

О. А. Белобрыкина
ДИАГНОСТИКА
РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ
В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

О. А. Белобрыкина
ДИАГНОСТИКА
РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ
В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Рекомендовано к изданию
Редакционно-издательским советом общественной организации
«Санкт-Петербургское психологическое общество»



Санкт-Петербург
2006

ББК 88.4

Б43

Рекомендовано к изданию

*Редакционно-издательским советом общественной организации
«Санкт-Петербургское психологическое общество»*

Рецензенты:

О. В. Защирина, канд. психол. наук, доцент
(Санкт-Петербургский государственный университет);

А. Д. Наследов, канд. психол. наук, доцент
(Санкт-Петербургский государственный университет);

Белобрыкина О. А.

Б43 Диагностика развития самосознания в детском возрасте. — СПб.: Речь, 2006. — 320 с.

ISBN 5-9268-0521-X

В книге подробно описаны методы и методики, которые можно использовать в диагностической и коррекционной работе с детьми дошкольного и школьного возраста, а также в консультационной работе с родителями.

Для психологов, школьных педагогов, воспитателей детских садов.

ББК 88.4

ISBN 5-9268-0521-X

© О. А. Белобрыкина, 2006
© Издательство «Речь», 2006
© П. В. Борознец, обложка, 2006

ПРЕДИСЛОВИЕ

Я связь миров повсюду сущих;
Я крайня степень вещества;
Я средоточие живущих,
Черта начальна Божества.
Я телом в прахе истлеваю,
Умом громам повелеваю,
Я — царь, я — раб,
Я — червь, я — Бог.

Г. Р. Державин

Один из главных вопросов, который не единожды в жизни задает себе каждый человек: «Кто я? Каков я?». Поиск ответа на него — уже сама по себе проблема. Сегодня потребность человека в обретении собственного «Я» выходит по значимости на одно из первых мест. О. Надлер рассматривает ее как основополагающую, фундаментальную потребность личности, альтернатива которой — дезорганизация и смерть. Для развивающейся личности вопрос «Кто я?» далеко не праздный, ведь от того, как ответит на него ребенок, зависит, обретет ли он смысл жизни, достигнет ли душевного благополучия.

Не каждый взрослый способен адекватно объяснить свои поступки, определенное отношение к себе и окружающим, оценить себя как неповторимую личность, идентифицировать себя с субъектами микросоциума, но при этом и сохранить свое «Я». Для этого необходимо обладать достаточным опытом социального взаимодействия. Ребенок, в силу недостаточности подобного опыта, в большей степени интуитивно, на подсознательном уровне, отождествляет себя с миром. Однако самовосприятие, равно как и восприятие человеком окружающего мира, является одним из важнейших аспектов развития. Поиск и обретение себя — путь долгий и тернистый, начало которому — самопознание.

Познание себя, как и всякое познание, отмечал А. Н. Леонтьев, «начинается с выделения внешних, поверхностных свойств, и является результатом сравнения, анализа и обобщения, выделения существенного. Но индивидуальное сознание не есть только

знание, только система приобретенных значений и понятий. Ему свойственно внутреннее движение, отражающее движение реальной жизни субъекта, которую оно опосредует. Только в этом движении знания обретают свою отнесенность к объективному миру и свою действенность» [35, т. 2, с. 227]. На начальных этапах развития самопознания осознается лишь внешняя, видимая сторона собственных действий и поступков. Позднее это преобразуется в осознание глубинных механизмов деятельности и поведения. Постепенно в сферу самопознания вовлекаются эмоции, интересы, стремления, система разнообразных побуждений и т. п. [59]. Познавая особенности других людей, свои внешние проявления в деятельности и поведении, отношение к себе других, человек интерпретирует и соотносит эти отдельные аспекты познания объективного, в результате чего у него и формируется оценка самого себя. Самооценка, таким образом, выступает в качестве своеобразного итога самосознания, отражающего уровень его сформированности на определенном этапе развития личности.

Согласно официальным статистическим данным и результатам специальных исследований, уже к началу школьного обучения выявляется до 30% детей с проблемами социальной дезадаптации и различными психосоматическими расстройствами, для большинства из которых наиболее характерной чертой является сужение или отсутствие представлений о себе как о самоценной личности [10; 14; 15]. Очевидно, что изучение специфики развития самосознания ребенка в период становления его личности имеет большое значение. Психологическая диагностика крайне необходима в целях профилактики, адекватной компенсации и коррекции нарушений в сфере самосознания ребенка, так как результаты обследования дают возможность наметить направления, определить приоритеты в работе с семьей и ближайшим окружением каждого ребенка. Кроме того, своевременная реабилитация структурных составляющих самосознания до адекватно функционирующего уровня позволяет полноценно реализовать идею психологической готовности ребенка к школьному обучению, предупредить возникновение различных форм дезадаптации в младшем школьном возрасте, нормализуя развитие многообраз-

ных сфер личности — эмоциональной, интеллектуально-когнитивной, коммуникативной и пр.

Предлагаемое пособие является практической частью многолетнего опыта экспериментальной работы по комплексному психолого-педагогическому исследованию условий и факторов развития самосознания в детском возрасте¹ и ориентированно на ее прикладные — собственно диагностические — аспекты. Книга не претендует на особую новизну и неповторимые открытия в области исследования проблемы детского самосознания. Она в первую очередь актуальна для специалистов, которым необходим комплекс методик, позволяющий выявить специфику развития самосознания ребенка на основе измерения отдельных его параметров с целью последующей реабилитации.

Анализ аппарата диагностических методов и методик, существующий в современной практике, позволяет обнаружить развернутую эклектику, преобладающую в детской практической психологии, где, собственно, сама психодиагностика зачастую превращается в некотором смысле в препарирование высших психических функций развивающейся личности, причем преимущественно в их констатирующем аспекте. Однако еще Л. С. Выготским были обоснованы ключевые положения развивающей диагностики, приоритетной в изучении психического развития личности в детском возрасте. По его мнению, цель развивающей диагностики состоит в сохранении и амплификации диапазона возможностей развития ребенка [23].

В психологической практике к диагностике самосознания обращаются в целях изучения причин преимущественно субъективно-личностного характера при возникновении проблем, связанных с нарушениями личностного тропизма. В связи с этим при организации процедуры обследования перед психологом, прежде всего, встает вопрос: возможно ли отдельными тестовыми методиками, экспресс-методами или даже комплексным их примене-

¹ Первая — теоретическая часть «Развитие самосознания в детском возрасте» вышла в свет в издательстве Новосибирского государственного педагогического университета в 2003 г.

нием проникнуть в сущность изучаемого явления, в котором даже изменяющиеся взаимосвязи отдельных компонентов или различия в их динамике могут существенно влиять на всю систему, которой является самосознание. Понятно, что тестирование отдельных показателей различных свойств, качеств личности, даже тесно коррелирующих с внешними критериями оценки, деятельности, общения, поведенческими реакциями, еще не является показателем инвариантности (устойчивости, относительной независимости, как это свойственно взрослым) структурных компонентов самосознания детей, а свидетельствует лишь о тенденциях в этом направлении. Следовательно, только сравнительный анализ ряда полученных показателей, данных, результатов, сопоставление, измерение их в динамике, дает возможность более полно охарактеризовать специфику и траекторию развития самосознания в детском возрасте.

Сложность отбора батареи тестовых методик, с которой сталкивается детский практический психолог, заключается в том, что на сегодняшний день недостаточно соответствующих методов (либо они очень трудоемки в проведении и обработке), с помощью которых было бы возможно выявить реальный характер переживаний ребенка, уровень сформированности его мотивационной сферы и некоторых других показателей, позволяющих увидеть целостный характер изучаемого психологического явления. Традиционное применение тестов, ориентированных на изучение различных структурных компонентов и специфики самосознания в детском возрасте, состоит в использовании их лишь для констатации наличествующих на момент диагностики показателей. Но это вовсе не означает, что полученные результаты свидетельствуют об их сложившемся характере. И это понятно, так как самооценка, уровень притязаний и другие единицы самосознания у дошкольника находятся на стадии своего первичного становления, а в младшем школьном возрасте сохраняют свою пластичность и неустойчивость. Прогностической же возможности эти тесты почти не предоставляют. Однако вне видимости перспективы развития диагностика, особенно по отношению к детству, утрачивает свою эффективность и востребованность как прикладного направления.

Предлагаемая система средств диагностики опирается на психологически обоснованные представления об архитектонике самосознания личности. Это означает, что некоторое превосходство одних структурных компонентов над другими не может в целом способствовать успешности функционирования всей системы. Следовательно, изучение самосознания в детском возрасте должно осуществляться как выявление комплекса признаков, включающих многоуровневое единство его особенностей. На необходимость использования полиуровневого подхода указывают С. Чесс и А. Томас, обуславливая его биопсихосоциальным единством любого изучаемого психологического явления [28]. Они считают, что именно многомерный подход позволяет выявить системогенез факторов, а также рассмотреть его функциональное значение применительно к конкретному случаю. Однако, замечают авторы, это не означает, что в каждом конкретном случае будут задействованы все факторы, которые могут привести к нарушениям в развитии. Совсем наоборот. У одного индивидуума определяющими могут быть одна его способность и одно конкретное требование среды, в другом случае значимые для возникновения нарушения факторы могут быть совсем иными, в третьем — отличные от первых двух.

Очевидно, что изучение особенностей развития самосознания в детском возрасте предполагает реализацию многоуровневого (системно-структурного) подхода, сформулированного в работах Б. Ф. Ломова, Б. Г. Ананьева, В. С. Мерлина, Э. А. Голубевой, Э. Г. Юдина, Б. С. Братуся, С. Чесс, А. Томаса, Э. Фромма, Л. Ковара и ряда других авторов. Отбор методов диагностики осуществлялся именно в контексте данного положения и, в частности, исходя из следующих уровней:

- *психофизиологического* — подразумевающего диагностику типологических качеств личности общего порядка, имеющих преимущественно природную обусловленность (в частности, таких как гетерономность—автономность, концентричность—эксцентричность, баланс личностных свойств, работоспособность, стрессовое состояние);
- *психологического* — включающего в себя определение индивидуальных особенностей самосознания, эмоциональной

сферы, тревожности, поведенческих проявлений, мотивации и т. п. в той мере, насколько разработаны методики их диагностики применительно к детям;

- *социального* — ориентированного на изучение реально существующей оценочной системы, задаваемой в ближайшем микросоциуме ребенка в качестве критериально-эталонного образца, обуславливающего тенденцию развития самосознания личности;
- *социокультурного* — включающего в себя изучение системы смысло-ценностных ориентаций ребенка и его ближайшего окружения.

