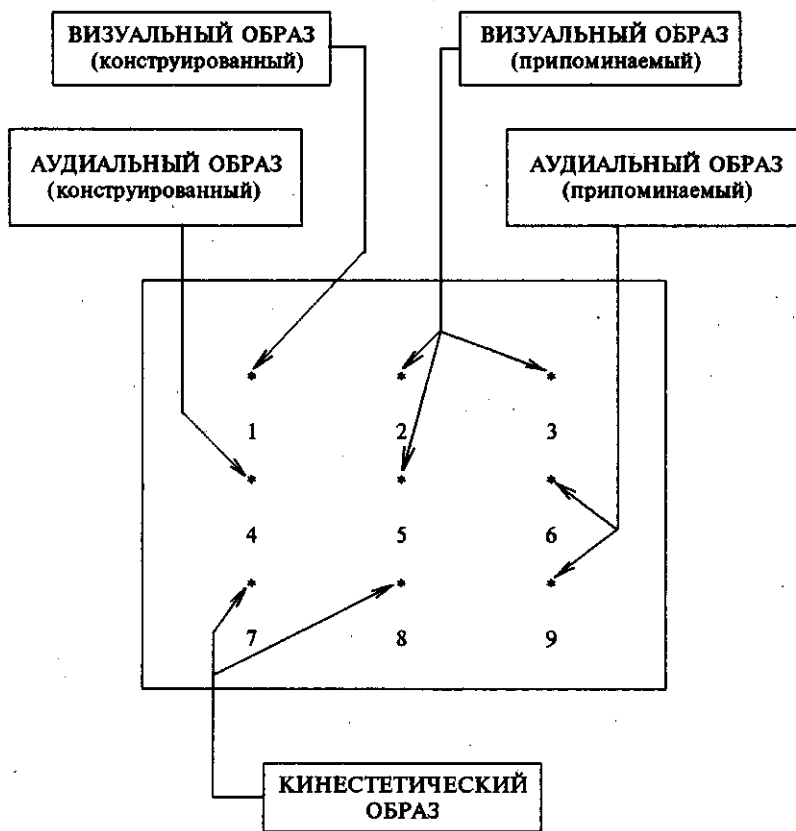


Рис. 35. Направление взгляда при различных состояниях репрезентативной системы [213. С. 18]

Если же человек обращается к собственному воображению, то позиции, занимаемые глазами, другие:

- а) 1, когда конструируются визуальные образы;
- б) 4, когда конструируются аудиальные сообщения.

Упражнение:

1. Запомните признаки (см. табл. 20) и направления взгляда (см. рис. 34), соответствующие визуальному, аудиальному и кинестетическому способам обмена информацией.

2. По доминирующему положению глаз выявите у наблюдаемого человека основную модальность конструируемых образов (визуальная или аудиальная).

3. По направлению взгляда (см. рис. 35) и другим сопутствующим признакам (см. табл. 20) определите тактику принятия решения.

Выполненное упражнение позволяет получить дополнительные возможности для:

— углубления взаимопонимания благодаря повышению уровня соответствия (адекватности) обмениваемой информации индивидуальным особенностям партнеров;

— повышения продуктивности процессов воспоминания и воображения за счет использования принципа обратной связи, т.е. посредством помещения глаз в позиции как припоминания, так и конструирования (самопрограммирование);

— качественного определения содержания получаемой информации, т.е. припоминаемой или придумываемой (конструируемой);

— более эффективного владения голосом при переходе из одной тональности в другую за счет принципа обратной связи, т.е. помещения глаз в позицию, соответствующую низкому, среднему или высокому тону голоса, и т.д.;

Углубление взаимопонимания повышает эффективность общения и принятия решений. Для повышения взаимопонимания могут быть использованы приемы, разработанные в рамках НЛП-подхода. Реализация этих приемов в процессуальном плане должна образовывать три этапа: 1) присоединение, 2) закрепление и 3) ведение.

На начальном этапе — присоединении — преимущественно используются особенности дыхания и позы. Достижение синхронности своего дыхания с дыханием партнера, а также идентичности поз способствует мягкому вхождению в контакт. Идентичность поз является отправным пунктом в присоедине-

нии, ибо, если поза говорит о закрытости, то только после ее копирования можно спустя некоторое время перейти к позе, свидетельствующей об открытости к общению. Цель данного этапа — синхронность состояний репсистем вас и вашего партнера по общению.

На этапе закрепления применяются соответствующая мимика (адекватная асимметрии партнера), жесты, голос и ключевые слова, которые развивают контакт в направлении «подключения» к коммуникационному контексту партнера, обеспечивая тем самым устойчивое общение с ним.

Этап ведения представляет собой постепенное переключение партнера с его собственной программы на предлагаемую. В этом случае основное внимание уделяется зонам выбора и принятия решения, т.е. ведущим зонам обмен визуальной, аудиальной и кинестетической информацией. Таким образом реализуется синхронное сопровождение процесса принятия решения и переключение партнера на выполнение желательной для вас программы. Процесс общения на этом этапе развивается в интересующем вас направлении, наблюдается углубление взаимопонимания.

2.1.4. ПСИХОДИАГНОСТИКА ТЕМПЕРАМЕНТА И ХАРАКТЕРА

«*Темперамент* (от лат. *temperamentum* — надлежащее соотношение частей, соразмерность) — характеристика индивида со стороны его динамических особенностей: интенсивности, скорости, темпа, ритма психических процессов и состояний» [299. С. 393—394]. Другими словами, темперамент — это сочетание индивидуально-психологических особенностей личности, характеризующих динамическую и эмоционально-волновую стороны ее поведения и деятельности. Особенности темперамента наиболее биологичны и наследуемы в сравнении с другими психическими свойствами и образованиями.

Еще Гиппократ выделил 4 типа темперамента: холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик. Исследования И.П.Павлова показали, что в основе перечисленных типов лежат определенные сочетания особенностей или свойств высшей нервной деятельности (ВИД): сила нервной системы (НС); степень уравновешенности процессов возбуждения НС (табл. 21).

Соотношение показателей ВНД и типов темперамента

Типы нервной системы		Сильные			Слабые
		Безудержный	Живой	Инертный	
Особенности нервных процессов	Сила	Сильный	Сильный	Сильный	Слабый
	Уравновешенность	Неуравновешенный	Уравновешенный	Уравновешенный	Неуравновешенный
	Подвижность	Подвижный	Подвижный	Инертный	Подвижный или инертный
Тип темперамента		Холерик	Сангвиник	Флегматик	Меланхолик

Сила нервной системы определяется ее способностью выдерживать большие нагрузки. Степень уравновешенности процессов возбуждения и торможения характеризует сбалансированность или преобладание процессов возбуждения и торможения друг над другом. Подвижность нервной системы — это способность нервных процессов быстро сменять друг друга. Сочетание этих показателей и обуславливают возникновение четырех основных типов ВНД, которым соответствуют четыре типа темперамента.

Разумеется, что в чистом виде перечисленные типы темперамента в жизни, как правило, не встречаются, и точнее будет говорить о преобладании тех или иных черт определенного типа [308. С. 44-46].

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ТЕМПЕРАМЕНТА. В основе современных представлений о темпераменте лежит концепция биологической обусловленности формально-динамических свойств индивидуального поведения человека, берущая начало в работах И.П.Павлова, Б.М.Теплова, В.Д.Небылицина и их последователей.

В настоящее время данная концепция претерпела существенные изменения и рассматривается как частный случай более фундаментальной концепции функционально-системной организации работы мозга (предложена П.К.Анохиным). В этой концепции свойства нервной системы трактуются как базальные характеристики функциональных систем, обеспечивающих интегративную деятельность мозга и всей нервной системы.

Если раньше темперамент рассматривали как непосредственное проявление биологических свойств человека на уровне

поведения, то в настоящее время он рассматривается как результат системного обобщения инвариантных биологических компонентов, включенных в функциональные системы поведения. В силу системного характера взаимосвязей, первоначально генетически обусловленная система индивидуально-биологических свойств человека (с изначальной метаиерархией потребностей, метапланом и метаспособом действий), включаясь в самые различные виды деятельности, постепенно трансформируется и образует независимую от содержания самой деятельности, качественно новую индивидуально-устойчивую систему инвариантных свойств. Это уже не биологические, а психобиологические, или формальные свойства индивидуального поведения.

Другими словами, темперамент — это психобиологическая характеристика, описывающая все богатство содержательных переменных поведения человека.

Новые теоретические представления о механизмах формирования формальных свойств поведения человека привели к необходимости рассматривать темперамент как систему формальных поведенческих измерений, отражающих наиболее фундаментальные особенности различных блоков функциональной системы.

Согласно этой концепции, поведение человека как соотношение организма со средой состоит из континуума поведенческих актов. Каждый такой акт организуется и **реализуется** как иерархия четырех блоков: афферентного синтеза, программирования (принятия решения), исполнения и обратной связи. Если принять, что формальные свойства индивидуального поведения образуются в результате «системного обобщения» индивидуальных биологических свойств, вовлеченных в функциональные системы поведения человека, то, исходя из внутренней четырехстадийной структуры функциональной системы, мы должны допустить существование и четырех фундаментальных параметров формальной организации поведения человека.

Первый характеризует в наиболее обобщенной форме широту-узость афферентного синтеза или, другими словами, степень напряженности взаимодействия организма со средой; второй отражает степень легкости (трудности) переключения с одних программ поведения на другие; третий показывает степень скорости исполнения той или иной программы поведения; четвертый, базальный параметр формального аспекта поведения, отражает порог чувствительности к возможному несовпадению результата действия с акцептором результата действия.

На базе изложенного выше концептуального подхода к описанию темперамента разработан, опросник для диагностики темперамента. Первое отличие предлагаемого теста-опросника в том, что он опирается не на традиционные представления о работе мозга и нервной системы, как например, у Я.Стреляу и Г.Айзенка, а на достижения современного функционально-системного подхода в нейропсихофизиологии. Согласно этому подходу, описанному нами ранее, в структуре темперамента следует выделить четыре фундаментальных измерения: 1) *эргичность*, 2) *пластичность*, 3) *скорость или темп* и 4) *эмоциональную чувствительность*.

Второй отличительной особенностью рассматриваемой модели темперамента является то, что она построена на том факте, что поведение человека характеризуется двумя принципиально разными аспектами проявления.

В психологии уже давно установлено, что в процессе жизнедеятельности человек взаимодействует с предметным и социальным миром. Первый тип взаимодействия принято называть субъект-объектным взаимодействием (*S-O*), или предметной деятельностью, второй — субъект-субъектным взаимодействием (*S-S*), или общением. Ко второму типу взаимодействия может быть отнесено и отношение к себе, диалог с самим собой. Очевидно, что общение можно трактовать и как предметную деятельность особого рода, и как коммуникативную, или социальную. Однако при этом мы должны помнить: смысл и содержание предметной деятельности как таковой и коммуникативной деятельности общения совершенно различны, что является достаточным основанием для выделения двух различных аспектов темперамента — предметно-деятельностного и коммуникативного (или социального).

Исходя из этого, предлагается выделить два аспекта эргичности: предметно-деятельностный и коммуникативный, два аспекта эмоциональной чувствительности: к вещам (предметам) и к людям.

В табл. 22 приводится общая исходная схема структуры темперамента, в которой обобщены вышеизложенные теоретические представления. В средней части таблицы изображены четыре иерархически последовательных блока функциональной системы психики (афферентный синтез, программирование, исполнение, обратная связь). В верхней и нижней части — два типа взаимодействия: субъект-объектный (*S-O*) — предметный или деятельностный и субъект-субъектный (*S-S*) — социальный, или коммуникативный.

Структура темперамента [305. С. 7]

Тип взаимодействия	Предметно-ориентированная активность			Эмоциональность
	S-O	Эргичность	Пластичность	Скорость	Эмоциональная чувствительность
Афферентный синтез		Программирование	Исполнение	Обратная связь
S-S	Афферентный синтез	Программирование	Исполнение	Обратная связь
	Социальная эргичность	Социальная пластичность	Социальная скорость	Социальная эмоциональная чувствительность
	Субъектно-ориентированная активность			Эмоциональность

Каждому блоку функциональной системы приписывается только одно фундаментальное свойство с двумя подизмерениями в деятельностной и коммуникативной сферах: эргичность (ЭР) и эргичность социальная (СЭР), пластичность предметная (П) и пластичность социальная (СП), скорость (темп) предметная (Т) и скорость (темп) социальная (СТ), эмоциональная чувствительность предметная (ЭМ) и эмоциональная чувствительность социальная (СЭМ) [305. С. 3—7].

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СВОЙСТВ ТЕМПЕРАМЕНТА ПО РЕЧЕВОМУ ПОВЕДЕНИЮ. В некоторых случаях испытуемый отказывается по тем или иным соображениям добровольно принять участие в обследовании, связанным с заполнением бланка. Чтобы получить некоторую информацию о темпераменте данного испытуемого, следует прибегнуть к косвенному методу — анализу его речевого поведения. Предлагаемый метод основан на многолетнем сопоставлении особенностей речевого поведения с результатами обследования темперамента с помощью метода ОСТ. Данный метод является весьма ориентировочным и позволяет зафиксировать лишь те особенности темперамента, которые наиболее резко выступают в речевом поведении.

Собеседник не должен знать о вашем намерении определить его темперамент. Общение должно проходить в виде беседы на нейтральную тему. Вы должны сосредоточить свое внимание только на формальных аспектах его речевого поведения таких, как:

- перепады интонации;
- длительность высказываний;
- частота обращения к партнеру;
- легкость включения в разговор;
- персеверации;
- громкость голоса;
- плавность и легкость речи;
- быстрота реакции (ответов);
- паузы-остановки;
- эмоциональные характеристики;
- междометия;
- явные грамматические нарушения и новообразования.

Следует обращать также внимание на использование невербальных средств в процессе общения: жестов, мимики, положения головы, поз.

Речевое поведение — это важная информация о коммуникативных (социальных) шкалах темперамента таких, как:

- социальная эргичность;
- социальная пластичность;
- социальный темп;
- социальная эмоциональность.

В прил. 14 даны категории наблюдения, позволяющие оценить значения показателей темперамента по указанным социальным шкалам.

Учитывая высокие корреляции показателей по шкалам социального темпа (СТ) и социальной эмоциональности (СЭМ) с соответствующими шкалами деятельности сферы, по данным речевого поведения можно судить в какой-то мере и о предметной скорости, и о предметной эмоциональности (т.е. о свойствах Т и ЭМ) [305. С. 32-34].

ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНЫЕ ИНДЕКСЫ И ТИПЫ. Для решения ряда научных и научно-практических задач необходимо учитывать не только значения того или иного отдельного темпераментального свойства, но и значения обобщенных характеристик, отражающих различную степень интеграции свойств темперамента.

Исходя из содержания корреляционных и факторных связей между шкалами указанного теста, нами предложены следующие 10 индексов темперамента человека:

1. Индекс общей эмоциональности (ИОЭ):

$$\text{ИОЭ} = \text{ЭМ} + \text{СЭМ}$$

2. Индекс эмоционального дисбаланса (ИЭД):

$$\text{ИЭД} = \text{ЭМ} - \text{СЭМ}$$

3. Индекс общего темпа (ИОТ):

$$\text{ИОТ} = \text{T} + \text{СТ}$$

4. Индекс уровня готовности к предметной деятельности [ИУГ (П)]:

$$\text{ИУГ (П)} = \text{ЭР} + \text{П}$$

5. Индекс уровня готовности к социальной деятельности [ИУГ (С)]:

$$\text{ИУГ (С)} = \text{СЭР} + \text{СП}$$

6. Индекс предметной активности (ИПА):

$$\text{ИПА} = \text{ЭР} + \text{П} + \text{T}$$

7. Индекс социальной активности (ИСА):

$$\text{ИСА} = \text{СЭР} + \text{СП} + \text{СТ}$$

8. Индекс общей активности (ИОА):

$$\text{ИОА} = \text{ИПА} + \text{ИСП}$$

9. Индекс активности дисбаланса (ИАД):

$$\text{ИАД} = \text{ИПА} + \text{ИСА}$$

10. Индекс адаптивности (ИА):

$$\text{ИА} = (\text{ИПА} - \text{ИОЭ}) + \text{ИСА}$$

На основании вышеописанных темпераментальных индексов, в принципе, можно выделить довольно большое количество вариантов или типов темперамента. Классификация этих типов — дело будущих научных исследований, однако уже сейчас ориентировочно можно говорить о возможных четырех наиболее крайних комбинациях свойств темперамента с учетом более обобщенных индексов эмоциональности (индекс 1, ИОЭ) и общей активности (индекс 8, ИОА).

Первый тип — высокоэмоционально-активный (высокие значения индекса 1 и индекса 8). Он близок к типу холерика по классической терминологии.

Второй тип — высокоэмоционально-пассивный (высокие значения индекса 1 и низкие значения индекса 8). Он напоминает тип меланхолика.

Третий тип — низкоэмоционально-активный (низкие значения индекса 1 и высокие значения индекса 8). Этот тип сходен с типом сангвиника по классической терминологии.

Четвертый тип — низкоэмоционально-пассивный (низкие значения индекса 1 и низкие значения индекса 8). Четвертый тип несколько напоминает классический тип флегматика (рис. 36) [305. С. 31—32].

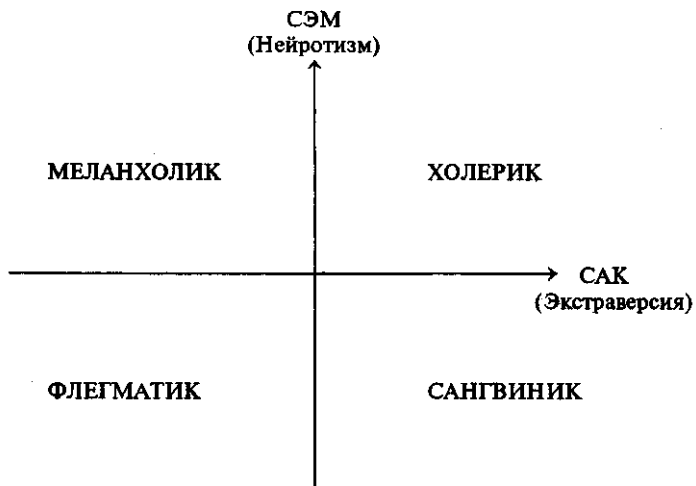


Рис. 36. Примерное соотношение классических типов и показателей темперамента по Русалову и Айзенку

ПСИХОДИАГНОСТИКА ХАРАКТЕРА. Все психические качества человека, объединяясь и взаимодействуя друг с другом, образуют характер. *Характер* — это индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей личности, определяющее типичные для нее способы поведения и жизнедеятельности в конкретных ситуациях. Характер значимо связан с темпераментом, который проявляется как внешняя форма выражения характера, накладывающая своеобразный отпечаток на те или иные проявления характера. В характере личность проявляется со стороны ее содержания, а в темпераменте — со стороны динамических свойств.

В отличие от темперамента характер в основном возникает и формируется прижизненно, в процессе общения и совместной деятельности.

Характер человека является одновременно и устойчивым и изменяющимся образованием. Устойчивым в силу того, что черты характера обуславливают определенное поведение индивида. Изменяющимся, т.к. сами черты характера могут изменяться под воздействием внешних факторов (условий жизнедеятельности, профессиональной активности и т.п.).

Как и при изучении других образующих личности, при изучении характера наблюдается ряд подходов. В некоторых из них характер рассматривается как созвездие рядоположных особен-

ностей поведения. Например, с помощью *ММРІ* диагностируются такие проявления характера как норма, оригинальность, интроверсия, твердость, воля, педантизм, ригидность, чувствительность, тревога, мнительность, самоконтроль. КЛеонгард при исследовании акцентуаций личности выделял ряд обобщенных проявлений — акцентуаций характера: демонстративный (истероидный), злопамятный (паранояльный), педантичный (ананкаст), возбудимый (эпилептоидный) (см. прил. 1).

Изучая черты характера (или качества личности), можно выделить четыре крупных блока черт, характеризующих отношения человека к различным сторонам жизни. Отношение к людям, деятельности, общественной и личной собственности, себе см. в табл. 23 [308. С. 44-46].

Таблица 23

Основные отношения в структуре характера и их содержание

Наименование отношений	Особенности поведения и черты личности
Отношение к людям	Общительность, откровенность, чуткость, доброта, замкнутость, застенчивость, злобность, открытость, высокомерие, властолюбие и т.п.
Отношение к деятельности	Добросовестность, трудолюбие, инициативность, небрежность, консерватизм, безответственность и т.п.
Отношение к общественной и личной собственности	Аккуратность, бережливость, экономность, неряшливость, скупость и т.п.
Отношение к себе	Скромность, самокритичность, требовательность, самолюбие, самоуверенность, тщеславие, эгоизм и т.п.

2.1.5. ДИАГНОСТИКА ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ И САМОРЕГУЛЯЦИИ

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОПИСАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ И САМОРЕГУЛЯЦИИ. В поведении человека можно выделить две функционально взаимосвязанные стороны: побудительную и регулятивную. Регулятивная сторона обеспечивает гибкость и устойчивость поведения в различных условиях. Регуляция поведения реализуется посредством различных психических проявлений, таких, как ощущения, восприятие, внимание, мышление, память, речь, способности, темперамент, характер, эмоции. Побудительная — обеспечивает активность и

направленность поведения. Описание этой стороны поведения связано с понятием мотивации.

Понятие мотивации употребляется в двух смыслах:

1) мотивация — это система факторов, вызывающих активность организма и определяющих направленность поведения человека. Сюда включаются такие образования, как потребности, мотивы, намерения, цели, интересы, стремления.

2) мотивация — это характеристика процесса, обеспечивающего поведенческую активность на определенном уровне. Другими словами — мотивирование.

В начале мы подробно коснемся понятия мотивации в первом значении.

Наиболее важным из мотивационных понятий является понятие «потребности». *Потребность* — это состояние нужды в чем-либо. Потребности есть у всех живых существ. Они активизируют организм, направляют его на поиск того, что в данный момент необходимо организму. Основными характеристиками потребностей являются: а) сила, б) периодичность возникновения, в) способы удовлетворения, д) предметное содержание потребностей (т.е. совокупность тех объектов, с помощью которых данная потребность может быть удовлетворена).

Еще одно понятие, описывающее мотивационную сферу человека, — это мотив. *Мотив* (от лат. *movere* — приводить в движение, толкать) — это предмет, который выступает в качестве средства удовлетворения потребности (А.Н.Леонтьев). При одной и той же потребности мотивами наблюдаемого поведения могут выступать различные предметы. Мотивы есть только у человека. Замечено, что потребность сама по себе не может быть мотивом поведения, т.к. потребность способна породить только ненаправленную активность организма. А направленность и организованность поведения обеспечивается лишь мотивом — предметом данной потребности. Мотивы, в отличие от потребностей, потенциально осознаваемы.

Цель — осознаваемый результат, на который направлено поведение. Это ожидаемый результат деятельности человека. Цель связана с кратковременной памятью в отличие от мотивов и потребностей.

Потребности, мотивы, цели — основные составляющие мотивационной сферы человека (рис. 37).

Итак, каждая из потребностей может быть реализована во многих мотивах; каждый мотив может быть удовлетворен различной совокупностью целей.

П О Т Р Е Б Н О С Т И

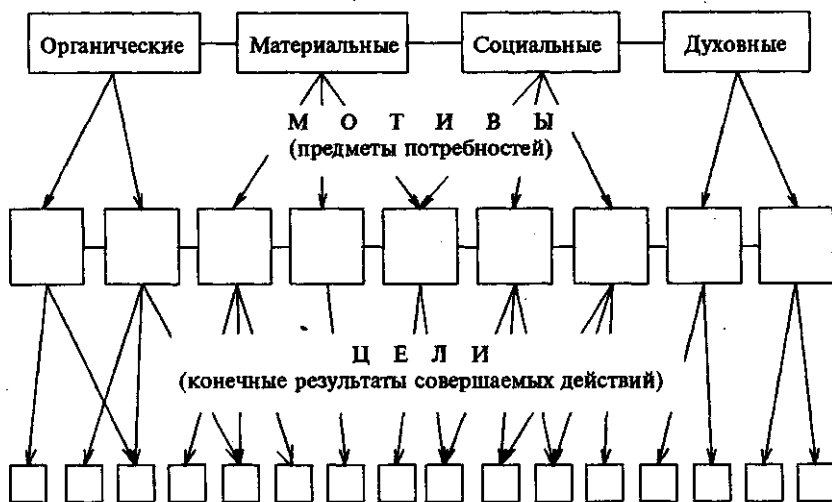


Рис. 37. Уровни мотивационной сферы человека

Можно выделить несколько параметров, характеризующих мотивационную сферу человека:

- 1) развитость характеризует качественное разнообразие мотивационных факторов;
- 2) гибкость описывает подвижность связей, существующих между разными уровнями организации мотивационной сферы (между потребностями и мотивами, мотивами и целями, потребностями и целями);
- 3) иерархизированность — это характеристика ранговой упорядоченности строения каждого из уровней организации мотивационной сферы, взятого в отдельности.

Кроме того, в качестве побудителей человеческого поведения рассматриваются интересы, желания и намерения, задачи.

Интерес — это когнитивно-мотивационное состояние познавательного характера, которое связано с одной центральной потребностью. Например: интерес к себе могут вызвать самые разнообразные события, любой частный раздражитель (слуховой, зрительный) и т.д. Интересу соответствует особый вид деятельности — ориентировочно-исследовательская. Высший уровень такой деятельности (имеющиеся лишь у человека) — научные и художественно-творческие изыскания.

Желания и намерения — это ситуативно возникающие и быстро сменяющиеся друг друга субъективные состояния, отвечающие изменяющимся условиям выполнения действий.

Задача — это частный ситуативно-мотивационный фактор, возникающий тогда, когда в ходе выполнения действий, направленных на достижение определенной цели, возникает трудность, которую преодолевают, благодаря постановке конкретной задачи [274. Кн. 2. С. 390-427].

В плане воздействия, создание мотивов можно обозначить как мотивирование. *Мотивирование* — это процесс побуждения к деятельности и общению для достижения личных целей или целей организации. Другими словами, мотивировать — это значит создать влечение или потребность, побуждающие нас действовать с определенной целью. Потребность выступает как внутренний, а цель — как внешний аспект мотивации. Под мотивами в этом случае обычно понимают активные движущие силы, определяющие поведение человека. Мотивировать людей — это значит затронуть их важные интересы, создать им условия для реализации себя в процессе жизнедеятельности.

Разработанные модели мотивации можно классифицировать на два вида: содержательные и процессуальные. Содержательные теории мотивации основаны на идентификации внутренних побуждений (потребностей), заставляющих людей действовать определенным образом. К таким моделям мотивации могут быть отнесены модели, описанные в работах А. Маслоу, Д. МакКлелланда и Ф. Герцберга. Более современными являются процессуальные модели мотивации, основанные на том, как ведут себя люди с учетом их воспитания и познаний. Примерами таких моделей являются модель ожидания и модель справедливости. Следует иметь в виду, что хотя эти описания и расходятся по ряду вопросов, они не являются взаимоисключающими.

Одной из наиболее разносторонних является классификация потребностей, предложенная Абрахамом Маслоу. Согласно его классификации, выделяются следующие *виды потребностей*.

1. *Физиологические потребности*, обеспечивающие выживание человека. К ним относятся потребности в еде, питье, убежище, отдыхе и сексуальные потребности.

2. *Потребность в безопасности* (и уверенности в будущем) — это стремление чувствовать себя защищенным, желание избавиться от неудач и страхов.

3. *Социальные потребности* включают чувство принадлежности к чему-либо или к кому-либо, чувства принятия тебя

другими, социального взаимодействия, привязанности и поддержки. .

А. *Потребности в уважении* включают потребность в самоуважении, личностных достижениях, компетентности, уважении со стороны окружающих, признании.

5. *Потребности самовыражения* — это стремления реализовать способности к развитию собственной личности (рис. 38).



Рис. 38. Иерархия потребностей по Маслоу

Для указанной иерархической системы мотивов существует правило: «Следующая ступень мотивационной структуры имеет значение лишь тогда, когда предыдущие ступени реализованы».

Важную роль в реализации оптимальной мотивации играет реализация потребностей в успехе, признании, оптимальной организации труда (учения) и перспективы роста.

Согласно теории Мак-Клелланда людям присущи *три типа потребностей*: власти, успеха и причастности [184].

Потребность *власти* выражается в желании оказывать воздействия на других людей. Чаще всего люди с такой потребностью откровенны и энергичны, они не боятся конфронтации и стремятся отстаивать первоначальные позиции. Это хорошие ораторы. У таких людей отсутствует склонность к авантюризму и тирании, главное для них — проявить свое влияние. Такое личностное влияние может стать основой лидерства в небольших группах.

Потребность *успеха* удовлетворяется не провозглашением успеха человека, что только подтверждает его статус, а процессом доведения работы до успешного завершения. Люди с такой по-

требностью рискуют умеренно, любят ситуации, когда они могут взять на себя личную ответственность за поиск решения проблемы. Они хотят, чтобы достигнутые ими результаты поощрялись вполне конкретно. Перед такими людьми необходимо ставить задачи с умеренной степенью риска или возможностью неудачи. Им надо делегировать достаточные полномочия, чтобы было возможно проявление инициативы. Важно регулярно и конкретно поощрять их в соответствии с достигнутыми результатами.

Люди, для которых характерна потребность в *причастности*, заинтересованы в компании знакомых, оказании помощи другим и налаживании дружеских отношений. Их привлекает работа, которая будет давать им обширные возможности социального общения.

Помимо содержательных моделей мотивации выделяют и процессуальные. Одной из процессуальных моделей является теория ожиданий. Согласно этой теории ожидание следует рассматривать как оценку данной личностью вероятности определенного события. Например, сделав хорошую работу, мы ожидаем получить более солидное вознаграждение.

Другой подход в описании мотивации предлагает теория справедливости. Согласно ей люди субъективно определяют соотношение полученного вознаграждения с затраченными усилиями и затем соотносят данное отношение с тем, что имеют другие люди, выполняющие аналогичную работу. Если сравнение обнаруживает дисбаланс и несправедливость (т.е. человек считает, что его коллега получает за ту же работу большее вознаграждение), то у него возникает психическое напряжение. При этом чтобы мотивировать сотрудника, необходимо восстановить справедливость, устранив дисбаланс.

В соответствии с теорией справедливости пока люди не начнут считать, что они получают справедливое вознаграждение, они будут стремиться уменьшать интенсивность труда. При этом восприятие и оценка справедливости носят относительный характер. В случае если разница вознаграждения обусловлена разной эффективностью труда, необходимо объяснить сотрудникам, получающим меньше, что когда их результативность достигнет уровня их коллег, они будут получать такое же высокое вознаграждение [273. С. 376—381].

Для управления очень важным является понимание системы мотивации, жизненных ценностей и уклада, к которому относятся люди, с которыми вы взаимодействуете. Согласно теории мотиваций Мак-Клелланда — Аткинсона, поведение человека в

ситуациях, связанных с деятельностью в группе, формирует стремления:

1) *к успеху*, как желание выделиться, решать проблемы и быть за них ответственным, а также получать конкретные отзывы о своей работе;

2) *к власти*, как желание влиять на других, управлять ими, получая от собственного могущества моральное удовлетворение;

3) *к признанию*, т.е. желание установить тесные дружеские связи с окружающими.

В соответствии с теорией поля КЛевина наблюдаемое в любой момент поведение есть функция поля, в котором оно проявляется. Двумя основными компонентами этого поля являются личность и среда. Подчас легче изменить внешнюю среду, чем самого человека. В случае совместной деятельности роль среды играет рабочая обстановка, другими словами, климат, сложившийся в организации.

ДИАГНОСТИКА ПОТРЕБНОСТЕЙ И МОТИВОВ. Диагностика потребностей и мотивов взаимосвязаны, но не тождественны. Каждому мотиву соответствует свой вклад в реализацию той или иной потребности, но с другой стороны мотивы, связанные с определенной потребностью, не являются простой суммой, а могут образовывать некоторую иерархическую систему с доминированиями на разных ее уровнях.

Мотивы и мотивационные процессы пронизывают все сферы личности, поэтому существует множество разнообразных операциональных индикаторов, опосредующих процессов или критериев мотивации:

1. Непосредственная оценка представлений человека о причинах или особенностях поведения, интересах и т.д. (когнитивная репрезентация).

2. Искажение объекта перцепции под воздействием мотивационных тенденций.

3. Повышенная восприимчивость к объекту актуальной мотивации (сензитивизация, принцип резонанса).

4. Воздействие мотивационных тенденций на когнитивные оценки и тем самым на структурирование, классификацию и организацию определенного стимульного материала.

5. Выявление зоны целей, соответствующих мотиву.

6. Валентность объекта (путем выявления системы побудительных ценностей, соответствующих мотивам).

7. Проявления мотивов в продуктах воображения и фантазии [типа теста тематической апперцепции (ТАТ) и т.п.].

8. Избирательность внимания к аспектам ситуации, соответствующих мотивам.

9. Интенсивность эффекта Зейгарник [через оценку характера, навязчиво повторяющихся (персеверирующих) нереализованных действий, намерений можно косвенно судить о лежащих в их основе мотивах].

10. Настойчивость при столкновении с преградой (величина усилий, которые проявляет человек для преодоления преграды, может характеризовать силу мотивационной тенденции, определяющую его действия).

11. Совокупность внутренних или внешних преград, соответствующих (релевантных) мотивам.

12. Время принятия решения в ситуации мотивационного конфликта при выборе среди альтернатив (приближение — приближение, избегание — избегание).

13. Другие временные параметры:

а) количество времени, посвящаемое определенной активности (реальное распределение времени);

б) количество времени, желаемое для определенной активности (желаемое распределение времени);

в) количество времени, затрачиваемое на обсуждение, разговоры и т.п. по темам, релевантным актуальной мотивации.

14. Характер свободного выбора активности в экспериментальной ситуации.

15. Эффективность выполнения деятельности (при прочих равных условиях в определенных пределах более сильной мотивационной тенденции соответствует больший уровень эффективности соответствующей деятельности или поведения).

16. Выбор в экспериментально созданной ситуации конфликта между разными мотивационными тенденциями.

17. Характер содержания личностного смысла различных характеристик поведения, деятельности, ситуации и т.д.

18. Характер типичных защитных механизмов, связанных с мотивами, потребностями (мотивационные тенденции, реализация которых блокирована внешними или внутренними преградами, проявляются в защитной мотивации).

19. Характер свободных ассоциаций (причинная обусловленность содержания и количества ассоциаций актуальной мотивационной тенденции).

20. Содержание тактик каузальной атрибуции, релевантных определенным мотивам (мотивам могут соответствовать типич-

ные тактики приписывания (атрибуции) причин, которые организуются в определенные атрибутивные стили).

21. Характер наблюдения за поведением других: а) в смоделированной ситуации; б) в естественной обстановке.

22. Содержание самонаблюдения за своим поведением.

23. Характер динамики поведения конкретного человека в течение длительного периода (монографический метод).

24. Особенности формирования и трансформации мотивов в экспериментальных условиях.

25. Характер продуктов деятельности.

26. Содержание и интенсивность эмоциональных реакций, детерминированных актуальной мотивацией [6. С. 157—158].

Как и в случае диагностики других психологических показателей, при диагностике потребностно-мотивационной сферы в своем выборе средств мы можем остановиться на определенном уровне диагностических средств.

Можно воспользоваться:

1) интервью, анкетами с прямыми вопросами типа: «Почему Вы сделали так-то и так-то?», «Ради чего Вы поступили подобным образом?» и т.п. Можно также применить перечни потребностей, мотивов, интересов, ценностей, из которых обследуемый должен сделать выбор более или менее соответствующих его потребностям, мотивам, интересам, ценностным ориентациям. Подобные методы позволяют в основном судить лишь о «кажущихся мотивах», причинных стереотипах, ценностных ориентациях. Это обусловлено тем, что ситуации, как правило, носят гипотетический характер; ряд потребностно-мотивационных тенденций не осознаются человеком, т.е. для этого требуется реализация специальной деятельности, высокий уровень развития личности. Ответы на вопросы анкеты, кроме **того**, сильно подвержены намеренным (фальсификация) им ненамеренным искажениям;

2) личностными опросниками, позволяющими реконструировать потребности и мотивы обследуемого по данным самооценок поведения (Q-данные), которые напрямую не соотносятся с потребностно-мотивационными тенденциями, но эмпирически с ними связаны. Как и в случае анкетирования и интервью, возникают проблемы с фактором социальной желательности и защитной мотивации [16. С. 158—159];

3) экспертными оценками на основе перечисленных выше индикаторов потребностно-мотивационных тенденций или опросников (X-данные);

4) проективными тестами и репертуарными методиками, которые основаны на принципе психологической проекции (J-данные).

Полная диагностика требует, как известно, привлечения трех типов данных: *Q*- (самооценочные анкеты), *T*- (объективные тесты) и *X*-данные (например, экспертные оценки). Примеры подобных методик даны в приложениях.

Опросники мотивов — это подгруппа личностных опросников, ориентированных на диагностику потребностно-мотивационной сферы личности, позволяющих определить, на что направлена активность индивида. В таких опросниках мотивы рассматриваются как причины выбора направленности поведения.

Можно указать несколько наиболее популярных опросников мотивов:

1. Список личностных предпочтений А.Эдвардса (*EPPS*) (Edwards A., 1954) измеряет силу потребностей по классификации Г.Мюррея (Murray H., 1938). В *EPPS* сила каждой потребности выражена относительно силы других потребностей индивида.

К непосредственным потребностям Г.Мюррей относил потребности в достижении, уважении, порядке, проявлении себя, автономии, содействии, внутреннем анализе, помощи, лидерстве, унижении, заботе, изменении, терпении, индивиде другого пола, агрессивности.

2. Форма по изучению личности Д.Джексона (*PRF*) (Jackson D., 1967) ориентирована на диагностику 20 свойств личности, из которых 12 имеют те же названия, что и шкалы свойств *EPPS*. Добавленные свойства (потребности) обозначены как осмотрительность, импульсивность, игра, социальное одобрение, понимание, когнитивная структура, защищенность [1. Т. 2. С. 139-142].

3. Опросник для измерения аффилятивной тенденции и чувствительности к отвержению А.Мехрабиана (Mehrabian A., 1970) оценивает две обобщенные мотивационные тенденции, входящие в структуру мотивации аффиляции: стремление к принятию и страх перед отвержением (чувствительность к отвержению).

Стремление к принятию диагностируется такими пунктами как:

- 1) «Я легко схожусь с людьми» (ответ: «+3» — «+»);
- 2) «Мне нравится заводить как можно больше друзей» («+»);
- 3) «Я предпочел бы самостоятельную работу коллективной»

4) «Я избегаю слишком близких отношений с людьми, чтобы не потерять личную свободу» («—») и т.п. Всего 30 пунктов.

Страх отвержения оценивается такими пунктами как:

- 1) «Я стесняюсь идти в малознакомое общество» («+»);
- 2) «Я стараюсь меньше общаться с людьми критического склада» («+»);
- 3) «Обычно я легко общаюсь с незнакомыми людьми» («—»);
- 4) «Я часто говорю то, что думаю, даже если это неприятно собеседнику» («—») и т.п. Всего 30 пунктов (см. подробнее [290. С. 94-98]).

4. Опросник для измерения результирующей мотивации достижения $\{RAM\}$ А-Мехрабиана (1969) построен на теории мотивации достижений Дж.Аткинсона. Тест диагностирует результирующую тенденцию мотивации достижения, которая операционально представлена разностью — $(M_s - MJ)$, где M_s — интенсивность мотивации стремления к успеху; M^{\wedge} — интенсивность мотивации избегания неудачи. Имеются мужской (форма А) и женский (форма Б) варианты теста.

Стремление к успеху (M_s) диагностируется такими пунктами как:

- 1) «Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасуюсь получения плохой» («+»);
- 2) «Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной» («+»);

Стремление избегать неудачи (MJ) оценивается такими пунктами как:

- 1) «Я предпочел бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я должен сам определять свою роль» («—»);
- 2) «Я скорее стал бы играть в команде, чем соревноваться один на один» («—») [290. С. 88—93].

В обоих тестах Мехрабиана для устранения влияния фактора социальной желательности используются асимметричная шкала с семью градациями:

- +3 — полностью согласен;
- +2 — согласен;
- +1 — скорее согласен, чем не согласен;
- 0 — нейтрален;
- 1 — скорее не согласен, чем согласен;
- 2 — не согласен;
- 3 — полностью не согласен.

5. Опросник потребности в достижении (ПД) предложен Ю.М.Орловым (1978) для измерения выраженности потребности достижения. Потребность в достижении — это тенденция к

улучшению результатов, переживанию успеха/неудачи в деятельности, неудовлетворенности достигнутым, настойчивости в достижении своих целей, уверенности в себе.

Потребность в достижении диагностируется такими пунктами как:

- 1) «По моему мнению, большинство людей живут дальними целями, а не близкими» («Нет»);
- 2) «В жизни у меня было больше успехов, чем неудач» («Да»);
- 3) «Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем деятельные» («Да»);
- 4) «Мои родители строго контролировали меня» («Нет») (см. подробнее в работе [290. С. 99—101]).

Проективные методики диагностики потребностей и мотивов — это подгруппа проективных методик, ориентированных на диагностику потребностно-мотивационной сферы личности, позволяющие определить, на что направлена активность индивида. В таких методиках потребности и мотивы рассматриваются как причины выбора направленности поведения. В основе таких методик лежит принцип психологической проекции и анализ продуктов воображения и фантазии. Наиболее эффективно такие методики используются для диагностики глубинных потребностно-мотивационных образований.

Наиболее популярным для исследования и диагностики потребностно-мотивационной сферы личности являются такие классические проектные тесты, как тематической апперцепции тест Г.Мюррея, тест фрустрации С.Розенцвейга (Rosenzweig S.), тест Л.Сонди (Szondi L.), тест цветовых выборов МЛюшера и т.п. (см. подробнее подраздел «Основы психодиагностики»).

Репертуарные методики диагностики потребностей и мотивов — это подгруппа репертуарных методик, ориентированных на диагностику потребностно-мотивационной сферы личности, позволяющих определить, на что направлена активность индивида.

В таких методиках в качестве объектов могут быть люди, у которых доминируют различные потребности и мотивы, перечисленные выше, а в качестве критериев — порождаемые конструкты или выбираемые из заданного списка, личностные качества, соответствующие исследуемым потребностям и мотивам.

Значение обобщенного показателя, характеризующего доминирование той или иной потребностно-мотивационной тенденции, может определяться минимальным расстоянием от начала

координат в трехмерном пространстве с *изменениями* (в первом приближении ортогональными):

1. «Признаки» (значение равно сумме рангов признаков, соответствующих определенному мотиву).

2. «Объекты» (значение равно сумме рангов объектов, соответствующих определенному мотиву).

3. «Идентификации» (значение равно сумме рангов объектов идентификаций, соответствующих определенному мотиву).

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ. Как известно: «Уровень притязаний характеризует: 1) уровень трудности, достижение которого является общей целью серии будущих действий (идеальная цель); 2) выбор субъектом цели очередного действия, формирующейся в результате переживания успеха или неуспеха ряда прошлых действий; 3) желаемый уровень самооценки личности (уровень Я)» [299. С. 417].

Характерной особенностью различных методик исследования уровня притязаний является создание ситуации формирования уровня притязаний в условиях конфликта типа «приближения — удаления» [288. С. 108]. Для исследования динамики уровня притязаний используются задания двух типов:

1. Рекордные. При выполнении таких заданий обследуемый должен иметь возможность неограниченного увеличения трудности заданий. Такие задания могут быть составлены из набора одинаковых по трудности задач, если при этом в качестве параметра, определяющего трудность задачи, может выступать время решения.

2. Выбор уровня трудности. В этом случае задание состоит из выбора и решения задачи, из набора однотипных ранжированных по трудности заданий. При этом обследуемый имеет возможности в каждой попытке выбирать задачу любого **уровня** трудности. Перед ним ставится цель — набрать максимальное количество очков, зависящее от уровня трудности решаемой задачи. Время решения каждой задачи либо всей серии — ограничено.

Наиболее распространенный способ оценки уровня притязаний заключается в фиксации высказывания субъекта. Динамика уровня притязаний при этом описывается как последовательность выборов после успехов и неудач. Исследование строится таким образом, чтобы при каждой попытке можно было четко зафиксировать, решена или нет выбранная задача.

Способ анализа получаемых данных зависит от целей исследования. По характеру поведения обследуемого можно судить:

1) о частоте и характере изменений уровня притязаний в зависимости от успеха или неудачи; 2) о частоте атипичных выборов (повышении уровня притязаний после неудачи или его понижении после успеха); 3) о величине отклонения цели от уровня, соответствующего предыдущему выбору; 4) о частоте выбора задача определенного уровня трудности [288. С. 109—111].

Классический вариант методики диагностики уровня притязаний предложен Ф.Хоппе в 1923 г. При этом испытуемый выбирает задания определенного уровня трудности из предложенного набора заданий, которые содержат по несколько заданий одинакового уровня трудности и, соответственно, несколько таких уровней. В качестве таких заданий могут быть использованы матрицы из теста Равена, набор лабиринтов или какие-либо другие задачи.

Диагност фиксирует на графике (рис. 39) характер решения и выборы обследуемого. Кроме этого, он так же фиксирует невербальное поведение и высказывания обследуемого. После окончания эксперимента производится анализ его результатов и делается вывод о реалистичности или нереалистичности уровня притязаний обследуемого (подробнее см. [291. С. 216—218]).

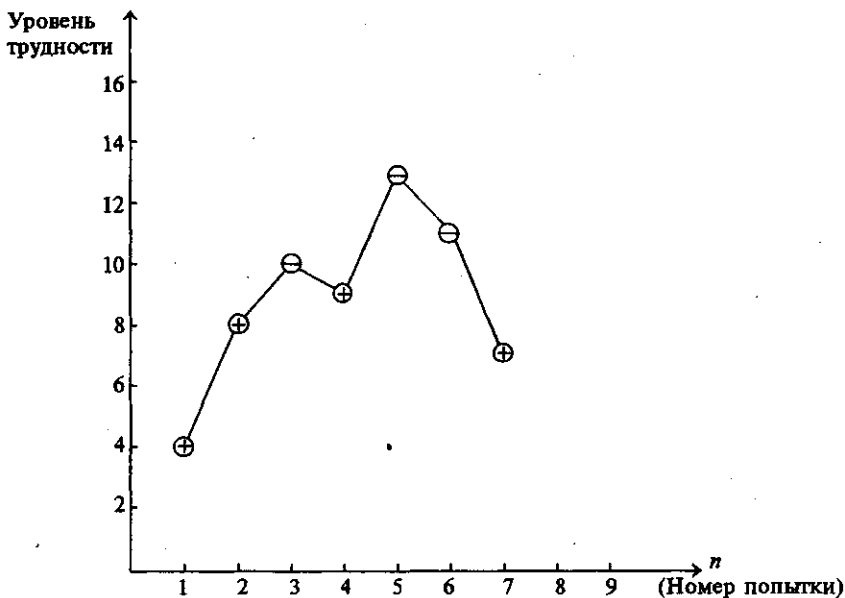


Рис. 39. Фиксация выборов обследуемого в ситуации диагностики уровня притязаний

Указанная методика не позволяет количественно оценить реалистичность уровня притязаний. С целью преодоления этого недостатка А. К. Ерофеевым был разработан лабиринтный тест для исследования реалистичности уровня притязаний. Обследуемому предлагается участие в тестовом испытании его интеллектуальных способностей и предъявляется набор из 400 лабиринтов, которые распределены по 20 уровням сложности. Каждый такой лабиринт изображен на отдельной карте. Решение задачи представляет собой нахождение выхода из лабиринта. При этом сложность задания определяется длиной пути от центра до выхода из лабиринта.

В начале опыта диагност сообщает обследуемому, что для достижения максимального результата необходимо решить как можно больше задач более высокого уровня трудности.

Для оценки реалистичности уровня притязаний необходимо создать условия, при которых однозначно определена граница, разделяющая «зону успехов» и «зону неудач». С этой целью после первого неуспеха фиксируется уровень трудности, при котором испытуемый потерпел неудачу. Если при дальнейших попытках обследуемый возвращается к этому уровню трудности или выбирает более сложные задачи, то диагност действует таким образом, чтобы обеспечить неудачу обследуемому во всех подобных попытках. Например, прерывает решение, утверждая, что истекло отпущенное для решения задачи время.

Таким образом, на каждом шаге n (n — номер попытки) можно оценить нижнюю границу «зоны успехов» $[k(n)]$ и верхнюю границу «зоны успехов» $[κ(n)]$. Если выбор очередного задания соответствует уровню трудности, расположенному внутри этих границ, то экспериментатор прерывает решение лишь тогда, когда истекает выбранный отрезок времени.

Так как «зона успехов» и «зона неудач» не пересекаются, то на каждом шаге можно определить величину отклонения ситуативного уровня притязаний $[R(n)]$ от середины интервала неопределенности:

$$\mu(n) = R(n) - [k(n) + \kappa(n)] / 2.$$

Ситуативный уровень притязаний $R(n)$ может совпадать с серединой интервала неопределенности $[\mu(n) = 0]$, отклоняться в область трудных $[\mu(n) > 0]$ или в область легких $[\mu(n) < 0]$ задач. Отклонение уровня сложности выбираемых задач от середины интервала неопределенности указывает на стремление обследуемого

дуемого избегать действий в зоне максимальной неопределенности, где шансы на успех и неудачу равны. С другой стороны было показано (К.Левин), что стремление выбирать цель в середине интервала неопределенности характерно для реалистически действующих испытуемых. В силу указанных причин мерой реалистичности уровня притязаний может являться абсолютная величина (модуль) отклонения $R(n)$ от середины интервала неопределенности:

$$|\phi| = R(n) - [\kappa(n)' + \kappa(n)] / 2.$$

Снижение притязаний после неудач и повышение их после успехов приводит к сближению границ интервала неопределенности и обнаружению на некотором шаге $n(o)$ границы, разделяющей «зону успехов» и «зону неуспехов». Таким образом определяется «порог возможностей» — $R(o)$. При этом «высота» уровня притязаний в каждой конкретной попытке может быть охарактеризована отклонением ситуативного уровня притязаний $[R(n)]$ от «порога возможностей» $[R(o)]$:

$$\Phi Y = R(n) - R(o).$$

Порог возможностей, как правило, различен у разных обследуемых, поэтому один и тот же уровень сложности для одних людей будет являться «завышенным», а для других — «заниженным» или «реалистичным» уровнем притязаний. Отсчитывая «высоту уровня притязаний» по отклонению от «границы возможного», мы исключаем влияние на результат сложности самой задачи.

Для оценки реалистичности и «высоты» притязаний испытуемых в ситуации обследования в целом определяются значения средних величин $\bar{\mu}(я)$, $|\bar{\mu}(я)|$, $\bar{\mu}(л) \setminus |\bar{\mu}(я)|$:

$$\bar{\mu} = \sum_{i=1}^{n(o)} \mu_i / n(o);$$

$$|\bar{\mu}| = \sum_{i=1}^{n(o)} |\mu_i| / n(o).$$

Если в процессе обследования испытуемый сделал m выборов заданий (попыток), то

$$\bar{\mu} = \sum_{i=n(o)+1}^m \mu_i' / [m - n(o)];$$

$$|\bar{\mu}| = \sum_{i=n(o)+1}^m |\mu_i'| / [m - n(o)].$$

Величина $|\bar{\mu}|$ является характеристикой реалистичности притязаний в первой фазе обследования, когда диагностируемый выясняет свои возможности, определяя доступный для него уровень трудности задач. Знак (μ) позволяет оценить тенденцию приближения к границе возможностей «снизу» или «сверху» относительно середины интервала неопределенности.

Соответственно, величина $\bar{\mu}'$ позволяет оценить тенденцию к завышенным или заниженным притязаниям в ходе основной серии (подробнее см. [288. С. 108—116]).

2.1.6. ОЦЕНКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Интеллектуально-познавательная сфера личности включает следующие познавательные процессы: ощущение, восприятие, внимание, память, мышление и воображение.

ОЩУЩЕНИЕ — это психический процесс отражения отдельных свойств окружающего мира и внутренних состояний организма при непосредственном воздействии раздражителей на рецепторы соответствующей модальности. Модальность в данном случае — это качественная характеристика ощущений (и восприятий), указывающая на их принадлежность определенным органам чувств. Например, тактильным, слуховым, зрительным и т.п.

По характеру отражения и месту расположения рецепторов ощущения делят на: 1) экстероцептивные (отражают свойства вещей и явлений внешнего мира; рецепторы расположены на поверхности тела или близко в ней); 2) интероцептивные (отражают состояние внутренних органов организма; рецепторы расположены в глубине тканей тела или на поверхностях внутренних органов) и 3) проприоцептивные (отражают информацию о положении и движении тела; рецепторы расположены в мышцах, сухожилиях и на суставных поверхностях).

Различные виды ощущений характеризуются рядом общих свойств, таких как качество, интенсивность, продолжительность и пространственная локализация. Качество ощущения характе-

ризуется сочетанием специфических особенностей, отличающих данное ощущение от других. Например, слуховые ощущения отличаются высотой, тембром, громкостью; зрительные — цветовым тоном, насыщенностью, светлотой. Интенсивность определяется силой действующего раздражителя и функциональным состоянием рецептора в момент воздействия раздражителя. Продолжительность зависит от функционального состояния рецепторов, времени действия и интенсивности раздражителя. Пространственная локализация характеризует расположение раздражителей в пространстве.

Способность иметь ощущения называется *чувствительностью*. Различают абсолютную и дифференциальную чувствительность. Абсолютная чувствительность органов ощущений определяется минимальным значением раздражителя, которое при данных условиях вызывает ощущение. Эта величина раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение, называется *нижним абсолютным порогом чувствительности*. Чем меньше величина порога ощущений, тем выше чувствительность к данным раздражителям:

где E — абсолютная чувствительность; P — пороговая величина раздражителя.

Верхний абсолютный порог чувствительности равен максимальной силе раздражителя, при которой еще продолжают возникать адекватные раздражители ощущения.

Величины нижнего и верхнего абсолютных порогов чувствительности не являются постоянными и могут изменяться под влиянием: 1) действующих раздражителей (их силы и длительности); 2) других одновременно действующих раздражителей; 3) характера деятельности; 4) функционального состояния рецептора и т.п.

Поддифференциальной чувствительностью (чувствительностью к различиям) понимают способность ощущать слабые различия между раздражениями по их силе и качеству. Минимальные различия по силе или качеству между раздражителями, вызывающими заметные различия в ощущениях, называются *дифференциальным порогом* (или порогом различий). Дифференциальный порог для раздражителей средней силы пропорционален величине, постоянной для данного анализатора.

Немецкий ученый Г.Фехнер, анализируя данные экспериментов ***Э.Вебера***, пришел к идее ***основного психофизического за-***

кона: величина ощущений прямо пропорциональна логарифму интенсивности раздражителя. Последнее утверждение получило название *закона Фехнера*. Указанная зависимость между величиной ощущений (S) и интенсивностью раздражителя (J) может быть представлена в виде формулы

$$S=K-\lg J+C,$$

где K — коэффициент пропорциональности, C — постоянная интегрирования.

Дифференциальная чувствительность также находится в обратной зависимости к величине дифференциального порога.

Чувствительность анализаторов изменяется в зависимости от ряда физических, физиологических и психических условий. Одним из таких условий является адаптация. *Адаптация* (приспособление) — это изменение чувствительности под влиянием действия раздражителя. Она может проявляться как: 1) исчезновение ощущений при длительном воздействии раздражителя; 2) утрата ощущений при воздействии сильного раздражителя; 3) повышение чувствительности под влиянием слабого раздражителя.

Чувствительность может повышаться в результате взаимодействия различных анализаторов и/или ее упражнения. Это явление получило название *сенсбилизация*.

Взаимодействие ощущений различных модальностей приводит к еще одному явлению — синестезии. *Синестезия* — это возникновение ощущений одной модальности под влиянием раздражений анализатора, соответствующего другой модальности. Например, слушая музыкальное произведение, мы можем иногда воспринимать зрительные образы [282. С. 117—136].

ВОСПРИЯТИЕ — познавательный процесс отражения предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. В отличие от ощущений при восприятии отражаются не отдельные свойства, а предметы в целом, это качественно более высокий уровень познания.

Восприятия имеют ряд особенностей или свойств: предметность, целостность, структурность, константность, осмысленность и избирательность. Предметность восприятия проявляется в отнесенности продуктов восприятия к окружающему миру (а не к нашим субъективным переживаниям). Целостность проявляется в единстве, комплексности продуктов восприятия. Например, слушая музыкальное произведение мы воспринимаем

не отдельные звуки, а мелодию. Любое восприятие не является суммой ощущений, а представляет собой процесс абстрагирования из указанных ощущений некоторой структуры. В этом абстрагировании реализуется структурность восприятия. Константность — это способность системы анализаторов, обеспечивающих восприятие, компенсировать несущественные изменения параметров предмета. Благодаря константности мы воспринимаем предметы и явления как относительно постоянные по форме, цвету, величине и т.п. Образы восприятия всегда наделены определенным смысловым значением. Восприятие у человека связано с мышлением, пониманием сущности воспринимаемого. В силу этого воспринять предмет, кроме всего прочего, означает мысленно назвать его, т.е. отнести к определенной группе предметов, обобщить его в слове. Эта особенность восприятия получила название осмысленности. Еще одним свойством восприятия является избирательность. Она проявляется в преимущественном выделении одних фрагментов воспринимаемого мира по сравнению с другими.

Различают следующие виды восприятия: вкусовые, обонятельные, кинестезические, осязательные, слуховые, зрительные. В основе этой классификации лежат различия в анализаторах, участвующих в восприятии. Если в основу классификации положить различные формы существования материи (пространство, время, движение), то мы получим другую классификацию: восприятие пространства, восприятие времени, восприятие движения [282. С. 137-163].

Для *диагностики объема восприятия* используется метод кратковременных экспозиций. Например, В.Джевонс использовал тарелку, расположенную в центре черного подноса, на которую он бросал горсть черных бобов. При этом оставалось их неопределенное количество. Испытуемый должен был назвать количество бобов в тарелке, не пересчитывая их.

Более современные методы диагностики объема восприятия используют тахистоскоп — прибор для зрительного предъявления объектов с регулируемым временем экспозиции. Существуют тахистоскопы различных видов. В любом случае при оценке объема внимания следует соблюдать следующие условия:

1) до экспозиции зрительное поле должно быть такой же яркости, как и при экспозиции объектов;

2) до экспозиции зрительное поле должно иметь точку фиксации, что позволяет экспонировать объекты в центр поля зрения и способствует концентрации внимания обследуемого;

3) предъявление объектов должно быть оптимальным, т.е. достаточным для ясного восприятия и непродолжительным как одноактное восприятие [291. С. 64—65].

Константность восприятия—обычно различаются константности величины, формы и цвета [291. С. 76—94].

Цели эксперимента I: 1) измерить коэффициент константности величины предмета; 2) выявить влияние оценки удаленности предмета на константность восприятия и его величины.

На расстоянии $D(1)$ от испытуемого размещается экран /, на котором закрепляется эталон-квадрат со стороной R . На расстоянии $D(2)$ от испытуемого устанавливается экран //, на котором в случайном порядке предъявляются квадраты с изменяющейся величиной стороны от 2,5 до 6 см (с интервалом в 0,5 см). Испытуемому предлагается сравнивать предъявляемые квадраты с эталоном и находить равные ему по размеру. Весь эксперимент состоит из двух серий. В первой серии испытуемый смотрит на каждый экран через маленькое отверстие трубки. При этом он видит только квадрат и небольшой участок фона вокруг него. Назначение этого условия состоит в том, чтобы по возможности исключить признаки удаленности экранов с квадратами. Во второй серии это ограничение снимается: испытуемый свободно смотрит на экраны обоими глазами.

Инструкция испытуемому: «На одном экране Вам будет предъявлен квадрат-эталон, на другом будут поочередно показываться квадраты различной величины, которые Вы должны сравнивать с эталоном и оценивать каждый из них как «большой», «меньший» или «равный» ему».

Вначале проводится первая серия. При установке экранов обследуемый находится за ширмой и в течение всего эксперимента не видит их целиком. При проведении этой серии следует особо обратить внимание на то, чтобы площадь фона, «вырезаемого» трубкой на втором экране, имела то же отношение к площади квадрата, что и на первом экране. В силу того, что размер квадратов на втором экране меняется, ширину отверстия в трубке следует изменять в соответствии с указанным правилом. Для этого подвижная часть трубки передвигается вперед или назад. Это условие необходимо соблюдать с целью снятия дополнительного влияния величины фона на оценку величины квадрата. Каждый квадрат из набора предъявляется на втором экране по три раза в случайном порядке. Показания обследуемого записываются протоколистом в заранее

заготовленный протокол (табл. 24). Затем проводится вторая серия со снятием ограничения поля зрения. Во второй серии опыт производится дважды при расстояниях первого экрана $D(1)$ и $D(2)$.

Обработка результатов: для каждой серии и каждого из двух расстояний по второй серии по протоколу подбирается величина квадрата, получившего наибольшее количество знаков «=». Если таких квадратов окажется 2 или 3, следует брать их среднюю величину. Эта величина и принимается за «видимую величину» эталонного квадрата. После этого вычисляется коэффициент константности для каждой серии и каждого расстояния эталона во второй серии. Данные заносятся в сводную таблицу (табл. 25).

Таблица 24

Протокол к эксперименту

Дата:
Испытуемый:
Экспериментатор:
Протоколист:

Первая серия

Размер эталона см
Расстояние до эталона, $D(1)$ м
Расстояние до сравниваемого квадрата, $D(2)$ м

Размеры предъявляемых квадратов (см)	Результаты сравнения испытуемым величины квадрата с эталоном (больше, меньше, равно):		
	Проба 1	Проба 2	Проба 3
2			
2,5			
3			
3,5			
4			
4,5			
5			
5,5			
6			
6,5			

Размеры представляемых квадратов (см)	Результаты сравнения испытуемым величины квадрата с эталоном (больше, меньше, равно):					
	Удаленность эталона, $Ш(1)$			Удаленность эталона, $D(1)$		
	Проба			Проба		
	1	2	3	1	2	3
2						
2,5						
3						
3,5						
4						
4,5						
5						
5,5						
6						
6,5						

Вычисление коэффициента константности осуществляется по формуле

$$K = (V - P) / (R - P) \cdot 100,$$

где K — коэффициент константности;

R — реальная величина эталона-квадрата;

V — видимая величина эталона;

P — величина квадрата, соответствующая на расстоянии $D(2)$ величине сетчатой проекции эталона (она во столько раз меньше R , во сколько раз $D(2)$ меньше $D(1)$).

Числовые значения букв (знакомятся только экспериментатор и протоколист): $D(1) = 6 \text{ м}; D(2) = 2 \text{ м}; D'(1) = 4 \text{ м} \setminus R = 4,5 \text{ см}$.

Сводная таблица результатов эксперимента

Серия	Коэффициент константности (K)	
	Расстояние до эталона	Расстояние до эталона
	$D(l)$	$D'(l)$
Первая серия		
Вторая серия		

Исследование константности восприятия формы ведется по следующей методике.

Цель эксперимента II: Измерить константность восприятия формы.

Перед обследуемым на расстоянии 1 м помещаются рядом два экрана. Плоскость первого экрана может поворачиваться вокруг горизонтальной оси. В эксперименте она устанавливается под разными углами к линии взгляда испытуемого. На этом экране закрепляется эталон — круг с диаметром 100 мм. Это осуществляется таким образом, чтобы его диаметр совпадал с горизонтальной осью экрана.

Плоскость второго экрана располагается перпендикулярно к линии взгляда испытуемого, и в течение эксперимента ее положение не изменяется. На втором экране попеременно предъявляются эллипсы с различным соотношением полуосей. Всего в наборе используются 13 эллипсов; горизонтальные диаметры их равны диаметру круга-эллипса — 100 мм, вертикальные изменяются в пределах от 100 до 42 мм. Каждый эллипс представляет собой проекцию круга на плоскость соответственно под углами: 0, 10, 15, 20, ... 65 градусов.

Обследуемый помещается перед экранами так, чтобы его глаза находились на уровне горизонтальной оси первого экрана. Для этого он опирается подбородком на специальную подставку. При этом ему зачитывается следующая инструкция: «В эксперименте плоскость, на которой расположен круг, будет менять свое положение. Соответственно будет меняться воспринимаемая Вами форма круга: при достаточном наклоне он приобретает вид эллипса. На втором экране будут предъявляться эллипсы. Ваша задача — найти среди них одинаковый по форме наклонному кругу. Давайте ответы: «большой», «меньший» или «равный», если по вертикальному диа-

метру эллипс будет казаться соответственно шире, уже или равным наклонному кругу».

Затем экран номер один устанавливается под углом 20 градусов к горизонтальной плоскости (угол альфа). На втором экране экспериментатор в случайном порядке предъявляет ряд эллипсов (достаточно выбрать 5–6 эллипсов, наиболее близких по форме виду наклонного круга). Испытуемый по знаку экспериментатора смотрит сначала на экран с эталоном (крутом), затем на экран с эллипсом. После ответа он отводит взгляд в сторону. Протоколист записывает ответы испытуемого в протокол знаками: «=» (равный), «+» (больший) и «-» (меньший) (табл. 26). После этого диагност ставит плоскость экрана номер один в новое положение под углом 40 градусов (к фронтальной плоскости) и т.д., последовательно проходя значение угла альфа: 20, 40, 50, 60, 70, 80 градусов. Весь эксперимент повторяется три раза.

Таблица 26

Протокол к заданию

Дата:																								
Испытуемый:																								
Экспериментатор:																								
Протоколист:																								
№ эллипса	Пробы			0°			20°			40°			50°			60°			70°			80°		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
1																								
2																								
3																								
.																								
.																								
.																								
13																								

По протоколу для каждого значения угла альфа по знакам «=» определяется приравненный к кругу эллипс. Он и представляет собой «видимую форму» эталонного круга. Для каждо-

го угла альфа вычисляется коэффициент константности. Результаты заносятся в сводную таблицу (табл. 27), на основании которой строится график зависимости коэффициента константности от угла альфа.

В экспериментах по изучению константности восприятия формы обычно используются плоские фигуры — прямоугольники, круги и т.п. Другими словами, такие фигуры, форма которых может быть охарактеризована линейной величиной. В нашем случае в качестве «измерителя формы» используется малая ось эллипса.

Обозначим действительную величину диаметра круга R , его видимую величину, т.е. длину малой оси подобранного к нему эллипса — K , а величину проекции вертикального диаметра круга на фронтальную плоскость под углом альфа — P (P примерно равно косинусу угла альфа). Тогда формула для определения коэффициента константности будет иметь вид

$$K = (V - P) / (R - P) \cdot 100.$$

Таблица 27

Данные для вычисления коэффициентов константности

№ эллипса	Длина вертикальной оси эллипса P (мм)
1	100
2	98
3	96
4	94
5	91
6	87
7	82
8	77
9	71
10	64
11	57
12	50
13	42

Значение угла α	Значение $\cos \alpha$
0	1,00
20	0,94
40	0,77
50	0,64
60	0,50
70	0,34
80	0,17

ВНИМАНИЕ — это направленность и сосредоточенность психической активности на определенном объекте. Внимание — это динамическая сторона всех познавательных процессов. Можно указать несколько видов внимания: произвольное, непроизвольное и послепроизвольное. *Непроизвольное внимание* возникает непосредственно под воздействием внешних раздражителей, действующих в данный момент и вызывающих оптимальное возбуждение в определенных участках коры большого мозга. Такое внимание не требует предварительной готовности человека к данному восприятию или действию. Оно протекает внезапно и как правило непродолжительно. *Произвольное внимание* требует сознательных волевых усилий и характеризуется целенаправленностью, организованностью, устойчивостью. Произвольное внимание обусловлено рядом основных причин: 1) осознанием долга и обязанности; 2) наличием интересов, мотивов, побуждений и т.п.; 3) привычкой работать, выполнять ту или иную деятельность. *Послепроизвольное внимание* возникает в тех случаях, когда исчезает необходимость волевого усилия для сохранения произвольного внимания, а эффективность познавательных процессов сохраняется. Это обычно бывает в тех случаях, когда человек увлечен какой-либо деятельностью.

Внимание характеризуется рядом свойств: объемом, концентрацией, устойчивостью, переключением, подвижностью и распределением. *Объем внимания* оценивается числом объектов или их элементов, одновременно воспринимаемых с одинаковой степенью ясности и отчетливости. *Концентрация внимания* — это степень сосредоточенности внимания на объекте. *Устойчивость внимания* определяется длительностью сосредоточения внимания на объекте. **Намеренный перенос внимания с одного объекта на другой характеризует переключение внимания. Подвижность внимания** проявляется в закономерной периодической смене объектов, на которые оно обращено. Направленность внимания одновременно на несколько объектов или на выполнение нескольких действий характеризует такое свойство внимания **как распределение.**

При диагностике внимания для исследования особенностей активного внимания, его переключаемости может быть использован корректурный тест, предложенный французским психологом Б.Бурдоном в 1895 г. В этом тесте испытуемому предлагается бланк с набором напечатанных в строчку букв или других знаков. Он должен за определенный отрезок времени просмотреть в каждой строке все знаки, зачеркивая предложенным спо-

собом некоторые из них. В результате психодиагност получает ряд количественных данных: количество просмотренных знаков, количество пропущенных знаков, количество неправильно зачеркнутых знаков. Эти данные, по сути, характеризуют меру производительности и точности работы обследуемого. На основе полученных данных выводится обобщенная оценка его работы. Показатель точности работы A определяется по формуле

$$A = S/(S+O),$$

где S — количество правильных зачеркнутых знаков, O — число пропущенных знаков.

Показатель производительности, или продуктивности, работы E вычисляется по формуле

$$E = S A,$$

где S — число всех просмотренных знаков.

Этот показатель характеризует не только чистую производительность, но имеет и некоторое прожективное значение. Например, если испытуемый в течение 5 мин просмотрел 1500 знаков и из них правильно оценил 1350, то с определенной вероятностью можно предсказать его продуктивность в течение более длительного времени.

Цель опроса: выявление особенностей деятельности в ситуации распределения внимания.

Ход обследования: эксперимент состоит из трех серий — двух основных и одной контрольной и проводится коллективно. Между сериями должна быть 5-минутная пауза. Объектом во всех трех сериях служит корректурная таблица Б.Бурдона, которая содержит 30 строк по 30 букв в каждой. В таблице восемь наименований букв: $a, в, e, и, к, н, с, х$. В первых двух и третьей сериях используется вариант A этой таблицы, а во второй — вариант B .

В первой серии испытуемый, просматривая корректурную таблицу строчку за строчкой, должен в течение 5 мин как можно быстрее разными способами зачеркивать буквы «С» и «А», а букву «Л» обводить кружком. Для того чтобы учитывать динамику продуктивности работы за каждую минуту, экспериментатор по истечении минуты говорит слово «черта». Испытуемый должен отметить вертикальной чертой на строчке таблицы то место, которому соответствовал момент произнесения экспе-

риментатором слова «черта», и продолжать работу дальше. Конец каждой серии тоже отмечается вертикальной чертой.

Во второй серии наряду с вычеркиванием тех же букв испытуемый должен считать звуки высокого тона, которые предъявляются на фоне звуков низкого тона с магнитофона через динамик. При этом после слова «черта» испытуемый, кроме вертикальной черты, записывает рядом число воспринятых им звуков высокого тона и продолжает работу дальше.

В третьей серии «контрольной» повторяют полностью первую серию. Инструкция испытуемому для первой (и третьей) серии:

«Просматривая слева направо каждую строчку корректурной таблицы, вычеркните буквы С и К и обведите букву А следующими способами: С, К, А. После того как экспериментатор произнесет слово "черта", на строчке поставьте вертикальную черту и продолжайте работу».

Инструкция для второй серии: «Просматривая слева направо каждую строчку таблицы, вычеркивайте или обводите те же буквы и такими же способами, что и в первой серии. Одновременно считайте звуки высокого тона. Как только экспериментатор произнесет слово "черта", поставьте вертикальную черту, а рядом укажите число воспринятых звуков высокого тона и продолжайте работу».

После каждой серии обследуемый в письменном виде фиксирует особенности выполнения работы. Например, в процессе обследования может меняться характер зачеркивания букв, что обычно выражается в изменениях наклона черточек; во второй серии обследования испытуемый, например, может начать вычеркивать буквы после того, как сосчитает определенное число звуков или букв зачеркивать буквы с предъявлением каждого звука и т.п.

Обработка результатов:

1. В каждой серии определяется продуктивность работы по минутам и в целом за серию, т.е. подсчитывается количество просмотренных букв S , число зачеркнутых букв (сигма) и количество ошибок O . Ошибкой считается пропуск тех букв, которые должны быть зачеркнуты, а также неправильное их зачеркивание. Ошибки определяются с помощью специального ключа. Результаты этой обработки заносятся в табл. 28.

2. На основании полученных количественных результатов строятся графики динамики продуктивности работы по минутам для каждой серии (см. табл. 28). При этом для второй серии

на первом графике должна быть представлена кривая, отражающая число воспринятых обследуемым звуков высокого тона по минутам.

3. По суммарным данным в каждой серии вычисляются:

а) показатель точности работы (точность вычисления до 0,01);
б) показатель чистой производительности $E = S \cdot A$ (точность вычисления до целых) и представляются эти результаты в табл. 28.

4. Начертить сравнительную диаграмму показателей E и A по сериям.

5. На основании сравнительного анализа количественных показателей всех трех серий (по графику динамики и сравнительной диаграммы), а также словесного отчета обследуемого показывается:

а) характер динамики работы обследуемого в каждой серии опыта;

б) влияние на производительность, точность и качество основной деятельности (вычеркивание букв) одновременно выполняемой другой деятельности (счет звуков);

в) наблюдалось ли совершенствование навыков или утомление обследуемого в контрольной серии опыта.

ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ процесса переключения внимания определяют способность человека быстро переходить от одной деятельности к другой, осознанного и осмысленного перемещения внимания с одного объекта на другой или с одних качеств или свойств на другие. Естественно, переключаемость внимания в сложных и быстро изменяющихся условиях означает способность оптимально в них ориентироваться. Степень переключения внимания зависит от целого ряда условий таких как: 1) соотношение между содержанием предшествующей и последующей деятельности; 2) отношения субъекта к ним: чем интереснее предшествующая и менее интересная последующая деятельность, тем труднее переключение и наоборот.

Существует несколько способов диагностик переключения внимания. Прежде всего, следует указать метод Шульте. Сущность этого метода заключается в том, что обследуемому предъявляется большой квадрат, разделенный на определенное число мелких квадратиков, в которых размещаются в случайном порядке различные знаки, например, арабские или римские цифры. Обследуемый должен последовательно осуществлять поиск то арабской, то римской цифры. При этом поиск арабских цифр

может осуществляться в восходящем порядке (например, от 1 до 25), а римских — в нисходящем порядке. Таким образом обследуемый в ходе опроса оказывается перед необходимостью переключать внимание с одной деятельности на другую. По времени, затраченному на выполнение задания, и характеру поиска судят о скорости переключения внимания.

Для диагностики процессов переключения внимания часто используют черно-красные таблицы (Ф. Д. Горбов, 1964). Эти таблицы представляют собой модифицированный квадрат Шульте, в котором в случайном порядке размещены черные и красные цифры. Обследуемый должен попеременно и в определенном порядке находить и показывать указкой черные и красные цвета. Обследуемый оказывается перед необходимостью не только быстро переключать внимание с одного раздражителя на другой, но и отвлекаться от помех (уже указанных чисел).

Обработка результатов:

1. На основании полученных данных составить таблицу и построить график времени выполнения задания во всех трех сериях для каждого испытуемого.

2. По кривой записи вычислить время поиска каждого отдельного числа таблицы для каждой серии опыта (скорость движения диаграммной ленты 1,5 см/с).

3. Построить график времени поиска каждого числа по сериям; по оси абсцисс откладываются числа таблицы, по оси ординат — время в секундах.

4. Составить сводную таблицу времени выполнения задания и числа допущенных ошибок в каждой серии для экспериментальной группы в целом (см. табл. 28).

Таблица 28

Образец сводной таблицы по группе

Показатель Испытуемый	1-я серия		2-я серия		1+2-я серии		3-я серия	
	Время	Ошибки	Время	Ошибки	Время	Ошибки	Время	Ошибки
1								
2								
3								

На диаграммной ленте прибора регистрируется время поиска отдельного числа. Кроме того, полученная кривая позволяет судить о характере поиска чисел на таблице. Например, на каком-то протяжении времени испытуемый может находить несколько чисел подряд, а на другом, где поиск того или иного числа по каким-либо причинам окажется затруднительным, будет некоторый перерыв в фиксации чисел, на ленте прибор запишет прямую линию

Суммарное время выполнения задания в первых двух сериях, как правило, всегда оказывается меньшим, чем в третьей серии. Разница этих времен и показывает общее время, затрачиваемое на переключение внимания.

После проведения опыта каждый участник эксперимента должен записать в свой протокол расположение чисел на таблице с тем, чтобы проанализировать характер поиска в зависимости от пространственного расположения чисел. Например, искомое число, которое располагается рядом с только что найденным, может отыскиваться гораздо большее время, чем число, далеко отстоящее от найденного.

На основании анализа количественных показателей, графиков, полученной кривой, числа допущенных испытуемым ошибок, данных словесного отчета и наблюдения экспериментатора необходимо описать характер поиска чисел таблицы во всех трех сериях, показать особенности переключения внимания. По данным сводной таблицы проанализировать индивидуальные особенности испытуемых [291. С. 95—104].

Для развития внимательности необходимо:

1. Развивать навыки работы в разнообразных условиях, не поддаваясь влиянию отвлекающих факторов.

2. Стремиться выполнять работу активно, ответственно.

3. Браться только за интересную, трудную, но посильную работу.

4. Устанавливать взаимосвязь внимания с требованиями дисциплины труда. Развивать профессиональное внимание.

5. Формировать волевые качества личности, повышающие устойчивость внимания.

6. Формировать объем и распределение внимания как определенный трудовой навык путем одновременного выполнения нескольких профессиональных действий при высоком темпе работы.