Диагностический комплекс, в основу которого положен многоуровневый подход, включает обширную тестовую батарею, состоящую из классических, авторских и адаптированных применительно к детскому (дошкольному и младшему школьному) возрасту методик. При этом для многих параметров и структурных единиц самосознания предназначены не одна, а несколько методик, оценивающих их с различных сторон. Это важно не только для получения надежных результатов, но и в связи с многогранностью диагностируемого психологического явления. При этом каждая из предложенных методик оценивает ту или иную структурную составляющую самосознания с определенной стороны, что в итоге и дает возможность получить комплексную, разностороннюю оценку психологических особенностей развития самосознания ребенка.

Каждая из представленных методик апробировалась на значительной выборке детей². Количественная и качественная обработка эмпирических данных позволила сделать вывод, что методики являются взаимодополняющими. Однако вряд ли детский практический психолог располагает тем количеством времени, кото-

рое требуется на проведение всего массива диагностических процедур, представленных в данном пособии. Разумеется, психолог не обязан строго придерживаться всего списка методик, его задача — осуществить отбор инструментария в соответствии с возрастом ребенка и исходя из первичного запроса, рабочей гипотезы. Создание индивидуально направленной диагностической батареи имеет смысл как в целях обследования, так и в целях психологической поддержки и сопровождения траектории развития каждого конкретного ребенка.

Описание каждой методики содержит краткое представление диагностируемого конструкта, указание на возрастной диапазон, инструкцию, процедуру получения результатов, характеристику стимульного материала, алгоритм обработки тестовых показателей, ключи, тестовые или возрастные нормы, способы интерпретации и представления психодиагностической информации.

Кроме того, в целях упрощения процедуры изготовления наглядно-иллюстративных пособий, необходимых для непосредственного применения в практике психодиагностики, большая часть стимульного материала к методикам дублируется в приложении.

² Апробация методик осуществлялась при участии студентов выпускных курсов факультетов психологии, педагогики и психологии детства НГПУ и факультета психологии Сибирского независимого института: И. С. Бруско, Н. А. Абалтусовой, В. В. Шамаковой, В. А. Шатровой, С. В. Светлицкой, О. А. Хритоненко, И. А. Незнамовой, Н. Р. Стрельниковой, Т. В. Симоновой, И. Н. Неживляк, А. В. Ивлевой, Н. К. Матвеевой, Я. В. Ульяновой, О. Ю. Повольновой, О. В. Болдыревой, С. П. Хохловой, О. В. Тагаковой.

Глава 1

ТРЕБОВАНИЯ К МЕТОДАМ И ПРОЦЕДУРЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕБЕНКА

Вопрос о месте и возможностях психологической диагностики детей со времен господства педологии и до настоящего времени остается довольно дискуссионным. Причем острота дискуссий по данному вопросу связана в первую очередь с тем, что, с одной стороны, значение ранней диагностики и сегодня обусловлено насущной потребностью обратить пристальное внимание ближайшего микросообщества на индивидуальность ребенка, на присущие лично ему интересы и склонности, а также целями своевременного обнаружения и устранения дефектов в развитии. Однако с другой — любая психодиагностическая ситуация представляет собой нарушение границ суверенитета личности, следовательно, она может быть квалифицирована как посягательство психологом на права и свободы человека, закрепленные в Конституции РФ, Конвенции ООН «О правах ребенка», Федеральном законе «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», а значит, влечет за собой ответственность специалиста по действующему законодательству Российской Федерации, вплоть до уголовной (ст. 4, гл. 1, разд. I УК РФ) [68]. Но даже это обстоятельство не помешало бесконтрольному распространению диагностики, приобретающей все более дискриминационный оттенок и выступающей, по сути, источником грубейшего нарушения прав личности. Об этом свидетельствует и распространенная в современном образовании практика постановки такого психологического диагноза, который не только не выполняет своей исходной функции, а, наоборот, становится своеобразным клеймом, во всеуслышание сообщаящим о «психической инвалидности» ребенка. Совершенно очевидно, что подобного рода ярлыки могут существенно изменить траекторию развития ребенка.

Не секрет, что зачастую диагностика выступает одной из форм отчетности, которая в большей мере имитирует продуктивность

деятельности психолога, нежели реально обеспечивает ее. При этом игнорируется факт того, что в основе любой диагностической процедуры сокрыта экспертная ситуация, в которую ставится ребенок, а следовательно, существует риск нанесения ему психологической травмы.

По мнению Е. Г. Юдиной, «диагностика предназначена для индивидуализации работы с детьми. В процессе диагностики важно диагностировать норму и отклонение от нее, а остальное — дело узких специалистов» [91, с. 4]. С точки зрения В. П. Зинченко, «тест — это инструмент диалога, а не экзаменационная ведомость» [58, с. 22]. Кроме того, любой тест, по мнению ученого, может показать ложный результат и вдобавок оказаться ятрогенным. «Внушат человеку с помощью тестового инструментария — «по науке», что он дурак, он и начинает жить дураком по той «норме», в которую его втиснули, — против науки не попрешь» [58, с. 20].

Как совершенно справедливо замечает Т. А. Флоренская, «понимание индивидуальности человека не решается эклектическим набором разнообразных исследовательских процедур и батарей тестов, поскольку главной является задача интерпретации многочисленных показателей, сведения их воедино. Единство личности не сводимо к сумме ее отдельных свойств и совокупности характеристик. Чтобы понять само это единство, необходимо проникнуть во внутренний мир, систему смыслов человека, что оказывается за пределами тестовых процедур» [83, с. 127]. Однако это не означает, что диагностические процедуры совершенно бесполезны в детской практической психологии.

Психологу нередко приходится иметь дело с отдельными симптомами и направлять свои усилия на их диагностику, компенсацию или устранение. Но даже при наличии «парциальных» показателей основная задача психолога — выяснить их место в целостном состоянии личности. Поскольку целое не сводимо к сумме частей, именно интерпретация оказывается ведущей по отношению к совокупности полученных результатов. Очевидно, что успешность всей процедуры зависит от способности психолога понять человека в целом, опираясь на отдельные признаки. Только при наличии такой способности психолог сможет поставить квалифицированный

диагноз; если же она отсутствует или слабо развита — никакое количество показателей не поможет. Собственно, о том же рассуждают Б. С. Братусь и В. И. Слободчиков. Опираясь на философско-психологическую трактовку человека как существа безмерного и многомерного одновременно, авторы полагают, что предметом исследования психолога должны стать не готовые, сложившиеся свойства личности, а механизмы их формирования, становления [58; 71].

Рассуждая о статусе психодиагностики, В. И. Слободчиков отмечает, что «в определенных ситуациях возникает необходимость выявления как раз сложившихся свойств личности. В частности, диагностика хода психического развития школьника нацелена на определение уровня его развития (сложившихся форм психики); практическое значение такого объективного исследования личности школьника заключается в оценке соответствия достигнутого им уровня возрастному нормативу; оно ориентирует педагога в оценке эффективности его деятельности» [71, с. 92–93]. Данный подход, по мнению Б. С. Братуся, не противоречит «трансцендирующей, изменяющейся природе человека, ибо в такого рода исследованиях мы будем стремиться фиксировать, овеществлять, ставить границы и определять масштабы не развития человека как такового, которое не имеет фиксированной, заранее установленной границы и масштаба, но психологическим механизмам, путям, которые опосредствуют это развитие, существенно влияя на его ход и направление» [16, с. 136–137].

В основе диагностики как области практической психологии лежат четыре главных принципа.

1. *Принцип методического ограничения*, предполагающий, что метод, разработанный и применяемый в рамках одной теоретической концепции, не может быть в полной мере использован для объективизации той стороны объекта, которая освещена другой теорией, а полученные с помощью этого метода данные не могут служить основой для построения технологии воздействия, базирующейся на совершенно иных теоретических представлениях.

2. *Принцип взаимной проверки* и сопоставления методик между собой. Этот принцип был введен в психологию применительно к патопсихологическому исследованию еще С. Я. Рубинштейн в

1970 г. [65]. Любая методика имеет более широкие возможности зондирования, помимо ее прямой целевой направленности. При адекватном подборе методик результаты, получаемые при помощи одной методики, проверяются через дополнительные возможности других использованных диагностических инструментов.

3. *Принцип необходимости—достаточности* заключается в том, что набор и количество диагностических процедур должны быть минимально необходимыми, но в то же время и вполне достаточными для объективного зондажа психической реальности. Большинство психологических методик позволяет получать более широкий спектр данных за счет дополнительных возможностей методики.

Психологу необходимо так построить диагностический алгоритм, чтобы, используя основную направленность и дополнительные возможности методик, составить на основе диагностического алгоритма необходимый набор инструментальных средств и техник, позволяющих экономично и достаточно надежно провести исследование.

4. *Принцип взаимосвязи возможностей инструментального приема и уровня зондирования* психической реальности предполагает, что каждая конкретная методика исследует то, на что она направлена, лишь на определенном уровне. В то же время сам предполагаемый специалистом уровень диагностики объективно диктует необходимость получения данных лишь в пределах этого уровня глубины исследования.

В свою очередь, уровень исследования ограничивает интерпретацию признака степенью своей глубины и объективности. Не существует каких-либо универсальных или, напротив, узконаправленных методик. Все задается планируемым априори уровнем исследования.

Как отмечает Ю. А. Шрейдер, «психическая сфера каждого человека — уникальна» [58, с. 15]. Миссия детского психолога состоит в сохранении, укреплении и умножении уникальности внутреннего мира ребенка, что, соответственно, и накладывает на него определенную меру ответственности, включая этическую и нравственную, за содержание и результат своей профессиональной деятельности. Само понятие «этика» в переводе с древнегреческого означает «местопребывание», «обычай», «душевный склад» [87, т. 2, с. 454]. В связи с этим одним из важнейших требований является строгий запрет на

тестирование ребенка без разрешения родителей или лиц, осуществляющих функцию опеки. В соответствии с принятыми на Съезде психологов образования (Москва, 2003) и III съезде психологов России (Санкт-Петербург, 2003) этическими кодексами, право на самостоятельное принятие решения о возможности участия в психодиагностике ребенок получает по достижении им 16-летнего возраста. Однако независимо от того, кто (родители или сам ребенок) дает согласие на участие в психодиагностике, оно должно закрепляться оформлением соответствующего документа³. Причем если предполагается вовлечение родителей или педагогов в обследование (например, выявление семейного стиля воспитания или педагогической тактики взаимодействия с детьми), то и с ними заключается идентичный договор. «Требования, которые этические принципы деятельности психолога предъявляют к форме, подтверждающей согласие на участие в обследовании, включают в себя несколько основных компонентов. В частности, соглашение должно быть недвусмысленным и подробным; используемые термины должны быть ясными и прозрачными; специалист обязан выполнять условия соглашения» [77, с. 194]. В общем виде этические требования психодиагностики могут быть обозначены следующими положениями:

1. Психодиагностика производится только с согласия самого человека, за исключением особых случаев из области медицинской или юридической практики. Дети до 16-летнего возраста обследуются с согласия родителей.

2. Психолог несет ответственность за выбор диагностического инструментария как его непосредственный пользователь.