7. Развивать переключение внимания средством чередования видов деятельности и ее целей [285. С. 74].

ПАМЯТЬ — это форма психического отражения, реализующаяся в запоминании, сохранении, и последующем воспроизведении прошлого опыта. Память состоит из следующих основных процессов: запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание. Эти процессы взаимосвязаны. *Запоминание* — это процесс, направленный на закрепление в памяти новой информации посредством связывания ее с уже приобретенным знанием. *Сохранение* — это удержание в памяти информации, полученной в процессе запоминания. При *воспроизведении* происходит воссоздание информации, хранившейся в памяти.

Выделяют различные виды памяти. Так, в зависимости от продолжительности закрепления и сохранения материала обычно память делят на кратковременную, оперативную и долговременную. При кратковременном запоминании мы имеем дело лишь с отдельными психофизиологическими следами воспринимаемого/Оперативная память предназначена для обслуживания операций, протекающих в реальном времени. Для долговременной памяти характерно длительное сохранение материала после многократного его повторения (рис. 40).



Рис. 40. Различные основания классификации и виды памяти

Различают следующие виды памяти: двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую. Эти различия можно произвести по критерию характера психической активности, преобладающей в деятельности. Двигательная память представляет собой запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений и их систем. Содержание этого вида памяти составляют мышечно-двигательные образы заученных движений. Эмоциональная память — это память на различные чувства и переживания. Ее содержанием являются эмоциональные состояния, которые пережил человек в прошлом. Образная память — это запоминание, сохранение и воспроизведение представлений, картин природы, звуков, вкусов и т.п. Словесно-логическая память — представляет собой память на слова и выраженные в словах мысли.

По характеру целей деятельности виды памяти можно разделить на произвольную и непроизвольную. Непроизвольная память — это запоминание и воспроизведение, при котором отсутствует специальная цель на запоминание. Если в процессе запоминания ставится специальная цель — запомнить воспринимаемое, то мы имеем дело с произвольной **памятью**.

Индивидуальные различия памяти проявляются в объеме, скорости, точности, прочности запоминания и готовности к воспроизведению. Объем памяти представляет собой количественный показатель сохранившегося в памяти или воспроизведенного материала. Скорость запоминания оценивается временем и числом повторений, которые требуются для запоминания определенного объема материала. Точность памяти — это ее способность без искажений воспроизводить информацию. Способность сохранять заученный материал характеризует прочность запоминания. Готовность к воспроизведению проявляется как способность припоминать и воспроизводить необходимый материал тогда, когда это нужно [308. С. 42—48].

Исследование памяти. Начало применения экспериментальных методов для исследования процессов памяти относится к концу XIX в. Основателем экспериментального изучения памяти является немецкий психолог Г.Эббингауз, который в 1885 г. опубликовал первое экспериментальное исследование памяти. Г.Эббингаузу принадлежит разработка ряда методов количественного учета процессов заучивания и сохранения.

Основной задачей, которую ставили перед собой психологи, изучавшие память, являлось измерение памяти — выражение в количественных величинах ее объема, процессов заучивания и

процессов забывания. При попытках ответить на эти вопросы психологи ставили перед собой задачу не только измерить память, но по возможности приблизиться к изучению механизмов, лежащих в основе запоминания материала, фиксации и воспроизведения следов.

С самого начала психологам-экспериментаторам (Г.Эббингаузу, Г.Мюллеру, Ф.Шуману и др.) было ясно, что процесс запоминания значительно изменяется мышлением человека, смысловой организацией материала. В силу этого основной задачей ставилась разработка приемов, позволяющих исследовать память по возможности «в чистом виде», устраняя влияние дополнительных факторов (смысловой организации, ассоциации и т.п.). Так, например, Эббингауз предложил исследовать запоминание изолированных (не связанных между собой) слов, цифр или бессмысленных слогов.

Используя для запоминания материал такого вида, исследователи ставили перед собой ряд конкретных задач:

1. Определить объем доступного для запоминания материала.
2. Описать законы, влияющие на то, что некоторые элементы ряда воспроизводятся с различной чистотой, и объяснить, почему одни элементы запоминаются лучше, а другие труднее.
3. Выяснить, запоминается ли материал, представленный в различных модальностях, одинаково или в разной степени трудности.
4. Определить основные законы заучивания материала и влияние на этот процесс различных факторов (объема запоминаемого материала, частоты повторения и т.п.).
5. Выявить основные законы забывания материала и постепенного угасания запечатленных следов [29]. С. 105—106].

Основные методы исследования памяти можно разделить на **две ключевые группы:**

1. Методы исследования непосредственной памяти. Эти методы позволяют определить число элементов, которое может удерживать обследуемый без применения каких-либо специальных приемов смысловой организации материала.

2. Методы опосредованного запоминания. С помощью этих методов определяется повышение объема и прочности запоминания в результате применения специальных (мнемотехнических) средств, позволяющих ввести запоминаемые элементы в систему логических связей или использовать смысловую организацию запоминаемого материала.

Для исследования процессов памяти разработан ряд *классических методов исследования:*

1. *Метод удержания членов ряда.* В этом методе все элементы ряда (слоги, числа, фигуры, слова) предъявляются обследуемому последовательно. Такое предъявление может осуществляться в разных модальностях (зрительно или на слух). В зависимости от целей эксперимента ряд может предъявляться один или несколько раз. После предъявления всего ряда обследуемому предлагают либо сразу, либо через определенный промежуток времени воспроизвести (устно или письменно) все, что он запомнил, независимо от порядка элементов ряда. Количество правильно воспроизведенных элементов является показателем степени запоминания материала. Такой метод можно использовать для определения непосредственного объема памяти, зависимости процессов запоминания от содержания и структурных особенностей материала.

2. *Метод парных ассоциаций.* В данном методе экспериментальным материалом являются ряды из пар слогов, чисел, фигур, слов, которые обследуемый должен запомнить. Стимульный материал предъявляется последовательно пара за парой. Между парами стимулов соблюдается строго фиксированная пауза.

При использовании зрительной модальности испытуемому предлагается читать про себя или вслух каждую пару с ударением на первом элементе пары. В случае использования слуховой модальности психодиагност сам зачитывает пары, используя аналогичные правила. После предъявления всего **материала** один или несколько раз испытуемому предъявляется зрительно или на слух только первый элемент каждой пары, а он должен воспроизвести (устно или письменно) второй элемент пары. Число правильно воспроизведенных вторых элементов пар является количественным показателем прочности образовавшихся ассоциаций.

3. *Метод заучивания.* При этом методе обследуемый должен выучить ряд элементов (слогов, чисел, фигур, слов). Стимульный материал предлагается обследуемому несколько раз. После каждого предъявления его просят воспроизвести материал. Количество повторений, потребовавшихся для первого безошибочного воспроизведения всех элементов в любом порядке, является показателем способности к запоминанию. Если фиксировать количество правильно произведенных элементов после каждого предъявления, то можно построить график научения (по оси абсцисс откладываются порядковые номера предъявлений, а по оси ординат — количество воспроизведенных элементов). Естественно, что для заучивания используется такое количество эле-

ментов, чтобы обследуемый мог воспроизвести все элементы лишь после нескольких предъявлений.

Данный метод позволяет проследить динамику процесса запоминания, выявить характерные особенности процесса забывания, влияние про- и ретроактивного торможения на процесс запоминания существенного по объему материала.

4. *Метод узнавания.* При узнавании необходимо лишь выделить среди множества объектов те, которые подлежат запоминанию, тогда как воспроизведение предполагает вспоминание объектов. При методе узнавания обследуемому после предъявления ряда элементов для их запоминания предъявляется второй ряд с большим или таким же количеством аналогичных элементов, среди которых есть все или несколько элементов первого ряда, которые и предлагается узнать. С помощью указанного метода можно проследивать различия процессов узнавания и воспроизведения материала в зависимости от его объема и содержания.

Для количественной оценки особенностей памяти используется ряд показателей:

1. Количество воспроизведенных или узнанных элементов ряда в абсолютных числах или в процентах к общему объему предъявленного стимульного материала. В последнем случае указанный показатель называется коэффициентом запоминания. Его численное значение выражается формулой

$$K_3 = (M / N) \cdot 100,$$

где K_3 — коэффициент запоминания; M — количество правильно воспроизведенных или узнанных элементов; N — объем материала (общее количество предъявленных элементов).

2. Количество элементов ряда, воспроизведенных в той последовательности, в которой они предъявлялись обследуемому. Если это количество взять в относительном виде и процентах, мы получаем коэффициент точности запоминания. Его численное значение выражается формулой

$$K_4 = (L / M) \cdot 100,$$

где K_4 — коэффициент точности запоминания; L — количество элементов, воспроизведенных в той же последовательности, в которой они предъявлялись; M — количество правильно воспроизведенных элементов.

3. Количество ошибок, допущенных при воспроизведении или узнавании стимульного материала в абсолютных числах или в процентах к общему объему материала. Такой относительный показатель называется коэффициентом ошибок. Численно он определяется по формуле

$$K_0 = (R/N) 100,$$

где K_0 — коэффициент ошибок; R — количество ошибок, допущенных обследуемым; N — объем материала (общее количество предъявляемых элементов).

4. Время, необходимое для достижения определенного уровня запоминания.

5. Число повторений стимульного материала, необходимое для его заучивания.

Диагностика кратковременной памяти. Процедура диагностики включает четыре опыта. Она производится на цифровом материале (метод Джекобса). Для каждого опыта необходимо изготовить 7 рядов цифр (в каждом опыте элементы в рядах должны быть разными), содержащих последовательно 4, 5, 6, ... и 10 элементов. Необходимо следить за тем, чтобы отдельные элементы ряда не были связаны друг с другом какими-либо смысловыми отношениями. Диагност по одному разу читает по очереди целый ряд чисел, начиная с самого короткого. После прочтения каждого ряда через 2—3 с по команде «Пишите» обследуемый должен письменно воспроизводить в заранее заготовленном протоколе элементы ряда в той же последовательности, в которой они читались диагностом. Независимо от показываемых результатов читаются все 7 рядов. Это необходимо проделывать, т.к. иногда обследуемые успешнее справляются с более длинными рядами, чем с короткими. Эксперимент повторяется 4 раза для повышения надежных данных. Стимульный материал зачитывается громко, отчетливо и одновременно не выделяя отдельных элементов с интервалом между ними в одну секунду. Промежутки времени между предъявлениями каждого стимульного ряда зависят от длины ряда — они должны быть достаточными для воспроизведения. Временные интервалы между опытами — 5—7 мин.

После всех четырех опытов обследуемый дает словесный отчет о том, каким образом он пытался запомнить ряды цифр, какими приемами для этого пользовался.

Инструкция испытуемому: «Слушайте меня внимательно! Я назову Вам несколько цифр. Когда я закончу, по моей команде "Пишите" Вы напишите и в протоколе в том же порядке, как я их называл. Внимание! Начинаем!».

Обработка результатов включает следующие операции:

1. Сверяются результаты каждого опыта с предъявленным материалом. Знаком «+» отмечают правильно воспроизведенные ряды. Те ряды, которые воспроизведены неполностью или с ошибками, или не в той последовательности, в которой их предъявлял диагност, отмечаются знаком «—».

2. Составляется сводная таблица результатов всех четырех опытов и вычисляется процент правильно воспроизведенных рядов каждой длины за все четыре опыта.

3. Вычисляется (с точностью 0,5) объем памяти (V) по формуле

где A — наибольшая длина ряда, который обследуемый воспроизвел во всех опытах правильно; N — число опытов (в данном случае $N = 4$); M — количество правильно воспроизведенных рядов, больших по размеру, чем A .

4. Вычерчивается график зависимости запоминания от количества материала (в процентах правильно воспроизведенных рядов за все опыты) [291. С. 108—114].

Диагностика процесса заучивания. Исследования процесса заучивания ставят перед собой ряд задач:

1. Определить характер постепенного нарастания удерживаемого материала.

2. Выяснить, какие элементы ряда удерживаются лучше (крайние или средние).

3. Оценить различия в динамике заучивания материала разной степени осмысленности (бессмысленные слоги, не связанные и связанные слова, отрывки из рассказов и стихотворений). Другими словами, оценить различие смысловой и механической памяти.

4. Определить зависимость общего объема запоминаемого материала от объема предлагаемого ряда.

5. Оценить индивидуальные различия в заучивании материала при слуховом и зрительном способах его предъявления.

Методика состоит из одного опыта. Обследуемому предлагается ряд из 12 не связанных между собой слов с просьбой воспроизвести ряд в любом порядке. Диагност фиксирует в прото-

коле удержанные элементы знаком «+» и повторяет опыт для полного заучивания всего ряда стимулов.

Зачитывать материал необходимо громко, отчетливо и одно-тонно, не выделяя отдельные элементы. При этом следует соблюдать временной интервал между ними в 1 с. Повторное предъявление материала дается через 5 с после окончания воспроизведения.

Если обследуемый называет слова, которые не предъявлялись, то они фиксируются в примечании к протоколу. После окончания опыта обследуемый дает словесный отчет, фиксируемый в протоколе. Психодиагност также записывает свои наблюдения за поведением испытуемого во время опыта.

Инструкция обследуемому (перед началом обследования): «Слушайте меня внимательно! Сейчас я назову ряд слов, которые Вы постараетесь запомнить и, когда я закончу, сразу назовите их в том же порядке, в каком они Вам вспоминаются. Внимание! Начинайте!»

После воспроизведения зачитывается инструкция: «Вы запомнили не все слова. Я прочту их еще раз. Постарайтесь запомнить больше слов и назвать их мне в любом порядке».

После полного воспроизведения: «Теперь Вы запомнили все слова. Опыт закончен!».

Обработка результатов включает следующие операции:

1. Подсчет общего количества правильно воспроизведенных слов при каждом повторении.

2. Построение графика заучивания. На оси абсцисс откладываются порядковые номера повторений, а на оси ординат — количество правильно воспроизведенных слов.

3. Подсчитывают частоту воспроизведения каждого слова за все количество повторений и оценивают значение коэффициента запоминания по формуле

$$K_i = (P_i / N) \cdot 100,$$

где K_i — коэффициент запоминания i -го слова; P_i — его абсолютная частота; N — количества повторений (точность вычисления должна быть равна 1%).

4. Строится график частоты запоминания каждого слова. На оси абсцисс откладывается порядковые номера слов, на оси ординат — значения K [291. С. 122—124].

Диагностика опосредованного запоминания. Развитие памяти сводится в основном к формированию все более усложняющихся приемов опосредованного запоминания. Задачи методов иссле-

дования опосредованного запоминания заключаются в следующем:

1. Оценить, насколько память, опирающаяся на использование вспомогательных смысловых связей, может расширять объем запоминаемого материала в сравнении с объемом, удерживаемым при непосредственном запоминании.

2. Выяснить, может ли обследуемый достаточно хорошо использовать созданные им для запоминания связи и использовать их для воспроизведения заученного таким образом материала.

3. Оценить, насколько сложные связи может устанавливать испытуемый для привязки предлагаемого материала к известной системе с целью лучшего его запоминания.

Для диагностики опосредованного запоминания могут применяться как классические методы изучения памяти (метод удержанных членов ряда и метод удачных ответов), так и специальные приемы, например, метод пиктограмм, предложенный Л.С.Выготским.

Сущность этого метода заключается в том, что для запоминания (зрительного или слухового) предъявляется ряд слов или фраз, не поддающихся непосредственному изображению. Например, «мальчику холодно», «скупой старик» или «развитие», «сомнение» и т.п.

Для того чтобы запомнить материал, обследуемому предлагается делать на бумаге какие-либо простые зарисовки или ставить условные знаки, но записывать что-либо словами или числами нельзя. На этапе воспроизведения испытуемому разрешается опираться на свои зарисовки и знаки. Таким образом, обследуемый должен выделить в качестве средств для запоминания характерные признаки предъявленного слова или фразы, доступные для условного изображения.

Для исследования процесса опосредованного запоминания часто используется методика, предложенная Л.С.Выготским и А.Н.Леонтьевым. В этой методике обследуемый должен к каждому предъявленному слову подобрать какую-либо картинку (перед ним находится серия таких картинок), связывая ее с данным словом по смыслу. После этого, смотря на соответствующие картинки, испытуемый должен воспроизводить предъявленные слова. Серии картинок, являющихся вспомогательными средствами для запоминания, могут быть различными по степени трудности ассоциирования их с запоминаемым материалом.

Для сравнения продуктивности непосредственного и опосредованного запоминания могут быть использованы классические методы исследования памяти. Так, например, может быть использована методика № 1, состоящая из двух опытов. В первом из них определяется объем непосредственного запоминания; во втором — объем опосредованного запоминания.

В первом опыте используется метод удержания членов ряда. Стимульным материалом служит ряд из двадцати, не связанных между собой простых слов, состоящих из 4—6 букв (см. далее). Во втором опыте предъявляются пары слов, связанные между собой по смыслу (см. далее).

В задачу обследуемого входит запоминание предъявленных слов. Психодиагност быстро и четко, не выделяя отдельных слов, зачитывает обследуемому все двадцать слов с паузой между словами в 2 с. После окончания чтения слов (через 5 с) обследуемому предлагается воспроизвести вслух слова в любом порядке. Диагност в протоколе отмечает знаком «+» слова, правильно названные испытуемым. Ошибочно воспроизведенные слова должны быть зафиксированы в примечании. После окончания эксперимента обследуемый должен дать словесный отчет о том, каким способом он старался запомнить слова.

Инструкция обследуемому к 1-му опыту: «Слушайте меня внимательно. Я назову Вам ряд слов, постарайтесь их запомнить. Когда я закончу читать слова и скажу «Говорите», называйте те слова, которые Вы запомнили в том порядке, как они Вам вспоминаются. Внимание! Начинаем!».

Инструкция испытуемому ко 2-му опыту: «Слушайте меня внимательно. Я назову Вам пары слов, постарайтесь запомнить второе слово из каждой пары. Когда я закончу читать пары слов, я попрошу Вас в ответ на названное мною первое слово из пары отвечать вторым, связанным с ним словом. Внимание! Начинаем!».

Обработка результатов включает следующие операции:

1. Подсчет по каждому опыту количества правильно введенных слов и количества ошибочных воспроизведений.
2. Составление сводной таблицы результатов обоих опытов.

Анализ результатов: при сравнении результатов первого и второго опыта между собой необходимо оценивать не только количественные показатели, но и материалы словесных отчетов испытуемых и наблюдений экспериментаторов.

Стимульный материал для методики № 1

Опыт № 1		Опыт № 2	
1. Рыба	11. Белка	1. Курица — яйцо	11. Перо — бумага
2. Фунт	12. Песок	2. Кофе — чашка	12. Закон — декрет
3. Блин	13. Зубы	3. Стол — стул	13. Грамм — мера
4. Нога	14. Окно	4. Земля — трава	14. Солнце — лето
5. Сено	15. Газета	5. Ложка — вилка	15. Дерево — лист
6. Власть	16. Чулки	6. Замок — ключ	16. Очки — глаза
7. Огонь	17. Волк	7. Зима — снег	17. Туфли — обувь
8. Кофта	18. Завод	8. Корова — молоко	18. Полка — книга
9. Хлеб	19. Лилия	9. Вино — стакан	19. Голова — волосы
10. Совок	20. Пирог	10. Печка — дрова	20. Голос — радист

Методика № 2 предназначена для сравнения продуктивности непосредственного и опосредованного запоминания *методмиктограмм*.

Для реализации данной методики последовательно проводятся два групповых опыта. До начала опыта обследуемые заготавливают протоколы по предлагаемой форме (см. опыты 1 и 2).

Стимульный материал для методики № 2

Опыт № 1		Опыт № 2	
1. Санкция	11. Отречение	1. Отражение	11. Значение
2. Фантазия	12. Мышление	2. Абстракция	12. Принцип
3. Надстройка	13. Пространство	3. Субстанция	13. Восприятие
4. Заключение	14. Создание	4. Отношение	14. Склонность
5. Вероятность	15. Законность	5. Призвание	15. Раздумие
6. Эстетика	16. Одиночество	6. Суждение	16. Ликование
7. Интуиция	17. Узнавание	7. Возможность	17. Авантюризм
8. Уверенность	18. Способность	8. Инстанция	18. Спокойствие
9. Терпение	19. Индукция	9. Сомнения	19. Равнодушие
10. Понятие	20. Сочинение	10. Невежество	20. Аналогия

В первом опыте диагност зачитывает испытуемым 20 отвлеченных понятий, которые они должны воспроизвести письменно в протоколе после 5-минутной паузы, сохраняя по возможности порядок предъявления. Затем обследуемые письменно дают отчет о том, как у них проходил процесс запоминания и вспоминания.

Во втором опыте, проводимом через 30 мин после первого, диагност зачитывает 20 других отвлеченных понятий. В ответ на каждое стимульное слово испытуемые должны сделать в протоколе какую-либо зарисовку, не употребляя букв и цифр. После 5-минутной паузы обследуемые по этим зарисовкам воспроизводят прочитанные понятия, а затем пишут отчет о том, как они связывали понятия с рисунками.

Зачитывать слова необходимо четко, громко, делая между каждым словом в 1-м опыте паузу 3—5 с, а во 2-м — 10—12 с, чтобы обследуемые могли сделать зарисовки.

Инструкция испытуемым к 1-му опыту: «Я прочту Вам 20 отвлеченных понятий. Слушайте меня внимательно и постарайтесь запомнить как можно больше слов. Когда я скажу "Пишите", напишите в протоколе те понятия, которые я читал Вам, сохраняя по возможности порядок их предъявления. Все ли вам понятно? Нет ли вопросов? Если нет, внимание! Начинаем!».

Инструкция испытуемым ко 2-му опыту: «У Вас в протоколе подготовлено 20 пронумерованных клеток. Снова буду читать Вам 20 отвлеченных понятий. После каждого слова Вы должны в соответствующей клетке сделать рисунок, чтобы лучше запомнить слово. Качество рисунка не имеет значения. Писать слова, буквы, цифры в клетках не разрешается. Когда я прочту все 20 слов, переверните лист протокола, чтобы не видеть, что Вы рисовали. А когда я скажу "Пишите", переверните протокол на лицевую сторону и в каждой клетке напишите то понятие, которое соответствует рисунку. Все ли Вам понятно? Нет ли вопросов? Если нет, внимание! Начинаем опыт!».

Обработка результатов включает следующие операции:

1. Для каждого опыта подсчитывается количество правильно воспроизведенных понятий и вычисляется коэффициент запоминания по формуле

$$K_3 = (M/N) \cdot 100,$$

где K_3 — коэффициент запоминания; M — количество правильно воспроизведенных понятий; N — объем материала (в данных опытах $N = 20$).

2. Строится сводная таблица количественных данных обоих опытов по группе испытуемых и вычисляются средние показатели.

Анализ результатов и выводы предусматривают:

1. Сопоставление результатов обоих опытов по количественным показателям и по словесным отчетам, демонстрацию различий в непосредственном и опосредованном запоминании.

2. Для второго опыта анализирование материала словесного отчета и показ продуктивности зарисовок для запоминания сложного материала, направленности и характера ассоциаций, степени их условности (степень обобщенности, отвлечения от конкретных признаков и др.), содержательности связей.

3. Общие выводы и показ индивидуальных различий между испытуемыми [291. С. 128—138].

МЫШЛЕНИЕ представляет собой социально обусловленный психический процесс поисков и открытия существенно нового, опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза [282. С. 196].

Мышление представляет собой проникновение в сущность предметов и явлений, их взаимных связей и отношений. Оно невозможно без языка и является продуктом общественно-исторического развития. Физиологической основой мышления является аналитико-синтетическая деятельность коры больших полушарий головного мозга.

Мышление изучается различными науками, в частности формальной логикой и психологией.

Формальная логика изучает логические *формы мышления* такие, как понятия, суждения, умозаключения. *Понятие* — это форма мышления, отражающая существенные свойства и отношения предметов и явлений, и выраженная в словах. По характеру отражаемых отношений понятия делятся на конкретные и абстрактные. По признаку общности — общие и единичные. Содержание понятий раскрывается в их связях и суждениях. *Суждение* — это форма мышления, заключающаяся в отражении связей между предметами и явлениями действительности или между свойствами и признаками. Они могут быть утвердительными или отрицательными, истинными или ложными, единичными или всеобщими. С понятиями и суждениями связан процесс порождения умозаключений. *Умозаключение* — это логическая форма мышления, представляющая собой рассуждение, в котором истинность определенного суждения выводится из истинности других суждений. Умозаключения бывают дедуктивными, индуктивными и по аналогии. При дедукции из частного заключения выводится общее. При индукции от частных, единичных случаев приходят к общему выводу, от отдельных фактов — к обобщениям. Аналогия — это умозаключение, в котором вывод делается на основе частичного сходства.

Логика и психология изучают одну и ту же познавательную деятельность, но с разных сторон, в разных качествах. Логика — преимущественно результаты, продукты мышления (понятия, суждения, умозаключения). Психология — сам процесс, его механизм. Таким образом, эти две науки дополняют друг друга в исследовании мышления.

Мышление как процесс включает следующие *мыслительные операции*: анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, конкретизацию, классификацию, систематизацию.

Анализ — это мыслительная операция расчленения целого на составные части, компоненты и выделение отдельных признаков, элементов, свойств, связей, отношений, сторон и т.п. *Синтез* представляет собой мыслительный процесс объединения выделенных фрагментов в целое. Анализ и синтез взаимосвязаны и осуществляются в единстве. *Сравнение* — это единство анализа и синтеза, с помощью которого устанавливаются сходства и различия отдельных объектов. *Абстрагирование* (от лат. abstractio — отвлечение) — это операция выделения одних признаков как существенных и отвлечение от других.

Обобщение проявляется в выделении относительно устойчивых инвариантных свойств предметов и их отношений. *Конкретизация* — это мыслительная операция, противоположная абстрагированию и заключающаяся в переходе от абстрагирования и обобщения к конкретной действительности. В процессе *классификации* производится разделение и последующее объединение предметов или явлений (на основе присущих им общих признаков) в группы, обозначаемые более общим понятием. При *систематизации* производится мысленное расположение классов предметов или явлений в определенном порядке, в соответствии с существующими между ними значимыми отношениями.

Потребность в мышлении возникает тогда, когда перед человеком возникают цель, задача, новые или неизвестные обстоятельства и условия активности, т.е. когда возникает какой-либо вопрос. Подобная ситуация называется *проблемой*. Следует различать проблемную ситуацию и задачу. Проблемная ситуация означает, что в ходе своей активности человек столкнулся с чем-то неизвестным. В подобных случаях включается мышление, необходимое для раскрытия смысла случившегося, неясного. *Задача* — это осознанная и сформулированная проблема. Она включает в себя требования (цель), условия (то, что известно) и искомое (то, что неизвестно), которое формулируется в вопросе.

В процессе решения мыслительной задачи можно выделить четыре этапа:

1. Нахождение задачи и ее формулирование.
2. Выдвижение и анализ гипотез.
3. Решение мыслительной задачи.

4. Проверка правильности решения задачи.

В зависимости от содержания решаемой задачи принято выделять следующие *виды мышления*: наглядно-действенное (практическое) *мышление* характеризуется тем, что возникает при решении мыслительной задачи непосредственно в процессе практической деятельности. Оно неразрывно связано с восприятием, оперирует лишь непосредственно воспринимаемыми образами и теми связями, которые даны в восприятии. Оно неотделимо от прямого манипулирования с вещами, неотделимо от действия в его моторном, физическом смысле. *Наглядно-образное мышление* — это вид мышления, который оперирует с образами и представлениями. Такое мышление более сложное и более обобщенное по сравнению с наглядно-действенным. *Словарно-логическое* (отвлеченное, теоретическое) *мышление* осуществляется при помощи логических операций с понятиями. Этот вид мышления позволяет установить наиболее общие закономерности, определяющие развитие природы и общества. В процессе мыслительной деятельности все виды мышления неразрывно взаимосвязаны.

Индивидуальные особенности мышления можно каким-либо образом оценить, если учесть качество мышления. Основными *качествами мышления* принято считать: самостоятельность, глубину, широту, гибкость, критичность, быстроту.

Самостоятельность мышления выражается в умении увидеть новую проблему, поставить новый вопрос и затем решить задачу своими силами. Творческий характер мышления наиболее ярко выражается в его самостоятельности.

Глубина мышления проявляется в степени проникновения в сущность явления, процесса. Человек, у которого велика глубина мышления, не ограничивается фиксацией отдельных фактов или событий, а идет дальше, проникая в сущность данного явления.

Возможность человека постоянно держать под своим мысленным контролем большое количество отношений между предметами и явлениями, умение использовать при решении задачи различные знания характеризуется как *широта мышления*.

Гибкость мышления проявляется в умении изменять намеченный план действий, если этот план не удовлетворяет условиям, которые обнаруживаются в ходе решения задач. При наличии такого качества мышления человеку удается находить новые подходы, действия, способы решения, наиболее полно отвечающие требованиям задачи.

В *критичности мышления* отражается способность человека правильно оценить как объективные условия, так и собственную активность и при необходимости отказаться от избранного пути и найти способ действия, наиболее отвечающий условиям деятельности. Обычно в основе этого качества мышления лежат глубокие знания и большой практический опыт.

Быстрота мышления проявляется в способности находить правильные, обоснованные решения и реализовать их в условиях дефицита времени [295. С. 48—55].

Исследование процессов мышления. Обычно под творческим мышлением понимают процессы решения сложных задач, получения новых результатов или знаний, которые нельзя непосредственно вывести из уже имеющихся знаний. В различных исследовательских направлениях складывались свои системы понятий, позволяющие до некоторой степени объяснить отдельные моменты или стороны решения творческих задач. Так, например, в вюрцбургской школе в качестве решающего фактора выступала так называемая детерминирующая тенденция, т.е. определенная направленность мыслительных процессов, формирующаяся под влиянием задачи, цели, стоящей перед субъектом.

В гештальтпсихологии основным понятием, связанным с пониманием структуры творческого мышления, является понятие «инсайт» (озарение), которое означает вероятность нахождения решения, представляющего «усмотрение» идеи данной задачи. Возникновение состояния «инсайта» объясняется такими факторами, как переструктурирование условий задачи (в результате чего раскрывается новое свойство объекта — В.Кёлер), изменение функциональных значений (М.Вертгаймер, К.Дункер), раскрытие латентных свойств объекта (Л.Секей).

В отечественной психологии творческое мышление изучалось С.Л.Рубинштейном, А.Н.Леонтьевым, Я.А.Пономаревым и др. Общим явилось выделение активности субъекта, понимание творческого мышления как активной деятельности, включающей в значительной степени использование прошлого опыта.

На базе этих исследований общая схема решения творческой задачи может быть представлена как состоящая из двух этапов:

1. Нахождение адекватного принципа, идеи задачи, не вытекающей прямо из ее условий.
2. Реализация этого принципа для непосредственного нахождения решений.

Основными характерными чертами первого этапа являются: внезапность возникновения решения, а так же случайность обстоятельств, которые способствуют ее возникновению.

Методика выявления условий нахождения решения задачи посредством использования принципа решения, найденного обследуемым при решении наводящей задачи. Такая методика предполагает наличие некоторой задачи. Например, в опытах А.Н.Леонтьева предлагалось сложить из шести спичек четыре равносторонних треугольника. Раскладывая спички на плоскости, решить задачу нельзя. Для ее решения необходимо сложить объемную фигуру — тетраэдр, т.е. поднять спички над плоскостью.

Наводящая задача может состоять в том, что испытуемому предлагается разместить на горизонтальной площадке три коробки. Относительные размеры площадки и коробок следует выбирать по предлагаемому образцу, сделанному таким образом, что коробки своей плоской стороной чуть-чуть не помещаются на площадке, а могут поместиться лишь в том случае, если их поставить на ребро. При этом не следует брать слишком малую площадку, т.к. задача решается слишком легко и не выполняет своей функции наведения на решение основной задачи.

Необходимым условием проведения эксперимента является незнание обследуемым принципа решения предлагаемой задачи.

Инструкция испытуемому: «Сложите из шести спичек четыре равносторонних треугольника».

Анализ результатов и выводы: объектом анализа должен являться процесс решения основной и наводящей задачи, влияние решения наводящей задачи на решение основной при всех вариантах опыта. На основе проведенного анализа диагност должен сделать выводы относительно условий, обеспечивающих влияние решения наводящей задачи на решение основной, показать значимость таких факторов, как последовательность решения задачи, желание испытуемых решить задачу, время предъявления наводящей задачи в процессе решения основной [29]. С. 145-161].

ВООБРАЖЕНИЕ — это познавательный процесс создания новых образов (представлений), предметов и явлений на основе переработки и мыслительной реконструкции представлений, оставшихся у человека от прошлого опыта. Это процесс преобразующего отражения действительности. Основой воображения являются знания и впечатления.

Различают следующие виды воображения: произвольное и произвольное, воссоздающее и творческое. Непроизвольное воображение является пассивным. Оно проявляется в возникновении и комбинировании представлений и их элементов в новые представления без сознательного намерения. Оно чаще возникает при ослаблении сознательного контроля, например, грезы, сновидения. Произвольное воображение, являясь активным, заключается в преднамеренном порождении образов нового в связи с определенной деятельностью. При воссоздающем воображении человек по одному описанию представляет себе то, что он никогда не воспринимал. Творческое воображение проявляется в порождении новых оригинальных идей, образов предметов или действий [295. С. 55—57].

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОПИСАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ. Одну из первых моделей интеллекта предложил английский психолог КХспирмен. Занимаясь проблемами профессиональных способностей, он обратил внимание на то, что люди, которые успешно выполняет тесты на диагностику мышления, как правило, также успешны и при решении заданий на другие познавательные способности и наоборот. Опираясь на указанные факты, Спирмен предположил, что успешность любой интеллектуальной деятельности определяется: 1) некоторой общей способностью (общим или генеральным фактором — <7-фактор) и 2) рядом специальных способностей, характерных для конкретной деятельности (специфические факторы, или ^-факторы).

<7-фактор рассматривался как общая «умственная энергия». В исследованиях Спирмена было установлено, что значение этого фактора максимально при решении сложных математических задач и задач, требующих развитого понятийного мышления, и минимально при выполнении сенсомоторных действий. (7-фактор латентен (скрыт от непосредственного восприятия) и максимально проявляется в операциях и действиях, протекающих в «умственном плане».

Из теории К.Спирмена вытекает ряд следствий: 1) единственной основой успешности решения различных тестов является фактор общей умственной энергии; 2) корреляция результатов выполнения различными людьми, разных интеллектуальных тестов должна быть положительной; 3) для диагностики значения (г-фактора) лучше применять задачи на определение абстрактных отношений.

Развитие двухфакторной теории в работах Спирмена привело к созданию иерархической модели. Между факторами *G* и *S*

были выделены групповые факторы механических, арифметических и лингвистических (вербальных) способностей (рис. 41).



Рис. 41. Модель интеллекта по Спирмену

Э.Торндайк, в отличие от Спирмена, отрицал наличие общей основы интеллектуальных действий, т.к. по его мнению каждая конкретная интеллектуальная операция является результатом взаимодействия множества отдельных факторов. Его последователь Л.Терстоун предложил метод многофакторного анализа матриц интеркорреляций, который позволял выявлять некоторые независимые латентные факторы, определяющие взаимосвязи результатов выполнения разных тестов разными испытуемыми. Аналогичные взгляды развивал Т.Келли, который к основным интеллектуальным факторам относил пространственное мышление, вычислительные и вербальные способности, память и скорость мышления.

Первоначально Терстоун выделял 12 факторов из которых чаще всего в исследованиях воспроизводились 7:

1. *Словесное понимание* — диагностируется заданиями на понимание текста, словесные аналогии, вербальное мышление, интерпретацию пословиц и т.п.

2. *Беглость речи* — диагностируется тестовыми заданиями на нахождение рифмы, называние слов определенной категории и т.п.

3. *Числовой фактор* — измеряется заданиями на скорость и точность арифметических вычислений.

4. *Пространственный фактор*. Он подразделяется на два подфактора: 1) успешность и скорость восприятия пространственных отношений (восприятие жестких геометрических фигур на плоскости); 2) мысленное манипулирование зрительными представлениями в трехмерном пространстве.

5. *Ассоциативная память* — оценивается тестами на механическое запоминание ассоциативных пар.

6. *Скорость восприятия* — измеряется быстротой и точностью восприятия деталей, сходств и различий в изображениях. Может быть выделен вербальный и «образный подфактор».

7. *Индуктивный фактор* — диагностирует задания на определения, правила и на завершение последовательности [63. С. 21-23].

Одной из широкоупотребляемых моделей интеллекта, на которой могут базироваться тесты достижений, является модель, предложенная американским психологом Дж.Гилфордом [138]. В основу этой модели Гилфорд положил три переменные: операции, содержание и результаты мышления.

Составляющие проявлений структуры интеллекта включают:

1) познавательные процессы (операции) — это то, что умеет испытуемый;

2) виды информации (содержание) — природа материала или информации, на основе которой осуществляются действия;

3) виды конечного мыслительного продукта (результаты).

Более развернуто интеллектуальные операции состоят из:

— познания — открытие, повторное открытие или узнавание;

— памяти — сохранение познанного;

— дивергентного (расходящегося) мышления, т.е. мышления в различных направлениях, включающего исследование или отыскивание различий;

— конвергентного мышления — сходящегося мышления, которое приводит к одному ответу, узнаванию лучшего или самого оптимального варианта действия;

— оценки.

Содержание мышления можно представить в следующих формах:

а) образной (реальные объекты или их изображения, модели);

б) символической (буквы, числа, условные знаки);

в) семантической, смысловой (слова);

г) поведенческой (информация о других людях, их поведении, способностях, потребностях и т.д.) формах.

Результаты мышления могут проявляться:

1) в элементах;

2) в классах (совокупности элементов);

3) в отношениях;

4) в системах;

5) в предвидениях;

б) в преобразованиях [1. Т. 2. С. 15] (рис. 42).

Разработаны и другие менее значимые модели интеллекта типа моделей Р.Кеттелла, С.Барта, Д.Векслера, Ф.Вернона и др. (подробнее см. [63. С. 17—29]).

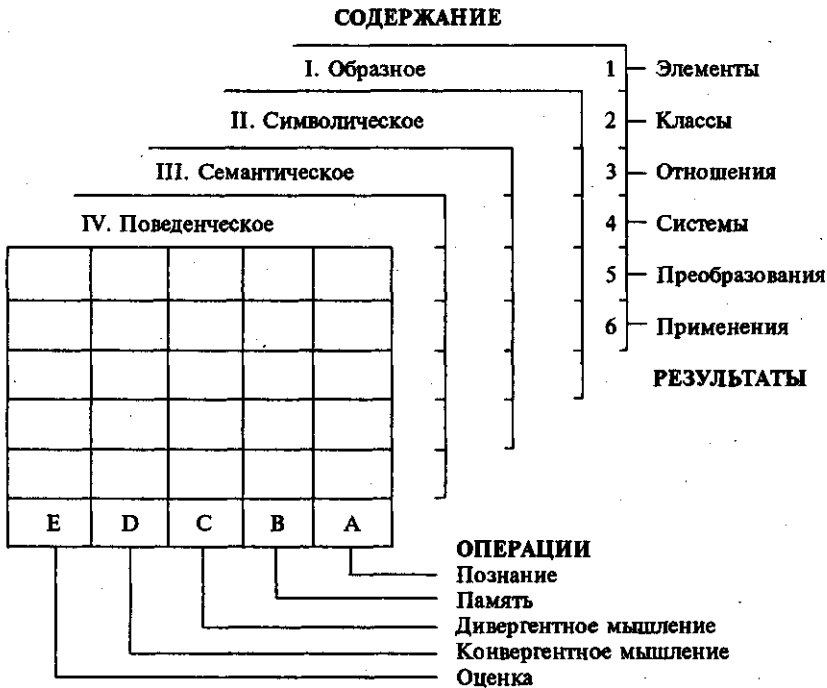


Рис. 42. Структура интеллекта по ДисГилфорду

ПОНИМАНИЕ. Важной интегральной характеристикой интеллектуально-познавательной сферы личности является понимание.

Феноменологизация и концептуализация понимания. Ведущими областями знания, использующими понятие «понимание», являются: искусствоведение, психология, филология, философия. В психологии понимание в основном рассматривается при исследовании мышления и социального взаимодействия. При этом следует различать две основные сферы проявления понимания: предметную и межличностную.

Предметное понимание должно быть рассмотрено в контексте логического и пралогического (нечувствительного к противоречиям, непроницаемого для опыта, предполагающего соприча-

стность) мышления. С позиций пралогического мышления понимание предполагает сопричастность понимаемому, которая реализуется как способность уподобиться понимаемому, наличие опыта переживания понимаемого, существование различных форм передачи свойств между объектом и субъектом понимания (Шевандрин и Хализев, 1995). Для «объемности» предметного понимания необходим системный диалог между сопричастными сущностями: субъектом понимания и репрезентацией понимаемого во внутреннем мире субъекта.

Межличностное понимание — это понимание другого через объяснение, интерпретацию, отождествление, вживание, способность переноситься во внутренний мир другого (частным случаем является эмпатия). Сопричастность внутреннему миру другого через отождествление (если бы я был им, на его месте) предполагает: участие невербализуемого, интуитивного опыта переживания; актуализацию собственного аналогичного жизненного опыта; устранение оценочного отношения к другому, т.е. исчезновение внешней оценочной позиции. Наиболее адекватное понимание другого достигается при оставлении внешних оценочных позиций и переходе к многоуровневому, полимодальному диалогу во внутренней позиции.

Пралогическое мышление позволяет достичь понимания или набросать путь к его углублению в ситуациях логического противоречия, межличностного конфликта, при смене аспекта или уровня анализа. Сопричастность объекту или субъекту понимания придает пониманию мотивированность, «голографичность» и ориентированность (Шевандрин и Хализев, 1995).

Если оставить в стороне нулевой уровень феноменологии понимания (представленность на уровне обыденного сознания), то согласно феноменологии первого уровня (после предварительной концептуализации) понимание — это потребность, вживание, способность, способ бытия, бытийное реагирование, смысл бытия, способ существования, процедура мышления, познавательное отношение, личностный способ мышления, психический процесс, компонент механизма социального мышления и т.п. [67].

Концептуализации понимания должна учитывать его основные контексты: методологический, когнитивный, логический, семантический, лингвистический, коммуникативный, психологический. Следует учитывать, что понимание является одной из граней и/или уровней психической реальности, обозначенной такими понятиями как эмпатия, понимание (в узком смысле),

доверие. В первом приближении эмпатию можно рассматривать как безоценочное, а доверие — как оценочное понимание.

Необходимо выделять три основных *аспекта проявления понимания*: предметный, отношенческий и телеологический. *Предметный* аспект понимания проявляется в умении познавать предметы, т.е. нечто, представленное средствами наглядного образа или внутреннего смыслового единства. Как известно, различают следующие основные виды предметов: вещи, понятия, состояния. При исследовании предметного аспекта значимо понимание чувственной, семантической, символической и поведенческой информации. *Отношенческий* аспект понимания проявляется в умении познавать отношения, т.е. во взаимосвязи между объектами и их свойствами. *Телеологический* аспект понимания проявляется в умении познавать ориентированные процессы, прогнозировать события.

Формально *уровни понимания* могут быть обозначены как: 1) *феноменологический* (доминанта — понимание через отнесение к известному; ведущий признак — сопереживание; механизмы — аттракция, эмпатия, метафора, идентификация как узнавание); 2) *классификационный* (отнесение к классу по признаку; осознание; горение, рефлексия, каузальная атрибуция); 3) *типологический* (отнесение к типу по множеству признаков; доверие; инсайт, проекция, стереотипизация, интуиция); 4) *системный* (понимание как включение в систему; принятие; озарение, идентификация как уподобление, структурирование, систематизация); 5) *интегральный* (понимание через соотношенность с направленностью, целью, абсолютизм; ориентированность; синергия, интеграция, абсолютизация, ориентирование). В скобках перечислены процессуальные доминанты, ведущие признаки и механизмы соответствующих уровней (представленные субмодальностями системного механизма понимания).

Основными размерностями исследования понимания в психологии должны быть рассмотрение его как феномена, состояния, процесса, потребности, способности и ценностной ориентации. Для переживания состояния понимания характерно ясное ощущение внутренней связности, упорядоченности, организованности понимаемого. Процессуальный план понимания реализуется в зарождении и развитии потребностно-ценностного познавательного состояния, прояснении содержания, связей, ориентированности понимаемого, упорядочении нового в системе знаний субъекта, сопричастности и диалогичности с внутренними репрезентациями понимаемого. Понимание как по-

требность относится, в основном, к познавательной сфере потребностей. Она открыта, ситуативно ненасытаема, ее интенсивность определяется общим уровнем пассионарности личности. Понимание как способность является одной из составляющих в общей структуре интеллектуальных способностей, проявляющаяся в умениях: воспринимать суть и отношения понимаемого; быть сопричастным этим отношениям; реализовывать системный диалог с внутренними репрезентациями понимаемого. Основной функцией понимания является обеспечение осмысленного поведения и ориентации индивида в жизнедеятельности.

На наш взгляд, для наиболее обобщенной концептуализации и развития понимания адекватен интегральный подход. Например, с позиций интегрального подхода, если диагностируется уровень понимания, то его проявления в социальном плане могут быть обозначены как: 1) сопереживание (эмоцио), 2) осознание (рацио), 3) доверие (интуицию), 4) принятие (экзистенцию), 5) содействие (працио). Перечисленные понятия можно назвать *метамодальными синонимами*. Другими словами, они являются модальными презентациями (представлениями) метакатегориями «понимание». Разные люди говоря — «Понимаю» — имеют в виду разное.

Психодиагностика понимания и взаимопонимания. Для диагностики предметного понимания в первом приближении следует применять репертуарные методы, в которых объектами и критериями оценивания выступают ведущие характеристики понимаемого (например, основные понятия по оцениваемому курсу — в случае диагностики понимания учебного предмета). Операционально *взаимопонимание* может рассматриваться как близость личностных смыслов двух (или более) субъектов относительно какого-то фрагмента реальности. Эта близость может быть также диагностирована репертуарными методиками, где в качестве объектов выступают элементы, адекватно представляющие указанную реальность, а в качестве критериев — характеристики отмеченных элементов, порождаемые самими обследуемыми.

Уровень понимания как переменная является системной, неспецифической и интегральной. *Уровень понимания* (в предметном плане) — это интегральная неспецифическая характеристика способностей к интеллектуальной деятельности. В межличностном плане — это характеристика когнитивного плана способности к социальному взаимодействию. При этом различия в уровне могут определяться как количественно (степень

сходства с некоторым эталоном), так и качественно (как принадлежность к качественно более высокому уровню понимания).

Как и в случае диагностики других показателей, учитывая наши цели, задачи и ограничения, в своем выборе средства мы можем остановиться на определенном уровне диагностических средств.

Можно воспользоваться:

1) анкетами с прямыми вопросами (типа: «Увеличилось или уменьшилось Ваше понимание в процессе обучения?», «На сколько процентов изменилось Ваше понимание других людей?») или ранжированиями понятий, признаков, людей, событий и т.п. по заданному основанию, связанному с пониманием;

2) личностными опросниками, позволяющими реконструировать изменения понимания в заданном плане, по данным самооенок поведения (Q-данные);

3) экспертными оценками различных составляющих понимания или взаимопонимания (Z-данные);

4) тестами достижений для оценки изменения объема знаний, умений, навыков и репертуарными методиками для оценки понимания (Г-данные).

Пример 1 — предметное понимание. Допустим мы хотим диагностировать уровень понимания обучающимися общей психологии. Один из простейших вариантов диагностики заключается в предложении проранжировать основные понятия общей психологии по степени их общности, т.е. наиболее общему понятию присвоить первый ранг, следующему по общности — второй и т.д. (табл. 29, левая сторона — (^-данные).

Следующий, более сложный вариант, — это предложение обследуемому продемонстрировать свои знания, умения, навыки по общей психологии экспертам, например, преподавателям курса «Общая психология» (X-данные).

Еще один вариант диагностики понимания — это использование репертуарной методики. С этой целью обследуемому предлагается проранжировать основные понятия курса общей психологии по степени их сходства между собой (сначала первого понятия — «Внимания» — со всеми остальными, затем второго и т.д.). Результаты сравнений заносятся в матрицу оценок (см. табл. 29, правая часть). После этого указанная матрица подвергается факторному или кластерному анализу для выявления значений различных показателей понимания (Г-данные). Например, степени сходства рангового ряда понятий у обследуемого и у экспертов.

Обобщенная оценка уровня понимания должна учитывать все три типа данных (L-, Q- и Г-данные).

Репертуарная матрица для контроля уровня понимания по курсу «Общая психология»

Ранги понятий	Наименования понятий	Внимание	Воля	Восприятие	Деятельность	Коллектив	Личность	Мышление	Общение	Способность	Темперамент	Характер	Чувства
	Внимание	1											
	Воля		1										
	Восприятие			1									
	Деятельность				1								
	Коллектив					1							
	Личность						1						
	Мышление							1					
	Общение								1				
	Способности									1			
	Темперамент										1		
	Характер											1	
	Чувства												1

Пример 2 — доминирующий уровень понимания (социальный план). Предположим, что нам требуется определить основной уровень понимания, который характерен для обследуемого. В этом случае, как и в предыдущем примере, мы можем воспользоваться ранжированием ряда личностных свойств, соответствующих качественно различным уровням понимания. Более тонкая диагностика требует привлечения репертуарного варианта методики (табл. 30). В крайней левой колонке табл. 30 указаны номера уровней понимания (1 — феноменологический, 2 — классификационный, 3 — типологический, 4 — системный, 5 — интегральный), которые могут доминировать у обследуемого.

**Репертуарная матрица для диагностики доминирующего
уровня понимания в межличностной сфере**

Ранг	Наименования качеств	Я сам													
3	Считает, что понимать другого человека, значит <i>доверять</i> ему														
1	Считает, что понимание другого человека заключается в <i>соотнесении</i> его с известными (для понимающего) людьми														
4	Считает, что понимание другого человека заключается в <i>систематизации</i> его поведения (поступков)														
5	Считает, что понимать другого человека — значит <i>помогать</i> ему в достижении жизненных ориентиров														
2	Считает, что понимание другого человека заключается в <i>классификации</i> его поведения (поступков) (оценке по ряду признаков)														
4	Считает, что понять другого человека — значит <i>принять</i> его таким, как он есть														
5	Считает, что понимание другого человека заключается в <i>содействии</i> достижению цели к которой он стремится														
1	Считает, что понимать другого человека значит <i>сопереживать</i> ему														
2	Считает, что понимать другого человека значит <i>осознать</i> причины его поведения (поступков)														
3	Считает, что понимание другого человека заключается в <i>соотнесении</i> его с некоторым типом людей по множеству признаков														

В качестве объектов оценивания можно использовать людей, которые представляют для обследуемого следующий репертуар ролей:

1. Я-сам(а).
2. Мать (отец) или лицо, выполняющее ее (его) функции.

3. Лучший друг (подруга).
4. Мужчина (женщина), наиболее близкий(ая) к моему идеалу.
5. Высоконравственный (порядочный) человек.
6. Женщина (мужчина), наиболее близкая(ий) к моему идеалу.
7. Несчастный человек.
8. Человек (женского/мужского пола), который очень нравился или нравился.
9. Отец (мать) или лицо, выполняющее его(ее) функции.
10. Жена (муж) или претендентка (претендент) на эту роль.

Пример 3 — взаимопонимание. Предположим, мы хотим диагностировать уровень взаимопонимания, например, будущих супругов. Один из простейших вариантов диагностики заключается в предложении проранжировать основные ценности, индивидуально-психологические характеристики и/или цвета по степеням их предпочтительности (т.е. наиболее предпочитаемому понятию присвоить первый ранг, следующему по общности — второй и т.д.) (табл. 31, левая сторона). После этого оценивается сходство соответствующих рядов предпочтений на уровнях: ценностных ориентации, индивидуально-психологическом и эмоционально-символическом. Степень сходства указанных рядов может являться показателем взаимопонимания на соответствующих уровнях психической активности (0-данные).

Более сложный (соответственно более точный) вариант диагностики взаимопонимания — это использование репертуарной методики. С этой целью обследуемым предлагается проранжировать людей из своего окружения (см. ролевой список) по степени выраженности у них тех или иных предпочтений (ценностей, качеств, цветов). Результаты сравнений заносятся в матрицу оценок (см. табл. 31, правая часть). После этого указанная матрица подвергается факторному или кластерному анализу для выявления значений различных показателей взаимопонимания (Г-данные).

Наценностном уровне не следует использовать терминальные ценности (Рокич):

1. Активная, деятельная жизнь.
2. Здоровье (физическое и психическое).
3. Интересная работа.
4. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком).
5. Материально обеспеченная жизнь.
6. Наличие хороших и верных друзей.
7. Общественное признание (уважение окружающих).

**Репертуарная матрица для диагностики
взаимопонимания на индивидуально-психическом уровне**

Ранг	Наименования качеств	Я сам												
	Активный, энергичный													
	Добросовестный, имеет стойкие моральные принципы													
	Застенчивый, неуверенный в себе, избегает риска													
	Общителен, естественен в общении, готов к сотрудничеству													
	Постоянно жизнерадостный, веселый, ищущий впечатления													
	Разделяет требования окружающих, уступчив, осторожен													
	Разнообразный, нестереотипный в поведении и мышлении													
	Смел, стремится к самоутверждению, решительным действиям													
	Спокойный, низкотревожный, неистощающийся быстро													
	Хорошо ориентирован в житейских вещах													

8. Счастливая семейная жизнь.

9. Творчество (возможность творческой деятельности).

10. Удовольствия (жизнь, полная удовольствий, развлечений приятного проведения времени) [263].

В процедуре оценивания обследуемые должны указать, в какой степени следование отмеченным ценностям, на их взгляд, характерно для людей, выбранных ими на различные ролевые позиции.

На индивидуально-психическом уровне предлагаются 10 критериев, соответствующих шкалам нижнего уровня психодиагностического теста (см. табл. 31) [104].

На эмоциональном уровне используются 10 основных цветов, имеющих устойчивые символические значения, закрепленные в культуре (синий, зеленый, красный, желтый, фиолетовый, коричневый, черный, серый (из теста МЛюшера [268], голубой, белый). В процедуре опроса обследуемые должны указать, какой человек в 1-ю, 2-ю, ..., 10-ю очередь ассоциируется с каждым отдельным цветом.

После окончания процедуры опроса производится *вычисление показателей и интерпретация*. В качестве наиболее употребительных показателей следует использовать: 1) иерархию конструкторов и объектов (на каждом уровне и в целом), 2) когнитивную сложность, 3) уровень идентификации с окружением, 4) степень декларативности, 5) уровень соответствия иерархий конструкторов супругов, 6) содержание ведущих конструкторов через конструкторы разных уровней и другие.

2.1.7. ДИАГНОСТИКА МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

«Поступай с другим так, как ты хотел бы, чтобы они поступали с тобой.»

{Золотое правило нравственности}

ОЦЕНКА УРОВНЯ МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ. Как отмечалось выше, основываясь на работах Ж.Пиаже по развитию интеллекта детей, Л.Кольберг развил теорию нравственного развития. В ряде экспериментов, посвященных нравственному развитию, он ставил детей и подростков перед гипотетическими моральными дилеммами. Например:

«В одном из небольших городов заболела и вскоре умерла женщина. Когда она заболела, доктор сказал, что есть единственное лекарство, которое способно вылечить ее. Это лекарство придумал и продает один человек, живший в этом городе. Затраты на изготовление лекарства почти в 10 раз меньше, чем его продажная цена. Муж заболевшей женщины не имел достаточных средств для того, чтобы купить это лекарство. Обратившись к своим родственникам и знакомым, он собрал только половину требуемой суммы и с ней пошел к продавцу. Тот отказался отпустить лекарство за полцены или в долг, хотя знал, что женщина умирает. Тогда муж этой женщины ночью пробрался в дом владельца лекарства и украл его».

Детям разного возраста, прослушавшим этот рассказ, задавали следующие вопросы: имел ли моральное право так поступать муж этой женщины? Что в поведении людей в данной ситуации было правильным и неправильным? Каждый из опрашиваемых должен был объяснить, почему поступок человека он считает правильным или неправильным. На основе характера ответов детей выделены три уровня, включающие в себя шесть стадий нравственного развития.

Если мы попробуем свести характеристику всех стадий к минимальному объему, то получится следующий ряд утверждений:

Уровень I: Пред конвенциональный.

Стадия 1: «Я должен сделать то, что обещал, иначе накажут».

Стадия 2: «Раз ты меня обидел, то и я тебя обижу».

Уровень II: Конвенциональный.

Стадия 3: «Я хочу делать то, что приятно другим».

Стадия 4: «Я обязан соблюдать закон».

Уровень III: Постконвенциональный.

Стадия 5: «Я должен исполнять эти законы, т.к. их установило общество».

Стадия 6: «Поступай с другими так, как ты хотел бы, чтобы они поступали с тобой».

Уровень нравственного развития ребенка определяется не самим по себе ответом «да» или «нет», а пониманием того, почему был дан именно такой ответ, умением объяснить причину своего выбора.

Подробнее о диагностике указанной сферы личности см. работы [46; 49; 51; 108-110; 190; 321-322; 324].

2.1.8. ДИАГНОСТИКА ЭКЗИСТЕНЦИОНАЛЬНО-БЫТИЙНОЙ СФЕРЫ

«Человек не есть то, что он есть;
человек есть то, что он не есть.»

{Ж.П.Сартр}

К экзистенциально-бытийной сфере личности, как отмечалось выше, следует относить субъектные самопрезентации существования личности. Эта сфера проявляется в состояниях самоуглубления, переживаниях своей самости, свойствах личности, обусловленных переживаниями своего бытия в мире (например, экзистенциальная уверенность/неуверенность). Основными способами человеческого существования, категория-

ми человеческого бытия являются экзистенциалии. Примерами экзистенциалий, по М.Хайдеггеру, могут быть страх, бытие-в-мире, забота, понимание, настроенность, заброшенность и др. [Краткая философская энциклопедия. М., 1994. С. 534].

Типичными экзистенциональными проблемами человека являются: потеря смысла жизни (экзистенциональный вакуум) [174], одиночество [83], экзистенциональная неуверенность [99] и др.

ДИАГНОСТИКА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ.

Виктор Франкл обратил внимание, что все больше людей жалуется на бессмысленность, опустошенность, «внутреннюю пустоту». **Он назвал это состояние «экзистенциональным вакуумом».** Это состояние противоположно предельным переживаниям (А.Маслоу) и может рассматриваться как «переживание бездны». Этиология экзистенционального вакуума, согласно Франклу, происходит из отсутствия у человека побуждений и инстинктов, говорящих, что ему нужно делать, условностей, традиций и ценностей, которые обеспечивают ему выбор того, что ему должно делать [174. С. 308].

Тест смысложизненных ориентации (*СЖО*) представляет собой адаптированную версию теста «Цель в жизни» (*Purpose-in-Life Test, PIL*). *PIL* был разработан Джеймсом Крамбо и Леонардом Махоликом на основе теории стремления к смыслу и логгерпии В.Франкла. Построение этого теста преследовало цель эмпирической валидизации ряда ключевых представлений теории нусогенных неврозов и в частности представления об экзистенциональном вакууме. Первоначально авторы теста *PIL* стремились показать, что: а) тест измеряет степень «экзистенционального вакуума» (в терминах Франкла); б) указанный вакуум характерен для больных людей; в) экзистенциальный вакуум не тождествен просто психической патологии. «Цель в жизни», диагностируемую тестом, Крамбо и Махолик определяют как переживание индивидом онтологической значимости жизни [264. С. 3].

PIL в окончательном варианте представляет набор из 20-ти биполярных шкал с семью градациями предпочтений. Например:

Обычно я	1	2	3	4	5	6	7
не знаю, чем заняться				ни то, ни другое			полон энтузиазма

Обследуемому необходимо выбрать любую из семи градаций, которая наиболее соответствует его переживаниям, и отметить

цифру указанной градации. Итоговые результаты получаются путем суммирования числовых значений отмеченных градаций с учетом направленности шкалы. Полученный результат переводится в стандартные значения (процентили). Шкалы с восходящей последовательностью градаций (от 1 до 7) чередуются в случайном порядке со шкалами нисходящей последовательности (от 7 до 1). Максимум (7 баллов) всегда соответствует полюсу наличия цели в жизни, а минимум (1 балл) — полюсу отсутствия цели в жизни.

Кроме отмеченной выше формализованной части «А», тест *PIL* содержит также части «2?» и «С». Часть «J» представляет собой 13 неоконченных предложений, отражающих темы смысла и бессмысленности жизни. В части «С» клиенту предлагается изложить кратко и конкретно его устремления и цели в жизни, а также описать, насколько успешно эти устремления и цели реализуются. Крамбо и Махолик отмечают, что части «I?» и «С» очень полезны при индивидуальной работе в условиях, когда оценивание по этим шкалам осуществляется психиатром или консультантом [264. С. 3—4].

По результатам факторных исследований данных тестирования методикой *PIL* были выделены пять основных факторов (или субшкал), которым соответствуют пять концептуально рефлекслируемых ощущений осмысленности жизни:

1. *Качество жизни* (7 пунктов): общая характеристика удовлетворенности субъекта той жизнью, которой он живет.
2. *Смысл бытия* (6 пунктов): описывает ощущение наличия в жизни смысла и целей, уверенность в возможности их найти.
3. *Преграды бытия* (2 пункта): характеризуют отношение к смерти и личному выбору.
4. *Ответы на вопросы бытия* (3 пункта): оценивают возможность отыскать решение экзистенциальных проблем, отсутствие страха и смущения перед ним.
5. *Будущая жизнь и ответственность* (2 пункта): описывает отношение к уходу на пенсию и самооценку личной ответственности [264. С. 6].

В 1977 г. Дж. Крамбо сконструировал дополнительную к тесту *PIL* методику — шкалу поиска смысложизненных целей (*Seeking of Noetic Goals Test — SONG*). По предположениям автора тест *SONG* должен был измерять силу мотивационной тенденции к поиску смысла жизни. С концептуальных позиций ожидалось, что данные по этой шкале будут отрицательно коррелировать с показателями по тесту *PIL* (осмысленность жизни).

Шкала *SONG* включает в себя 20 пунктов, каждый из которых представляет описание от первого лица определенного действия, переживания или состояния. Обследуемый должен оценить, насколько указанное психическое проявление характерно для него.

Результаты исследований подтвердили предположение о том, что значения показателей в «аномальных» группах существенно выше, чем у здоровых людей по тесту *SONG* (поиск смысло-жизненных целей) и отрицательно коррелируют со значениями показателей по тесту *PIL* (осмысленность жизни). Кроме этого, было выявлено, что указанная отрицательная корреляция в группах здоровых людей существеннее выражена, чем в «аномальных» группах.

Впервые на русский язык тест осмысленности жизни был адаптирован К.Муздыбаевым (ИСЭП АН СССР, Ленинград, 1981). Другая русскоязычная версия теста *PIL* была разработана и адаптирована Д. А Леонтьевым (факультет психологии МГУ) в 1986—1988 гг. [264. С. 6-7].

Специально проведенные исследования (Леонтьев Д.А., Калашников М.О., Калашникова О.Э., 1993) русскоязычной версии теста позволили выявить несколько *факторов осмысленности жизни*:

1-й — 6 пунктов — «Цели в жизни», т.е. наличие жизненных целей, призвания, намерений в жизни.

2-й — 2 довольно разных пункта, которые условно можно назвать «Верность ложному пути» (обязательность выполнения возложенных обязанностей даже при наличии внутреннего протеста).

3-й — 6 пунктов — «Интерес и эмоциональная насыщенность жизни».

4-й — 5 пунктов — «Удовлетворенность самореализацией» (выражает ощущение успешности осуществления себя в жизни и повседневной деятельности).

5-й — 4 пункта — «Я — хозяин жизни» (отражает ощущение человеком его способности влиять на ход собственной жизни).

6-й — 5 пунктов — «Управляемость жизни» (характеризует уверенность в принципиальной возможности самостоятельного осуществления жизненного выбора).

Выявленные факторы, за исключением второго, можно рассматривать как *составляющие смысла жизни* личности. Эти составляющие можно разделить на две группы: 1) смысло-жизненные ориентации — цели в жизни, насыщенность жизни и

удовлетворенность самореализацией; 2) локус контроля — внутренний локус контроля, уверенность в способности осуществлять контроль собственной жизни.

Три смысловые ориентации соотносятся соответственно с тремя составляющими жизнедеятельности и временными ориентациями жизни: целью (будущим), процессом (настоящим) и результатом (прошлым) (рис. 43).



Рис. 43. Соотношения между смысловыми ориентациями, составляющими жизнедеятельности и временными ориентациями

На основе результатов исследований адаптированного варианта теста осмысленности жизни он был преобразован в тест смысловых ориентации (*СЖО*). Этот тест диагностирует общий показатель осмысленности жизни, три переменные, характеризующие три составляющие смысловых ориентации, и два показателя локуса контроля.

Интерпретация содержания субшкал:

1. *Цели в жизни.* Результаты по данной субшкале характеризуют наличие (или отсутствие) в жизни обследуемого целей в будущем, которые придают его жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Низкие баллы по этому показателю (даже при высоком уровне *ОЖ*) присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем.

Высокие баллы характерны для целеустремленного человека, но и для прожектера (планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкреплены личной ответственностью за их реализацию). Эти два варианта легко различаются при учете результатов по другим шкалам *СЖО*.

Пример пунктов 1-й субшкалы:

03

В жизни я не имею определенных целей и намерений.

В жизни я имею очень ясные цели и намерения.

18

Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни.	3	2	1	0	1	2	3	Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни.
--	---	---	---	---	---	---	---	---

2. Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Баллы по данному показателю говорят о том, воспринимает ли обследуемый процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Низкие баллы по этой субшкале являются признаком неудовлетворенности своей жизнью в настоящем. При этом ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее.

Высокие баллы по данной субшкале при условии низких по остальным характерны для гедониста, живущего сегодняшним днем.

Пример пунктов 2-й субшкалы:

01

Обычно мне очень скучно.	3	2	1	0	1	2	3	Обычно я полон энергии.
--------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

02

Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей.	3	2	1	0	1	2	3	Жизнь кажется мне совершенно спокойно и рутинной.
---	---	---	---	---	---	---	---	---

3. Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией. Значения баллов по данной субшкале отражают самооценку пройденного отрезка жизни, ощущения продуктивности и осмысленности прожитой ее части.

Высокие баллы по этой субшкале характерны для человека, доживающего свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни.

Низкие баллы — показатель неудовлетворительности прожитой частью жизни.

Пример пунктов 3-й субшкалы:

Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов.	3	2	1	0	1	2	3	Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни .
--	---	---	---	---	---	---	---	---

10

Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной.	3	2	1	0	1	2	3	Если бы мне пришлось сегодня подводить итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла.
--	---	---	---	---	---	---	---	--

4. Локус контроля-Я (Я — хозяин жизни). Высокие баллы по этой субшкале соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Низкие баллы — показатель неверия в свои силы контролировать события собственной жизни.

Пример пунктов 4-й субшкалы:

15

Я определенно могу назвать себя целеустремленным.	3	2	1	0	1	2	3	Я не могу назвать себя целеустремленным человеком.
---	---	---	---	---	---	---	---	--

16

В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей.	3	2	1	0	1	2	3	В жизни я нашел свое призвание и цели.
--	---	---	---	---	---	---	---	--

5. Локус контроля-жизни или управляемость жизнью. Высокие баллы характеризуют убежденность обследуемого в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Низкие баллы — фатализм, уверенность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Пример пунктов 5-й субшкалы:

И

Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе.	3	2	1	0	1	2	3	Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас.
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию.	3	2	1	0	1	2	3	Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств.
--	---	---	---	---	---	---	---	---

Для подсчета баллов следует перевести помеченные обследуемым позиции на симметричной шкале (3 2 1 0 1 2 3) в оценки по восходящей (12 3 4 5 6 7) или нисходящей (7654321) на асимметричной шкале.

В восходящую шкалу переводятся пункты № 1,3, 8, И, 16.

В нисходящую шкалу переводятся пункты № 2, 10, 14, 15, 18 [264. С. 11-16].

ПСИХОДИАГНОСТИКА ОДИНОЧЕСТВА. В данном разделе мы рассматриваем одиночество как субъективное внутреннее переживание. Оно целостно, абсолютно всеохватно, имеет познавательный момент, является знаком нашей «самости». Другими словами: «Одиночество — это переживание, вызывающее комплексное и острое чувство, которое выражает определенную форму самосознания, и показывающее раскол основной реальной сети отношений и связей внутреннего мира личности» [83. С. 27].

• Согласно экзистенциальной феноменологии У.Садлера, жизненный мир личности ориентирован на реализацию **следующих экзистенциальных возможностей:**

1. Уникальность судьбы индивида, актуализация врожденного «Я», его предельной многозначности.

2. Традиция и культура личности, дающие ей множество ценностей и идей, которые она использует для интерпретации своих переживаний и определения своего существования.

3. Социальное окружение индивида, которое формирует поле организационных отношений с другими людьми и те сферы, где возникает участие в группе и ролевые функции личности.

4. Восприятие других людей, с которыми могут быть установлены отношения «Я — Ты», отношения, могущие развернуться в двойную реальность человеческого «Мы».

В соответствии с перечисленными возможными направлениями, присущими развитию и распространению вне личностного мира, *измерения* (размерности) *одиночества* также четырехчленны и могут быть обозначены как: космическое, культурное, социальное и межличностное [83. С. 30—31].

В плане переживания одиночество становится все более нестерпимым, когда оно начинает затрагивать человека одновременно в нескольких измерениях. Все типы одиночества имеют одну общую характерную черту — они являются чувством, выражающим идею о самом себе. Каждый тип одиночества представляет собой форму самосознания, свидетельствующую о разрыве основной сети отношений и связей, образующих внутренний мир личности.

Космическое измерение одиночества применяется, как правило, для обозначения трех форм самовосприятия:

- 1) постижение себя как цельной реальности, соотносимой с природой и космосом;
- 2) причастности к мистическим (таинственным) аспектам жизни, предельно близким к Богу или глубинам бытия;
- 3) веры человека в уникальность своей судьбы или причастности к великим историческим целям [83. С. 32—33].

Культурное измерение одиночества проявляется в разъединении с системой нормативных значений и ценностей, которая определяет существенные элементы в интересующих отношениях и стилях жизни. Примерами проявления одиночества в указанном измерении являются переживания иммигрантов, ощущения бессилия и безнадежности человека в современном мире (исследованные Э.Фроммом), состояние маргинальноеTM, разрыв поколений и т.п. Указанный тип одиночества наиболее характерен для обществ, в которых протекают бурные социальные изменения. Подобное одиночество частый гость мира ученых, пророков, реформаторов и критиков социальных порядков, особенно если они пытаются ввести ценности, забытые или отвергнутые широкой публикой [83. С. 36—40].

При исследовании *социального измерения одиночества* понятие «социальное» в первую очередь применяется к особым группам в обществе, а не к самому обществу в целом. Особо острые формы такого одиночества могут быть обозначены такими понятиями социальной изоляции как изгнание, остракизм, неприятие и отставка. При этом подразумеваются также более тонкие формы социальной изоляции: такие как лишение членства в группах. В случаях космического и культурного одиночества индивид ощущает, что потеряна связь, сопричастность; в социальном измерении одиночества человек остро чувствует, что его оттолкнули, покинули, исключили, отослали, недопустили или же не оценили. Можно перечислить несколько общих факторов содействующих возникновению социального одиночества: уве-

личивающаяся раздробленность общества вместе с растущей социализацией, высокая степень мобильности, неопределенность традиционных социальных границ, распад традиционных групп и короткое время жизни групп, претендующих на свое место, высокий уровень ожидания, связанного с социальной позицией, пренебрежительное третирование точки зрения отдельного индивида. Как отмечал Дж.Хоманс: «Цивилизация, которая ради прогресса и роста разрушает малые жизненные группы, делает людей одинокими и несчастными» [83. С. 40—44].

ИЗМЕРЕНИЕ ОДИНОЧЕСТВА. Существует два основных подхода к проблеме диагностики одиночества: одномерный и многомерный. При одномерном подходе одиночество рассматривается как единое явление, ключевым измеряемым признаком которого выступает интенсивность его переживания. Многомерный подход концептуализирует одиночество как многогранное явление, не сводимое к одной размерности. Такой подход концентрирует внимание на различиях переживания одиночества у разных индивидов.

В рамках подхода были разработаны ряд методик. Так Эдди (Eddy, 1961) сконструировал систему, состоящую из 24 пунктов, характеризующих разную степень интенсивности одиночества. Примерами пунктов указанной системы могут быть пункты типа: «Я чувствую себя покинутым», «Я испытываю чувство пустоты» и т.п. Имея перечень таких пунктов, обследуемые характеризуют: 1) самих себя (самооценка); 2) свое представление о том, как их воспринимают в этом плане окружающие (отраженная самооценка); 3) свой идеал (идеальная самооценка). В указанных исследованиях не было выявлено никакой зависимости между показателями одиночества и социометрическим статусом по критерию популярности.

Кроме указанной шкалы, были разработаны подобные шкалы измерения одиночества: 1) Сизенвейном (Sisenwein, 1964) — 75 пунктов; шкала оценки из четырех пунктов: «часто», «иногда», «редко», «никогда»; 2) Бредли (Bradley, 1969) — 38 пунктов; шкала оценки Ликерта из 6 пунктов; 3) Пелутцианом и Эллисоном (Paloutzian Ellison, 1982) — 7 пунктов; шкала оценки из 4 пунктов; 4) Янгом (Young, 1979) — 18 пунктов; возможен выбор 4 ответов — от 0 до 3 баллов. Подробнее см. [83. С. 192—201].

Работая в рамках многомерного подхода, Бельпер (Belcher, 1973) модифицировал систему измерения, сконструированную Бредли, и показал, что ее тотальная шкала определяет лишь «психологические аспекты одиночества». Для измерения социо-

логических компонент одиночества к шкале Брэдли были добавлены пункты из ранее созданных шкал измерения отчуждения (Keniston, 1960) и анонии (Srole, 1956). В итоге получилась шкала из 60 пунктов, отвечая на которые, обследуемые должны указать, как часто они переживают состояние, описанное в каждом пункте, при помощи оценочной шкалы Ликерта, имеющей 6 градаций. Таким образом, указанная диагностическая процедура позволяла измерить три размерности одиночества: глобальное одиночество, отчуждение и анонию.

Помимо указанной системы измерения одиночества, были разработаны системы: 1) Шмидта (Schmidt, 1976) — 60 пунктов; форма ответов: истинно — ложно; размерности: дружба, романтические сексуальные связи, семейные связи и отношения в сообществе; 2) Джонг-Гирвельдт (Jong-Gierveld, 1978) — 38 пунктов; оценочная шкала Ликерта из 6 пунктов; размерности: типы недостающих связей, механизмы приспособления и защиты, перспективы на будущее и личностные способности. Подробнее см. [83. С. 201—205].

Наиболее употребительная шкала для измерения одиночества была разработана (в рамках одномерного подхода) Дэниелом Расселом (Russell) с сотрудниками. Она включает 10 позитивно и 10 негативно сформулированных пунктов (табл. 32). Обследуемый должен указать, как часто он испытывал состояние, описанное в каждом из 20 пунктов, после этого подсчитывается общий балл.

Таблица 32

Модифицированная шкала измерения одиночества *UCLA*

<i>Инструкция:</i> Укажите, как часто вы испытываете состояние, описанное в каждом нижеследующем пункте. Обведите кружком балл для каждого пункта.				
	Никогда	Редко	Иногда	Часто
*01. Я чувствую, что нахожусь в ладу с окружающими меня людьми.	1	2	3	4
02. Я испытываю недостаток в дружеском общении.	1	2	3	4
03. Нет никого, к кому я мог бы обратиться.	1	2	3	4
*04. Я не чувствую себя одиноким	1	2	3	4
*05. Я ощущаю себя частью группы друзей.	1	2	3	4

	Никогда	Редко	Иногда	Часто
*06. У меня много общего с окружающими людьми.	1	2	3	4
07. Я больше не замыкаюсь в себе.	1	2	3	4
08. Никто из окружающих не разделяет моих интересов и мыслей.	1	2	3	4
*09. Я — человек, легко отдаляющийся от людей.	1	2	3	4
*10. Есть люди, к которым я испытываю глубокие чувства.	1	2	3	4
11. Я чувствую себя покинутым.	1	2	3	4
12. Мои социальные связи не глубоки.	1	2	3	4
13. Никто не знает меня по-настоящему.	1	2	3	4
14. Я чувствую себя изолированным от других людей.	1	2	3	4
*15. Я могу найти друзей как только я этого захочу.	1	2	3	4
*16. Есть люди, которые по-настоящему понимают меня.	1	2	3	4
17. Я несчастен от того, что так отдален от людей.	1	2	3	4
18. Люди вокруг меня, но не со мной.	1	2	3	4
*19. Есть люди, с которыми я могу поговорить.	1	2	3	4
*20. Есть люди, к которым я могу обратиться.	1	2	3	4

Общий балл шкалы складывается из баллов, полученных по всем двадцати пунктам. В пунктах, отмеченных звездочкой, прежде чем определять баллы, необходимо произвести перестановку в обратном порядке (т.е. сделать замены: 1 = 4, 2 = 3, 3 = 2, 4 = 1). Полученный результат соотносится с нормативными результатами соответствующей группы обследуемых (табл. 32 и 33).

Средние баллы по шкале одиночества *UCLA*
для различных возрастных групп

Возрастная группа	Количество респондентов, чел.	Средний балл одиночества	Стандартное отклонение
18—30 лет	149	8,31	2,02
31—40 лет	94	8,17	1,97
41—50 лет	53	7,51	1,88
51—60 лет	52	7,86	2,32
Старше 60 лет	34	7,26	2,63

Исследования, проведенные с помощью шкалы *UCLA*, показали, что результаты, полученные по указанной шкале, значимо коррелируют со значениями показателей: чувства заброшенности, депрессии, пустоты, безнадежности, изолированности и замкнутости [83. С. 206—217].

2.1.9. ДИАГНОСТИКА ДЕЙСТВЕННО-ПРАКТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Психодиагностика способностей

«Потеряв цель и надежду,
человек с тоски обращается
нередко в чудовище.»