3. Психолог несет ответственность за корректность данных, за точность и достоверность своего диагноза, за этический его аспект.

4. Результаты обследования ни при каких условиях не должны использоваться во вред диагностируемому.

5. Обследуемый (его законный представитель) имеет право знать результаты психодиагностики, а также ознакомиться с теми выводами, которые сделаны на их основе.

³ Примерный образец договора о проведении психологического обследования ребенка представлен в Приложении 1.

6. Выводы по результатам диагностики должны быть объективными, научно обоснованными и осуществленными на основе методик, соответствующих требованиям психометрии.

7. Недопустимо разглашение результатов психодиагностики третьим лицам (кроме юридически оговоренных — при судебной или психиатрической экспертизе) без персонального на то согласия диагностируемого.

Следует отметить, что диагностика, особенно в форме непосредственного тестирования, — это всего лишь «костыль», временный помощник, к которому психолог обращается лишь на начальных этапах своей профессиональной деятельности. С опытом работы специалист приобретает способность постановки психологического диагноза, поиска ответов на вопросы «Что происходит?» и «С чем это связано?», не обязательно прибегая к процедуре формальной диагностики. Повторимся, что это вовсе не означает полный отказ от диагностического инструментария. В арсенале опытного психолога всегда имеется набор самых разнообразных средств сбора психологической информации о субъекте, включая и тесты, но к ним он обращается лишь в самых крайних случаях, когда без них действительно невозможно обойтись или когда они позволяют получить дополнительную информацию.

Для детской психологии важнейшей выступает не проблема «нормы развития», а проблема «развития как нормы». Поэтому инвариантность развития — показатель, обязательно учитываемый при обследовании любого ребенка. Способность понять личность ребенка в целом как особую индивидуальность является, по мнению Т. А. Флоренской, определяющим профессиональным качеством психолога, тогда как «методический арсенал — лишь вспомогательным средством, инструментом, в котором нуждается скорее средний специалист, чем мастер высокого класса» [83, с. 127].

В связи с этим обратимся к рассмотрению тех требований, соблюдение которых позволит специалисту не только профессионально грамотно выполнить свои функциональные обязанности, но и снизить стрессовое воздействие диагностической ситуации на переживания детей и их родителей.

1.1. КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ ГРУПП МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Если правильными методами работают неправильные люди, то эти правильные методы неправильно работают.

Даосская поговорка

На сегодняшний день в мировой практике насчитывается около тысячи методов психодиагностики. Есть несколько подходов к их классификации. Так, исходя из существующих в психологии парадигм познания человека, В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев подразделяют все многообразие методов на две группы:

1. Методы естественнонаучной психологии (рис. 1).
2. Методы гуманитарной психологии (рис. 2).



Рис. 1. Методы естественнонаучной (объективной) психологии

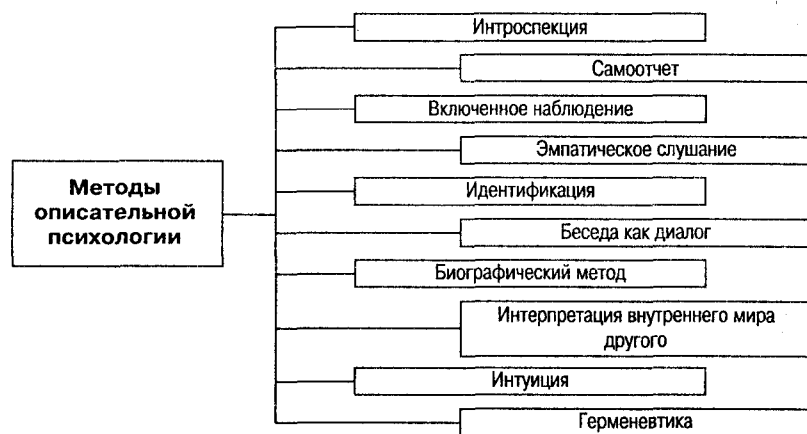


Рис. 2. Методы описательной (гуманитарной) психологии

В психодиагностической практике наиболее распространенной является типология по целевому назначению, в рамках которой все методы можно условно дифференцировать на три основные группы [13; 18; 50]:

1. *Описательные*, к которым, прежде всего, относят наблюдение, беседы, анкетирование, опрос, интервью, анализ результатов деятельности, контент-анализ.

2. *Оценочно-измерительные*, которые позволяют получать относительно точные количественные и качественные характеристики изучаемых психологических свойств: проективные, процессуальные, критериально-ориентированные тесты, тесты состояний и свойств и др.

3. *Объяснительные*, к которым по преимуществу относят метод экспериментального исследования, качественный и количественный анализ результатов и эмпирических данных.

Наблюдение

К классическим описательным методам практической психологии относят наблюдение, предоставляющее ни с чем не сравнимую информацию о ребенке и позволяющее обнаружить «проблемных» детей. Очевидно, что необходимость диагностики всех детей подряд не всегда оказывается оправданной. В этом случае наблюдение экономит время и силы, а далее психолог совместно с педагогом или родителями разрабатывают систему конкретной помощи ребенку. Это один из важнейших принципов эффективной организации работы психолога: он должен работать в тесном контакте с педагогами и родителями. Однако когда все-таки стандартная диагностика действительно необходима, наблюдение дает возможность получить дополнительную информацию о поведении или специфике деятельности ребенка, которая не всегда может быть получена при использовании тестовых психодиагностических процедур.

Цель наблюдения определяется общими задачами и гипотезами исследования. Эта цель, в свою очередь, определяет используемый тип наблюдения — будет ли оно непрерывным или дискретным, фронтальным или выборочным и т. п.

В процессе первоначальных наблюдений для регистрации получаемых данных наиболее эффективно использование не составленных заранее протоколов, а развернутых и упорядоченных (более или менее) дневниковых записей. По мере систематизации этих записей можно выработать вполне адекватную задачам обследования (или исследования) и в то же время более лаконичную и строгую форму протокольных записей.

Результаты наблюдений обычно систематизируются в виде индивидуальных (или групповых) характеристик. Такие характеристики представляют собой развернутые описания наиболее существенных особенностей предмета исследования. В этом случае результаты наблюдений являются одновременно исходным материалом для последующего психологического анализа.

В психодиагностике принято различать несколько видов наблюдения. В частности, в зависимости от количества единиц наблю-

даемого объекта различают *сплошное*, *выборочное* и *случайное* наблюдения.

Сплошное наблюдение предполагает фиксацию и последующий анализ расширенного количества изучаемых показателей.

Выборочное наблюдение — наблюдение, при котором обследованию и фиксации подлежат не все единицы изучаемой совокупности, а только их определенная часть, достаточная для получения обобщающих статистических характеристик.

Случайное наблюдение — наблюдение, характеризующееся получением неожиданной, не предусмотренной программой исследования информации.

По показателю времени регистрации фактов различают:

- 1) систематические (текущие, непрерывные) наблюдения;
- 2) парциальные наблюдения, которые, в свою очередь, подразделяют на единовременные и периодические.

Систематическое наблюдение представляет собой наблюдение, осуществляемое по заранее разработанному плану изучения субъекта в течение определенного времени с целью обнаружения у него определенных психологических характеристик, свойств и т. п.

В последние годы достаточно распространенным в диагностической практике выступает мониторинг (от лат. *monitor* — предупреждающий), в широком смысле трактуемый как специально организованное, систематическое наблюдение за состоянием объектов, явлений, процессов с целью их оценки, контроля или прогноза.

Парциальное наблюдение — это краткосрочное по периодичности и длительности временных затрат, выборочное по фиксируемым показателям наблюдение.

В зависимости от положения наблюдателя различают *невключенное* (опосредованное) наблюдение, когда события регистрируются со стороны, и *соучастующее* (включенное, непосредственное) наблюдение, когда события анализируются как бы «изнутри».

Включенное наблюдение относится к наиболее сложным и трудоемким видам наблюдения, когда наблюдатель должен одновременно активно взаимодействовать с наблюдаемым, устанавливая с ним контакт, поддерживая беседу и фиксировать наблюдаемые

параметры, таким образом, чтобы сам факт их регистрации не отвлекал субъекта, за которым ведется наблюдение, и не вызывал у него негативных эмоциональных переживаний.

По целевым установкам наблюдение может быть классифицировано на *поисковое* (нестандартизированное), *стандартизированное*, *диагностическое* и *контрольное*.

Поисковое (пилотажное, *обсервационное*, *нестандартизированное*) наблюдение, направленное на первичный анализ (выявление) признаков и элементов наблюдения, построение категориальной схемы для последующего стандартизованного наблюдения.

Поисковое наблюдение требует от психолога достаточно высокой квалификации, чем применение всех стандартизованных методик. Если наблюдатель не имеет опыта и квалификации на уровне эксперта, то результаты наблюдения нередко оказываются искаженными в результате неправильной (часто непреднамеренной) категориальной оценки наблюдателем определенных признаков.

Стандартизированное (статистическое) *наблюдение*, основанное на использовании уже выработанной схемы наблюдения, в рамках которой известно, какой признак (элемент наблюдения) относится к определенной диагностической категории. Стандартизированное наблюдение реализуется: а) посредством отчетности по установленным формам, в установленные сроки или б) посредством специально организованных обследований.

Полученные в результате наблюдения данные способствуют проверке той или иной гипотезы, помогают подтвердить или опровергнуть предположение специалиста о наличии определенных психологических характеристик у конкретного ребенка или группы детей.

Диагностическое наблюдение имеет свою структуру и алгоритм:

- 1) фиксируется общая характеристика наблюдаемой ситуации: вид и направленность деятельности ребенка, взаимоотношения между членами коллектива, условия, место анализируемой ситуации;
- 2) определяется типичность наблюдаемого явления у отдельного ребенка или детского коллектива (группы) в сравнении с другими аналогичными субъектами исследования;

- 3) самими детьми могут даваться характеристики их поступков, эмоциональных состояний, принадлежность к референтной группе.

Кроме того, наблюдая за детьми, важно определить цель их деятельности, интенсивность и формы проявления активности. Наконец, очень важно выявить результативность детских видов деятельности. Следует отметить, что последовательность наблюдения может меняться в зависимости от условий наблюдения или от диагностических задач.

Контрольное наблюдение, имея иную последовательность, ориентируется на фиксацию и последующий анализ четко разработанных показателей, критериев, индикаторов. Например, оценка активности участия детей в совместной деятельности, эмоциональные отношения со взрослыми и сверстниками и т. п. Наблюдающий регистрирует возможные проявления, кодируя их цифрами или буквами.

Контрольное наблюдение чаще всего используется в лабораторных условиях, когда наблюдаемая группа ограничена специально заданной ситуацией. Как любой метод, контрольное наблюдение имеет свои достоинства и недостатки. Заранее продуманная процедура наблюдения позволяет более точно и объективно фиксировать сам процесс деятельности, сосредоточив внимание на наиболее важных его проявлениях. В то же время в качестве недостатков метода можно указать на наличие определенной установки наблюдателя, его предвзятость и склонность к психологическому перенасыщению, невозможность более внимательно проанализировать отдельные аспекты наблюдаемого процесса; большие затраты времени на получение объективного результата, а также ограниченность круга наблюдаемых явлений и субъектов и субъективность оценок под влиянием побочных факторов.

Наиболее надежно наблюдение в ситуациях свободного выбора. Дело в том, что в условиях образовательного пространства (например, на уроках) легко диагностируются только те дети, чье поведение заметно отклоняется от нормы, тогда как большинство учеников в стандартных ситуациях, выступая в качестве исполнителей указаний педагога, могут и не проявить своих истинных особенностей.

Диагностическая функция ситуаций свободного выбора основана на положении о борьбе мотивов как внутренней детерминанте поступков. Действительно, в реальной жизнедеятельности ребенок постоянно оказывается перед необходимостью принятия конкретного решения, например как поступить в данном случае: помогать другим или уклониться от этого, требовать для себя определенных привилегий или подчиниться общим правилам, говорить правду или скрыть ее и т. п. Именно в подобных ситуациях проявляются специфические личностные особенности ребенка. Особой диагностической ценностью обладают ситуации, когда ребенок совершает поступок, связанный с определенными потерями для себя, например когда для выполнения какого-либо поручения, задания он должен пожертвовать своим временем или другим, более интересным для него делом. Однако многие естественные ситуации не могут быть заранее запланированы и предвидены, а значит, психолог не всегда сможет их зафиксировать. Поэтому в диагностических целях создаются экспериментальные ситуации, в которых борьба мотивов побуждается самим наблюдателем, например помощь сверстнику в выполнении какого-либо задания, побуждение к добросовестному выполнению поручения. Психолог также может создать ситуацию, когда принять решение должен и отдельный ребенок, и весь детский коллектив.

Вести наблюдение за детьми, с одной стороны, проще, чем за взрослыми, так как ребенок более естественен, специально не играет социальных ролей, присущих взрослым; с другой стороны — дети, особенно дошкольного возраста, обладают повышенной отвлекаемостью от выполняемого действия, неустойчивым вниманием. Поэтому при изучении особенностей развития дошкольников и младших школьников наиболее уместным будет включенное наблюдение, реализуемое в форме совместной деятельности с группой детей или конкретным ребенком.

Следует отметить, что метод наблюдения имеет ряд недостатков, которые исключить невозможно в принципе. В частности:

- наблюдаемые факты слиты со множеством сопровождающих их явлений;

- ❑ исследователь занимает выжидательную позицию, не имея возможности вмешиваться в деятельность субъекта. Психическое явление может не возникнуть, если случайно не возникнет соответствующая ситуация;
- ❑ исследователь может пропустить психологические факты, если не знает об их существовании;
- ❑ при наблюдении и обработке данных возможно нарушение объективности. Наблюдение может быть пристрастным, субъективным, когда исследователь приписывает субъекту несвойственные ему мысли и чувства. Ошибки, допускаемые наблюдателем, связаны с тем, что искажение восприятия событий будет тем больше, чем сильнее наблюдатель будет стремиться подтвердить свою гипотезу. В процессе наблюдения, особенно если оно требует длительного периода фиксации данных, наблюдатель не застрахован от возникновения чувства усталости, адаптации к ситуации, и, как следствие, он перестает замечать важные изменения, делает ошибки при записях и т. п. В частности, можно обозначить несколько типичных ошибок наблюдения:

Гала-эффект — обобщенное впечатление наблюдателя ведет к грубому восприятию поведения, игнорированию тонких различий.

Эффект снисхождения — тенденция всегда давать положительную оценку происходящему.

Ошибка центральной тенденции — наблюдатель стремится давать усредненную оценку наблюдаемому поведению.

Ошибка корреляции — оценка одного признака поведения дается на основании другого наблюдаемого признака (например, интеллект оценивается по беглости речи).

Ошибка контраста — склонность наблюдателя выделять у наблюдаемых черты, противоположные собственным.

Ошибка первого впечатления — первое впечатление об индивиду определяет восприятие и оценку его дальнейшего поведения [13; 18; 40];

- ❑ с помощью наблюдения нельзя быстро собрать большой материал в силу двух причин: во-первых, за одним субъектом нужно наблюдать неоднократно, во-вторых, исследова-

- тель не может вызвать интересующее его явление, а должен ждать, когда оно появится;
- ❑ в процессе повторного наблюдения нельзя получить абсолютно идентичные психологические факты, а значит, и проверить первоначально полученные данные;
- ❑ без использования специальных записывающих средств бывает трудно с высокой долей точности зафиксировать наблюдаемые факты;
- ❑ производя запись фактов, исследователь фиксирует их в описательной форме, что значительно осложняет их обработку и интерпретацию. В этом методе ограничено применение математической обработки данных. Поэтому выявление закономерностей и психологических механизмов на основе только данных наблюдения зачастую оказывается трудным.

Однако несмотря на ряд недостатков (в принципе свойственных многим методам и методикам), наблюдение имеет следующие *достоинства*:

- ❑ наблюдение является незаменимым, когда необходимо исследовать естественное поведение без вмешательства извне в ситуацию или получить целостную картину происходящего, отразить поведение индивидов во всей полноте;
- ❑ субъект, не зная о том, что он выступает объектом наблюдения, ведет себя свободно, естественно, а следовательно, проявления его психики не искажаются;
- ❑ исследователь может увидеть личность наблюдаемого в целом и каждый фиксируемый факт воспринимать как ее часть;
- ❑ наблюдение не имеет возрастных ограничений.

Наблюдение может выступать в качестве самостоятельной процедуры и рассматриваться как метод, включенный в процесс экспериментирования. Результаты наблюдения за испытуемыми в ходе выполнения ими экспериментального задания являются важной дополнительной информацией для исследователя. Иначе говоря, с развитием науки наблюдение становится все более сложным и опосредованным методом, смыкающимся с экспериментом. На его результаты в большей степени влияют уровень опыта наблюдателя и его квалификация.

Переход от данных наблюдения к объяснению наблюдаемого, являющийся выражением более общих законов познания, свойственен и другим неэкспериментальным (клиническим) методам: опросу, анкетированию, беседе и изучению продуктов деятельности.

Опросные методы

Метод опроса основан на допущении о том, что нужные сведения о психологических особенностях человека можно получить, анализируя письменные или устные ответы на серию стандартных, специально подобранных вопросов.

Достоинство этого метода заключается в его универсальности и доступности применения. Если с помощью наблюдения психолог может лишь зафиксировать поступки и поведение детей в определенной ситуации в данное время, то опрос позволяет собирать информацию о различных значимых для детей событиях (настоящего и прошлого), об их намерениях и планах, мнениях и оценках социальных явлений.

Все виды опросного метода можно условно дифференцировать на две группы: опросы, имеющие определенную программу (план, разработанный заранее и предполагающий определенные ответы), и свободные опросы (логика которых развивается в зависимости от сложившейся ситуации). Вопросы могут задаваться либо письменно (в анкетах или в опросах-сочинениях), либо устно (интервью или беседа). В зависимости от целей исследования психолог выбирает необходимый ему вид опроса. В работе с небольшой группой детей используются, как правило, беседа и интервью.

Диалог между двумя людьми, в ходе которого один человек выявляет психологические особенности другого, называется методом *беседы*. Психологи различных школ и направлений широко используют ее в своих исследованиях. Достаточно назвать Ж. Пиаже и представителей его школы, гуманистических психологов, основоположников и последователей «глубинной» психологии и т. д.

Эффективность беседы зависит от соблюдения следующих требований.

1. Подготовка и проведение беседы включают в себя постановку цели, выбор материала для нее.

2. Вопросы для беседы должны быть четкими, краткими, конкретными, не слишком общими, не должны подсказывать респонденту ответ. Следует избегать употребления слов с двойным толкованием, имеющих неясный для него смысл. Причем психолог заучивает вопросы наизусть и задает их всем испытуемым в строго определенном порядке, ориентируя их на развернутые ответы. Возможно использование уточняющих вопросов, если по ходу беседы возникает в этом необходимость.

3. Беседа всегда проводится индивидуально в отдельном, тщательно выбранном помещении. С детьми беседа не должна превышать 10–15 минут, чтобы ребенок не переутомился и не потерял к ней интерес.

4. Перед проведением беседы с субъектом устанавливаются доверительные отношения. Для этого начало беседы строится на отвлеченные или интересующие респондента темы, и только затем можно приступить к заранее составленным вопросам. Беседа должна проводиться непринужденно, тактично, ненавязчиво и ни в коем случае не носить характер выпрашивания. Очень важно, чтобы психолог демонстрировал респонденту свое заинтересованное отношение к его ответам.

5. Предварительно разрабатываются способы фиксации данных. Содержание бесед можно протоколировать полностью или выборочно в зависимости от конкретных целей исследования. При составлении полных протоколов бесед удобно пользоваться магнитофоном. Помимо содержания беседы фиксируют характер ее протекания, в частности насколько уверенно, охотно, увлеченно отвечает респондент на каждый вопрос, насколько он заинтересован ее содержанием [50; 81].

Соблюдение всех необходимых условий проведения беседы, включая сбор предварительных сведений об испытуемых, делает этот метод очень эффективным средством психодиагностики. Поэтому желательно, чтобы беседа проводилась с учетом данных,

полученных при помощи таких методов, как наблюдение и анкетирование. В этом случае в ее цели может входить проверка предварительных выводов, вытекающих из результатов психологического анализа и полученных при использовании данных методов первичной ориентировки в исследуемых психологических особенностях испытуемых.

К основным *достоинствам* беседы относятся:

- возможность одновременно исследовать многие стороны психики субъекта;
- возможность быстро собрать достаточно большой материал как об одном человеке, так и о группе людей;
- возможность глубже понять психику человека (ребенка) с помощью варьирования условий и применения разнообразного материала;
- возможность повторного проведения с целью выяснения изменений (возрастных, личностных).

Помимо достоинств метод беседы имеет и *недостатки*. К ним относятся:

- проявления субъективизма, поскольку подбор материала, составление вопросов, вхождение в контакт с субъектом, фиксация и интерпретация ответов зависят от умений исследователя;
- возрастные ограничения в применении беседы обусловлены тем, что ребенок не всегда может дать отчет о своих переживаниях, чувствах, объяснить свои предпочтения и действия, поскольку он только овладевает речью как средством общения.

Беседа включается как дополнительный метод в структуру эксперимента на первом этапе, когда исследователь собирает первичную информацию об испытуемом, дает ему инструкцию, мотивирует и т. д., и на последнем этапе — в форме постэкспериментального интервью.