(Ф.М.Достоевский)

ДИАГНОСТИКА ЖИЗНЕННОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ. Традиционно под *самоопределением личности* понимают сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции личности в проблемных ситуациях. Жизненное самоопределение проявляется в первую очередь в осознании смысла и цели жизни. *Смысл жизни* — это значение жизни для конкретного человека, это осознание своей жизни как цельного процесса, имеющего направленность, преемственность. Трасодержание, это осознание того, для чего человек живет. *Цель жизни* — это осознаваемый конечный результат, к которому человек стремится в своей жизнедеятельности. Проблема смысла жизни возникает перед человеком не-

однократно в течение его жизни [308. С. 5]. Чаще всего это происходит в кризисные периоды его жизни. В табл. 34 приведены примеры типичных смыслов жизни и соответствующих им целей.

Таблица 34

Примеры типичных смыслов и целей жизни

СИТ в криз	Цель жизни
Создание своей семьи, воспитание детей	Нахождение любимого человека, организация многодетной семьи
Формирование материального благополучия	Нахождение высокооплачиваемой работы и др. источников доходов
Интеллектуальное развитие	Получение хорошего образования
Достижение высокого профессионального мастерства	Приобретение профессии, соответствующей духовному складу и овладение ею в совершенстве
Власть над другими людьми	Получение престижной профессии и высокой должности
Служение другим людям	Помощь слабым, больным людям
Дружба, товарищество	Нахождение хорошего и верного друга
Физическое совершенствование	Достижение высот в спорте
Познание окружающего мира	Совершение научного открытия
Раскрытие своих творческих возможностей	Получение художественного образования
Обучение и воспитание молодого поколения	Получение педагогического образования
Улучшение политического устройства общества	Становление политиком [308. С. 6]

Частной составляющей самоопределения личности является профессиональное самоопределение. *Профессиональное самоопределение* — это процесс и результат сознательного и самостоятельного выбора профессии. Например, профсамоопределение школьников реализуется в несколько этапов, которым соответствуют определенные задачи (табл. 35).

Этапы и задачи профсамоопределения школьников

Этап	Задачи
1—4 классы	Развитие трудолюбия и интереса к выбору профессии; ознакомление с наиболее доступными профессиями
5—7 классы	Формирование потребности в профсамоопределении, развитие интересов и склонностей
8—9 классы	Формирование профсамосознания, осознанного намерения и пути продолжения образования
10—11 классы	Развитие убежденности в адекватности сделанного выбора профессии; подготовка к реализации профнамерения

Оно включает в себя практическую, психологическую и нравственную подготовку к профессиональной жизнедеятельности. Профсамоопределение является лишь начальным этапом профессионального развития личности. Такое развитие, кроме профсамоопределения, включает также профподготовку, профадаптацию в развитие профмастерства (рис. 44) [308. С. 7—8].

Профсамооп-
ределение

Профподго-
товка

Профадап-
тация

Развитие проф-
мастерства

Рис. 44. Этапы профессионального развития личности

При выборе профессии следует учитывать:

- желания, интересы и склонности личности, т.е. то, что можно обозначить термином *хочу*,
- возможности личности — знания, способности, психологические особенности, состояние здоровья — *могу*;
- запросы рынка труда в кадрах — *надо*.

На выбор профессии оказывает влияние ряд факторов, такие как родители, радио и телевидение, друзья, книги, учителя, кино, учителя, газеты и журналы (рис. 45).

Можно указать типичные *ошибки и затруднения*, возникающие при выборе профессии:

1. Отношение к выбору профессии как к выбору пожизненного пристанища, ориентация сразу на профессию высокой квалификации, высшее образование.
2. Предрассудки чести, когда некоторые важны для общества профессии и занятия считаются недостойными, неприличными.

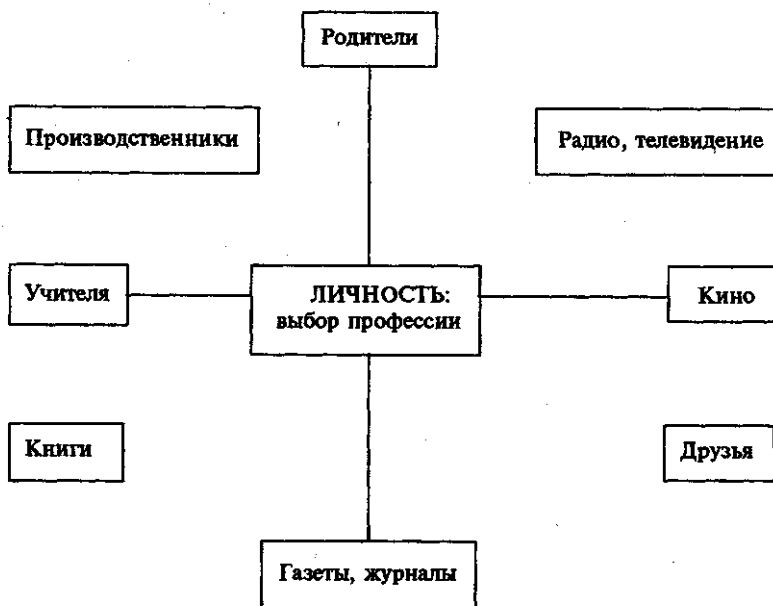


Рис. 45. Факторы, влияющие на выбор профессии

3. Выбор профессии «за компанию», чтобы не отстать от друзей.

4. Перенос отношения к представителю какой-нибудь профессии на саму профессию.

5. Увлечение только внешней или какой-либо частной стороной профессии.

6. Отождествление школьного учебного предмета с соответствующей профессией.

7. Устарелые представления о характере труда в некоторых сферах производства (например, материального).

8. Неумение разобраться в своих личных особенностях (склонностях, способностях, подготовленности).

9. Незнание или недооценка своих физических особенностей, недостатков, существенных при выборе профессии.

10. Незнание основных мероприятий и порядка решения задач при выборе профессии, (цит. по [308. С. 10—11]).

Можно рекомендовать следующие *правила выбора профессии*:

1. Изучить как можно больше профессий, определить, какие профессии и специалисты необходимы в регионе, где проживает человек, выбирающий профессию.

2. Изучить самого себя (интересы, склонности, способности, темперамент, черты характера, особенности познавательных процессов, здоровье, самооценку, уровень притязаний и др.).

3. Выбрать наиболее привлекательную, подходящую профессию.

4. Подробно изучить выбранную профессию: ознакомится с профессиограммой, определить формулу профессии, уточнить содержание и условия труда и требования, предъявляемые профессией к человеку. Изучить возможности ее приобретения и перспективы профессионального роста.

5. Реализовать возможность практической апробации своих сил в выбранной профессии (профессиональное обучение в учебно-производственном комбинате, занятия в кружках по интересам т.п.).

6. Сравнить полученные знания о профессии со своими возможностями, посоветоваться с родителями, учителями, врачами, психологом, получить квалифицированную профконсультацию.

7. При наличии необходимого уровня соответствия своих возможностей требованиям выбранной профессии в школе или УПК получить первоначальную профессиональную подготовку, реализовывать самоконтроль готовности к профсамоопределению.

8. При отсутствии указанного соответствия изучить запасной вариант профессионального выбора.

9. Выбрав для себя будущую профессию, необходимо проявлять настойчивость в реализации профессионального намерения и овладения профессией в совершенстве [308. С. 11].

Классификация, типологизация и систематизация профессий.

В первобытном обществе не существовало проблем выбора профессий, т.к. в то время каждый умел делать все для обеспечения жизни. С развитием человеческого общества происходило возрастающее разделение труда, и в настоящее время количество профессий и специальностей превышает 40 тысяч.

Профессия — это род трудовой деятельности, ограниченный в силу разделения труда и требующий специальных знаний и опыта индивида. *Специальность* — это более узкая область приложения физических и духовных сил человека в рамках какой-либо профессии. Например, профессия учитель включает такие специальности как: учитель истории, учитель математики, учитель физики и т.п.

Ориентация в мире профессий возможна при наличии хорошо разработанной классификации, типологизации и систематизации профессий и специальностей.

Наиболее общей может быть классификация профессий по сферам экономики: производственная и непроизводственная. К производственной сфере относятся промышленность, строительство, сельское и лесное хозяйство, грузовой транспорт, связь, доставка и сбыт в сфере материального производства. Непроизводственная сфера включает искусство, образование, здравоохранение, социальное обеспечение, торговлю, общественное питание, пассажирский транспорт, жилищно-коммунальное хозяйство, органы государственного управления, финансы, средства массовой коммуникации, органы поддержания правопорядка и др.

В указанной классификации профессии располагаются в зависимости от принадлежности к какой-либо отрасли экономики. Подобная классификация удобна для руководителей предприятий, но малопригодна для тех, кто выбирает профессию, т.к. недостаточно явно декларирует требования, предъявляемые профессией к личности.

Наиболее подходящей для целей профсамоопределения в настоящее время является систематизация профессий, предложенная Е.А. Климовым. Основными признаками этой систематизации являются: цели труда, содержание предмета труда, характер орудий и условий труда (рис. 46).

К *гностическим* профессиям (*Г*) относят те, которые включают познавательный труд и органически связаны с материальным производством. Профессии этого класса встречаются в пределах каждого из указанных в схеме типов профессий. Например:

«Человек — природа» (*Л*): приемщик сельскохозяйственной продукции, сортировщик овощей и плодов, лаборант химико-бактериологического анализа и т.п.

«Человек — техника» (*Т*): контролер-приемщик станочных и слесарных работ, осмотрщик вагонов, обходчик железнодорожных путей и т.п.

«Человек — Человек» (*Ч*): вахтер, ревизор на транспорте, следователь, журналист и т.п.

«Человек — Знаковая система» (*З*): чертежник, сортировщик почтовых отправлений, корректор и т.п.

«Человек — художественный образ» (*Х*): контролер музыкальных инструментов, критик, антиквар и т.п.

К *преобразующим* профессиям (*П*) относят те из них, которые связаны с активными изменениями свойств, состояний предметов труда. Примерами таких профессий могут быть строительные, станочные, водительские, операторские, художественно-оформительские и т.п.

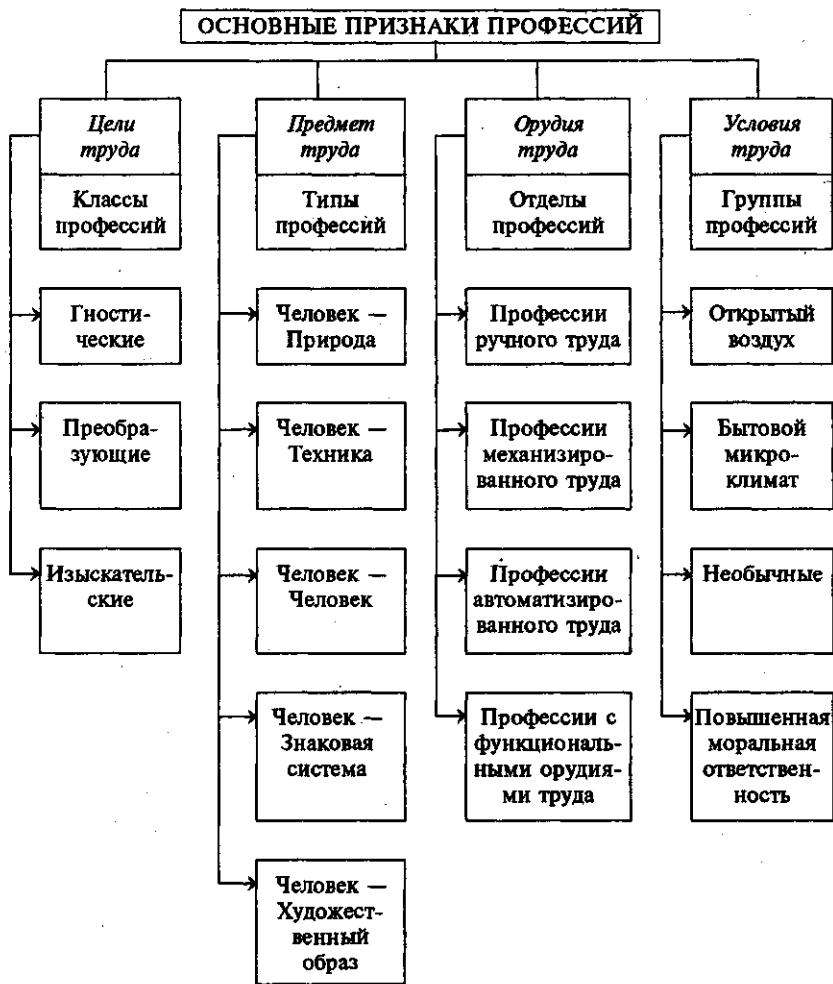


Рис. 46. Систематизация профессий (по Е.И. Климову)

Изыскательские профессии (*И*) включают поиск наилучшего варианта решения сложных практических задач. Например: закройщик, конструктор, программист и т.п.

Отделы профессий выделены на основании типичных орудий труда, используемых в деятельности. Е.А.Климовым были выделены следующие отделы профессий:

— ручного труда (*Р*). Например, хирург, резчик по камню, столяр и т.п.;

— механизированного труда (*М*). Например, токарь, шофер, машинист электровоза и т.п.;

— автоматизированного труда (*А*). Например, печатник, сталевар, оператор прокатных линий и т.п.;

— с преобладанием функциональных орудий труда (*Ф*). Например, певец, учитель, актер и т.п.

Классификация по признаку *условий труда* позволяет выделить следующие группы профессий:

— открытый воздух (*О*). Например, агроном, лесник, виноградарь и т.п.;

— бытовой микроклимат (*Б*). Например, секретарь-машинистка, бухгалтер, сборщик радиоаппаратуры и т.п.;

— необычные условия (*В*). Например, актер, водолаз, электромонтажник, каскадер, космонавт и т.п.;

— повышенной моральной ответственности (*М*). Например, учитель, директор, актер, врач, писатель, юрист и т.п.

Для наглядного представления систематизации профессий ее можно представить в виде нисходящей иерархии уровней, расположенных по:

1) предмету труда — типы — *П, Т, Ч, Х, З*;

2) целям труда — классы — *Г, П, И*;

3) орудиям труда — отделы — *Р, М, А, Ф*;

4) условиям труда — группы — *О, Б, Н, М*.

Используя указанную иерархию и краткие обозначения профессий, можно составить *формулу профессора* фиксирует в условном виде тип, класс, отдел и группу профессии. Так, например, формула профессии доярки будет иметь вид — *ППРО*, и писателя — *ХИРМ* [308. С. 13-17].

Профессияграмма и психограмма профессии. Для адекватного выбора профессии необходимо знать не только свои индивидуальные особенности, которые профессия предъявляет к человеку, реализующему ее. Важнейшими источниками информации о профессиях являются профессио- и психограммы.

Профессиограмма — это описание перечня особенностей профессии или специальности. Профессиограмма представляет собой информационный документ, необходимый для знакомства с выбираемой профессией. Цель профессиограммы — создание целостного образа данной профессии. Обычно профессиограмм-массодержит социально-экономические, производственно-технические, санитарно-гигиенические, физиологические и психологические характеристики трудовой деятельности, выполняемой в рамках описываемой профессии.

Психограмма представляет собой описание требований, которые предъявляются профессиональной деятельностью к психическим особенностям человека, включенного в указанную деятельность. Примерами таких особенностей могут быть своеобразие познавательной сферы, темперамента, характера и других личностных характеристик.

Схема профессиограммы включает:

- общую характеристику профессий (история ее возникновения и развития, общественная значимость, потребность в данной профессии, примеры из биографий знатных ее представителей);

- производственную характеристику профессий (описание трудового процесса);

- содержание и характер труда, предмет, средства и результаты трудовой деятельности;

- описание связи данной профессии с другими профессиями, уровня механизации и автоматизации производства;

- характеристику необходимых общих и специальных знаний, умений, навыков и понимания;

- описание требований, предъявляемых профессией к ее realizatorам (состояние его здоровья, физиологические и психологические особенности), медицинских противопоказаний;

- психологическую характеристику трудовой деятельности (ее привлекательные и непривлекательные стороны, трудности в работе, творческие элементы труда, характерные качества передовиков этой профессии);

- характеристику условий труда: санитарно-гигиенические (работа в помещении, на открытом воздухе, сидя, стоя, наличие шума, температура воздуха в рабочем помещении и т.п.);

- сведения о возможности получения профессии (перечень учебных заведений, список литературы о профессиях) [308. С. 20-21].

Профессиональные интересы и склонности. Характер профессионального самоопределения во многом определяется интересами, увлечениями и склонностями человека. Профессиональный интерес — это эмоционально окрашенное отношение человека к определенному виду профессиональной деятельности.

Понятие «интерес» значимо связано с понятием «склонность», т.к. являются модальностями общего эмоционального отношения. Различия обусловлены принадлежностью к разным модальностям: интерес — рациональная, познавательная модальность; склонность — действенная, практическая модальность. Склон-

ность — это предрасположенность к чему-либо, реализуемая в конкретном деле; она проявляется в любимых занятиях. Если наличие интересов означает «хочу знать», то наличие склонностей — «хочу сделать».

Интересы можно классифицировать по разным основаниям: характер содержания, объем, устойчивость, глубина, уровень действенности и силы, характер проявления (табл. 36). Интересы и склонности являются значимыми побудительными факторами, обуславливающими профсамоопределение. При этом особенно важны содержательные, устойчивые, глубокие интересы, определяющие активный выбор профессионального пути [308. С. 30—31].

Таблица 36

Классификация интересов

Наименование классификационного признака	Виды интересов
Характер содержания	Общественно-политические. Профессионально-трудовые. Познавательные. Научные. Эстетические. Спортивные. Игровые и др.
Объем	Широкие (большое количество привлекающих внимание объектов). Узкие (единичный интерес)
Устойчивость	Устойчивые (длительный интерес). Неустойчивые (непродолжительный интерес)
Глубина	Глубокие. Поверхностные
Уровень действенности и силы	Активные. Пассивные
Характер проявления	Непосредственные (прямо направленные на какую-либо деятельность). Опосредованные (направленные на процесс деятельности и/или ее результат) [308. С. 31]

Способности, условия их проявления и развития. Интересы и склонности позволяют оценить личность с точки зрения ее ориентированности в некотором направлении, т.е. определяют то, что делает человек. Способности же определяют качество выполнения этой деятельности, ее успешность, уровень достижений. Другими словами, способности характеризуют то, как деятельность будет выполняться. *Способности* — это индивидуальные особенности, определяющие легкость овладения и успешность деятельности личности.

Способности человека не являются врожденными и формируются на базе задатков в процессе определенной деятельности. *Задатки* — это врожденные физиологические особенности человека, которые являются предпосылками формирования и развития способностей. Примером таких особенностей могут быть своеобразия строения мозга, органов чувств и т.п.

Успешность реализации деятельности определяется сочетанием способностей, которое своеобразно у каждого человека и характеризует его как личность.

Различают общие и специальные способности. Общие способности — это индивидуальные особенности личности, обеспечивающие успешность овладения общими знаниями и реализации разных видов деятельности. Примерами общих способностей являются интеллектуальные, трудовые, к обучению и др. Специальные способности — это индивидуальные особенности личности, обеспечивающие успешность овладения специальными знаниями и осуществление определенной деятельности. Примерами специальных способностей могут быть художественные, математические, педагогические, организаторские и т.п. (табл. 37).

Таблица 37

Основные свойства специальных способностей (по Е.Л. Климову)

Наименование способностей	Наименование основных свойств способностей
Художественные	Творческое воображение и мышление; свойства зрительной памяти, обеспечивающие создание и сохранение ярких образов; развитые эстетические чувства, проявляющиеся в эмоциональном отношении к воспринимаемому; волевые качества, позволяющие реализовывать замыслы в жизнь
Литературные	Творческое воображение и мышление; хорошо развитая речь; яркие и наглядные образы памяти; развитые эстетические чувства; чувство языка
Математические	Умение обобщать; гибкость мыслительных процессов; легкость перехода от прямого хода мыслей к обратному; развитое логическое мышление
Педагогические	Педагогический такт; наблюдательность; любовь к детям; потребность в передаче знаний, умений, навыков
Организаторские	Умение легко входить в контакт с людьми; понимание психологии человека; умение распределять работу между людьми; добросовестность в исполнении; критическое отношение к своим действиям и т.п.
Технические	Интерес к технике, техническому творчеству; стремление работать на машинах и станках, с инструментом; успешное усвоение физики, химии, математики, черчения и т.п. [308. С. 38]

Подобно другим свойствам личности, способности не только проявляются, но и формируются и развиваются в деятельности. Высшими качественными уровнями развития способностей являются талант и гениальность [308. С. 36—37].

СУБЪЕКТНАЯ ПАРАДИГМА В ИССЛЕДОВАНИИ И ДИАГНОСТИКЕ СПОСОБНОСТЕЙ. Совокупность обыденных знаний о психологии человека принято называть *имплицитными теориями личности*. Впервые этот термин предложили Брунер и Тагиури для объяснения ряда феноменов в области межличностного восприятия. Метатеорией, явившейся основанием для исследований «имплицитных теорий личности», стала концепция личностных конструкторов Дж.Келли.

Впервые в работах Олпорта и Одберта были проанализированы 18 тысяч прилагательных английского языка, из которых было выделено 45000 слов, обозначающих черты личности при устойчивой характеристике ее поведения. Р.Кэттелл получил на основе этого перечня 171 переменную, характеризующую личность. Эти переменные в конце концов были преобразованы в 16 факторов личности.

Тьюп и Кристел пересмотрели работы Кэттелла и выявили 5 факторов, получивших название «Большой пятерки». В нее вошли следующие факторы:

1. Пылкость, экстраверсия.
2. Дружественность, согласие.
3. Совестьливость, сознательность.
4. Эмоциональная стабильность.
5. Культура.

Первые три фактора воспроизводятся, как правило, в различных исследованиях, проведенных в разных языковых культурах.

Исследования, проведенные под руководством А.Г.Шмелева в 1991 г., позволили выделить 15 факторов, представляющих стереотипы русской языковой культуры. Указанные факторы можно сгруппировать в 6 классов:

1. Факторы морально-нравственного облика личности и стереотипы поведения.
2. Факторы интеллектуального развития и духовной сферы.
3. Факторы эмоционально-волевой регуляции.
4. Факторы нервно-психического здоровья и комфорта.
5. Факторы социального поведения.
6. Факторы самоотношения и самоотчета.

Второй класс факторов состоял из: 1) интеллектуальной оценки; 2) житейской оценки уровня зрелости, опытности; 3) оценки творческого потенциала.

При сравнении русской и английской лексики личностных черт были выявлены в русской лексике четыре из пяти факторов «Большой пятерки»:

Английский	Русский
1. Активность	(3)
2. Альтруизм	(1)
3. Самоконтроль	(4)
5. Интеллект	(2)

Исследования в области субъектных представлений о способностях можно разделить на 5 основных групп:

1. Исследования атрибуций: приписывание себе способности или неспособности.

2. Исследования метаатрибуции: какое понимание способностей определяет представление о собственных дарованиях.

3. Исследования оценки общих способностей других людей.

4. Исследования групповых представлений об интеллекте (концепции интеллекта) методом экспертизы и опроса.

5. Психосемантические исследования имплицитных способностей [2. С. 82—84].

В исследованиях В.Н.Дружинина и Е.Ю.Самсоновой использовался репертуарный тест типа «психологические качества — люди». В тесте были использованы биполярные конструкты, характеризующие основные способности по Терстоуну. **Всего** использовались 9 основных и 25 дополнительных конструктов. Испытуемые должны были по 7-бальной шкале (от -3 до +3) оценить, насколько наличие одной способности у человека связано с наличием у него другой способности и выраженность каждой способности друг у друга.

В качестве обследуемых были школьники старших классов: 1) общеобразовательной школы и 2) школы, ориентированной на выпуск дизайнеров.

Анализ результатов показал, что: 1) поведенческие характеристики различных способностей у обследованных учащихся связаны друг с другом; 2) наблюдается сходство структуры субъективных представлений о способностях с фактурной моделью К.Спирмена; 3) выявляется фактор «навыки, полезные в школе — практические навыки». Этот фактор наиболее проявляется у школьников общеобразовательной школы.

Во второй серии экспериментов, ориентированных на исследование влияния контекста деятельности (совместная и несовместная) и ситуации (общения и предметной деятельности) на представленность общих способностей в индивидуальном и групповом сознании, принимали участие коллектив программистов и учителя одной средней школы.

Результаты анализа индивидуальных данных по репертуарному тесту (аналогичен тесту в первой серии) говорят о том, что: 1) оценки качеств-способностей в условиях интеллектуальной работы менее дифференцированы, чем в ситуации общения; 2) в ситуации общения более значима широта знаний и умение ими пользоваться; 3) представления о способностях у учителей более дифференцированы, чем у инженеров-программистов.

Анализ групповых оценок выраженности способностей друг у друга показал, что: 1) если представлять испытуемых точкой в пространстве факторов, то характер размещения этих точек-испытуемых либо по диагонали, либо вдоль первого фактора; 2) оценки способностей других людей являются практически одномерными: а) если оценивается как очень способный по одному признаку, то также и по другим; б) оценка высока лишь по одной способности); 3) структура актуальных представлений (выявленные, личные конструкты) имеет меньшую мерность, чем структура «потенциальных» (заданные экспериментатором качества) представлений.

Описанные выше исследования позволили сформулировать три закономерности:

1. Фильтрами, отсеивающими «лишние факторы», являются: на первом этапе — личностные особенности оценивающего, на втором — специфика его деятельности и ситуации, на третьем — объект оценивания.

2. Между структурой и содержанием факторов модели интеллекта по К.Спирмену и структурой и содержанием семантической представленности способностей в групповом сознании существует изоморфизм.

3. Ведущие измерения при оценке способностей связаны подобно сегментам веера, степень раскрытия которого может являться показателем их взаимосвязи [2. С. 88—92].

ПСИХОДИАГНОСТИКА ОБЩИХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ. Согласно Т.С.Батищеву, творчество и деятельность являются диаметрально противоположными формами человеческой активности. Вс Дружинин, рассматривая поведенческую

активность как внешнее проявление активности психики при взаимодействии субъекта с объектом, постулирует наличие двух форм взаимодействия: адаптивного и преобразующего.

При *адаптивном взаимодействии* человек приспосабливается к окружающему миру, ассимилирует его качества и заменяет свои собственные свойства. Такое поведение может быть реактивным (реакцией на изменения внешней среды) и целенаправленным (в форме деятельности).

Преобразующее взаимодействие человека ведет к изменению окружающего мира. Оно может принимать конструктивную (творчество) и неконструктивную (разрушение) формы (рис. 47).



Рис. 47. Основные формы и виды активности

Психическим механизмом реализации деятельности является механизм функциональной системы деятельности. С позиций такого подхода способность — этосистемное качество психической функциональной системы, определяющее ее продуктивность и имеющее индивидуальную меру выраженности (Шадриков В.Д).

В отличие от деятельности, творчество может вести к расколованию цели и результата активности. В процессе такой активности человек проявляет способность к творчеству или креативность (творческость). Творческий акт носит зачастую бессознательный, спонтанный, неконтролируемый волей и сознанием характер, протекающий, в своей существенной фазе, в измененном состоянии сознания.

В настоящее время можно выделить как минимум три основных подхода к проблеме творческих способностей [2. С. 102—104]:

1. Творческие способности не существуют. Ведущую роль в причинной обусловленности творческой активности играют ин-

теллеktуальная одаренность, мотивация, ценности и личностные черты.

2. Способность к творчеству (креативность) — самостоятельный фактор, независимый от интеллекта. Более мягкий и наиболее разработанный вариант такого подхода — «теория интеллектуального порога» Е.Торренса. Согласно этой теории, если *IQ* (коэффициент интеллектуальности) ниже 115—120, то интеллект и креативность входят в состав одного фактора; при *IQ* выше 120 баллов — креативность независимый от интеллекта фактор.

3. Высокий уровень интеллекта соответствует высокому уровню креативности и наоборот. Другими словами, творчества как специфической формы активности нет, т.е. креативность является компонентом общей умственной одаренности.

Концепция креативности как универсальной познавательной творческой способности становится популярной после работ Дж.Гилфорда. В основании этой концепции лежит трехмерная модель интеллекта, основными измерениями которой являются: содержание операций, результаты — *SOI* (structure of the intellect).

В рамках указанной модели Гилфорд указал на принципиальное различие двух типов мыслительных операций: конвергенции и дивергенции. *Конвергентное мышление* (сходящееся) функционирует в тех случаях, когда необходимо на основе множества условий найти одно наиболее верное. *Дивергентное мышление* (расходящееся) ориентировано на поиск как можно большего числа решений при одних и тех же условиях.

Гилфорд отождествил способность к конвергентному мышлению с интеллектом, т.е. тем, что измеряется высокоскоростными тестами *IQ*. Соответственно операцию дивергенции, преобразования и имплекции он считал основой креативности.

Исследователи интеллекта давно пришли к выводу о слабой связи творческих способностей человека со способностями к обучению и интеллектуальными способностями. Например, еще Л.Терстоун отмечал, что в творческой активности важную роль играют особенности темперамента, способность быстро усваивать и порождать идеи и т.п.

Продолжая эти идеи, Дж.Гилфорд выделил четыре основные параметра креативности:

1. Оригинальность — способность продуцировать отдаленные ассоциации.

2. Семантическая гибкость — способность выделять функцию объекта и предлагать его новое использование.

3. Образная адаптивная гибкость — способность изменять форму стимула таким образом, чтобы наметить новые признаки и возможности для использования.

4. Семантическая спонтанная гибкость — способность породить разнообразные нерегламентированные ситуации.

Позже Гилфорд использовал шесть параметров креативности: 1) способность к обнаружению и постановке проблем; 2) способность к генерированию большого числа идей; 3) гибкость — способность к порождению разнообразных идей; 4) оригинальность как способность отвечать на раздражители нестандартно; 5) способность усовершенствовать объект, путем добавления деталей; 6) способность решать проблему, т.е. анализировать и синтезировать идеи.

На основе указанных теоретических предпосылок Дж. Гилфорд и его сотрудники разработали тесты программы исследования способностей (*ARP*), тестирующие в основном дивергентную продуктивность.

Приведем несколько примеров тестов.

1. Тест легкости словоупотребления: «Напишите слова, поддерживающие указанную букву» (например «о»).

2. Тест на использование предмета: «Перечислите как можно больше способов использования каждого предмета» (например, консервной банки).

3. Составление изображений: «Нарисуйте заданные объекты, пользуясь следующим набором фигур: круг, прямоугольник, треугольник, трапеция. Каждую фигуру можно использовать многократно, меняя ее размеры, но нельзя добавлять другие фигуры».

Всего в батарее тестов Дж.Гилфорда было 14 субтестов, из них 10 — на вербальную креативность и 4 — на невербальную креативность.

Дальнейшим развитием этой программы явились исследования Е.Торренса, который разрабатывал свои тесты в процессе учебно-методической работы по развитию творческих способностей детей. Его программа включала несколько этапов. На первом этапе учащимся предлагались задачи на анаграммы. Они должны были определить единственно верную гипотезу и сформулировать правило, обеспечивающее решение проблемы. Таким образом, тренировалось конвергентное мышление. На втором этапе испытуемый должен был, рассматривая предложенные ему картинки, развить все вероятные и невероятные обстоятельства, которые привели к ситуации, изображенной на картинке, и спрогнозировать ее возможные последствия.

На следующем этапе учащемуся предлагались разные предметы и его просили перечислить возможные способы их применения. Таким образом, Торренс давал возможность испытуемым освободиться от задаваемых извне рамок и начать мыслить творчески и нестандартно, т.е. креативно.

Под креативностью Е.Торренс понимал способность к острому восприятию недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии и т.п. В структуре творческого акта он выделял: 1) восприятие проблемы, 2) поиск решения, 3) возникновение и формулировку гипотез, 4) проверку гипотез, 5) их модификацию, 6) нахождение результатов.

Торренс путем модификации известных тестов разработал батарею из 12 тестов, имеющих вербальную, изобразительную и звуковую части. Эти части батареи диагностировали, соответственно, словесную, изобразительную и словесно-звуковую креативность.

1. *Вербальная шкала* включала 7 заданий. В первых трех заданиях обследуемый должен спрашивать и отгадывать содержание загадочных изображений. Он должен записывать все вопросы, на которые хотел бы получить ответ, перечислять всевозможные причины возникших ситуаций и всевозможные последствия этих ситуаций. В четвертом задании перечисляются способы использования игрушки при игре. В пятом задании необходимо указать возможные способы необычного употребления обычных предметов. Шестое задание включает ответы на вопросы по поводу тех же предметов. Седьмое задание предполагает рассказ испытуемого обо всем, что может случиться, если возникнет какая-либо неправдоподобная ситуация. По результатам выполнения семи заданий оценивается легкость, гибкость и оригинальность ответов.

2. *Изобразительная шкала* включает 3 задания. Первое из них состоит в рисовании картинке на белом листе, используя заданную фигуру. Второе задание заключается в дорисовке нескольких линий для получения рисунка. В третьем задании обследуемому предлагается составить как можно больше изображений с помощью параллельных линий или кругов. По итогам трех заданий оценивается легкость, гибкость, оригинальность и точность.

3. *Словесно-звуковая шкала* состоит из 2 заданий. Задания выполняются при наличии магнитофонной записи. В тесте «Звуки и образы» в качестве стимульного материала используются знакомые и незнакомые звуки, в другом тесте этой серии «Звуко-

подражание и образы» применяются звукоподражательные слова, имитирующие звуки, характерные для какого-либо предмета. Обследуемый должен указать, на что похожи эти звуки. Оценивается оригинальность ответов.

Основные параметры креативности включают следующее содержание:

1. Легкость — оценивается по скорости выполнения тестовых заданий.

2. Гибкость — измеряется числом переключений с одного класса объектов на другой в ходе ответа.

3. Оригинальность — диагностируется по минимальной чистоте данного ответа в однородной группе.

В тестах Торренса принята следующая система баллов:

4 балла — если ответ испытуемого встречается менее чем в 1% случаев ответов обследуемых;

3 балла — если ответ встречается менее чем в 1—2% случаев; и т.д.

0 баллов — когда ответ встречается более чем в 6% случаев [2. С. 110-112].

Критики указанного подхода М.Воллах и Н.Коган считают неправомерным перенос Д.Гилфордом, Е.Торренсом и их последователями моделей измерения интеллекта на измерение креативности. Такой перенос, по их мнению, приводит к тому, что тесты креативности просто оценивают *IQ* как и обычные тесты интеллекта с учетом поправок на специфичность процедуры обследования.

М.Воллах и Н.Коган в своей работе изменили характер процедур проведения тестов креативности путем снятия ограничения на время тестирования, использования игровых форм обследования, минимизации элементов состязательности, принятия экспериментатором любых ответов обследуемых и т.п.

Упомянутые исследователи, опираясь на перечисленные изменения характера процедур диагностики креативности, провели обследование интеллекта и креативности учащихся 11—12 лет. Данные этого обследования позволили выделить четыре группы детей в зависимости от сочетания значений показателей креативности и интеллекта (табл. 38).

Школьники, имевшие высокие уровни интеллекта и креативности, были уверены в своих возможностях и хорошо социально интегрированы, обладали внутренней свободой и хорошим самоконтролем. Они могли казаться маленькими детьми, но если требовали обстоятельства, вели себя по-взрослому.

**Личностные особенности школьников с различными
уровнями интеллекта и креативности**

		Уровень интеллекта	
		Высокий	Низкий
Уровень креативности	Высокий	Вера в свои возможности Хороший самоконтроль Хорошая интеграция в социум Высокие концентрация внимания и интерес ко всему новому	Постоянный конфликт между представлениями о мире и школьными требованиями Недостаточные вера в себя и самоуважение Боязнь оценки других
	Низкий	Усилия направлены на достижение успехов в учебе Неудачи воспринимаются как катастрофа Боязнь риска и высказывания своего мнения Пониженная общительность Боязнь самооценки	Хорошая (по крайней мере по внешним признакам) адаптация и удовлетворенность жизнью Недостаточный интеллект компенсируется общительностью или некоторой пассивностью [2. С. 114]

Дети, которые имели высокий уровень интеллекта и низкий уровень креативности, стремятся к школьным успехам (например, в форме отличной оценки), избегают риска, скрытны и дистантны от своих одноклассников, имеют мало близких друзей, не любят быть предоставленными сами себе, испытывают дискомфорт в отсутствие внешней адекватной оценки своих поступков, результатов учения или другой деятельности.

Школьники с высоким уровнем креативности и низким уровнем интеллекта часто в социальном плане занимают позицию «гонимых», с трудом приспосабливаются к школьным требованиям, имеют увлечения за пределами школы, наиболее тревожны, не уверены в себе.

Дети, у которых низкие показатели интеллекта и креативности, внешне хорошо адаптируются, довольны своим положением, демонстрируют адекватную самооценку, компенсируют низкий уровень предметных способностей развитием социального интеллекта, общительностью, пассивностью в учебе [2. С. 113—114].

Своеобразный подход к описанию и диагностике креативности разработал С.Медник. Он считает, что в творческом процессе присутствуют как конвергенция, так и дивергенция, которые являются двумя взаимосвязанными составляющими. Согласно Меднику, чем более отдаленные области семантического пространства использованы при решении проблемы, тем большая креативность продемонстрирована; суть творчества — в способ-

ности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза и в использовании широкого поля ассоциаций.

На основе этой идеологии был разработан тест *RAT* (тест отдаленных ассоциаций). В заданиях теста обследуемому предлагаются слова из возможно наиболее отдаленных смысловых областей. Он должен предложить слово, которое имеет смысловые связи со всеми тремя словами-стимулами. При этом каждая такая триада имеет слово-стереотип, сочетающийся с отдельными словами, образующими триаду. Оригинальность ответа оценивается величиной отклонения от стереотипного ответа.

Ключевые предположения, лежащие в основе теста отдаленных ассоциаций (*RAT*), могут быть сформулированы следующим образом:

1. Носители языка привыкают употреблять слова в стереотипных ассоциативных связях с другими словами.
2. Креативный мыслительный процесс представляет собой формирование новых ассоциаций по смыслу.
3. Величина отклонения ассоциаций обследуемого от стереотипа пропорциональна его креативности.
4. В каждой культуре существуют свои стереотипы, поэтому шаблонные и оригинальные ответы должны определяться для каждой выборки отдельно.
5. Уникальность выполнения теста *RAT* определяется ассоциативной беглостью (число ассоциаций на стимул), организацией индивидуальных ассоциаций (число ассоциативных ответов), особенностями избирательного процесса (отбор оригинальных ассоциаций из общего числа связей). Важную роль играет так же беглость генерации гипотез и вербальная беглость.
6. Механизм решения теста *RAT* аналогичен механизмам решения любых других мыслительных задач.

Ревалидизация теста отдаленных ассоциаций на отечественной выборке была проведена Т.В.Галкиной и Л.Г.Хуснутдиновой. В результате был разработан тест речемыслительной креативности (*РМК*), в котором используется ряд индексов:

- 1) отношение числа ответов к количеству заданий;
- 2) индекс оригинальности — измеряется суммой индексов оригинальности отдельных ответов, отнесенных к общему числу ответов;
- 3) индекс уникальности ответов — равен отношению количества уникальных ответов к общему числу ответов;
- 4) индекс селективного процесса — ответы на каждый стимул, полученные на выборке, предлагаются обследуемому, ко-

торый должен выбрать самый оригинальный ответ; выбор испытуемого сравнивается с обобщенным выбором экспертов и определяется отношение числа совпадений к числу заданий [2. С. 115-116].

МНОГОУРОВНЕВОЕ СООТВЕТСТВИЕ В ДИАГНОСТИКЕ И ПРОФЕССИОГРАФИИ ТВОРЧЕСТВА. На переходных этапах развития, в периоды кризиса, в ситуациях распада ценностных ориентации проблемы творчества, творческой личности, творческих способностей становятся очень актуальными. Именно в кризисные периоды возникает острая потребность и возможность проявления творческой идеи, повышается вероятность рождения творческих личностей. В такие периоды в психологической науке возрождается интерес к анализу истоков творчества, проблемам реализации творческой личностью своих идей.

Психологи до настоящего времени в своих исследованиях в качестве основных источников суждений о творческой личности использовали биографии, автобиографии и мемуары, содержащие описания и самоописания творческих личностей — художников, ученых, изобретателей. Путем анализа и обобщения такого рода материалов выявлялись ключевые особенности и качества творческих личностей (особенности восприятия, интеллекта, мотивации деятельности, характера и т.п.). На данном этапе развития психологии подобный подход является довольно субъективным и односторонним.

Содержательная профессиография творческой личности требует использования не только указанных источников. Для создания психологической технологии изучения требований, предъявляемых к личностным особенностям, возможностям человека в процессе творчества целесообразнее применять *принцип многоуровневого соответствия*. Согласно этому принципу, объективность различных характеристик творческой личности оценивается путем установления значимого соответствия между характеристиками, относящимися к различным уровням описания. Такое соответствие носит предельный характер, т.е. характер совпадения в пределе. Последнее означает, что в исследовании удастся избежать редукции различных уровней описания, и при этом оценить степень подлинности подобных описаний.

В профессиографии принцип многоуровневого соответствия может выступать в качестве концептуальной основы трех *инстансий порождения*: 1) правил отбора значимого материала на каждом уровне описания; 2) критериев валидности разрабатываемых ме-

тодов диагностики и конструирования; 3) идеального стандарта оценивания творческого потенциала конкретной личности.

Применение принципа многоуровневого соответствия позволяет реализовать цели профессиографии с учетом характера продуктов творчества. Один из возможных путей подобных реализации — построение психологических портретов творческих личностей. Такие портреты призваны выполнять роль оценочных стандартов для диагностики способностей человека к творческой деятельности.

Творческие личности, воплотившие свои нетривиальные идеи, — наиболее подходящие объекты для построения идеальных моделей творческих личностей. Именно для такого типа личностей применение принципа многоуровневого соответствия представляется наиболее адекватным. Это объясняется тем, что у креативных личностей существует глобальная доминанта, связанная с их творчеством и пронизывающая все уровни их психической организации. Кроме того, на каждом уровне организации таких личностей существуют локальные доминанты, позволяющие отобрать из многообразия противоречивых проявлений наиболее существенные. Подобные доминанты представляют собой, образно выражаясь, центры «кристаллизации», из которых произрастает все многообразие личностных проявлений.

Творческие личности персонализируются в продуктах своего творчества. Подобные персонализации могут быть реконструированы путем изучения воздействий продуктов творчества на других людей. Результаты такого воздействия можно зафиксировать современными методами и вычленив из многообразия личностных особенностей тех, кто подвергался воздействию. Метод, основанный на установлении многоуровневого соответствия, дополненный различными многоуровневыми исследованиями самих продуктов творчества, позволяет Построить объемный психологический портрет творческой личности.

Конструктивный анализ и дальний прогноз способностей к творческой деятельности требует привлечения методик, выявляющих вторичные признаки, символические и субъектные представленности личностных особенностей. Наиболее подходящими для диагностики, конструирования и развития подобных признаков и представленностей являются методы, развитые в рамках психо-семантической парадигмы. В таких методах должны использоваться социальные (ценностные ориентации и элементы родства), индивидуальные (конструкты) и психофизические (цвета) символизации личностных смыслов (Шевандрин Н.И., Коваленко И.В.).

2.1.10. ПСИХОДИАГНОСТИКА СФЕРЫ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ. Отношения, возникающие между людьми в процессе их общения и деятельности, определяются как общественные отношения. Примерами таких отношений могут быть производственные, политические, правовые, нравственные, религиозные, психологические и другие отношения.

Психологические отношения между людьми принято подразделять на официальные и неофициальные в соответствии с той организацией, где они формируются. Официальные отношения санкционированы, оформляются документально и контролируются обществом или отдельными его представителями. Неофициальные отношения могут признаваться и даже поощряться формальными организациями, но они не регулируются документально.

Различаются еще деловые и личные (или межличностные) отношения. Деловые отношения связаны с учебной или трудовой совместной деятельностью и определяются ею. Личные отношения могут быть оценочными (восхищение, популярность) и действенными (связанными с взаимодействием), они обусловлены не столько объективными условиями, сколько субъективной потребностью в общении и удовлетворением этой потребности.

В структуре взаимодействия и общения людей зачастую выделяют три составляющие: поведенческую, аффективную и когнитивную (пос. Коломинскому); поведенческую, аффективную, гностическую (по А.А.Бодалеву); регулятивную, аффективную, информационную (по Б.Ф.Ломову). К поведенческому компоненту относят результаты деятельности и поступки, мимику, жестикуляцию, пантомимику, локомоцию (перемещение в пространстве), речь.

Эмоциональный компонент проявляется в разнообразных эмоциональных состояниях и может быть зафиксирован на уровне физиологической регистрации и субъективных отчетов. Например, по наличию (и интенсивности) положительных и отрицательных эмоций, конфликтности (внутриличностной, межличностной), эмоциональной чувствительности, удовлетворенности собой, партнером, работой и т.п.

Когнитивный компонент включает в себя все психические процессы, связанные с познанием окружения и самого себя (на-

пример, ощущения, восприятия, представления, память, мышление, воображение).

Частным случаем психологических отношений являются *межличностные отношения*. Такие отношения охватывают значительный круг явлений, но все они могут быть квалифицированы с учетом трех компонентов взаимодействия: 1) восприятия и понимания людьми друг друга, 2) межличностной привлекательности (притяжение и симпатия), 3) взаимовлияния и поведения (в частности, ролевого). С особенностями восприятия и понимания людьми друг друга мы ознакомились выше в разделе «Общение». Здесь следует уделить больше внимания межличностной привлекательности, которая проявляется в симпатиях и притяжениях.

Симпатия — это эмоциональная положительная установка на субъекта взаимодействия. Взаимная симпатия создает целостное внутригрупповое состояние удовлетворения. *Притяжение*, являясь одной из составляющих межличностной привлекательности, в основном связано с потребностью человека быть вместе с другим конкретным человеком. Притяжение часто сопряжено с переживаемой симпатией (эмоциональный компонент взаимодействия). Симпатия и притяжение могут проявляться иногда независимо друг от друга.

Межличностное притяжение/отталкивание, симпатии/антипатии можно рассматривать как условие и результат совместности/несовместности двух лиц в определенных условиях взаимодействия. Характер межличностного взаимодействия определяется типом ситуации и личностными особенностями его участников. Ситуации сотрудничества и соперничества предполагают разный характер действий и поведения человека в целом. Исследования показывают, что личностное сходство (подобие) способствует взаимным симпатиям людей.

Для образования дружеских отношений в парах большое значение имеет совместная деятельность и принадлежность к одной и той же группе. В целом сходства/различия двух взаимодействующих личностей определяются следующими основными факторами:

- социологическим (социально-экономическим статусом, профессией, образованием);
- социально-психологическим (ценностными ориентациями, общностью целей и позиций, межличностным статусом и т.д.);
- психологическим (характером, стереотипом поведения);
- психофизиологическим (темпераментом, эмоциональностью, реактивностью организма).

Характер дружеских отношений имеет и половые различия: в мужской дружбе реализуются преимущественно предметно-деятельные отношения, в женской — субъективно-эмоциональные.

Устойчивость взаимоотношений определяется не только совпадением ценностных ориентации и других социальных и социально-психологических параметров, но и определенной координацией поведенческих актов более элементарного уровня (стереотипов поведения, характера, темперамента и т.п.). Темп, ритм, точность выполнения каждого поведенческого акта, направленного не только на выполнение предметных задач, но и на взаимодействие людей, всегда имеет значение для успешного функционирования как официальных, так и неофициальных групп.

Если соотнести два фактора: уровень социометрического статуса и степень сходства по нему участников группы, то окажется, что:

- 1) устойчиво взаимодействуют друг с другом (дружат) лица, имеющие разные социометрические статусы в группе;
- 2) отвергают друг друга, т.е. испытывают межличностное неприятие те лица, которые имеют сходные статусы и они у них недостаточно высоки (уровень «пренебрегаемых» и «непредпочитаемых»).

Направленность субъекта на внешний или внутренний мир (экстравертированность или интровертированность) является важной характеристикой, влияющей на межличностные отношения.

В процессе углубления взаимодействий (за счет увеличения длительности и значимости совместной деятельности и общения) роль ведущих интересов и ценностных ориентации усиливается. Для действенной дружбы важно не столько сходство периферийных интересов, сколько ценностно-ориентационное единство.

Механизм формирования межличностной привлекательности (лежащей в основе дружеских отношений) имеет специфику в зависимости от возраста и условий, в которых возникают отношения взаимной привязанности. Регуляция привлекательности у школьников опирается на условия взаимодействия (соседство; привязанность, основанная на неосознаваемых историях детских отношений). У них взаимный выбор/отвержение менее рационалистичен, чем у студентов. Студенты, вступая в контакт, осуществляют такой выбор (или отвержение), учитывая личностные качества в настоящий момент.

Прежде чем испытать симпатию/антипатию, включиться в общение, человек сознательно или бессознательно познает другого человека. На основе подобного процесса может возникать взаимопонимание. Взаимопонимание обычно определяют как взаимно понимание и согласие. Понимание — способность осмысливать, постигать содержание высказывания, значения, личностные смыслы партнера по взаимодействию. Это когнитивный процесс установления связи между явлениями. Но даже если мы хорошо понимаем друг друга, этого часто оказывается недостаточно для нашего функционирования как партнеров — необходимо еще согласие. Если в понимании доминирует когнитивная составляющая, то во взаимном согласии — эмоциональная и поведенческая составляющие отношения. В межличностных отношениях согласие приводит к взаимной удовлетворенности партнеров друг другом. Процесс взаимопонимания может заканчиваться достаточно устойчивой межличностной привлекательностью.

Наиболее важными параметрами взаимопонимания людей являются адекватность и идентификация. Адекватность — это точность отражения одной личностью другой. Идентификация представляет собой внутреннее отождествление, уподобление человеку другому лицу (или объекту). Идентификация в случае межличностных отношений завершается определением сходства/различия между двумя личностями в сознании каждой из них в отдельности [331. С. 165—168].

Межличностные отношения в супружеских парах. Супружеские отношения отличаются от дружеских по ряду показателей. Если дружеские отношения с начала и до конца остаются неофициальными (их существование определяется только потребностью партнеров сохранить отношения), то в супружеских и семейных отношениях межличностные отношения мужчины и женщины, возникнув по типу дружеских отношений, позднее закрепляются как официальные.

Р.Хилл выделяет следующие ведущие факторы, определяющие результат выбора брачного партнера:

1) общение и взаимодействие, обусловленные пространственно-временной близостью партнеров;

2) сходство социальных и личностных характеристик партнеров;

3) межличностная привлекательность как следствие сходства личностных характеристик, а также мнений, оценок и отношений [10. С. 68].

В счастливых браках партнеры характеризуются:

- 1) эмоциональной стабильностью;
- 2) согласием с другими людьми;
- 3) покладистостью;
- 4) общительностью;
- 5) доверчивостью, искренностью;
- 6) эмоциональной непринужденностью.

В несчастливых браках партнеры оцениваются как:

- 1) эмоционально неуравновешенные (невротичные);
- 2) критичные к другим людям;
- 3) стремящиеся к доминированию;
- 4) замкнутые (отчужденные);
- 5) подозрительные;
- 6) эмоционально скованные.

Указанный перечень характеристик свидетельствует о проявлении двух основных составляющих удовлетворенности браком: эмоциональной сферы и направленности на социальное окружение (цит. по [33. С. 168—169]).

Существуют *Уровня совместимости*: психофизиологический, психологический, социально-психологический и социологический. *Психофизиологический* уровень совместимости основывается на взаимодействии особенностей темперамента, потребностей индивидов. *Психологический* уровень включает взаимодействие характеров, мотивов и стереотипов поведения. *Социально-психологический* предполагает согласование функционально-ролевых ожиданий и действий. На *социологическом* уровне важно совпадение (или сходство) интересов, ценностных ориентации.

Учитывая эти факторы, можно считать совместимыми людей, которые ситуативно неделимы в смысле внутреннего единства и самоуправления. В противоположность совместимости, конфликтность является следствием несовместимости **друг** с другом двух одновременно возникших побуждений действовать. Несовместимость побуждений возникает, когда два побуждения вступают в противоречие, исключая друг друга. Взаимоисключение является основным показателем конфликта или несовместимости.

Под *конфликтом* обычно понимают столкновение различных как субъективных, так и объективных тенденций в мотивах, отношениях, действиях и поведении личностей, групп и т.п. Конфликты неизбежны и необходимы, так как могут являться движущей силой развития личности и группы.

Психологическая несовместимость проявляется как неспособность в критических ситуациях понять друг друга, несинхронность психомоторных реакций, различия во внимании, мышлении и другие врожденные и приобретенные свойства личности.

Сработанность — это согласованность в работе между ее участниками. Согласованность здесь понимается как единомыслие, общность точек зрения, единодушие и дружеские отношения. В этом случае взаимная удовлетворенность взаимодействием партнеров опосредована деятельностью.

Признаками различия совместимости и сработываемости являются: 1) характер условий взаимодействия (связанных с удовлетворением партнерами потребности в общении или с решением производственных задач); 2) относительная значимость параметров успешности совместной деятельности и субъективной удовлетворенности партнеров; 3) степень **эмоционально-энергетических** затрат лиц, решающих общие задачи (затраты фиксируются на физиологическом уровне).

Если совместимость характеризуется максимальной субъективной удовлетворенностью партнеров друг другом при значительных (выше среднего) эмоционально-энергетических затратах (субъективная удовлетворенность — главный компонент совместимости), то сработываемость определяется в первую очередь эффективностью деятельности (цит. по [331. С. 169—171]).

РЕПЕРТУАРНЫЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ СОВМЕСТИМОСТИ В СУПРУЖЕСКИХ ПАРАХ. 1. Супружеская совместимость в значительной степени зависит от оптимального сочетания стереотипов поведения супругов, которые приобретаются ими в первую очередь путем сигнальной наследственности, т.е. научением через подражание родителям в раннем детстве. Составляющие подобных стереотипов как правило не осознаются. Если вы обращаете внимание супруга на них, то он говорит, что не понимает, о чем вы говорите, или бурно негодует: подобное поведение ему кажется естественным, он привык.

2. Такие характеристики как сходство стереотипов поведения, совместимость супругов, устойчивость семьи и т.п. являются сложными системными признаками, проявляющимися в разнообразных сочетаниях наблюдаемых элементов поведения как здесь и теперь (синхронически), так и в более длительной временной перспективе (диахронически). В подобных случаях речь идет о неспецифических признаках.

3. Поэтому для диагностики, прогностики, коррекции, конструирования и развития внутрисемейных отношений требуются

ся соответствующие процедуры, системные по своей форме, содержанию, методам реализации.

Совместимость супругов, как известно, имеет многоуровневый характер, в силу этого и соответствующая система конструктов должна иметь несколько уровней. В нашем примере 3 таких уровня, которые условно можно обозначить как ценностный, личностный и эмоциональный. Аналогичным требованиям должна удовлетворять и система объектов оценивания.

За неимением достаточного для этого времени мы не будем заниматься обоснованием метода отбора объектов и конструктов, а также диагностической методики в целом, отметив лишь ее соответствие как формальным (например, психометрическим), так и содержательным требованиям.

Подобные методики строятся исходя из обычных системных и прагматических требований типа: цель диагностической процедуры, требуемый уровень точности, ограничения по ресурсам, времени и т.п.

В нашем варианте методика имеет следующий репертуар ролей (объектов оценивания):

- 1) Я-сам(а).
- 2) Мать (отец) или лицо выполняющее ее (его) функции.
- 3) Лучший друг (подруга).
- 4) Мужчина (женщина), наиболее близкий(ая) к моему идеалу.
- 5) Высоконравственный (порядочный) человек.
- 6) Женщина (мужчина) наиболее близкая(ий) к моему идеалу.
- 7) Несчастный человек.
- 8) Человек (женского/мужского пола), который очень нравится или нравился.

9) Отец (мать) или лицо выполняющее его(ее) функции.

10) Жена (муж) или претендент на эту роль.

На каждую из этих ролей опрашиваемый должен подобрать реальное лицо из своего окружения либо персонаж фильма, литературного произведения и т.п., если выбор на отдельные ролевые позиции (например, идеалов) вызывает затруднения. Выбранных на указанные роли людей испытуемому необходимо обозначить любыми различными знаками, например инициалами. Все 10 ролевых позиций должны быть представлены разными людьми.

Система критериев оценивания может быть выявленной, заданной или смешанной. Выявленные конструкты позволяют более точно диагностировать индивидуальные предпочтения, но вызывают затруднения процессы их вербализации, интерпрета-

ции и сопоставления с критериями супруга. Заданные критерии позволяют обойти отмеченные затруднения, но имеется возможность навязать испытуемому систему конструкторов, которые не соответствуют, с его точки зрения, объектам оценивания. Практика применения описанной методики показывает, что вероятность указанной ситуации мала и может быть учтена путем предоставления опрашиваемому возможности дополнения заданных конструкторов своими собственными. В первом приближении можно пользоваться заданными конструкторами, дополняя их при необходимости выявленными.

На ценностном уровне мы предлагаем консультирующимся следующие терминальные ценности (Рокич):

- 1) Активная, деятельностная жизнь.
- 2) Здоровье (физическое и психическое).
- 3) Интересная работа.
- 4) Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком).
- 5) Материально обеспеченная жизнь.
- 6) Наличие хороших и верных друзей.
- 7) Общественное признание (уважение окружающих).
- 8) Счастливая семейная жизнь.
- 9) Творчество (возможность творческой деятельности).
- 10) Удовольствия (жизнь, полная удовольствий, развлечений приятного проведения времени).

В процедуре оценивания они должны указать, в какой степени следование отмеченным ценностям, на их взгляд, характерно для людей, выбранных ими на различные ролевые позиции.

На *индивидуально-психическом* уровне предлагаются 10 критериев, соответствующих шкалам нижнего уровня психодиагностического теста (Мельников, Ямпольский):

- 1) Нервный, высокотревожный, быстро истощающийся.
- 2) Стандартный, стереотипный в поведении и мышлении.
- 3) Постоянно мрачный, угрюмый, погруженный в свои переживания.
- 4) Добросовестный, имеет стойкие моральные принципы.
- 5) Разделяет требования окружающих, уступчив, осторожен.
- 6) Активный, энергичный.
- 7) Застенчивый, не уверенный в себе, избегает рискованных ситуаций.
- 8) Общителен, естественен в общении, готов к сотрудничеству.
- 9) Хорошо ориентирован в житейских вещах, трезво оценивает обстоятельства и людей.

10) Смел, стремится к самоутверждению, склонен к риску, к быстрым решительным действиям.

На *эмоциональном* уровне используется 10 основных цветов, имеющих устойчивые символические значения, закрепленные в культуре:

- 1) Синий.
- 2) Зеленый.
- 3) Красный.
- 4) Желтый.
- 5) Фиолетовый.
- 6) Коричневый.
- 7) Черный.
- 8) Серый.
- 9) Голубой.
- 10) Белый.

В процедуре опроса испытуемые должны указывать, какой человек в 1-ю, 2-ю, ..., 10-ю очередь ассоциируется с каждым отдельным цветом.

4. После окончания процедуры опроса производится *вычисление показателей и интерпретация*. В качестве наиболее употребительных мы используем: 1) иерархию конструкторов и объектов (на каждом уровне и в целом), 2) когнитивную сложность, 3) уровень идентификации с окружением, 4) степень декларативности, 5) уровень соответствия иерархий конструкторов супругов, 6) содержание ведущих конструкторов через конструкторы разных уровней и другие.

5. Получение показателей может осуществляться" как в машинном, так и в ручном вариантах. При ручном варианте имеет место упрощение и, соответственно, потеря точности.

ДИАГНОСТИКА САМООТНОШЕНИЙ. Особенности динамики самосознания, структуры и особенностей отношения личности к собственному «Я» играют важную роль в регуляции поведения, отношений личности в целом. В настоящее время существует около двух десятков методик, ориентированных на диагностику эмоционально-оценочной подсистемы самосознания. Ряд из них диагностируют самоуважение, интегральное отношение к себе, другие — самооценку своих личностных особенностей, ресурсов, способностей, достижений и т.п.

До недавнего времени отечественные психологи использовали в основном два класса методик диагностики самооотношения: Дембо- Рубинштейн (с различными модификациями) и типа семантического дифференциала. К настоящему времени ситуа-

ция улучшается. Создан ряд методик указанного типа: косвенного измерения системы самооценок (*КИСС*), управляемой проекциями (*МУЛ*), психосемантические и репертуарные методики [281. С.31.].

В исследованиях Пантелеева С.Р. была выявлена структура самоотношения, включающая три составляющие: самоуважение, аутосимпатию и самоуничижение (табл. 39) [2с С. 26].

Таблица 39

**Схема строения самоотношения
(по результатам факторного анализа групповых данных)**

Факторы-модальности	Самоуважение	Аутосимпатия	Самоуничижение
Шкалы (аспекты)	Саморуководство Самоуверенность Отраженное самоотношение Социальная желательность «Я»	Самопривязанность Самоценность Самопринятие	Внутренняя конфликтность Самообвинение

Указанная структура была выявлена при статистическом анализе пунктов опросника самоотношений, сконструированного С.Р.Пантелеевым. Данный опросник включал 9 субшкал:

Шкала 1: закрытость — открытость (14 пунктов).

Примеры пунктов, входящих в эту шкалу:

- Иногда я пытаюсь выдавать себя не за того, кто я есть (—).
- Мне случалось совершать поступки, которым вряд ли можно найти оправдание (—).
- Я никогда не раздражаюсь и не злюсь без особых на то причин (+).
- Я никогда не выдаю понравившиеся мне чужие мысли за свои (+).

Таким образом шкала оценивается «...глубокое или поверхностное проникновение в себя, открытое или закрытое (защитное) отношение к себе» [281. С. 13].

Шкала 2: самоуверенность (14 пунктов).

Примеры пунктов:

- Уверен, что на меня можно положиться в самых ответственных делах (+).
- Я человек надежный (+).
- Я вполне могу сказать, что уважаю сам себя (+).
- Мне кажется, что мало кто уважает меня по-настоящему (—).
- Мое мнение имеет достаточный вес в глазах окружающих (+).

Отмеченный фактор заденет отношение к себе как уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, которому есть за что себя уважать.

Шкала 3: саморуководство (12 пунктов).

Примеры пунктов:

- Если я и спорю с собой, то всегда уверен, что найду единственно правильное решение.
- Мнение других обо мне вполне совпадает с моим собственным.
- Я сам создал себя таким, каков я есть.
- Ко мне относятся так, как я того заслужил.
- Мне очень просто убедить себя не расстраиваться по пустякам.
- То, что со мной случается — это дело моих собственных рук.

Данный фактор может быть интерпретирован как отражающий представление о том, что основным источником активности и достижений, касающихся как деятельности, так и личности субъект, является он сам.

Шкала 4: отраженное самоотношение (11 пунктов).

Примеры пунктов:

- Думаю, что все мои знакомые относятся ко мне с симпатией (+).
- Вряд ли найдутся люди, которым я не по душе (+).
- Сомневаюсь, что вызываю симпатию у большинства окружающих (—).
- В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызывать у других острую неприязнь (—).

Содержание данного фактора отражает представление субъекта о том, что его личность и деятельность способны вызывать у других уважение, симпатию, одобрение, понимание и т.д. или противоположные им чувства. Речь идет о предвосхищаемом, отраженном отношении других людей, т.е. о самоотношении самого субъекта.

Шкала 5: самооценочность (14 пунктов).

Примеры пунктов:

- Именно богатство и глубина моего внутреннего мира и определяют мою ценность как личности (+).
- Мое собственное «Я» не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания (—).
- Иногда я сомневаюсь, можно ли любить меня по-настоящему (—).
- Мне кажется, что если бы таких людей, как я, было побольше, то жизнь бы изменилась в лучшую сторону (+).

Положительный полюс данной шкалы характеризует ощущение ценности личности и предполагаемую ценность своего «Я» для других. Шкала отражает эмоциональную оценку себя, своего «Я» по внутренним критериям духовности, богатства внутреннего мира, способности вызывать в других глубокие чувства.

Шкала 6: самопринятие (12 пунктов).

Примеры пунктов:

- Можно сказать, что я себе нравлюсь.
- Мне кажется, что я все-таки не умею злиться на себя по-настоящему.
- Мое отношение к самому себе можно назвать дружеским.
- Во мне вполне мирно уживаются как мои достоинства, так и мои недостатки.
- Мой внутренний голос редко подсказывает мне то, с чем бы я в конце концов не согласился;

Согласно содержанию пунктов, в основе фактора лежит чувство симпатии к себе, принятия себя таким, какой ты есть, пусть даже с некоторыми недостатками.

Данный фактор, как и предыдущий, не имеет противоположного полюса (утверждений, связанных с негативным отношением к себе). Создается впечатление, что его противоположным полюсом является фактор самообвинения. Тем не менее, в феноменологическом плане индивидов они оказываются различными. Например, снижение симпатии не обязательно должно вести к повышению самообвинения.

Шкала 7: самопривязанность (И пунктов).

Примеры пунктов:

- Я хотел бы оставаться таким, какой я есть (+).
- Мой характер, каким бы он ни был, вполне меня устраивает (+).
- Мне бы очень хотелось во многом себя переделать (—).
- Мне еще не хватает, чтобы с уверенностью сказать себе: «Да, я вполне созрел как личность» (—).

Утверждения, относящиеся к данному фактору, по-видимому отражают некоторую ригидность Я-концепции, нежелание изменяться по отношению к наличному состоянию. Противоположный полюс характерен для людей с сильным желанием изменений, неудовлетворенностью собой, тягой к соответствию с идеальным представлением о себе [281. С. 18].

Шкала <£ внутренняя конфликтность (15 пунктов).

Примеры пунктов:

- Порой мне кажется, что я какой-то странный.
- Я часто чувствую, что мало влияю на то, что со мной происходит.
- Порой мне бывает мучительно больно общаться с самим собой.
- У меня нередко возникает сомнение, а таков ли я на самом деле, каким себе представляюсь.
- Нередко мои споры с самим собой обрываются мыслью, что все равно выйдет не так, как я решил.
- Что-то мешает мне понять себя по-настоящему.

Содержание данных пунктов связано с наличием внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой. Они отражают тенденцию к чрезмерному самокопанию и рефлексии, протекающих на общем негативном эмоциональном фоне отношения к себе. Данный аспект самоотношения можно обозначить как чувство конфликтности собственного «Я». Такое чувство может сопровождаться тревожно-депрессивными состояниями, низкой самооценкой, фрустрированностью ведущих потребностей, недовольством наличной ситуацией, подчеркиванием трудностей, самоуглублением и наличием ригидных аффективных комплексов.

Шкала 9. самообвинение (10 пунктов).

Примеры пунктов:

- Когда я пытаюсь оценить себя, я прежде всего вижу свои недостатки.
- Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.
- Во мне есть немало такого, что вряд ли вызывает симпатию.
- Где-то в глубине души я считаю себя слабаком. .
- Мои мысли о себе по большей части сводятся к обвинениям в собственный адрес.

Содержание данного фактора связано с **интрапунитивностью**, самообвинением, отрицательными эмоциями в адрес «Я». Индивид, соглашающийся с этими утверждениями, готов поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки. Данный фактор не включает утверждения, связанные с положительным отношением к себе. Это однополюсный фактор, обладающий самостоятельным значением в системе самоотношения [281. С. 12—26].

ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. *Анастаси Л.* Психологическое тестирование: В 2 кн.: Кн. 1. М., 1982. 320 с; Кн. 2. 336 с.
2. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. М, 1995. 150 с.
3. *Котова И. Б.* Психология личности в России. Столетие развития. Ростов н/Д, 1994. 294 с.
4. *Лейтц Г.* Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено. М., 1994. 352 с.
5. *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995. 360 с.
6. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева и В. В. Столина. М., 1988. 304 с.
7. *Петровский А. В.* Возможности и пути построения общепсихологической теории личности // *Вопр. психол.* 1987. № 4. С. 30-44.
8. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995. 384 с.
9. *Цукерман Г. А., Мастеров Б. М.* Психология саморазвития. М., 1995. 288 с.

Дополнительная (статьи, диссертации, монографии)

10. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. М., 1980. 335 с.
11. *Абульханова-Славская К. А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности // *Психология формирования и развития личности.* М, 1981. 385 с.
12. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегии жизни. М, 1991. 299 с.
13. *Аванесов В. С.* Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. М., 1989. 167 с.
14. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995. 286 с.

15. Активные методы в работе школьного психолога: Сб. науч. тр. / Отв. ред. И.В.Дубровина. М., 1989. 165 с.
16. *Александр Ф., Селеник Ш.* Человек и его душа: познание и врачевание от древности до наших дней. М., 1995. 608 с.
17. Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. В.Идренькова. М., 1994. 496 с.
18. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977. 380 с.
19. *Анохин П.К.* Избранные труды. Философские аспекты теории функциональных систем. М., 1978. 400 с.
20. *Ануфриев А.Ф.* Психологический диагноз: система основных понятий. М., 1995. 160 с.
21. *Анциферова Л.И.* Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психол. журн. 1993. Т. 14. № 2. С. 3-16.
22. *Аргайл М.* Психология счастья. М., 1990. 336 с.
23. *Артемова Е.Ю.* Психология субъективной семантики. М., 1980. 128 с.
24. *Ассаджоли Р.* Психосинтез: теория и практика. М., 1994. 314 с.
25. *Баранцев Р.Г.* Системная триада — структурная ячейка синтеза // Системные исследования. Методологические проблемы. М., 1988. С. 193-209.
26. *Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. М., 1979. 320 с.
27. *Бендлер Р., ГриндерДж.* Структура магии. СПб., 1993. 221 с.
28. *Бергсон А.* Два источника морали и религии. М., 1994. 384 с.
29. *Бердяев Н.А.* О назначении человека. М., 1993, 383 с.
30. *Бердяев Н.А.* Самопознание (опыт философской автобиографии). М., 1990. 336 с.
31. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. М., 1988. 400 с.
32. *Берне Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. 422 с.
33. *Берулава Г.А.* Диагностика и развитие мышления подростков. Бийск, 1993. 240 с.
34. *Богданов В.А.* Системологическое моделирование личности в социальной психологии. Л., 1987. 143 с.
35. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М., 1995. 352 с.
36. *Боуэн М.* Духовность и личностно-центрированный подход // Вопр. психол. 1992. № 3—4. С. 24—33.
37. *Братусь Б.С.* Аномалии личности. М., 1988. 301 с.
38. *Бубер М.* Два образа веры. М., 1995. 464 с.

39. *Булгаков С.Н.* Свет не вечерний: Созерцания и умозрения. М., 1994. 415 с.
40. *Бурлачук Л.Ф., Савченко Е.П.* Психодиагностика (психодиагностический инструментарий и его применение в условиях социальных служб). Киев, 1995. 100 с.
41. *Бурменская Г.В., Обухова Л.Ф., Подольская А.И.* Современная американская психология развития. М., 1986.
42. *Бхактшеданта Свами Прабхупада А. Ч.* Наука самосознания. Л., 1991. 477 с.
43. *Василюк Ф.Е.* Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990. 288 с.
44. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984. 200 с.
45. *Вейнингер О.* Последние слова. Киев, 1995. 256 с.
46. *Вейсс Ф.Р.* Нравственные основы жизни. Минск, 1994. 526 с.
47. *Волков ИЛ.* Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. Л., 1970. 88 с.
48. *Воронин А.Н.* Диагностика невербальной креативности (краткий вариант теста Торренса) // Психологическое обозрение. 1995. № 1. С. 31-33, 75-87.
49. *Гаврилова Т.П.* Роль эмпатии в формировании нравственных мотивов у детей // Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения. М., 1976.
50. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988. 704 с.
51. *Гиллиган К.* Иным голосом // Этическая мысль: Научно-публицистические чтения, 1991/Общ. ред. А.А.Гусейнова. М., 1992. 446 с.
52. *Говинда Лама Анагарика.* Психология раннего буддизма: Основы тибетского мистицизма. СПб., 1993. 470 с.
53. *Гроф С.* Духовный кризис: Статьи и исследования. М., 1995. 256 с.
54. *Гроф С.* За пределами мозга. М., 1992. 3*36 с.
55. *Гроф С.* Области человеческого бессознательного: опыт исследования с помощью ЛСД. М., 1994. 240 с.
56. *Гроф С.* Путешествие в поисках себя. М., 1994. 342 с.
57. Гуманистическая психология // Иностранная психология. 1993. Т. 1, № 1. С. 7-38.
58. *Гумилев Л.Н.* Этногенез и биосфера Земли. Л., 1990. 528 с.
59. *Гуссерль Э.* Философия как строгая наука. Новочеркасск, 1994. 357 с.

60. *Дери Ю.* Соотношение конвергентное™ и дивергентности мышления у детей школьного возраста: Автореф. дис. на соискание степени канд. психол. наук. 1987. 19 с.
61. *Джеймс У* Многообразие религиозного опыта. М., 1993. 432 с.
62. *Джеймс У* Психология. М., 1991. 368 с.
63. *Дружинин В.Н.* Структура и логика психологического исследования. М., 1994. 163 с.
64. *Дюк В.А.* Компьютерная психодиагностика. СПб., 1994. 364 с.
65. *Зейгарник Б.В., Братусь Б.С.* Очерки по психологии аномального развития личности. М., 1980. 169 с.
66. *Зейгарник Б. В.* Теории личности в зарубежной психологии. М., 1982. 128 с.
67. *Знаков В.В.* Понимание в познании и общении. М., 1994. 237 с.
68. *Иванов В.И.* Родное и вселенское. М., 1994. 428 с.
69. *Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика. М., 1991. 240 с.
70. История зарубежной психологии (30—60-е гг. XX в.) / Под ред. П.Я.Гальперина, А.Н.Ждан. М., 1986. 344 с.
71. Интерпретация и анализ данных в социологических исследованиях / Отв. ред. В.Г.Андреевков, Ю.Н.Толстова. М, 1987. 255 с.
72. *Камю А.* Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. М., 1990. 415 с.
73. *Кле М.* Психология подростка: (Психосексуальное развитие). М, 1986. 176 с.
74. *Козлова И.Н.* Личность как система конструктов: некоторые вопросы психологической теории Дж.Келли // Системные исследования. М., 1975. С. 128—148.
75. *Коломенский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976. 350 с.
76. *Косырев А.И.* Психодиагностика на основе признаков, не зависящих от диагноза, и проблема фальсификации ответов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987. 27 с.
77. *Крипнер С, Де Карвало Р.Д.* Проблема метода в гуманистической психологии // Психол. журн. 1993. Т. 14, № 2. С. 113—126.
78. *Кон НС.* Открытие «Я». М., 1978. 368 с.
79. *Кузьмина Е.И.* Психология свободы. М., 1994. 195 с.
80. *Кулагин Б.В.* Основы профессиональной психодиагностики. Л., 1984. 216 с.

81. *Киркегор С.* Наслаждение и долг. Киев, 1994. 504 с.
82. *Кьеркегор С.* Страх и трепет. М., 1993. 383 с.
83. Лабиринты одиночества. М., 1989. 624 с.
84. *Лабунская В.А.* Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов н/Д., 1986. 135 с.
85. *Лазурский А.Ф.* Очерк науки о характерах. М., 1995. 271 с.
86. *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1937. 518 с.
87. *Леви-Строс К.* Первобытное мышление. М., 1994. 384 с.
88. *Леонгард К.* Акцентуации личности. Киев, 1981. 392 с.
89. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.
90. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., 1981. 584 с.
91. Личность в традиционном Китае. М., 1992. 326 с.
92. Личность и деятельность. Л., 1983. 199 с.
93. *Ломброзо Ч.* Гениальность и помешательство. М., 1995. 398 с.
94. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 448 с.
95. *Лосев А.Ф.* Философия. Мифология. Культура. М., 1991. 525 с.
96. *Лососий Н.О.* Условия абсолютного добра: Основы этики. М., 1991. 368 с.
97. *Лососий Н.О.* Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция. М., 1995. 400 с.
98. *Льюис КС.* Любовь. Страдание. Надежда: Притчи. Трактаты. М., 1992. 432 с.
99. *Лэнг З.* Расколотое «Я». СПб., 1995. 352 с.
100. *Макдональд В.* Руководство по субмодальностям. Воронеж, 1994. 89 с.
101. *Маркузе Г.* Одномерный человек. М., 1994. 368 с.
102. *Марсель Г.* Трагическая мудрость философии. М., 1995. 215 с.
103. *Мейли Р.* Структура личности // Экспериментальная психология / Под ред. П.Фресса и Ж.Пиаже. М., 1975. Вып. 5. 284 с.
104. *Мельников В.М., Ямпольский Л.Т.* Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985. 319 с.
105. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
106. Методы социальной психологии / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова. Л., 1977. 247 с.

107. *Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К.* Планы и структура поведения. М., 1964. 238 с.
108. *Михеева И.Н.* Амбивалентная личность: Морально-психологический аспект. М., 1991. 128 с.
109. *Муздыбаев К* Психология ответственности. М., 1983. 240 с.
110. *ПО. Мэй Р.* Искусство психологического консультирования. М., 1994. 144 с.
111. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. М., 1995. 356 с.
112. Называть вещи своими именами: Программные выступления мастеров западно-европейской литературы XX в. М., 1986. 640 с.
113. *Налимов В., Дрогалина Ж.А.* Реальность нереального: Вероятностная модель бессознательного. М., 1995. 432 с.
114. *Налимов В.* Спонтанность сознания. М., 1989. 287 с.
115. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников: Психолого-педагогический аспект: Сб. науч. тр. / Под ред. Е.Д.Божович. М., 1995. 96 с.
116. *Ничипоров Б.В.* Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. М., 1994. 192 с.
117. *Обуховский К.* Психология влечений человека. М., 1972. 247 с.
118. *Паскаль Б.* Мысли. М., 1994. 528 с.
119. *Перлз Ф.* Внутри и вне помойного ведра // Перлз Ф., Гудмен П., Хефферлин Р. Практикум по гештальттерапии. СПб., 1995. 448 с.
120. *Перре-Клермон А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991. 248 с.
121. *Петренко В.Ф.* Психосемантика сознания. М., 1988. 208 с.
122. *Петровский А.В.* Вопросы истории и теории психологии. М, 1984. 272 с.
123. *Петровский А.В.* Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопр. психол. 1987. № 1.
124. *Петровский А.В.* «Решетка противостояния позиций» как принцип диагностики уровня развития межличностных отношений // Вопр. психол. 1985. № 2. С. 32—39.
125. *Петровский В.А.* Личность: феномен субъективности. Ростов н/Д. 1993. 66 с.
126. *Петровский В.А.* Принцип отраженной субъективности в психологическом исследовании личности // Вопр. психол. 1985. № 4.
127. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М., 1969. 659 с.