В ряде наук о человеке синонимом беседы выступает интервью, которое методологически сочетается и даже совпадает с ней по специфике осуществления. Однако если беседа предполагает ряд заранее сформулированных вопросов, то в процессе интервью по-

мимо заранее определенных могут быть использованы дополнительные — в качестве уточнения, детализации основной информации, получаемой у опрашиваемого.

Специфика интервью в том, что оно проводится по определенному плану с последующим протоколированием содержания прямого контакта с респондентом (опрашиваемым). Справедливости ради следует заметить, что и беседа, если она применяется в качестве научного метода исследования, также должна иметь внутреннюю структурную логику и хотя бы ориентировочный тематический план, что тем самым не отличает беседу от интервью. Так, например, «свободное» интервью есть не что иное, как длительная беседа; стандартизированное интервью — целенаправленный опрос «лицом к лицу»; клиническое интервью, или клиническая беседа, как составная часть «клинического метода» — интенсивный и глубокий процесс беседы, длящийся иногда часами и фокусированный на выявлении узкого круга реакций опрашиваемого с целью получить сведения о внутренних побуждениях, мотивах, склонностях опрашиваемого.

Если группа большая и нужно задать целый ряд вопросов, целесообразно проводить анкетирование или другие виды письменного опроса.

Анкетирование — метод письменного опроса, при котором обследуемый не только отвечает на ряд вопросов, но и сообщает о себе некоторые социально-демографические данные: возраст, профессию, уровень образования, место работы, должность, семейное положение и т. п.

Кроме того, метод анкетирования предназначен для получения диагностической информации с привлечением достаточно большого количества респондентов. В данном случае специалистов интересует так называемая генеральная совокупность, охватывающая всех носителей диагностируемого признака. Например, если необходимо оценить процесс формирования общественной активности у школьников младших классов, то в генеральную совокупность условно могут быть отнесены все учащиеся начальной школы всех школ страны, или только городские школьники, или школьники одной области. Все зависит от того, для кого готовит рекомендации исследователь.

Провести обследование такого числа детей практически нереально, поэтому определяется репрезентативная выборка учащихся, то есть та группа обследуемых, которая достоверно представляет с определенной точностью те признаки, которые присущи всей генеральной совокупности. Но нет никаких оснований выводы и заключения об одной генеральной совокупности распространять на другую, в том числе и на более общую. Например, выводы, полученные в результате опроса школьников Москвы или Новосибирска, не могут быть экстраполированы (перенесены) на школьников других городов и тем более не могут отражать ситуацию во всей стране.

Недостатком метода анкетирования является то, что он позволяет вскрывать, как правило, только самый верхний слой факторов: материалы, собранные при помощи анкет и вопросников (составленных из прямых вопросов к испытуемым), не могут дать исследователю представления о многих закономерностях и причинных зависимостях, относящихся к психологии. Анкетирование — это средство первой ориентировки, средство предварительной «разведки». Чтобы компенсировать отмеченные недостатки анкетирования, применение этого метода следует сочетать с использованием более содержательных исследовательских методов, а также проводить повторные анкетирования, маскировать от испытуемых подлинные цели опросов и т. д. [40; 77; 81].

Для проверки надежности данных, полученных с помощью опросных методов, могут быть использованы и другие методы (наблюдение, тестирование). Однако при всех достоинствах группа опросных методов имеет возрастные ограничения, связанные с особенностями речевого развития детей. Основная трудность, с которой сталкиваются не только начинающие психологи при использовании этих методов в работе с детьми, — это не всегда правильное понимание ребенком адресованного ему вопроса. Причина здесь заключается в том, что система понятий, которыми пользуются дети вплоть до подросткового возраста, существенно отличается от той, которой оперируют взрослые. Следовательно, при использовании опросных методов в работе с детьми рекомендуется прежде всего убедиться в правильности понимания ребенком

адресованных ему вопросов. Методы письменного опроса (анкеты, сочинения) применяются только в случае достаточного владения ребенком письменной речью [13; 50].

Довольно надежным и практически доступным методом диагностики субъектов, владеющих письменной речью, являются сочинения, носящие личный характер, выражающие отношение человека к описываемой ситуации. Конечно, любое описание, любую информацию о себе человек старается представить в более выгодном свете. Поэтому в целях получения достаточно достоверных сведений о личности диагностическое сочинение должно иметь автобиографический характер: субъект описывает свое отношение не вообще, а отражая собственный опыт, собственные переживания и поступки.

Общественный опыт может быть усвоен человеком (ребенком) только на уровне знания о должном. Поэтому высказывания, отражающие только обобщенный социальный опыт, для диагностики личностных особенностей недостаточны. Иное дело — опыт эмоциональных переживаний, разрешения конфликтных жизненных ситуаций, опыт самоопределения в поведении и деятельности и т. п. Ситуация, которая окружающими может быть не замечена, для ребенка может стать источником самого различного опыта. Именно этот факт отражен в творчестве многих писателей, посвятивших свои произведения анализу тончайших движений детской душевной жизни.

Даже в тех случаях, когда ребенок не стремится к откровению, психолог имеет возможность получить диагностическую информацию, побуждающую к применению более тонких диагностических методов, например контент-анализа.

Контент-анализ

Метод анализа результатов деятельности в форме контент-анализа предусматривает содержательный анализ по заранее определенной схеме — на основании критериев, показателей, смысловых единиц, обозначенных в соответствии с целью, — продуктов дея-

тельности субъекта, и последующей статистической обработки в виде определения количественного соотношения между ними. Это позволяет установить степень выраженности определенной смысловой информации и осуществить перевод содержания документа в количественное выражение. Иными словами, диагностическая задача состоит в том, чтобы выявить и оценить некоторые психологические характеристики индивида, которые проявляются в том, что он делает, в частности в продуктах художественно-творческой деятельности (рисунки, постройки, тексты, произведения, письма, сочинения и др.).

Следует отметить, что метод анализа продуктов деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте занимает особое место, поскольку ни в каких других возрастах деятельность ребенка не бывает столь разнообразна.

Считается, что в продуктах деятельности проецируется отношение субъекта к самой деятельности, к окружающему миру, природе, отражается уровень развития его умственных, сенсорных, моторных навыков [20; 64]. Использование этого метода предполагает изучение не единичных, а многих как аналогичных, так и разных продуктов деятельности. Кроме того, данный метод иногда предполагает анализ не только продукта, но и процесса его создания. Например, в рисовании, лепке, аппликации можно анализировать не только проявления творчества в продукте, выразительные средства, но и способ его получения, степень соответствия первоначальному замыслу [81].

Организация анализа продуктов деятельности требует соблюдения ряда условий:

1. Предварительно четко формулируется цель исследования, например изучение отношений дошкольников к взрослым и сверстникам, проявляющихся в игре (рисунках).

2. Учет возрастных особенностей при анализе деятельности компетентности. В частности, в соответствии с целью исследования выбирают испытуемых, помня о том, что овладение техническими умениями в той или иной деятельности зависит от возраста ребенка. И если это важно, отбирают детей, владеющих навыками рисования или навыками конструирования по наглядному образцу.

3. Для всех респондентов, привлеченных к исследованию, создают одинаковые условия (например, подбирают одинаковые материалы: краски, карандаши, мелки, ножницы, клей, бумагу, конструктор).

4. При получении продукта поддерживают естественные условия: выбирают помещение, определяют время проведения, создают у респондента мотивацию на получение продукта, следят за тем, чтобы каждый работал самостоятельно, если проводится групповое исследование. В процесс создания продукта нельзя вмешиваться, чтобы не повлиять на результат.

5. В случае необходимости разрабатывают способы фиксации процесса создания продукта, действий, речи и эмоциональных реакций человека (ребенка).

Недостатки метода анализа результатов деятельности обусловлены тем, что, во-первых, его можно применять только тогда, когда ребенок уже начал овладевать определенным видом деятельности. Во-вторых, обработка полученных данных иногда оказывается крайне трудной, поскольку требует специально разработанных схем анализа, что зависит от умения исследователя выделить все психологические особенности полученного продукта. В противном случае возможно нарушение объективности и проявление субъективизма, например при оценке степени оригинальности рисунка.

В целом метод анализа продуктов деятельности теснейшим образом связан с контент-анализом, который находит применение в трех аспектах:

- 1) как основной метод, направленный на получение наиболее важной информации об изучаемом явлении;
- 2) как параллельный метод, применяемый в комплексе с другими;
- 3) как вспомогательный метод или процедура обработки данных, полученных в процессе параллельных исследований. Именно в этом, последнем, качестве он зачастую и используется в психодиагностике, поскольку не всегда дает возможность раскрыть все многообразие психической деятельности ребенка, которая привела его к созданию материального продукта.

Логика реализации процедуры контент-анализа осуществляется в три этапа. Сначала определяются ключевые категории анализа —

регистрируемые элементы, которые должны быть исчерпывающими и охватывать все части фиксируемого содержания. Затем, в зависимости от анализируемого продукта, выделяются индикаторы выбранных смысловых единиц и вариативные формы их выражения (смысловые единицы анализа). Например, при анализе текстов (сочинения, сказки) в качестве смысловых единиц используют лингвистические единицы речи или элементы содержания, экспрессивные элементы речевой продукции.

Заключительным этапом контент-анализа выступает процедура статистической обработки результатов, позволяющая установить соотношение между различными смысловыми единицами или их группами. В качестве единицы квантификации чаще всего выступает частота появления анализируемой единицы в определенном объеме информации. Первичная информация обычно оформляется в виде таблицы частот встречаемости регистрируемых элементов в источнике данных.

Следует отметить, что в практической работе, особенно в случаях индивидуальной диагностики, этот метод не всегда информативен. Например, если учащимся было предложено сочинение, тема которого сформулирована без предварительной ориентации на выделение смысловых единиц, а сочинений немного, то получение достоверных результатов оказывается невозможным, а значит, и использование технологии контент-анализа — нецелесообразно. Контент-анализ используется в том случае, если:

- ☐ требуется точность при сопоставлении однопорядковых данных;
- ☐ число информации, продуктов деятельности достаточно для проведения их количественной обработки;
- ☐ и имеющиеся продукты деятельности, и информация достоверно охватывают изучаемый объект;
- ☐ результаты количественной обработки имеющегося материала могут быть сопоставлены с другими данными.

Таким образом, используемый в диагностике контент-анализ не представляет собой самостоятельного метода, а является специфической формой изучения материалов качественного характера, основанной на специальной технике [13; 18].

Монографический метод

Данный исследовательский метод не может быть воплощен в какой-либо одной методике. Он является синтетическим и конкретизируется в совокупности самых разнообразных неэкспериментальных (а иногда и экспериментальных) методик. Монографический метод используется, как правило, для глубокого, тщательного, лонгитюдного изучения возрастных и индивидуальных особенностей отдельных испытуемых с фиксацией их поведения, деятельности и взаимоотношений с окружающими во всех основных сферах жизни. При этом исследователи стремятся, исходя из изучения конкретных случаев, выявить общие закономерности строения и развития тех или иных психических образований.

Тесты

К группе оценочно-измерительных методов относят преимущественно тесты, представляющие собой теоретически и эмпирически обоснованную систему заданий.

Тест в переводе с английского означает «проба», «проверка», «критерий», «испытание». Тестами в психологии называют достаточно объективные и стандартизированные измерительные методики, позволяющие получать сопоставимые количественные и качественные показатели степени развитости у индивида изучаемых психологических свойств, соотносимые с ранее установленными соответствующими нормами и стандартами [18; 57]. Под стандартизованностью таких методик имеется в виду единообразие процедуры проведения и оценки выполнения теста — они всегда и везде должны применяться одинаковым образом, начиная от ситуации и инструкции и заканчивая способами вычисления и интерпретации получаемых показателей.

В этом случае психодиагност зависит в вопросах интерпретации тестовых результатов, так как не имеет права изменять готовые интерпретации и игнорировать установленные статистические нормы, обычно входящие в состав ключей тестов.

Сопоставимость предполагает, что оценки, получаемые при помощи теста, могут сравниваться друг с другом независимо от того, где, когда, кем и как они были получены при условии, что тест использовался по всем правилам.

Потребность в разработке психологических тестов, в отличие от многих других методов, возникла, во-первых, в связи с выявлением умственно отсталых в рамках клинических исследований; во-вторых, была обусловлена проблемами, возникающими при обучении. В настоящее время именно образовательные учреждения (школы, детские сады) выступают основными потребителями тестов.

Использование определенных и конкретных тестов в психологии наиболее отчетливо проявляет общие теоретические установки исследователя и всего исследования. Так, в зарубежной психологии тестовые исследования понимаются обычно как средство выявления и измерения врожденных интеллектуальных и психологических особенностей испытуемых. В отечественной психологии различные тестовые процедуры рассматриваются в качестве средств определения наличного уровня (констатации) развития этих психологических особенностей. Именно потому, что результаты любых тестирований характеризуют наличный и сравнительный уровень психического развития человека, обусловленный влиянием множества факторов, обычно неконтролируемых в тестировании, результаты диагностического испытания не могут и не должны соотноситься с возможностями человека, с особенностями его дальнейшего развития, то есть эти результаты не имеют прогностического значения. Не могут эти результаты послужить основанием и для принятия тех или иных психолого-педагогических мер.

Необходимость абсолютно точного соблюдения инструкции и использования однотипных тестовых материалов налагает еще одно существенное ограничение на широкое использование тестов в большинстве прикладных областей психологической науки. В силу этого ограничения достаточно квалифицированное проведение диагностического обследования требует от исследователя специальной (психологической) подготовки, владения не только

материалом и инструкцией применяемой тестовой методики, но и способами научного анализа полученных данных.

Основным недостатком большинства тестовых методик является осознание испытуемым искусственности ситуации обследования, которое часто приводит к актуализации у респондентов неконтролируемых методикой мотивов (иногда начинает действовать желание угадать, что от них хочет психолог, иногда — стремление поднять свой престиж в глазах психолога или других испытуемых и т. п.), что искажает конечные результаты. Данный недостаток диагностических методик требует тщательного подбора значимого для испытуемых тестового материала и сочетания их с беседой, включающей прямые и косвенные вопросы к обследуемому, и с психологическим наблюдением за особенностями поведения субъектов в ходе тестирования.

Достоинство тестов состоит в том, что с их помощью можно решать очень широкий спектр исследовательских задач.

Отметим, что в психодиагностике на сегодня не существует единой классификации тестов. Однако по предмету (тому качеству, которое оценивается данным тестом) условно можно дифференцировать тесты на несколько групп:

- 1) интеллектуальные, оценивающие степень развитости у человека различных познавательных процессов: мышления, восприятия, внимания, воображения, памяти, речи (тесты Дж. Векслера, Э. Торранса, О. Липмана; методики «Красно-черная таблица», «Корректирующая проба», «Оперативная проба» и пр.);
- 2) личностные, оценивающие устойчивые и индивидуальные особенности человека, определяющие его поступки: темперамент, характер, мотивация, эмоции, способности (опросник Я. Стреляу, тест Р. Кеттелла, опросник А. Мехрабиана — Н. Эпштейна и др.);
- 3) межличностные, позволяющие оценить человеческие отношения в различных социальных группах (социометрия, тест К. Розенцвейга, методика Р. Жилия, методика Т. Лири, тест К. Томаса, методики PARI и А. Я. Варга — В. В. Столина).

По специфике используемых в тесте задач они могут подразделяться на следующие группы:

- 1) практические, включающие в себя задачи и упражнения, которые обследуемый (испытуемый) выполняет в наглядно-действенном плане, то есть практически манипулируя реальными материальными предметами или их заменителями;
- 2) образные, содержащие упражнения с образами, картинками, рисунками, схемами, представлениями, ассоциациями и аналогиями. Они предполагают использование воображения, мысленных преобразований образов;
- 3) вербальные, включающие задания на оперирование словами и предполагающие определение понятий, формулирование умозаключений, сравнение объема и содержания различных слов, логические операции с понятиями.

В этой группе тестов зачастую встречаются задания комплексного характера, то есть включают все виды действий и упражнений. Это связано с тем, что большинство задач, с которыми человек сталкивается в реальной жизни, носят комплексный характер, а тестирование во многом позволяет предсказать поведение и возможные достижения человека в реальной жизни.

По параметру характера материала, предъявляемого обследуемому, тестовые процедуры подразделяются на две категории:

- 1) бланковые, с использованием тестового материала в форме различных бланков-рисунков, схем, таблиц, опросников;
- 2) аппаратные, использующие различного рода аппаратуру для предъявления теста и обработки его результатов: аудио, видео, компьютерные тесты.

По критерию «объект оценивания» тесты дифференцируют на три группы:

- 1) процессуальные, с помощью которых исследуется какой-либо психологический или поведенческий процесс и ему в результате дается точная качественная или количественная характеристика (например, запоминание материала, межличностное взаимодействие — как процессы);
- 2) тесты достижений, оценивающие успехи человека в каком-либо виде деятельности или в сфере познания (например, продуктивность памяти, логичность мышления, устойчивость внимания, уровень развития вербального мышления);

- 3) тесты состояний и свойств, изучающие относительно стабильные психологические качества человека (например, черты личности, свойства темперамента, способности).

Большая часть тестовых методик основана на количественном выражении оценок измеряемых психологических характеристик и соотнесении их с нормативными данными среднестатистического нормального человека. Однако проблема нормативности диагностики развития еще далека от своего разрешения и сопряжена со сложной и недостаточно разработанной проблемой нормы психического развития в разные возрастные периоды. Выявление и описание таких норм — специальная теоретико-методологическая задача [58; 91].

В то же время при введении принципа нормативности, в частности в целях анализа темпов индивидуального развития ребенка, возникает необходимость пересмотра способов обработки тестовых данных. Отчетливо приоритетным в этом случае становится качественный анализ результатов тестирования. Поскольку в конкретных тестах предусмотрено совершенно определенное содержание, то, очевидно, именно качественный анализ позволит специалисту выявить трудности, недостатки развития, наиболее типичные характеристики ребенка и т. п.

На сегодняшний день в арсенале прикладной диагностики насчитывается множество разновидностей тестовых процедур, однако лишь ограниченное их количество может быть использовано применительно к детскому возрасту. В целях изучения личностных параметров ребенка наиболее распространены проективные методы.

Проективные тесты — это особая группа диагностических тестов, представляющая собой специальную технику исследования тех особенностей личности, психических свойств у конкретного субъекта, которые наименее доступны непосредственному наблюдению или опросу. В проективных тестах человеку предлагается неструктурированное задание, допускающее многие способы его выполнения. Данная группа методик основана на предположении, что в своем решении субъект проявляет специфические для него способы реагирования. Они состоят из таких стимулов, реагируя

на которые субъект проецирует (выявляет, обнаруживает) свойства, присущие его личности, что, собственно, и исключает возможность угадать обследуемому цель и тем самым уменьшает вероятность намеренного создания желаемого впечатления. Для этого предлагается, например, истолковать событие, восстановить целое по деталям, придать смысл неоформленному материалу, создать рассказ по картинке с неопределенным и определенным содержанием.

Проективные методики по сравнению с другими тестами имеют одно весьма существенное достоинство: они менее субъективны и мало подвержены случайным, ситуативным влияниям. В то же время их недостаток — трудоемкость и значительные временные и личностные затраты, необходимые для получения квалифицированной психодиагностической информации [56; 74].

В чистом виде проективными тестами являются все рисуночные, а также ряд тестов, имеющих линейные показатели (тест М. Люшера, тест рисуночной фрустрации Розенцвейга, Hand-тест Э. Вагнера и др.). Однако, как считают Г. Цукерман и Л. Венгер [21], рисуночные пробы не могут служить достаточным основанием для подробной характеристики особенностей развития самосознания и коммуникативной сферы ребенка, хотя и позволяют строить весьма вероятностные предположения о перспективах, осуществлять условный прогноз развития. При анализе рисунков необходимо учитывать, что любые представленные в них особенности, странности могут быть вызваны специфическим отношением ребенка к изображаемому объекту, к ситуации обследования, к психологу и т. п. Для повышения достоверности выводов желательно сопоставлять полученные в рисуночных пробах показатели с обнаружением таковых в стандартизированных методиках, или, иными словами, находить подтверждение их наличия у ребенка психометрически выверенными методами, то есть соответствующими требованиям валидности, надежности, достоверности, точности, однозначности, репрезентативности и пр.

В целом любые тестовые методики в большей мере свидетельствуют о том, что может делать человек в данный момент времени. Но они не могут предоставить специалисту информацию о том, почему субъект, в том числе и ребенок, выполняет тест именно так.

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо исследовать условия развития, мотивацию, социальный анамнез и другие существенные показатели и факторы, детерминирующие развитие ребенка. Тесты не дают и информации о том, на что мог бы быть способен культурно неразвитый или необразованный ребенок, если бы он вырос в более благоприятной среде. Более того, они не могут компенсировать культурную депривацию, исключив ее влияние из своих показателей. Напротив, тесты призваны обнаруживать такие влияния, чтобы можно было предпринять соответствующие корректирующие шаги.

Одним из центральных положений культурно-исторической теории психического развития ребенка является положение о зоне ближайшего развития. Л. С. Выготский [24] отмечает, что с помощью диагностического инструментария определяется лишь уровень актуального развития: только то, что ребенок умеет и знает на сегодняшний день. Однако недостаточно фиксировать то, что у ребенка уже созрело. Диагностика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Л. С. Выготский, вводя диагностический принцип зоны ближайшего развития, нацеливает образование и воспитание на поддержку самых разных возможностей ребенка, ставит в центр диагностики процесс сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками. Такой подход с полным основанием можно назвать помогающей диагностикой, «целью которой становится диагностика расширения или сужения диапазона возможностей ребенка в различных видах его деятельности» [9, с. 10].