128. *Платонов К.К.* Проблемы способностей. М., 1972. 312 с.
129. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. М., 1986. 255 с. ~
130. *Похилько В.И., Федотова Е.О.* Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности // *Вопр. психол.* 1984. № 3. С. 151-157.
131. Проблема человека в западной философии. М. > 1988. 552 с.
132. Психодиагностика: теория и практика / *Общ. ред. Н.Ф.Талызиной.* М., 1986. 207 с.
133. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / *Под ред. К.М.Гуревича.* М., 1981. 232 с.
134. Психологические исследования социального развития личности. М., 1991. 231 с.
135. Психологическое обеспечение социального развития человека / *Под ред. А.А.Крылова. Л.,* 1989. 149 с.
136. Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М, 1989. 183 с.
137. Психология личности: Тексты / *Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея.* М., 1982. 288 с.
138. Психология мышления. М., 1965. 522 с.
139. Психология развивающейся личности / *Под ред. АВ.Петровского.* М., 1987. 240 с.
140. Психология формирования и развития личности. М, 1981. 365 с.
141. Психология эмоций: Тексты / *Под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер.* М, 1984. 288 с.
142. Развитие и диагностика способностей / *Отв. ред. В.Н.Дружинин. В.Д.Шадриков.* М., 1991. 181 с.
143. Развитие личности ребенка. М, 1987. 272 с.
144. *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций. М., 1979. 392 с.
145. *Рейнвальд Н.И.* Психология личности. М., 1987. 200 с.
146. *Рерих Н.К.* О Вечном... М, 1994. 462 с.
147. Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. М., 1995. 463 с.
148. *Ричмонд У.К.* Учителя и машины. М., 1968. 277 с.
149. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. 480 с.
150. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М., 1946.
151. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М., 1976. 416 с.

152. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л., 1979. 264 с.
153. *Смолс А.М.* Методы активного обучения. М., 1991. 176 с.
154. Современная американская социология / Под ред. В.И.Добренькова. М., 1994. 296 с.
155. Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г.М.Андреевой и др. М., 1984. 265 с.
156. *Соколова Е.Т.* Проективные методы исследования личности М., 1980. 176 с.
157. *Соловьев В.С.* Оправдание добра: Нравственная философия. М., 1996. 479 с.
158. *Сорокин П.А.* Общедоступный учебник социологии: Статьи разных лет. М., 1994. 560 с.
159. *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. 543 с.
160. *Столин В.В.* Самосознание личности. М., 1983. 284 с.
161. *Сушков И.Р.* Социально-психологическая теория Джона Тернера // Психол. журн. 1993. Т. 14, № 3. С. 115—125.
162. *Сэв Л.* Марксизм и теория личности. М., 1972. 583 с.
163. Тенденции развития психологической науки / Отв. ред. Б.Ф.Ломов, Л.И.Анциферова, М., 1989. 270 с.
164. Теория метафоры: Сборник. М., 1990. 512 с.
165. *Тиллих П.* Бытие, небытие и тревога // Моск. психотер. журн. 1994. № 1. С. 48-72.
166. *Тиллих П.* Патологическая тревога, витальность и мужество // Моск. психотер. журн. 1994, № 2. С. 113—131.
167. *Толстой Л.Н.* Путь жизни. М., 1993. 431 с.
168. *Трубецкой Е.Л.* Смысл жизни. М., 1994. 432 с.
169. *Тышкова М.* Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопр. психол. 1987. № 1.
170. *Уайтхед А.* Избранные работы по философии. М., 1990. 717 с.
171. *Фельденкрайз М.* Осознание через движение. Оздоровительные движения для личностного роста. М., 1994. 191 с.
172. Феномен человека: Антология / Сост., вступ. ст. П.С.Гуревича. М., 1993. 349 с.
173. *Флоренская Т.А.* Проблемы психологии гармонической личности // Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения. М., 1976.
174. *Франка В.* Человек в поисках смысла. М., 1990. 368 с.
175. *Франселла Ф., Баннистер Д.* Новый метод исследования личности. М., 1987. 234 с.

176. *Фресс П., Пиаже Ж.* Экспериментальная психология. Вып. 5. М., 1975. 284 с.
177. *Фрейд З.* Психология бессознательного. М., 1989. 448 с.
178. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994. 447 с.
179. *Фромм Э.* Иметь или быть. М., 1990. 336 с.
180. *Фромм Э.* Человеческая ситуация. М., 1994. 238 с.
181. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб., 1994. 407 с.
182. *Хайдеггер М.* Время и бытие. М., 1993. 447 с.
183. *Хейзинга Й.* Homo ludens. В тени завтрашнего дня: М., 1992. 464 с.
184. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. Т. 1. М., 1986. 408 с; Т. 2. 392 с.
185. *Хейссерман Э.* Потенциальные возможности психического развития нормального и аномального ребенка. М., 1964. 402 с.
186. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. М., 1993. 480 с.
187. Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П.Я.Гальперина. А.Н.Ждан. М., 1980. 296 с.
188. *Худик В. А.* Психология аномального развития личности в детском и подростково-юношеском возрасте. Киев, 1993. 144 с.
189. Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии, XX век / Редкол.: И.Т.Фролов (отв. ред.) и др. М., 1995. 528 с.
190. *Чудновский В.Э.* Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. М., 1981. 208 с.
191. *Шевандрин Н.И.* Выявление уровня развития межличностных отношений группы на основе ее ценностно-ориентационного единства: Канд. дис. М., 1989. 173 с.
192. *Шевандрин Н.И.* Принцип «решетки противостояния позиций» в диагностике межличностных отношений / Вопр. психол. 1992. № 1 - 2. С. 117-124.
193. *Шевандрин Н.И.* Психосемантическая парадигма в гуманистически ориентированном образовании / Педагогика. 1992. № 9-10.
194. *Шванцара Й.* и др. Диагностика психического развития. Прага, 1978. 388 с.
195. *Шиянов Е.Н. Котова И.Б.* Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. Ростов н/Д, 1995. 314 с.

196. *Шмелев А.Г.* Введение в экспериментальную психосемантику: Теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. М., 1983. 158 с.
197. *Шопенгауэр А.* Свобода воли и нравственность. М., 1992. 448 с.
198. *Шорохова Е.В.* Социально-психологические проблемы воспитания всесторонне развитой личности // Социальная психология личности. М., 1979. С. 5—24.
199. *Шри Ауробиндо Гхош.* Синтез йоги. СПб., 1992. 666 с.
200. *Штирнер М.* Единственный и его собственность. Харьков, 1994. 560 с.
201. *Шумс В.* Глубокая простота: Основы социальной философии. СПб., 1993. 218 с.
202. *Шуцкий Ю.К.* Китайская классическая «Книга перемен». СПб., 1992. 474 с.
203. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В.* Семейная психотерапия. Л., 1989. 192 с.
204. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах. М., 1995. 416 с.
205. Это человек: Антология / Сост., вступ. ст. П.С.Гуревича. М., 1995. 320 с.
206. *Юнг К.* Архетип и символ. М., 1991. 304 с.
207. *Юнг К.* Воспоминания, сновидения, размышления. Киев, 1994. 405 с.
208. *Юнг К.* Психологические типы. М., 1995. 716 с.
209. *Юнг К.* Тэвистокские лекции. Аналитическая психология: ее теория и практика. Киев. 1995. VII. 236 с.
210. LefiLine и другие новые методы психологии жизненного пути / Сост. и общ. ред. А.А.Кроник; послесл. Е.И.Головаха. М., 1993. 230 с.

Практические и учебные пособия, словари

211. *Абрамова Г.С.* Введение в практическую психологию М., 1994. 237 с.
212. *Абрамова Г.С.* Практикум по психологическому консультированию. Екатеринбург; Москва, 1995. 128 с.
213. *Авдеев В.В.* Психотехнология решения проблемных ситуаций. М., 1994. 432 с.
214. Активные методы в работе школьного психолога: Сб. научн. тр. / Редкол.: И.В.Дубровина (отв. ред.) и др. М., 1989. 165 с.

215. *Алешина Ю.Е.* Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М., 1993. 173 с.
216. *Алексеев А.А., Громова Л.А.* Поймите меня правильно. СПб., 1993. 352 с.
217. *Алексеев А.А., Громова Л.А.* Психогеометрия для менеджеров. Л., 1991. 164 с.
218. *Андреев В.И.* Деловая риторика. Казань, 1993. 251 с.
219. *Анисимов О.С., Деркач А.А.* Основы общей и управленческой акмеологии. Москва; Новгород, 1995. 272 с.
220. *Аннекен Г., Эгельмайер Л., Кесслер Е.* Тренинг уверенности и контакта в группе: Руководство для тренеров и психотерапевтов. Ростов н/Д, 1992. 61 с.
221. *Артемьева Е.Ю.* Вероятностные методы в психологии. М., 1975. 206 с.
222. *Асмолов А.Г.* Психология личности. М., 1990. 367 с.
223. *Астапов В.М.* Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. М., 1994. 216 с.
224. *Бажин Е.Ф., Голынкина Е.Л., Эткинда М.* Опроснирование субъективного контроля (УСК). М., 1993. 16 с.
225. *Белый Б.И.* Тест Роршаха: Практика и теория. СПб., 1992. 200 с.
226. *Бузин В.Н.* Краткий отборочный тест. М., 1992. 10 с.
227. *Бурлачук Ф.Л., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев, 1989. 207 с.
228. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М.Жукова, Л.А.Петровский, О.В.Соловьевой. М., 1994. 255 с.
229. *Винтер М.* Психология беседы. Ростов н/Д, 1991. Ч. 2. 35 с.
230. *Виткин Дж.* Женщина и стресс. СПб., 1995. 320 с.
231. *Виткин Дж.* Мужчина и стресс. СПб., 1995. 224 с.
232. *Воробьев А.Н.* Тренинг интеллекта. М., 1989. 173 с.
233. *Вудкок М., Френсис Д.* Раскрепощенный менеджер. М., 1991. 320 с.
234. *Гамезо М.В., Домашенко И.А.* Атлас по психологии. М., 1986. 272 с.
235. *Гласе Дж., Стенли Дж.* Статистические методы в педагогике и психологии. М., 1976. 495 с.
236. *Годфруа Ж.* Что такое психология?: В 2 т. Т. 1. М., 1992. 496 с; Т. 2. 376 с.
237. *Голубев Н.К., Битинас Б.П.* Введение в диагностику воспитания. М., 1989. 160 с.
238. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: Метод

- дические разработки для школьного психолога / Е.А.Бугрименко, А.Л.Венгер, К.Н.Поливанова, Е.Ю.Сушкова. М., 1989. 88 с.
239. *Гусейнов А.А.* Великие моралисты. М., 1995. 351 с.
240. Детский практический психолог в системе народного образования: Учебно-тематические планы и программа курса / Под ред. И.В.Дубровиной, А.М.Прихожан. М., 1990. 218 с.
241. *Дизель П.М., Мак-Кинли Раньян У.* Поведение человека в организации. М., 1993. 272 с.
242. *Дубровина И. В.* и др. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В.Дубровиной. М., 1991. 303 с.
243. *Ерофеев А.С., Клим В.И.* Компьютерная психодиагностическая система НОРТ // Практикум по педагогике и психологии высшей школы / Под ред. А.К.Ерофеева. М., 1991. 128 с.
244. *Ерофеев А.К.* ЭВМ в психодиагностике в высшей школе. М., 1987. 131 с.
245. *Жуков Ю.М. и др.* Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 1990. 104 с.
246. *Журавлев А.П.* Звук и смысл. М., 1991. 160 с.
247. *Журавлев В.И.* Основы педагогической конфликтологии. М., 1995. 184 с. -
248. *Зигерт В., ВангЛ.* Руководить без конфликтов. М., 1990. 335 с.
249. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М., 1994. 304 с.
250. Имидж лидера: Психологическое пособие для политиков / Е.Абашкина и др. М., 1994. 265 с.
251. Искусство разговаривать и получать информацию: Хрестоматия / Сост. Б.НЛозовский. М., 1993. 303 с.
252. Как организовать коллектив дошкольников / М. Хондзе, Т.Сисидо, М.Исикава и др. М., 1991. 152 с.
253. *Карнеги Д.* и др. Ваше преуспевание — в ваших руках / Д.Карнеги, Л.Дж.Питер, С.Н.Паркинсон, А.Блох. М., 1993. 447 с.
254. *Клайн П.* Справочное руководство по конструированию тестов. Киев, 1994. 283 с.
255. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 1996. 512 с.
256. *Ковалев СВ.* Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры. М., 1991. 143 с.
257. *Ковалев СВ.* Психология современной семьи: Информационно-методические материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни». М., 1988. 208 с.

258. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: Пособие для школьных психологов. М., 1995. 48 с.
259. *Креггер О., Тьюсон Дж.М.* Типы людей: 16 типов личности, определяющих, как мы живем, работаем и любим. М., 1995. 544с.
260. *Креггер О., Тьюсон Дж.М.* 16 дорог любви: Как 16 типов личности определяют ваши возможности в любви. М., 1995.432 с.
261. *Куликов Л.В.* Психологическое исследование: Методические рекомендации по проведению. СПб., 1994. 119 с.
262. *Кучинский С.А.* Человек моральный. М., 1989. 303 с.
263. *Леонтьев ДА.* Методика изучения ценностных ориентации. М., 1992. 17 с.
264. *Леонтьев ДА.* Тест смысложизненных ориентации (СЖО). М., 1992. 16 с.
265. *ЛупьянЯА.* Барьеры общения, конфликты, стресс... Ростов н/Д, 1991. 224 с.
266. *Дюис Б А., Пуселик Р.Ф.* Магия нейролингвистического программирования без тайн. СПб., 1995. 176 с.
267. *Люшер М.* Сигналы личности: ролевые игры и их мотивы. Воронеж, 1993. 152 с.
268. *Люшер М.* Цвет вашего характера / Сара Д. Тайны почерка. М., 1996. 400 с.
269. *Марищук В.Л., Блудов Ю.М. и др.* Методики психодиагностики в спорте. 2-е изд. М., 1990. 256 с.
270. *Маркова А.К., Матис ТА., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. М., 1990. 192 с.
271. *МилтсАА.* Гармония и дисгармония личности. М., 1990. 220 с.
272. *Менегетти А.* Введение в онтопсихологию. Пермь, 1994. 64 с.
273. *Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. М., 1992. 702 с.
274. *Немое Р.С.* Психология: Учеб. для студентов пед. вузов: В 3 кн. Кн 1. Общие основы психологии. М., 1994. 576 с; Кн. 2. Психология образования. 496 с; Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. 1995. 512 с.
275. *Овчарова Р.В.* Справочная книга школьного психолога. М., 1993.256 с.
276. Одаренные дети / Общ. ред. Г.В.Брменской и В.М.Слущкого. М., 1991. 376 с,
277. *Осгуд Д.* Начни сначала! Практическое руководство по менеджменту личности. СПб., 1992. 128 с.

278. *О'ШонессиДж.* Принципы организации управления фирмой. М., 1979. 420 с.
279. *Пайтген Х.-О., Рихтер ИХ.* Красота фракталов: Образы динамических систем. М., 1993. 176 с.
280. *ПанасюкА.Ю.* Адаптированный вариант методики Д.Векслера М., 1973. 79 с.
281. *Пантелеев СР.* Методика исследования самоотношения. М., 1993. 32 с.
282. *Петровский А.В.* Введение в психологию. М., 1995. 496 с.
283. *Петровский В.А., Калинин В.К., Котова И.Б.* Личностно-развивающее взаимодействие. Ростов н/Д, 1993. 88 с.
284. *Пиз А.* Язык жестов. Н.Новгород, 1992. 262 с.
285. *Платонов К.К., Голубев Г.Г.* Психология. М., 1977. 247 с.
286. Практикум по общей и экспериментальной психологии / В.Д.Балин, В.К.Гайда, В.А.Ганзен и др.; Под общей ред. А.А.Крылова. Л., 1987. 256 с.
287. Практикум по общей психологии / А.И.Абраменко и др.; Под ред. А.И.Щербакова. М., 1990. 288 с.
288. Практикум по психодиагностике. Диагностика мотивации и саморегуляции. М., 1990. 160 с.
289. Практикум по психодиагностике: Конкретные психодиагностические методики. М., 1989. 176 с.
290. Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., 1988. 141 с.
291. Практикум по психологии / Под ред. А.Н.Леонтьева, Ю.Б.Гиппенрейтер. М., 1972. 248 с.
292. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / Вонсовская Л.И. и др.; Под ред. А.А.Крылова. Л., 1990. 272 с.
293. Психологическая диагностика: Учеб. пособие / К.М.Гуревич, М.КАкимова, Г.А.Берулава и др.; Ред.-сост. Е.М.Борисова. Бийск, 1993. 324 с.
294. Психологическая коррекция умственного развития учащихся / Под ред. К.М.Гуревича. М., 1990. 124 с.
295. Психология / Под ред. В.М.Мельникова. М., 1987. 367 с.
296. Психология: Учеб. для пед. ин-тов / Под ред. А.А.Смирнова (гл. ред.), А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна и Б.М.Теплова. М., 1956. 574 с.
297. Психология — производству и воспитанию. Л., 1977. 304 с.
298. Психология личности: тесты, опросники, методики /Авт.-сост. Н.В.Киршева и Н.В.Рябчикова. М., 1995. 220 с.

299. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. М., 1990. 494 с.
300. *Ремимидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М., 1994. 320 с.
301. *Репин С.В., Шеин С.А.* Математические методы обработки статистической информации с помощью ЭВМ. Минск, 1990. 128 с.
302. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1995. 529 с.
303. *Романова Е.С., Потемкина О.Ф.* Графические методы в психологической диагностике. М., 1992. 256 с.
304. *Русалов В.М.* Модифицированный личностный опросник Айзенка. М., 1992. 21 с.
305. *Русалов В.М.* Опросник структуры темперамента. М., 1992. 36 с.
306. *Рыбалко Е.Ф.* Возрастная и дифференциальная психология. М., 1990. 256 с.
307. *Седых Р.К.* Информационный психоанализ. Соционика как метапсихология. М., 1994. 256 с.
308. *Симоненко В.Д., Суровицкая Т.Е., Ретивых М.В., Волохова Е.Д.* профессиональное самоопределение школьников. Брянск, 1995. 100 с.
309. Словарь прикладной социологии / Сост. К.В.Шульга; Редкол.: Г.П.Давидюк (отв. ред.) и др. Минск, 1984. 317 с.
310. *Смелзер Н.* Социология. М., 1994. 688 с.
311. *Собчик Л.Н.* Диагностика межличностных отношений: модифицированный вариант интерперсональной диагностики ТЛири. М., 1990. 48 с.
312. *Собчик Л.Н.* Метод цветовых выборов. Модифицированный цветовой тест Люшера: Метод, руководство. М., 1990. 88 с.
313. Социально-психологические методы практической работы в коллективе: диагностика и воздействие / Отв. ред. А.ЛЖуравлев, ВАХашенко, М., 1990. 205 с.
314. *Станеки-Козвоски М., Хейнс У., Фелленц-Усами Д.* Мой мир и я: путь к единению: Пособие для учителя. М., 1993. 174 с.
315. *Степанов С.С.* Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. М., 1995. 96 с.
316. *Суходольский Г.В.* Основы математической статистики для психологов. М., 1972. 429 с.
317. *Урунтаева Т.А., Афонькина Ю.А.* Практикум по детской психологии / Под ред. Г.А.Урунтаевой. М., 1995. 291 с.
318. *Фейдимен Дж., Фрейгер Р.* Личность и личностный рост. М., 1991. Вып. 1. 116 с.

319. *Фейдимен Дж., Фрейгер Р.* Личность и личностный рост. М., 1991. Вып. 2. 136 с.
320. *Фейдимен Дж., Фрейгер Р.* Личность и личностный рост. М., 1994. Вып. 3. 84 с.
321. *Фейдимен Дж., Фрейгер Р.* Личность и личностный рост. М., 1994. Вып. 4. 68 с.
322. *Фейдимен Дж., Фрейгер Р.* Личность и личностный рост: восточные теории личности. М., 1994. 128 с.
- 323. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П.** Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М., 1993. 511 с.
324. *Фридман Л.М.* и др. Изучение личности учащегося и учебных коллективов. М., 1988. 207 с.
325. *Фридман Л.М., Кулагина И.Ю.* Психологический справочник учителя. М., 1991. 288 с.
326. *Харрис.* Я — хороший. Ты — хороший. М, 1993. 176 с.
327. *Худик В.А.* Психологическая диагностика детского развития: Методы исследования. Киев, 1992. 220 с.
328. *ЧейниДж.* Готовность к школе: Как родители могут подготовить детей к успешному обучению в школе. М, 1992. 128 с.
329. *Черны В., Колларик Т.* Компендиум психодиагностических методов: В 2 т. Братислава, 1988. Т. 1. 202 с; Т. 2. 239 с.
330. *Шевандрин Н.И.* Применение методов психодиагностики в педагогической практике. 4.1. Основы общей психодиагностики. Ростов н/Д, 1995. 420 с.
331. *Шевандрин Н.И.* Социальная психология в образовании. 4.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М., 1995. 544 с.
- 332. Шмелев А.Г., Похилъко В.И., Козловская-Тельнова А.Ю.** Практикум по экспериментальной психосемантике: мезаурис личностных черт. М, 1988. 208 с.
333. *Шостром Э.* Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. Минск, 1992. 128 с.
334. *Щебетенко А.И.* Тесты для делового человека и для всех. Пермь, 1995. 197 с.

ОПРОСНИК АКЦЕНТУАЦИИ ЛИЧНОСТИ (по К.Леонгарду)

Опросник разработан А.А. Барановым, основываясь на типологии акцентуаций личности по Карлу Леонгарду. Состоит из 72 утверждений, которые опрашиваемый должен принять («Да») или отвергнуть («Нет») как соответствующие или не соответствующие его поведению.

Позволяет определить доминирующие акцентуации темперамента, характера и стиля мышления. Наиболее эффективен для экспертной оценки указанных параметров личности.

При обработке результатов опроса учитываются лишь утверждения, на которые испытуемый (или эксперт) ответил утвердительно [«Да», соответствует моему (или оцениваемого) поведению]. Ниже в таблице приведены цифры акцентуаций и номера утверждений, которые соответствуют этим акцентуациям. Так, например, педантическая акцентуация характера (шифр — 03) будет наблюдаться у испытуемого, который считает, что утверждения 3, 15, 27, 39, 41, 53, 65 соответствуют его поведению.

Типы акцентуаций, номера вопросов и баллы

Баллы за соответствующие поведению обследуемого утверждения	Цифры акцентуаций личности (01—12) и номера соответствующих утверждений											
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	И	12
5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
4	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
3	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
2	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
1	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
6	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72
Сумма баллов:												

Различные утверждения в разной степени отражают выраженность акцентуации, поэтому следует присваивать им разные баллы. Например, утверждения с 49-го по 60-е в *наименьшей* степени характерны для соответствующих акцентуаций, поэтому за них присваивается 1 балл. Утверждения с 61-го по 72-е — в *максимальной*, поэтому за них присваивается 6 баллов. Все остальные имеют промежуточные значения баллов (см. таблицу, левая колонка).

Руководствуясь описанной шкалой, подсчитывается общая сумма баллов, набранных испытуемым, и определяются типы акцентуаций темперамента (05—10), характера (01—04) и стиля мышления (11—12).

ТИПЫ АКЦЕНТУАЦИЙ ЛИЧНОСТИ (по Клеонгарду)

01. *Демонстративный* — развитая способность к вытеснению из памяти неприятных сведений и фактов, вследствие чего корректируются все сферы деятельности.

02. *Злопамятный* — преобладает стойкость эмоциональных состояний гнева или страха, которые держатся очень долгое время, хотя никакие новые переживания их не активизируют.

03. *Педантичный* — неприятные факты, травмирующие переживания часто довлеют в памяти; негибкость, инертность психические процессов.

04. *Возбудимый* — в основе поведения преобладают влечения, инстинкты и неконтролируемые побуждения, приводящие к разрядке в большей мере физической, нежели духовной.

05. *Оптимист* — приподнятость настроения, жажда деятельности, словоохотливость, живость мышления и возникновение идей по ходу беседы.

06. *Циклический* — сменяются, чередуясь состояния энергичности и подавленности.

07. *Пессимист* — низкий основной уровень настроения, сосредоточенность больше на негативных сторонах жизни, чем на положительных.

08. *Экзальтированный* — резкие переходы от восторга по поводу радостных событий к тревоге и отчаянию по поводу негативных.

09. *Тревожный* — тревожность, повышенная робость и пугливость.

10. *Мягкосердечный* — повышенная чувствительность и глубина переживаний в области тонких эмоций, связанных с про-

явлениями душевности, гуманности и отзывчивости; впечатлительность.

11. *Экстраверт* — больше обращен в сторону восприятий, чем представлений, может легко поддаваться влиянию окружения, стимулам извне.

12. *Интроверт* — живет не столько восприятиями и ощущениями, сколько своими представлениями. Внешние события на него влияют мало. Склонен к раздумьям, но слабая готовность к деятельности.

ПРИМЕЧАНИЕ. Названия акцентуаций представлены в виде общепотребительных (бытовых) терминов, а не в клинических понятиях.

СПИСОК УТВЕРЖДЕНИЙ

1. Любит украшения, которые выделяют его среди других людей.
2. Долго помнит неприятные переживания.
3. Стремится к тому, чтобы все было на своих местах и в строгом порядке.
4. Легко впадает в гнев.
5. Инициативность — его главная черта.
6. Бывает так, что у него настроение меняется без видимых причин.
7. Чаще бывает пассивным.
8. Выделяется яркостью и искренностью чувств.
9. Можно сказать, что он человек робкий.
10. Он человек мягкосердечный.
11. У него преимущественно приподнятое настроение.
12. Отличается своеобразием мышления.
13. Ему легко удастся вступить в контакты с незнакомыми людьми.
14. Можно сказать, что он человек честолюбивый.
15. Всегда придерживается правила: перед началом дел неоднократно все взвешивать.
16. Бывает прям и резок в отдельных суждениях.
17. Может и умеет ловчить и изворачиваться в затруднительном положении.
18. Он способен на неожиданный поступок.
19. Склонен все усложнять всевозможными условностями и морально-этическими запретами.
20. Склонен к альтруистическим поступкам.
21. Не умеет сколько-нибудь уверенно лгать.
22. Хотя он человек настроения, но крайние реакции ему не свойственны.

23. Его высказывания и поступки большей частью импульсивные, не оцениваемые предварительно внутренне, мыслительно не оцененные.

24. Несколько «оторван» от бытия.

25. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, старается быть таким, каким его ожидают видеть.

26. Ему нелегко переключаться на новое дело, но потом, разобравшись, справляется с ним лучше других.

27. Отличается надежностью и точностью своих решений и действий.

28. В коллективе почти всегда претендует на роль лидера.

29. Ему удается быстро находить выход из тупиковых ситуаций.

30. Можно сказать, что он человек ситуации.

31. Склонен подчиняться и уступать.

32. Легковерен на всякие слухи.

33. Избегает ответственности.

34. Трудно переносит вид крови.

35. Его нрав прямой и открытый.

36. Может придерживаться мнения, которое резко отличается от мнения большинства.

37. Анализирует свое поведение в общении.

38. Может длительно бороться за свои взгляды, убеждения, идеи, не боясь потерять авторитет.

39. Склонен к нерешительности, рассуждательству.

40. Главным считает свой напор, а не силу противника.

41. Бывают случаи недостаточно серьезного отношения к своим обязанностям.

42. Иногда на некоторое время или несколько дней а то и недель «уходит в себя».

43. Его поведение определяется в первую очередь морально-политическими нормами общества.

44. Склонен к паникерству.

45. Доверчив в общении с друзьями.

46. Исполнителен, с чувством долга.

47. Его кредо — «куда подует ветер, туда и он».

48. Он человек малообщительный, общается, преимущественно, по необходимости.

49. Без особого труда может изменить свое настроение.

50. Не предпринимает первым мер к примирению, если был участником конфликта.

51. Нередко переносит исполнение дела на более поздний срок или на другой день недели.

52. Предпочитает жить реальной жизнью, а не планами на нее.
53. Может быть душой общества.
54. Иногда сам не знает, что ему надо.
55. Избегает и не любит шумное общество.
56. Обладает художественным вкусом.
57. Весьма тонко чувствует, кто и как к нему относится.
58. Его легко обидеть.
59. Для достижения цели предпочитает использовать апробированные способы, приемы, шаблоны, наборы действий.
60. В труде склонен раздумывать, как сделать лучше, быстрее, с меньшими затратами труда и сил.
61. Можно сказать, что он человек демонстративный.
62. Можно сказать, что он человек злопамятный.
63. Можно сказать, что он человек педантичный.
64. Можно сказать, что он человек импульсивный.
65. Можно сказать, что он яркий оптимист.
66. То оптимистичен, то вдруг пессимистичен.
67. Можно сказать, что выраженный пессимист.
68. Можно сказать, что он человек пылкий, эмоциональный.
69. Можно сказать, что он достаточно тревожен.
70. Можно сказать, что он слишком миролюбивый.
71. Можно сказать, что он человек непосредственный, спонтанный.
72. Можно сказать, что он человек обособленный.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

**ШКОЛЬНЫЙ ТЕСТ УМСТВЕННОГО
РАЗВИТИЯ (ШТУР)**

Тест разработан учеными НИИ ОПП РАН и предназначен для диагностики умственного развития учащихся подросткового и юношеского возраста. Состоит из 6 наборов заданий (субтестов).

Каждый субтест выполняется строго ограниченное время:

1. «Осведомленность 1» — 8 мин.
2. «Осведомленность 2» — 4 мин.
3. «Аналогии» — 10 мин.
4. «Классификации» — 7 мин.
5. «Обобщения» — 8 мин.
6. «Числовые ряды» — 7 мин.

Инструкция: «Сейчас Вам будут предложены задания, которые предназначены для того, чтобы выявить Ваши умения рассуждать, сравнивать предметы и явления окружающего мира, находить в них общее и различное. Эти задания отличаются от тех, что Вам приходится выполнять на уроках. Для выполнения заданий. Вам понадобятся ручка и бланки, которые я Вам раздам. Вы будете выполнять разные наборы заданий. Перед началом предъявления каждого набора заданий дается описание этого типа заданий и на примерах объясняется способ их решения. На выполнение каждого набора заданий отводится ограниченное время. Начинать и заканчивать работу надо будет по нашей команде. Все задания следует решать строго по порядку. Не задерживайтесь слишком долго на одном задании. Старайтесь работать быстро и без ошибок».

После этой инструкции экспериментатор раздает тестовые бланки и просит заполнить графы, в которых должны содержаться сведения о фамилии учащегося, дате проведения эксперимента, классе и школе, где учится испытуемый.

Проконтролировав правильность заполнения этих граф, экспериментатор просит учащихся отложить в сторону ручки и внимательно его выслушать. Затем экспериментатор зачитывает инструкцию и разбирает примеры первого субтеста. Далее он спрашивает, есть ли вопросы. Чтобы условия тестирования были всегда одинаковыми, при ответе на вопрос экспериментатору следует просто вновь зачитать соответствующее место текста.

После этого дается указание перевернуть страницу и начинать выполнять задания. По истечении времени, отведенного на выполнение первого субтеста, экспериментатор **прерывает** работу испытуемых, предлагая им положить ручки, и начинает читать инструкцию к следующему субтесту.

Обработка результатов тестирования

1. Индивидуальные показатели по каждому набору заданий (за исключением № 5) выводятся путем подсчета количества правильно выполненных заданий.

2. Результаты набора заданий № 5 оцениваются в зависимости от качества обобщения 2 баллами, 1 баллом и 0. Оценку 2 балла получают обобщения, приведенные в таблице правильных ответов (возможны синонимические замены понятий). Более широкие по сравнению с приведенными в таблице катего-

риальные обобщения оцениваются в 1 балл. Нулевую оценку получают неправильные ответы.

3. Индивидуальным показателем выполнения теста в целом является сумма баллов, полученных при сложении результатов решения всех наборов заданий.

4. Если предполагается сравнение групп испытуемых между собой, то групповыми показателями по каждому набору заданий могут служить значения среднего арифметического и моды.

5. Качественный анализ тестовых результатов (как индивидуальных, так и групповых) и наиболее трудных типологических связей проводится по следующим направлениям:

А. Для набора заданий № 3 выявляются: а) самый отработанный (легкий) и наиболее трудный типы логических связей из следующих, заложенных в тест: вид—род, причина—следствие, часть—целое, противоположность, функциональные связи, б) типичные ошибки при установлении логических связей, в) наиболее усвоенные и наименее усвоенные области содержания теста (литература, история, математика, физика, биология) и цикла школьных дисциплин (общественно-гуманитарный, естественно-научный, физико-математический).

Б. Для набора № 4 устанавливается: а) задания какого содержания выполняются лучше, а какого — хуже, б) задания какого типа — с конкретными или абстрактными понятиями — выполняются хуже, провоцируют большее количество ошибок.

В. В наборе № 5 выявляются: а) характер типичных обобщений (по конкретному, видовому, категориальному признакам), б) характер типичных ошибок и на каких понятиях (абстрактных или конкретных), а также в каких заданиях они возникают.

ПРАВИЛЬНЫЕ ОТВЕТЫ

Наборы заданий:

№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 6
1.6	1.6	1.г	1.6	1.24
2.д	2.6	2.а	2.а	2.3
3.в	3.г	3.д	3.6	3.11
4.6	4.а	4.г	4.г	4.7
5.в	5.в	5.6	5.а	5.36
6.в	6.г	6.в	6.в	6.24
7.г	7.6	7.6	7.в	7.18
8.а	8.г	8.а	8.6	8.64
9.а	9.6	9.в	9.в	9.37
10.6	10.г	10.д	10.г	10.49
11.в	11.а	11.г	11.д	11.92

№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 6
12.б	12.в	12.д	12.а	12.4
13.г	13.в	13.б	13.в	13.5
14.г	14.б	14.д	14.б	14.2
15.а	15.а	15.в	15.г	15.4
16.в	16.в	16а	16.в	
17.г	17.а	17.д	17.а	
18.д	18.г	18.г	18.д	
19.а	19.в	19.а	19.г	
20.д	20.б	20.г	20.б	
		21.б		
		22.а		
		23.в		
		24.б		
		25.в		

НАБОР ЗАДАНИЙ № 5

1. Устное народное творчество.
2. Мельчайшие частицы вещества; состав веществ; составные части вещества.
3. Биология: наука о живой природе.
4. Изобразительное искусство; произведения изобразительного искусства.
5. Части света.
6. Электрические единицы измерения.
7. Органы кровообращения; кровообращение.
8. Столицы.
9. Общественный строй; строй; социально-экономическая формация.
10. Положительные черты характера.
- И. Искусственные водные сооружения; водные сооружения.
12. Результаты математических действий.
13. Органические вещества.
14. Атмосферные явления; климатические (погодные) явления.
15. Агрегатные состояния вещества; состояние вещества.
16. Культура.
17. Стихийное бедствие.
18. Направление в искусстве; художественный стиль.
19. Литературные приемы.

Источник: Психологическая коррекция умственного развития учащихся: Пособие для школьных психологов / Отв. ред. К.М.Гуревич и В.В.Дубровина. М., 1990. 124 с.

НАБОРЫ ЗАДАНИЙ ФОРМЫ А

Описание и примеры набора заданий № 1

Задания состоят из предложений вопросительного характера. В каждом из них не хватает одного слова. Вы должны из пяти приведенных слов выбрать то, которое правильно дополняет данное предложение. Выбрать можно только одно слово.

После этого зачеркните в опросном листе букву, под которой стоит выбранное Вами слово.

Пример: Одинаковыми по смыслу являются слова «биография» и ... ? а) случай, б) подвиг, в) *жизнеописание*, г) книга, д) писатель.

Правильным ответом будет слово «жизнеописание». Поэтому оно выделено курсивом. В опросном листе, рядом со словом «образец» необходимо зачеркнуть букву «в».

Следующий пример: Противоположным к слову отрицательный будет слово ... ? а) неудачный, б) спорный, в) важный, г) случайный, д) *положительный*.

В этом случае правильным ответом является слово «положительный». Оно и выделено. В опросном листе необходимо зачеркнуть букву «д».

В примерах правильный ответ выделен курсивом.

Набор заданий № 1-А

1. Начальные буквы имени и отчества называются ... ?
а) вензель, б) инициалы, в) автограф, г) индекс, д) анаграмма.
2. Краткая запись, сжатое изложение содержания книги, лекции, доклада — это ... ?
а) абзац, б) цитата, в) рубрика, г) отрывок, д) конспект.
3. Система взглядов на природу и общество есть ... ?
а) мечта, б) оценка, в) мировоззрение, г) кругозор, д) иллюзия.
4. Гуманный — это ... ?
а) общественный, б) человеческий, в) профессиональный, г) агрессивный, д) пренебрежительный.
5. Наука о выведении лучших пород животных и сортов растений называется ... ?
а) бионика, б) химия, в) селекция, г) ботаника, д) физиология.

6. Одинаковыми по смыслу являются слова «демократия» и... ?

а) анархия, б) абсолютизм, в) народовластие, г) династия, д) классы.

7. Свод законов, относящихся к какой-либо области человеческой жизни и деятельности, называется ... ?

а) резолюцией, б) постановлением, в) традицией, г) кодексом, д) проектом.

8. Противоположностью понятия «лицемерный» будет ... ?

а) искренний, б) противоречивый, в) фальшивый, г) вежливый, д) решительный.

9. Если спор заканчивается взаимными уступками, тогда говорят о ... ?

а) компромиссе, б) общении, в) объединении, г) переговорах, д) противоречии.

10. Отсутствие интереса и живого активного участия к окружающему — это ... ?

а) рациональность, б) пассивность, в) чуткость, г) противоречивость, д) черствость.

11. Начитанность, глубокие и широкие познания — это ... ?

а) интеллигентность, б) опытность, в) эрудиция, г) талант, д) самомнение.

12. Этика — это учение о ... ?

а) психике, б) морали, в) природе, г) обществе, д) искусстве.

13. Противоположностью понятия «идентичный» будет ... ?

а) тождественный, б) единственный, в) внушительный, г) различный, д) изолированный.

14. Цивилизация — это ... ?

а) формация, б) древность, в) производство, г) культура, д) общение.

15. Оппозиция — это ... ?

а) противодействие, б) согласие, в) мнение, г) политика, д) решение.

16. Человек, который скептически относится к прогрессу, является ... ?

а) демократом, б) радикалом, в) консерватором, г) либералом, д) анархистом.

17. Одинаковыми по смыслу являются слова «приоритет» и ... ?

а) изобретение, б) идея, в) выбор, г) первенство, д) руководство.

18. Коалиция — это ... ?

а) конкуренция, б) политика, в) вражда, г) **разрыв**, д) объединение.

19. Одинаковыми по смыслу являются слова «альтруизм» и ... ?

а) человеколюбие, б) взаимоотношение, в) вежливость, г) эгоизм, д) нравственность.

20. Освобождение от зависимости, предрассудков, уравнивание в правах — это ... ?

а) закон, б) эмиграция, в) воззвание, г) действие, д) эмансипация.

ОПИСАНИЕ И ПРИМЕРЫ НАБОРА ЗАДАНИЙ № 2

К слову, которое стоит в левой части бланка, надо подобрать из четырех предложенных слов такое, которое совпадало бы с ним по смыслу, т.е. слово-синоним. Выбрать можно только одно слово.

После этого зачеркните в опросном листе букву, под которой стоит выбранное Вами слово.

Пример: Век — а) история, б) *столетие*, в) событие, г) прогресс. Правильный ответ — «столетие». Поэтому это слово выделено курсивом. В опросном листе рядом со словом «образец» необходимо зачеркнуть букву «б».

Следующий пример: Прогноз — а) погода, б) донесение, в) *предсказание*, г) причина.

Здесь правильным ответом будет слово «предсказание». Оно и выделено курсивом. В опросном листе необходимо зачеркнуть букву «в».

НАБОР ЗАДАНИЙ № 2-А

1. Прогрессивный — а) интеллектуальный, б) передовой, в) ловкий, г) отсталый.

2. Аннулирование — а) подписание, б) отмена, в) сообщение, г) отсрочка.

3. Идеал — а) фантазия, б) будущее, в) мудрость, г) совершенство.

4. Аргумент — а) довод, б) согласие, в) спор, г) фраза.

5. Миф — а) древность, б) творчество, в) предание, г) наука.

6. Аморальный — а) устойчивый, б) трудный, в) неприятный, г) безнравственный.

7. Анализ — а) факты, б) разбор, в) критика, г) умение.
8. Эталон — а) копия, б) форма, в) основа, г) образец.
9. Сферический — а) продолговатый, б) шаровидный, в) пустой, г) объемный.
10. Социальный — а) принятый, б) свободный, в) запланированный, г) общественный.
11. Гравитация — а) притяжение, б) отталкивание, в) невесомость, г) подъем.
12. Аграрный — а) местный, б) хозяйственный, в) земельный, г) крестьянский.
13. Экспорт — а) продажа, б) товары, в) вывоз, г) торговля.
14. Эффективный — а) необходимый, б) действенный, в) решительный, г) особый.
15. Радикальный — а) коренной, б) ответный, в) последний, г) отсталый.
16. Негативный — а) неудачный, б) ложный, в) отрицательный, г) неосторожный.
17. Мораль — а) этика, б) развитие, в) способность, г) право.
18. Модифицировать — а) работать, б) наблюдать, в) изучать, г) видоизменять.
19. Субъективный — а) краткий, б) общественный, в) личный, г) скрытый.
20. Сентиментальный — а) поэтический, б) чувствительный, в) радостный, г) странный.

ОПИСАНИЕ И ПРИМЕРЫ НАБОРА ЗАДАНИЙ № 3

Вам предлагается три слова. Между первым и вторым словом существует определенная связь. Между третьим и одним из пяти слов, предлагаемых на выбор, существует аналогичная, та же самая связь. Это слово Вам следует найти.

После этого зачеркните в опросном листе букву, под которой стоит выбранное Вами слово.

Пример: Песня : композитор = самолет : ?

а) аэропорт, б) полет, в) *конструктор*, г) горячее, д) истребитель.

Правильный ответ — «конструктор». Поэтому это слово выделено курсивом. В опросном листе, рядом со словом «образец» необходимо зачеркнуть букву «в».

Следующий пример: Добро : зло = день : ?

а) солнце, б) *ночь*, в) неделя, г) среда, д) сутки.

Здесь правильным ответом будет слово «ночь», поэтому оно выделено курсивом. В опросном листе необходимо зачеркнуть букву «б».

НАБОР ЗАДАНИЙ № 3-А

1. Глагол : спрягать = существительное : ?
а) изменять, б) образовать, в) употреблять, г) **склонять**, д) писать.
2. Фигура : треугольник = состояние вещества : ?
а) жидкость, б) движение, в) температура, г) вода, д) молекула.
3. Тепло : жизнедеятельность = кислород : ?
а) газ, б) вода, в) растение, г) развитие, д) дыхание.
4. Роза : цветок = капиталисты : ?
а) эксплуатация, б) рабочие, в) капиталисты, г) класс, д) фабрика.
5. Холодно : горячо = движение : ?
а) инерция, б) покой, в) молекула, г) воздух, д) взаимодействие.
6. Слагаемое : сумма — сомножители : ?
а) разность, б) делитель, в) произведение, г) умножение, д) число.
7. Числительное : количество = глагол : ?
а) идти, б) действие, в) причастие, г) часть речи, д) спрягать.
8. Растение : стебель = клетка : ?
а) ядро, б) хромосома, в) белок, г) фермент, д) деление.
9. Молния : свет = явление тяготения : ?
а) камень, б) движение, в) сила тяжести, г) вес, д) Земля.
10. Стихотворение : поэзия = рассказ : ?
а) книга, б) писатель, в) повесть, г) предложение, д) проза.
11. Север : юг = осадки : ?
а) пустыня, б) полюс, в) дождь, г) засуха, д) климат.
12. Первобытнообщинный строй : рабовладельческий строй = рабовладельческий строй : ?
а) социализм, б) капитализм, в) рабовладельцы, г) государство, д) феодализм.
13. Горы : высота = климат : ?
а) рельеф, б) температура, в) природа, г) географическая широта, д) растительность.
14. Старт : финиш = пролог : ?
а) заголовок, б) введение, в) кульминация, г) действие, д) эпилог.

15. Война: смерть = частная собственность : ?
 а) феодалы, б) капитализм, в) неравенство, г) рабы, д) крепостные крестьяне.
16. Диаметр : радиус = окружность : ?
 а) дуга, б) сегмент, в) отрезок, г) линия, д) круг.
17. Колумб : путешественник = землетрясение : ?
 а) первооткрыватель, б) образование гор, в) извержение, г) жертвы, д) природное явление.
18. Папоротник : спора = сосна : ?
 а) шишка, б) иголка, в) растение, г) семя, д) ель.
19. Понижение атмосферного давления : осадки = антициклон : ?
 а) ясная погода, б) циклон, в) климат, г) влажность, д) метеослужба.
20. Рабовладельцы : буржуа = рабы : ?
 а) рабовладельческий строй, б) буржуазия, в) рабовладельцы, г) наемные рабочие, д) пленные.
21. Молоток : забивать = генератор : ?
 а) соединять, б) производить, в) включать, г) изменять, д) нагревать.
22. Прямоугольник : плоскость = куб : ?
 а) пространство, б) ребро, в) высота, г) треугольник, д) сторона.
23. Эпителий : ткань = аорта : ?
 а) сердце, б) внутренний орган, в) артерия, г) вена, д) кровь.
24. Богатство : бедность = крепостная зависимость : ?
 а) крепостные крестьяне, б) личная свобода, в) неравенство, г) частная собственность, д) феодальный строй.
25. Роман : глава = стихотворение : ?
 а) поэма, б) рифма, в) строфа, г) ритм, д) жанр.

ОПИСАНИЕ И ПРИМЕРЫ НАБОРА ЗАДАНИЙ № 4

Вам даны пять слов. Четыре из них объединены одним общим признаком. Пятое слово к ним не подходит. Его надо найти. Лишним может быть только одно слово.

После этого зачеркните в опросном листе букву, под которой стоит выбранное Вами слово.

Пример: а) тарелка, б) чашка, в) *стол*, г) кастрюля, д) чайник.

Первое, второе, четвертое и пятое слова обозначают посуду, а третье слово — мебель. Поэтому оно выделено курсивом. В опросном листе необходимо зачеркнуть букву «в».

Следующий пример: а) идти, б) прыгать, в) танцевать, г) сидеть, б) бежать.

Четыре слова обозначают состояние движения, а слово «сидеть» — покой. Поэтому слово «сидеть» выделено курсивом. В опросном листе необходимо зачеркнуть букву «г».

НАБОР ЗАДАНИЙ № 4-А

1. а) приставка, б) предлог, в) суффикс, г) окончание, д) корень.

2. а) прямая, б) ромб, в) прямоугольник, г) квадрат, д) треугольник.

3) а) параллель, б) карта, в) меридиан, г) экватор, д) полюс.

4) а) очерк, б) роман, в) рассказ, г) сюжет, д) повесть.

5. а) рабовладелец, б) раб, в) крестьянин, г) рабочий, д) ремесленник.

б) а) треугольник, б) отрезок, в) длина, г) квадрат, д) круг.

7. а) пролог, б) кульминация, в) информация, г) развязка, д) эпилог.

8. а) литература, б) наука, в) живопись, г) зодчество, д) художественное ремесло.

9. а) аорта, б) вена, в) сердце, г) артерия, д) капилляр.

10. а) описание, б) сравнение, в) характеристика, г) сказка, д) иносказание.

И. а) пейзаж, б) мозаика, в) икона, г) фреска, д) кисть.

12. а) цитоплазма, б) питание, в) рост, г) раздражимость, д) размножение.

13. а) дождь, б) снег, в) осадки, г) иней, д) град.

14. а) скорость, б) колебание, в) сила, г) вес, д) плотность.

15. а) товар, б) город, в) ярмарка, г) натуральное хозяйство, д) деньги.

16. а) Куба, б) Япония, в) Вьетнам, г) Великобритания, д) Исландия.

17. а) пословица, б) стихотворение, в) поэма, г) рассказ, д) повесть.

18. а) барометр, б) флюгер, в) термометр, г) компас, д) азимут.

19. а) углекислый газ, б) свет, в) вода, г) крахмал, д) хлорофилл.

20. а) длина, б) метр, в) масса, г) объем, д) скорость.

ОПИСАНИЕ И ПРИМЕРЫ НАБОРА ЗАДАНИЙ № 5

Вам предлагаются два слова. Нужно определить, что между ними общего. Старайтесь в каждом случае найти наиболее существенный общий признак для обоих слов. В опросном листе напишите свой ответ рядом с номером задания.

Пример: Ель — сосна.

Правильным ответом будет «*хвойные деревья*». Эта слова нужно написать в опросном листе рядом со словом «образец».

Следующий пример: Дождь — град.

Правильным ответом будет «*осадки*». Это слово и следует написать рядом с номером задания в опросном листе.

НАБОР ЗАДАНИЙ № 5-А

1. Сказка — былина.
2. Атом — молекула.
3. Ботаника — зоология.
4. Мозаика — икона.
6. Ампер — вольт.
7. Сердце — артерия.
8. Копенгаген — Манагуа.
9. Феодализм — капитализм.
10. Стойкость — мужество.
11. Канал — плотина.
12. Сумма — произведение.
13. Жиры — белки.
14. Облачность — осадки.
15. Газ — жидкость.
16. Наука — искусство.
17. Цунами — ураган.
18. Классицизм — реализм.
19. Иносказание — описание.

ОПИСАНИЕ И ПРИМЕРЫ НАБОРА ЗАДАНИЙ № 6

Предлагаем Вам ряды чисел, расположенных по определенному правилу. Ваша задача состоит в том, чтобы определить число, которое было бы продолжением соответствующего ряда, и указать его в опросном листе. Каждый ряд построен по своему правилу. В некоторых заданиях при нахождении правила построения ряда Вам необходимо будет пользоваться умноже-

нием, делением и другими действиями.

Для регистрации ответа необходимо в опросном листе подчеркнуть цифры, соответствующие правильному ответу.

Пример: 2 4 6 8 ...

В этом ряду каждое последующее число на 2 больше предыдущего. Поэтому следует написать 10, которое и будет следующим числом. В опросном листе, рядом со словом «образец» необходимо зачеркнуть цифры «7» и «0».

Следующий пример: 9 7 10 8 11 9 12 ...

В этом ряду поочередно отнимается 2 и прибавляется 3. Следующее число должно быть 10. Для его регистрации, нужно подчеркнуть в опросном листе цифры «1» и «0» рядом с номером задания.

НАБОР ЗАДАНИЙ № 6-А

1)	6	9	12	15	18	21	...
2)	9	1	7	1	5	1	...
3)	2	3	5	6	8	9	...
4)	10	12	9	11	8	10	...
5)	1	3	6	8	16	18	...
6)	3	4	6	9	13	18	...
7)	15	13	16	12	17	11	...
8)	1	2	4	8	16	32	...
9)	1	2	5	10	17	26	...
10)	1	4	9	16	25	36	...
11)	1	2	6	15	31	56	...
12)	31	24	18	13	9	6	...
13)	174	171	57	54	18	15	...
14)	54	19	18	14	6	9	...
15)	301	294	49	44	11	8	...

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

ВОСЬМИЦВЕТНЫЙ ТЕСТ ЛЮШЕРА (тест цветовых выборов Люшера)

При опросе цвета располагаются на белом фоне, равномерно и достаточно ярко освещенном.

После первого и второго опроса психолог записывает выборы испытуемого, используя общепринятую символику:

1 — темно-синий цвет; 2 — сине-зеленый; 3 — оранжево-красный; 4 — желтый; 5 — фиолетовый; 6 — коричневый; 7 — черный; 0 — серый цвет.

Для условного обозначения положения цветов в разных позициях используются следующие обозначения:

Явное предпочтение — «+» (знак сложения). Предпочтение цвета — «х» (знак умножения). Безразличие к цвету — «=» (знак равенства). Антипатия (или неприятие) — «—» (знак вычитания) [312. С. 8].

Значения восьми позиций. После того как все 8 цветов расположены в порядке предпочтения и обозначены соответствующими знаками, можно выделить следующие отношения или функции:

1-я позиция — цвет, который нравится больше всего, указывает на основной способ действия, т.е. средство для достижения целей, стоящих перед обследуемым.

2-я позиция — обычно цвет в этой позиции также обозначается знаком «+», и в этом случае он означает цель, к которой стремится испытуемый.

3-я и 4-я позиции — обычно цвета, стоящие в этих позициях, обозначаются знаком «х» и указывают на истинное положение вещей, ситуацию или образ действия, вытекающий из данной ситуации (например, синий цвет в этом случае будет означать — испытуемый чувствует, что находится в обстановке покоя или же что обстановка требует, чтобы он действовал спокойно).

5-я и 6-я позиции — цвета, находящиеся в этих позициях и обозначенные знаком «=», указывают на специфические особенности, не вызывающие неприязни, не связываемые с существующим положением дел, незадействованные в данный момент резервы, особенности личности.

7-я и 8-я позиции — цвет в этих позициях, помеченный знаком «—», означает существование подавленной потребности или потребности, которую следует подавить потому, что ее реализация привела бы к неблагоприятным результатам [312. С. 8—9].

Значения восьми цветов:

1. Синий — потребность в покое.
2. Зеленый — потребность в самоутверждении.
3. Красный — потребность в целенаправленной активности.
4. Желтый — потребность в спонтанной активности.
5. Фиолетовый — победность красного и капитуляцию синего.
6. Коричневый — чувственную основу ощущений.

7. Черный — отрицание красок жизни и самого бытия.

8. Серый — укрытие от внешних воздействий, освобождение от обязательств, отгораживание [213. С. 105—108].

Разметка выборов. При повторном выборе цветов, если два или более цвета меняют позицию, но все же остаются рядом с цветом, который был их соседом по первому выбору, то группа существует, и именно эту группу цветов следует обвести кружком и пометить соответствующим функции знаком. Очень часто эти группы несколько отличаются от простой группировки по парам.

Пример:

1-й выбор	-	3	1	5	4	2	6	8	7	
2-й выбор	-	3	5	1	4		2	6	7	8

Группирование выполняется следующим образом:

3	15	4	2	6	8	7			
3	(5 1)	(4 2 6)	(7 8)						
+	x	x	=	=	=	-	-		

Делая пометки в протоколе такого теста, следует руководствоваться следующими *правилами*:

1. Первая группа (или одна цифра) помечается «+».
2. Вторая группа (или одна цифра) помечается «x».
3. Последняя группа (или одна цифра) помечается «—».
4. Все остальные цвета помечаются знаком «=».

Там, где имеются пары цветов, при интерпретации следует использовать их, а не отдельные цвета.

Иногда одни и те же цвета при 1-м и 2-м выборе будут снабжены различными знаками. В этом случае каждый выбор следует пометить отдельно:

+	+	x	=	=	-	-	-
5	13	4	2	6	8	7	
3	5	14	2	7	6	8	
+	x	x	=	=	=	-	-

Обычно второй выбор бывает более *спонтанным* и поэтому более валидным, чем первый, особенно в случае сомнений. В этой связи при пользовании таблицами следует учитывать в первую очередь группировку и пометки, сделанные при втором выборе.

Может оказаться, что какие-либо номера являются общими для двух функциональных групп и тогда следует интерпретировать обе группы соответствующими пометками в протоколе:

5	13	4	8	6	2	7	1-й выбор
3	15	4	8	7	2	6	2-й выбор

В таком случае в таблицах нужно смотреть следующие группы: $+3+1, \times 1 \times 5, =4=8, -2-6$ (имеются еще также дополнительные группы: $+3-6$ и $+3-2$).

Тревоги и компенсации. Четыре основных цвета символизируют основные психологические потребности, поэтому в случае нормального протокола теста эти цвета должны находиться в начале ряда либо в пределах первых 5 мест. В том случае когда они расположены иначе, это указывает на наличие какого-либо физиологического или психологического отклонения, которое тем серьезнее, чем ближе к концу ряда помещен основной цвет.

Когда один из основных цветов (синий, зеленый, красный или желтый) занимает одну из 3 последних позиций ряда (6-, 7- или 8-ю), это указывает на неприятие, и данный цвет помечается знаком «—». Любой цвет, стоящий в ряду после отмеченного, также должен быть отмечен знаком минус («—»). Другими словами, если основной цвет занимает, например, 6-ю позицию, то цвета, стоящие на 7-й и 8-й позициях, также помечаются знаком «—». Все цвета, символизирующие в этом случае источники тревоги, сопровождаются дополнительными знаками — буквой «А» (сокращение от англ. anxiety — тревога).

Пример:

.367

А А А

Независимо от степени осознанности источник стресса вызывает компенсирующее поведение, характер которого символизирует цвет, помещенный на первую позицию. Данный цвет обозначает ведущий способ компенсации в тех случаях, когда отвергается какой-либо основной цвет. Чтобы обратить на это внимание, когда в конце ряда предпочтений есть пометка «А», цвет, занимающий первую позицию, помечается буквой «С» (сокращение от англ. compensation — компенсация).

Пример:

4	.	.	.	.	8	7	2
C						A	

В ситуациях когда предпочтения отдаются *ахроматическим* цветам — коричневому (6), серому (8) или черному (7), это мо-

жет означать негативное отношение к жизни. Если один из данных цветов занимает какую-либо из трех первых позиций, то можно говорить о том, что указанная компенсация не является «нормальной» и выражает в некотором смысле степень «утрированности» поведения. Такие цвета, а также цвета, стоящие на предшествующих позициях, следует пометить знаком «+» и буквой «С».

Пример:

3	4	8	.	.	.	.
+	+	+				
С	С	С				

В некоторых случаях, когда серый, коричневый или черный цвета занимают одну (или несколько) из трех первых позиций и в то же время на позициях 6-, 7- и 8-й нет ни одного из основных цветов, цвет, стоящий в 8-й позиции, следует рассматривать как символизирующий тревогу. Он должен быть отмечен буквой «А».

Пример:

3	4	8	.	.	6	5	7
+	+	+					—
С	С	С					А

Иными словами, если есть тревога, то должна быть компенсация и, наоборот, если есть компенсация — должна быть тревога.

Интенсивность тревоги и компенсации. Психологический или физиологический дефект, вызывающий тревогу, считается относительно слабым, если основной цвет находится на 6-й позиции, и более серьезным, когда такой цвет занимает 8-ю позицию. Это позволяет говорить об интенсивности тревоги. Мы будем помечать восклицательными знаками «!» цвета, символизирующие *источники тревог*, в соответствии со следующими правилами:

1. Если основной цвет занимает 6-ю позицию — один !.
2. Если основной цвет занимает 7-ю позицию — два !.
3. Если основной цвет занимает 8-ю позицию — три !.

Пример:

.	.	.	.	.	2	4	3
					А	А	А
					!	И	!!!

Таким образом, интенсивность тревоги измеряется количеством знаков «!».

Аналогичный способ используется и для фиксации и измерения степени компульсивности, связанной с компенсациями. При этом помечают восклицательными знаками «!» цвета, символизирующие *источники компенсаций*, руководствуясь следующими правилами:

1. Если компенсация символизируется каким-либо основным цветом или фиолетовым — данные позиции не помечаются.
2. Если серый, коричневый или черный занимает 3-ю позицию — один !.
3. Если серый, коричневый или черный занимает 2-ю позицию — два !.
4. Если серый, коричневый или черный занимает 1-ю позицию — три !.

Пример:

7	8	6	.	.	.	.	.	.
+	+	+						
С	С	С						
!!!	!!	!						

После того как в протоколе опроса проделаны обычные операции (группирования и разметки функций), соответствующие позиции необходимо пометить буквами «С» и «А» и согласно приведенным выше правилам расставить восклицательные знаки «!», подсчитать их количество в первом и втором выборе.

Пример:

	!!!	!!				!	!!		Всего 8!
	С	С				А	А	А	
	+	+	×	×	=	—	—	—	
1-й выбор	8	6	5	1	3	4	2	7	
2-й выбор	7	8	6	1	5	2	4	3	
	+	+	+	×	×	—	—	—	
	С	С	С			А	А	А	
	!!!	!!	!			!	!!	!!!	Всего 12!

Если во втором выборе оказывается меньше восклицательных знаков, чем в первом, то общий прогноз можно считать благоприятным. Если же наблюдается обратное, то неблагоприятный прогноз более вероятен. Таким образом, мы получаем практический способ прогноза реакции на улучшение условий. Количественной мерой интенсивности тревоги в целом является сумма «!».

«Актуальная проблема». Характер какой-либо неудовлетворенной потребности вместе с компенсацией как попыткой ее разрешения позволяет определить тип конфликта. Тревога плюс ее компенсация дают возможность характеризовать актуальную проблему — именно такая проблема или конфликт могут яв-

ляться отправной точкой для психологической или медицинской терапии.

Прогностическим критерием для оценки актуальных проблем в цветовом тесте выступают сравнения наиболее предпочитаемых («+»-функции) и наиболее отвергаемых цветов («-»-функции). Такие сравнения позволяют определить характер актуальных проблем.

Интерпретации, приведенные в таблице «+»-функций, показывают основные компоненты таких проблем: сам источник стресса и способ, применяемый в попытке этот стресс преодолеть. В простейшем случае это характеризуется парой цветов, занимающих 1-ю и 8-ю позиции. Общий случай требует привлечения нескольких пар цветов в порядке значимости проблем ими символизируемых.

В цветовом тесте разработана система правил приписывания степени актуальности проблемам, символизируемым цветами, занимающими различные позиции в ряду предпочтений. При этом учитывается тот факт, что тревога имеет несколько большее психологическое значение, чем компенсация.

Порядок значимости актуальных проблем:

Номера позиций			Пример (см. выше):	Компенсация
1)	1-я	8-я	Наиболее значима	+7-3
2)	1-я	7-я		+7-4
3)	2-я	8-я		+8-3
4)	2-я	7-я		+8-4
5)	1-я	6-я		+7-2
6)	2-я	6-я		+8-2
7)	3-я	8-я		+6-3
8)	3-я	7-я		+6-4
9)	3-я	6-я	Наименее значима	+6-2

После окончания разметки цветовых выборов дается описание личности обследуемого по таблицам интерпретации (подробнее см. [268; 312]).

ТАБЛИЦЫ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ

Таблица I: «+»-функции

+8 (СЕРЫЙ)

+8. Тенденция к пассивности, отходу от социальных контактов, ограничение сферы общения, опустошенность, усталость.

+8+1 Потребность в покое, избегание конфликтов, зависимость позиции, конформность установок, пессимистичный настрой, стремление к расслаблению и отдыху. Избирательность в контактах. Интровертированность. Инертность, склонность к раздумью.

+8+2. Пассивно-оборонительная позиция. Окружающая среда расценивается как враждебно настроенная, что вызывает пассивное противодействие, сопротивление внешним воздействиям бесконфликтным путем, стремлением оградить себя от излишних контактов, но сохранить свою позицию и престиж. Трезвая, рассудочная оценка ситуации. Ригидность установок.

+8+3. Смешанный тип реагирования, создающий внутреннее напряжение и конфликт разнонаправленных тенденций. Мотивация избегания неуспеха и осторожность противодействуют спонтанной активности, стремлению к самореализации, высокой поисковой активности, мотивации достижения. Эгоцентричность' установок при внешней сдержанности их проявлений.

+8+4. Смешанный тип реагирования. Столкновение эмоциональной неустойчивости, стремления к социальной причастности и эмоциональной вовлеченности с невозможностью реализации этих насущных потребностей и необходимостью повышения самоконтроля, с тенденцией к ограничению контактов. Стремление к избеганию ответственности.

+8+5. Пассивно-созерцательная позиция, сензитивность, тонко нюансированная чувствительность, ирреальность и субъективизм в оценке жизненных явлений, тенденция к идеализации окружающей действительности, черты эмоциональной незрелости. Индивидуалистичность в сочетании с повышенной ранимостью, выраженная избирательность в контактах. Осторожность и инертность в принятии решений. Трудности адаптации. Эстетическая ориентированность, тонкость вкуса.

+8+6. Пассивность, сочетающаяся с беспокойством и мнительностью, ощущение непреодолимых трудностей, потребность в избавлении от их гнета, тревожное состояние, фрустрированность насущных потребностей, отсутствие возможности спонтанной самореализации, усталость и плохое самочувствие, сниженный фон настроения. Потребность в помощи и отдыхе.

+8+7. Смешанная позиция, сочетающая в себе ограничительную функцию пассивности с выраженным чувством внутреннего протеста против сложившихся обстоятельств (судьбы), неприятие ситуации, задевающей самолюбие и фрустрирующей насущные потребности личности. Потребность в освобождении

от гнетущих обстоятельств, несправедливости. Наряду со сниженным фоном настроения и активности — эмоции гнева.

+1 (СИНИЙ)

+1. Потребность в прочной и глубокой привязанности, эмоциональном комфорте и защите от внешних воздействий. Дружелюбие, конформность установок. Аффiliationная потребность является ведущей и поэтому — наиболее травмируемой мишенью. Интровертированность, избирательность в контактах, аналитический склад ума, вдумчивый подход к решению проблем, инертность в принятии решений. Пассивная позиция. Тормозные черты, преобладание трофотропных тенденций, всплески активности быстро сменяются усилением парасимпатического тонуса.

+1+8. Вышеописанные тенденции (см. +1) служат инструментом достижения покоя и избавления от стресса. Выраженная склонность к ограничению контактов, расслаблению, избеганию конфликтов.

+1+2. Вышеописанные тенденции (см. +1) служат инструментом для достижения нормальных условий работы и взаимодействия с окружающими на основании вдумчивого, рассудительного, трезвого подхода при решении проблем. Потребность в оберегании своей социальной позиции от посягательств, повышенное чувство собственного достоинства, потребность как в самоуважении, так и сохранении личного реноме в глазах значимых окружающих. Склонность к системному мышлению, тяга к сферам точных знаний. Деликатность в сфере межличностных контактов сочетается с упрямством в отстаивании своей позиции. Мотивация избегания неуспеха при достаточно ригидных установках и упорстве в своих начинаниях. Черты повышенной аккуратности и внимания к деталям.

+1+3. Конфликтное сочетание разнонаправленных тенденций: высокой мотивации избегания неуспеха и мотивации достижения. Выраженная склонность к спонтанной самореализации сталкивается со столь же высокой тенденцией к избеганию конфликтов, повышенными контролем над своими чувствами и поведением. Уравновешивая друг друга, эти тенденции создают внешне гармоничный поведенческий паттерн, чреватый психосоматическими расстройствами в связи с блокированностью как поведенческого, так и невротического канала отреагирования. Эротичность в сфере влечения у противоположному полу

сочетается с эмпатийностью (умение сопереживать), что может служить основой для гармоничных отношений.

+1+4. Смешанный, эмоционально неустойчивый паттерн индивидуально-личностных свойств, выявляющий высокую подверженность внешним (средовым) воздействиям. Ранимость, чувствительность, зависимость от значимых других, повышенный самоконтроль и конформность установок сочетаются с тенденцией к легкой смене настроения и устремлений, вживаемостью в разные социальные роли. Склонность к экзальтации, потребность нравиться окружающим. Энтузиазм и стремление к сопричастности интересам референтной группы легко сменяются тенденцией уйти от излишней ответственности, участие и сопереживание более значимы, чем конкретные цели. В работе значение придается больше самому процессу как удовлетворяющему ведущим тенденциям, чем его окончательному результату. Большое значение придается произведенному впечатлению и дружелюбными отношениями с окружающими.

+1+5. Пассивно-созерцательная позиция, высокая чувствительность к внешним воздействиям, тонкая нюансированность чувств во взаимоотношениях с окружающими и в оценке явлений жизни. Незрелость позиции, ранимость, трудности адаптации, избегание конфликта и поэтичность натуры, сентиментальность, эстетическая ориентированность. Нешаблонность мышления, стремление к своеобразным видам занятий и увлечений. Минорный фон настроения.

+1+6. Пассивность позиции, черты зависимости, тревожность, неуверенность в себе, мнительность и боязливость, опасения за свое здоровье. Чувство непонятости, недостатка эмоционального тепла со стороны окружающих. Выраженная зависимость от объекта привязанности, потребность в защите и помощи.

+1+7. Смешанный тип реагирования, позиция пассивно-протестная, выраженная неустойчивость состояния, несбалансированность эмоционально-вегетативного тонуса. Неудовлетворенность и протест против сложившихся обстоятельств, сниженный фон настроения, сочетающийся с протестными реакциями. Потребность в разрешении невыносимой ситуации и ощущение ее неразрешимости. Осознанный контроль над иррациональными поведенческими реакциями. Столкновение конфликтных мотивов, приводящее к эмоциональной напряженности, которая, не имея возможности быть отреагированной вовне, может проявиться соматизацией, нарушением вегетативно-сосудистого баланса.

+2(ЗЕЛЕНЫЙ)

+2. Пассивно-оборонительная позиция, потребность в отстаивании собственных установок, ригидность, агрессивность, которая носит защитный характер. Практичность и трезвость суждений, рационализм, тенденция к системному подходу при решении проблем. Опора на накопленный опыт. Ориентировка на собственное мнение, сопротивление внешнесредовым воздействиям. Зрелость жизненной платформы. Чувство соперничества. Значимость собственной социальной позиции. Тропизм (влечение) к конкретным видам деятельности, к сфере точных знаний и положению лидера в социальном окружении.

+2+8. Вышеописанные тенденции (см. +2) сталкиваются с чувством изолированности, наличия трудностей, мешающих реализаций ведущей потребности. Трудности общения, проблема межличностного конфликта.

+2+1. Пассивно-оборонительная позиция. Упорство и ригидность в отстаивании собственной позиции (см. +2) смягчаются установкой на избегание конфликта и контролируемостью (см. +1). Повышенная ранимость в отношении критических замечаний со стороны окружающих, уязвимое самолюбие, значимость социального престижа. Потребность в самоуважении и уважении со стороны окружающих. Вдумчивость, аккуратность, серьезное отношение к обязанностям, интерес к точным наукам или работе, требующей конкретных знаний, тонкого ручного выполнения, подсчета. Интерес к технике, экономике, математике или физике.

+2+3. Активно-оборонительная позиция, высокая поисковая активность, упорство в достижении цели, выраженная тенденция к доминированию, противодействие давлению внешних факторов, самостоятельность принятия решений, предприимчивость, инициативность. Характеристика (+2) усилена уверенностью в себе, наступательностью в межличностных контактах, еще более выраженными чертами независимости. Стеничность, стрессоустойчивость, агрессивная реакция при противодействии со стороны окружающих, развитое чувство соперничества, увлеченность и стремление к преодолению препятствий, стоящих на пути к реализации своих намерений.

+2+4. Позиция активно-зависимая, противоречивое сочетание повышенного чувства собственного достоинства и болезненного самолюбия с подвластностью средовым влияниям, ориентировкой на мнение значимых других и референтной груп-

пы. Стремление укрепить неустойчивую самооценку через престижность позиции и популярность среди окружения.

+2+5. Позиция активно-оборонительная, однако недостаточно стеничная, наряду с трезвостью в оценках и рационализмом проявляются элементы субъективизма, сверхчувствительности к критическим замечаниям, недоверчивость, ощущение опасности в связи с недоброжелательностью некоторых людей. Мышление синтетическое, изобретательное, с художественными наклонностями и восприимчивостью к эстетике. Стремление привлечь к себе внимание, завоевать симпатии окружающих и признание своей оригинальности. Тенденция придавать особую значимость своим суждениям и высказываниям других людей. Настороженность. Обидчивость.

+2+6. Позиция пассивно-оборонительная. Смешанный тип реагирования. Упорство в отстаивании своих позиций неустойчиво, наталкивается на трудности, что вызывает повышенную раздражительность, тревожную неуверенность, усталость и ухудшение самочувствия, характеристики стеничности (см. +2) направлены на преодоление чувства дискомфорта и неуверенности, смягчены конформностью установок.

+2+7. Позиция агрессивно-оборонительная. Гиперстеническая реакция с выраженным чувством протеста. Ригидность установок в отстаивании своей позиции, ущемленность чувства собственного достоинства, под угрозой престижность позиции, что вызывает нарастание эмоций гнева, характеристики стеничности (см. +2) резко усилены противодействием среды, неблагоприятными обстоятельствами, бороться с которыми трудно в силу субъективно переживаемого чувства их неотвратимости.

+3 (КРАСНЫЙ)

+3. Активность позиции, высокая мотивация достижения, потребность в обладании жизненными благами, стремление к доминированию, эротическая активность, целенаправленность действий, спонтанность и раскрепощенность поведения, высокая самооценка, потребность в самореализации, **агрессивность**, направленная на противоборствующие тенденции окружающей среды, черты стеничности и мужественности, склонность к риску.

+3+8. Позиция противоречивая, активно-пассивная. Характеристики стеничности (см. +3) направлены на преодоление

конфликта с окружением. Трудности самореализации усиливают спонтанность поведенческих реакций, но это не приносит чувства удовлетворения, увеличивает дистанцию в отношениях с окружающими и усугубляет остроту конфликта.

+3+1. Смешанный тип реагирования, в котором конфликтно сочетаются разнонаправленные тенденции. Характеристики стеничности (см. +3) используются как инструмент достижения гармоничных и доброжелательных отношений с окружающими, особенно в дружеских и интимно-эротических контактах. Внешне уравновешенное поведение дается ценой известного напряжения с тенденцией к раскачиванию **симпатико**-парасимпатического баланса и к психосоматическим проявлениям.

+3+2. Активно-оборонительная позиция, стенический тип реагирования, высокая поисковая активность (см. +3) сочетается с ригидностью установок и упорством в достижении целей (см. +2). Стрессоустойчивость, стремление к престижной позиции, доминированию. Склонность к вспыльчивости в конфликтных ситуациях.

+3+4. Активность сочетается с неустойчивостью эмоционального состояния, тенденция к самореализации — с изменчивостью установок и непоследовательностью. Яркость эмоциональных реакций, экзальтация чувств, широкий спектр увлечений, оптимистичность, выраженная общительность, поиски новых контактов и сфер интересов. Самооценка неустойчива, наряду с высоким уровнем притязаний неуверенность в себе, которая легко переходит в другую крайность в ситуации признания и успеха в глазах окружения.

+3+5. Активность, сочетающаяся с чертами эмоциональной незрелости, индивидуалистичностью, повышенным стремлением к независимой позиции, ирреальность завышенных притязаний. Нетривиальный подход к решению проблем, оригинальность, некоторая склонность к рисовке, стремление привлечь внимание к себе и вовлечь в сферу своих интересов тех, чье мнение значимо. Придостаточно высокоинтеллектуальный эмоционально-динамический паттерн представляет собой оптимальные условия для проявления творческой активности.

+3+6. Высокая активность направлена на поиски выхода из неблагоприятной ситуации, которая оказывает фрустрирующее воздействие, препятствует реализации намерений и ущемляет личностный престиж. Дискомфорт вызывает напряженность биологических потребностей, повышенную тревожность, потребность в расслаблении, успокоении.

+3+7. Высокая активность связана с протестной гиперстенической реакцией, стремлением к независимости, отстаиванием своих индивидуалистических устремлений от давления авторитетов. Импульсивность поведения, пренебрежение условиями. Трудности социальной адаптации.

+4(ЖЕЛТЫЙ)

+4. Потребность в действии, эмоциональной вовлеченности, переменах, общении. Оптимистичность, эмоциональная неустойчивость, легкое вживание в разные социальные роли, демонстративность, потребность нравиться окружающим, зависимость от средовых воздействий, поиски признания и стремление к сопричастности в межличностном взаимодействии. Тенденция к избеганию ответственности. В выборе вида деятельности наибольшее значение придается тому, чтобы сам процесс деятельности приносил удовольствие. Любые формальные рамки тесны и плохо переносятся. Выраженная эмоциональная переключаемость без глубины переживаний и непостоянство в привязанностях. Непосредственность чувств, пристрастие к забавам, игровому компоненту в деятельности.

+4+8. Стремление к непосредственной самореализации (см. 4) вопреки трудностям, отказ от поддержки и помощи со стороны окружающих, неопределенности ситуации. Смутное ощущение тревожности, вытеснение проблем. Эмоциональная напряженность, причины которой практически не осознаются.

+4+1. Смешанный тип реагирования, противоречивая позиция — активно-пассивная, связанная с противодействием разнонаправленных позиций. Характеристики +4 (см. выше) сочетаются с +1 (см. выше), что создает почву для внутреннего конфликта, в ситуации лично значимой ведущими являются тенденции стенического круга и проявляется повышенная эмотивность. В социально значимой ситуации эти характеристики от поднятого, экзальтированного настроения до грустного. Выраженная зависимость от средовых воздействий и от ситуации успеха-неуспеха.

+4+2. Стеничный тип реагирования, активность позиции, выраженная эмотивность. Характеристики +4 (см. выше) усиливаются тенденциями, свойственным +2 (см. выше). Неустойчивость и ригидность в сочетании могут взаимно уравновешивать друг друга при хорошем контроле достаточно высокого интеллекта. Широта диапазона интересов и высокая поисковая

активность в содружестве с тенденцией к планомерности в принятии решений и действиях способствуют эффективной деятельности. При недостаточной личностной интеграции повышенная конфликтность. Проблема личности, «ищущей признания».

+4+3. Стеничность, активная позиция, высокий уровень притязаний и мотиваций достижения. Тенденция к самореализации при повышенной эмотивности, склонности разбрасываться, браться сразу за несколько дел. Характеристики +4 (см. выше) усиливаются свойствами +3 (см. выше). Непоследовательность, своеволие, авторитарность.