Разнообразные психологические тесты, созданные в контексте идеи количественной оценки имеющихся способностей, личностных характеристик и других параметров психического развития субъекта, представляют собой важные, но всего лишь вспомогательные инструменты психологической диагностики разных свойств развития ребенка. Диагностическая, или так называемая предсказательная, возможность любого теста зависит от того, насколько он сможет служить показателем относительно широкой и существенной области поведения человека. Но тестовые задания не обязательно строятся на сходстве с поведением, которое тест

должен предсказать. Здесь важно, чтобы между тестовыми параметрами и поведением существовала эмпирическая связь. Однако степень сходства между тестовой выборкой поведения и прогнозируемым поведением достаточно произвольна, хотя тест может полностью соответствовать какой-либо части предсказываемого поведения. В связи с этим суммарные показания тестов (прежде всего, интеллектуальных) не дают оснований ни для диагноза, ни для прогноза. Они свидетельствуют только об успешности выполнения содержащегося в данном тесте набора заданий. Таким образом, дифференциально-диагностическое и прогностическое значение тесты могут иметь в том случае, когда они обнаруживают качественное своеобразие развития, позволяют судить о проявлении каких-то существенных его закономерностей. Возможности прогнозирования в дифференциальной психологической диагностике возрастают при сопоставлении результатов повторных тестирований, проводимых через достаточные для выявления динамики развития сроки. При этом в расчет берется характер заданий, ибо иначе нельзя судить ни об особенностях структуры психической деятельности, ни о проявлении определенных закономерностей. Следовательно, получение развернутой информации о результатах тестирования предполагает и возможно только при условии глубокого качественно-количественного анализа данных. Окончательное же суждение о диагностической и прогностической ценности теста может быть вынесено только на основании эмпирической проверки результатов.

Достаточно распространенным в системе образования в последние годы является скрининг (отсевание) — психодиагностическая процедура предварительного, ориентировочного отбора субъектов (респондентов, испытуемых) по критерию принадлежности к определенной диагностируемой группе с целью последующего уточнения и конкретизации психологического диагноза. Для осуществления скрининга могут выбираться различные критерии: нормальное интеллектуальное развитие; наличие или отсутствие определенных личностных проявлений (повышенная конфликтность, тревожность и пр.), соответствие психологического возраста паспортному и т. п.

Результативность подобной процедуры существенно связана с методиками, применяемыми в качестве скрининговых. В качестве основных требований, предъявляемых к ним, выступают их относительная краткость и простота применения, высокая текущая валидность, обеспечивающая достаточно надежную дифференциацию обследуемых субъектов по заданному критерию. Одним из достоинств скрининговых методик выступает возможность групповой диагностики. В связи с этим требование компактности методики для скрининга сопряжено с необходимостью высокой дискриминативностью заданий теста, однородности заданий методики [18].

Метод сравнительно-сопоставительного анализа

Следующим по значимости и информативности в детской практической психологии выступает метод сравнительно-сопоставительного анализа динамики развития. В ряде исследований (А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. С. Мухина, Е. Е. Кравцова, В. В. Столин, Й. Шванцара и др.) показано, что динамика развития относится к числу наиболее прогностических показателей субъектогенеза ребенка. Специфика здесь состоит в том, что по результатам диагностики развития диагноз не ставится, а создается развернутый психологический портрет ребенка. При этом одним из условий, обеспечивающих возможность психологического прогноза, выступает опора на зону ближайшего развития ребенка, позволяющая квалифицированно развести такие показатели, как «идеальная норма» — «функциональная норма» — «статистическая норма» — «возрастная норма» и «норма индивидуального развития». Именно их зачастую путают в процессе диагностики начинающие специалисты.

Эксперимент

К одному из наиболее сложных, трудоемких, но вместе с тем и наиболее надежных методов, позволяющих получить достоверную информацию, относят эксперимент. В эксперименте всегда созда-

ется некоторая искусственная (экспериментальная) ситуация, определяются причины изучаемых явлений, строго контролируются и оцениваются следствия действия этих причин, выясняются статистические связи между исследуемыми и другими явлениями. Кроме того, эксперимент предполагает возможность активного вмешательства исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, отчетливо выявляющих психологический факт.

Специфика экспериментальных методов состоит в том, что они предполагают:

- а) организацию специальных условий деятельности, влияющих на исследуемые психологические особенности испытуемых;
- б) изменение этих условий в ходе исследования.

Конечным результатом эксперимента может быть фиксация наличия особенностей или изменений, которые происходят в познавательных процессах, эмоциональной, коммуникативной и других сферах индивида, ускорение (акселерация) или задержка темпов (инфантилизация) психологического и поведенческого развития субъекта, повышение качества обучения и воспитания, расширение и углубление знаний, формирование полезных для жизни человека умений и навыков и пр. Включение субъекта в экспериментальную ситуацию позволяет зафиксировать его непосредственные реакции на воздействующие стимулы и на основе этих реакций объективно судить о том, что он может неосознанно скрывать от непосредственного наблюдения или при опросе.

В психологии существуют три типа экспериментального метода.

1. *Естественный* (полевой) эксперимент, при организации которого сохраняется содержание обычной деятельности субъекта, но создаются условия, при которых обязательно вызывается изучаемое явление.

Достоинства естественного (полевого) эксперимента — следствие его органической включенности в условия жизни и деятельности испытуемых. К недостаткам этого метода относятся сложность подбора контрастных естественных условий и, в частности, все недостатки тех неэкспериментальных и диагностических методик, которые применяются в составе естественного эксперимента и служат для отбора экспериментальных данных.

2. *Моделирующий* эксперимент. При проведении моделирующего эксперимента испытуемый действует по инструкции экспериментатора и знает, что участвует в эксперименте в качестве испытуемого. Характерной особенностью эксперимента данного типа является то, что поведение испытуемых в экспериментальной ситуации моделирует (воспроизводит) на разных уровнях абстракции вполне типичные для жизненных ситуаций действия или деятельности: запоминание различных сведений, выбор или постановку целей, выполнение различных интеллектуальных и практических действий и т. д. Моделирующий эксперимент позволяет решать самые разнообразные исследовательские задачи.

3. *Лабораторный* эксперимент, организуемый в специально созданных условиях.

Лабораторный эксперимент может проводиться как с использованием специальной аппаратуры, так и без нее, но с применением специально разработанных экспериментальных материалов.

Психодиагностика в экспертной психологической практике относится к лабораторному эксперименту. В экспертной ситуации естественность проявления подэкспертного во многом зависит от профессионализма эксперта. Получение искусственных, то есть фальшивых и ложных, данных о подэкспертном уничтожает доказательственную роль экспертного исследования, как и любого другого эксперимента.

Следуя традиции позитивизма, многие ученые считают лабораторный эксперимент наиболее соответствующим духу и предмету объективного, научного психологического исследования.

Лабораторный и естественный эксперименты могут быть констатирующими, направленными на диагностику уровня тех или иных особенностей психического развития человека к моменту проведения исследования, и формирующими, предусматривающими изучение психического явления непосредственно в процессе активного стимулирования развития тех или иных психических особенностей.

Для этого в начале эксперимента производится диагностика (констатация) особенности проявления *n*-ного психологического феномена, затем испытуемому предлагается пройти формирующий

эксперимент, выполненный по определенной экспериментальной программе. После этого происходит контрольная, или итоговая, диагностика. Экспериментатор имеет возможность оценить, как данная программа способствует или не способствует психологическим изменениям человека (например, снятию у него нервно-психического напряжения, формированию внимания, расширению способов совладания с жизненными ситуациями, формированию коммуникативной компетентности, управлению собой или другими и т. п.). То есть довольно часто и констатирующий, и формирующий эксперименты используют в сочетании, что позволяет изучить психическое явление в динамике.

Формирующий эксперимент позволяет не ограничиваться регистрацией выявляемых фактов, а через создание специальных ситуаций раскрывать закономерности, механизмы, динамику, тенденции психического развития становления личности, определяя возможности оптимизации этого процесса.

В научной и учебной литературе часто встречаются синонимы формирующего эксперимента — преобразующий, созидательный, воспитывающий, обучающий, генетико-моделирующий эксперимент, метод активного формирования психики.

Формирующий эксперимент часто используется в целях сопоставления влияния различных обучающих программ на психическое развитие испытуемых. Принято считать, что формирующий эксперимент существенно перестраивает психолого-педагогическую практику (как совместной деятельности исследователя и испытуемого), и в первую очередь ее содержание и методы, что приводит к существенным видоизменениям хода психического развития и характерологических особенностей испытуемых. Именно в силу этих своих характеристик данный тип исследовательских методов различных отраслей психологии выявляет резервы психического развития и одновременно конструирует, создает новые психологические особенности испытуемых. Поэтому формирующие и обучающие эксперименты входят в особую категорию методов психологического исследования.

Особую группу экспериментальных методов составляют тесты-эксперименты, в которых испытуемого помещают в специальную

ситуацию, дают какое-либо задание и наблюдают за его поведением (например, тест «кубик Линка», позволяющий выявить специфику взаимодействия родителя с ребенком в условиях совместной деятельности). Психодиагностический эксперимент как метод применяется в исключительных случаях и в основном тогда, когда выявить и оценить нужное качество другим способом не представляется возможным. Организация теста-эксперимента с детьми требует соблюдения ряда условий.

1. Эксперимент, как и все методы исследования, нуждается в предварительной постановке цели и выборе объекта, например изучение самооценки у старших дошкольников в изобразительной деятельности.

2. Необходимо тщательно разработать методику проведения эксперимента, подготовить материал для исследования, например карточки с изображением предметов для запоминания, сказку для пересказа. Материал нужно изготавливать в точном соответствии с рекомендациями, содержащимися в методике.

3. Следует предварительно подготовить условия, в которых будет проводиться исследование. Тест-эксперимент всегда проходит индивидуально в отдельном помещении, если методикой не предусмотрено групповое его проведение. Помещение должно быть хорошо знакомо ребенку и не содержать предметов, которые могут его отвлекать. Так, нельзя проводить эксперимент в методическом кабинете, комнате сказок, спортивном зале.

4. Необходимо заранее составить и выучить наизусть инструкцию и описание процедуры проведения эксперимента. При этом нужно помнить о том, что инструкция должна быть понятна детям.