+4+5. Смешанный тип реагирования, позиция неустойчивая, повышенная эмотивность. Характеристики, свойственные +4 (см. выше), усугубляются ирреальностью притязаний, чертами эмоциональной незрелости, трудностями социальной адаптации. Художественный склад мышления, элементы артистизма в поведении, потребность в сильных переживаниях, богатое воображение, повышенная ранимость, впечатлительность, мечтательность. Склонность к выбору занятий в сфере искусства и избеганию рамок режимных видов деятельности и формальностей.

+4+6. Состояние эмоциональной напряженности, физическая усталость, дискомфорт. Эмоциональная неустойчивость усугубляется недомоганием, опасениями за свое здоровье, тревожным ощущением надвигающейся опасности. Потребность в избавлении от проблем. Вытеснение психологических причин и соматизация конфликта. Напряженность физиологических потребностей.

+4+7. Выраженная эмоциональная напряженность. Стремление уйти от проблем и ответственности сталкивается с серьезным препятствием, вызывающим чувство протеста. Спонтанность поступков и высказываний может опережать их продуманность. Активные поиски выхода из ситуации избыточно светливы, непоследовательны, непланомерны.

+5 (ФИОЛЕТОВЫЙ)

+5. Неустойчивая, созерцательная позиция, трудности социальной адаптации, эмоциональность и субъективность пристрастий превалируют над рассудочностью. Самобытный подход к решению проблем, оригинальность мышления, богатое воображение, недостаток практицизма. Индивидуалистичность, создающая трудности в попытках завязывания контактов. Рани-

мость, сензитивность. Трудно вырабатываются навыки общепринятых форм поведения. Тонкая нюансированность чувств, своеобразиие интересов, суждений.

+5+8. Пассивно-созерцательная позиция, трудности адаптации, иррациональный способ защиты от стрессов и межличностных конфликтов. Потребность в отстаивании своего индивидуального стиля (см. +5). Тенденция оградить себя от житейских трудностей и повседневных забот «бегством» в мир внутренних переживаний, мечты и фантазии.

+5+1. Пассивно-созерцательная позиция, гипостенический тип реагирования. Потребность в гармоничных отношениях с окружающими, в глубокой привязанности и теплоте чувств при выраженной склонности к идеализации объекта^ привязанности, что может привести к разочарованиям. Характеристики +5 (см. выше) сочетаются с особенностями, присущими +1 (см. выше). Эстетическая ориентированность, уход от житейских проблем в мир искусства, поэзию, мир фантазий.

+5+2. Пассивно-оборонительная позиция, смешанный тип реагирования, сензитивность к критическим замечаниям со стороны окружающих, недоверчивость. Изобретательный склад ума, нешаблонность решений сочетаются с тенденцией к систематизации, иррациональность чувств — с трезвостью суждений. Подозрительность и обидчивость в межличностных контактах, повышенное^чувство справедливости, стремление настоять на своем. Потребность в признании своего авторитета в глазах окружающих. Планомерность действий сочетается с осторожностью и чуткой реакцией на изменения в ситуации. Восприимчивость к эстетике.

+5+3. Смешанный тип реагирования. Неустойчивость мотивационной направленности. Повышенная эмотивность, потребность в самореализации при недостаточно развитом контроле. Экзальтированность. Нешаблонный подход к решению проблем, склонность к расширению сферы интересов, увлеченность. Стремление привлечь внимание окружающих, высокий уровень притязаний, избирательность в контактах, своеобразие интересов. Адаптация затрудняется в ситуации жестко регламентированной и в контактах с людьми категоричными и нетерпимыми к индивидуалистичности.

+5+4. Смешанный тип реагирования, выраженная эмоциональная неустойчивость, быстрая переключаемость внимания, легкое вживание в разные социальные роли. Артистизм, экзальтированность, иррациональность притязаний. Высокий, но не-

устойчивый уровень самооценки, на которую оказывает влияние мнение значимых окружающих, отсюда повышенная потребность в признании, элементы демонстративности. Развитое воображение, богатая фантазия, художественный стиль восприятия. Черты эмоциональной незрелости. Благоприятная почва для развития творческой одаренности.

+5+6. Состояние тревожное, неустойчивое, обостренная чувствительность к средовым воздействиям, трудности адаптации, связанные с индивидуальным своеобразием и известным идеализмом. Выраженная избирательность в отношении жизненных ценностей, в контактах с людьми. Сужена зона жизненного комфорта, потребность в щадящих условиях, прихотливость вкуса.

+5+7. Эмоциональная напряженность, трудности адаптации, чувство протеста и неудовлетворенности в связи с обстоятельствами, субъективно оцениваемыми как навязанные и нежелательные. Потребность в сохранении собственного стиля самореализации фрустрирована, способы решения проблем носят иррациональный характер, однако поступки и высказывания не столько агрессивны, сколько своеобразны. Ощущение диссонанса с окружением, неэстетичности происходящего вокруг. Столкновение идеальных представлений с грубой реальностью.

+6 (КОРИЧНЕВЫЙ)

+6. Фрустрированность потребности в физиологическом комфорте, повышенная тревожность, эмоциональная напряженность с тенденцией к соматизации тревоги. Опасения, связанные с плохим самочувствием, усталостью, перенапряжением. Потребность в отдыхе, щадящем режиме, восстановлении сил.

+6+8. Выраженная потребность в отдыхе, состояние **тревоги**, беспокойство, переживание конфликта, усталость, перенапряжение. Тревожные опасения за свое здоровье. Проблемы субъективно переживаются как труднопреодолимые. Страх перед будущим. Потребность в понимании и защите от стрессов, в покое и расслаблении. Повышенная чувствительность к средовым воздействиям. Стремление освободиться от избыточной и обременительной ответственности, снижение социальной активности. Страх перед надвигающейся опасностью и трудностями.

+6+1. Потребность в избавлении от усталости' и конфликтов. Позиция пассивно-страдательная. Повышенная тревожность, страх одиночества. Потребность в помощи, понимании, теплых отношениях и поддержке. Физическое переутомление,

ухудшение самочувствия. Избыточный самоконтроль, гиперсоциальность установок, ориентация на общепринятые формы поведения как защита от конфликтов с окружающими. Зависимость от объекта аффилиативной привязанности. Зажатость, отсутствие спонтанности поступков и высказываний. Повышенные требования к себе и окружающим в вопросах морали.

+6+2. Проблема сдерживаемой раздражительности. Смешанный тип реагирования, препозиция к психосоматическим расстройствам. Повышенная утомляемость, перенапряжение контролирующих систем. Потребность в расслаблении и отдыхе, избавлении от напряженных отношений, переживаемых как враждебный настрой окружающих лиц, недоброжелательность с их стороны. Большие усилия затрачиваются на сдерживание собственных эмоций раздражения и обиды. Раздражает отсутствие привычного стереотипа.

+6+3. Напряженность физиологических потребностей, неудовлетворенная чувствительность. Проблема сдерживания спонтанной (непосредственной) самоактуализации, собственной авторитарности во избежание нарастания конфликта и для сохранения объекта привязанности. Повышенная нервозность, неуверенность в себе. Непривычная обстановка, выбивающая из колеи.

+6+4. Состояние эмоциональной напряженности, неустойчивость фона настроения, повышенная тревожность. Стремление уйти от сложностей, избавиться от гнетущего чувства ответственности. Потребность в ограничении круга обязанностей, страх перед трудностями, опасения за свое здоровье, потребность в расслаблении и отдыхе, удобной и комфортной обстановке.

+6+5. Напряженность физиологических потребностей, неудовлетворенность, дискомфорт. Выраженная избирательность в вопросах вкуса, потребность в особых условиях, разборчивость, причудливость выбора. Трудности адаптации к новым условиям. Повышенная чувствительность к средовым воздействиям.

+6+7. Эмоциональная напряженность, физиологический дискомфорт, потребность в покое. Ситуация воспринимается как трудноразрешимая. Горечь разочарования, неудовлетворенность собой, избыточная самокритичность. Пассивный протест против сложившихся обстоятельств.

+7(ЧЕРНЫЙ)

+7. Протестная реакция на сложившуюся ситуацию. Отставание собственной точки зрения. Субъективная оценка обстоя-

тельств, непримиримое отношение к позиции, нетерпимость к мнению других. Противодействие внешнему давлению, средовым воздействиям, протест против судьбы.

+7+8. Пессимистическая оценка ситуации. Протестная реакция, сопротивление внешним обстоятельствам, давлению средовых воздействий. Стремление отстоять собственную позицию ограничением контактов, пассивным противодействием. Фрустрированы ведущие потребности (см. позиции «—»).

+7+1. Состояние характеризуется выраженной неустойчивостью. Протестная реакция на обстоятельства, нарушающие покой, затрудняющие общение. Вегетоэмоциональная неустойчивость, вызванная фрустрацией тех потребностей, которые обозначены функцией «—». Раздражительная слабость, функциональные нарушения психосоматического круга.

+7+2. Протестная реакция в ответ на недоброжелательность значимых окружающих или их попытки ограничить действия и самостоятельность обследуемого лица. Упорство в отстаивании собственного мнения и своей независимости. Экстрапунитивный тип реагирования.

+7+3. Протестная реакция на средовые воздействия с избыточной возбудимостью. Гиперстенический тип реагирования. Повышенная импульсивность. Склонность к неожиданным своему поступкам в состоянии аффекта.

+7+4. Протестная реакция в ситуации выраженной эмоциональной напряженности. Негативизм в отношении средовых воздействий сочетается с эмоциональной неустойчивостью. Потребность в избавлении от непереносимой ситуации может спровоцировать необдуманные импульсивные поступки. Отчаянные поиски выхода из ситуации трудно прогнозируемы и могут проявиться в аутоагрессивной форме и других иррациональных поступках на фоне сниженного инстинкта самосохранения.

+7+5. Ирреальные требования к жизни, потребность в идеалах, которые не могут быть воплощены в реальность. Категоричность и субъективизм суждений, жестокость позиции, невозможность каких-либо компромиссов в отношениях с окружающими, убежденность в своей исключительности, пренебрежение к общепринятым канонам.

+7+6. Ощущение разочарования, диссонанса между идеальными представлениями и грубой реальностью. Потребность в покое и расслаблении, освобождении от стресса. Неприятие ситуации, протест, непримиримость. Перенапряжение физическое и душевное.

Таблица II: «*»-функции

х8 (СЕРЫЙ)

х8. Символизирует барьер между компенсирующими цветами, которые стоят до него, и всеми остальными — ту точку, в которой произошло «выключение». Таким образом, +группа — это единственный механизм, при помощи которого возможно какое-либо «участие». Подчеркивает значение характеристик +группы и придает более импульсивный характер.

х8х1. Пассивность в данный момент связана с обстоятельствами, затрудняющими завязывание взаимно удовлетворяющих отношений. Функциональная группа «+» выявляет компенсаторные тенденции, направленные на нивелировку конфликта.

х8*2. Несмотря на сложность ситуации, предпринимаются упорные попытки достижения целей. Действия планомерны, продуманы, осторожны. (Группа «+» отражает компенсаторные тенденции, направленные на нивелировку конфликта.)

х8х3. Мотивация достижения блокирована препятствиями и трудностями. Напряженность контролирующих спонтанность «тормозных» механизмов проявляется повышенной тревожностью и раздражительностью (Группа «+» выявляет компенсаторные тенденции, направленные на нивелировку конфликта.)

х8х4. Неустойчивость **состояния**, затрудняющая целенаправленность поведения, создает эмоциональную напряженность. (Группа «+» направлена на компенсацию и нивелировку проблем.)

х8х5. Пассивность и осторожность мешают гармонизации отношений, которым придается идеальная окраска.

х8х6. Пассивность, зависимость от значимых других, ощущение приниженности. Потребность в большей безопасности, теплых отношениях, избавлении от проблем. (Группа «+» способствует компенсации состояния и разрешению проблем.)

х8х7. Состояние стресса в связи со сложившейся ситуацией. Трудности самореализации, ограничение независимости, стеснение свободы выбора решений. Стремление освободиться от помех. (Группа «+» выявляет компенсаторные тенденции, направленные на разрешение конфликта.)

XI (СИНИЙ)

XI. Выраженный контроль над проявлениями чувств и поступками, раскованность в узком кругу близких контактов.

х 1х8. Дружелюбие и комфортность, контролируемость чувств и поступков, избирательность в контактах, необходима спокойная обстановка.

х1х2. Упорядоченность, методичность и самостоятельность действий. Потребность в сочувствии и понимании, самоуважении и уважении со стороны значимых окружающих.

х 1 х3. Склонность к плодотворному сотрудничеству без притязаний на лидирующую позицию. Умение сглаживать конфликты, сдерживать собственные непосредственные реакции. Хороший самоконтроль при достаточной активности.

х1х4. Подверженность средовым влияниям, потребность в сопричастности. Стремление к вживанию в разные социальные роли. Колебания настроения в зависимости от степени приятия окружением, от успешности своих действий.

х1х5. Сензитивность, эстетическая ориентированность, потребность в гармоничных отношениях, теплой привязанности.

х 1х6. Потребность в избегании лишних усилий, уюте, безопасности и теплых отношениях. Необходим покой и защищенность.

х1х7. Неустойчивость. Осознанный контроль над спонтанными реакциями создает известную напряженность. Неуверенность в себе, в связи с этим повышенная ранимость, болезненное чувство уязвленного самолюбия делают поведение неровным.

х2 (ЗЕЛЕНЬИ)

х2. Поведение настойчивое, требовательное, упорство в достижении целей, отстаивание своих позиций.

х2х8. Оборонительная реакция в связи с ощущением угрозы, затруднениями в реализации своих планов. Тревожные опасения усиливают решимость довести дело до конца.

х2х 1. Аккуратность, методичность и самостоятельность в деятельности. Потребность в самоуважении и уважении со стороны значимых других.

х2х3. Актуализация лидерских тенденций, упорство в преодолении трудностей, настороженность и чувство соперничества.

х2х4. Обстоятельства способствуют неустойчивости самооценки, требуют самоутверждающегося поведения. Стремление повысить свою значимость в глазах окружающих.

х2х5. Стремление преодолеть предубежденность и недоброжелательность окружающих, настороженность и недоверчивость во взаимоотношениях в связи с тенденцией к преувеличению значимости их мнения, сензитивность к критическим замеча-

ниям. Упрямство и своеволие, возводимые в принцип. Изобретательность и богатство фантазии.

х2х6. Раздражительность, мнительность в отношении высказываний окружающих на свой счет, упрямство в сочетании с обидчивостью. Проблема уязвленного самолюбия и нарушенного равновесия в отношениях с окружающими.

*2х7. Упорство в отстаивании своей позиции, несклонность к компромиссам, упрямство и несговорчивость.

хj (КРАСНЫЙ)

х3. Активность в достижении поставленной цели, однако достигнутое в значительной степени обесценивается по мере приближения к желанной цели и становится жаль потраченный усилий.

х3х8. Повышенная импульсивность, раздражительность. Состояние, близкое к стрессу. Активность не приводит к решению проблем и усугубляет конфликт.

х3х1. Высокая активность успешно контролируется сознанием. Внешняя сбалансированность дается ценой известного напряжения и может быть почвой для развития соматических дисфункций.

х3х2. Активность в преодолении трудностей, доминантность в отношениях с окружающими, стремление к лидирующей позиции, вспыльчивость в конфликтных ситуациях.

х3х4. Общительность, непостоянство в привязанностях, легкая переключаемость на другие виды деятельности, что может привести к поверхностности. Откликаемость на средовые воздействия, чувствительность к изменениям микроклимата в социуме.

х3х5. Стремление к независимой позиции, оригинальность суждений, своеобразие интересов, увлеченность, потребность в «особых» переживаниях и отношениях, которым отдается предпочтение перед конкретными реальными целями.

х3х6. Нежелание проявлять предприимчивость и практицизм, стремление к безопасности и комфорту, отсутствие выраженного честолюбия.

х3х7. Самореализация и достижение цели затруднены из-за существенных препятствий, что способствует усилению стеничности.

х4 (ЖЕЛТЫЙ)

х4. Оптимистический настрой, стремление к ярким впечатлениям, поиски перемен и новизны, приключений и ярких переживаний.

х4х8. Трудности выбора пути решения проблем, известная напряженность, причины которой не осознаются.

х4х1. Податливость влиянию окружающих, изменчивость настроения в зависимости от реакций находящихся рядом людей. Стремление к установлению дружеских контактов. Самооценка зависит от успеха и мнения значимых других.

х4х2. Актуальность надежды на повышение социального статуса и материальной обеспеченности.

х4х3. Активность, переходящая в разбросанность, торопливость. Раздражительность, вызванная медленным ходом событий. Переменчивость и недостаток целенаправленной настойчивости в достижении целей.

х4х5. Богатое воображение, яркость чувств, потребность в необычных приключениях, интересных знакомствах, волнующих событиях, вызывающих заинтересованность и энтузиазм.

х4х6. Неустойчивость, неуверенность в себе, боязливость, тревожные опасения непреодолимости существующих проблем, истинная причина конфликта — внутренняя — не осознается.

х4х-7. Активные, но недостаточно целенаправленные поиски разрешения конфликтной ситуации, истоки которой не полностью осознаны. Избыточная эмотивность мешает рассудочно подойти к проблеме. Поступки лишены плановости и продуманности, решения могут быть опрометчивы, иррациональны. (Группа «+» выявляет компенсаторные тенденции.)

х5 (ФИОЛЕТОВЫЙ)

х5. Своеобразие самореализации, индивидуальный стиль решения проблем, трудности адаптации, связанные с индивидуальностью, нешаблонность подхода к решению проблем, недостаточная опора на опыт. Потребность в определенной «социальной нише» и тонком понимании со стороны окружающих. Сензитивность к средовым воздействиям.

х5х8. Тревожная настороженность, пассивное выжидание, уход от конфликтов и непонимания окружающими в мир внутренних переживаний, мечты и фантазий, бегство от повседневности, стремление быть собой, сохранить индивидуальность. Избирательность в контактах.

х5х1. Актуальность аффилиативной потребности. Сентиментальность, идеализация объекта привязанности, эстетическая ориентированность. Застенчивость, бегство от житейских проблем в мир искусства и теплых межличностных отношений.

×5×2. Недоверчивость, переживание чувства обиды, стремление улучшить впечатление о себе в глазах значимых окружающих. Сензитивность в отношении критических замечаний в свой адрес. Иррациональные способы противодействия недоброжелательности окружающих. Склонность преувеличивать враждебность отношения к себе других. Изобретательность и богатство фантазии. **Стремление** упрочить свою позицию.

×5×3. Экспансивность высказываний и поведения, эмоциональная вовлеченность, стремление к переживанию сильных ощущений. Оригинальность и творческий подход в решениях. Настойчивость в отстаивании собственной индивидуальности, что несколько усложняет адаптацию.

×5×4. Стремление к независимой позиции, оригинальность суждений, своеобразии интересов. Потребность в «особых» переживаниях и отношениях, которым отдается предпочтение перед конкретными и реальными целями.

×5×6. Обостренная чувствительность к средовым воздействиям. Сужена зона жизненного комфорта. Потребность в дифференцированном, щадящем подходе. Избирательность, капризность, стремление к удовлетворению своих прихотливых вкусов.

×5×7. Категоричность и субъективизм суждений в оценке ситуации, настойчивость в нереальных требованиях. Бескомпромиссность в отстаивании своеобразных убеждений. Ощущение своей непонятости, одиночества.

хб (КОРИЧНЕВЫЙ)

хб. Чувство тревоги и неуверенности, физического перенапряжения. Страхи, обостренная мнительность, дискомфорт, потребность в отдыхе и расслаблении. (Группа «+» определяет пути компенсации этого состояния и конфликтов.)

хбх8. Пассивность, зависимость от значимых других, ощущение приниженности. Потребность в большей безопасности, теплых отношениях, избавлении от проблем. (Группа «+» определяет пути компенсации и разрешения конфликтов.)

хбх1. Потребность в избегании лишних усилий, в уюте, безопасности в теплых отношениях. Необходимы покой и защищенность.

хбх2. Раздражительность, мнительность в отношении высказываний окружающих на свой счет, упрямство в сочетании с обидчивостью. Проблема уязвленного самолюбия и нарушенного равновесия в отношениях с окружающими.

. Ощущения избытка трудностей и бесполезности дальнейших усилий. Стремление к безопасности и комфорту. Отказ от реализации честолюбивых планов ценой потери спокойствия.

х6х4. Неустойчивость состояния, неуверенность в себе, боязливость, тревожное ощущение непреодолимости препятствий. Стремление к устойчивому положению, уюту и спокойствию за счет активности других лиц, без затраты собственных усилий.

х6х5. Обостренная чувствительность к средовым воздействиям. Сужена зона жизненного комфорта. Потребность в индивидуализированном и бережном подходе. Избирательность, капризность, стремление к удовлетворению своих прихотливых вкусов.

х6х7. Эмоциональное и физическое перенапряжение, тенденция к самоуничтожению, чувство приниженности. Потребность в покое и помощи. (Группа «+» выявляет пути компенсации и разрешения конфликтов.)

х7(ЧЕРНЫЙ)

х7. Конфликт или неудовлетворенность ситуаций. (Группа «+» выявляет компенсаторные тенденции и пути разрешения конфликта.)

х7х8. Противодействие сложившейся ситуации, пессимистический настрой, стремление освободиться от напряженности, отстоять собственную позицию ограничением контактов. (Группа «+» раскрывает компенсаторные тенденции, направленные на разрешение конфликта.)

х7х1. Неустойчивость состояния, раздражительность в ответ на ситуацию, нарушающую покой и затрудняющую контакты. Чувствительность к средовым воздействиям, потребность в понимании, затрудненная выраженной избирательностью в межличностных контактах, обидчивостью. (Группа «+» выявляет зону напряженных потребностей.)

х7х2. Упорное отстаивание своего мнения, неуступчивость, категоричность в отстаивании собственной независимости, уверенность в своей правоте. Экстрапунитивная реакция на неблагоприятную ситуацию (группа «+» определяет компенсаторные тенденции).

х7х3. Самореализация и действия, направленные на достижение цели, затруднены из-за существенных препятствий, что вызывает усиление стенических реакций.

х7х4. Активность носит недостаточно целенаправленный характер, что затрудняет разрешение конфликтной ситуации, ис-

токи которой не полностью осознаются. Избыточная эмотивность мешает рассудочному овладению ситуацией. Поступки лишены планомерности и продуманности, решения могут быть опрометчивы, иррациональны. (Группа «+» выявляет компенсаторные тенденции, направленные на разрешение конфликта.)

x7*5. Субъективизм и категоричность в оценке ситуации, неуступчивости в отстаивании своей независимости, своеобразных убеждений. Ощущение своей непонятости, одиночества.

x7x6. Эмоциональное и физическое перенапряжение, чувство приниженности. Потребность в покое и помощи. (Группа «+» выявляет компенсаторные тенденции, направленные на разрешение конфликта.)

Таблица III: « \Rightarrow » функции

=8 (СЕРЫЙ)

=8. Известная напряженность в контактах с окружающими, стремление уйти от конфликта и избежать излишних волнений.

=8=1. Избирательность в контактах, обособленность, стремление избегать глубоких привязанностей, чтобы не испытывать разочарования. Сосредоточенность на своих проблемах.

=8=2. Настороженность, выжидательная позиция, попытка примириться с существующей ситуацией и найти в ней новые возможности.

=8=3. Тревожные опасения, вынужденная сдержанность, контроль над поведением, стремление к избеганию конфликта.

=8=4. Во избежание конфликтов проявляет тенденцию к сдерживанию непосредственных реакций и ярких эмоциональных всплесков, позволительных лишь в контактах узкого круга.

=8=5. Повышенная обидчивость, связанная с эгоцентричностью.

=8=6. Потребность большой эмоциональной вовлеченности, эротичности.

=8=7. Вынужденная необходимость пойти на компромисс ради сохранения добрых отношений с окружающими.

=1 (СИНИЙ)

= 1. Потребность в теплых контактах не является актуальной.

= 1=8. Потребность в эмоциональной вовлеченности, носящей поверхностный характер.

= 1=2. Неудовлетворенная потребность в самоуважении со стороны значимых других. Напряженность взаимоотношений с близкими людьми.

= 1=3. Трудности в достижении сотрудничества и гармоничных отношений.

= 1=4. Затруднения в попытке контролировать повышенную эмотивность, недостаточно учитывается ситуация и мнение окружающих.

= 1=5. Трудности в межличностных контактах из-за повышенной ранимости и сосредоточенности на своих проблемах.

= 1=6. Застенчивость и пассивность, затрудняющие чувственную раскованность.

= 1=7. Уступчивость и пассивность, мешающие сохранить эмоциональную привязанность.

=2(ЗЕЛЕНЫЙ)

= 2. Уступчивость. Самолюбивое отстаивание своих позиций в данный момент неактуально, оборонительные тенденции смягчены доверием к окружающим.

= 2=8. Тенденция скрыть свою неуверенность и стремление к избеганию конфликтов.

= 2=1. Уступчивость, обусловленная тем, что проявление упорства неуместно при сложившихся обстоятельствах. Напряженность в контактах узкого круга.

= 2=3. Стремление к сохранению миролюбивых отношений с окружающими, несмотря на внутренний протест.

= 2=4. Несмотря на трудности и препятствия, гибкость позиции способствует целенаправленности действий.

= 2=5. Тщательно скрываема обидчивость, стремление занять гибкую и устойчивую позицию.

= 2=6. Стремление примириться с трудностями и найти оптимальную зону комфорта.

= 2=7. Сдержанность в эмоциональных проявлениях, отказ от своих притязаний, уступчивость, обусловленная сложившимися обстоятельствами.

=3(КРАСНЫЙ)

= 3. Потребность в расслаблении и покое в связи с предшествовавшей избыточной активностью. Раздражительная слабость.

= 3=8. Ощущение непреодолимости препятствий, что вызывает потребность в покое.

=3=1. Трудности достижения гармоничных отношений с окружающими создают чувство изолированности, дистресса.

=3=2. Препятствия и трудности вызывают чувство несчастья и вынуждают примириться с ситуацией.

=3=4. Потребность в поддержке и одобрении, спокойной обстановке, что позволило бы расширить сферу контактов и надеяться на лучшее в будущем.

=3=5. Эгоцентрическая сосредоточенность на своих огорчениях и обидах.

=3=6. Поиски выхода из сложной ситуации. Удовлетворенность физиологических потребностей.

=3=7. Ситуация вынуждает к сдержанности и подавлению сиюминутных потребностей.

=4 (ЖЕЛТЫЙ)

=4. Потребность в ободрении и поощрении для сохранения надежды на улучшение ситуации в будущем. Осмотрительность в межличностных контактах во избежание разочарований.

=4=8. Потребность в общении при выраженной избирательности в межличностных контактах. Неуверенность в себе и стремление к избеганию конфликтов.

=4=1. Избирательность в межличностных контактах, особенно близких, интимных. Диссонанс между идеалом и реальностью приносит разочарование.

=4=2. Упорство в достижении целей, рационализация, гибкость позиции, несмотря на неудачи и трудности, субъективно переживаемые как избыточные.

=4=3. Потребность в покое и одобрении для избавления от субъективно переживаемой неудовлетворенности; это связано с опасениями новых трудностей, мешающих реализации собственных намерений и расширению сферы деятельности.

=4=5. Убежденность в реалистичности своих надежд, потребность в одобрении и поддержке. Обидчивость и сосредоточенность на своих проблемах.

=4=6. Выраженная избирательность в межличностных отношениях, особенно в сфере близких, интимных отношений. Ирреальность притязаний.

=4=7. Убежденность и упрямство в отстаивании своих намерений, несмотря на противодействие внешних обстоятельств. Нетерпимость к слабостям других в межличностных контактах узкого круга.

=5 (ФИОЛЕТОВЫЙ)

=5. Стремление не обнаружить свою сентиментальность и обидчивость, эгоцентрическая сосредоточенность на своих проблемах.

=5=8. Ощущение изолированности и одиночества. Потребность в ярких эмоциональных переживаниях, эгоцентрическая сосредоточенность на своих проблемах, обидчивость.

=5=1. Ощущение изолированности и одиночества, сдержанность чувств из опасения разочарований. Обидчивость. Сосредоточенность на своих проблемах.

=5=2. Сдержанность, за которой скрывается обида и неудовлетворенность. Защитный механизм рационализации уменьшает напряженность.

=5=3. Эгоцентрическая обидчивость, ощущение изолированности и непонятности окружающими, отсутствия поддержки.

=5=4. Эгоцентрическая обидчивость; убежденность в том, что надежды на замыслы осуществимы, потребность в поддержке и ободрении.

=5=6. Эгоцентрическая обидчивость, эмоциональная сдержанность, физиологические потребности в зоне комфорта.

=5=7. Чувство подменяется рассуждательством.

=6 (КОРИЧНЕВЫЙ)

=6. Физиологические потребности в зоне комфорта.

=6=0. Стремление к бесконфликтному общению и физиологическому комфорту.

=6=1. Затруднения в межличностных контактах узкого круга, физиологические потребности в зоне комфорта.

=6=2. Защитный механизм рационализации задействован в связи с неудовлетворенностью своей социальной позицией. Физиологические потребности в зоне комфорта.

=6=3. Фрустрирована потребность в самореализации и достижении цели, стремление оградить себя от дополнительных волнений. Физиологические потребности в зоне комфорта, но не окрашены позитивными переживаниями.

=6=4. Выраженная разборчивость и изобретательность в межличностных контактах. Нереальные требования к объекту влечения.

=6=5. Эгоцентричная обидчивость. Эмоциональная сдержанность. Физиологическая сфера не фрустрирована.

=6=7. Вынужденная уступчивость. Физиологические потребности в зоне относительного комфорта.

=7(ЧЕРНЫЙ)

=7. Трудности вынуждают проявить уступчивость и временно отказаться от реализации своих намерений.

=7=8. Для сохранения социальных связей и теплых отношений проявляет уступчивость.

=7=1. Эмоциональная заторможенность. Сдержанность в притязаниях и надеждах, вынужденный отказ от реализации некоторых потребностей.

=7=2. В связи с обстоятельствами, ограничивающими свободу действий, вынужденный отказ от реализации намерений и упорство в отстаивании своей позиции.

=7=3. В связи с обстоятельствами, ограничивающими свободу действий, вынужден отказаться от самореализации.

=7=4. Убежденность в реальности своих планов и упорство в их достижении, несмотря на то, что обстоятельства вынуждают его принимать компромиссные решения. Избыточная критичность в оценке лиц ближайшего окружения.

=7=5. Сложность ситуации искажает непосредственность чувств, заменяя их интеллектуальной переработкой, тенденцией к раздумьям.

=7=6. Вынужденная установка на компромиссное поведение и временный отказ от реализации некоторых намерений. Физиологические потребности не фрустрированы.

Таблица IV: «—»-функции

-8 (СЕРЫЙ)

—8. Выраженная общительность, активность, обращенность в мир окружающих явлений жизни.

A—8—1. Отказ от расслабления и уступок, стремление сохранить активность, овладеть эмоциями. Фрустрирована аффилиативная потребность; беспокойная неудовлетворенность, связанная с осознанием своей зависимости от объекта привязанности. Раздражительность и трудности концентрации внимания (группа «+» как компенсация).

A—8—2. Фрустрирована потребность в отстаивании своей позиции и права на уважение. Противодействие средовому давлению вызвало напряжение. (Группа «+» — способы компенсации состояния.)

A—8—3. Фрустрирована потребность в самореализации и достижении желаемых целей, что является почвой для гневных

вспышек, невротизации, психосоматических расстройств (кардиология). Ощущение бессилия перед существующими препятствиями. Чувство страха, нервное истощение, беспокойная раздражительность. (Группа «+» указывает на возможные пути компенсации состояния.)

А—8—4. Состояние стресса в связи с заблокированной спонтанностью поведения, невозможностью реализовать потребность в радостном общении, беззаботном существовании. Неуверенность, тревожная настороженность. Болезненно переживается неудовлетворенное тщеславие, потребность нравиться окружающим. Отказ от компромиссов, упорство в ирреальных притязаниях.

АА—8—5. Стресс, контролируемый тонкостью суждений и рассудком над эмоциями. Тенденция к излишней доверчивости в качестве защитного механизма вызывает повышенную требовательность к искренности окружающих, особенно в контактах узкого круга. Контролируемая сензитивность.

—8—6. Подавление физиологических потребностей. Неудовлетворенная потребность в отношениях, полных взаимопонимания, с тенденцией сохранить свое превосходство.

АА—8—7. Повышенная чувствительность к внешним раздражителям. Потребность в преодолении ограничений, в том числе дистанции, отделяющей от окружающих; стремление к самостоятельности в принятии решений.

-1 (СИНИЙ)

—1. Стремление справиться с угнетенностью, овладеть собой, сохраняя активность. Фрустрирована потребность в теплых межличностных отношениях, зависимость от объекта глубокой привязанности. Озабоченность и раздражительная несдержанность могут ухудшить концентрацию внимания. Беспокойная неудовлетворенность. (Группа «+» — компенсирующая.)

АА—1—8. Нетерпимость, беспокойство, угнетенность. Фрустрирована аффилиативная потребность; стремление избежать отношений, обязывающих к ответственности. Неустойчивость состояния, беспокойные попытки изменить ситуацию, что может отразиться на концентрации внимания, работоспособности. (Группа «+» — компенсирующие тенденции.)

—1—2. Стресс, ослабляющий волю и настойчивость. Стремление избавиться от ситуации, оказывающей чрезмерное давление. Перенапряжение от усилий, направленных на преодоление существующих трудностей, воспринимается как избыточное и

бесполезное. Разлад в сфере значимых межличностных контактов. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—1—3. Дистресс, вызванный разладом в сфере значимых межличностных контактов. Гневные реакции. Фрустрированность сексуальной потребности или иной значимой сферы самореализации. Возможна кардиология. Беспомощность с проявлениями раздражительности. Нарушен баланс между тенденцией к активности и контролем.

—1—4. Состояние стресса, переживание разочарования. Противоречивое сочетание разнонаправленных тенденций — стремление уйти от обременительных отношений и страх потерять объект привязанности. (Группа «+» как компенсирующая.)

—1—5. Фрустрирована аффилиативная потребность; стремление избавиться от гнетущего состояния, нетерпеливость; потребность в понимании и доброжелательных отношениях неудовлетворена. Напряженность вызывает чувство раздражения, ощущения непонятности значимыми окружающими. (Группа «+» как компенсирующая.)

—1—6. Стресс, выраженная неудовлетворенность, которая вызвана чувством приниженности и проявляется ограничительным поведением. Зависимость позиции, неуверенность, повышенная чувствительность к средовым воздействиям. Выраженный контроль рассматривается как единственная гарантия самоутверждения и отстаивания своих позиций. Основные проблемы — недостаток признания и повышенный самоконтроль. (Группа «+» — компенсирующая.)

—1—7. Стресс. Фрустрирована потребность в независимости. Ситуация вызывает неудовлетворенность. Повышенный самоконтроль помогает скрыть свою ранимость. Сложившиеся отношения тягостны, однако потребность в свободе действий сталкивается с опасениями в разрыве контактов, создающих атмосферу доброжелательности и сотрудничества. Беспокойство, нарушающее продуктивную концентрацию внимания. (Группа «+» указывает на пути компенсации состояния.)

-2 (ЗЕЛЕНЬ)

—2. Угнетена способность отстаивать свою позицию. Неудовлетворенность своим социальным статусом, трезвая, рассудочная оценка происходящего, однако ослабление воли мешает изменить ситуацию. Нежелание предпринять что-либо. (Группа «+» как компенсирующая.)

—2—8. Фрустрирована потребность в отстаивании своих позиций. Способность к сопротивлению противодействующим внешним факторам исчерпана, однако установка на достижение целей остается устойчивой. Субъективное отношение к ситуации мешает оценить ее трезво, что создает внутренний конфликт между ригидностью установки и неразрешимостью проблемы. (Группа «+» — компенсирующая.)

—2—1. Фрустрирована потребность в позитивной самооценке и уважении со стороны референтной группы. Противодействие среды воспринимается как враждебное. Ощущение утраты воли и жизнестойкости, потребность в избавлении от данной ситуации. Стресс и разлад межличностных отношений. (Группа «+» — компенсирующая.)

—2—3. Состояние гневливой раздражительности в связи с субъективным отношением враждебности окружающих, высокий уровень невротизации, возможна кардиология. Давление внешних обстоятельств воспринимается как невыносимое, требования — как неразумные. Ощущение собственного бессилия перед несправедливостью. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—2—4. Стресс, вызванный конфликтом между надеждой и необходимостью, желанием и реальностью. Состояние выраженного разочарования. Тревожная неуверенность усиливает стремление уйти от собственных решений, переключается на малозначимые, но отвлекающие от проблем занятия. Нерешительность, вызванная разочарованием. (Группа «+» — пути компенсации состояния.)

—2—5. Фрустрирована потребность в уважении и понимании. Субъективное переживание униженности, отсутствия доверия и расположения к себе; в связи с этим страдает самоуважение. Без поддержки и признания трудно принять необходимое решение и избавиться от унижающей достоинство ситуации. (Группа «+» указывает пути компенсации.)

—2—6. Эмоциональная напряженность связана с перенапряжением избыточного самоконтроля, используемого как инструмент для завоевания расположения и уважения других. Несмотря на недостаток признания, ригидно сохраняется установка на исключительность своей позиции. Желание избавиться от неприятной ситуации не может служить поводом для компромиссных решений. Упорство в привязанностях вопреки печальной реальности.

—2—7. Фрустрирована потребность в независимости. Стремление избавиться от ограничений. В противодействии сильно-

му давлению внешних обстоятельств недостает целенаправленности. (Группа «+» указывает на компенсаторные тенденции.)

-3 (КРАСНЫЙ)

—3. Фрустрирована потребность в самореализации и достижении целей, что вызвало перевозбуждение. Повышенная раздражительность, гневные реакции, неврастенические проявления (кардиология). Ощущение нависшей угрозы. Чувство собственного бессилия и переутомления перед лицом препятствий, стоящих на пути к реализации собственных намерений. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—3—8. Проблема сдерживания агрессивности, вызванной фрустрацией потребности в самоопределении и достижении целей. Стремление к сдерживанию гипертимных реакций. Нетерпеливость и раздражительность. Эмоциональное напряжение может проявиться психосоматическим вариантом дезадаптации (гипертония, кардиология). Страх потерь, субъективизм в оценке ситуации. Бессилие перед лицом препятствий, стоящих на пути к реализации собственных намерений. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—3—1. Проблема подавленной агрессивности, вызванной фрустрацией потребности в самореализации и достижении целей. Стремление к сдерживанию гипертимных реакций. Нетерпеливость и раздражительность. Эмоциональное напряжение может проявиться психосоматическим вариантом дезадаптации (гипертония, кардиология). Страх потерь, субъективизм в оценке ситуации. Бессилие перед лицом препятствий, стоящих на пути к реализации собственных намерений. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—3—1. Проблема подавленной агрессивности, вызванной фрустрацией потребности в самореализации и достижении целей. Неспособность к релаксации. Нетерпеливость, раздражительность. Противоречие между разнонаправленными тенденциями — высокой спонтанностью и повышенным самоконтролем — приводит к избыточной эмоциональной напряженности. Психосоматический вариант дезадаптации (гипертония, кардиология). Нарушена гармония в сфере значимых межличностных отношений. Дистресс, чувство бессилия что-либо исправить, наладить. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—3—2. Выраженный стресс в связи с блокированностью самореализации. Фрустрирована потребность достижения успеха,

утрачена возможность лидирования в сложившейся ситуации. Проблема уязвленного самолюбия, неудовлетворенность своей социальной позицией. Ощущение собственного бессилия перед лицом препятствий, которые субъективно воспринимаются как неодолимые, и враждебностью окружающих. Выраженное общее перенапряжение с тенденцией к функциональным нарушениям в сердечно-сосудистой системе. Негодование и беспомощность, которые могут компенсироваться за счет (см. группу «+»).

—3—4. Стресс, проявляющийся выраженной эмоциональной неустойчивостью и тревогой, связан с разочарованием. Защитный механизм — вытеснение истинных причин конфликта. Стремление сохранить хорошее впечатление о себе в кругу значимых межличностных контактов. Высокие притязания сталкиваются с невозможностью реализации своих намерений и надежд. Чувство обманутого доверия, ощущение своего положения как жертвы злой воли окружающих людей. Своя доля вины в конфликте перекладывается на других. (Группа «+» отражает компенсаторные тенденции.)

—3—5. Фрустрирована потребность в сохранении собственной индивидуальности и «социальной ниши», создающей ощущение понимания и безопасности. Потребность в сочувствии и ощущение собственного бессилия. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—3—6. Напряженность, связанная с фрустрацией физиологических потребностей, чрезмерно ограничиваемых. Сложившаяся ситуация ущемляет чувство независимости. Выраженный самоконтроль в сфере чувственности приводит к изоляции. Стремление к завоеванию признания и уважения со стороны значимых других. Неуверенность усугубляется недостатком внимания к своей персоне.

—3—7. Стресс, вызванный разочарованиями и препятствиями на пути к реализации своих намерений. Агрессивность и раздражение сочетаются с неуверенностью. Потребность в избавлении от ограничений и обретении свободы принятия решений. Фрустрирована потребность в независимости. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

-4 (ЖЕЛТЫЙ)

—4. Стресс, вызванный неудовлетворенной потребностью в активном взаимодействии с окружающими и в избегании серьезной ответственности. Чувство страха, связанное с опасения-

ми потерять престижность собственной позиции. Защитный механизм — вытеснение истинных причин конфликта. Завышенные требования к окружающим, отсутствие гибкости, нет установки на разумный компромисс. Беспокойство, дистресс, сниженный фон настроения. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—4—8. Беспокойная напряженность. Фрустрирована потребность непосредственной самореализации в активном взаимодействии с окружающими без обременяющей ответственности. Вытеснение истинных причин неудовлетворенности. Убежденность в том, что надежды и желания должны быть реализованы сами собой, без применения собственных усилий. Потребность в признании и помощи со стороны окружающих, чувство страха и неуверенности. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—4—1. Тревожное беспокойство, базирующееся на внутренне конфликтном сочетании разнонаправленных тенденций: стремление к непосредственной самореализации без обременяющей ответственности сталкивается с тенденцией к повышенному самоконтролю. Колебания настроения, проблема уязвленного самолюбия, неудовлетворенного тщеславия. Переживание нарушенных конгруэнтных отношений со значимыми окружающими. Стремление к подавлению неустойчивости эмоциональных проявлений. Дистресс. Выраженная подверженность средовым воздействиям, зависимость от реакций значимых других. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—4—2. Состояние стресса, вызванное фрустрированностью потребности в спонтанной самореализации без обременительной ответственности противоречиво сочетающейся с ригидностью рациональных установок на удержание собственной позиции. Конфликт между беспечной уверенностью в саморешении проблем и трезвой оценкой реально существующей ситуации. Тревожная неуверенность, пессимистический фон настроения, трудности принятия решений, бездеятельность. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—4—3. Фрустрирована потребность в самореализации, дистресс, тревожность и беспокойство. Высокий уровень притязаний и потребность в признании сталкиваются с противодействием, вызывающим неуверенность в возможности успеха. Вытеснение истинных причин конфликта, стремление переложить ответственность за сложившуюся ситуацию на других. Склонность видеть себя жертвой собственной доверчивости. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—4—5. Фрустрирована потребность в спонтанной самореализации без обременительной ответственности и в сохранении собственной индивидуальности. Состояние характеризуется уходом от межличностных контактов в мир собственных переживаний. Сдержанность в проявлении чувств; недоверчивость; ирреальность притязаний маскируется замкнутостью. Настороженность, сензитивность. Подавлены творческие наклонности; экзальтация чувств под контролем. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—4—6. Фрустрирована потребность в признании, беспокойство, тревога, комплекс собственного несовершенства маскируется демонстративностью поведения. Высокий уровень притязаний сталкивается с ощущением собственной изолированности. Жажда одобрения и успеха не удовлетворена. Состояние характеризуется переживанием чувства одиночества и неуверенности, маскируемых напускным безразличием, презрительным отношением к критике в свой адрес. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—4—7. Стресс, связанный с фрустрацией потребности в независимости и спонтанной самореализации. Напряженность, настороженность, настойчивая потребность в избавлении от каких бы то ни было ограничений. Неуверенность в **ВОЗМОЖНОСТИ** улучшения ситуации не снижает уровня притязаний и не приводит к компромиссным решениям. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

-5 (ФИОЛЕТОВЫЙ)

—5. Напряженность, связанная с тенденцией к сдерживанию эмоциональных проявлений. Выраженная избирательность в межличностных контактах, тонкость вкуса и повышенная сензитивность к внешним воздействиям диктуют необходимость повышенного самоконтроля. Повышенные требования к окружающим как защита от собственной излишней доверчивости.

—5—8. Нетерпеливость и напряженность, высокая мотивация достижения сочетается с чувством недостаточности понимания и сочувствия со стороны окружающих. Настороженная критичность в межличностных отношениях. Повышенные требования к окружающим как защита от собственной излишней доверчивости.

—5—1. Неудовлетворенность в связи с фрустрированностью аффилиативной потребности в сфере значимых межличностных контактов. Беспокойная неудовлетворенность, раздражи-

тельность и нетерпеливость, вызывающие трудности концентрации внимания. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—5—2. Фрустрирована потребность в уважении и понимании. Субъективное переживание униженности, отсутствие доверия и расположения к себе со стороны значимых окружающих. В связи с этим страдает самоуважение. Без поддержки и признания трудно принять необходимое решение и избавиться от унижающей достоинство ситуации. (Группа «+» — компенсирующие тенденции.)

—5—3. Фрустрирована потребность в сохранении собственной индивидуальности и той «социальной ниши», которая бы создавала ощущение понимания и безопасности. Возможны явления нервного переутомления, кардиологический функциональных нарушений. Состояние крайней разочарованности, потребность в сочувствии, ощущение собственного бессилия в стремлении к достижению цели. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—5—4. Фрустрирована потребность в спонтанной самореализации без обременительной ответственности и в сохранении собственной индивидуальности. Состояние характеризуется уходом от межличностных контактов в мир собственных переживаний. Сдержанность в проявлении чувств, недоверчивость. Ирреальность притязаний маскируется замкнутостью. Настороженность, сензитивность. Подавлены творческие наклонности; экзальтация чувств под контролем. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

АА—5—6. Напряженность, вызванная трудностями в межличностных контактах, имеющих большую значимость. Высокий уровень притязаний вносит разлад в отношения. Ограничительные тенденции проявляются как мера защиты сензитивной личности, критичной, разборчивой, с независимостью суждений. Избирательность в контактах, интеллектуальная и эстетическая чувствительность.

АА—5—7. Напряженность, вызванная ограничением собственной независимости внешними воздействиями. Выраженный субъективизм в оценке явлений окружающей жизни, избирательность в межличностных контактах, категоричность и бескомпромиссность в принятии самостоятельных решений. Потребность в независимости.

-6 (КОРИЧНЕВЫЙ)

А—6. Стресс, вызванный подавлением физиологических потребностей. Самоограничение, которое субъективно восприни-

мается как вынужденная необходимость для самоутверждения в связи с неудовлетворенной потребностью конгруэнтных отношений.

АА—6—8. Стресс, вызванный подавлением физиологических потребностей. Неудовлетворенное желание найти признание и общность интересов в кругу значимых окружающих вызывают повышенную напряженность самоконтроля. Сдерживаемая чувствительность, потребность в уважении и внимательном отношении.

—6—1. Неудовлетворительность и отсутствие взаимопонимания в сфере значимых межличностных контактов вызывают усиление контроля над чувственностью; подавление физиологических потребностей; неуверенность в себе. Стремление к конгруэнтным отношениям вступает в противоречие с тенденцией к отстаиванию своей индивидуальности. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—6—2. Стресс вызван неудовлетворенной потребностью в сохранении личностной позиции, в уважении со стороны значимых окружающих. Высокий уровень притязаний находится в конфликтном соотношении с реальными обстоятельствами, ущемляющими самолюбие. Упорство сталкивается с собственной неуверенностью. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—6—3. Стресс, связанный с фрустрированностью физиологических потребностей. Сложившаяся ситуация ущемляет чувство независимости. Выраженный самоконтроль в сфере чувственности приводит к изоляции. Стремление к завоеванию признания и уважения со стороны значимых других. Неуверенность усугубляется недостатком внимания со стороны окружающих к своей персоне. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—6—4. Фрустрирована потребность в признании. Стремлении скрыть неуверенность и тревогу демонстративностью поведения. Высокий уровень притязаний сталкивается с ощущением собственной изолированности. Жажда одобрения и успеха не удовлетворена. Состояние характеризуется переживанием чувства одиночества и неуверенности, маскируемых напускным безразличием, презрительным отношением к критике в свой адрес. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

АА—6—5. Напряженность, вызванная трудностями в межличностных контактах, имеющих большую значимость. Высокий уровень притязаний создает почву для разлада в отношениях. Ограничительные тенденции проявляются как мера защиты сензитивной личности, критичной, разборчивой, с независимостью суждений. Избирательность в контактах, интеллекту-

альная и эстетическая чувствительность. Защитный механизм сублимации.

АА—6—7. Протест в отношении запретов и нежелательных ограничений. Потребность распоряжаться своей судьбой.

-7 (ЧЕРНЫЙ)

А—7. Интенсивность тенденции, выявляемой другими цветами. Потребность самостоятельно решать свои проблемы и распоряжаться своей судьбой.

АА—7—8. Потребность в ярких переживаниях, общении, неистовая увлеченность, уверенность в себе, стремление достичь большего, неумная активность.

—7—1. Эмоциональная неустойчивость, связанная с неудовлетворенностью сложившимися отношениями. Попытка контролировать свои чувства, чтобы скрыть свою ранимость, усиливает обостренную чувствительность к средовым воздействиям. Установка на компромиссное поведение. Беспокойство, сказывающееся на ослаблении функции внимания. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—7—2. Фрустрирована потребность в независимости. Стремление избавиться от ограничений. В противодействии сильному давлению обстоятельств недостает целенаправленности. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—7—3. Стресс, вызванный разочарованиями и препятствиями на пути к реализации своих намерений. Агрессивность и раздражительность сочетаются с неуверенностью. Потребность в избавлении от ограничений и обретении свободы принятия решений. Фрустрирована потребность в независимости. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—7—4. Стресс, связанный с фрустрацией потребности в независимости и спонтанной самореализации. Напряженность, настойчивая потребность в избавлении от каких бы то ни было ограничений. Неуверенность в возможности улучшения ситуации не снижает уровня притязаний и не приводит к компромиссным решениям. (Группа «+» — компенсаторные тенденции.)

—7—5. Стресс, вызванный ограничением собственной независимости к внешним преградам. Чувствительность, впечатлительность, взискательность в межличностных отношениях. Недоверчивость. Обособленность и требовательность к другим.

—7—6. Стресс, вызванный ограничениями или запретами. Потребность распоряжаться своей судьбой. Протест против од-

нообразия и заурядности. Настойчивость в отстаивании своего мнения, авторитарность. Повышенное чувство независимости.

Таблица V: «+»-функции

+8 (СЕРЫЙ)

+8—8. Амбигуэнтность в сфере коммуникативной и общей активности.

+8—1. Тревожность и напряжение нивелируются пассивностью и отходом от эмоционально значимых контактов.

+8—2. Эмоциональная напряженность нивелируется попыткой уйти от ответственных решений.

+8—3. Усталость и ощущение бессилия болезненно переживаются и вызывают защитную реакцию ограничительного поведения, несмотря на решимость добиться своего.

+8—4. Несбывшиеся надежды и тревога за будущее вызвали реакцию «ухода». Подавленность, страх перед неизвестностью.

+8—5. Замкнутость и недоверчивость, повышенная требовательность к другим в межличностных контактах.

+8—6. Проблема уязвленного самолюбия, повышенная застенчивость при выраженной потребности в общении.

+8—7. Стремление оградить себя от посягательства на свою независимость, потребность в покое.

+7 (СИНИЙ)

+1—1. Амбигуэнтность отношения к объекту аффилиативной потребности от удовлетворенного до тревожно-неудовлетворенного.

+1—2. Чувство собственного несовершенства, развившееся в результате неуспеха. Стремление уйти от ситуации, **успокоиться**, контролировать свои эмоции.

+1—3. Беспокойство в связи с бессмысленностью дальнейшей борьбы на пути к достижению цели; потребность в доброжелательных отношениях и безопасности побуждает усилить самоконтроль.

+1—4. Разочарования и страх перед будущим создают тревожный фон настроения. Потребность в гармонизации отношений с окружающими и повышении самоконтроля для избавления от чувства уязвленного самолюбия.

+1—5. Аффилиативная потребность не полностью удовлетворена, нет необходимого взаимопонимания, что приводит к повышению самоконтроля.

+1—6. Потребность в повышении собственной позиции за счет усиления самоконтроля.

+1—7. При выраженной самостоятельности и независимости — стремление к избеганию конфликта за счет повышения самоконтроля.

+2(ЗЕЛЕНЫЙ)

+2—2. Амбитендентность между потребностью в самоутверждении и желанием избавиться от противодействия среды.

+2—8. Настойчивость в отстаивании своей позиции из опасения, что могут появиться препятствия на пути к достижению цели.

+2—1. Эмоциональная неудовлетворенность в связи с ситуацией, ущемляющей самолюбие. Стремление избавиться от тревожного беспокойства, скрывая его подчеркнутой уверенностью и самостоятельностью.

+2—3. Переутомление и ощущение бессилия перед лицом трудностей, раздражение и горечь обиды. Повышенная чувствительность к критическим замечаниям в свой адрес.

+2—4. Неудовлетворенность, бесперспективность, тревожные опасения, уязвленное самолюбие создают почву для беспокойства. Стремление отстаивать свои позиции через упорство и требовательность к окружающим, сопротивляемость внешним обстоятельствам.

+2—5. Рассудочный, пассивно-созерцательный подход, используемый для укрепления своих позиций и самоутверждения.

+2—6. Потребность в самоуважении реализуется через признание своей значимости референтной группы.

+2—7. Стеничное отстаивание своей самостоятельности, стремление к независимости и упрочению своих позиций.

+3(КРАСНЫЙ)

+3—3. Амбитендентность между потребностью в самостоятельности принятия решений и желанием обрести покой.

+3—8. Напряженная, лихорадочная активность, направленная на достижение цели в связи с опасением препятствий и помех.

+3—1. Неудовлетворенность в связи с переживанием утраты или разлада в сфере глубокой привязанности. Стремление забыться в напряженной деятельности.

+3—2. Трудности в преодолении препятствий породили тревогу и неуверенность в себе. Напряженность и стремление реализовать свои намерения могут привести к гневным реакциям.

+3—4. Огорчения и чувство бесперспективности являются почвой для стресса. Трудности самореализации и разлад в межличностных контактах компенсируются напряженной деятельностью, направленной на достижение цели.

+3—5. Спонтанность самореализации ограничивается стремлением рассудочно взвесить все обстоятельства.

+3—6. Спонтанная самореализация, доставляющая удовлетворение и повышающая собственную ценность в глазах других.

+3—7. Стеничность в борьбе с ограничениями и препятствиями на пути самореализации, самостоятельность, потребность в независимости.

+4(ЖЕЛТЫЙ)

+4—4. Амбивалентность между оптимистичностью и пессимизмом.

+4—8. Опасение встретить препятствия на пути к достижению желаемых целей вызывает беспокойную активность, направленную на малопродуктивную деятельность.

+4—1. Напряженность, вызванная неудовлетворенной аффилиативной потребностью, ощущение непонятости. Беспокойные поиски новых взаимоотношений, которые могли бы принести радость и спокойствие.

+4—2. Фрустрирована потребность в сохранении своих позиций и в уважении со стороны значимых окружающих. Активные поиски средств, которые могли бы повысить репутацию личности. Внешнеобвиняющий тип реагирования.

+4—3. Возбуждение, поведенческие реакции, импульсивность и повышенная раздражительность на фоне выраженного переутомления, терпимость к предъявляемым обстоятельствами требованиям. Ощущение собственного бессилия сочетается с надеждой на избавление от нависшей угрозы.

+4—5. Категоричность в критической оценке ситуации, которая воспринимается как непродуманная и дезорганизующая. Потребность в ясности и полном понимании происходящего в целях упорядоченности и планомерности дальнейших действий.

+4—6. Стремление изменить ситуацию, ущемляющую самолюбие, и произвести должное впечатление в сфере значимых межличностных контактов.

+4—7. Стремление избежать любых ограничений, стесняющих свободу дальнейшего роста, повышения престижа личности.

+5(ФИОЛЕТОВЫЙ)

+5—5. Амбигентность между иррациональной чувствительностью и рассудочной критичностью.

+5—8. Опасение помех на пути к достижению цели побуждает к интенсивному использованию интуитивно найденных способов самоактуализации.

+5—1. Бегство в мир иллюзий, эстетики и искусства от печальной реальности и разочарований в сфере значимых межличностных контактов.

+5—2. Спад усилий, направленных на достижение цели и повышение собственного статуса. Бегство в мир иллюзий.

+5—3. Переутомление, стремление избежать возбуждения и новых усилий, бегство в мир иллюзий, соответствующих собственным представлениям и требованиям.

+5—4. Состояние разочарованности и бесперспективности, сопровождающееся тревогой и чувством беспомощности. Бегство в мир иллюзорных представлений, отвечающих собственному настроению и желаниям.

+5—6. Впечатлительность. Стремление к своеобразным увлечениям, оригинальность и субъективизм в ценностной ориентации, чувствительность к средовым воздействиям и потребность в щадящей «социальной нише».

+5—7. Ранимость в отношении критических замечаний, повышенное чувство независимости, потребность в свободе принятия решений и действий. Опора на интуиции и сугубо индивидуальный способ самореализации.

+6 (КОРИЧНЕВЫЙ)

+6—6. Амбигентность между потребностью в безопасности и жадой признания.

+6—8. Тревожные опасения угрозы, усиливающие потребность в спокойствии и безопасности. Поиски условий, создающих чувство устойчивости и возможность расслабления.

+6—1. Фрустрирована аффилиативная потребность. Стремление к избеганию конфликтов и восстановлению душевных сил.

+6—2. Тревожность и неуверенность в себе. Чувство приниженности, скрываемое из самолюбия, ощущение собственного бессилия перед лицом непреодолимых обстоятельств. Потребность в спокойной и безопасной обстановке, в расслаблении.

+6—3. Переутомление, чувство обессиленное™, развившееся в процессе противодействия неблагоприятным обстоятельством

вам, создают ощущение беспомощности и несчастья. Потребность в отдыхе и расслаблении.

+6—4. Тревога и горькая убежденность в том, что бессмысленно надеяться на лучшее. Ощущение утраты, сочувствия и признания со стороны значимых окружающих. Потребность устойчивости собственной позиции и избавлении от страхов и напряженности.

+6—5. Повышенная ранимость к конфликтным ситуациям при повышенной требовательности к социальному окружению.

+6—7. Потребность в спокойствии и безопасности.

+7(ЧЕРНЫЙ)

+7—7. Амбивалентность между отстаиванием собственной индивидуальности и негативным отношением ко всему окружающему.

+7—8. Опасение возможных помех на пути реализации своих намерений вызывает критическое отношение к жизненным ценностям, защитную иронию и цинизм, за которым и скрывается беспомощность, чувство несостоятельности.

+7—1. Фрустрирована аффилиативная потребность. Внешнеобвиняющая реакция на стресс, протестные формы поведения и высказываний.

+7—2. Перенапряжение усилий, направленных на преодоление препятствий, вызвавшее тревогу и ощущение утраты престижности собственной позиции, тщательно скрываемое. Внешнеобвиняющая реакция, прикрывающая собственное бессилие.

+7—3. Переутомление, непереносимость к сильным внешним воздействиям, бегство в мир иллюзий, ирреальность требований к окружению, ощущение несчастья, протестные формы высказываний и поведения, потребность в самостоятельности принятия решений. Возможны импульсивные разрушительно-агрессивные поступки.

+7—4. Страх, чувство бесперспективности, ощущение утраты личностной позиции, самоуничижение, скрываемое от окружающих и маскируемое нарочитой беспечностью.

+7—5. Субъективизм и индивидуалистичность утрированы и проявляются в виде негативизма и категоричного критиканства по отношению к любым мнениям и ценностям.

+7—6. Императивная потребность в уважении, завышенные притязания, стремление претендовать на исключительность, отказ от обыденности и подчиненной позиции.

Источники: *Собчик Л. Н.* Метод цветочных выборов. Модифицированный цветочный тест Люшера: Метод, руководство. М., 1990. — 88 с; *Люшер М.* Цвет вашего характера.// Сара Д. Тайны почерка. М., 1996. 400 с.

Пример машинной интерпретации показателей теста:

ХАРАКТЕРИСТИКА РЯДА В ЦЕЛОМ
 СООТВЕТСТВИЕ АУТОГЕННОЙ НОРМЕ (САН) = 0.5172.
 ГЕТЕРОНОМНОСТЬ/АВТОНОМНОСТЬ = -5.6.
 Субъект автономен, независим, активен, инициативен, склонен к доминированию, стремится к самоутверждению и успеху.
 КОНЦЕНТРИЧНОСТЬ/ЭКСЦЕНТРИЧНОСТЬ = -4.2. Субъект эксцентричен, интересуется окружением как объектом воздействия.
 ЛИЧНОСТНЫЙ БАЛАНС = -2.6. Личностные качества сбалансированы.
 ВЕГЕТАТИВНЫЙ БАЛАНС = 7. Преобладание установки на энергозатраты.
 ТИП РЕАГИРОВАНИЯ: лидерство, самоутверждение.
 ВЕДУЩИЙ МОТИВ: достижение успеха.
 ВЕДУЩАЯ ЭМОЦИЯ: агрессивность.
 СТРЕССОВОЕ СОСТОЯНИЕ. Существует стрессовая ситуация и наблюдается тенденция к увеличению тревоги. Прогноз неблагоприятный.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

РЕПЕРТУАРНАЯ МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ОТНОШЕНИЯ К ЗНАЧИМОМУ ОКРУЖЕНИЮ

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ № 1 (Первая сторона)

УВАЖАЕМЫЙ ТОВАРИЩ! Предлагаем принять участие в оценке Вашей личностной направленности. Для этого необходимо выполнить настоящее задание. Обращаем Ваше внимание на то, что правильность наших выводов будет полностью зависеть от искренности и точности Ваших ответов.

Перед Вами таблица, в которой вы должны указать конкретных людей (их достаточно обозначить условно, например, инициалами). Эти люди должны выполнять для Вас роли, названные в левой части таблицы. На каждую роль следует подобрать разных людей. Если считаете список ролевых позиций неполным, дополните его другими.

Описание ролевых позиций	Инициалы человека, выполняющего для Вас указанные роли
Я — сам(а)	
Отец или лицо, выполняющее его функции	

Описание ролевых позиций	Инициалы человека, выполняющего для Вас указанные роли
Женщина, наиболее близкая к моему идеалу	
Человек женского (мужского) пола, который очень нравится или нравился	
Человек, проводящий опрос	
Человек, чье мнение для меня очень важно	
Деловой(ая) мужчина (женщина)	
Лучший(ая) друг (подруга)	
Мужчина, наиболее близкий к моему идеалу	
Мама или лицо, выполняющее ее функции	

(Переверните лист)

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ № 1

(Вторая сторона)

Перед Вами таблица, которая имеет несколько колонок, первая из них уже обозначена — «Я — сам(а)». Остальные колонки Вы должны обозначить инициалами людей, выбранных на указанные роли. Обозначать колонки необходимо в той же последовательности, в которой перечислены роли. Например, инициалами отца нужно обозначить вторую колонку и т.д., десятую — инициалами матери.

Слева на каждой строке таблицы Вы должны указать определенные качества (положительные или отрицательные). Вам необходимо присвоить места всем перечисленным в таблице людям, включая самого себя, в зависимости от того, насколько эти качества характерны для указанных людей. При этом первое место нужно отдать тому человеку, для которого, на Ваш взгляд, первое качество наиболее характерно. Второе место — тому, кто из оставшихся более других обладает этим качеством и т.д. Десятое место следует отдать тому человеку, для которого данное качество наименее характерно.

Такую же процедуру проделайте для каждого из 10 качеств.

Ранг	Объекты оценивания		Я сам								
	Критерии										

Ранг	Объекты оценивания	Я сам											
	Критерии												

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ № 2

УВАЖАЕМЫЙ ТОВАРИЩ! Предлагаем Вам продолжить участие в изучении направленности Вашей личности. Перед Вами таблица, которая имеет несколько колонок, первая из них уже обозначена — «Я — сам». Остальные колонки таблицы Вы должны обозначить инициалами людей, которых вы выбрали на указанные ранее роли. Вам необходимо присвоить места всем перечисленным в таблице людям (включая себя) по тому, насколько они стремятся в своей жизни к обозначенной на отдельной строке цели.

Ранг	Объекты оценивания	Я сам											
	Критерии												
	Активная, деятельная жизнь												
	Здоровье (физическое и психическое)												
	Интересная работа												
	Любовь (духовная и физическая близость с любимым)												
	Материально обеспеченная жизнь												
	Наличие хороших и верных друзей												
	Общественное признание (уважение)												
	Счастливая семейная жизнь												
	Творчество (возможность творческой деятельности)												
	Удовольствия (жизнь полная удовольствий)												

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ № 3

УВАЖАЕМЫЙ ТОВАРИЩ! Предлагаем Вам продолжить участие в изучении направленности Вашей личности. Перед Вами таблица, которая имеет несколько **колонок**, первая из них уже обозначена — «Я — сам». Остальные колонки таблицы Вы должны обозначить инициалами людей, которых Вы выбрали на указанные ранее роли.

Слева на каждой строке таблицы указаны различные цвета, с которыми Вы можете ассоциировать перечисленных людей. Вам необходимо присвоить места всем людям (включая себя) по тому, насколько они ассоциируются у Вас с каждым отдельным цветом.

Ранг	Объекты оценивания		Я сам																	
	Критерии																			
	Синий																			
	Зеленый																			
	Красный																			
	Желтый																			
	Фиолетовый																			
	Коричневый																			
	Черный																			
	Серый																			
	Голубой																			
	Белый																			

БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА АКТИВНОЕ УЧАСТИЕ В ОПРОСЕ!

После заполнения трех таблиц (матриц) испытуемого просят присвоить места критериям по тому, насколько они подходят для оценки всех 10-ти человек. При этом 1-е место получает тот критерий, который наиболее подходит для оценки. 2-е — следующий по значимости и т.д. 10-е место присваивается критерию, наименее подходящему для оценки указанных людей. Подобная процедура осуществляется для каждой из трех матриц в отдельности.

Обработка результатов позволяет получить ряд показателей, характеризующих отношения обследуемого к значимому окружению, и состоит из нескольких этапов:

1. Оценка сходства строк матрицы (конструктов).

2. Определение иерархичности (суперординатности) конструкторов (первое место получает конструктор, наиболее связанный с другими).

3. Оценивание сходства столбцов матрицы (объектов).

4. Определение иерархии объектов (первое место получает объект, наиболее сходный со всеми остальными).

5. Выделение кластеров конструкторов (совокупности конструкторов, по которым обследуемый присвоил сходные оценки одним и тем же объектам).

6. Выделение таксонов объектов (например, участники группы, оцениваемые сходным образом).

7. Вычисление интегральных показателей обследуемого (например, когнитивной сложности в диагностируемой предметной области, степени декларативности, доминирующего уровня ориентации и другие).

8. Интерпретация полученных результатов.

Полная и интегральная оценка и интерпретация полученных результатов предполагает обработку исходных матриц на ЭВМ с использованием программы кластерного, факторного или латентно-структурного анализа. В ситуации отсутствия ЭВМ возможен «ручной» вариант обработки, который допустим при условии отсутствия большого количества отрицательных связей между конструктами или объектами.

Порядок обработки матриц и получения значений показателей («ручной вариант»):

1. Оценивается сходство строк и определяется ранговый ряд критериев в индивидуальной матрице испытуемого. Пример исходной матрицы дихотомических оценок дан в табл. 1.

Для этого:

1.1) производим замены ранговых оценок на дихотомические [все ранги, начиная с 1-го до среднего (средний ранг = $(1 + N) / 2$), где N — количество рангов), заменяются «1», остальные ранги — «0» (см. пример в табл. 2). Эта операция осуществляется для упрощения процедуры «ручной обработки»];

1.2) подсчитываем количество совпадений значений оценок каждого объекта по каждому критерию;

1.3) определяем сумму совпадений по строке матрицы сходства оценок (табл. 3);

1.4) присваиваем ранги критериям (первое место получает критерий, имеющий максимум совпадений оценок, последнее — имеющий минимум совпадений).

2. Оценивается сходство столбцов (объектов) и определяется ранговый ряд объектов в индивидуальной матрице испытуемого (табл. 4).

Таблица 1

Матрица исходных данных «конструкты объекты»

Ранг	Объекты оценивания Критерии	Я сам	М.Н.А.	Р.Р.Д.	Л.О.Т.	НИЩ	О.Н.	Л.Щ.	Г.Е.Н.	НОИ.	Т.Т.А.
		5	Веселый	3	1	9	5	10	2	8	6	4	7
3	Полезный	10	5	2	1	3	4	6	7	9	8
1	Знает свой предмет	10	5	2	1	3	4	6	7	9	8
7	Нравится	3	4	2	1	10	6	7	5	9	8
6	Добрый	10	5	2	1	3	4	6	7	9	8
4	Ответственный	10	5	2	1	3	4	6	7	9	8
10	Юморист	10	5	2	9	3	4	6	7	1	8
2	Умный	10	5	2	1	3	4	6	7	9	8
8	Отзывчивый	10	5	2	1	3	4	6	7	9	8
9	Любит людей	3	4	2	8	10	6	7	5	9	1

Таблица 2

Матрица исходных данных после упрощающей замены

Ранг	Объекты оценивания Критерии	Я сам	М.Н.А.	Р.Р.Д.	Л.О.Т.	НИЩ	О.Н.	Л.Щ.	Г.Е.Н.	НОИ.	Т.Т.А.
		5	Веселый	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0
3	Полезный	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
1	Знает свой предмет	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
7	Нравится	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0
6	Добрый	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
4	Ответственный	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
10	Юморист	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0
2	Умный	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
8	Отзывчивый	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
9	Любит людей	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1

Таблица 3

Матрица сходства оценок и результаты обработки

Я сам	М.Н.А		Л.О.Т.	НИП	я	Л.Ш.	Г.Е.Н.	НОИ	Т.Т.А.	п/п	Сумма совпадений	Ранг критерия
2	9	0	7	2	9	2	2	1	8	01	42	9
6	9	8	7	6	9	6	6	7	8	02	72	1
6	9	8	7	6	9	6	6	7	8	03	72	2
2	9	8	7	2	9	2	2	7	8	04	56	8
6	9	8	7	6	9	6	6	7	8	05	72	3
6	9	8	7	6	9	6	6	7	8	06	72	4
6	9	8	1	6	9	6	6	1	8	07	60	7
6	9	8	7	6	9	6	6	7	8	08	72	5
6	9	8	7	6	9	6	6	7	8	09	72	6
2	9	8	1	2	9	2	2	7	0	10	42	10

Таблица 4

Матрицы исходных данных и сходства объектов

Я сам	М.Н.А	Р.Р.Д.	Л.О.Т.	НИП	я	ц	Г.Е.Н.	НОИ	Т.Т.А.										
1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	5	5	3	5	3	5	3	5	5	3
0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	3	5	5	5	5	5	5	3	3	3
0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	3	5	5	5	5	5	5	3	3	3
1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	5	5	5	5	3	5	3	5	3	3
0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	3	5	5	5	5	5	5	3	3	3
0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	3	5	5	5	5	5	5	3	3	3
0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	3	5	5	3	5	5	5	3	5	3
0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	3	5	5	5	5	5	5	3	3	3
0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	3	5	5	5	5	5	5	3	3	3
1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	5	5	5	3	3	5	3	5	3	5
Шифры объектов										Я сам	М.Н.А	Р.Р.Д.	Л.О.Т.	НИП	я	Л.Ш.	Г.Е.Н.	НОИ	Т.Т.А.
Сумма совпадений										36	50	48	46	44	50	44	36	34	32
Ранг объектов										7	1	3	4	5	2	6	8	9	10

Для этого:

2.1) подсчитываем количество совпадений значений оценок каждого критерия по каждому столбцу;

2.2) определяем сумму совпадений по строке матрицы сходства (см. табл. 4, правая часть);

2.3) присваиваем ранги объектам (первое место получает объект, имеющий максимум совпадений оценок, последнее — имеющий минимум совпадений).

3. Определяется степень декларативности (табл. 5) испытуемого на различных содержательных уровнях (ценностном, индивидуально-психическом, эмоционально-символическом).

Для этого:

3.1) определяем значения коэффициента корреляции ранговых рядов порожденных конструкторов — декларируемого и полученного в результате обработки:

где N — количество качеств (в нашем примере их 10); D_i — разность рангов i -го качества в ряду деклараций и в ряду, полученном при обработке исходной матрицы испытуемого;

3.2) определяем значения коэффициента корреляции ранговых рядов ценностных ориентации — декларируемого и полученного в результате обработки — по формуле (1);

3.3) определяем значения коэффициента корреляции ранговых рядов цветов — декларируемого и полученного в результате обработки — по формуле (1).

4. Вычисляем другие показатели.

5. Интерпретируем полученные результаты.

Таблица 5

Пример вычисления показателя декларативности для порождаемых конструкторов

Критерии \ Объекты оценивания	Ранг		Разность рангов D	Квадрат разности D^2
	Декларация	Эксперимент		
Веселый	5	9	-4	16
Полезный	3	1	2	4
Знает свой предмет	1	2	-1	1
Нравится	7	8	-1	1

Критерии \ Объекты оценивания	Ранг		Разность рангов D	Квадрат разности D^2
	Декларация	Эксперимент		
Добрый	6	3	3	9
Ответственный	4	4	0	0
Юморист	10	7	3	9
Умный	2	5	-3	9
Отзывчивый	8	6	2	4
Любит людей	9	10	-1	1
Сумма квадратов рангов = 54				
$R_s = 1 - [6 \cdot \sum D_i / (N \cdot (N^2 - 1))] = 1 - [6 \cdot 54 / (10 \cdot (10^2 - 1))] \approx 0,67$				

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

ТИПОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ

1. ЗАДАНИЯ ЗАКРЫТОГО ТИПА

Инструкция: Вашему вниманию предлагаются тестовые задания по психологии (физике ...). Отвечать на эти задания сравнительно просто. Для этого необходимо в каждом задании обвести кружком номер правильного ответа.

1.1. С ДВУМЯ ОТВЕТАМИ

1. ВЫСШИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ЗАРОЖДАЮТСЯ ПУТЕМ:

- 1) интериоризации;
- 2) экстериоризации. •

2. ЯДРА ИЗОТОПОВ ИМЕЮТ РАЗНОЕ ЧИСЛО:

- 1) нейтронов;
- 2) протонов.

1.2. ЗАДАНИЯ С ТРЕМЯ ОТВЕТАМИ

1. ВАЛИДНОСТЬ ТАК ОТНОСИТСЯ К РЕПРЕЗЕНТАТИВНОСТИ, КАК АДЕКВАТНОСТЬ ОТНОСИТСЯ К:

- 1) точности;
- 2) представительности;
- 3) строгости.

2. ЧИСЛО и:

- 1) рациональное;
- 2) иррациональное;
- 3) дробное.

3. ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ МОЖЕТ ВЛИЯТЬ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:

- 1) положительно;
- 2) отрицательно;
- 3) положительно и отрицательно.

4. ТЕПЛОЕМКОСТЬ ГАЗА МОЖЕТ БЫТЬ:

- 1) положительной;
- 2) положительной и отрицательной;
- 3) отрицательной.

5. В ЭПОХУ ЮНОСТИ:

- 1) интеграция > индивидуализации;
- 2) адаптация > индивидуализации;
- 3) индивидуализация > адаптации.

6. ПОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА ЧЕЛОВЕКОМ ОСУЩЕСТВЛЯЕТСЯ ПУТЕМ:

- 1) адаптации;
- 2) интериоризации;
- 3) идентификации.

1.3. ЗАДАНИЯ С ЧЕТЫРЬМЯ ОТВЕТАМИ

1. ЗАЧЕРКНИТЕ ЛИШНЕЕ ПОНЯТИЕ:

- 1) направленность;
- 2) воображение;
- 3) темперамент;
- 4) характер.

Оставшиеся понятия относятся к _____ личности.

2. ПАДАЮЩЕЕ НА ЗЕМЛЮ ТЕЛО ОТКЛОНЯЕТСЯ К:

- 1) западу;
- 2) востоку;
- 3) северу;
- 4) югу.

3. Я «+» - Ты «+» - ЭТО ПОЗИЦИЯ:

- 1) превосходства;
- 2) депрессии;
- 3) здоровой личности;
- 4) безнадежности.

4. ЭКСПЕРТНАЯ ВЛАСТЬ ОСНОВАНА НА:

- 1) принуждении;
- 2) вознаграждении;
- 3) знаниях;
- 4) примере;
- 5) делегированных полномочиях.

2 ЗАДАНИЯ ОТКРЫТОЙ ФОРМЫ

ДОПОЛНИТЕ УТВЕРЖДЕНИЯ:

1. ВНИМАНИЕ - ЭТО... СТОРОНА ВСЕХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ.

2. ПРИБОР ДЛЯ ИЗМЕРЕНИЯ ТОКА НАЗЫВАЕТСЯ ...

3. ИСТОЧНИКОМ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ ЯВЛЯЮТСЯ ЕЕ ...

4. «СИЛА ДЕЙСТВИЯ РАВНА СИЛЕ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ» - ЭТО УТВЕРЖДЕНИЕ ЯВЛЯЕТСЯ ...

5. К ВИЗУАЛЬНЫМ СРЕДСТВАМ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ОТНОСЯТСЯ:

- 1) экстралингвистика;
- 2) кинесика;
- 3) такесика.

3. ЗАДАНИЯ НА СООТВЕТСТВИЯ

УСТАНОВИТЬ СООТВЕТСТВИЯ

1. АВТОРЫ: ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

- | | |
|--------------|--|
| 1) Сеченов | А. Лекции по физиологии движений. |
| 2) Павлов | Б. Доминанта. |
| 3) Ухтомский | В. Развитие психики в процессе эволюции. |
| | Г. Условный рефлекс. |
| | Д. Рефлексы головного мозга. |
| | Е. Работа больших полушарий головного мозга. |

ОТВЕТЫ: 1___, 2___, 3___.

УСТАНОВИТЬ СООТВЕТСТВИЯ

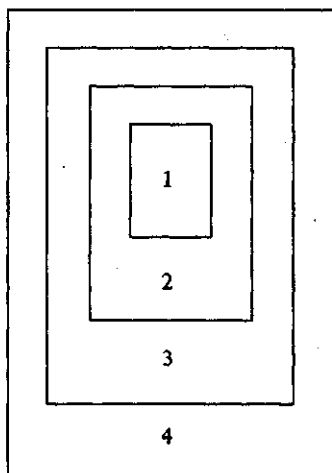
2. СОСТОЯНИЯ «Я»: ПРОЯВЛЕНИЯ:

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------|
| 1) Заботливый родитель. | А Собирает и дает информацию. |
| 2) Критический родитель. | Б. Грозит. |
| 3) Взрослый. | В. Импульсивное поведение. |
| 4) Спонтанный ребенок. | Г. Беспомощное поведение. |
| 5) Приспосабливающийся ребенок. | Д. Бросает вызов. |
| 6) Бунтующий ребенок. | Е. Утешает. |

ОТВЕТЫ: 1 __, 2 __, 3 __, 4 __, 5 __, 6 __.

УСТАНОВИТЬ МНОЖЕСТВЕННЫЕ СООТВЕТСТВИЯ

3. СТАРТЫ ГРУППОВОЙ АКТИВНОСТИ ФЕНОМЕНЫ:



- А. Эмоциональные тяготения.
- Б. Ценностно-ориентационное единство.
- В. Психофизиологическая совместимость.
- Г. Коллективистское самоопределение.
- Д. Совместная деятельность.
- Е. Предметно-ценностное единство.
- Ж. Действенная групповая эмоциональная идентификация.

ОТВЕТЫ: 1 ____, 2 ____, 3 ____, 4 ____.

Соответствия могут устанавливаться также между понятиями и определениями, типами данных и методами их получения, процессами и механизмами, типами и содержаниями и т.п.

4. ЗАДАНИЙ НА УСТАНОВЛЕНИЕ ПРАВИЛЬНОЙ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ

УСТАНОВИТЬ ПРАВИЛЬНУЮ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ СТАНОВЛЕНИЯ ВЕДУЩИХ ВИДОВ ОБЩЕНИЯ ИДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ:

- интимно-личностное общение;
- предметно-манипулятивная деятельность;
- непосредственно-эмоциональное общение;
- учебно-профессиональная деятельность;
- учебная деятельность;
- ролевая игра.

ФАСЕТНЫЕ ЗАДАНИЯ

1. :НИЗКИЙ:

:ВЫСОКИЙ: УРОВЕНЬ

НЕЙРОТИЗМА И

:ЭКСТРАВЕРТИРОВАННОСТЬ:

:ИНТРОВЕРТИРОВАННОСТЬ:

ХАРАКТЕРНЫ ДЛЯ:

- 1) меланхолика;
- 2) сангвиника;
- 3) холерика;
- 4) флегматика.

2. :ВЫСОКИЙ:

:НИЗКИЙ: УРОВЕНЬ ОПОСРЕДОВАНИЯ

МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И

:ОТРИЦАТЕЛЬНЫЙ:

:ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ: УРОВЕНЬ СООТВЕТСТВИЯ

ЦЕННОСТЕЙ ГРУППЫ

ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИМ

ЦЕННОСТЯМ

ХАРАКТЕРНЫ ДЛЯ:

- 1) асоциальной ассоциации;
- 2) просоциальной ассоциации;
- 3) диффузной группы;
- 4) коллектива;
- 5) корпорации;
- 6) антиобщественной корпорации.

Задания фасетного типа это — *цель*, к которой должен стремиться разработчик тестовых заданий. Такие задания являются наиболее подходящей основой для конструирования параллельных форм теста.

Например, вышеприведенное задание фасетного типа позволяет получить четыре эквивалентных задания: 1) низкий уровень нейротизма и экстравертированность; 2) низкий — интровертированность; 3) высокий — экстравертированность; 4) высокий — интровертированность.

СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАНИЯ

ВТОМ СЛУЧАЕ, КОГДА ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ ИСПОЛЬЗУЮТСЯ

: СПЕЦИАЛИСТОМ-СМЕЖНИКОМ

: ПСИХОЛОГОМ: ДЛЯ ПОСТАНОВКИ ДИАГНОЗА:

: ВМЕШАТЕЛЬСТВА

ЮБСЛЕДУЕМЫМ

ЛУЧШЕ ПРИМЕНЯТЬ МЕТОДЫ:

А. Стандартизованные.

Б. Идеографические.

ПОЭТОМУ ПРЕДПОЧТИТЕЛЬНЕЕ ИСПОЛЬЗОВАТЬ МЕТОДИКИ ТИПА:

1) 16PF.

2) MMPL

3) Репертуарные.

ТОГДА ДАННЫЕ ПЮЩЕ ПРЕДСТАВИТЬ В КАТЕГОРИЯХ:

1) заказчика;

2) понятных неспециалисту;

3) психодиагностики.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

КРИТИЧЕСКИЕ ЗНАЧЕНИЯ ВЫБОРОЧНОГО КОЭФФИЦИЕНТА ЛИНЕЙНОЙ КОРРЕЛЯЦИИ R_p (Пирсона)

<i>n</i>	<i>a</i> = 5%	<i>a</i> = 1%	<i>n</i>	<i>a</i> = 5%	<i>a</i> = 1%
4	0,950	0,990	26	0,388	0,496
5	0,878	0,959	27	0,381	0,487
6	0,811	0,917	28	0,374	0,478
7	0,754	0,874	29	0,367	0,470
8	0,707	0,834	30	0,361	0,463
9	0,666	0,798	35	0,332	0,435

Продолжение таблицы

<i>n</i>	<i>a</i> = 5%	<i>a</i> = 1%	л	<i>a</i> = 5%	<i>a</i> = 1%
10	0,632	0,765	40	0,310	0,407
11	0,602	0,735	45	0,292	0,384
12	0,576	0,708	50	0,277	0,364
13	0,553	0,684	60	0,253	0,333
14	0,532	0,661	70	0,234	0,308
15	0,514	0,641	80	0,219	0,288
16	0,497	0,623	90	0,206	0,272
17	0,482	0,606	100	0,196	0,258
18	0,468	0,590	125	0,175	0,230
19	0,456	0,575	150	0,160	0,210
20	0,444	0,561	200	0,138	0,182
21	0,433	0,549	250	0,124	0,163
22	0,423	0,537	300	0,113	0,148
23	0,413	0,526	400	0,098	0,128
24	0,404	0,515	500	0,088	0,115
25	0,396	0,505	1000	0,062	0,081

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

КРИТИЧЕСКИЕ ЗНАЧЕНИЯ ВЫБОРОЧНОГО КОЭФФИЦИЕНТА КОРРЕЛЯЦИИ РАНГОВ J_R^{\wedge} (Спирмена)

<i>n</i>	5%	1%	<i>n</i>	5%	1%	<i>n</i>	5%	1%
5	0,94	—	17	0,48	0,62	29	0,37	0,48
6	0,85	—	18	0,47	0,60	30	0,36	0,47
7	0,78	0,94	19	0,46	0,58	31	0,36	0,46
8	0,72	0,88	20	0,45	0,57	32	0,36	0,45
9	0,68	0,83	21	0,44	0,56	33	0,34	0,45
10	0,64	0,79	22	0,43	0,54	34	0,34	0,44
И	0,61	0,76	23	0,42	0,53	35	0,33	0,43

<i>n</i>	5%	1%	<i>n</i>	5%	1%	я	5%	1%
12	0,58	0,73	24	0,41	0,52	36	0,33	0,43
13	0,56	0,70	25	0,40	0,51	37	0,33	0,43
14	0,54	0,68	26	0,39	0,50	38	0,32	0,41
15	0,52	0,66	27	0,38	0,49	39	0,32	0,41
16	0,50	0,64	28	0,38	0,48	40	0,31	0,40

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

КВАНТИЛИ *t*-РАСПРЕДЕЛЕНИЯ СТЬЮДЕНТА
(для доверительной вероятности $1 - \alpha = 0,95; 0,99; 0,999$)

<i>v</i>	0,95	0,99	0,999	<i>v</i>	0,95	0,99	0,999
1	12,706	63,657	636,619	35	2,030	2,724	3,591
2	4,303	9,925	31,599	40	2,021	2,704	3,551
3	3,182	5,841	12,924	45	2,014	2,690	3,520
4	2,776	4,604	8,610	50	2,009	2,678	3,496
5	2,571	4,032	6,869	55	2,004	2,668	3,476
6	2,447	3,707	5,959	60	2,000	2,660	3,460
7	2,365	3,450	5,408	65	1,997	2,654	3,447
8	2,306	3,355	5,041	70	1,994	2,648	3,435
9	2,262	3,250	4,781	75	1,992	2,643	3,426
10	2,228	3,169	4,587	80	1,990	2,639	3,416
11	2,201	3,106	4,437	85	1,988	2,635	3,412
12	2,179	3,054	4,318	90	1,987	2,632	3,402
13	2,160	3,012	4,221	95	1,985	2,629	3,396
14	2,145	2,977	4,140	100	1,984	2,626	3,390
15	2,131	2,947	4,073	105	1,983	2,623	3,386
16	2,120	2,921	4,015	110	1,982	2,621	3,382
17	2,110	2,898	3,965	120	1,980	2,617	3,374
18	2,101	2,878	3,922	130	1,978	2,614	3,366
19	2,093	2,861	3,883	140	1,977	2,611	3,361

v	0,95	0,99	0,999	v	0,95	0,99	0,999
20	2,086	2,845	3,850	150	1,976	2,609	3,357
21	2,080	2,831	3,819	200	1,972	2,601	3,340
22	2,074	2,819	3,792	300	1,968	2,592	3,323
23	2,069	2,807	3,768	400	1,966	2,588	3,315
24	2,064	2,797	3,745	500	1,965	2,586	3,310
25	2,060	2,787	3,725	600	1,964	2,584	3,306
26	2,056	2,779	3,707	700	1,9634	2,5829	3,304
27	2,052	2,771	3,690	800	1,9629	2,5820	3,302
28	2,048	2,763	3,674	900	1,9626	2,5813	3,301
29	2,045	2,756	3,659	1000	1,9623	2,5808	3,300
30	2,042	2,750	3,646		1,9600	2,5758	3,291

Источник (к прил. 6, 7 и 8): Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов. М., 1972. 429 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

КРАТКИЙ ТЕЗАУРУС КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

01	<i>ДОБРЫЙ</i>	(194)	
АЛЫТУИСТ	.84 .12	ЧЕЛОВЕЧНЫЙ	.84 .21
ДОБРОСЕРДЕЧНЫЙ	.83 .22	ОТЗЫВЧИВЫЙ	.81 .19
ГУМАННЫЙ	.77 .21	ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫЙ	.77 .25
ЧЕЛОВЕКОЛЮБИВЫЙ	.77 .23	МИЛОСЕРДНЫЙ	.75 .16
СЕРДЕЧНЫЙ	.75 .19	ЧИСТОСЕРДЕЧНЫЙ	.75 .27
БЛАГОЖЕЛАТЕЛЬНЫЙ	.74 .23	ГОСТЕПРИИМНЫЙ	.74 .20
БЕСЧЕЛОВЕЧНЫЙ	.72 .21	БЕЗЖАЛОСТНЫЙ	.71 .29
ЗЛОНАМЕРЕННЫЙ	.71 .23	БЕССЕРДЕЧНЫЙ	.68 .29
ЗЛОВРЕДНЫЙ	.68 .29	БЕЗДУШНЫЙ	.67 .20
ВЕРОЛОМНЫЙ	.67 .33	ЗЛОЙ	.67 .33
ЗЛОНРАВНЫЙ	.67 .30	КОРЫСТОЛЮБИВЫЙ	.67 .36
ЭГОИСТИЧНЫЙ	.67 .28	ЖЕСТОКОСЕРДНЫЙ	.65 .25
02	<i>ОБЩИТЕЛЬНЫЙ</i>	(158)	
ЖИЗНЕРАДОСТНЫЙ	.69 .30	ЭКСТРАВЕРТИРОВАН	.68 .27
ЖИВОЙ	.66 .37	РАЗГОВОРЧИВЫЙ	.66 .25
КОМПАНЕЙСКИЙ	.63 .32	БАЛАГУР	.62 .25
ЗАТЕЙНИК	.62 .32	КОММУНИКАбельный	.62 .32
САНГВИНИК	.62 .38	ТЕМПЕРАМЕНТНЫЙ	.62 .40
ВЕСЕЛЬЧАК	.58 .25	НЕУНЫВАЮЩИЙ	.58 .36

ПЕССИМИСТ	.58 .40	БЕЗУЧАСТНЫЙ	.57 .41
ПОНУРЫЙ	.55 .36	АПАТИЧНЫЙ	.54 .46
БЕЗРАЗЛИЧНЫЙ	.54 .49	НЕЛЮДИМЫЙ	.54 .31
ВЯЛЫЙ	.52 .53	ПАССИВНЫЙ	.52 .55
ЗАДАВЛЕННЫЙ	.51 .49	ИНЕРТНЫЙ	.51 .55
МОЛЧАЛИВЫЙ	.51 .47	НЕОБЩИТЕЛЬНЫЙ	.51 .39
03		ЧЕСТНЫЙ	(113)
ПРАВДИВЫЙ	.73 .27	СПРАВЕДЛИВЫЙ	.73 .34
ПРАВСТВЕННЫЙ	.72 .28	НЕПОДКУПНЫЙ	.70 .36
ЧИСТОСЕРДЕЧНЫЙ	.69 .35	ИСКРЕННИЙ	.67 .32
БЛАГОРОДНЫЙ	.66 .39	ВЕРНЫЙ	.66 .28
ВЫСОКОПРАВСТВЕН- НЫЙ	.66 .29	ДОСТОЙНЫЙ	.66 .38
НАСТОЯЩИЙ	.66 .30	ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ	.66 .37
ЛИЦЕМЕРНЫЙ	.69 .31	БЕСЧЕСТНЫЙ	.64 .31
НЕДОСТОЙНЫЙ	.63 .24	ПРОВОКАТОР	.63 .36
ДВОЕДУШНЫЙ	.61 .33	ДВУЛИЧНЫЙ	.61 .37
КРИВОДУШНЫЙ	.61 .39	ПРОДАЖНЫЙ	.61 .35
БЕЗПРАВСТВЕННЫЙ	.60 .32	ДВУРУШНИК	.60 .26
ИУДА	.60 .37	БЕССОВЕСТНЫЙ	.58 .35
04		АКТИВНЫЙ	(103)
ЭНЕРГИЧНЫЙ	.87 .23	ДЕЯТЕЛЬНЫЙ	.80 .27
ИНИЦИАТИВНЫЙ	.80 .29	КИПУЧИЙ	.73 .25
ЭНТУЗИАСТ	.71 .28	ОРГАНИЗАТОР	.69 .36
НОВАТОР	.67 .36	УСТРЕМЛЕННЫЙ	.66 .36
БОЙКИЙ	.64 .30	ПРЕДПРИИМЧИВЫЙ	.64 .33
ПРОБИВНОЙ	.64 .38	ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ	.64 .42
БЕЗИНИЦИАТИВНЫЙ	.79 .26	НЕИНИЦИАТИВНЫЙ	.79 .27
ПАССИВНЫЙ	.77 .29	ИНЕРТНЫЙ	.71 .32
СОСЛИВЫЙ	.70 .26	ВЯЛЫЙ	.67 .35
БЕЗРАЗЛИЧНЫЙ	.63 .36	МЯМЛЯ	.63 .41
АПАТИЧНЫЙ	.60 .35	ЛЕНИВЫЙ	.60 .32
МЕДЛИТЕЛЬНЫЙ	.60 .35	БЕЗУЧАСТНЫЙ	.59 .35
05		ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ	(99)
ЖИВОЙ	.67 .38	ПОРЫВИСТЫЙ	.65 .35
ИМПУЛЬСИВНЫЙ	.63 .38	НЕУТОМОННЫЙ	.63 .39
НЕУЕМНЫЙ	.63 .40	ТЕМПЕРАМЕНТНЫЙ	.63 .40
ЗАВОДНОЙ	.62 .38	НЕПОСЕДЛИВЫЙ	.60 .46
ШУМЛИВЫЙ	.60 .40	ШУМНЫЙ	.60 .42
ОЖИВЛЕННЫЙ	.59 .35	ШАЛЬНОЙ	.59 .36
НЕРАЗГОВОРЧИВЫЙ	.67 .21	НЕОБЩИТЕЛЬНЫЙ	.62 .28
ЗАМКНУТЫЙ	.59 .36	МОЛЧАЛЬНИК	.56 .39
МАЛОПОДВИЖНЫЙ	.54 .45	МОЛЧАЛИВЫЙ	.54 .45
ФЛЕГМАТИЧНЫЙ	.52 .42	АПАТИЧНЫЙ	.51 .51
МЕДЛИТЕЛЬНЫЙ	.51 .51	МРАЧНЫЙ	.51 .35
НЕТОРОПЛИВЫЙ	.51 .51	ОСТОРОЖНЫЙ	.51 .50

06	<i>УМНЫЙ</i>	(98)	
ДУМАЮЩИЙ	.87 .19	вБОКОМЫСЛЯЩИЙ	.86 .16
МЫСЛЯЩИЙ	.86 .21	ВДУМЧИВЫЙ	.81 .21
ОСМЫСЛИВАЮЩИЙ	.81 .20	ЗНАЮЩИЙ	.80 .23
МУДРЫЙ	.80 .24	ПРОНИЦАТЕЛЬНЫЙ	.80 .19
РАЗУМНЫЙ	.80 .23	БАШКОВИТЫЙ	.78 .14
ПРОСВЕЩЕННЫЙ	.77 .15	РАЗВИТОЙ	.77 .24
ПОВЕРХНОСТНЫЙ	.72 .29	ПУСТОГОЛОВЫЙ	.70 .21
БЕСТОЛКОВЫЙ	.65 .31	ГЛУПЫЙ	.65 .20
НЕДАЛЬНОВИДНЫЙ	.65 .33	НЕСМЫШЛЕННЫЙ	.65 .22
ПРОФАН	.65 .20	БЕЗГОЛОВЫЙ	.64 .25
ДУРАК	.62 .34	НЕДОУМОК	.62 .27
ПУСТОЙ	.62 .35	ЧУРБАН	.62 .34
07	<i>РЕШИТЕЛЬНЫЙ</i>	(85)	
БОЕЦ	.80 .23	ВОЛЕВОЙ	.80 .27
УПОРНЫЙ	.79 .27	ПРИНЦИПИАЛЬНЫЙ	.70 .33
НАСТОЙЧИВЫЙ	.69 .36	НЕПОКОЛЕБИМЫЙ	.69 .37
ОТСТАИВАЮЩИЙ	.69 .31	РАБОТОСПОСОБНЫЙ	.69 .31
ТРЕБОВАТЕЛЬНЫЙ	.69 .33	ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ	.68 .38
НЕСГИБАЕМЫЙ	.65 .34	СИЛЬНЫЙ	.65 .32
СЛАБОВОЛЬНЫЙ	.75 .29	ТРЯПКА	.73 .25
БЕЗВОЛЬНЫЙ	.72 .29	СЛАБОХАРАКТЕРНЫЙ	.69 .32
МЯМЛЯ	.68 .36	НЕРЕШИТЕЛЬНЫЙ	.65 .36
ЗАВИСИМЫЙ	.63 .37	ПОДЧИНЕННЫЙ	.63 .30
СЛАБЫЙ	.63 .31	БЕЗЫНИЦИАТИВНЫЙ	.62 .41
БЕСХАРАКТЕРНЫЙ	.62 .35	РАЗМАЗНЯ	.62 .34
08	<i>ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ</i>	(79)	
РАБОТОСПОСОБНЫЙ	.76 .17	УПОРНЫЙ	.69 .30
ДЕЯТЕЛЬНЫЙ	.68 .31	УСТРЕМЛЕННЫЙ	.68 .26
БОЕЦ	.65 .31	ОРГАНИЗОВАННЫЙ	.65 .36
ТРЕБОВАТЕЛЬНЫЙ	.65 .30	ВОЛЕВОЙ	.64 .36
НАСТОЙЧИВЫЙ	.64 .34	ОРГАНИЗАТОР	.63 .35
СОБРАННЫЙ	.63 .35	ИНИЦИАТИВНЫЙ	.62 .39
МЯМЛЯ	.67 .31	РАСТЯПА	.65 .28
БЕЗЫНИЦИАТИВНЫЙ	.63 .34	БЕЗОТВЕТСТВЕННЫЙ	.59 .36
НЕДОТЕПА	.59 .38	НЕИНИЦИАТИВНЫЙ	.59 .39
НЕСОБРАННЫЙ	.59 .35	ПАССИВНЫЙ	.59 .39
РАСХЛЯБАННЫЙ	.59 .34	БЕСХОЗЯЙСТВЕННЫЙ	.58 .32
РОХЛЯ	.58 .26	СЛАБОВОЛЬНЫЙ	.58 .40
09	<i>ОРГАНИЗОВАННЫЙ</i>	(73)	
ПОДТЯНУТЫЙ	.81 .16	СОБРАННЫЙ	.75 .20
ОТВЕТСТВЕННЫЙ	.69 .26	ТРЕБОВАТЕЛЬНЫЙ	.65 .29
ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ	.64 .35	ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫЙ	.63 .30
ПУНКТУАЛЬНЫЙ	.63 .26	ДИСЦИПЛИНИРОВАН- НЫЙ	.61 .31
ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ	.61 .35	РАБОТОСПОСОБНЫЙ	.61 .31
УПОРНЫЙ	.60 .38	УСИДЧИВЫЙ	.60 .35

РАСХЛЯБАННЫЙ	.67 .23	НЕСОБРАННЫЙ	.65 .27
БЕЗОТВЕТСТВЕННЫЙ	.64 .29	БЕСХОЗЯЙСТВЕННЫЙ	.59 .29
НЕОРГАНИЗОВАННЫЙ	.59 .31	ОТВЛЕКАЮЩИЙСЯ	.59 .29
ХАЛАТНЫЙ	.56 .27	РАСТЯПА	.55 .38
РАЗБОЛТАННЫЙ	.50 .45	БЕЗАЛАБЕРНЫЙ	.47 .42
НЕБРЕЖНЫЙ	.47 .34	НЕДОТЕПА	.45 .51

10

		<i>ТРУДОЛЮБИВЫЙ</i> (67)	
ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ	.79 .28	ОТВЕТСТВЕННЫЙ	.74 .32
ДОБРОСОВЕСТНЫЙ	.69 .28	С ЧУВСТВОМ ДОЛГА	.69 .34
СОБРАННЫЙ	.69 .37	ОРГАНИЗОВАННЫЙ	.66 .44
ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫЙ	.66 .37	УСЕРДНЫЙ	.66 .35
НАДЕЖНЫЙ	.65 .40	ПУНКТУАЛЬНЫЙ	.65 .35
ТРЕБОВАТЕЛЬНЫЙ	.63 .41	ДЕЛЬНЫЙ	.62 .42

ХАЛАТНЫЙ	.68 .26	БЕЗОТВЕТСТВЕННЫЙ	.60 .43
РАСХЛЯБАННЫЙ	.60 .41	БЕСХОЗЯЙСТВЕННЫЙ	.59 .39
НЕОРГАНИЗОВАННЫЙ	.57 .43	РАСТЯПА	.57 .45
НЕСОБРАННЫЙ	.56 .46	ЛОДЫРЬ	.54 .47
НЕДОБРОСОВЕСТНЫЙ	.54 .33	РАЗГИЛЬДЯЙ	.54 .36
НЕРАДИВЫЙ	.53 .35	ЛЕГКОМЫСЛЕННЫЙ	.51 .49

11

		<i>ТРЕВОЖНЫЙ</i> (54)	
ЗАДЕРГАННЫЙ	.64 .31	ИЗДЕРГАННЫЙ	.64 .29
ЗАПУГАННЫЙ	.62 .48	СЛАБОНЕРВНЫЙ	.60 .45
ЗАКОМПЛЕКСОВАННЫЙ	.58 .45	НЕРВНЫЙ	.58 .42
НЕРЕШИТЕЛЬНЫЙ	.58 .56	НЕУВЕРЕННЫЙ	.58 .53
ЗАГНАННЫЙ	.56 .45	НАПРЯЖЕННЫЙ	.56 .48
ПУГЛИВЫЙ	.56 .46	БОЯЗЛИВЫЙ	.55 .52

НЕВОЗМУТИМЫЙ	.51 .61	РАСКРЕПОЩЕННЫЙ	.49 .54
САНГВИНИК	.49 .58	УРАВНОВЕШЕННЫЙ	.49 .60
ОПТИМИСТ	.47 .61	ЖИЗНЕРАДОСТНЫЙ	.45 .61
НЕУНЫВАЮЩИЙ	.45 .58	ПОКЛАДИСТЫЙ	.45 .65
ВЫДЕРЖАННЫЙ	.44 .69	ВЫНОСЛИВЫЙ	.44 .61
НЕПРИНУЖДЕННЫЙ	.44 .56	СИЛЬНЫЙ	.44 .65

12

		<i>ОТЗЫВЧИВЫЙ</i> (49)	
ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫЙ	.83 .20	ДОБРОСЕРДЕЧНЫЙ	.83 .22
ДОБРЫЙ	.81 .19	ЧЕЛОВЕЧНЫЙ	.81 .23
ЧЕЛОВЕКОЛЮБИВЫЙ	.80 .20	АЛЬТРУИСТ	.78 .18
ГОСТЕПРИИМНЫЙ	.78 .16	СЕРДЕЧНЫЙ	.77 .17
БЛАГОЖЕЛАТЕЛЬНЫЙ	.75 .21	ДУШЕВНЫЙ	.75 .25
ДРУЖЕЛЮБНЫЙ	.74 .26	ПРИВЕТЛИВЫЙ	.74 .19

БЕССЕРДЕЧНЫЙ	.70 .19	БЕСЧЕЛОВЕЧНЫЙ	.68 .25
БЕЗДУШНЫЙ	.67 .33	БЕЗЖАЛОСТНЫЙ	.67 .33
ЗЛОНАМЕРЕННЫЙ	.67 .28	УЗУРПАТОР	.67 .30
ЧЕРСТВЫЙ	.65 .34	ЭГОИСТ	.65 .33
ДУШЕГУБ	.64 .28	ЗЛОЙ	.64 .31
ОЧЕРСТВЕЛЫЙ	.64 .35	ЭГОИСТИЧНЫЙ	.64 .31

13	ГИБКИЙ	(46)	
С РАЗВИТОЙ ИНТУИЦИЕЙ	.68 .31	СМЕКАЛИСТЫЙ	.65 .41
СМЕТЛИВЫЙ	.65 .38	СООБРАЗИТЕЛЬНЫЙ	.65 .38
НАХОДЧИВЫЙ	.61 .49	СМЫШЛЕННЫЙ	.61 .40
ДИПЛОМАТИЧНЫЙ	.60 .47	ИЗОБРЕТАТЕЛЬНЫЙ	.60 .47
ОСТРОУМНЫЙ	.60 .36	ХИТРОУМНЫЙ	.58 .40
АБСТРАКТНОМЫСЛЯ- ЩИЙ	.56 .47	МЫСЛЯЩИЙ	.56 .53
ДУБОВАТЫЙ	.71 .35	ТВЕРДОЛОБЫЙ	.66 .44
СОЛДАФОН	.63 .45	ЗУБРИЛА	.61 .39
НЕВЕЖЕСТВЕННЫЙ	.61 .42	ЧУРБАН	.61 .42
КРЕТИН	.60 .29	МЕЩАНИН	.60 .43
НЕДАЛЬНОВИДНЫЙ	.60 .45	НЕПОНЯТЛИВЫЙ	.60 .37
ОДНОБОКИЙ	.60 .39	БУКВАЛЬНЫЙ	.38 .43
14	УРАВНОВЕШЕННЫЙ	(37)	
СДЕРЖАННЫЙ	.67 .39	СПОКОЙНЫЙ	.67 .39
ВОЗДЕРЖАННЫЙ	.66 .35	ВЫДЕРЖАННЫЙ	.65 .43
УСТОЙЧИВЫЙ	.66 .34	РОВНЫЙ	.64 .28
НЕВОЗМУТИМЫЙ	.63 .41	НЕМНОГОСЛОВНЫЙ	.63 .31
СТАБИЛЬНЫЙ	.61 .41	РАССУДИТЕЛЬНЫЙ	.57 .46
СОБРАННЫЙ	.57 .49	ДИСЦИПЛИНИРОВАН- НЫЙ	.55 .48
ВЗБАЛМОШНЫЙ	.60 .38	НЕВОЗДЕРЖАННЫЙ	.58 .41
ИСТЕРИЧНЫЙ	.54 .37	НЕВЫДЕРЖАННЫЙ	.54 .42
НЕПУТЕВЫЙ	.54 .39	НЕУРАВНОВЕШЕННЫЙ	.54 .38
НЕУСТОЙЧИВЫЙ	.52 .46	ОТВЛЕКАЮЩИЙСЯ	.52 .47
НЕСОБРАННЫЙ	.51 .52	НЕТЕРПЕЛИВЫЙ	.51 .49
ПАНИКЕР	.51 .44	ПОРХАЮЩИЙ	.51 .50
15	ОТВЕТСТВЕННЫЙ	(36)	
ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ	.78 .23	ОРГАНИЗОВАННЫЙ	.74 .31
ДОБРОСОВЕСТНЫЙ	.72 .18	СОБРАННЫЙ	.69 .32
ТРУДОЛЮБИВЫЙ	.68 .26	ПОДТЯНУТЫЙ	.66 .36
ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫЙ	.66 .31	ПУНКТУАЛЬНЫЙ	.66 .28
ТРЕБОВАТЕЛЬНЫЙ	.65 .34	ДЕЛОВОЙ	.64 .34
ДЕЛОВОЙ	.61 .38	ПРАВИЛЬНЫЙ	.61 .39
БЕЗОТВЕТСТВЕННЫЙ	.68 .31	ХАЛАТНЫЙ	.65 .23
БЕСХОЗЯЙСТВЕННЫЙ	.59 .33	РАСХЛЯБАННЫЙ	.59 .37
НЕСОБРАННЫЙ	.57 .41	НЕОРГАНИЗОВАННЫЙ	.55 .40
БЕЗАЛАБЕРНЫЙ	.54 .39	ОТВЛЕКАЮЩИЙСЯ	.54 .39
РАЗГИЛЬДЯЙ	.53 .33	ЛЕГКОМЫСЛЕННЫЙ	.51 .44
НЕБРЕЖНЫЙ	.51 .34	НЕСОЗНАТЕЛЬНЫЙ	.51 .34
16	РАСЧЕТЛИВЫЙ	(35)	
ЛОВКАЧ	.60 .45	ОБОРОТЛИВЫЙ	.57 .42
КОРЫСТОЛЮБИВЫЙ	.56 .46	ЛОВЧИЛА	.56 .47
ОБОРОТИСТЫЙ	.56 .47	КАРЬЕРИСТ	.54 .46
ПРАГМАТИЧНЫЙ	.54 .44	МАХИНАТОР	.53 .46

предусмотритель- ный ДЕЛЕЦ	.53 .42 .50 .50	РВАЧ	.51 .46
НЕРАСЧЕТЛИВЫЙ	.44 .39	ИЗВОРОТЛИВЫЙ	.50 .44
ПРОСТОДУШНЫЙ	.41 .33	ПРОСТОСЕРДЕЧНЫЙ	.43 .54
НАИВНЫЙ	.40 .56	БЕСХИТРОСТНЫЙ	.40 .57
ПРЯМОДУШНЫЙ	.39 .57	РУБАХА-ПАРЕНЬ	.40 .53
НЕДОТЕПА	.37 .65	АЛЬТРУИСТ	.37 .61
НЕИСКУШЕННЫЙ	.37 .45	НЕЗАДАЧЛИВЫЙ	.37 .55
		НЕПРАКТИЧНЫЙ	.37 .61
17	<i>СМЕЛЫЙ</i>	(34)	
БЕССТРАШНЫЙ	.82 .20	ВОЛЕВОЙ	.74 .41
НЕПОКОРНЫЙ	.74 .37	БОЕЦ	.73 .39
ОТВАЖНЫЙ	.73 .35	ОТСТАИВАЮЩИЙ	.73 .37
НЕЗАВИСИМЫЙ	.71 .40	СВОБОДОЛЮБИВЫЙ	.71 .32
УПОРНЫЙ	.71 .43	ДЕРЗНОВЕННЫЙ	.69 .37
РЕШИТЕЛЬНЫЙ	.69 .39	СИЛЬНЫЙ	.69 .37
НЕРЕШИТЕЛЬНЫЙ	.74 .36	ПОКОРНЫЙ	.73 .39
СЛАБОХАРАКТЕРНЫЙ	.73 .38	БЕЗВОЛЬНЫЙ	.71 .39
СЛАБОВОЛЬНЫЙ	.71 .41	БЕЗОТВЕТНЫЙ	.69 .37
ЖАЛКИЙ	.69 .31	ЗАДАВЛЕННЫЙ	.69 .34
МЯМЛЯ	.69 .43	ТРЯПКА	.69 .38
ПОДЧИНЕННЫЙ	.68 .34	ПРИШИБЛЕННЫЙ	.68 .36
18	<i>ОПТИМИСТ</i>	(30)	
НЕУНЫВАЮЩИЙ	.67 .25	ДЕЯТЕЛЬНЫЙ	.64 .45
ИНИЦИАТИВНЫЙ	.64 .47	УСТРЕМЛЕННЫЙ	.62 .43
ЭНЕРГИЧНЫЙ	.62 .48	ЭНТУЗИАСТ	.62 .41
БОДРЫЙ	.61 .34	ЖИВОЙ	.59 .43
ЖИЗНЕРАДОСТНЫЙ	.59 .39	КИПУЧИЙ	.59 .43
ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ	.59 .50	АКТИВНЫЙ	.58 .46
ИНЕРТНЫЙ	.64 .42	М.64 .42	
БЕЗГЛАСНЫЙ	.59 .43	МЯМЛЯ	.64 .47
НЕИНИЦИАТИВНЫЙ	.58 .49	УТАСНИЙ	.59 .35
ТОСКЛИВЫЙ	.58 .32	ЯМЛЯ	.58 .50
БЕСПОМОЩНЫЙ	.56 .45	ПАСИВНЫЙ	.58 .43
ЗАДАВЛЕННЫЙ	.56 .43	ТЮФЯК	.58 .43
		БЕССЛОВЕСНЫЙ	.56 .43
		АПАТИЧНЫЙ	.55 .45
19	<i>ИНФАНТИЛЬНЫЙ</i>	(26)	
НЕДОТЕПА	.64 .45	НЕЗРЕЛЫЙ	.64 .28
ПРОСТОФИЛА	.64 .37	ЛЕГКОМЫСЛЕННЫЙ	.63 .41
НЕПУТЕВЫЙ	.61 .34	ЛОПУХ	.59 .42
РАСТЯПА	.59 .46	ЛЕГКОВЕРНЫЙ	.58 .37
РАЗИНЯ	.56 .48	РОТОЗЕЙ	.56 .41
БЕЗДУМНЫЙ	.55 .48	БЕСПЕЧНЫЙ	.55 .40
РАССУДИТЕЛЬНЫЙ	.66 .41	ЗРЕЛЫЙ	.63 .41
ЗДРАВОМЫСЛЯЩИЙ	.59 .49	РАЦИОНАЛИСТИЧНЫЙ	.59 .42
САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ	.59 .49	РАССУДОЧНЫЙ	.58 .36
РЕАЛИСТИЧНЫЙ	.58 .50	ЦЕЛЬНЫЙ	.58 .46

ВЗРОСЛЫЙ	.56 .37	ОПЫТНЫЙ	.56 .44
РАЗУМНЫЙ	.56 .49	АВТОРИТЕТНЫЙ	.55 .49
20	<i>ЭНЕРГИЧНЫЙ</i>	(24)	
ИНИЦИАТИВНЫЙ	.80 .20	АКТИВНЫЙ	.77 .13
ДЕЯТЕЛЬНЫЙ	.77 .21	КИПУЧИЙ	.73 .15
ПРЕДПРИИМЧИВЫЙ	.70 .24	ПРОБИВНОЙ	.67 .26
СТРЕМИТЕЛЬНЫЙ	.67 .16	ОРГАНИЗАТОР	.66 .31
ОДЕРЖИМЫЙ	.63 .31	РАСТОРОПНЫЙ	.63 .25
УСТРЕМЛЕННЫЙ	.63 .31	ЗАВОДИЛА	.62 .20
НЕИНИЦИАТИВНЫЙ	.77 .19	БЕЗЫНИЦИАТИВНЫЙ	.76 .19
ПАССИВНЫЙ	.72 .25	ВЯЛЫЙ	.70 .24
ИНЕРТНЫЙ	.66 .29	МЯМЛЯ	.65 .32
СОНЛИВЫЙ	.63 .24	АПАТИЧНЫЙ	.59 .28
ТЮФЯК	.59 .30	БЕЗРАЗЛИЧНЫЙ	.56 .36
КОПУША	.56 .34	МЕДЛИТЕЛЬНЫЙ	.56 .32
21	<i>АЛЬТРУИСТ</i>	(23)	
ДОБРЫЙ	.88 .16	ДОБРОСЕРДЕЧНЫЙ	.86 .22
ЧЕЛОВЕКООЛЮБИВЫЙ	.86 .17	ОТЗЫВЧИВЫЙ	.82 .22
ЧЕЛОВЕЧНЫЙ	.82 .26	МИЛОСЕРДНЫЙ	.80 .15
ГУМАННЫЙ	.77 .24	ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫЙ	.77 .28
СЕРДЕЧНЫЙ	.77 .20	БЛАГОЖЕЛАТЕЛЬНЫЙ	.76 .24
ГОСТЕПРИИМНЫЙ	.76 .22	БЕСКОРЫСТНЫЙ	.74 .25
БЕСЧЕЛОВЕЧНЫЙ	.73 .24	БЕЗЖАЛОСТНЫЙ	.71 .32
ЗЛОНАМЕРЕННЫЙ	.71 .27	БЕССЕРДЕЧНЫЙ	.70 .22
БЕЗДУШНЫЙ	.68 .35	ДУШЕГУБ	.68 .26
ЗЛОЙ	.68 .30	ИУДА	.68 .29
ЭГОИСТИЧНЫЙ	.68 .30	ЭГОИСТ	.68 .30
ЖЕСТОКОСЕРДНЫЙ	.67 .27	КЛЕВЕТНИК	.67 .33
22	<i>НАДЕЖНЫЙ</i>	(20)	
ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ	.67 .35	С ЧУВСТВОМ ДОЛГА	.67 .31
ПОСТОЯННЫЙ	.63 .23	УСТОЙЧИВЫЙ	.63 .31
ОСНОВАТЕЛЬНЫЙ	.62 .37	ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫЙ	.62 .37
НЕРВНЫЙ	.60 .28	ПРАВИЛЬНЫЙ	.60 .41
СТАБИЛЬНЫЙ	.60 .36	ТРУДОЛЮБИВЫЙ	.60 .35
ПРАВДИВЫЙ	.59 .36	СОБРАННЫЙ	.59 .43
ЛЕГКОМЫСЛЕННЫЙ	.58 .38	НЕОРГАНИЗОВАННЫЙ	.38 .38
МАЛОДУШНЫЙ	.56 .37	ОТВЛЕКАЮЩИЙСЯ	.53 .41
РАЗБОЛТАННЫЙ	.51 .49	ТРЕПАЧ	.51 .44
ХАЛАТНЫЙ	.51 .40	БЕЗОТВЕТСТВЕННЫЙ	.49 .50
НЕПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫЙ	.49 .41	ПОРХАЮЩИЙ	.49 .47
РАСХЛЯБАННЫЙ	.49 .49	ЛЕГКОВЕСНЫЙ	.48 .36
23	<i>РАССУДОЧНЫЙ</i>	(19)	
РАССУДИТЕЛЬНЫЙ	.88 .28	ЗДРАВОМЫСЛЯЩИЙ	.78 .40
ЗРЕЛЫЙ	.78 .34	ОСНОВАТЕЛЬНЫЙ	.76 .38

РАЦИОНАЛИСТИЧНЫЙ	.74 .35	ОБЪЕКТИВНЫЙ	.72 .40
ПУТНЫЙ	.72 .32	АВТОРИТЕТНЫЙ	.71 .40
ЗНАЮЩИЙ	.71 .42	КОМПЕТЕНТНЫЙ	.71 .41
ЛОГИЧНЫЙ	.71 .40	ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫЙ	.71 .42
ЛЕГКОМЫСЛЕННЫЙ	.71 .40	ИНФАНТИЛЬНЫЙ	.64 .42
ПОВЕРХНОСТНЫЙ	.64 .47	НЕПУТЕВЫЙ	.62 .39
НЕЗРЕЛЫЙ	.60 .39	НЕСМЫШЛЕННЫЙ	.60 .40
НЕБЛАГОРАЗУМНЫЙ	.59 .43	БЕСПЕЧНЫЙ	.57 .43
НЕДОТЕПА	.57 .55	НЕОРГАНИЗОВАННЫЙ	.57 .51
ОПРОМЕТЧИВЫЙ	.57 .43	НЕСЕРЬЕЗНЫЙ	.55 .38
24	<i>УВЛЕЧЕННЫЙ</i>	(18)	
УСТРЕМЛЕННЫЙ	.70 .32	ДЕРЗНОВЕННЫЙ	.64 .34
НОВАТОР	.63 .41	ОДЕРЖИМЫЙ	.63 .39
ТВОРЧЕСКИЙ	.63 .41	ЭНТУЗИАСТ	.63 .36
ПОДВИЖНИК	.60 .34	ИНИЦИАТИВНЫЙ	.59 .48
ИЩУЩИЙ	.59 .42	ПЫТЛИВЫЙ	.59 .43
ЭНЕРГИЧНЫЙ	.59 .48	ВДОХНОВЕННЫЙ	.57 .30
ИНЕРТНЫЙ	.64 .38	СКУЧНЫЙ	.63 .35
БЕЗЛИКИЙ	.61 .35	БЕЗИНИЦИАТИВНЫЙ	.60 .43
БЕЗГРАНИЧНЫЙ	.56 .43	НЕИНИЦИАТИВНЫЙ	.56 .48
ИНДИФФЕРЕНТНЫЙ	.54 .36	ЛЕНТЯЙ	.54 .34
МЯМЛЯ	.54 .49	ПАССИВНЫЙ	.54 .50
НЕПРИМЕТНЫЙ	.53 .41	ОБЫВАТЕЛЬ	.53 .43
25	<i>РАБОТОСПОСОБНЫЙ</i>	(17)	
ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ	.83 .24	ТРЕБОВАТЕЛЬНЫЙ	.73 .29
УПОРНЫЙ	.73 .32	СОБРАННЫЙ	.70 .33
ОРГАНИЗОВАННЫЙ	.69 .39	РЕШИТЕЛЬНЫЙ	.69 .31
ВОЛЕВОЙ	.68 .38	ДЕЯТЕЛЬНЫЙ	.68 .38
НЕУТОМИМЫЙ	.68 .31	ПОДТЯНУТЫЙ	.68 .38
БОЕЦ	.66 .36	ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫЙ	.63 .37
РАСТЯПА	.73 .27	НЕСОБРАННЫЙ	.69 .31
РАСХЛЯБАННЫЙ	.68 .31	НЕДОТЕПА	.65 .38
РАЗМАЗНЯ	.65 .31	РОХЛЯ	.65 .25
СЛАБОВольный	.63 .40	БЕЗВОЛЬНЫЙ	.62 .39
БЕЗОТВЕТСТВЕННЫЙ	.62 .39	БЕЗИНИЦИАТИВНЫЙ	.62 .41
БЕСХОЗЯЙСТВЕННЫЙ	.62 .33	МЯМЛЯ	.62 .41
26	<i>ЧУВСТВИТЕЛЬНЫЙ</i>	(17)	
СЕНСИТИВНЫЙ	.63 .25	ВОСПРИИМЧИВЫЙ	.56 .46
УЯЗВИМЫЙ	.56 .48	КОНФУЗЛИВЫЙ	.53 .57
МУЧАЮЩИЙСЯ	.53 .41	СТЫДЛИВЫЙ	.53 .35
ГОНКИЙ	.53 .50	ВПЕЧАТЛИТЕЛЬНЫЙ	.51 .44
ДЕЛИКАТНЫЙ	.51 .56	СМУЩАЮЩИЙСЯ	.51 .43
ЛИРИЧНЫЙ	.49 .44	МЕЧТАТЕЛЬНЫЙ	.49 .52
ГРУБЫЙ	.53 .57	БЕЗЗАСТЕНЧИВЫЙ	.51 .52
БЕСЦЕРЕМОнный	.51 .57	ЗАГРУБЕЛЫЙ	.51 .41

САМОУВЕРЕННЫЙ	.51 .57	БЕСТАКТНЫЙ	.49
БЕСПАРДОННЫЙ	.47 .56	ВАНДАЛ	
ЖЕСТКИЙ	.46 .59	КРЕПКОЛОБЫЙ	
ОГРУБЕВШИЙ	.46 .46	ТВЕРДОЛОБЫЙ	
27	<i>ЭРУДИРОВАННЫЙ</i>	(17)	
БАШКОВИТЫЙ	.81 .14	ЗНАЮЩИЙ	.81 .24
МЫСЛЯЩИЙ	.81 .28	НАБЛЮДАТЕЛЬНЫЙ	.78 .24
ПРОСВЕЩЕННЫЙ	.78 .16	УЧЕНЫЙ	.78 .26
ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЙ	.78 .15	ДУМАЮЩИЙ	.76 .31
РАЗУМНЫЙ	.76 .28	УМНЫЙ	.76 .26
ГЛУБОКОМЫСЛЯЩИЙ	.75 .29	ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ	.75 .29
НЕСМЫШЛЕННЫЙ	.70 .19	ПРОФАН	.69 .18
ПОВЕРХНОСТНЫЙ	.67 .36	ПУСТОГОЛОВЫЙ	.67 .26
БЕЗГОЛОВЫЙ	.64 .27	НЕУЧ	.64 .22
БЕСТОЛКОВЫЙ	.63 .35	НЕДАЛЬНОВИДНЫЙ	.63 .37
ОГРАНИЧЕННЫЙ	.63 .41	НЕВЕЖЕСТВЕННЫЙ	.61 .38
ЧУРБАН	.61 .37	БЕЗМОЗГЛЫЙ	.60 .30
28	<i>ДЕЯТЕЛЬНЫЙ</i>	(14)	
ОРГАНИЗАТОР	.81 .17	ЭНЕРГИЧНЫЙ	.79 .23
ИНИЦИАТИВНЫЙ	.77 .25	АКТИВНЫЙ	.73 .20
ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ	.69 .32	УСТРЕМЛЕННЫЙ	.69 .29
ЭНТУЗИАСТ	.66 .26	ДЕЛОВИТЫЙ	.64 .31
НОВАТОР	.64 .34	ПРЕДПРИИМЧИВЫЙ	.64 .32
РАБОТОСПОСОБНЫЙ	.62 .32	КИПУЧИЙ	.61 .31
НЕИНИЦИАТИВНЫЙ	.71 .27	БЕЗЫНИЦИАТИВНЫЙ	.68 .30
ПАССИВНЫЙ	.64 .36	ИНЕРТНЫЙ	.60 .37
МЯМЛЯ	.58 .40	БЕЗРАЗЛИЧНЫЙ	.57 .36
БЕЗУЧАСТНЫЙ	.57 .30	ВЯЛЫЙ	.57 .39
ЛЕНТЯЙ	.57 .24	СОНЛИВЫЙ	.57 .33
ЛЕЖЕБОКА	.55 .33	ЛЕНИВЫЙ	.55 .32
29	<i>РАЦИОНАЛИСТИЧНЫЙ</i>	(14)	
ЗДРАВОМЫСЛЯЩИЙ	.76 .33	РЕАЛИСТИЧНЫЙ	.74 .34
РАССУДИТЕЛЬНЫЙ	.70 .35	КОМПЕТЕНТНЫЙ	.68 .35
ДАЛЬНОВИДНЫЙ	.67 .38	ЗНАЮЩИЙ	.65 .39
ОБЪЕКТИВНЫЙ	.65 .39	РАССУДОЧНЫЙ	.65 .26
УЛКОВЫЙ	.65 .39	ЗРЕЛЫЙ	.64 .38
ЛОГИЧНЫЙ	.64 .38	ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫЙ	.64 .41
ЛЕГКОМЫСЛЕННЫЙ	.61 .41	НЕПУТЕВЫЙ	.61 .32
ПРОСТОФИЛЯ	.59 .40	ИНФАНТИЛЬНЫЙ	.58 .41
НЕДОТЕПА	.58 .49	РАЗИНЯ	.58 .39
РАСТЯПА	.58 .46	БЕСПЕЧНЫЙ	.56 .36
НЕОРГАНИЗОВАННЫЙ	.56 .46	НЕПРАКТИЧНЫЙ	.56 .44
НЕСЕРЬЕЗНЫЙ	.56 .29	БЕЗДУМНЫЙ	.55 .46

Источник: Шмелев А.Г., Похилько В.И., Козловская-Тельнова А.Ю. Практикум по экспериментальной психосемантике: Тезаурус личностных черт. М., 1988. 208 с.

**ДИАГНОСТИКА СКЛОННОСТЕЙ РУКОВОДИТЕЛЯ
К ОПРЕДЕЛЕННОМУ ТИПУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

1. АНАЛИТИКО-ОЦЕНОЧНАЯ СФЕРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЦЕЛЕЙ, ЗАДАЧ И ПРОБЛЕМ	Всегда	Часто	Иногда	Редко	Никогда
Я подбираю ключевую информацию по всем вопросам, которыми не владею в должной степени, но с которыми мне приходится сталкиваться					
Я систематизирую и обрабатываю всю доступную мне информацию из самых разнообразных источников, чтобы найти возможные варианты решения возникающих задач					
Я стараюсь понять глубоко скрытые взаимные связи между различными факторами и явлениями					
Я ищу последовательность и противоречия в имеющемся у меня материале					
Всего:					
СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА					
Я выбираю наиболее важные моменты из всего объема имеющейся информации					
Я трачу свое время только на наиболее важные, по моему мнению, аспекты своей деятельности [^]					
Я знаю, когда необходимо поддерживать своих коллег, а когда— нет					
Всего:					
ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ					
Прежде чем принять то или иное решение, я рассматриваю все возможные последствия					
Я реалистически оцениваю, что, где и когда можно предпринять					
Я привлекаю к решению проблем весь круг заинтересованных лиц					

2. ТЕХНИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ОРГАНИЗАТОРСКИЕ ФУНКЦИИ	Всегда	Часто	Иногда	Редко	Никогда
Я знаю обо всем, что происходит в моей организации.					
Я продвигу спрос на товары, услуги и интеллектуальный потенциал, которыми располагает или которые производит моя организация					
Я разрабатываю перспективные планы, соответствующие намеченным целям, в равной степени затрагивающие интересы как отдельных лиц, так и структурных подразделений					
Всего:					
АДМИНИСТРАТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ И УПРАВЛЕНИЕ					
Я разрабатываю системы альтернативных оценок своей деятельности, результатов труда и решения задач					
Я фиксирую наиболее важные детали принятых решений и конкретных действий					
Я веду ежедневные записи о состоянии дел, текущем планировании операций, наличии необходимых ресурсов					
Я обобщаю свои цели и задачи, даже не имея абсолютно полной информации по конкретным пунктам					
Всего:					
Итого:					

3. КОММУНИКАТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ СФЕРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ	Всегда	Часто	Иногда	Редко	Никогда
Я ищу в словах людей истинный смысл произносимого					
Я даю необходимые пояснения, когда обращаются с просьбой или предложением »-					
Я стараюсь приспособить свою позицию к нуждам и целям других заинтересованных лиц					

Продолжение таблицы

	Всегда	Часто	Иногда	Редко	Никогда
Я разбираюсь в возникающих конфликтах без закулисной возни					
Всего:					
МАСТЕРСТВО ОРАТОРА И РАССКАЗЧИКА					
Я стараюсь изложить информацию наиболее доступным и понятным образом					
Я приспосабливаю свою манеру общения к потребностям и опыту аудитории					
При возникшей необходимости я способен провести эффективную презентацию или семинар					
Всего:					
ДЕЛОВАЯ ПЕРЕПИСКА					
Я быстро поглощаю и хорошо усваиваю письменный материал					
В деловых письмах я выражаю свои мысли конкретнее и убедительнее					
Итого:					

4. ТВОРЧЕСКИ-ИННОВАЦИОННАЯ СФЕРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ОСТРОТА ПРЕДЧУВСТВИЯ ГРЯДУЩИХ ПЕРЕМЕН	Всегда	Часто	Иногда	Редко	Никогда
Я осознаю потребность и необходимость в кардинальных изменениях структуры и форм существования какого-либо предприятия заранее					
Я пересматриваю свою позицию в соответствии с изменением обстоятельств					

	Всегда	Часто	Иногда	Редко	Никогда
Я честно и откровенно довожу до сведения заинтересованных лиц плохие новости, равно как и воспринимаю подобную информацию					
Всего:					
ПРОЦЕССЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ					
Я без боязни приступаю к решению сложных и многоплановых проблем					
В процессе решения я использую весь свой опыт прошлых лет, а также опыт других лиц					
Я стараюсь все же разрешать проблему, даже в тех случаях, когда мне не хватает информации или ресурсов					
Всего:					
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА					
Я прорабатываю вопрос как в его общем виде, так и в деталях					
Я использую полезную достоверную информацию независимо от ее источника					
Я стремлюсь обобщить материал по какой-либо проблеме, отдавая себе отчет, что на данный момент времени он не претендует на исчерпывающую полноту					

И с т о ч н и к : *Осгуд Д.* Начни сначала!: Практическое руководство по менеджменту личности. СПб., 1992. 128 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

МЕТОДИКА АТТЕСТАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ АТТЕСТАЦИОННЫЙ ЛИСТ

Показатели аттестации	Аттестуемые										Всего баллов
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	
РЕЗУЛЬТАТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А. Психологические: 1) способность к самовоспитанию учащихся											

Показатели аттестации	Аттестуемые										Всего баллов
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	
2) способность к самообразованию учащихся 3) способность к самоорганизации учащихся											
Всего баллов											
Б. Функциональные (мастерство): 1) в учебной работе 2) в воспитательной работе 3) в работе с родителями											
Всего баллов											
ПРОЦЕССДЕЯТЕЛЬНОСТИ В. Знания: 1) общественно-политические 2) специальные 3) методические 4) педагогические 5) психологические											
Всего баллов											
Г. Навыки: 1) гностические 2) проектировочные 3) конструирования 4) организаторские 5) коммуникативные											
Всего баллов											
ПРИЧИНА УСПЕХА Д. Направленность: 1) идейно-политическая 2) психологическая 3) профессиональная											
Всего баллов											
Е. Мироззрение: 1) отношение к природе и обществу 2) отношение к педагогическому труду											

Показатели аттестации	Аттестуемые										Всего баллов
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	
3) отношение к учащимся 4) отношение к своему предмету 5) отношение к самому себе низации											
Всего баллов											
Ж. Способности: 1) педагогические 2) общие 3) другие специальные											
Всего баллов											
Баллов по всем признакам:											-

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

ПРОГРАММА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И ЛИЧНОСТЬЮ ПЕДАГОГА

Программа наблюдения включает три цикла шкал.

А. РЕЗУЛЬТАТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Психологические показатели результатов педагогической деятельности являются параметрами, характеризующими психические новообразования, возникающие в психике учащихся под влиянием системы работы педагога.

Психологические показатели результативности педагогической деятельности:

- 1) наличие у учащихся прочных и глубоких знаний по предмету, умение сосредоточено работать (способность к самодисциплине);
- 2) формирование у учащихся устойчивого интереса к предмету, заинтересованность учащихся процессом познания, умение самостоятельно работать (способность к самообразованию);
- 3) наличие у учащихся прочных умений и навыков в самостоятельном использовании знаний по предмету в учебной и внеурочной деятельности (способность к самоорганизации);

4) развитие творческих способностей учащихся и сформированность творческого отношения к труду, познанию, общению (способность к саморазвитию);

5) развитие волевых качеств личности учащегося, умения преодолевать трудности (способность к самовоспитанию).

Функциональные результаты деятельности педагога представляют собой систему и последовательность его действий, приводящих к тем или иным психологическим результатам.

Функциональные показатели результативности педагогической деятельности:

1) раскрытие перед учащимися и их родителями дальних перспектив их развития, помощь им в формулировании их собственных учебных и воспитательных задач;

2) вооружение учащихся и их родителей методами решения познавательных, трудовых и коммуникативных задач в учебной и внеучебной деятельности;

3) возбуждение у учащихся интереса к предстоящему делу, занятию, мероприятию, интереса друг к другу, родителям, окружающим людям;

4) организация коллектива учащихся и создание из него своего помощника в решении всех учебно-воспитательных задач, подведение его к самостоятельному регулированию дисциплины;

5) контролирование, учет, оценивание деятельности учащихся, обучение их самоконтролю, самооценки, самоорганизации.

Б. ПРОЦЕСС ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Система знаний педагога представляет собой отражение в форме понятий, суждений, умозаключений требований основных структурных компонентов педагогических систем к деятельности педагогов и учащихся. Эти требования можно классифицировать по структурным компонентам: целям, содержанию, способам воздействия.

Знания:

1) социально-экономические знания:

а) знание политических целей, стоящих перед государством, важнейших политических событий;

б) знание способов приобщения учащихся к государственным целям через политинформации, общественные организации и др.;

2) специальные знания:

а) знание преподаваемого предмета;

б) знание отдельных областей науки, техники, искусства, позволяющих интересно строить внеклассную работу;

- 3) методические знания:
 - а) знание методики преподавания специальности;
 - б) знание методики внеклассной работы;
- 4) психологические знания:
 - а) знание индивидуальных особенностей учащихся;
 - б) знание психологии групп и коллективов;
- 5) педагогические знания:
 - а) знание истории и теории педагогики;
 - б) знание особенностей педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическая деятельность представляет собой систему и последовательность педагогически целесообразных действий в условиях системы предписаний и ограничений. Для того чтобы понять причину успехов и неудач, необходимо знать систему навыков и умений, достаточно высокий уровень сформированности которых приводит к успешному решению педагогических задач. В предлагаемой методике вся система и последовательность педагогических целесообразных действий объединена в пять компонентов: гностические, проектировочные, конструирования, организаторские и коммуникативные.

В гностических умениях отражены требования педагогической системы к педагогу как управляющему звену этой системы.

Гностические умения:

1) умения добывать новые знания, приводить их в мобилизационную готовность для решения очередной педагогической задачи:

- а) систематически пополнять свои знания путем самообразования и систематизировать их;
- б) систематически пополнять свои знания путем пристального изучения опыта коллег;
- в) добывать новые знания путем изучения реального педагогического процесса;

2) умения анализировать достоинства и недостатки в деятельности и системе отношений учащихся:

- а) изучать психологические особенности усвоения учащимися учебной информации;
- б) изучать психологические особенности становления характера учащихся;
- в) изучать социально-психологические особенности групп учащихся;

3) умение изучать достоинства и недостатки собственной деятельности и личности:

а) в решении педагогических задач опираться на самые сильные стороны своей личности;

б) искать причины неудач в недостатках собственной деятельности;

в) перестраивать свою деятельность в соответствии с ее целями и условиями осуществления.

В проектировочных умениях проявляются требования педагогических систем к педагогу в области формирования педагогических задач и планирования: а) содержания информации; б) деятельности учащихся; в) своей деятельности, системы взаимоотношений на длительный срок при подчинении их достижению основного воспитательного эффекта (т.е. главным целям системы).

Проектировочные умения:

1) умение давать развернутый перспективный план изучения материала курса в целом и связанных с этим вопросом смежных дисциплин:

а) составить календарный план изучения материала на длительный срок (полугодие, год);

б) установить межпредметные связи по всему курсу;

в) распределить материал повторения, способствующий систематизации знаний учащихся;

г) соотнести изучение материала курса с учебно-производственной деятельностью учащихся;

2) умение дать психолого-педагогический и методический анализ темы курса до ее изучения с учащимися и соотнести материал этой темы с курсом в целом, включая:

а) выделение узловых понятий и закономерностей в новом материале и предвидение возможных затруднений учащихся в их усвоении;

б) определение наиболее рациональных видов деятельности учащихся по овладению материалом и предвидение характера их трудностей для учащихся;

в) определение методов ведения урока и наиболее эффективных приемов организации учебной работы на разных этапах урока;

3) умение дать развернутый перспективный план изучения материала каждой темы и связанных с ним вопросов, включая:

а) планирование систем уроков по теме;

б) подбор системы задач и упражнений, вопросов и заданий по новому материалу и связанным с ним разделам;

в) планирование системы самостоятельных и творческих работ и домашних заданий по теме;

г) отбор необходимого иллюстративного и демонстрационного, экспериментального, раздаточного материала.

В умениях конструировать выражаются требования педаго-

наиболее сильные стороны его

г) внимателен и чуток по отношению к большинству;

д) внимательность и чуткость к товарищам сочетается с требовательностью к ним;

5) отношение к себе:

а) никогда не воспринимает критику;

б) иногда прислушивается к критике;

в) больше критичен к другим, чем к себе;

г) иногда самокритичен;

д) всегда самокритичен.

Педагогические способности представляют собой индивидуальные психические свойства личности, которые проявляются в особой чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогической деятельности и способствуют успешному овладению ею. В педагогических способностях имеют место рефлексивный и проективный уровни.

Педагогические способности:

1) рефлексивный уровень (связан с особой чувствительностью к объекту педагогического воздействия, т.е. к учащемуся):

а) педагог имеет «чувство объекта», т.е. он чувствителен к тем объектам окружающей действительности, которые вызывают у учащихся наибольший эмоциональный отклик;

б) педагог имеет «чувство такта» или «чувство меры», т.е. он чувствителен к тем изменениям, которые происходят в личности, деятельности поведении учащегося под влиянием различных воздействий;

в) педагог имеет «чувство причастности», т.е. он чувствителен к реакции, которую вызывает у учащихся его собственное воздействие на них (положительную, отрицательную или нейтральную).

2) проективный уровень (проявляется в особой чувствительности к способам педагогического воздействия):

а) педагог чувствителен к психологическим целям педагогической деятельности и к тому, что может способствовать их достижению (имеет проективные педагогические способ-

2) эмоционально-нравственная направленность (доминанта на людях, с которыми работает педагог):

- а) справедливость и внимательность к детям, людям;
- б) увлеченность делом, ответственность;
- в) самоорганизованность, способность к внушению;

3) профессиональная направленность (доминанта на педагогической технике педагога):

- а) творчество в учебной деятельности;
- б) творчество в воспитательной деятельности;
- в) творчество в работе с родителями.

В мировоззрении находит проявление устойчивая система отношений педагога к природе, обществу, труду, к другим людям и к самому себе. Оценить характер мировоззрения учителя руководитель может на основании наблюдений за его деятельностью и поведением по отношению к природе и обществу.

Мировоззрение:

1) отношение к природе:

- а) отрицательно относится к работе по воспитанию учащихся любви к природе и обществу;
- б) безразлично относится к своей работе;
- в) работает, когда есть возможность получить поощрение;
- г) охотно работает в этом направлении;
- д) проявляет творческое отношение к воспитанию детей любви к природе и обществу;

2) отношение к общественной работе:

- а) никогда не участвует в общественных делах;
- б) выполняет поручения от случая к случаю;
- в) участвует в общественных делах часто, но как исполнитель;
- г) участвует в общественных регулярно;
- д) инициатор общественных дел в коллективе;

3) отношение к предмету учащимся:

- а) учит без интереса к предмету и учащимся;
- б) интересуется отдельными проблемами;
- в) проявляет интерес к отдельным проблемам и учащимся;
- г) любит свой предмет, но не учащихся;
- д) любит и предмет и учащихся;

4) отношение к коллегам:

- а) отрицательно относится к коллегам;
- б) безразличен к товарищам;
- в) положительно относится лишь к тем, в чьем хорошем отношении заинтересован;

г) внимателен и чуток по отношению к большинству;
д) внимательность и чуткость к товарищам сочетается с требовательностью к ним;

5) отношение к себе:

- а) никогда не воспринимает критику;
- б) иногда прислушивается к критике;
- в) больше критичен к другим, чем к себе;
- г) иногда самокритичен;
- д) всегда самокритичен.

Педагогические способности представляют собой индивидуальные психические свойства личности, которые проявляются в особой чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогической деятельности и способствуют успешному овладению ею. В педагогических способностях имеют место рефлексивный и проективный уровни.

Педагогические способности:

1) рефлексивный уровень (связан с особой чувствительностью к объекту педагогического воздействия, т.е. к учащемуся):

а) педагог имеет «чувство объекта», т.е. он чувствителен к тем объектам окружающей действительности, которые вызывают у учащихся наибольший эмоциональный отклик;

б) педагог имеет «чувство такта» или «чувство меры», т.е. он чувствителен к тем изменениям, которые происходят в личности, деятельности поведении учащегося под влиянием различных воздействий;

в) педагог имеет «чувство причастности», т.е. он чувствителен к реакции, которую вызывает у учащихся его собственное воздействие на них (положительную, отрицательную или нейтральную).

2) проективный уровень (проявляется в особой чувствительности к способам педагогического воздействия):

а) педагог чувствителен к психологическим целям педагогической деятельности и к тому, что может способствовать их достижению (имеет проектировочные педагогические способности);

б) педагог чувствителен к содержанию учебной и воспитательной информации и способам ее композиции, адекватным целям педагогической деятельности (имеет способности педагогического конструирования);

в) педагог чувствителен к личности ученика и к его окружению и способам завоевания авторитета у учащихся (обладает коммуникативными педагогическими способностями);

г) педагог чувствителен к способам включения учащихся в различные виды деятельности и побуждениям к достижению результатов в них (имеет организаторские педагогические способности);

д) педагог чувствителен к недостаткам собственной деятельности и к способам их преодоления (имеет гностические педагогические способности).

К общим способностям учителя относятся особенности внимания, наблюдательности, качества ума, речи, воображения и эмоциональности.

Общеспособности:

1) качества внимания и наблюдательности:

а) внимателен к фактам и событиям политической жизни страны;

б) внимателен к фактам и событиям научной и культурной жизни страны;

в) имеет распределенное внимание на занятиях, включает в учебную работу сильных, средних и слабых учащихся;

г) наблюдателен к состояниям учащихся, изменениям, в них происходящим;

д) наблюдателен к жизни, событиям, происходящим в коллективе, во взаимоотношениях учащихся.

2) качества ума:

а) ясность;

б) критичность;

в) изобретательность;

г) последовательность;

д) логичность.

3) качество речи:

а) выразительность;

б) образность;

в) доступность;

г) логическая стройность;

д) убедительность, внушительность.

4) качества воображения:

а) умеет ясно представлять, какие качества следует формировать у коллектива и отдельных учащихся;

б) умеет по-разному группировать материал и изобретать новые методы его преподнесения;

в) умеет видеть вещи, явления глазами руководителей и коллег;

- г) умеет видеть вещи, явления глазами учеников и делать их привлекательными;
 - д) умеет видеть вещи, явления глазами родителей учеников.
- 5) эмоциональные качества:
- а) уравновешенность;
 - б) жизнерадостность;
 - в) увлеченность своим делом;
 - г) любовь к детям;
 - д) искренность.

Педагогические и общие способности могут быть связаны со специальными способностями учителя, т.е. с высокой чувствительностью к объектам и средствам специальных видов деятельности, не связанных с преподаваемым предметом.

Специальные способности:

- артистические;
- поэтические;
- музыкальные;
- технические;
- спортивные [1. С. 78—93].

Источник: Психология — производству и воспитанию. Л., 1977. 304 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 13

МЕТОДЫ АНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

А. МЕТОДИКА ДЛЯ ОСОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЕМ ЦЕЛЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Параметры наблюдения:

1. Наличие в классе дисциплины в виде четкого режима, ритма и темпа деятельности, выполнение правил внутреннего распорядка — 2, 1, 0.
2. Наличие в классе коллектива с ярко выраженным активом, органами управления и контроля — 2, 1, 0.
3. Наличие в классе внимания, прилежания, трудолюбия (по признаку легкого и охотного принятия трудных заданий) — 2, 1, 0.

Примечание:

- 2 — признак сформирован у подавляющего большинства учащихся;
- 1 — признак сформирован примерно у половины учащихся;

О — признак сформирован у меньшей части учащихся.

При работе с классом учителя, как правило, формируют два ряда критериев: 1) связанные с оценкой класса в целом (в сравнении с другими классами, группами) и 2) связанные с оценкой отдельных учащихся на общем фоне класса.

Б. МЕТОДИКА АНАЛИЗА ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ СТОРОН ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Параметры оценивания:

1. Успеваемость:
 - 1) по Вашему предмету.....1, 2, 3, 4, 5.
 - 2) по любимому предмету.....1, 2, 3, 4, 5.
 - 3) по остальным предметам (в среднем).....1, 2, 3, 4, 5.
2. Интеллектуальная активность (любопытность):
 - 1) по учебным дисциплинам.....1, 2, 3, 4, 5.
 - 2) по технике.....1, 2, 3, 4, 5.
 - 3) по искусству, спорту.....1, 2, 3, 4, 5.
3. Трудовая активность:
 - 1) в школе.....1, 2, 3, 4, 5.
 - 2) дома, в домашнем хозяйстве.....1, 2, 3, 4, 5.
 - 3) в летний период.....1, 2, 3, 4, 5.
4. Общественная активность, связанная с выполнением поручений:
 - 1) в школе.....1, 2, 3, 4, 5.
 - 2) вне школы.....1, 2, 3, 4, 5.
 - 3) дома.....1, 2, 3, 4, 5.
5. Способности:
 - 1) к учебной деятельности.....1, 2, 3, 4, 5.
 - 2) к технике, физическому труду.....1, 2, 3, 4, 5.
 - 3) к искусству, спорту.....1, 2, 3, 4, 5.
6. Дисциплинированность:
 - 1) в школе.....1, 2, 3, 4, 5.
 - 2) дома.....1, 2, 3, 4, 5.
 - 3) вне школы и дома.....1, 2, 3, 4, 5.
7. Ответственность:
 - 1) в учебных делах.....1, 2, 3, 4, 5.
 - 2) в труде и общественных делах.....1, 2, 3, 4, 5.
 - 3) в отношениях с учителями, товарищами и родителями.....1, 2, 3, 4, 5.

Профессионализм педагога проявляется также в умении различать в поступках учащихся существенное и случайное, следствие и причину. Подобное умение формируется на основе изуче-

ния истоков становления личности учащихся в семье с момента ожидания ребенка родителями и реакции на его **рождение**.

В описываемой ниже методике дается описание наиболее существенных признаков семейных взаимоотношений, обеспечивающих учителю возможность принять правильное решение о стратегии работы с семьей.

В. МЕТОДИКА АНАЛИЗА СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ И УСЛОВИЙ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Параметры и вопросы:

1. Состав семьи (сколько человек). Кто из них работает?
2. Образование членов семьи (матери, отца, бабушки)
3. Специальность отца.....матери.....
4. Как родители отнеслись к рождению ребенка?.....
5. Устойчивость в семье:
 - 1) живут дружно; 2) ссорятся; 3) развелись.
6. Главные причины ссор:.....
7. Главный источник конфликтов и главная конфликтующая сторона (мать, отец или бабушка).....
8. Кто из членов семьи, работая, систематически занят воспитанием детей?.....
9. Какие учреждения общественного воспитания ребенок посещал и в течение какого срока:
 - 1) ясли (круглосуточные, некруглосуточные);
 - 2) детский садик (круглосуточный, некруглосуточный);
 - 3) школу-интернат;
 - 4) школу с продленным днем.
10. Где обычно ребенок отдыхает летом?
 - 1) в городе; 2) в пионерском лагере; 3) с родителями на даче; 4) в деревне у бабушки; 5) только с родителями, там, где они.
11. В каком возрасте ребенок потерял:
 - 1) отца; 2) мать; 3) обоих родителей.
12. Участие родителей в воспитании детей (мать, отец, бабушка или дедушка):
 - 1) свободное время посвящает общению с детьми;
 - 2) посещает родительские собрания;
 - 3) заботится об удовлетворении нужд детей;
 - 4) контролирует выполнение домашних заданий;
 - 5) вместе с детьми ведет хозяйство.

13. Характер распоряжений, отдаваемых ученику (тон, количества).....

14. Соотношение запретов и разрешающих действий.....

15. Характер и количество наказаний, применяемых к ученику.....

16. Соотношение поощрений и наказаний, применявшихся ранее и в настоящее время.....

17. Место и роль игры в жизни семьи (совместные прогулки, праздники, посещение театра, цирка и др.).....

На основании полученных сведений, учитель задает себе следующие вопросы:

1. Какие психические травмы и в каком возрасте перенес ребенок, какое влияние они оказали на его развитие?

2. Что в современном состоянии семьи, учитывая положение учащегося в ней, является наиболее благоприятно влияющим или травмирующим?

3. Кто в семье может оказаться главным помощником в воспитании и как в связи с этим нужно строить свои контакты педагогу?

Приведенная выше методика предназначена для сбора информации путем систематического наблюдения и бесед с родителями, членами **семьи**, учеником и его товарищами. Она позволяет оценить социально-психологический климат в семье, но педагогу важно также знать, кто из окружающих ученика людей служит для него главным примером и авторитетом. Для ответа на эти вопросы служит следующая методика.

Г. МЕТОДИКА АНАЛИЗА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ УЧАЩИХСЯ (ПО ЕГО САМООЦЕНКЕ)

Напротив соответствующего лица и критерия ставится один из баллов 2 — всегда, 1 — иногда, 0 — никогда.

Лица из ближайшего окружения учащегося	Критерии отношения							Всего баллов
	Совещуюсь	Дорожу мнением	Могу довериться	Уверен, поймет	Уверен, поможет	Уверен, защитит	Хочу подражать	
1. Мать								
2. Отец								
3. Бабушка								
4. Дедушка								

Лица из ближайшего окружения учащегося	Критерии отношения							Всего баллов
	Совещуюсь	Дорожу мнением	Могу довериться	Уверен, поймет	Уверен, поможет	Уверен, защитит	Хочу подражать	
5. Брат, сестра								
6. Родственники								
7. Друг/подруга из класса								
8. Друг/подруга из школы								
9. Друг/подруга								
10. Мать/отец товарища								
Всего баллов								

Методика позволяет сравнить данные **наблюдений** с результатами опроса и внести необходимые коррективы для улучшения работы с семьей.

Для создания нормального социально-психологического климата в классе необходимо развивать положительную мотивацию к учебной деятельности. Выявление положительных мотивов учебной деятельности позволяет следующая методика.

Д. МЕТОДИКА АНАЛИЗА МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Предметы	Виды мотивов							Всего баллов
	Знаю предмет	Люблю им заниматься	Думаю, что должен	Проявляю творчество	Успешно выполняю	С удовольствием иду на урок	Работаю самостоятельно	
Гуманитарные дисциплины: 1) русский язык								

Предметы	Виды мотивов							Всего баллов
	Знаю предмет	Люблю им заниматься	Думаю, что должен	Проявляю творчество	Успеваю выполнить	С удовольствием иду на урок	Работаю самостоятельно	
2) русский письменный 3) литература 4) иностранный язык 5) история 6) география								
Естественные дисциплины: 7) физика 8) химия 9) арифметика 10) алгебра 11) геометрия								
Практические дисциплины: 12) труд 13) физкультура 14) военное дело 15) пение 16) рисование								

Фамилия ученика:

Напротив предмета и суждения о нем ставится один из баллов: 2 — это безусловно так; 1 — это почти что так; 0 — это не так.

Анализ мотивов позволяет определить некоторые основные причины успехов и неудач учебной деятельности, связанные с системой отношений учащегося с социальным окружением.

Другая группа причин может быть **обусловлена** уровнем сформированности у учащихся интеллектуальных умений. Ниже при-

водится методика, которая позволяет диагностировать степень развитости основных интеллектуальных умений, обеспечивающих эффективность учебной деятельности.

Е. МЕТОДИКА АНАЛИЗА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ

Уровень сформированности интеллектуальных умений оценивается следующими баллами: 2 — умение ярко выражено; 1 — умение имеет место; 0 — умение не сформировано.

1. Учащийся умеет слушать:

- 1) объяснения учителя, не опирающиеся на средства наглядности.....2, 1, 0
- 2) объяснения учителя, опирающиеся на средства наглядности.....2, 1, 0
- 3) вопросы учителя «к средствам наглядности»....2, 1, 0
- 4) вопросы учителя о связях между явлениями, представленными в наглядной форме.....2, 1, 0
- 5) ответы товарищей во время опроса.....2, 1, 0
- 6) оценивать свой собственный ответ, т.е. слушать себя самого.....2, 1, 0

2. Учащийся умеет работать с наглядностью:

- 1) формулировать вопросы к иллюстрируемым фактам и явлениям.....2, 1, 0
- 2) схематизировать текст, представить его в таблице, схеме.....2, 1, 0
- 3) самостоятельно изготовить наглядное пособие на основании чтения.....2, 1, 0
- 4) дать обоснование, когда наглядное пособие может быть использовано.....2, 1, 0
- 5) давать наглядное и логическое объяснение материала на основании самостоятельно изготовленного наглядного пособия.....2, 1, 0
- 6) формулировать вопросы к наглядным пособиям и оценивать их.....2, 1, 0

3. Учащийся умеет работать с текстом:

- 1) излагать текст своими словами.....2, 1, 0
- 2) разделять текст на логические части и составлять план.....2, 1, 0
- 3) систематизировать учебный материал.....2, 1, 0
- 4) делать вступление к своему сообщению.....2, 1, 0
- 5) строить логически законченный рассказ.....2, 1, 0
- 6) раскрывать материал в сравнении.....2, 1, 0

4. Учащийся умеет оперировать знаниями:
- 1) пользоваться справочной литературой.....2, 1, 0
 - 2) на основании ряда изложенных фактов делать обобщение.....2, 1, 0
 - 3) формулировать познавательную задачу, содержащуюся в тексте.....2, 1, 0
 - 4) высказывать собственное отношение к фактам и событиям.....2, 1, 0
 - 5) самостоятельно формулировать вопросы.....2, 1, 0
 - 6) сопоставлять новый материал с уже известными фактами, положениями.....2, 1, 0
5. Учащийся умеет проявлять творческую самостоятельность в обучении:
- 1) при решении учебных задач, предлагаемых учителем на уроке.....2, 1, 0
 - 2) при решении учебных задач, выполняя домашнее задание.....2, 1, 0
 - 3) проводить элементарное исследование на основании нескольких источников (документов, наблюдений, экспериментов).....2, 1, 0
 - 4) проводить анализ, сравнения, сопоставления ... 2, 1, 0
 - 5) делать выводы.....2, 1, 0
 - 6) делать обобщения на основании ряда фактов, положений.....2, 1, 0
6. Учащийся умеет применять знания на практике:
- 1) формулировать гипотезу в исследовательском поиске.....2, 1, 0
 - 2) намечать пути проверки гипотезы.....2, 1, 0
 - 3) проводить элементарное исследование в связи с привлечением дополнительного материала к изучаемой теме.....2, 1, 0
 - 4) осуществлять перенос ранее усвоенных знаний на рассмотрение новых фактов, явлений.....2, 1, 0
 - 5) осуществлять перенос знаний на рассмотрение текущих событий.....2, 1, 0
 - 6) применять знания в своей общественной деятельности (в школе и вне ее).....2, 1, 0

Приведенная выше методика может использоваться учащимися для самоанализа уровня сформированности у них интеллектуальных умений по предметам, наиболее и наименее трудным для их усвоения. Такой самоанализ в свою очередь может

способствовать переносу интеллектуальных умений с одного предмета на другой.

Следующая методика анализа интересов и направленности учащегося еще в большей степени может быть использована для самоанализа, а также и педагогами для целей гармонического развития и формирования профессиональной направленности.

Ж. МЕТОДИКА АНАЛИЗА ИНТЕРЕСОВ И НАПРАВЛЕННОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Твои любимые занятия:

- 1) делать что?
- 2) играть во что?
- 3) читать что?
- 4) помогать в чем?
- 5) посещать что?
- 6) говорить о чем?
- 7) наблюдать что?
- 8) что ты умеешь делать лучше всего?

Сопоставь свои ответы, назови твое самое любимое занятие, о котором можно судить по твоим реальным поступкам. Но в какой мере твои интересы разносторонни?

Интересы научные и технические:

- 1) любимые школьные предметы;
- 2) любимые области науки;
- 3) привлекательные области техники;
- 4) самые интересные ученые;
- 5) самые интересные изобретатели;
- 6) выдающиеся научные произведения;
- 7) выдающиеся изобретения;
- 8) в какой области науки или техники занимаешься сам?

Проанализируй свои эстетические интересы.

Эстетические интересы:

- 1) любимый писатель. Его произведения;
- 2) любимый художник. Его произведения;
- 3) любимый композитор. Его произведения;
- 4) любимый скульптор. Его произведения;
- 5) любимый архитектор. Его произведения;
- 6) любимое место в твоём городе;
- 7) любимое место в твоей области;
- 8) какой областью искусства занимаешься сам?

Участие в кружках:

- 1) предметных;

- 2) технических;
- 3) литературных;
- 4) художественных;
- 5) музыкальных;
- 6) спортивных;
- 7) в каких олимпиадах принимал участие?
- 8) в каких конкурсах участвовал?
- 9) какие призы и награды имеешь и за что?

Сопоставь свои ответы и определи, в какой мере участие в кружках удовлетворяет твои главные интересы.

Интерес к профессиям:

- 1) какие профессии тебе кажутся привлекательными?
- 2) какую профессию ты собираешься выбрать в будущем?
- 3) кто сформулировал у тебя интерес к этой профессии?
- 4) чем тебя привлекает эта специальность?
- 5) в какой мере ты уверен, что осуществишь свою мечту?

Подумай, в какой мере названная тобой профессия связана с областью твоих главных интересов? В какой мере она связана с твоим реальным опытом и способностями? [1. С. 211—224].

Источник (дал прил. 11, 12 и 13): 1. Психология — производству и воспитанию. Л., 1977. 304 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 14

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЕ

1. Ориентировка в окружающем, запас знаний, отношение к школе

Данная методика проводится в форме беседы с ребенком. Перед тем как начать беседу, необходимо дать ребенку приспособиться к новой ситуации. Во время обследования родители должны сидеть в стороне, у ребенка за спиной. Это позволяет ему общаться с диагностом, а не с родителями. Если ребенок сильно застенчив и робок, то можно предложить кому-либо из родителей сесть рядом с ним, взять его за ручку, чтобы он успокоился. Необходимо следить за тем, чтобы родители не отвечали за ребенка на вопросы и не подсказывали.

Разговор с ребенком нужно вести неофициально и доверительно. Если ребенок испытывает затруднения при ответах, то его необходимо подбодрить. Нельзя его торопить, ругать за плохие ответы или их отсутствие, проявлять недовольство.

Рекомендуется использовать следующие вопросы:

1. Как тебя зовут?
2. Сколько тебе лет?
3. Как зовут твоих родителей?
4. Как называется город (село, деревня, поселок), где ты живешь?
5. Каких ты знаешь домашних животных? Каких диких животных?
6. В какое время года на деревьях появляются листья?
7. Что остается на земле после дождя?
8. Чем отличается день от ночи?
9. Хочешь ли ты идти в школу?
10. Как ты думаешь, что хорошего, интересного будет в школе?
11. Как по-твоему лучше учиться — дома с мамой или в школе с учительницей?

Оценка результатов. По результатам беседы заполняются первые два пункта протокола обследования. После номера каждого вопроса ставится знак «+» или «—». Знак «+» ставится при следующих ответах:

— вопросы 1—4: верный ответ (в том числе, если называются уменьшительные имена);

— вопрос 5: названо не меньше двух домашних и двух диких животных; не названы дикие животные вместо домашних и наоборот;

— вопрос 6: «весной», «когда зима кончилась» и т.п.;

— вопрос 7: «лужи», «грязь», «мокрость», «вода», «слякоть» и т.п.;

— вопрос 8: «днем светло», «днем солнце, а ночью луна», «ночью спят» и т.п.;

— вопрос 9: утвердительный ответ;

— вопрос 10: указания на занятия, получение знаний и т.п. (ответы, в которых называются только «игры с ребятами», «перемена», указывается, что «в школе не надо спать днем» и т.п., оценивается знаком «—»);

— вопрос 11: предпочтение школьного обучения домашнему.

Итоговый уровень ориентировки в окружающем, запаса знаний (пункт 1) определяется на основе подсчета числа «+» по вопросам 1—8: «высокий» — 7—8 «+»; «средний» — 5—6 «+»; «низкий» — 4 и менее «+».

Итоговый уровень сформированности положительного отношения к школе (пункт 2) определяется по вопросам 9—11: «высокий» — 3 «+»; «средний» — 2 «+»; «низкий» — один или ни одного «+».

2. Умственное и речевое развитие

Методика 1 (мышление и речь)

1.1. Понимание грамматических конструкций

Диагност произносит предложение: «Петя пошел в кино после того, как дочитал книгу». При этом он произносит предложение медленно и четко. Для полной уверенности, что ребенок понял предложение, его следует повторить дважды. После этого диагност задает вопрос: «Что Петя делает раньше — смотрел кино или читал книгу?».

1.2. Выполнение словесных поручений

Для проведения методики на столе в беспорядке раскладываются карандаши. Психодиагност говорит ребенку: «Собери карандаши, сложи их в коробку и положи коробку на полку». После выполнения этого задания диагност спрашивает: «Где теперь лежат карандаши? Откуда ты их взял?»

Если ребенок не может правильно выполнить описанное задание, оно упрощается. Обследующий говорит: «Возьми карандаш и убери их в ящик». После этого он задает те же вопросы.

1.3. Изменение существительного по числу

Психодиагност говорит ребенку: «Я назову тебе словом один предмет, а ты измени это слово так, чтобы получилось много предметов. Например, я скажу «карандаш», а ты должен ответить «карандаши». После этого проверяющий называет 11 существительных в единственном числе: книга, ручка, лампа, стол, окно, город, стул, ухо, брат, флаг, ребенок. Если, изменяя слово «книга» (первое из предъявляемых слов), ребенок демонстрирует недостаточно четкое понимание инструкции (отвечает «книжки», «много книг» и т.п.), то необходимо вновь дать образец правильного ответа: «книга — книги».

1.4. Рассказ по картинкам

Перед ребенком на столе кладут четыре картинки, на которых изображена определенная, хорошо известная ему последовательность событий (как, например, на рис. 1).

Оценка результатов. На основе выполнения указанных заданий заполняется четвертый пункт протокола. Выполнение каждого задания оценивается знаками «+», «±» или «—».

В первом задании знаком «+» отмечается правильный ответ на вопрос, знаком «—» — неправильный ответ (знак «+» не используется).

Во втором задании знаком «+» отмечается правильное выполнение полной инструкции и правильный ответ на оба вопроса, знаком «—» — невыполнение ни полной, ни упрощен-

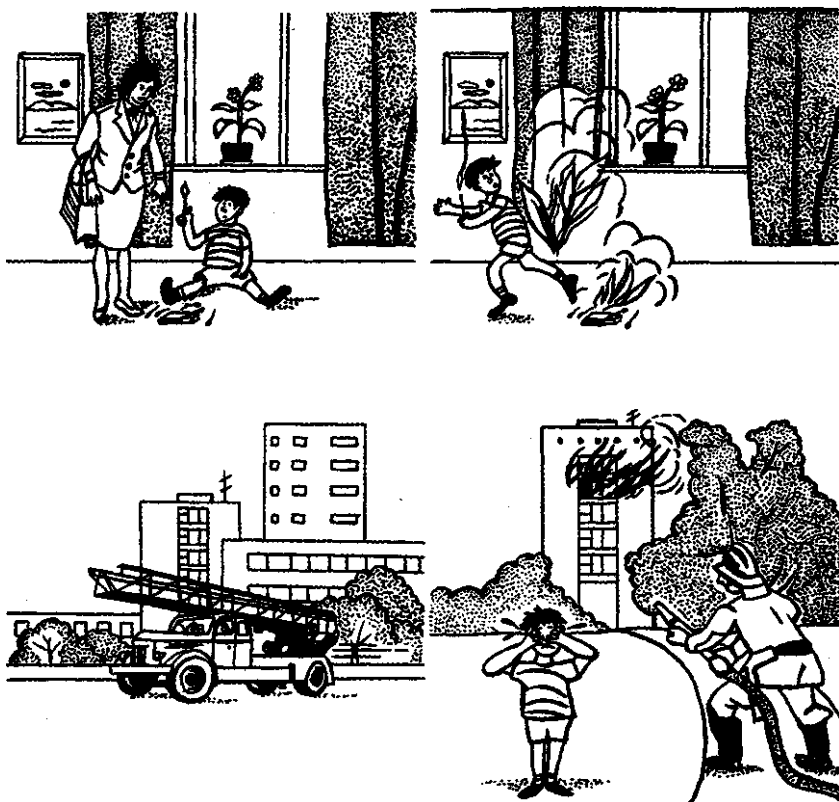


Рис. 1. Пример набора картинок для субгеста «Рассказ по картинкам»

ной инструкции. Промежуточные результаты отмечаются знаком «±».

В третьем задании знак «+» ставится в том случае, когда ребенок допустил не более двух ошибок. Ошибки могут быть разными: перестановка ударения (стол — столы), искажение формы множественного числа (город — городы, ребенок — ребенки, ухо — уши) и т.п. В случае если для большинства обследуемых детей, в силу особенности местной речи, характерны ошибки типа «братья», «окны» и т.п., то при оценке результатов они не учитываются. Знаком «←» отмечается выполнение заданий, при котором ребенок допустил 7 и более ошибок. Промежуточные результаты (3—6 ошибок) отмечаются знаком «±».

В четвертом задании знаком «+» отмечается правильное расположение картинок и правильное описание изображенных со-

бытии. Не считается ошибкой изменение последовательности картинок, если оно разумно обосновано ребенком (например, вместо последовательности «просыпается — умывается — завтракает — идет в школу» дается последовательность «приходит из школы — умывается — ужинает — ложится спать»). Знак «±» ставится в том случае, когда ребенок логично выстраивает последовательность картинок, но не может ее обосновать; знак «—» — когда последовательность картинок случайна.

Итоговый уровень развития мышления и речи оценивается как «высокий», если выполнение всех четырех заданий оценено знаком «+»; как «низкий» — если выполнение трех или всех четырех заданий оценено знаком «—», а также если два задания оценены знаком «—», а остальные два — знаком «±». В промежуточных случаях уровень оценивается как «средний».

Методика 2 (образные представления)

2.1. Собрание разрезных картинок

Ребенку предлагается сложить картинку из частей, лежащих таким образом как показано на рис. 2, а. Психодиагност говорит: «Видишь, картинка сломалась. Почини ее». Если ребенок не справляется с этим заданием, то ему предлагается упрощенный вариант (см. рис. 2, б). В обоих случаях не следует называть изображенные предметы.

2.2. Рисунок человека

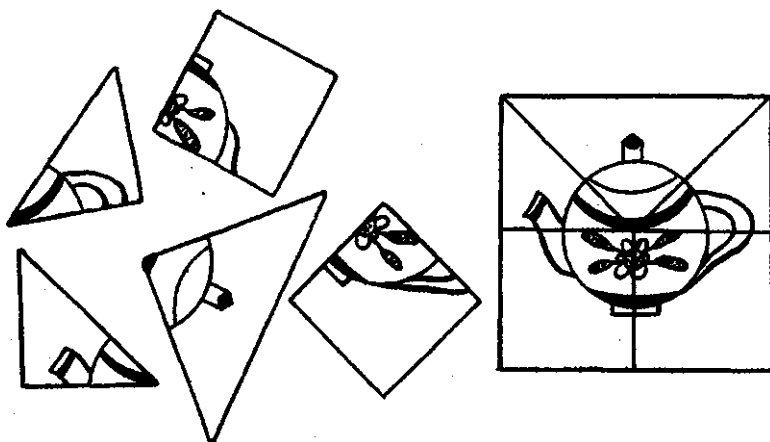
Ребенку предлагается нарисовать человека («дядю»), самого лучшего, какой у него получится. Если ребенок утверждает, что не умеет рисовать, его необходимо ободрить, объяснить, что в этом возрасте все дети не очень хорошо рисуют, но все равно каждый рисунок по своему интересен. При упорном отказе можно спросить: «Что есть у человека?» — и после ответа, например, «голова» — предложить: «Так нарисуй голову». После этого спросить: «Что еще есть у человека?» и предложить нарисовать следующую названную часть тела и т.д. В конце обследования обязательно нужно спросить: «Ты нарисовал все, что нужно?».

Оценка результатов. По итогам выполнения перечисленных двух заданий заполняется четвертый пункт протокола. Каждое из заданий оценивается знаками «+», «±» или «—».

1. Сборка разрезной картинки оценивается знаком «+» в том случае, когда ребенок правильно сложил первую (сложную) картинку. Если она сложена неверно, а вторая картинка (более простая) — верно, то ставится знак «±». Если обе картинки собраны неверно, ставится знак «—».

2. Оценка рисунка человека должна учитывать:

а)



б)

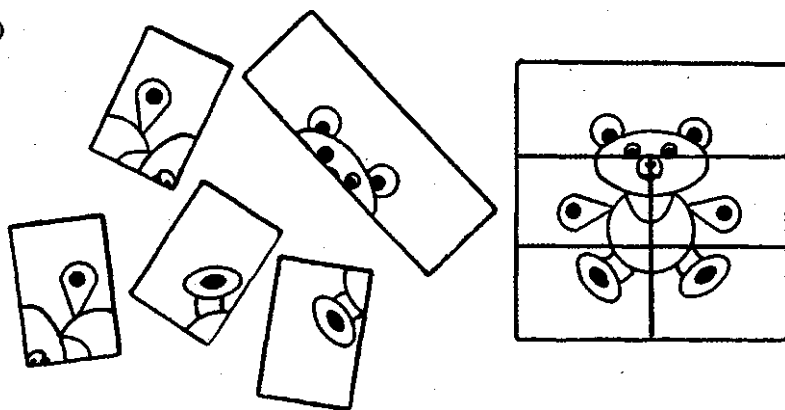


Рис. 2. Пример задания к субтесту «Собирание разрезных картинок»

— наличие опорных частей: а) головы; б) глаз; в) рта; г) носа; д) туловища; е) рук; ж) ног;

— наличие второстепенных деталей: а) пальцев; б) шеи; в) волос или шапки; г) обуви; д) одежды;

— способ изображения рук и ног: одной чертой (низкий) или двумя чертами, так что видна толщина конечностей (высокий).

Рисунок оценивается знаком «+», если имеются все семь основных частей и не менее трех второстепенных деталей, руки и ноги имеют толщину (рис. 3).

Рисунок оценивается знаком «-», если изображено пять или меньше основных частей (вне зависимости от наличия допол-

это человек, то ему сообщают это, если же он считает, что получил самолет, то возражать ему не обязательно. Далее проверяющий говорит: «Я хочу, чтобы ты мне сделал точно такого же. Внимательно посмотри. Запомнил? Теперь я его закрою, а ты рядом с этим листочком сделай точно такого же человечка». Образец закрывается листом бумаги, ребенку дают спички и указывают место на столе рядом с листом, где он должен выполнить задание. Во время проведения этой методики внимание ребенка не следует обращать ни на какие особенности фигуры образца, говорить следует только: «Внимательно посмотри».

В большинстве случаев имеют место те или иные отклонения. Например, спички выкладываются головками к центру, ноги широко расставлены и т.п.

Когда ребенок заканчивает работу, проверяющий говорит: «Молодец, хорошо, но давай посмотрим, у тебя точно так же как у меня или нет?» — и открывает образец. При этом ребенок может сказать, что все точно так же, или же отчасти исправить конструкцию. Например, перевернуть спички, но не сдвинуть ноги, или наоборот. В этих случаях диагност задает ребенку наводящие вопросы, анализируя тем самым его действия по анализу образца: «Что есть у человека?» — «Голова». «Посмотри, у тебя так же?» и т.д. Другими словами диагност, не называя частей образца, побуждает ребенка последовательно их осмотреть. Если ребенок и в этом случае не замечает никаких различий, тогда дается прямая подсказка: «Что у моего человечка на ногах?» — «Тапочки». После этого проверяющий молчит, а ребенок, как правило, вносит исправления в свою фигуру.

Обследуемым, которые сразу же построили фигуру, точно соответствующую образцу, можно предложить дополнительно более сложную конструкцию — «кровать» (рис. 6). Воспроизвести подобный образец сразу без ошибок ребенку обычно не удастся, т.к. он асимметричен и эта асимметрия не имеет функционального объяснения. Тем не менее диагност настаивает на том, чтобы все было сделано в точности как у него. Дальнейшая процедура обследования такая же, как и в основном задании.

Оценка результатов. На основе выполнения описанных заданий заполняется пятый пункт протокола.

При «высоком» уровне готовности к школе ребенок может самостоятельно обнаружить отклонения и внести коррективы. При этом не обязательно, чтобы фигура сразу же в точности соответствовала образцу: вполне допустимы выше перечисленные часто встречающиеся отклонения. Показателем «среднего»

уровня готовности является умение исправить свою фигуру с помощью взрослого, который фиксирует внимание ребенка на определенных частях или особенностях образца. Например, психодиагност говорит: «Посмотри, что у него на ногах». «Не готовый» к школе ребенок даже при максимальной помощи не может исправить ошибки в своей конструкции.

При любых результатах выполнения второго задания уровень готовности считается неплохим, если в первом задании ребенок выполнил все правильно.

Методика 4 (одномоментное восприятие количества)

На столе перед ребенком рассыпью раскладываются спички. Диагност говорит ему: «Бери отсюда столько спичек, сколько буду брать я», — затем берет одну спичку, показывает ее ребенку на ладони и сразу зажимает в кулаке (время предъявления должно быть достаточно коротким, поскольку проверяется не способность к пересчету, а возможность одномоментного восприятия количества). После этого ребенку предлагается взять спички. Количество спичек фиксируется (одновременно ребенка спрашивают: «Сколько у тебя спичек?». Иногда дети сразу называют число, а иногда предварительно пересчитывают спички. Если ребенок затрудняется ответить, тогда задается дополнительный вопрос: «У тебя столько же, сколько у меня, или нет?» Если ребенок начинает сомневаться в том, что у него столько же, то это проявление тревожности (к готовности к школе не относится). Если же в ответ на дополнительный вопрос ребенок говорит: «Столько же», — и только после этого сообщает, что у него тоже четыре, то это отрицательно характеризует его готовность, т.к. он не сомневался, что взял столько же, следовательно он не тревожный. Тем не менее быстро ответить на вопрос — не смог, после чего и взрослый, и ребенок кладут свои спички обратно в кучу. Далее диагност берет и показывает три спички, и вся процедура повторяется. Потом показываются две, четыре и пять спичек.

Оценка результатов. На основе выполнения этого задания заполняется шестой пункт протокола. «Высокий» уровень фиксируется тогда, когда ребенок способен к одномоментному восприятию 4—5 спичек, «средний» — 3-х спичек, «низкий» — 1—2 спички.

3. Развитие движений

Методика 1 (мелкие движения)

Уровень развития мелких движений (мелкой моторики) можно определить с помощью задания «Езда по дорожке».

Психодиагност предлагает ребенку «проехать по дорожке», соединив линии изображения машины и дома (рис. 7). Ребенку

необходимо объяснить, что он должен проводить линию, не отрывая карандаша от бумаги. Инструкция звучит так: «Ты водитель. Тебе надо проехать к этому домику. Ты поедешь вот так (на рисунке-образце диагност показывает, как необходимо «ехать по дорожке»). Карандаш должен все время двигаться по бумаге, иначе получится, что машина взлетела, как самолет. Езжай аккуратно, чтобы машина не съехала с дороги».

Оценка результатов. На основе выполнения этого задания заполняется 7 пункт протокола. Результаты анализа рисунка че-

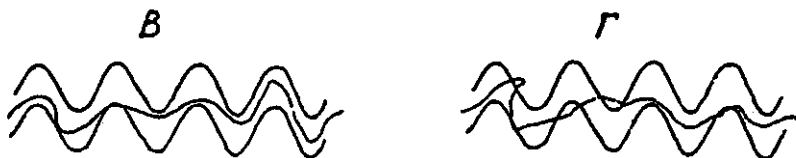


Рис. 7. Пример задания к субтесту «Езда по дорожке»

А — образец, сделанный диагностом на глазах у ребенка;

Б — материал, предлагаемый ребенку;

В — вариант выполнения, оцениваемый знаком «+»;

Г — вариант выполнения, оцениваемый знаком «—».

ловека привлекаются в качестве дополнительной информации о развитии мелкой моторики.

Результат оценивается как «высокий», если выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш отрывается от бумаги не более трех раз, отсутствуют нарушения линий, описанные ниже. Результат оценивается как «низкий», если имеются три или более выходов за пределы дорожки; даже при отсутствии выходов результат оценивается как «низкий», если в рисунке человека или задании «езда по дорожке» наблюдаются ярко выраженные нарушения линий: а) неровная, «дорожная» линия; б) очень слабая, почти невидимая; в) с очень сильным нажимом, рвущим бумагу;

г) с многократными наведениями по одному и тому же месту. В промежуточных случаях результат оценивается как «средний».

Методика 2 (крупные движения)

При наличии низкого уровня развития крупных движений (т.е. движений рук, ног, всего тела) у школьников часто возникают трудности на занятиях физкультурой, а так же в общении со сверстниками. В силу этого развитие крупных движений являются одним из важных показателей подготовленности к школе, оценка значения этого показателя производится на основе наблюдений за походкой ребенка (чтобы наблюдать за ней можно попросить его принести какую-нибудь вещь, лежащую в другом конце комнаты), а **так** же за тем, как он бросает мяч, ловит его.

Оценка результатов. Показателями «низкого» уровня развития крупных движений служат:

- неустойчивая, неровная походка;
- наличие большого количества лишних движений, сопутствующих основному действию и мешающих его выполнению;
- нарушения координации движений, приводящие к невозможности поймать и удержать мяч, бросать его взрослому.

Развитие крупных движений оценивается как «недостаточное» только в тех случаях, когда какие-либо из указанных нарушений ярко выражены, заметно отличают ребенка от большинства его сверстников. При этом следует иметь в виду, что развитие крупных движений сильно зависит от местных условий: от того, насколько много дети двигаются, какие подвижные игры у них распространены и т.п. В противном случае развитие характеризуется как «достаточное».

Источники: Готовность детей к **школе**. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. Методические разработки **для** школьного психолога (Е.А.Бугрименко, А.Л.Вентер, К.Н.Поливанова, Е.Ю.Сушкова. М, 1989. 88 с.)

ПРИЛОЖЕНИЕ 15

ЭЛЕМЕНТЫ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРИ НИЗКИХ И ВЫСОКИХ ЗНАЧЕНИЯХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ТЕМПЕРАМЕНТА

СОЦИАЛЬНАЯ ЭРГИЧНОСТЬ

Низкие значения

Предпочитает отвечать кратко, не **дает** вопросы, в разговор включается

Высокие значения

Собеседник часто обращается к партнеру, легко включается в разговор, ра-

с трудом, молчалив, речь тихая монотонная, печальные интонации.

Дополнительные признаки: мимика **отсутствует**, губы сжаты, голова **опущена**, держится на расстоянии от партнера.

достные интонации, громкая речь, длительные высказывания.

Дополнительные признаки: живая мимика, часто улыбается, голова приподнята, держится близко к **партнеру**.

СОЦИАЛЬНЫЙ ТЕМП

Много пауз, речь прерывиста, голос тихий.

Дополнительные признаки: мимика **отсутствует**

Плавная и легкая речь, редко или совсем отсутствуют паузы и остановки, голос громкий, говорит скороговоркой, проглатывает окончания.

Дополнительные признаки: живая мимика, много движений руками.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЛАСТИЧНОСТЬ

Долго думает, прежде чем ответить, с трудом включается в разговор, новообразования отсутствуют, каждую фразу взвешивает.

Дополнительные признаки: мимика вялая.

Быстрые и даже мгновенные речевые ответы, легко включается в разговор, импульсивен, много новообразований и грамматических нарушений, обилие эллипсов, телеграфный **стиль**.

Дополнительные признаки: живая мимика, много движений руками.

СОЦИАЛЬНАЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ

Голос спокойный, уверенный, преобладают радостные и приказные **эмоциональные** компоненты.

Дополнительные признаки: голова приподнята, близкая дистанция с партнером.

Интонации резкие (падающие или восходящие), персеверации, обилие отрицательных эмоциональных компонентов (печали, гнева, грусти, страха), обилие междометий (ох! ах! и т.д.); много шумовых эффектов (причмокивание, присвистывание и т.д.).

Дополнительные признаки: глаза бегают, руки дрожат, много движений, часто вертит головой, трет руками части лица (нос, подбородок и т.д.) и тербит руками мелкие предметы.

Источник: *Русалов В.М.* Опросник структуры темперамента. М., 1992. 36 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 16

ПСИХОГЕОМЕТРИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКИ ТИПА ЛИЧНОСТИ (на основе наблюдения элементов поведения)

Концептуальное описание характеристик. Психогеометрия — практическая система анализа типологии личности. Она позволяет:

1) определить форму (или тип) личности интересующего Вас человека;

2) дать подробную характеристику личных качеств и особенностей поведения человека на быденном, понятном каждому языке;

3) составить сценарий поведения для каждой формы личности в типичных ситуациях.

Психогеометрия как система сложилась в США. Автор этой системы Сьюзен Деллингер — специалист по социально-психологической подготовке управленческих кадров [1].

Эта система может использоваться в педагогической практике как в форме опросного варианта методики (см. [1]), так и в форме варианта, основанного на наблюдении элементов поведения. В качестве обобщенных *категорий наблюдения* для экспресс-диагностики используются:

1) *внешний вид* (стиль одежды, соответствие его ситуации, прическа, опрятность и т.п.);

2) *рабочее место*;

3) *речь* (логичность, уверенность, эмоциональность, громкость и т.п.);

4) *язык тела* (характер позы, походки, жестов и т.п.);

5) *психологические особенности поведения* (стремление к лидерству, общительность, доминантность, эмоциональная чувствительность, дисциплинированность и т.п.).

Ознакомившись с основными категориями наблюдений, необходимо, следя за поведением интересующего Вас человека, фиксировать частоту появлений указанных категорий в его поведении. Таким образом, Вы сможете определить его тип сначала предварительно. Более точный диагноз требует длительного наблюдения и анализа. С этой целью необходимо заполнить таблицу

Содержание категорий наблюдения типа личности

Квадрат	Треугольник	Прямо- угольник	Круг	Зигзаг
---------	-------------	--------------------	------	--------

Внешний вид мужчины

Консервативный, опрятный, чисто выбрит	Модный, дорогие вещи, соответствует ситуации	Меняющийся, неопрятный, не в тон ситуации	Неофициальный, небрежный, молодой	Растрепанный, неряшливый, демонстративный
---	--	---	-----------------------------------	---

Квадрат	Треугольник	Прямо- угольник	Круг	Зигзаг
<i>Внешний вид женщины</i>				
Сдержанный, неяркий, худощавые	Элегантный, дорогие вещи, ухоженный	Меняющийся, сумасбродный, не в тон ситуации	Неофициальный, женственный, полные	Разнообразный небрежный, экстравагантный
<i>Рабочее место</i>				
Каждая вещь на своем месте	Символы статуса и успеха	Беспорядок или эклектика	Уютная (домашняя) обстановка	Запущенность или демонстративность
<i>Речь</i>				
Логичная, последовательная, ясная, сухая, монотонная, медленная , высокий голос, речевые штампы, профессиональная терминология	Логичная, ясная, краткая, уверенная, властная, четкая, эмоциональная, быстрая, громкий высокий голос, остроты , жаргон	Неуверенная, неясная, сбивчивая, эмоциональная «паузы нерешительности», скороговорка, высокий срывающийся голос , междометия, вопросы, слова-паразиты	Непоследовательная, отклонения от главной темы, плавная, эмоциональная, успокаивающая, скорее медленная, расслабляющая, сочный голос, комплименты, восторженные оценки, «мы» предпочтительнее «я»	Непоследовательная, ассоциативная, яркая, быстрая, образная, эмоциональная, заигривая, восторженные оценки, богатая лексика, жаргон, остроты
<i>Язык тела</i>				
Скованная, напряженная поза («зажатость»), рассчитанные движения , точные, скупые жесты, медленная, «солидная» походка, бесстрастное лицо , деланный или «нервный» смех, поение	Ненапряженная поза, плавные, уверенные движения, широкие, выразительные жесты, уверенная, энергичная походка, сжатые губы, пронзительный взгляд , властное рукопожатие	Неуклюжий, резкие, отрывистые, нервные движения, неуверенные, незаконченные жесты, неуверенная походка, бегающий взгляд , хихиканье, быстро краснеет	Расслабленная поза, свободные, плавные движения, добродетельная улыбка, частые кивки головой в знак поддержки, минимальная социальная дистанция, жизнерадостная походка, подчеркнута доброжелательное приветствие	Ненапряженные, быстро меняющиеся позы, быстрые, плавные движения, оживленная жестикация , стремительная походка, живая мимика, мажорность

Квадрат	Треугольник	Прямо- угольник	Круг	Зигзаг
---------	-------------	--------------------	------	--------

Основные психологические характеристики поведения

<p>Организованность, пунктуальность, строгое соблюдение правил, инструкций, аналитичность, внимательность к деталям, ориентация на факты, пристрастие к письменной речи, аккуратность, нечистоплотность, рациональность, осторожность, сухость, холодность, практичность, упорство, настойчивость, твердость в решениях, терпеливость, трудолюбие, профессиональная эрудиция, слабый «политик», узкий круг друзей и знакомых</p>	<p>Лидер, стремление к власти, честолюбие, установка на победу, прагматизм, ориентация на проблемы, уверенность в себе, решительность, импulsive, сила чувств, смелость, неукротимая энергия, склонность к риску, высокая работоспособность, буйность, развлекательность, великодушный «политик», остроумие, широкий круг близких и друзей</p>	<p>Изменчивость, непоследовательность, неопределенность, возбудимость, любознательность, позитивная установка ко всему новому, смелость, низкая самооценка, неуверенность в себе, доверчивость, нервозность, быстрые, резкие колебания настроения, избегание конфликтов, завышенность, склонность терять вещи, непунктуальность, новые друзья, имитация поведения других людей («примеривание ролей»), тенденция к простудам, травмам, дорожно-транспортным происшествиям</p>	<p>Высокая потребность в общении, доброжелательность, забота о других, щедрость, способность сопереживать, хорошая интуиция, спокойствие, склонность к самообвинению (и меланхолии), эмоциональная чувствительность, доверчивость, ориентация на мнение окружающих, нерешительность, слабый «политик», болтливость, способность уговаривать и убеждать друзей, сентиментальность, тяга к прошлому, склонность к общественной деятельности, гибкий распорядок дня, широкий круг друзей и знакомых</p>	<p>Жажда изменений, креативность, жажда знаний, великолепная интуиция, одержимость своими идеями, мечтательность, устремленность в будущее, позитивная установка ко всему новому, возторженность, энтузиазм, посредственность, непрактичность, импульсивность, непостоянство настроения, поведения и отношений, стремление работать в одиночку, возвращение к бумажной работе «душа компании», остроумие, безалаберность в финансовых вопросах, не большой круг друзей</p>
--	--	---	--	--

Обработка результатов. По каждой категории наблюдения делаются пометки: реализуется она или нет у конкретного че-

ловека. После этого определяется общая сумма проявлений элементов поведения и психических особенностей для каждого типа личности (сумма по каждой колонке). Тот тип, для которого зафиксировано больше элементов, является доминирующим для данного человека. Далее, используя таблицу интерпретаций, производится интерпретация результатов.

Интерпретация. Фигура, которую обследуемый поставил на первое место или по которой наблюдатель выделил больше элементов поведения, — это основная фигура (или субъективная форма обследуемого). Она дает возможность определить его доминирующие черты характера и особенности поведения. Остальные четыре фигуры — это своеобразные модуляторы, которые могут окрашивать ведущую мелодию его поведения. Последняя фигура указывает на форму человека, взаимодействие с которым будет представлять для испытуемого наибольшие трудности. В случае опроса, при отсутствии фальсификации, первая выбранная фигура соответствует восприятию обследуемым себя на уровне сознания, вторая — на уровне подсознания, а третья — на уровне бессознательного.

Источник: *Алексеев А.А., Громова Л.А.* Психометрия для менеджеров. Л., 1991. 164 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 17

ЛИЧНОСТНЫЙ ТЕСТ Р. КЭТТЕЛЛА (16PF)

Инструкция: «Ниже содержатся вопросы, цель которых — выяснить Ваши взгляды и интересы. "Правильных" и "неправильных" ответов нет, так как каждый имеет право на свое мнение. Отвечайте точно и правдиво.

Отвечая на каждый вопрос, Вы можете выбрать один из трех вариантов ответа: "1", "2" или "3". Отвечая, помните о следующих правилах:

Вопросы слишком коротки, чтобы в них содержались все необходимые подробности. Представляйте типичные ситуации, не задумывайтесь над деталями. Не тратьте время на раздумья, давайте первый естественный ответ, который приходит в голову, старайтесь отвечать на несколько вопросов в минуту, тогда Вы закончите всю работу примерно за 35 мин.

Старайтесь избегать промежуточных неопределенных ответов, кроме тех случаев, когда ответить определенно действи-

тельно невозможно (не более одного "неопределенного" ответа на 5—6 вопросов).

Возможно, некоторые вопросы Вам будет трудно отнести к себе; постарайтесь дать наиболее подходящий предположительный ответ.

Помните, что "плохих" и "хороших" ответов быть не может. Не старайтесь своими ответами произвести благоприятное впечатление. Свободно выражайте свое собственное мнение».

1. Я хорошо понял инструкцию, которую только что прочел:
1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.
2. Я готов отвечать на каждый вопрос так искренне, как только можно:
1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.
3. Я предпочел бы иметь дачу:
1 — в оживленном дачном поселке, 2 — предпочел бы нечто среднее, 3 — уединенно в лесу.
4. Я могу найти в себе достаточно сил, чтобы справиться с жизненными трудностями:
1 — всегда, 2 — часто, 3 — редко.
5. При виде диких животных мне становится несколько не по себе:
1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.
6. Я воздерживаюсь от критики людей и их взглядов:
1 — обычно, 2 — иногда, 3 — нет.
7. У меня есть такие качества, по которым я превосхожу других людей:
1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.
8. Я люблю планировать свои дела надолго вперед и действовать в соответствии с принятым планом:
1 — да, 2 — трудно ответить, 3 — нет.
9. Если бы я увидел двух дерущихся соседских детей:
1 — я бы предоставил им самим выяснять свои отношения, 2 — не знаю, что предпринял бы, 3 - я постарался бы разобраться в их ссоре.
10. На собраниях и в компаниях:
1 — я легко выхожу вперед, 2 — верно нечто среднее, 3 — я предпочитаю держаться в стороне.
11. По-моему, интереснее быть:
1 — инженером-конструктором, 2 — не знаю, что предпочесть, 3 — драматургом.

12. Мне легко подчиняться приказам, даже если они мне кажутся не вполне разумными:

1 — да, я понимаю, что без этого не будет порядка, 2 — нечто среднее, 3 — нет, мне трудно, даже когда знаю, что надо.

13. Обычно я спокойно переношу самодовольных людей, даже когда они хвастаются или другим способом показывают, что они высокого мнения о себе:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

14. Разглядывая облака на небе:

1 — я думаю о погоде, 2 — не знаю, что ответить, 3 — я вижу в них разные образы.

15. Я считаю, что самую скучную повседневную работу нужно доводить до конца, даже если кажется, что в этом нет необходимости:

1 — согласен, 2 — не уверен, 3 — не согласен.

16. Я предпочел бы взяться за работу:

1 — на которой можно заработать много, даже с риском неудачи (потери в деньгах), 2 — не знаю, 3 — с твердым, средним по размеру окладом.

17. Человек, способный не показывать свои чувства окружающим, кажется мне:

1 — изворотливым, 2 — трудно сказать, 3 — воспитанным.

18. Изредка я испытываю чувство внезапного страха или неопределенного беспокойства, сам не знаю отчего:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет

19. Когда меня несправедливо критикуют за то, в чем я не виноват:

1 — никакого чувства вины у меня не возникает, 2 — верно нечто среднее, 3 — я все же чувствую себя немного виноватым.

20. На работе у меня бывает больше затруднений с людьми, которые:

1 — отказываются применять современные методы работы, 2 — не знаю, что выбрать, 3 — пытаются что-то изменить в работе, которая и так идет нормально.

21. Принимая решения, я руководствуюсь больше:

1 — сердцем, 2 — нечто среднее, 3 — рассудком.

22. Люди были бы счастливее, если бы они больше времени проводили в обществе своих друзей:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

23. Строя планы на будущее, я часто рассчитываю на удачу:

1 — да, 2 — затрудняюсь ответить, 3 — нет.

24. Разговаривая, я склонен:

1 — высказывать свои мысли сразу, как только они приходят в голову, 2 — верно нечто среднее, 3 — прежде хорошенько собраться с мыслями.

25. Даже если я чем-то сильно взбешен, я успокаиваюсь довольно быстро:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

26. При одинаковом рабочем дне и зарплате я предпочел бы работать:

1 — столяром или поваром, 2 — не знаю, что выбрать, 3 — официантом в хорошем ресторане.

27. У меня было:

1 — очень мало выборных должностей, 2 — несколько, 3 — много выборных должностей.

28. «Лопата» так относится к «копать», как «нож» к:

1 — острый, 2 — резать, 3 — точить.

29. Иногда какая-нибудь навязчивая мысль не дает мне заснуть:

1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.

30. В своей жизни я, как правило, достигаю тех **целей**, которые ставлю перед собой:

1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.

31. Устаревший закон должен быть изменен:

1 — только после основательного обсуждения, 2 — верно нечто среднее, 3 — немедленно.

32. Мне становится не по себе, когда дело требует от меня быстрых действий, которые как-то влияют на других людей:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

33. Большинство знакомых считают меня веселым собеседником:

1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.

34. Когда я вижу неопрятных, неряшливых людей:

1 — это меня не волнует, 2 — верно нечто среднее, 3 — они вызывают у меня неприязнь и отвращение.

35. Я слегка теряюсь, неожиданно оказавшись в центре внимания:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

36. Я всегда рад присоединиться к большой компании, например, встретиться вечером с друзьями, пойти на танцы, принять участие в интересном общественном мероприятии:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

37. В школе я предпочитал:
1 — уроки музыки (пения), 2 — затрудняюсь **сказать**, 3 — занятия в мастерских, ручной труд.
38. Если меня назначают ответственным за что-либо, я настаиваю, чтобы мои распоряжения строго выполнялись, а иначе я отказываюсь от поручения:
1 — да, 2 — иногда, 3 — нет.
39. По некоторым вопросам я занимаю непреклонную позицию:
1 — всегда, 2 — иногда, 3 — только когда уверен, что другим мое мнение покажется ценным.
40. Мне интересны люди, которые во многом со мной не согласны, с которыми можно завязать спор:
1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.
41. Если в новой компании кто-то много и громко смеется, это говорит о том, что он:
1 — человек жизнерадостный, 2 — трудно сказать, 3 — не умеет себя сдерживать.
42. Я предпочел бы общаться с людьми вежливыми и деликатными, чем грубыми и прямолинейными:
1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.
43. Когда меня критикуют на людях, это меня крайне угнетает:
1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.
44. Если меня вызывает к себе начальник, то я:
1 — использую этот случай, чтобы попросить о том, что мне нужно, 2 — верно нечто среднее, 3 — беспокоюсь, что сделал что-то не так.
45. Я испытываю смущение, если мое мнение о прочитанной книге, просмотренном фильме разошлось с общепринятым:
1 — да, 2 — трудно сказать, 3 — нет.
46. Прежде чем высказать свое мнение:
1 — я стремлюсь узнать мнение других, 2 — трудно сказать, 3 — я не ищу выгодного момента.
47. Когда я учился в 7—10 классах, я участвовал в спортивной жизни школы:
1 — довольно часто, 2 — от случая к случаю, 3 — редко.
48. Я поддерживаю дома хороший порядок и почти всегда знаю, что где лежит:
1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.
49. Когда я думаю о том, что произойдет в течение дня, я нередко испытываю беспокойство:
1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

50. Иногда я сомневаюсь, действительно ли люди, с которыми я беседую, интересуются тем, что я говорю:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

51. Если бы мне пришлось выбирать, я предпочел бы быть:

1 — лесничим, 2 — трудно выбрать, 3 — учителем старших классов.

52. Ко дню рождения, к праздникам:

1 - я люблю делать подарки, 2 — затрудняюсь ответить, 3 — считаю, что покупка подарков — несколько неприятная обязанность.

53. «Усталый» так относится к «работа», как «гордый» к:

1 — улыбка, 2 — успех, 3 — счастливый.

54. Какое из трех данных слов не подходит к двум остальным:

1 — свеча, 2 — луна, 3 — лампа.

55. Мои друзья:

1 — меня не подводили, 2 — изредка, 3 — подводили довольно часто.

56. Я делаю людям резкие критические замечания, если мне кажется, что они этого заслуживают:

1 — обычно, 2 — иногда, 3 — никогда.

57. Когда я расстроен, я всячески стараюсь скрыть свои чувства от других:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

58. Мне хотелось бы ходить в кино или места развлечений:

1 — чаще одного раза в неделю (чаще, чем большинство), 2 — раз в неделю (как большинство), 3 — реже одного раза в неделю (реже, чем большинство).

59. Я считаю, что личная свобода в поведении важнее хороших манер и соблюдения правил этикета:

1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.

60. В присутствии людей более значительных, чем я (людей старше меня, с большим опытом или с более высоким положением), я склонен держаться скромно:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

61. Мне трудно рассказать что-либо большой группе людей или выступить перед большой аудиторией:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

62. Я хорошо ориентируюсь в незнакомой местности, могу сказать, где север, юг, восток или запад:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

63. Если кто-то разозлился на меня:

1 — я бы постарался его успокоить, 2 — не знаю, что предпринять, 3 — это вызвало бы у меня раздражение.

64. Если с человеком говорить начистоту, он никогда не обидится, даже если не все будет ему приятно:

1 — да, верно, 2 — трудно сказать, 3 — неверно.

65. В наше время требуется:

1 — больше дисциплинированных, добросовестных людей, 2 — нечто среднее, 3 — больше увлеченных романтиков и энтузиастов.

66. Иногда я говорю посторонним вещи, кажущиеся мне важными, даже если они меня об этом не спрашивали:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

67. Я считаю, что непринужденность поведения важнее, чем соблюдение правил хорошего тона:

1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.

68. Бывает так, что я избегаю встреч с кем-то, так как чувствую себя должником, не выполнившим обещаний:

1 — очень редко, 2 — бывает, 3 — довольно часто.

69. Иногда мне говорят, что мой голос и вид слишком явно выдают мое волнение:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

70. Когда я был подростком и мое мнение расходилось с родительским, я обычно:

1 — оставался при своем мнении, 2 — нечто среднее, 3 — уступал, признавал их авторитет.

71. Мне хотелось бы работать в отдельной комнате, а не вместе с коллегами:

1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.

72. Я предпочел бы жить тихо, так как мне нравится, нежели быть предметом восхищения благодаря своим успехам:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

73. Во многих отношениях я считаю себя вполне зрелым человеком:

1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.

74. Критика в том виде, в котором ее осуществляют люди, скорее выбивает меня из колеи, чем помогает:

1 — часто, 2 — изредка, 3 — никогда.

75. Я всегда в состоянии строго контролировать проявление чувств:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

76. Меня раздражают люди, которые витают в облаках:
1 — сильно, 2 — средне, 3 — почти не раздражают.
77. «Удивление» так относится к «необыкновенный» как «страх» к:
1 — опасный, 2 — беспокойный, 3 — ужасный.
78. Какая из следующих трех дробей не подходит к двум остальным:
1 - $3/7$, 2 - $3/9$, 3 - $3/11$.
79. Мне кажется, что многие люди не замечают или избегают меня, хотя и не знаю, почему:
1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — не верно.
80. Люди относятся ко мне менее доброжелательно, чем я этого заслуживаю своим добрым к ним отношением:
1 — очень часто, 2 — иногда, 3 — никогда.
81. Когда мне достается роль руководителя:
1 - я смущаюсь и теряюсь, 2 — верно нечто среднее, 3 — я испытываю воодушевление.
82. У меня безусловно меньше друзей, чем у большинства людей:
1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.
83. Я люблю бывать там, где шумно и весело:
1 — да, 2 — не знаю, 3 — нет.
84. Люди считают меня легкомысленным, хотя и приятным человеком:
1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.
85. В обычных ситуациях в обществе я испытываю волнение, только не то, которое испытывает актер перед выходом на сцену:
1 — довольно часто, 2 — изредка, 3 — едва ли когда-нибудь.
86. Находясь в небольшой группе людей, я довольствуюсь тем, что держусь в стороне и чаще предоставляю возможность говорить другим:
1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.
87. Мне больше нравится читать:
1 — реалистические описания острых военных и политических конфликтов, 2 — не знаю, что выбрать, 3 — роман, возбуждающий воображение, чувство.
88. Когда мною пытаются командовать, я нарочно все делаю наоборот:
1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

89. Если начальство или члены семьи в чем-то меня упрекают, то, как правило, за дело:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

90. Мне не нравится манера некоторых людей «установиться» и бесцеремонно смотреть на человека на улице или в магазине:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

91. Во время совместной поездки:

1 — я могу так увлечься общением с собеседником, что перестану замечать, куда и как мы едем, 2 — трудно ответить, 3 — я всегда слежу за тем, как мы едем.

92. В шутках о смерти нет ничего дурного или противного хорошему вкусу:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

93. Если мои знакомые плохо обращаются со мной и не скрывают своей неприязни:

1 — это нисколько меня не угнетает, 2 — нечто среднее, 3 — я падаю духом.

94. Мне становится не по себе, когда мне говорят комплименты или хвалят в лицо:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

95. Человек не имеет права выходить из коллектива, если коллектив против этого:

1 — да, 2 — трудно сказать, 3 — нет.

96. Мне легче решить трудный вопрос или проблему:

1 — если я обсуждаю их с другими, 2 — верно нечто среднее, 3 — если я обдумываю их в одиночестве.

97. Я охотно участвую в общественной жизни, в работе разных комиссий:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

98. Выполняя какую-нибудь работу, я не останавливаюсь, пока не будут учтены самые незначительные детали:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

99. Иногда совсем незначительные препятствия очень сильно раздражают меня:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

100. Я сплю крепко, никогда не разговариваю во сне:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

101. Если бы я работал в сфере обслуживания, мне было бы интересно:

1 — беседовать с заказчиками, клиентами, 2 — нечто среднее, 3 — вести счета и другую документацию.

102. «Размер» относится к «длине» как «нечестный» к:
1 — тюрьма, 2 — грешный, 3 — укравший.
103. «АБ» так относится к «ГВ»Р как «С» к:
1 - ПО, 2 - ОП, 3 - ТУ.
104. Попадаю в компании, в которых выработалась своя мораль и нормы поведения, и употребление нецензурных слов является нормой, я теряюсь:
1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.
105. Когда я слушаю музыку, а рядом громко разговаривают:
1 — это мне не мешает сосредоточиться, 2 — нечто среднее, 3 — это портит мне все удовольствие и злит меня.
106. Думаю, что обо мне правильнее сказать, что я:
1 — вежливый и спокойный, 2 — верно нечто среднее, 3 — энергичный и напористый.
107. Я считаю, что:
1 — жить нужно по принципу «делу — время, потехе — час», 2 — нечто среднее между 1 и 3, 3 — жить нужно весело, не особенно заботясь о завтрашнем дне.
108. Лучше быть осторожным и ожидать малого, чем заранее в глубине души радоваться, предвкушая успех:
1 — согласен, 2 — не уверен, 3 — не согласен.
109. Если я задумываюсь о возможных трудностях в своей работе:
1 - я стараюсь заранее составить план, как с ними справиться, 2 — нечто среднее, 3 — думаю, что справлюсь с ними, когда появятся.
110. Я легко осваиваюсь в любом обществе:
1 — да, верно, 2 — не уверен, 2 — неверно.
111. Когда нужно немного дипломатии и умения убедить людей в чем-нибудь, обычно обращаются ко мне:
1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.
112. Мне было бы интересно:
1 — консультировать молодых людей, помогать им в выборе работы, 2 — затрудняюсь ответить, 3 — работать инженером-экономистом.
113. Если я абсолютно уверен, что человек поступает несправедливо или эгоистично, я заявляю ему об этом, даже если мне это грозит неприятностями:
1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.
114. Когда люди ведут себя глупо:
1 - я спокойно думаю, что на ошибках учатся, 2 — не уверен, 3 - я начинаю волноваться и пытаюсь вмешаться.

115. Я так часто задумываюсь над какой-то новой идеей, что становлюсь рассеянным:

1 — едва ли, я — возможно, 3 — верно.

116. Если мне приходится долго сидеть на собрании, не разговаривая, не двигаясь, я никогда не испытываю потребности рисовать или ерзать на стуле:

1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.

117. Если моим замыслам мешают только люди, а не объективные обстоятельства, я предпочитаю действовать в соответствии с замыслами:

1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.

118. Предчувствие, что меня ожидает какое-то наказание, даже если я не сделал ничего дурного, возникает у меня:

1 — часто, 2 — иногда, 3 — редко.

119. Если я знаю, что не выполняю своих обещаний по объективным, уважительным причинам:

1 - я могу спокойно рассказать об этих причинах, 2 — не знаю, что ответить, 3 — все равно испытываю сильное смущение, что обо мне будут думать, что я виноват.

120. Я считаю, что в интересах дела люди на выборных должностях должны сменяться:

1 — регулярно, 2 — затрудняюсь ответить, 3 — в зависимости от авторитетов.

121. При одинаковой зарплате:

1 - я предпочел бы брать индивидуальную работу на дом, 2 — затрудняюсь ответить, 3 — работать на предприятии, в учреждении.

122. Работая над чем-то, я предпочел бы делать это:

1 — в коллективе, 2 — не знаю, что выбрал бы, 3 — самостоятельно.

123. Бывают периоды, когда трудно удержаться от чувства жалости к самому себе:

1 — часто, 2 — иногда, 3 — редко.

124. Зачастую люди слишком быстро выводят меня из себя:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

125. Я всегда могу без особых трудностей избавиться от старых привычек и не возвращаться к ним больше:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

126. Торжественность и обстоятельность должны обязательно сопутствовать любому церемониалу:

1 — да, 2 — не уверен, 3 — нет.

127. «Лучше» относится к «наихудшей» как «медленно» к:

1 — скорый, 2 — наилучший, 3 — быстрееший.

128. Какое из следующих сочетаний знаков должно продолжать этот ряд ХООООХХОООХХХ:

1 - ОХХХ, 2 - ООХХ, 3 - ХООО.

129. Когда приходит время для осуществления того, что я заранее планировал и ждал, я иногда чувствую, что не в состоянии это сделать:

1 — согласен, 2 — нечто среднее, 3 — не согласен.

130. Обычно я могу сосредоточенно работать, не обращая внимания на то, что люди вокруг меня очень шумят:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

131. Я говорю о своих желаниях и планах:

1 — редко, только тогда, когда спрашивают, 2 — нечто среднее, 3 — довольно часто, иначе о них забудут.

132. Я провожу много времени, беседуя с друзьями о тех приятных событиях, которые мы вместе пережили когда-то:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

133. Мне доставляет удовольствие совершать рискованные поступки только ради забавы:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

134. Меня очень раздражает вид неубранной квартиры:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

135. Я считаю себя очень общительным (открытым человеком):

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

136. В общении с людьми:

1 — я не стараюсь сдерживать чувства, 2 — нечто среднее, 3 - я скрываю свои чувства.

137. Я люблю музыку:

1 — легкую, живую, холодноватую, 2 — верно нечто среднее, 3 — эмоционально насыщенную и сентиментальную,

138. Меня больше восхищает красота стиха, чем красота и совершенство оружия:

1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.

139. Если мое удачное замечание осталось незамеченным:

1 — я не повторяю его, 2 — затрудняюсь ответить, 3 — повторяю свое замечание снова.

140. Мне хотелось бы вести работу среди несовершеннолетних правонарушителей, освобожденных на поруки:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

141. Для меня более важно:
1 — сохранить хорошие отношения с людьми, 2 — верно нечто среднее, 3 — свободно выражать свои чувства.
142. В туристическом путешествии я предпочел бы придерживаться программы, составленной специалистами, нежели самому планировать свой маршрут:
1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.
143. Люди слишком часто шутят с такой легкомысленной небрежностью, что обижают меня:
1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.
- 144. Для меня не составляет труда придумать, как отблагодарить человека:
1 — верно, 2 — затрудняюсь ответить, 3 — неверно.
145. Когда требуется принять быстрое и ответственное решение, я испытываю трудности из-за того, что не могу собраться с мыслями:
1 — да, 2 — не знаю, что ответить, 3 — нет.
146. Я предпочитаю планировать свои дела сам, без постороннего вмешательства и чужих советов:
1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.
147. Иногда чувство зависти влияет на мои поступки:
1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.
148. Мне легко заставить себя класть вещи на свои места, даже когда я очень тороплюсь уйти:
1 — да, 2 — трудно ответить, 3 — нет.
149. Я начинаю нервничать, когда задумываюсь обо всем, что меня ожидает:
1 — да, 2 — иногда, 3 — нет.
150. Если я участвую в какой-нибудь игре, а окружающие громко высказывают свои соображения, меня это выводит из равновесия:
1 — согласен, 2 — не уверен, 3 — не согласен.
151. Мне кажется интереснее быть:
1 — художником, 2 — не знаю, что выбрать, 3 — директором театра или студии.
152. Какое из следующих слов не подходит к двум остальным:
1 — какой-либо, 2 — несколько, 3 — большая часть.
153. «Пламя» относится к «жара» как «роза» к:
1 — шип, 2 — красные лепестки, 3 — запах.
154. У меня бывают такие волнующие сны, что я просыпаюсь:
1 — часто, 2 — изредка, 3 — практически никогда.

155. Даже если многое против успеха какого-либо начинания, я всегда считаю, что стоит рискнуть:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

156. Мне нравятся ситуации, в которых я невольно оказываюсь в роли руководителя, потому что лучше всех знаю, что должен делать коллектив:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

157. Я предпочел бы одеваться скорее скромно, так, как все, чем броско и оригинально:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

158. Вечер, проведенный за любимым занятием, привлекает меня больше, чем оживленная вечеринка:

1 — согласен, 2 — не уверен, 3 — не согласен.

159. Порой я пренебрегаю добрыми советами людей, хотя и знаю, что не должен был этого делать:

1 — изредка, 2 — вряд ли когда-либо, 3 — никогда.

160. Принимая решения, я считаю, обязательным для себя учитывать основные нормы поведения: «что такое хорошо и что такое плохо»:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

161. Мне не нравится, когда люди смотрят, как я работаю:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

162. Если в коллективе не принято осуждать людей за ошибки: 1 — я не буду осуждать, 2 — трудно ответить, 3 — я все равно буду «стоять» за требовательность.

163. В школе я предпочел (предпочитаю):

1 — русский язык, 2 — трудно ответить, 3 — арифметику и математику.

164. Иногда у меня бывали огорчения из-за того, что люди говорили обо мне за глаза дурно без всяких на то оснований:

1 — да, 2 — затрудняюсь ответить, 3 — нет.

165. Разговоры о повседневных заботах:

1 — важнее отвлеченных рассуждений, 2 — не знаю, что ответить, 3 — раздражают меня своей приземленностью, прозрачностью.

166. Некоторые вещи вызывают во мне такой гнев, что я предпочитаю вообще о них не говорить:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

167. В воспитании важнее:

1 — окружить ребенка теплотой и заботой, 2 — нечто среднее, 3 — выработать у ребенка желательные навыки и взгляды.

168. Люди считают меня спокойным, уравновешенным человеком, который остается невозмутимым при любых обстоятельствах:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

169. Люди, которые старше меня, чаще всего правы, так как у них больше опыта:

1 — верно, 2 — не знаю, 3 — неверно.

170. Я буду беспокоиться, если кто-то подумает, что я отклоняюсь от правил, принятых у круга наших знакомых:

1 — очень, 2 — среднее, 3 — нет.

171. Я лучше усваиваю материал:

1 — читая хорошо написанную книгу, 2 — нечто среднее, 3 — участвуя в коллективном обсуждении.

172. Я часто отклоняюсь от намеченного важного плана, когда теряю интерес к процессу его выполнения:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

173. Прежде чем высказать свое мнение, я пытаюсь понять, насколько мной учтены все детали вопроса:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

174. Иногда мелочи нестерпимо действуют мне на нервы, хотя я понимаю, что это пустяки:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

175. Я говорю под влиянием момента такое, о чем мне позже приходится сожалеть:

1 — согласен, 2 — не уверен, 3 — не согласен.

176. Если бы меня попросили организовать сбор денег на подарок кому-нибудь или участвовать в организации юбилейного торжества:

1 — согласился бы, 2 — не знаю, что сделал бы, 3 — сказал бы, что очень занят.

177. Какое из следующих слов не подходит к двум остальным:

1 — широкий, 2 — зигзагообразный, 3 — прямой.

178. «Скоро» относится к «никогда» как «близко» к:

1 — нигде, 2 — далеко, 3 — прочь.

179. Если я совершил какой-то промах в обществе, я довольно быстро об этом забываю:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

180. Окружающим известно, что у меня много разных идей, и я почти всегда могу предложить какое-то решение проблемы:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

181. Я предпочел бы иметь работу:

1-е определенным и постоянным заработком, 2 — верно нечто среднее, 3-е более высокой зарплатой, которая зависела бы от моих усилий.

182. Меня считают очень восторженным человеком:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

183. Мне нравится работа разнообразная, связанная с частыми переменами и поездками, даже если она немного опасна:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

184. Я человек весьма пунктуальный и всегда настаиваю на том, чтобы все выполнялось как можно точнее:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

185. Мне доставляет удовольствие работа, которая требует особой добросовестности и тонкого мастерства:

1 — да, 2 — нечто среднее, 3 — нет.

186. Я принадлежу к числу энергичных людей, которые всегда чем-то заняты:

1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.

187. Я добросовестно ответил на все вопросы и ни одного не пропустил:

1 — да, верно, 2 — не уверен, 3 — неверно.

Общая характеристика теста 16PF (Форма А). Личностный тест 16PF (тест Р.Кэттелла) предназначен для оценки степени выраженности 16-ти личностных черт, предложенных Р.Кэттеллом в качестве модели структуры личности. Адаптация опросника на русскоязычной выборке проведена А.Г.Шмелевым, В.И.Похилько и АС.Соловейчиком.

П у б л и к а ц и и : Бурлачук Ф.Я., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев: Наукова думка, 1989. С. 157-159; Общая психодиагностика / Под ред. АА.Бодалева, В.В.Сталина. М., 1987. С. 124—128; 3. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М.: Изд-во МГУ, 1988. С. 17—39.

Обработка результатов. После проведения обследования подсчитывается количество «сырых» баллов по разным шкалам. Например, если испытуемый, отвечая на вопрос № 3 выбрал ответ № 1, то он получает 2 балла по шкале А (добросердечность — отчужденность); № 2 — 1 балл; № 3 — 0 баллов.

Знак « \longleftrightarrow » возле номера вопроса означает, что за ответ № 3, по данному вопросу, испытуемый получает 2 балла; за ответ № 2 — 1 балл; за ответ № 1 — 0 баллов.

После присвоения баллов за ответы по всем вопросам данной шкалы определяется общая сумма баллов по конкретной

шкале. Далее «сырые» баллы переводятся в стэны (см. таблицу). Например, если испытуемый по шкале А получил 8—9 баллов, то его результат соответствует 4 стэну, если 18—20 баллов — 10 стэну. Использование шкалы стэнов позволяет соотнести (сравнить) результаты конкретного испытуемого с данными выборки людей на которой стандартизировался тест.

Аналогичным образом определяются стэны по каждой из 16 шкал.

Номера вопросов и характер ответов, работающих на различные шкалы:

А	3	-26	-27	-51	52	-76	101	-126	-151	176										
В	28	2	53	2	54	2					77	3	78	2	102	3	103			
	2	127	3	128	2	152	1	153	3	177	1	178	1							
С	4	-5	-29	30	55	-79	-80	-104	105	-129	130	-154	179							
Е	-6	7	-31	-32	56	-57	-81	-106	-131	155	156	180	-181							
F	-8	33	58	-82	83	-107	-108	132	133	-157	-158	182	183							
G	-9	-34	-59	-84	109	134	-159	160	184	185										
Н	10	-35	36	-60	-61	-85	-86	110	111	135	136	-161	186							
	1	-11	12	37	-62	-87	112	-137	138	162	163									
L	-13	38	-63	-64	88	-89	ИЗ	-114	-139	164										
М	-14	-15	39	40	-65	90	91	-115	116	140	-141	-165	-166							
N	-16	17	-41	42	-66	-67	-92	-117	142	-167										
O	18	-19	43	-44	-68	69	-93	94	118	-119	143	-144	-168							
Q1	20	-21	-45	-46	70	-95	120	-145	-169	-170										
Q2	-22	-47	71	72	-96	-97	121	-122	146	171										
Q3	-23	-24	48	73	98	-123	-147	148	-172	173										
Q4	-25	49	50	74	-75	99	-100	124	-125	149	150	174	175							

Исходная выборка авторов текста

Стэны:

А	5	6	7	9	10	12	14	15	17
В	3	4	5	7	8	9	10	10	11
С	6	7	9	11	13	16	18	20	21
Е	5	7	9	11	14	16	18	20	22
F	3	5	7	10	13	15	17	19	22
G	4	6	7	9	11	13	15	16	18
Н	2	4	6	9	12	15	18	19	21
И	4	5	7	9	11	13	15	16	18
L	5	6	7	9	10	12	14	15	16
М	6	8	10	11	13	15	17	18	19
N	2	4	5	7	8	10	11	13	15
O	4	6	7	9	13	15	17	19	21
Q1	5	7	8	10	12	14	16	17	18
Q2	3	5	6	8	10	12	14	15	17
Q3	3	5	6	8	10	12	13	14	16
Q4	5	7	9	12	15	18	20	22	24

Интерпретация результатов:

1. Фактор *A* — добросердечность — отчужденность.

Высокие оценки фактора: богатство и яркость эмоциональных проявлений, естественность и непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству, чуткое, внимательное отношение к людям, доброта и мягкосердечие; такие люди хорошо уживаются в коллективе, активны в установлении контактов, любят работать с людьми, с готовностью участвуют в общественных мероприятиях.

Низкие оценки фактора: вялость аффекта, отсутствие живых, трепещущих эмоций, холодность, жесткость; такие люди формальны в контактах, не интересуются жизнью окружающих, чуждаются людей, предпочитают «общаться» с книгами и вещами, стараются работать одни, избегают коллективных мероприятий, не идут на компромиссы, в делах точны, обязательны, недостаточно гибки.

2. Фактор *B* — мышление абстрактное — конкретное.

Высокие оценки фактора: высокий уровень интеллектуального развития, быстрота усваивания нового, быстрота обучения.

Низкие оценки фактора: склонность к медленному обучению, трудности при усваивании новых понятий, возможно наличие низкого уровня интеллекта, эмоциональной дезорганизации мышления [104. С. 31—32].

3. Фактор *C* — эмоциональная устойчивость — неустойчивость.

Высокие оценки фактора: эмоциональная зрелость, спокойствие, уверенность в себе, постоянство в своих планах и привязанностях; такие люди не поддаются случайным колебаниям настроения (не расстраиваются из-за пустяков), смело смотрят в лицо фактам, воспринимают окружающее серьезно и реалистично, хорошо осознают требования действительности, не скрывают от себя собственных недостатков, чувствуют себя хорошо приспособленными.

Низкие оценки фактора: неспособность контролировать эмоции и импульсивные влечения, неспособность выразить их в социально-допустимой норме. Плохой эмоциональный контроль, отсутствие чувства ответственности, капризность, уклонение от реальности. Такие люди внутренне чувствуют себя беспомощными, усталыми и неспособными справиться с жизненными трудностями [104. С. 33—34].

4. Фактор *E* — доминантность — подчиненность.

Высокие оценки фактора: властность, стремление к самостоятельности, независимости, игнорировании социальных условий

ностей и авторитетов. Такие люди действуют смело, энергично, активно, живут по собственным законам и соображениям, агрессивно отстаивают свои права на самостоятельность и требуют проявления самостоятельности от окружающих.

Низкие оценки фактора: конформность, неумение отстоять собственную точку зрения, отсутствие веры в себя и свои способности, зависимость и подчинение более сильным, пассивным, уступчивость [27. С. 36].

5. Фактор *F* — беспечность — озабоченность.

Высокие оценки фактора: бодрость, активность, беспечность, легкость восприятия жизни. Такие люди живут, не задумываясь серьезно над событиями, верят в удачу и свою счастливую звезду, о будущем не заботятся, строят жизнь по принципу «авось пронесет», имеют в основном более простой, оптимистичный характер.

Низкие оценки фактора: сдержанность, озабоченность, склонность все усложнять, ко всему подходить слишком серьезно. Такие люди живут в постоянном беспокойстве о своем будущем, озабочены последствиями своих поступков, постоянно ожидают возможных неудач и несчастий, старательно планируют свои поступки [104. С. 38].

6. Фактор *G* — обязательность — безответственность.

Высокие оценки фактора: чувство ответственности, обязательность, добросовестность, стойкость моральных принципов, хороший самоконтроль, стремление к утверждению общечеловеческих ценностей, иногда в ущерб личным целям. Такие люди глубоко порядочны, точны и аккуратны в делах, во всем любят порядок, правил не нарушают.

Низкие оценки фактора: склонность к непостоянству, лень, недобросовестность, эгоистичность, презрение моральных ценностей; такие люди легко бросают начатое дело, не прилагают усилий к выполнению общественных требований и культурных норм, способны ради собственной выгоды на нечестность или обман [104. С. 39—40].

7. Фактор *H* — смелость — робость.

Высокие оценки фактора: невосприимчивость к угрозе, смелость, решительность, тяга к риску и острым ощущениям. Такие люди свободно вступают в контакты, не испытывают трудности в общении, охотно и много говорят, не теряются при столкновении с неожиданными обстоятельствами, быстро забывают о неудачах, из пережитых наказаний не делают надлежащих выводов.

Низкие оценки фактора: сверхчувствительная нервная система, острое реагирование на любую угрозу, робость, неуверенность в своих силах, медлительность, сдержанность в выражении чувств. Такие люди терзаются необоснованным чувством собственной неполноценности, не любят работать в контакте с людьми, предпочитают иметь одного-двух близких друзей вместо большой компании, не могут поддерживать контакты с широким кругом людей [104. С. 41].

8. Фактор /— мягкость — твердость характера.

Высокие оценки фактора: мягкость, утонченность, изысканность, образное, художественное восприятие мира. Такие люди не любят «грубых людей» и «грубую» работу, романтически обожают путешествия и новые впечатления, обладают богатым воображением и эстетическим вкусом, художественные произведения больше влияют на их жизнь, чем реальные события.

Низкие оценки фактора: мужественность, суровость, практичность, реалистичность. Такие люди подходят к жизни с логической меркой, больше верят рассудку, чем чувствам, не доверяют впечатлениям и ощущениям, интуицию подменяют расчетом* а психотравмы изживают за счет рационализации [104. С. 43].

9. Фактор *L* — подозрительность — доверчивость.

Высокие оценки фактора: настороженность, недоверие, обособленность в коллективе, настойчивость, раздражительность, скептическое отношение к моральным мотивам поведения окружающих, высокий уровень тревожности и беспокойства. Такие люди подходят ко всем людям с предубеждением, ждут от всех подвоха, во всем ищут тайны, пекутся только о себе, завидуют успехам других людей, считают, что их недооценивают, уделяют мало внимания оценке их достижений, не терпят конкуренции, не поддаются влиянию других людей.

Низкие оценки фактора: доверчивость, искренность, уживчивость в коллективе, жизнерадостность. Такие люди считают других добрыми и хорошими, откровенно рассказывают о себе даже малознакомым, легко доверяют свои сокровенные мечты и материальные ценности, проявляют искреннюю заботу о своих товарищах, не стремятся конкурировать с ними, выделиться, обратить на себя внимание [104. С. 46-47].

10. Фактор *M* — мечтательность — практичность.

Высокие оценки фактора: богатое воображение, ориентация на собственные желания, эксцентричность, самобытное мировоззрение, собственная, неповторимая манера поведения. Такие люди погружены в себя, витают в облаках, большие фанта-

зеры и вьшумщики, не обращают внимания на повседневные дела и обязанности.

Низкие оценки фактора: уравновешенность, здравомыслие, трезвое оценивание обстоятельств; в неожиданных ситуациях таким людям часто не хватает воображения и находчивости.

11. Фактор *N*— проницательность — наивность.

Высокие оценки фактора: искусственность, расчетливость, проницательность, умение вести себя холодно и рационально, не поддаваться эмоциональным порывам, видеть за аффектом логику. Такие люди держатся всегда корректно, вежливо и отстраненно, ко всему подходят разумно и не сентиментально, прежде чем предпринять что-либо, с холодной аналитичностью оценивают возможные шансы, хитро и умело строят свое поведение, скептически относятся к лозунгам и призывам, склонны к интригам и утонченному коварству; в общении мягки, аристократично вежливы, следят за своей речью и манерами.

Низкие оценки фактора: грубость, бестактность, прямолинейность, неумение ясно мыслить, отсутствие проницательности и социальной ловкости. Такие люди обычно наивны, открыты, общительны, любят простые естественные вещи и чувственные радости; плохо понимают мотивы поведения окружающих, все принимают на веру, легко загораются общими увлечениями, сентиментальны, чувствительны, не умеют хитрить и ловчить, не могут обуздать логикой эмоции, ведут себя естественно, просто и грубовато [104. С. 48—50].

12. Фактор *Q* — тревожность — безмятежность.

Высокие оценки фактора: доминирование тревожно-депрессивного фона настроения, озабоченность, подавленность, склонность к самоупрекам, замкнутость. Такие люди постоянно тяготятся дурными предчувствиями, недооценивают свои возможности, принижают свою компетентность, знания и способности; в обществе они чувствуют себя неуютно и неуверенно, держатся излишне скромно, обособленно.

Низкие оценки фактора: жизнерадостность, уверенность в своих успехах и возможностях. Такие люди довольные жизнью, веселы, живо откликаются на все происходящие события, находят интерес и новизну даже в повседневных мелких делах.

13. Фактор *Q1* — радикализм — консерватизм.

Высокие оценки фактора: разнообразие интеллектуальных интересов, стремление быть хорошо информированным по поводу политических, научных, даже житейских проблем, недоверие авторитетам, терпимость к противоречиям и неясностям,

критичность мышления. Такие люди никакую информацию не принимают на веру, ко всему относятся скептически, стараются все проанализировать и понять сами, любят, когда эксперимент приносит что-либо новое и неожиданное, легко меняют свою точку зрения, спокойно воспринимают неустоявшиеся взгляды и новые идеи.

Низкие оценки фактора: консерватизм, ригидность, нетерпимость к переменам, склонность к нравоучениям, морализации, наставлениям. Такие люди все новое встречают в штыки, другой точки зрения, кроме своей, не допускают, строго следуют принципам и традициям, требованиям старших поколений [104. С. 51-53].

14. Фактор *Q2*— самостоятельность — зависимость от группы.

Высокие оценки фактора: независимость, самостоятельность. Такие люди не ищут контакта по собственной инициативе, предпочитают все делать сами: сами принимают решения, добиваются их исполнения, несут ответственность; они готовы пожертвовать любыми удобствами, только бы сохранить свою независимость.

Низкие оценки фактора: несамостоятельность, зависимость, привязанность к группе, отсутствие инициативы, смелости в выборе собственной линии поведения, ориентир на групповое мнение, потребность в постоянной опоре, поддержке окружающих, в совете и одобрении. Такие люди предпочитают жить и работать вместе с другими людьми.

15. Фактор *Q3* — самоконтроль — импульсивность.

Высокие оценки фактора: организованность, умение хорошо контролировать свои эмоции и поведение, упорство в преодолении препятствий, осознание социальных требований и стремление к их выполнению. Такие люди действуют планомерно и упорядоченно, доводят начатое дело до конца, заботятся о впечатлении, которое производят своим поведением, о своей общественной репутации.

Низкие оценки фактора: слабая воля, плохой самоконтроль, деятельность неупорядоченна, хаотична. Такие люди часто теряются, действуют неравномерно, безалаберно, не умеют организовать свое время и порядок выполнения дел, нередко оставляют дело незаконченным, чтобы без достаточного обдумывания взяться за другое.

16. Фактор *Q4* — напряженность — расслабленность.

Высокие оценки фактора: напряженность, возбужденность, активное неудовлетворение стремлений, беспокойность, неусид-

чивость, эмоциональная неустойчивость, раздражительность, нетерпеливость. Такие люди не могут остаться без дела даже в обстановке отдыха.

Низкие оценки фактора: слабость или отсутствие побуждений или желаний, безразличие к удачам и неудачам, невозмутимость, удовлетворенность любым положением дел, отсутствие стремления к достижениям и переменам [104. С. 54—57].

ПРИЛОЖЕНИЕ 18

ОБЪЕКТЫ ОЦЕНИВАНИЯ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ДОМИНИРУЮЩЕГО Я-СОСТОЯНИЯ

1. Я-сам(а)
2. Заботливый человек.....—
3. Человек, интересующийся различной информацией.....—
4. Импульсивный (спонтанный) человек.....—
5. Человек, часто критикующий других.....—
6. Человек, который любит принимать решения сам.....—
7. Приспосабливающийся (уступчивый) человек.....—
8. Авторитарный человек.....—
9. Человек, почти всегда действующий обдуманно,
логично.....—
10. Человек, который часто протестует (бросает вызов).....—

ПРИЛОЖЕНИЕ 19

ОБЪЕКТЫ ОЦЕНИВАНИЯ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ДОМИНИРУЮЩЕГО УРОВНЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

1. Я-сам(а).
2. Отец или лицо, выполняющее его функции.....—
3. Женщина, наиболее близкая к моему идеалу.....—
4. Волевой человек.....—
5. Человек, извлекающий пользу из любого дела.....—
6. Разумный человек.....—
7. Эмоциональный человек.....—
8. Ответственный.....—
9. Мужчина, наиболее близкий к моему идеалу.....—
10. Мама или лицо, выполняющее ее функции.....—

ПРИЛОЖЕНИЕ 20

ТЕСТ «НАРИСУЙ ЧЕЛОВЕКА»

10 категорий информативных признаков:

1. Части тела, детали лица.
2. Объемность изображения частей тела.
3. Количество соединения частей тела.
4. Соблюдение пропорций.
5. Правильность и детальность изображения одежды.
6. Правильность изображения фигуры в профиль.
7. Качество владения карандашом: твердость и уверенность прямых линий.
8. Степень произвольности владения карандашом при рисовании форм.
9. Особенности техники рисования (только у старших детей, например, штриховка).
10. Выразительность передачи движений фигуры [1. С. 41].

Источник: *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1995. 529 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 21

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ ДЛЯ КОНТРОЛЯ УРОВНЯ ПОНИМАНИЯ

по курсу «Общая психология»

Ранг	Основные понятия общей психологии												
		Внимание	Воля	Восприятие	Деятельность	Коллектив	Личность	Мышление	Общение	Способность	Темперамент	Характер	Чувства
	Внимание	1											
	Воля		1										
	Восприятие			1									
	Деятельность				1								
	Коллектив					1							
	Личность						1						

Ранг	Основные понятия общей психологии	Внимание	Воля	Восприятие	Деятельность	Коллектив	Личность	Мышление	Общение	Способность	Темперамент	Характер	Чувства
	Мышление							1					
	Общение								1				
	Способности									1			
	Темперамент										1		
	Характер											1	
	Чувства												1

Факультет Отделение Шифр группы _____ Дата

Фамилия Имя Отчество

ПРИЛОЖЕНИЕ 22

КАТЕГОРИИ ОЦЕНИВАНИЯ РИСУНКА В ТЕСТЕ «НЕСУЩЕСТВУЮЩЕЕ ЖИВОТНОЕ»

1. Смещение рисунка вверх.
2. Смещение рисунка вниз.
3. Голова направлена вправо.
4. Голова направлена влево.
5. Положение анфас — лицом к смотрящему.
6. Уши.
7. Рот приоткрыт без прорисовки губ.
8. Рот с прорисовкой губ.
9. Рот открыт и зачернен без прорисовки губ и языка.
10. Прорисовка зубов.
11. Глаза с прорисовкой радужки. Радужка — передняя часть сосудистой оболочки глазного яблока, расположенная вблизи хрусталиков и определяющая собой цвет глаз.

12. Ресницы.
13. Прорисовка зрачка и ресниц.
14. Увеличенный размер головы.
15. Рога.
16. Перья.
17. Грива или шерсть.
- 18.. Основательность опорной части.
19. Соединенность ног с туловищем.
20. Степень разнообразия опорных элементов.
21. Функциональные элементы над уровнем фигуры.
22. Украшающие элементы над уровнем фигуры.
23. Направление хвоста вправо—вверх.
24. Направление хвоста вправо—вниз.
25. Направление хвоста влево—вверх.
26. Направление хвоста влево—вниз.
27. Выступы типа шипов, панцирей, игл, затемнений контура.
28. Острые углы по контурам.
29. Запачканные линии контура.
30. Заслоны и удвоения линий контура.
31. Защита по верхнему контуру.
32. Защита по нижнему контуру.
33. Защита преобладает справа.
34. Защита преобладает слева.
35. Обилие дополнительных деталей.
36. Степень нажима.
37. Степень антропоморфности.
38. Наличие острых углов.
39. «Фигура круга».
40. Вмонтированность механических деталей.
41. Использование элементов, а не заготовок.
42. Соединение в названии смысловых частей.
43. Псевдонаучный суффикс или окончание.
44. Поверхностно-звуковое название.
45. Ироническое название.
46. Персеверирующее название. Название, **содержащее** повторение одних и тех же частей.
47. Непомерно удлиненное название.

Признак: ярко выражен — 2 балла; выражен — 1 балл; отсутствует — 0 баллов.

ТЕСТ «РИСУНОК СЕМЬИ»

1. *Название* методики «Рисунок семьи».

Тип — психодиагностическая, проективная.

. Идея использования рисунка семьи для диагностики внутрисемейных отношений возникла у ряда исследователей, среди которых упоминают работы В.Хьюлса, А.И.Захарова, Н.Кормана, Р.Бернса, С.Кауфмана и др.

2. *Автор* методики: вариант предложен в работах Г.Т.Хомен-таускаса: Отражение межличностных отношений в диагностическом рисунке семьи: Автореф. канд. дисс. М., Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений // Вопр. психол., 1986. № 1. и др.

Источник: Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. М., 1992. 256 с.

3. *Цель* применения теста: выявление особенностей внутрисемейных отношений. *Задачи*: на основе выполнения изображения, ответов на вопросы оценить особенности восприятия, переживаний ребенком отношений в семье.

4. *Материал* для работы: лист белой бумаги 15х20 см или 21х29 см, ручка, карандаш, ластик.

5. *Процедура опроса*. Проводится психологическая разминка, цель которой — добиться спонтанности (раскованности) обследуемого. Для детей лучше представить процедуру опроса в виде игры. После разминки проговаривается инструкция.

Инструкция. «Нарисуй свою семью». При этом не рекомендуется объяснить, что означает слово «семья», а если возникают вопросы «Что нарисовать?» следует лишь повторить инструкцию. При индивидуальном обследовании время выполнения задания обычно длится около 30 мин. При групповом заполнении теста время чаще ограничивается в пределах 15—30 мин.

Применение теста допускает использование дополнительных заданий, выраженных в следующих инструкциях:

Инструкция 2: «Нарисуй свою семью, где все обычно заняты своим делом».

Инструкция 3: «Нарисуй свою семью, как ты ее себе представляешь».

Инструкция 4: «Нарисуй свою семью, где каждый член изображен в виде фантастического (несуществующего) существа».

Инструкция 5: «Нарисуй свою семью в виде метафоры, некоего образа, символа, который выражает особенности вашей семьи».

При индивидуальном тестировании следует отмечать в протоколе:

- а) последовательность рисования деталей;
- б) паузы более 15 с;
- в) стирание деталей;
- г) спонтанные комментарии обследуемого;
- д) эмоциональные реакции и их связь с изображаемым содержанием

После выполнения задания следует стремиться получать максимум дополнительной информации (вербальным путем).

Обычно задаются следующие вопросы:

- Скажи, кто тут нарисован?
- Где они находятся?
- Что они делают? Кто это придумал?
- Им весело или скучно? Почему?
- Кто из нарисованных людей самый счастливый? Почему?
- Кто из них самый несчастный? Почему?

Последние два вопроса призваны вызвать ребенка на открытое обсуждение чувств. Если он не отвечает на них или отвечает формально, не следует настаивать на явном ответе.

При опросе психолог должен попытаться выяснить смысл нарисованного ребенком: чувства к отдельным членам семьи, почему ребенок не нарисовал кого-нибудь из членов семьи (если так произошло). Следует избегать прямых вопросов, не настаивать на ответе, так как это может инициировать тревогу, защитные реакции. Часто продуктивными оказываются вопросы проективного характера (например, «Если бы вместо птички был нарисован человек, то кто бы это был?», «Кто бы выиграл в соревнованиях между братом и тобой?», «Кого мама позовет идти с тобой» и т.п.).

Можно задать ребенку для выбора решения 6 ситуаций: 3 из них должны вызвать негативные чувства к членам семьи, 3 — позитивные.

А. Представь себе, что ты имеешь два билета в цирк. Кого бы ты позвал с собой?

Б. Представь, что вся твоя семья идет в гости, но один из вас заболел и должен остаться дома. Кто он?

В. Ты строишь из конструктора дом (вырезаешь бумажное платье для куклы), и тебе не везет. Кого ты позовешь на помощь?

Г. Ты имеешь ... билетов (на один меньше, чем членов твоей семьи) на интересную кинокартину. Кто останется дома?

Д. Представь себе, что ты попал на необитаемый остров. С кем бы ты хотел жить там?

Е. Ты получил в подарок интересное лото. Вся семья села играть, но вас одним человеком больше, чем надо. Кто не будет играть?

Для интерпретации также надо знать:

а) возраст обследуемого ребенка;

б) состав его семьи, возраст братьев и сестер;

в) сведения о поведении ребенка в семье, детском саду и школе.

6. *Обработка* теста проводится по схеме, представленной в таблице (см. с. 473).

При выполнении задания по данным инструкциям оценивается наличие или отсутствие совместных усилий в тех или иных ситуациях, которые изображены, какое место занимает сам ребенок, выполняющий тест и т.д.

7. *Интерпретация* теста. На основании особенностей изображения можно определить:

а) степень развития изобразительности, на которой находится обследуемый. Примитивность изображения или четкость и выразительность образов, изящество линий, эмоциональную выразительность;

б) особенности обследуемого во время рисования. Наличие сильной штриховки, маленькие размеры часто свидетельствуют о неблагоприятном физическом состоянии обследуемого, степени напряженности, скованности и т.п., тогда как большие размеры, применение ярких цветовых оттенков часто говорят об обратном: хорошем расположении духа, раскованности, отсутствии напряженности и утомления;

в) особенности внутрисемейных отношений и эмоциональное самочувствие обследуемого в семье по степени выраженности положительных эмоций у членов семьи, степени их близости (стоят рядом, взявшись за руки, делают что-то вместе или хаотично изображены на плоскости листа, далеко отстоят друг от друга, сильно выражены отрицательные эмоции и т.д.).

Признаки оценивания рисунка

п/п	Выделяемые признаки	Отметки о наличии признаков
1	Общий размер рисунка (его площадь)	
2	Количество членов семьи	
3	Соответствующие размеры изображений членов семьи:	
	— мать	
	— отец	
	— сестра	
	— брат	
	— дедушка	
	— бабушка	
4	Расстояние между членами семьи	
	Наличие каких-либо предметов между ними	
5	Наличие животных	
6	Вид изображения:	
	— схематическое изображение	
	— реалистическое изображение	
	— эстетическое изображение	
	— в интерьере, на фоне пейзажа и т.д.	
	— метафорическое изображение	
	— в движении, действии	
7	Степень проявления положительных эмоций	
	(в баллах 1, 2, 3 ...)	
	Степень проявления негативных эмоций	
	(в баллах 1, 2, 3 ...)	
	Степень аккуратности исполнения (1, 2, 3 ...)	

При интерпретации результатов следует обращать внимание на случаи, когда испытуемый рисует большую или меньшую семью, чем она есть на самом деле. Это указывает на функционирование определенных защитных механизмов: чем больше несовпадение, тем больше неудовлетворенность существующей ситуацией.

**МЕТОДИКА НЕЗАКОНЧЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ
ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ
ОТНОШЕНИЙ ОБСЛЕДУЕМОГО**

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ

УВАЖАЕМЫЙ ТОВАРИЩ! С целью улучшения характера межличностных отношений в вашей группе просим Вас принять участие в опросе. Напоминаем, что правильность наших выводов будет полностью зависеть от искренности и точности Ваших ответов.

Ниже приводятся 28 незаконченных предложений. Прочитайте их и закончите, дописывая первую пришедшую вам в голову мысль. Делайте это как можно быстрее. Если не можете сразу закончить какое-либо предложение, обведите его номер кружком и займитесь им позднее. Гарантируем неразглашение Ваших ответов.

1. По сравнению с большинством других семей моя семья ...
2. Идеалом женщины (мужчины) для меня является ...
3. Если все против меня, то ...
4. Я всегда хотел (хотела) ...
5. Думаю, что мой отец редко ...
6. Моя мама и я ...
7. Думаю, что настоящий друг ...
8. Моя семья обращается со мной, как ...
9. Считаю, что большинство девушек (юношей) ...
10. Думаю, что достаточно способен (способна), чтобы ...
11. Я мог (могла) бы быть счастливым (счастливой), если бы ...
12. Я хотел (хотела) бы, чтобы мой отец ...
13. Моя мать ...
14. Не люблю людей, которые ...
15. Большинство известных мне семей ...
16. Считаю, что большинство женщин (мужчин) ...
17. Моя наибольшая слабость заключается в том, ...
18. Моим скрытым стремлением в жизни ...
19. Я хотел (хотела) бы, чтобы мой отец ...
20. Считаю, что большинство матерей ...
21. Больше всего люблю людей, которые ...
22. Когда я был (была) ребенком, моя семья ...
23. Мне очень не нравится, когда женщины (мужчины) ...
24. Когда мне начинает не везти, я ...
25. Больше всего я хотел (хотела) бы в жизни ...
26. Думаю, что мой отец ...
27. Я люблю свою мать, но ...
28. Когда меня нет, мои друзья ...

БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА АКТИВНОЕ УЧАСТИЕ В ОПРОСЕ!

Эта методика не позволяет получить какой-либо количественный результат. Для количественного анализа, позволяюще-

го учителю (или Самому испытуемому в случае, если ему предлагается оценить свой результат) проанализировать степень конфликтности в системе отношений ученика (или ему самому оценить характер своих отношений с окружающими или самим собой) необходимо сгруппировать предложения в соответствии с направленностью отношения (см. таблицу):

№ п/п	Группа предложений	Номера предложений, входящих в эту группу
1	Отношение к семье	1, 8, 15, 22
2	Отношение к мужчинам (женщинам)	2, 9, 16, 23
3	Отношение к себе	3, 10, 17, 24
4	Жизненные цели	4, 11, 18, 25
5	Отношение к отцу	5, 12, 19, 26
6	Отношение к матери	6, 13, 20, 27
7	Отношение к друзьям и знакомым	7, 14, 21, 28

Источник: *Полонский И. С.* Практические занятия на уроках этики и психологии семейной жизни. Курск: КП, 1990. 93 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 25

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ТАКТИКИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Методика является адаптированным вариантом теста К.Н.Томаса «Как ты поступаешь в конфликтной ситуации».

Участником опроса предлагается 30 пар вариантов поведения в конфликтной ситуации. В каждой паре они должны выбрать один из двух вариантов поведения («а» или «б») и зафиксировать это в протоколе.

Я В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

1. а) Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

б) Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.

2. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.

б) Я пытаюсь уладить спор с учетом всех интересов другого человека и моих собственных.

3. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
4. а) Я стараюсь прийти к соглашению на основе взаимных уступок.
б) Я стараюсь не задеть чувств другого человека.
5. а) Улаживая спорную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у другого.
б) Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
6. а) Я пытаюсь избежать неприятности для себя,
б) Я стараюсь добиться своего.
7. а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.
б) Я считаю возможным в чем-то одном уступить, чтобы добиться своего в другом.
8. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Я первым делом в споре стараюсь разобраться, какие и чьи интересы затронуты, и вокруг чего возник спор.
9. а) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникших разногласий.
б) Я сделаю все, чтобы добиться в споре своего.
10. а) Я твердо стремлюсь добиться своего.
б) Я пытаюсь найти решение проблемы, которое бы устраивало двоих.
11. а) Первым делом я стараюсь определить, какие интересы затронуты в споре, из-за чего возник спор.
б) Я стараюсь успокоить другого и прежде всего сохранить наши отношения.
12. а) Зачастую я стараюсь не занимать такую позицию, которая может вызвать споры.
б) Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет навстречу.
13. а) Я предлагаю в споре среднюю позицию.
б) Я настаиваю, чтобы все было сделано по-моему.
14. а) Я сообщаю другому свою точку зрения на проблему и спрашиваю о его взглядах.
б) Я пытаюсь убедить другого в правильности и преимуществе моих взглядов.
15. а) Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.

б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряжения в отношениях.

16. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.

б) Я обычно пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности во взаимоотношениях.

18. а) Если это принесет другому радость, я даю ему возможность настоять на своем.

б) Я даю другому возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.

19. а) Первым делом я пытаюсь определить, из-за чего возник спор, и чьи в нем затронуты интересы.

б) Я стараюсь отложить спорные вопросы с тем, чтобы решить их окончательно со временем.

20. а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши **разногласия**.

б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.

21. а) Улаживая отношения, стараюсь быть внимательным к другому.

б) Я всегда склоняюсь к прямому и откровенному обсуждению проблем.

22. а) В споре я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине и моей, и другого человека.

б) Я отстаиваю свою позицию.

23. а) Как правило, я беспокоюсь о том, чтобы удовлетворять желания каждого из нас.

б) Иногда предоставляю другому взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24. а) Если другому его позиция кажется очень важной, я стараюсь идти ему навстречу.

б) Я стараюсь убедить другого пойти на взаимное соглашение.

25. а) Я пытаюсь убедить другого в своей правоте.

б) Решая спорные вопросы, я стараюсь быть внимательным к доводам другого.

26. а) Я обычно предлагаю в споре среднюю позицию.

б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.

27. а) Чаще всего стремлюсь избежать споров.
 б) Если это принесет радость другому, я даю ему возможность настоять на своем.
28. а) Обычно в споре я настойчиво стремлюсь добиться своего,
 б) Улаживая конфликт, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.
29. а) Я предлагаю в споре среднюю позицию.
 б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
30. а) Я стараюсь в споре не задеть чувств другого.
 б) Я всегда занимаю в споре такую позицию, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

Ключ к опроснику

Номера вопросов	Наименование тактики поведения в конфликте				
	Соперничество	Сотрудничество	Соглашение	Избегание	Приспособление
1				а	б
2		б	а		
3	а				б
4			а		б
5		а		б	
6		б		а	
7			б	а	
8	а	б			
9	б			а	
10	а		б		
11		а			б
12			б	а	
13	б		а		
14	б	а			
15				б	а

б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряжения в отношениях.

16. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.

б) Я обычно пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности во взаимоотношениях.

18. а) Если это принесет другому радость, я даю ему возможность настоять на своем.

б) Я даю другому возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.

19. а) Первым делом я пытаюсь определить, из-за чего возник спор, и чьи в нем затронуты интересы.

б) Я стараюсь отложить спорные вопросы с тем, чтобы решить их окончательно со временем.

20. а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши **разногласия**.

б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.

21. а) Улаживая отношения, стараюсь быть внимательным к другому.

б) Я всегда склоняюсь к прямому и откровенному обсуждению проблем.

22. а) В споре я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине и моей, и другого человека.

б) Я отстаиваю свою позицию.

23. а) Как правило, я беспокоюсь о том, чтобы удовлетворять желания каждого из нас.

б) Иногда предоставляю другому взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24. а) Если другому его позиция кажется очень важной, я стараюсь идти ему навстречу.

б) Я стараюсь убедить другого пойти на взаимное соглашение.

25. а) Я пытаюсь убедить другого в своей правоте.

б) Решая спорные вопросы, я стараюсь быть внимательным к доводам другого.

26. а) Я обычно предлагаю в споре среднюю позицию.

б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.

27. а) Чаще всего стремлюсь избежать споров.
 б) Если это принесет радость другому, я даю ему возможность настоять на своем.
28. а) Обычно в споре я настойчиво стремлюсь добиться **своего**.
 б) Улаживая конфликт, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.
29. а) Я предлагаю в споре среднюю позицию.
 б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
30. а) Я стараюсь в споре не задеть чувств другого.
 б) Я всегда занимаю в споре такую позицию, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

Ключ к опроснику

Номера вопросов	Наименование тактики поведения в конфликте				
	Соперничество	Сотрудничество	Соглашение	Избегание	Приспособление
1				а	б
2		б	а		
3	а				б
4			а		б
5		а		б	
6		б		а	
7			б	а	
8	а	б			
9	б			а	
10	а		б		
11		а			б
12			б	а	
13	б		а		
14	б	а			
15				б	а

Номера вопросов	Наименование тактики поведения в конфликте				
	Соперничество	Сотрудничество	Соглашение	Избегание	Приспособление
16	б				а
17	а			б	
18			б		а
19		а		б	
20		а	б		
21		б		а	
22	б		а		
23		а		б	
24			б		а
25	а				б
26			а		б
27	а	б			
28			а	б	
29		а			б
30		б			а

ИТОГ:

Источник: Маришук В.Л. и др. Методики психодиагностики в спорте. М., 1990. 256 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 26

ОПИСАНИЕ РЕПЕРТУАРНОЙ МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ

Методика предназначена для диагностики ряда показателей, характеризующих профессиональную направленность учащихся. Такими показателями являются:

1. Ведущие (значимые) конструкты, применяемые учащимся в оценке представителей перечисленных профессий.

2. Ключевые объекты (представители профессий или сам испытуемый), которые являются главными для конкретного опрашиваемого при оценке представителей профессий (своеобразный масштаб оценивания).

3. Когнитивная сложность по конструктам, позволяющая определить, насколько дифференцированно испытуемый употребляет использованные в эксперименте критерии. Другими словами, насколько многомерно его восприятие представителей различных профессий.

4. Уровень критериев (ценностный, профессиональный или эмоциональный), который доминирует у конкретного опрашиваемого в оценке различных профессий.

5. Доминирующий тип профессии («Ч — П», «Ч — З», «Ч — Х», «Ч — Ч» или «Ч — Т»), представители которого являются основными ориентирами для обследуемого в оценке других людей.

6. Направленность идентификации обследуемого. Данный показатель позволяет оценить, с представителями какой профессии в большей степени отождествляет себя обследуемый учащийся.

Для оценки внешней валидности методики применялись такие показатели, как средняя успеваемость по предметам физико-математического цикла (физика, алгебра), гуманитарного цикла (русский язык, литература), биологического цикла (биология, химия). Кроме этого, использовались данные по методике Климова Е.А., позволяющие оценить предпочтение учащимися какого-либо типа профессии («Ч — П», «Ч — З», «Ч — Х», «Ч — Ч», «Ч — Т»).

Результаты опроса по репертуарной методике профессиональной направленности личности обрабатываются программой кластерного анализа. При этом вычислялся ряд формальных показателей:

1) ранговый ряд для 30-ти критериев (ценностного, профессионального и эмоционального уровня);

2) ранговый ряд одиннадцати объектов (представители 10-ти профессий плюс сам опрашиваемый);

3) когнитивная сложность (по строкам и по столбцам);

4) сумма рангов критериев каждого уровня (ценностного, профессионального и эмоционального);

5) сумма рангов объектов (представителей профессий), соответствующих определенному типу профессии:

а) «Ч — П» (агроном, цветовод);

- б) «Ч — З» (бухгалтер, программист);
- в) «Ч — Х» (маляр, художник);
- г) «Ч — Ч» (продавец, психолог);
- д) «Ч — Т» (слесарь, токарь);

б) показатели идентификации опрашиваемого с представителями каждого из пяти типов профессий;

7) показатель «референтности» представителей каждого из пяти типов профессий.

После этого с помощью программы кластерного анализа проводилась обработка общей матрицы «Конструкты х объекты» (30x11). Результаты обработки позволяют получить перечисленные ранее показатели.

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ № 1.

(Первая сторона)

УВАЖАЕМЫЙ ТОВАРИЩ! Предлагаем Вам принять участие в изучении профессиональной направленности с целью определения профессии, которая Вам больше подходит. Для этого необходимо будет выполнить ряд заданий. Напоминаем, что правильность наших выводов будет полностью зависеть от искренности и точности Ваших ответов.

Перед Вами список названий профессий в алфавитном порядке. Вам необходимо рядом с каждым названием профессии указать инициалы людей, которые, на Ваш взгляд, наиболее успешно справляются (или могли бы справиться) с профессиональными обязанностями.

Агроном —
Бухгалтер —
Маляр —
Программист —
Продавец —
Слесарь —
Токарь —
Психолог —
Художник —
Цветовод —

Проверните опросный лист на обратную сторону!

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ № 1

(Вторая сторона)

Перед Вами таблица, которая имеет несколько колонок, первая из них уже обозначена — «Я — сам». Остальные колонки таблицы Вы должны обозначить инициалами людей, которых Вы выбрали в качестве представителей перечисленных профессий.

Обозначать колонки инициалами необходимо в той же последовательности, в которой перечислены профессии. Например, инициалами агронома нужно обозначить вторую колонку в графе «Объекты оценивания», инициалами бухгалтера — третью колонку, и т.д. Одиннадцатую колонку следует обозначить инициалами цветовода.

Слева на каждой строке таблицы указано определенное качество (умение что-то делать). Вам необходимо присвоить места всем перечисленным в таблице людям, включая самого себя, по тому, насколько они умеют проделывать те или иные действия. При этом первое место нужно поставить тому человеку, который лучше всех из перечисленных людей, на Ваш взгляд, может выполнять указанное действие. Второе место — тому, кто из оставшихся лучше всех выполняет это же действие, и т.д. Одиннадцатое место Вы должны поставить на соответствующей строке тому человеку, который хуже всех из перечисленных выполняет данное действие.

Ранг	Объекты оценивания	Я сам																
	Качества																	
	Наблюдательность за жизнью растений																	
	Аккуратно ведет учет документации																	
	Умеет подобрать сочетание цветов для окраски поверхности																	
	Умеет разделить решение задачи на ряд последовательных логических операций																	
	Умеет продавать товар																	
	Умеет работать со слесарным инструментом (ножовкой, зубилом, молотком, сверлом и т.п.)																	
	Умеет работать на токарном станке																	
	Хорошо понимает мотивы поведения людей																	
	Умеет рисовать																	
	Любит выращивать цветы и комнатные растения.																	

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ № 2

УВАЖАЕМЫЙ ТОВАРИЩ! Предлагаем Вам продолжить участие в изучении профессиональной направленности с целью определения профессии, которая Вам больше подходит. Для этого необходимо будет выполнить ряд заданий. Напоминаем, что правильность наших выводов будет полностью зависеть от искренности и точности Ваших ответов.

Перед Вами таблица, которая имеет несколько колонок, первая из них уже обозначена — «Я — сам». Остальные колонки таблицы Вы должны обозначить инициалами людей, которых Вы выбрали в качестве представителей перечисленных профессий.

Обозначать колонки инициалами необходимо в той же последовательности, в которой перечислены профессии. Например, инициалами агронома нужно обозначить вторую колонку в графе «Объекты оценивания», инициалами бухгалтера — третью колонку, и т.д. Одиннадцатую колонку следует обозначить инициалами цветовода.

Слева на каждой строке таблицы указаны определенные цели (ценности), к которым может стремиться человек. Вам необходимо присвоить места всем перечисленным в таблице людям, включая самого себя, по тому, насколько они стремятся в своей жизни к обозначенной на отдельной строке таблицы цели.

При этом первое место нужно присвоить тому человеку, который из перечисленных людей, на Ваш взгляд, стремится к достижению данной цели. Второе место — тому, кто из оставшихся больше всех стремится к указанной цели, и т.д. Одиннадцатое место следует присвоить тому человеку, который менее всех из перечисленных стремится к достижению данной цели.

Ранг	Объекты оценивания		Я сам									
	Ценностные ориентации											
	Активная, деятельная жизнь											
	Здоровье (физическое и психическое)											
	Интересная работа											
	Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)											
	Материально обеспеченная жизнь											
	Наличие хороших и верных друзей											
	Общественное признание (уважение)											

Ранг	Объекты оценивания	Я сам											
	Ценностные ориентации												
	Счастливая семейная жизнь												
	Творчество (возмож- ность творческой дея- тельности)												
	Удовольствия (жизнь, полная удовольствий)												

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ № 3

УВАЖАЕМЫЙ ТОВАРИЩ! Предлагаем Вам продолжить участие в изучении профессиональной направленности с целью определения профессии, которая Вам больше подходит. Для этого необходимо будет выполнить ряд заданий. Напоминаем, что правильность наших выводов будет полностью зависеть от искренности и точности Ваших ответов.

Перед Вами таблица, которая имеет несколько **колонок**, первая из них уже обозначена — «Я — сам». Остальные колонки таблицы Вы должны обозначить инициалами людей, которых Вы выбрали в качестве представителей перечисленного профессий.

Обозначать колонки инициалами необходимо в той же последовательности, в которой перечислены профессии. Например, инициалами агронома нужно обозначить вторую колонку в графе «Объекты оценивания», инициалами бухгалтера — третью колонку, и т.д. Одиннадцатую колонку следует обозначить инициалами цветовода. Иначе говоря, Вы должны повторить процедуру, выполненную Вами в первом опросном листе.

Слева на каждой строке таблицы указаны различные цвета, с которыми Вы можете ассоциировать перечисленных людей. Вам необходимо присвоить места всем перечисленным в таблице людям, включая самого себя, по тому, насколько они ассоциируются у Вас с каждым отдельным цветом.

При этом первое место нужно присвоить тому человеку, который наиболее всех из перечисленных людей, на Ваш Взгляд, ассоциируется у Вас с данным цветом. Второе место — тому, кто их оставшихся больше всех напоминает Вам данный цвет, и т.д. Одиннадцатое место Вы должны поставить на соответствующей строке тому человеку, который менее всех из перечисленных напоминает Вам данный цвет.

Ранг	Объекты оценивания	Я сам											
	Цвета												
	Синий												
	Зеленый												

Ранг	Объекты оценивания									
	Цвета	Я сам								
	Красный									
	Желтый									
	Фиолетовый									
	Коричневый									
	Черный									
	Серый									
	Голубой									
	Белый									

ПРИЛОЖЕНИЕ 27

ТЕСТ ОЦЕНКИ ПОВЕДЕНИЯ (тест П.Лкубовской)

СПИСОК СИТУАЦИЙ

Ниже помещено описание 60 ситуаций. Соответствующие им варианты ответов частично являются уверенными, частично — неуверенными или агрессивными.

Ваша задача состоит в том, чтобы, прочитав описание ситуаций, суметь отличить, идет ли речь об уверенном, агрессивном или неуверенном поведении.

Свою оценку ситуаций вы должны зафиксировать в бланке для ответов перечеркнув соответствующий прямоугольник:

— *уверенное поведение,*

Н — *неуверенное поведение;*

— *агрессивное поведение;*

Описание ситуаций.

1. Ваш партнер вдруг стал очень молчаливым и не говорит Вам, что именно его гнетет в последнее время. Вы говорите: «У меня сложилось такое впечатление, что ты чем-то подавлен и что тебе неприятно об этом говорить. Я думаю, что, несмотря на это, мы должны попробовать обсудить твои проблемы. Может быть, ты объяснишь, что тебя во мне раздражает?»

2. Ваш знакомый второй раз на этой неделе просит Вас посидеть с его детьми, пока он пробежится по магазинам. У Вас самого нет детей. Вы отвечаете: «Ты злоупотребляешь моим терпением. В конце концов, твои дети — это твои заботы и только твоя ответственность».

3. На заправке, где Вы часто заправляете свою машину, один из служащих забыл закрыть бак Вашего автомобиля запорной крышкой. Обнаружив это, Вы возвращаетесь на заправку и пытаетесь разыскать крышку. Вы говорите: «Один из Ваших мальчишек начисто забыл о том, что нужно закрывать мой бак крышкой. Я очень хотел бы, чтобы исправили эту оплошность. Если Вы не найдете мою крышку, Вам придется купить новую или найти ей замену».

4. Вас не устраивает Ваша зарплата и Вы говорите: «Не считаете ли вы, э..., возможно, э..., не могли бы Вы мне, хм..., не согласитесь ли вы подумать над тем, как мне повысить зарплату?».

5. Кто-либо спрашивает, не подвезете ли Вы его домой в своем автомобиле. Он Вам очень неприятен, к тому же уже поздно, Вам нужно еще купить пару мелочей и придется остановиться. Вы говорите: «У меня сегодня катастрофически не хватает на все времени. Я тебя с удовольствием подвезу до ближайшей остановки; однако, у меня абсолютно нет времени везти тебя до дому».

6. Ученик очень хорошо выполнил задание, данное учителем всему классу. Тот говорит: «Мне очень нравится твоя работа. Ты прекрасно понял материал».

7. Ваш супруг обещал Вам поговорить с дочерью относительно ее поведения в школе. Однако до сих пор этот разговор не состоялся. Вы говорите: «Я думала, что в прошлый вторник мы договорились, что ты поговоришь с Леной о ее поведении в школе. До сих пор ты этого не сделал. Я, собственно, думаю, ты это вскоре сделаешь. Сегодняшний вечер кажется мне подходящим для разговора».

8. Время начала рабочего дня в Вашем коллективе было давно установлено и устраивало всех. Вам оно, однако, неудобно, транспорт из Вашего района в это время ходит плохо и Вам трудно вовремя приходить на работу. Когда время начала рабочего дня обсуждается в коллективе, Вы говорите: «Ах, да, я думаю, все хорошо ... Хотя мне трудно прийти к этому времени, но если всех других это устраивает, то это подходит и мне».

9. В ходе разговора один из присутствующих мужчин внезапно спрашивает: «Чего вообще хотят сторонники этой женской эмансипации?» Женщина, к которой он обращается, отвечает: «Корректного поведения и равноправия».

10. Вы уже довольно долго говорите по телефону с другом или хорошим знакомым. Вы бы хотели закончить этот разговор и говорите: «Мне страшно неудобно, но мой чай остывает. Я хотел бы закончить наш разговор. Надеюсь ты не будешь сердиться».

11. Женатый мужчина снова и снова пытается уговорить Вас пообедать с ним. Сегодня он опять говорит: «Дорогая моя, что бы мне такое сделать, чтобы ты согласилась пообедать со мной?». Вы отвечаете: «Наше знакомство мне нравится таким, какое оно есть. Я не хотела бы что-либо менять в наших отношениях. А эти изменения могут начаться этим обедом».

12. Во время совещания Вас часто перебивает председательствующий. Вы говорите: «Сожалею, но сначала я хотел бы закончить мою мысль».

13. В фотомагазине продавец втянул Вас в очень подробное обсуждение достоинств камеры, которая Вас заинтересовала. Вы говорите: «Хорошо, прекрасно. Мне кажется, что это как раз то, что я хотел. Хорошо, наверно, я ее куплю».

14. Нищий обращается к Вам и просит Вас купить для него что-либо. Вы говорите: «Такты, парень, считаешь, что как только ты попросишь, так я тебе тут же все и куплю. Ты должен знать — я этого не сделаю ни в коем случае».

15. Вы просите Вашего ребенка постирать белье в стиральной машине. Когда ребенок вынимает вещи из машины, Вы говорите: «Как это так получилось, что ты сделал правильно? Как это тебе удалось правильно нажать на все кнопки? Ведь ты всегда все ломаешь!»

16. Снова и снова по телефону Вам надоедает продавец книжного магазина, пытаясь продать Вам журнал. Сегодня он опять звонит Вам и пытается уговорить купить журнал. Вы отвечаете: «Вы уже третий раз надоедаете мне и в третий раз я Вам отве-

чаю, что не интересуюсь журналами. В случае если Вы еще раз мне позвоните, я буду вынуждена буду сообщить в службу надзора за рекламой».

17. Ребенок этажом выше ведет себя очень шумно. Вы стучите шваброй в потолок и кричите: «Эй ты там, наверху, заткнешься ты там, наконец, или нет?».

18. Родственник спрашивает Вас, не позволите ли Вы ему вечером воспользоваться Вашим автомобилем. Вы говорите: «Ах, не знаю ..., но не будем устраивать из этого театр. Ну ладно. Можешь взять. Однако, я должен тебя предупредить — в последнее время у меня барахлят тормоза».

19. Жена говорит мужу, что она хотела бы продолжить свою учебу. Мужу эта перспектива не по душе и он говорит: «Что это ты вдруг вздумала? Ты же знаешь, что это не в твоих силах — вынести новые нагрузки».

20. Ваш сотрудник допускает в своей работе целый ряд ошибок. Вы говорите ему: «Вы ужасно глупый и неряшливый работник».

21. Муж хотел бы, чтобы ужин всегда был на столе к его приходу, и он приходит в ярость, если стол не накрывают тотчас же, как только он приходит домой. Вы говорите: «Я думаю, что ты устал и голоден, и что ты хотел бы тотчас же что-нибудь поесть, но я тоже устала на моей работе. Через несколько минут еда будет готова».

22. Вы забрали костюм из прачечной и хотели бы надеть его по какому-нибудь особенному случаю. Однако, получив его, Вы обнаружили дыру. Вы говорите: «Я хотел надеть это вечером. Не считаете ли Вы, что все должно быть сделано качественно и в срок? Ведь это, в конце концов, Ваша работа».

23. Вам очень трудно написать доклад и Вы точно не знаете, какая Вам нужна для него информация и где Вы ее можете получить. Вы говорите себе самому: «Я просто глупый, я вообще ничего не знаю: ни как начать, ни что мне делать дальше с этим докладом».

24. Партнер уходит на работу, и, уходя, заявляет, что Вам звонил друг и сегодня вечером Вы должны вместе на Вашей машине ехать в аэропорт. На это Вы отвечаете: «Какую нужно иметь наглость, чтобы договариваться, не спросив сначала меня. Так не пойдет. Я не поеду с ним в аэропорт. Пусть берет такси и, вообще, делает, что хочет».

25. На вечеринку к Вам обещал прийти Ваш друг, но так и не появился. Вы звоните ему и после двух-трех минут дружеской

беседы говорите: «Ты сегодня хотел зайти ко мне, но так и не появился. Я очень расстроен, что ты не пришел. Что с тобой случилось?»

26. Ваша хорошая приятельница звонит Вам и говорит, что ей очень нужен человек, который бы на Вашей улице мог собирать старую одежду в благотворительных целях. Вы не хотели бы этого делать и говорите ей: «Знаешь ли, ох, ты ведь знаешь, как мой муж относится к таким вещам. Он ужасно злится, когда я сама отдаю какие-либо вещи, он еще говорит, что я и без того слишком много взвалила на себя. Можешь себе представить, что он скажет, если я выполню твою просьбу».

27. На заседании комитета, где семь мужчин и одна женщина, председательствующий просит Вас вести протокол. Вы отвечаете: «Нет, это просто бессовестно делать из меня секретаршу только потому, что я здесь единственная женщина среди семи мужчин».

28. Будучи сотрудником кафедры, Вы замечаете, что Вы практически в одиночку выполняете всю нагрузку по планированию, лекциям, социальной поддержке студентов. Вы говорите: «Собственно, предполагалось, что мы будем работать все вместе — в команде; однако, как я вижу, я один делаю всю работу. Я хотел бы с Вами со всеми обсудить, нельзя ли здесь что-либо изменить».

29. Автобус переполнен старшеклассниками, которые шумно беседуют друг с другом. Вам нужно выходить, но это никого не беспокоит. Никто не реагирует на Ваше «Мне нужно сходить». Наконец, Вы говорите: «Неужели Вы не слышите, мне сходить на следующей остановке! Дорогу!».

30. Школьник третий раз опаздывает на занятия. Учитель говорит: «Когда Вы опаздываете на мой урок, то каждый раз, разбираясь с Вами, я отнимаю у класса время. Мне очень мешает, когда Вы опаздываете».

31. Ваш знакомый просит Вас о свидании. Вы уже раз встречались с ним и это не доставило Вам никакого удовольствия. Вы не заинтересованы в том, чтобы встретиться с ним еще раз. Вы говорите: «О... о, на этой неделе у меня масса дел. Я думаю, что в субботу я тоже не смогу с Вами встретиться».

32. Вам звонят из библиотеки и требуют, чтобы Вы вернули книгу, которую Вы у них вообще не брали. Вы отвечаете: «О чем Вы, собственно, говорите? Вам нужно лучше следить за своими книгами. Я вообще не брал этой книги и не думайте, что я за нее что-нибудь заплачу».

33. В магазине Вы стоите в очереди к кассе. Кто-либо стоит вслед за Вами и хочет заплатить под расчет. Он спрашивает Вас, не пропустите ли Вы его. Вы говорите: «Знаете ли, я уже не в состоянии ждать, очень хочу поскорее освободиться. Скоро уже моя очередь и я не хочу никого пропускать».

34. Родители звонят своей замужней дочери и просят ее прийти к ним. Поскольку дочь пытается уклониться от приглашения, родители говорят ей: «Когда ты нам нужна, тебя невозможно заставить. Все вертится только вокруг твоих интересов».

35. Начальник разослал по фирме письмо, в котором требует от сотрудников запрашивать разрешение на служебные междугородние разговоры. Сотрудник отвечает на это: «Вы вмешиваетесь в сферу моей профессиональной способности принимать решение, ограничиваете мою профессиональную свободу. Я расцениваю это как оскорбление».

36. Ваш муж любит, чтобы еда появлялась на столе в тот самый момент, когда он после работы приходит домой, и он очень злится, если ужин запаздывает. Вы говорите: «Да, это просто отвратительно. Я знаю, что ты устал и голоден. Это все моя вина. Я ужасная жена».

37. План совместного проведения отпуска внезапно был нарушен Вашим другом — он сообщает Вам об этом по телефону. Вы отвечаете: «Оп-ля, это очень неожиданно. Я тебе перезвоню попозже, когда все спокойно обдумаю».

38. Мать наказывает своих детей, если она замечает, что их комната не убрана. Она говорит: «Вы самые отвратительные дети во всем городе. Если бы я знала, что быть матерью такое трудное дело, то я бы никогда не завела детей».

39. Ваш сосед по комнате обычно оставляет комнату в ужасном беспорядке. Вы говорите: «Ты ужасно неряшлив, наша комната становится грязным притоном».

40. Ваш муж хочет смотреть по телевизору футбол, но по другому каналу идет программа, которую Вы сами хотели бы посмотреть, Вы говорите: «Да, хм. Володя, ну ладно, включай спокойно свой футбол. Может быть, я тоже немного погляжу».

41. У Вашего сына проблемы с его учителем. Вы раньше просили классного руководителя как-нибудь это урегулировать. Но он до сих пор ничего не сделал. Вы говорите: «Мы просили школу что-нибудь сделать, чтобы регулировать эти проблемы. И мы очень волнуемся, что до сих пор ничего не сделано. Мы настаиваем на том, чтобы Вы что-нибудь сделали».

42. Ваш начальник очень жестко «наезжает» на Вас по поводу Вашей работы. На это Вы отвечаете: «Я знаю, что заслужил Вашу критику, но я хотел бы просить Вас, чтобы Вы не допускали личных выпадов, если Вы хотите сделать мне замечание по поводу моих ошибок или недосмотров».

43. Ваш десятилетний сын трижды отвлекал Вас чем-нибудь, не относящимся к делу, во время Вашего телефонного разговора. Каждый раз Вы его по-дружески просили не перебивать Вас. Сейчас он опять подходит к Вам. Вы говорите: «Я не могу одновременно слушать тебя и разговаривать по телефону. Я еще пару минут буду занят разговором, затем поговорю с тобой».

44. Ваша очередь убирать квартиру, в которой Вы живете вместе с кем-нибудь другим. Вы уже раз пропускали свою очередь. Ваш сосед совершенно спокойным тоном говорит Вам, что сейчас Ваша очередь убирать квартиру. Вы говорите: «Оставь меня, наконец, в покое!»

45. Вы единственная женщина в группе мужчин и Вас просят вести протокол заседаний. Вы отвечаете: «Я согласна вести протокол, но на равных со всеми основаниях. На следующих заседаниях, я считаю, мы должны вести протокол по очереди».

46. Вы преподаете на кафедре и один из Ваших коллег постоянно пытается навязать Вам свою работу. Сегодня он Вас опять спрашивает, не подмените ли Вы его. Вы говорите: «Да, хм, ну... хорошо, все будет в порядке, хотя у меня чертовски болит голова».

47. Ваш родственник просит у Вас одолжить на вечер машину. Вы говорите: «Ну ты даешь! Я никому не даю свою машину!»

48. Сверху сквозь стену гремит музыка и очень Вам мешает. Вы звоните в дверь и говорите: «Алло, я живу под Вами, Вы слишком громко включили музыку и она мне мешает. Не могли бы Вы сделать немного потише?»

49. Сегодняшний вечер, с 4 до 5, Вы специально освободили, чтобы заняться чем-либо, что Вы особенно любите, но Вам звонят и спрашивают, нельзя ли в это время зайти к Вам. Вы говорите: «Ох, хм ..., хорошо, проходите. В четыре часа, да? Вы уверены, что это время Вам подходит?»

50. Ваша жена внезапно стала очень молчаливой и не говорит Вам, что ее мучает. Вы говорите: «Ну вот, великое молчание кончилось. Не могла бы ты приоткрыть завесу и сказать, что случилось?»

51. Ваш партнер любит критиковать Ваш внешний вид в присутствии Ваших друзей, Вы говорите: «Меня очень задевает,

когда ты в присутствии других критикуешь мой внешний вид. Если ты мне хочешь что-либо сказать, что касается наших взаимоотношений или того, как я выгляжу, то подожди, пока мы придем домой».

52. Ваша подруга часто занимает у Вас незначительные, суммы и не отдает до тех пор, пока Вы ей не напомните. Сегодня она опять просит у Вас немного денег взаймы, но Вам не хочется ей давать. Вы говорите: «У меня сегодня ровно столько, чтобы оплатить мой обед».

53. Ваша соседка снова и снова просит у Вас утюг. В последний раз, когда Вы его одалживали, она вернула Вам его поломанным. Сегодня она снова просит Вас одолжить ей утюг. Вы отвечаете: «Мне очень жаль, но я не могу больше тебе одалживать утюг. В последний раз ты мне вернула его поломанным».

54. Женщина пришла наниматься на работу. В ходе разговора с начальником отдела кадров тот оценивает ее очень двусмысленно: «Ну что ж, Вы стараетесь сделать вид, что Ваша квалификация достаточна, чтобы быть принятой на эту работу». Вы говорите: «Я уверена, что моих способностей и квалификации достаточно, чтобы претендовать на это место».

55. Ваша соседка по комнате поздно вечером постоянно приглашает Вас пойти куда-нибудь поесть. Вы слишком устали и не хотите есть. Вы говорите: «У меня нет никакого желания выходить из дома. Я очень устала, но я пойду с тобой, и просто посмотрю на тебя во время еды».

56. Вы уже почти пришли в комнату копировальных машин, как Ваш коллега, который снова и снова навязывает Вам свои бумаги для копирования, останавливает Вас и спрашивает, куда Вы идете. Вы отвечаете: «Я иду сыграть с кем-нибудь в настольный теннис. Или не похоже?»

57. Родители звонят своей замужней дочери, имея в виду пригласить ее к себе. Родители говорят: «Мама сегодня видела прекрасный сон. Ей приснилось, что к ней в гости, наконец, пришла ее внучка».

58. Вы давно не видели свою подругу. Когда Вы встречаетесь, она жалуется Вам, что в последнее время она спит с множеством мужчин и не удовлетворена этим. Она говорит, что не знает, как ей справиться с этой ситуацией. Вы говорите: «Нуда, я вижу, что единственное, о чем ты можешь мне рассказать после долгой разлуки, — это то, что ты слегка загуляла?»

59. Каждую ночь Ваша соседка по комнате громко хлопает дверью в ванную, в спальню и либо будит Вас, либо мешает

Вам заснуть. Вы говорите: «Пожалуйста, не стучи дверью, это очень мешает, особенно посреди ночи. Я каждый раз просыпаюсь и потом подолгу не могу уснуть».

60. Вас приглашают помочь при организации юбилея Вашей фирмы. Вы отвечаете: «Я сожалею, но у меня нет никакой возможности помочь организовать это мероприятие».

КЛЮЧИ К ТЕСТУ ОЦЕНКИ ПОВЕДЕНИЯ

01 + 02 А 03 А 04 Н 05 + 06 + 07 + 08 Н 09 + 10 +
11 + 12 + 13 Н 14 А 15 А 16 + 17 А 18 Н 19 А 20 А
31 Н 32 А 33 + 34 А 35 А 36 Н 37 + 38 А 39 А 40 Н
41 + 42 + 43 + 44 А 45 + 46 Н 47 А 48 + 49 Н 50 А
51 + 52 Н 53 + 54 + 55 Н 56 А 57 Н 58 Н 59 + 60 +

ПРИЛОЖЕНИЕ 28

ТЕСТ ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ Т.ЛИРИ

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ

Инструкция: Перед вами опросник, содержащий различные характеристики. Следует внимательно прочесть каждую и подумать, соответствует ли она Вашему представлению о себе. Если «да», то в специальной сетке, предназначенной для регистрации Ваших ответов, перечеркните крестом соответствующую порядковому номеру характеристики цифру в сетке регистрационного листа (рис. 1). Если «нет», то не делайте никаких пометок на регистрационном листе. Постарайтесь проявить максимальную внимательность и откровенность, чтобы избежать повторного обследования.

Итак, какой Вы человек?

(Далее идет текст опросника)

1. Умеет нравиться.
2. Производит впечатление на окружающих.
3. Умеет распоряжаться, приказывать.
4. Умеет настоять на своем.
5. Обладает чувством достоинства.
6. Независимый.
7. Способен сам позаботиться о себе.
8. Может проявить безразличие.
9. Способен быть суровым.
10. Строгий, но справедливый.

11. Может быть искренним.
12. Критичен к другим.
13. Любит поплакаться.
14. Часто печален.
15. Способен проявлять недоверие.
16. Часто разочаровывается.
17. Способен быть критичным к **себе**.
18. Способен признать свою неправоту.
19. Охотно подчиняется.
20. Покладистый.
21. Благодарный.
22. Восхищающийся и склонный к подражанию.
23. Уважительный.
24. Ищущий одобрения.
25. Способный к сотрудничеству, взаимопомощи.
26. Стремится ужиться с другими.
27. Доброжелательный.
28. Внимательный и ласковый.
29. Деликатный.
30. Ободряющий.
31. Отзывчивый к призывам о помощи.
32. Бескорыстный.
33. Способен вызывать восхищение.
34. Пользуется у других уважением.
35. Обладает талантом руководителя.
36. Любит ответственность.
37. Уверен в себе.
38. Самоуверен и напорист.
39. Деловитый, практичный.
40. Соперничающий.
41. Стойкий и крутой, где надо.
42. Неумолимый, но беспристрастный.
43. Раздражительный.
44. Открытый и прямолинейный.
45. Не терпит, чтобы им командовали.
46. Скептичен.
47. На него трудно произвести впечатление.
48. Обидчивый, шепетильный.
49. Легко **смущается**.
50. Неуверенный в себе.
51. Уступчивый.
52. Скромный.
53. Часто прибегает к помощи других.
54. Очень почитает авторитеты.
55. Охотно принимает советы.
56. Доверчив и стремится радовать других.
57. Всегда любезен в общении.
58. Дорожит мнением окружающих.
59. Общительный и живчивый.
60. Добросердечный.
61. Добрый, вселяющий уверенность.
62. Нежный и мягкосердечный.
63. Любит заботиться о других.

64. Щедрый.
65. Любит давать советы.
66. Производит впечатление значительности.
67. Начальственно-повелительный.
68. Властный.
69. Хвастливый.
70. Надменный и самодовольный.
71. Думает только о себе.
72. Хитрый.
73. Нетерпим к ошибкам других.
74. Расчетливый.
75. Откровенный.
76. Часто недружелюбен.
77. Озлоблен.
78. Жалобщик.
79. Ревнивый.
80. Долго помнит обиды.
81. Склонный к самобичеванию.
82. Застенчивый.
83. Безынициативный.
84. Кроткий.
85. Зависимый, несамостоятельный.
86. Любит подчиняться.
87. Предоставляет другим принимать решения.
88. Легко попадает впросак.
89. Легко поддается влиянию друзей.
90. Готов довериться любому.
91. Благорасположен ко всем без разбора.
92. Всем симпатизирует.
93. Прощает все.
94. Переполнен чрезмерным сочувствием.
95. Великодушен и терпим к недостаткам.
96. Стремится помочь каждому.
97. Стремящийся к успеху.
98. Ожидает восхищения от каждого.
99. Распоряжается другими.
100. Деспотичный.
101. Относится к окружающим с чувством превосходства.
102. Тщеславный.
103. Эгоистичный.
104. Холодный, черствый.
105. Язвительный, насмешливый.
- 106.** Злой, жестокий.
107. Часто гневлив.
108. Бесчувственный, равнодушный.
109. Злопамятный.
- ПО. Проникнут духом противоречия.
111. Упрямый.
112. Неверчивый и подозрительный.
113. Робкий.
114. Стыдливый.
115. Услужливый.
116. Мягкотелый.

117. Почти никому не возражает.
118. Навязчивый.
119. Любит, чтобы его опекали.
120. Чрезмерно доверчив.
121. Стремится снижать расположение каждого.
122. Со всеми соглашается.
123. Всегда со всеми дружелюбен.
124. Всех любит.
125. Слишком снисходителен к окружающим.
126. Старается утешить каждого.
127. Заботится о других в ущерб себе.
128. Портит людей чрезмерной добротой.

Обработка и интерпретация. После завершения опроса, подсчитываются баллы по 8-ми вариантам межличностного взаимодействия (рис. 2). Для этих целей используется ключ (рис. 3), позволяющий определить 16 номеров утверждений, соответствующих каждому варианту взаимодействия (октанта психогаммы методики — см. рис. 2). Количество зачеркнутых опрашиваемым номеров в конкретном разделе бланка для ответов (см. рис. 1) определяет количество баллов по данному варианту взаимодействия.

Варианты взаимодействий таковы (см. рис. 2):

I. *Властный — лидирующий.* При умеренно выраженных баллах (до 8) проявляются уверенность в себе, умение быть хорошим советчиком, наставником и организатором, свойство руководи-

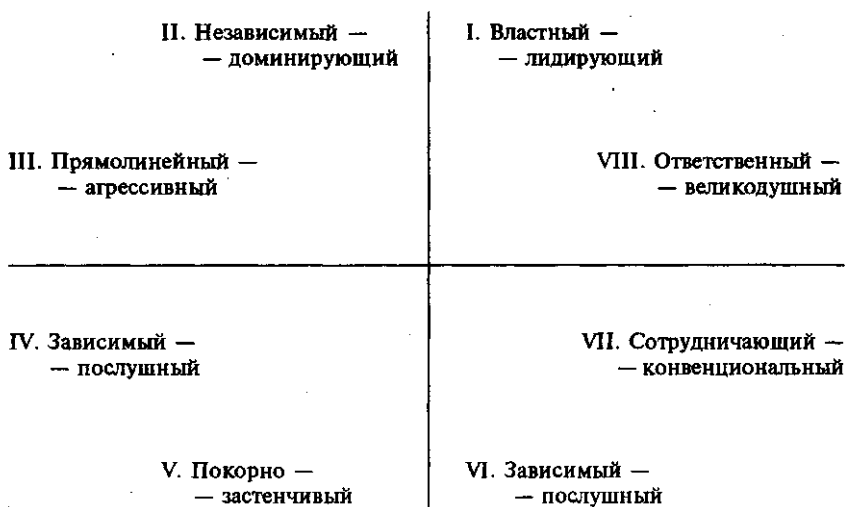


Рис. 2. Октанты, соответствующие разным вариантам межличностных отношений

теля. При высоких показателях характерны: нетерпимость к критике, переоценка собственных возможностей (до 12 баллов), дидактический стиль высказываний, императивная потребность командовать другими, черты деспотизма (выше 12 баллов).

II. *Независимый — доминирующий*. Выявляет стиль межличностных отношений от уверенного, независимого, соперничества (при умеренных показателях, в пределах 8-ми баллов) до самодовольного, нарциссического, с выраженным чувством собственного превосходства над окружающими, с тенденцией иметь особое мнение, отличное от мнения большинства, и занимать обособленную позицию в группе (при высоких баллах, 12—16).

III. *Прямолинейный — агрессивный*. В зависимости от степени выраженности показателей этот октант выявляет искренность, непосредственность, прямолинейность, настойчивость в достижении цели (умеренные баллы) или чрезмерное упорство, недружелюбие, несдержанность и вспыльчивость (высокие баллы).

IV. *Недоверчивый — скептический*. Реалистичность базы суждений поступков, скептицизм и неконформность (до 8 баллов) перерастает в крайне обидчивый и недоверчивый модус отношения к окружающим с выраженной склонностью к критицизму. Недовольством окружающими и подозрительностью.

V. *Покорно-застенчивый*. Отражает такие особенности межличностных отношений как скромность, застенчивость, склонность брать на себя чужие обязанности. При высоких баллах — полная покорность, повышенное чувство вины, самоуничижение.

VI. *Зависимый — послушный*. При умеренных баллах — потребность в помощи и доверии со стороны окружающих, в их признании. При высоких показателях — сверхконформность, полная зависимость от мнения окружающих.

VII. *Сотрудничающий — конвенционный*. Выявляет стиль межличностных отношений, свойственных лицам, стремящимся к тесному сотрудничеству с референтной группой, к дружелюбным отношениям с окружающими. Избыточность в проявлении данного стиля межличностного отношения проявляется компромиссным поведением, несдержанностью в изливаниях своего дружелюбия по отношению к окружающим, стремлением подчеркнуть свою причастность к интересам большинства.

VIII. *Ответственно — великодушный*. Проявляется выраженной готовностью помогать окружающим, развитым чувством ответственности. Высокие баллы выявляют мягкосердечность, сверхобязательность, гиперсоциальность установок, подчеркнутый альтруизм [311. С. 6—11].

Интерпретация по октантам в зависимости от количества баллов (3—4, до 12, выше 12 баллов).

I. Стремление давать советы. Способность наставника и организатора. Нетерпеливость к критике, переоценка собственных возможностей. Догматизм и деспотичность.

II. Уверенность, независимость. Склонность к соревновательности, соперничеству. Обособленность позиции в группе. Самодовольство, чувство превосходства, по отношению к окружающим.

III. Искренность, непосредственность. Настойчивость в достижении цели. Чрезмерное упорство, недружелюбие. Несдержанность и вспыльчивость.

IV. Реалистическая база суждений. Скептицизм и неконформность. Обидчивость и недоверчивость, склонность к критицизму. Недовольство окружающими, подозрительность.

V. Скромность, застенчивость. Охотное выполнение чужих обязанностей. Повышенное чувство вины, самоуничижение. Полная покорность.

VI. Потребность в доверии со стороны окружающих. Потребность в помощи. Сверхконформность. Полная зависимость от мнения окружающих.

VII. Стремление к сотрудничеству с группой. Дружелюбие. Компромиссное поведение. Несдержанность в излияниях своего дружелюбия.

VIII. Выраженная готовность помогать и сочувствовать окружающим. Мягкосердечность сверхобязательность. Гиперсоциальные установки. Альтруизм [1. С. 48].

Источник: *Собчик Л.Н.* Диагностика межличностных отношений: модифицированный вариант интерперсональной методики Т.Лири. М., 1990. 48 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 29

МЕТОДИКА НАБЛЮДЕНИЯ ГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

1. *Название.* Тип. Кем и когда предложена. Источник. Анализ процесса взаимодействия.

Предметом социально-психологического наблюдения выступают вербальное (речевое) и невербальное поведение отдельно-

го человека, группы или нескольких групп в определенной **социальной** среде и ситуации. При наблюдении фиксируются: а) речевые акты (их содержание, последовательность, направленность, частота и т.п.); б) выразительные, экспрессивные движения тела; в) движение, перемещение и неподвижные состояния людей, дистанция между ними, соприкосновения и т.д.; г) различного рода физические воздействия: касания, толчки, удары, передача, отталкивание и т.п.; д) сочетание всех этих актов и их признаков.

2. *Авторы и рецензенты*, ответственные за предложение проверенного (адаптированного, модифицированного, оригинального) варианта.

Методика разработана Р.Бейлзом.

3. Назначение и ограничения.

Предназначена для изучения малых групп (их подхода к решению проблем, статусно-ролевой структуры и т.д.), а также личностных особенностей участников и их взаимоотношений. Применение осложнено из-за необходимости специально готовить и часто переподготавливать наблюдателей-кодировщиков.

4. Принцип построения, история развития и усовершенствования (аннотированная библиография).

Процесс взаимодействия описывается с помощью 12 дескриптивных категорий, отражающих основные проблемы взаимоотношений и групповые процессы: а) обмен информацией и определение ситуации в групповом сознании; б) взаимное оценивание друг друга и внешней информации, формирование групповых ценностей; в) попытки индивидов командовать друг другом или влиять друг на друга, формирование статусной иерархии; г) формирование группового решения проблемы; д) ослабление межличностных и внутриличностных напряжений, поддержание гармонии; е) развитие взаимопомощи и поддержки, групповая интеграция (взаимосвязи категорий наблюдения см. ниже).

Р.Бейлз в более поздних работах допускает сведение первоначальных 12 категорий к 8, соответственно к 4 основным параметрам: адаптивные действия (уступчивость, снисхождение; противоположное — возвышение, доминирование); интегративные действия (вызывающие принятие или непринятие); инструментальные и экспрессивные действия.

5. Измеряемая единица.

Единица наблюдения определяется как «субъективно-предикативная единица, поддающаяся определению через одну из за-

данных категорий» как «мельчайший различимый сегмент вербального или невербального поведения, который наблюдатель в состоянии зафиксировать после соответствующей тренировки, используя заданный набор категорий (см. схему), в условиях, когда он непрерывно делает серию отметок о поведении участников».

6. Надежность.

Надежность доказывалась попарным сравнением результатов сообщений независимых исследователей, наблюдавших одну и ту же группу.

7. Обоснованность.

Методика соответствует предложенной теоретической модели.

8. Описание применения и обработки результатов.

Наблюдатель должен усвоить список категорий и смысл каждой из них, причем не в отдельности, а как упорядоченную систему. До начала взаимодействия он запоминает участников и обозначает каждого номером или буквой. При наблюдении он не выпускает группу из поля зрения, расчленяет поведение участников на отдельные акты и каждый фиксирует, подводя под ту категорию в схеме, которая лучше всего описывает данный факт.

9. *Критика* (возможные ошибки и затруднения при использовании).

Критике подвергается трудоемкость метода. Кроме того, отмечается, что сам факт фиксированного наблюдения осознается испытуемыми и изменяет ситуацию в направлении общепринятого.

10. *Приложение*: инструкции, тесты, бланки, коды и т.д. [2. С. 176-180].

Ключ связи категорий в системе Бейлза:

- a — проблема ориентации;
- b — проблема оценивания, мнения;
- c — проблема контроля;
- d — проблема нахождения решения;
- e — проблема преодоления напряженности;
- f — проблема интеграции.

Источники: Общий практикум по психологии: Метод наблюдения. Ч. 2. Методические указания / Под ред. М.Б.Михалевской. М., 1985. 57 с; Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К.М.Гуревича. М., 1981. 232 с.

Социально-эмоциональная область: *позитивная*

- A**
1. Выражает солидарность, повышает статус другого человека, оказывает помощь, вознаграждает.
 2. Выражает ослабление напряжения, шутит, смеется, выражает удовлетворение.
 3. Соглашается, выражает пассивное принятие, принимает, уступает.

Область задачи: *нейтральная*

- B**
4. Дает совет, направление, подражая автономии другого.
 5. Выражает мнение, оценивает, анализирует, выражает чувства, желания.
 6. Дает ориентацию, информацию, повторяет, уточняет, подтверждает.

- C**
7. Запрашивает ориентацию, информацию, повторение, подтверждение.
 8. Запрашивает мнение, оценку, интересуется самочувствием.
 9. Спрашивает совет, направление, возможный способ действия.

Социально-эмоциональная область: *негативная*

- D**
10. Возражает, выражает пассивное отвержение, формален, отказывает в помощи.
 11. Выражает напряжение, просит помощи, отступает «с поля боя».
 12. Выражает антагонизм, подрывает статус другого, защищает или утверждает себя.

a b c d e f

Система категорий наблюдения взаимодействия в группе и их основные связи

МЕТОДИКА ВЫЯВЛЕНИЯ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА ЛИЧНОСТИ И СТРУКТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ СВЯЗЕЙ В ГРУППЕ

Концептуальное описание характеристик. Социометрическая структура группы несет важную информацию о характере межличностных отношений в группе. Зная такую структуру, мы можем ответить на вопросы: Кто является неформальным лидером группы? Каково распределение статусов? Какова эмоциональная сплоченность группы? Кто кого предпочитает в общении? Через кого лучше оказывать влияние на конкретного человека? и т.п. Имея информацию о статусе личности в конкретном социальном окружении, количестве и характере ее межличностных связей, мы можем оценить социально-психологическое благополучие индивида, наметить пути его коррекции и развития.

Процедура опроса. Проводится социометрическая разминка, цель которой — установить психологический контакт с обследуемыми. После этого объясняется смысл опроса, зачитывается инструкция и даются необходимые пояснения.

Каждому участнику группы дается список группы и опросный лист с инструкцией и двумя критериями эмоционального содержания типа: 1) С кем из группы Вы общаетесь или хотели бы общаться в свободное от занятий время? 2) С кем из группы Вы реже всего общаетесь или менее всего хотели бы общаться в свободное от занятий время?

Обработка результатов: 1. По данным опросных листов заполняется социометрическая матрица (таблица) по критерию эмоционального тяготения.

2. Подсчитывается количество положительных («+») выборов для каждого участника группы. Оно равно количеству «+» выборов в каждом столбце матрицы.

3. Подсчитывается количество положительных («+») баллов для каждого участника. За первый выбор испытуемому присваивается 2 балла, за второй — 1 балл, за все последующие выборы — по 0,5 балла (см. табл. на стр. 504).

4. Подсчитывается количество отвержений («—» выборов) для каждого участника.

5. Подсчитывается количество баллов за отвержения («—» баллы) для каждого участника (баллы присваиваются аналогично баллам за положительные выборы только со знаком «—»).

Пример социометрической матрицы

№ п/п	Тот, кто выбирает	Тот, кого выбирают				
		01	02	03	04	05
1	Александров П.		+1	-2		+2
2	Иванов Н.			+2	-2	+1
3	Ковалев В.	+2	-2		+1	
4	Леонтьев А.	+2		-2		+1
5	Петровский В.	+1		-2	+2	
Количество «+» выборов		3	1	1	2	3
Количество «+» баллов		5	1	2	3	4
Количество «—» выборов		0	1	3	1	0
Количество «—» баллов		0	2	6	2	0
Порядковый номер		1	2	3	4	5
Статус		1	4	5	3	2

6. Если применение пяти перечисленных критериев для однозначного определения статуса оказывается недостаточным, то используют в качестве дополнительного критерия порядковый номер участника в алфавитном списке. Так, например, если два или более участников имеют одинаковые значения, то более высокое место занимает участник, у которого более низкое место в списке группы.

7. Строится социограмма. Она представляет собой графическое изображение эмоциональных (как правило) связей между участниками группы. На схеме символически (шифрами) обозначаются участники группы и указываются их выборы и направление этих выборов (стрелками).

8. Определяется значение показателя эмоциональной сплоченности группы:

$$C = N_B / [N - (N - 1)I],$$

где C — эмоциональная сплоченность группы; N_B — количество взаимных выборов в группе; N — количество участников груп-

пы; $N(N - 1)$ — общее возможное число взаимных выборов в группе.

Источники: Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976. 350 с; Волков И.П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. Л., 1970. 88 с; Методы социальной психологии / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова. Л., 1977. 247 с.

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ

Инструкция: Уважаемый товарищ! С целью улучшения психологического климата и повышения эффективности обучения просим Вас принять участие в опросе. Напоминаем, что качество наших рекомендаций будет полностью зависеть от искренности и точности Ваших ответов.

Перед Вами список группы в алфавитном порядке. Слева от каждой фамилии стоит номер, который является шифром соответствующего учащегося Вашей группы. Выберите из списка 5 человек в порядке предпочтения (или отвержения) и укажите их цифры в прямоугольниках, расположенных ниже вопросов. Гарантируем неразглашение Ваших ответов.

1. С кем из группы Вы чаще всего общаетесь или хотели бы общаться в свободное от занятий время?

1/	2/	3/	V	5/
----	----	----	---	----

2. С кем из группы Вы реже всего общаетесь или менее всего хотели бы общаться в свободное от занятий время?

1/	2/	3/	4/	5/
----	----	----	----	----

БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА АКТИВНОЕ УЧАСТИЕ В ОПРОСЕ!

Шифр группы

Дата заполнения

Фамилия

Имя

Отчество

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	3
<i>Раздел 1. ЛИЧНОСТЬ: феноменология, структура и динамика, коррекция и развитие.....</i>	<i>-5</i>
1.1. Феноменология, структура и динамика личности.....	—
1.2. Подходы и теории социализации и развития личности.....	50
<i>Раздел 2. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА.....</i>	<i>75</i>
2.1. Диагностическая работа.....	80
2.1.1. Основы психодиагностики.....	81
2.1.2. Психодиагностика образовательных систем.....	158
2.1.3. Определение доминирующей ориентации перцептивной сферы.....	180
2.1.4. Психодиагностика темперамента и характера.....	185
2.1.5. Диагностика потребкостно-мотивационной сферы и саморегуляции.....	193
2.1.6. Оценка интеллектуально-познавательной сферы личности.....	209
2.1.7. Диагностика морально-нравственной сферы личности.....	254
2.1.8. Диагностика экзистенциально-бытийной сферы личности.....	255
2.1.9. Диагностика Действенно-практической сферы личности.....	267
2.1.10. Психодиагностика сферы отношений личности.....	290
ЛИТЕРАТУРА.....	303
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Опросник акцентуаций личности (по Клеонгарду) ...	319
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Школьный тест умственного развития (ШТУР).....	323
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Восьмицветный тест М.Люшера.....	335

ПРИЛОЖЕНИЕ 4.	Репертуарная методика диагностики отношения к значимому окружению.....	380
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.	Типология педагогических тестовых заданий.....	388
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.	Критические значения выборочного коэффициента линейной корреляции R_p (Пирсона).....	393
ПРИЛОЖЕНИЕ 7.	Критические значения выборочного коэффициента корреляции рангов R_p (Спирмена).....	394
ПРИЛОЖЕНИЕ 8.	Квантили t -распределения Стьюдента.....	395
ПРИЛОЖЕНИЕ 9.	Краткий тезаурус качеств личности.....	396
ПРИЛОЖЕНИЕ 10.	Диагностика склонностей руководителя к определенному типу деятельности.....	405
ПРИЛОЖЕНИЕ 11.	Методика аттестации учителей.....	408
ПРИЛОЖЕНИЕ 12.	Программа наблюдения за деятельностью и личностью педагога.....	410
ПРИЛОЖЕНИЕ 13.	Методы анализа педагогической ситуации.....	420
ПРИЛОЖЕНИЕ 14.	Диагностика готовности дошкольников к школе.....	429
ПРИЛОЖЕНИЕ 15.	Элементы речевого поведения при низких и высоких значениях показателей темперамента.....	439
ПРИЛОЖЕНИЕ 16.	Психометрическая методика экспресс-диагностики типа личности.....	440
ПРИЛОЖЕНИЕ 17.	Личностный тест Кэттелла (16PF).....	444
ПРИЛОЖЕНИЕ 18.	Объекты оценивания для диагностики доминирующего Я-состояния.....	466
ПРИЛОЖЕНИЕ 19.	Объекты оценивания для диагностики доминирующего уровня функционирования личности.....	—
ПРИЛОЖЕНИЕ 20.	Тест «Нарисуй человека».....	467
ПРИЛОЖЕНИЕ 21.	Опросный лист для контроля уровня понимания по курсу «Общая психология».....	—
ПРИЛОЖЕНИЕ 22.	Категории оценивания рисунка в тесте «Несуществующее животное».....	468
ПРИЛОЖЕНИЕ 23.	Тест «Рисунок семьи».....	470
ПРИЛОЖЕНИЕ 24.	Методика незаконченных предложений для диагностики межличностных отношений обследуемого.....	474
ПРИЛОЖЕНИЕ 25.	Методика диагностики тактики поведения в конфликтной ситуации.....	475
ПРИЛОЖЕНИЕ 26.	Описание репертуарной методики диагностики профессиональной направленности учащихся.....	479

ПРИЛОЖЕНИЕ 27. Тест оценки поведения.....	485
ПРИЛОЖЕНИЕ 28. Тест интерперсональной диагностики Т.Лири.....	493
ПРИЛОЖЕНИЕ 29. Методика наблюдения группового взаимодействия....	499
ПРИЛОЖЕНИЕ 30. Методика выявления социометрического статуса личности и структуры межличностных связей в группе.....	503

Автор приносит извинения всем тем, кого он недостаточно отметил в своей предыдущей книге (Социальная психология в образовании Ч. I. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М., 1995. 544 с). Это обусловлено лишь техническими упущениями, а не стремлением приписать себе авторство, так как указанная книга является учебным пособием и не претендует на роль монографии. Авторская позиция, выраженная в некоторых местах пособия, достаточно рельефно, чтобы остаться незаметной.

Особо хочу принести извинения Ольшанскому Д.В. за отсутствующие ссылки на его словарную статью «Социальная психология» из Словаря современной западной социологии (фрагмент этой статьи использован мною на страницах данного пособия).

Учебное издание

Шевандрин Николай Иванович

**ПСИХОДИАГНОСТИКА,
КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**

Учебник для студентов высших учебных заведений

2-е издание

Зав. редакцией *В.Л. Салахетдинова*
Зав. художественной редакцией *И.А. Пшеничников*
Корректор *И.Б. Нилова*

Отпечатано с диапозитивов, изготовленных
ЗАО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».
Лицензия ИД № 03185 от 10.11.2000.

Гигиеническое заключение
№ 77.99.2.953.П.13882.8.00 от 23.08.2000 г.
Подписано в печать 10.08.01. Формат 60x90¹/16.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 32,0.
Тираж 50 000 экз. (1-й завод 1-15 000 экз.).
Зак. №3047(к-г_а).

«Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».
117571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический государственный университет.
Тел.. 437-11-11,437-25-52, 437-99-98; тел./факс 932-56-19.
E-mail: vlados@dol.ru
<http://www.vlados.ru>

Государственное унитарное предприятие
Смоленский полиграфический комбинат
Министерства Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
214020, г. Смоленск, ул. Смольянинова, 1.

Непомнящая Н.И.

Психодиагностика личности: Теория и практика:

Учебное пособие

В учебном пособии рассматриваются разные подходы к психодиагностике личности. Представлены теория, методология и конкретные методы диагностики: акцентируется внимание на целостном подходе к личности человека, показаны пути преодоления односторонности, фрагментарности психологических знаний. Пособие предназначается студентам вузов; представляет интерес для психологов, педагогов, работающих в разных областях исследований и практики, прежде всего, в сфере обучения и воспитания.

Батаршев А.В.

Темперамент и характер: Психологическая диагностика

Книга поможет определить темперамент и особенности характера человека, исходя из его поведения, внешности, ответов на вопросы тестов. Большое внимание автор уделяет древним учениям о характере (астрологии, физиогномике, френологии, хирологии, графологии, именологии), раскрывает возможности их современного использования.

Будет полезно педагогам, студентам вузов и колледжей, изучающим психологию, а также широкому кругу читателей.

Батаршев А.В.

Психология индивидуальных различий

Автор отвечает на вопрос: как определить темперамент и его свойства в естественных условиях жизнедеятельности людей, не прибегая к помощи электронно-вычислительной техники. Важное место отводится тестированию — основной инструментарию практического психолога.

Книга будет полезна студентам вузов, колледжей, техникумов при освоении психодиагностики личности.

Немов Р.С.

Практическая психология: Познание себя:

Влияние на людей

В книге содержатся сведения из области практической психологии, раскрыта сущность популярных психодиагностических методик, применяемых при выборе профессии, оценке особенностей психологии человека, налаживании контактов с окружающими.

Пособие предназначено для учащихся средней школы, педагогических колледжей, студентов вузов и всех интересующихся вопросами практической психологии.

Немов Р.С.

Психологическое консультирование: Учебник

Книга является первым в нашей стране вузовским учебником по психологическому консультированию и соответствует базовому курсу по данной дисциплине, который читается при подготовке практических психологов.

Учебник написан на современном научном уровне и обеспечен необходимым методическим материалом.

Рогов Е.И.

Настольная книга практического психолога: В 2 книгах

Учебное пособие знакомит психологов, социальных педагогов, психиатров и всех интересующихся их деятельностью с системой диагностических и коррекционных методик, которые стали «классическими» в образовательной сфере и используются отечественными практическими психологами.

Флоренская Т.А.

Диалог в практической психологии: Наука о душе

- Книга посвящена проблемам диалога как в профессиональной деятельности, так и в практике повседневного общения. Обсуждается опыт психологической службы семьи и молодежного телефона доверия.

Предлагаемый в книге диалогический подход к психологическому консультированию основан на общечеловеческих духовно-нравственных ориентирах.

Книга адресована практическим психологам, преподавателям и студентам, а также всем, кто переживает кризис мировоззрения и стремится к духовной переоценке жизненных ценностей.

Заказать и приобрести книги вы можете по адресу:

117571, Москва, просп. Вернадского, 88,

Московский педагогический государственный университет а/я 19.

Тел. 437-99-93, 437-11-11, 437-25-52: тел./факс 932-56-19.

E-mail: vladoscadol.ru <http://www.vlados.ru>

Прояд: ст. м. Юго-Западная.

**ОБРАЗОВАНИЕ, ПОЛУЧЕННОЕ В ПРЕСТИЖНОМ ВУЗЕ - ЛУЧШИЙ СТАРТОВЫЙ КАПИТАЛ
ДЛЯ НАЧАЛА КАРЬЕРЫ, ЛУЧШЕЕ НАСЛЕДСТВО, КОТОРОЕ МОГУТ ДАТЬ РОДИТЕЛИ СВОИМ ДЕТЯМ**



**ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНОГО
ПРАВА И ЭКОНОМИКИ
имени А.С. Грибоедова**

лицензия № 24-0151, свидетельство о государственной аккредитации № 25-0944

Институт готовит специалистов высшей квалификации по всем формам обучения в соответствии с требованиями российского образовательного стандарта на факультетах: юридическом, **экономическом**, журналистики, лингвистики. Для лиц с любым высшим или средним профессиональным образованием по профилю факультета срок обучения 2,5-3 года.

Выпускники получают государственный диплом. Студентам дневного отделения предоставляется отсрочка от призыва в армию. Обучение платное. Большинство студентов дневного отделения помимо основного курса профессиональной подготовки выбирают дополнительные образовательные программы:

- изучения иностранного языка (10 часов в неделю весь период обучения в группах не более 8 человек, занятия ведут российские и зарубежные преподаватели); выпускники получают второй государственный диплом — «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»; сдача экзаменов на международные сертификаты «Trinity College London», «Cambridge 1-st certificate», TOEFL, «Cambridge certificate in advanced», SEFIC;
- овладения современными компьютерными технологиями по выбранной профессии;
- организации практики по специальности, начиная с 1-го курса, позволяющей студентам к концу обучения иметь трудовую книжку со стажем работы до 2-х лет (на выпускном курсе — совмещение обучения с работой в организациях в режиме неполного рабочего дня).

На экономическом факультете реализуется совместная с Лондонской торгово-промышленной палатой подготовка по программе «Международный менеджер» с выдачей международного сертификата.

С 2001 года в Договоре на обучение закреплена гарантия трудоустройства выпускников на престижную и высокооплачиваемую работу по специальности.

Высокая концентрация интеллектуального потенциала, собственные научные школы позволяют вовлекать студентов в научную работу. Ежегодно проводятся межвузовские конференции, материалы которых публикуются в сборниках научных трудов.

Выпускники института работают в известных фирмах и банках, популярных средствах массовой информации, на **государственной** службе.

При институте работает аспирантура по экономическим и юридическим специальностям. Утвержден диссертационный совет по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата юридических наук.

Принем в ИМПЭ им. А.С. Грибоедова проводится по результатам вступительных испытаний. Абитуриенты дневного отделения проходят комплексное тестирование и собеседование, а также тестирование (на добровольной основе) на «детекторе лжи». Это позволяет исключить проникновение в студенческий коллектив молодых людей, склонных к криминалу, алкоголизму, наркомании.

В институте работают подготовительные курсы для старшеклассников по следующим дисциплинам: «Основы государства и права»; «Основы рыночной экономики»; «История России»; «Математика»; «Русский язык»; «Введение в журналистику»; «Английский язык».

ИМПЭ им. А.С. Грибоедова имеет филиалы в городах: Вологда, Калуга, Липецк, Мурманск, Нижневартовск, Петрозаводск, Ульяновск.

Адрес: 107066, Москва, ул. Спартаковская, д. 2/1 (м. «Бауманская»).

Телефоны приемной комиссии: 928-7777, 261-8241.

E-mail: cra@adm.iile.ru

<http://www.iile.ru>

<http://www.iile.edu>