5. Перед тем как проводить тест-эксперимент с ребенком, с ним нужно установить доверительные отношения. Психологу необходимо расположить ребенка к себе, чему способствуют непринужденный, спокойный разговор, улыбка, ободряющие жесты. Нельзя подчеркивать необычность, исключительность ситуации, занимать позицию проверяющего. Недопустимо мотивировать предполагаемую деятельность следующим образом (если подобная мотивация не предусмотрена процедурой исследова-

ния): «Я проверю, умеешь ли ты хорошо рассказывать, как другие дети», или «Я посмотрю, можно ли тебя брать в школу». Целесообразно придать процедуре эксперимента характер обычного доброжелательного общения, предложив ребенку, например: «У меня есть новые картинки, и я хочу их тебе показать», «Я хочу с тобой поиграть», «Давай посмотрим новую книжку» и т. п. Ребенку нужно дать время, чтобы он освоился в помещении, привык к ситуации. Причем материалы методики нельзя использовать для установления контакта. Нередко дети отказываются выполнять предложенную им деятельность. Не следует насильно заставлять их. Возможно, что доверительные отношения еще не возникли или ребенок увлечен какой-то другой деятельностью. В этом случае исследование необходимо отложить и встретиться с ребенком еще раз.

6. На успехи и неудачи ребенка во время проведения эксперимента необходимо реагировать сдержанно и ровно, если иное не предусмотрено методикой исследования. Так, не следует заострять внимание ребенка на ошибках. Хвалить нужно сдержанно и не за результат, а за старание. Это связано с тем, что оценка взрослого может повлиять на отношение к заданию, а следовательно, и на его результат. Лучше, если ребенок не имеет представления о допущенных им ошибках.

7. Темп проведения исследования должен соответствовать индивидуально-психологическим особенностям ребенка. Не следует торопить медлительных детей. Необходимо вовремя заметить усталость ребенка, признаки скуки. В этом случае целесообразно прервать эксперимент и возобновить его в другой раз.

8. Эксперимент, проводимый с ребенком, не должен быть очень длительным. Как правило, он ограничивается 15–20 минутами, если другое время не предусмотрено методикой исследования. Причем чем младше ребенок, тем короче должно быть исследование. При выборе времени проведения эксперимента нужно учитывать индивидуально-психологические особенности детей, режим детского сада или расписание занятий в школе. Если ребенок утомлен, возбужден или ослаблен после соматического заболевания, следует отложить эксперимент. Нельзя проводить исследова-

ние перед приемом пищи, после или во время прогулки, физкультурных или музыкальных занятий. Для эксперимента больше подойдет вторая половина дня.

9. Сажать ребенка необходимо рядом с собой, а не через стол. Комната, где проводится эксперимент, должна быть хорошо освещена. Нужно исключить влияние посторонних раздражителей: резких звуков, запахов, новых предметов. Кроме того, ребенка не следует сажать лицом к окну, чтобы он не отвлекался.

10. Эксперимент всегда предполагает стандартную процедуру, поэтому нельзя вносить в него какие-либо изменения, например менять инструкцию. Необходимо стремиться к тому, чтобы ребенок понял инструкцию и принял ее. Она может повторяться 2–3 раза без изменений, но пояснять ее нельзя, если это не предусмотрено методикой исследования. Всем детям задания нужно предъявлять строго единообразно, с одинаковой интонацией, силой голоса, не акцентируя какие-либо слова, кроме специально оговоренных случаев.

11. Эксперимент обычно проводят экспериментатор и протоколист. Важно, чтобы последний находился вне поля зрения испытуемого, но сам мог его хорошо видеть и слышать. В протоколе он фиксирует поведение, речь и эмоциональные реакции ребенка в соответствии с предусмотренными методикой исследования критериями. Особо подчеркнем, что речь ребенка записывают с сохранением всех ее особенностей, без исправления грамматических и других ошибок [77; 81].

Заметим, что протокол эксперимента представляет собой «фотографическую» запись психологических фактов и хода исследования. Причем фиксируются действия и речь экспериментатора, в частности его основные и дополнительные вопросы, повторение инструкции и пр. Кроме того, в протокол заносят высказывания ребенка в прямой речи, даже не касающиеся процедуры проведения эксперимента, а также дословно отказ ребенка выполнить задание.

Эксперимент имеет ряд *достоинств*, делающих его наряду с наблюдением одним из ведущих методов детской психологии. В частности:

- ☐ эксперимент позволяет выявить закономерности и механизмы изучаемого психологического факта, что становится возможным благодаря варьированию условий его проведения;
- ☐ психолог не выжидает, когда у испытуемого возникнет психическое явление, которое он изучает, — он сам вызывает его путем создания условий;
- ☐ эксперимент можно повторить, то есть еще раз вызвать изучаемое психическое явление, а значит, проверить и уточнить первоначально полученные данные;
- ☐ эксперимент позволяет быстро собрать большой фактический материал;
- ☐ эксперимент представляет собой более объективный метод, чем наблюдение, поскольку в его методике содержатся четкие критерии фиксации и обработки данных;
- ☐ в эксперименте значительно облегчен способ фиксации данных, поскольку изучаемое явление отделено от ряда жизненных обстоятельств;
- ☐ по сравнению с наблюдением анализ протокола эксперимента значительно проще, так как он строится в соответствии с заданной методикой последовательности. Кроме того, анализ фактов может быть выражен в числовых показателях и подвергнут количественной обработке.

К наиболее существенным *недостаткам* эксперимента можно отнести следующие:

- ☐ при проведении может исчезать естественность в психических проявлениях ребенка;
- ☐ не создается целостного представления о психике ребенка;
- ☐ эксперимент требует довольно длительной и тщательной подготовки, чем наблюдение. Достоверность полученных данных зависит от умения экспериментатора поставить цель, выбрать материал, точно использовать инструкцию, следить за временем и последовательностью выполнения задания, за особенностями реакции испытуемого, а также от умения войти с ним в контакт, от знаний способов статистической обработки полученных фактов и т. п.

Методы качественного и количественного анализа эмпирических данных

К группе **объективных методов** в психодиагностике также относят методы качественного и количественного анализа эмпирических данных. Метод качественного анализа позволяет описать диагностируемое свойство в известных научных понятиях, а метод количественного — через относительную степень его развития у конкретного ребенка по сравнению с другими детьми. В частности, к количественному анализу относят все многообразие методов ранжирования: по половым, возрастным признакам и т. п. Иногда количественные и качественные характеристики сочетаются в рамках анализа результатов, полученных по одной методике, что дает возможность описать изучаемое свойство двойной — количественно-качественной — характеристикой.

Таким образом, в практике психодиагностики детей используется практически все из арсенала общенаучного психологического инструментария, но с учетом специфики возраста.

1.2. ТРЕБОВАНИЯ К ПРОЦЕДУРЕ СБОРА И ОБРАБОТКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ О РЕБЕНКЕ

Людей неинтересных в мире нет.
Их судьбы как истории планет:
У каждой все особое, свое,
И нет планет, похожих на нее.

Е. Евтушенко

В самом общем смысле психодиагностика означает «постановка психологического диагноза» или принятие квалифицированно-го решения о наличии психологического состояния человека в целом или по отношению к какому-либо отдельно взятому психологическому свойству [18; 50]. Развернутая схема процесса распознавания текущего состояния субъекта представляет собой разветвленный алгоритм (рис. 3).

Основанием для начала диагностики служит *запрос*. Он состоит из формальной части, которая предлагается психологу в письменном виде или фиксируется специалистом со слов обратившегося к нему клиента. Это может быть направление, написанное лицом — инициатором запроса (администратор учреждения, учитель, родитель, воспитатель) в свободной форме текста с указанием цели направления и поставленных вопросов.

Работа с запросом предполагает прохождение следующих этапов:

- 1) предварительное ознакомление с содержанием запроса в форме беседы с инициатором запроса и ознакомление с содержанием представленных в сопровождении данных;
- 2) анализ (квалификация) запроса и заключение контракта (договора).

Следует отметить, что уже на этапе предварительного ознакомления с содержанием запроса возможно определить, является ли запрос психологической проблемой, проблемой, лежащей вне ком-

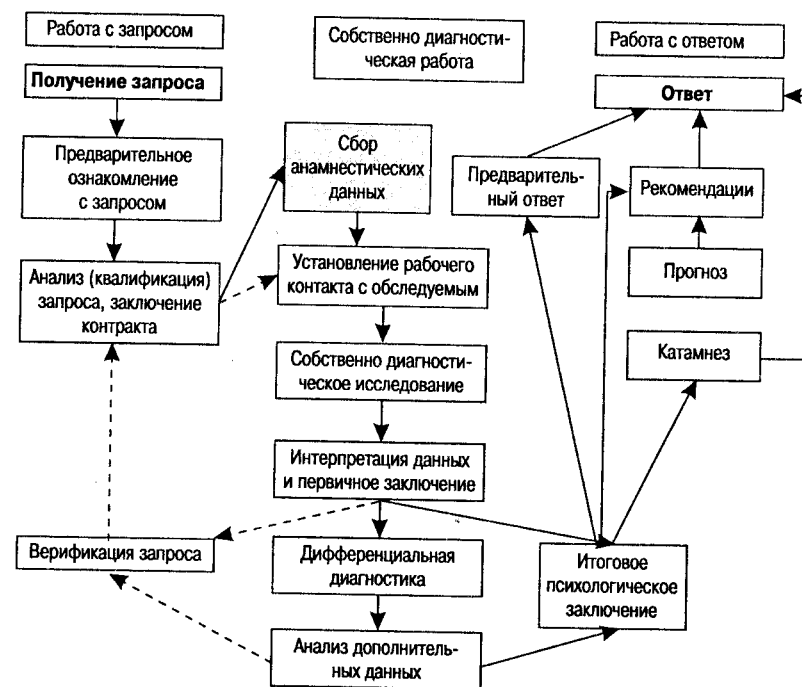


Рис. 3. Алгоритм распознавания текущего состояния субъекта

петенции психолога и его квалификационных возможностей. Это может быть проблема самого инициатора запроса или третьего лица. Как отмечает А. Кемпински, «не всегда ребенок, проявляющий невротические нарушения или трудности поведения, требует опеки и психиатрического лечения, а его родители. К психиатру попадает наиболее слабый член семейной группы, а не тот, который наиболее сильно невротическим способом действует на остальных» [31, с. 248]. Аналогичные ситуации могут быть и в школьной практике, и в системе общественного воспитания.

Важным моментом при получении запроса является заключение договора на соответствующий вид деятельности. Суть этой процедуры сводится к тому, что психолог четко определяет, в каком объеме, в какой плоскости и как он будет решать поставленные задачи. Оговаривается круг вопросов (на какие вопросы он будет отвечать, а какие находятся вне его компетенции), определяется, какой объем сведений в интересах ребенка он оставляет конфиденциальным (не-раскрываемым). Зачастую в развернутом, полном «психологическом досье» на ребенка педагог или администрация образовательного учреждения нуждаются в меньшей мере, чем его родители.

На этом этапе первичная работа с запросом заканчивается. Если в ходе диагностической работы возникает потребность в верификации, то есть повторной проверки правильности и истинности запроса, то возможен возврат к этапу анализа. В ряде случаев возникает непосредственная необходимость сбора анамнестических данных. Это анамнез личной истории развития («anamnesis vitae» — «анамнез жизни») и анамнез динамики состояния ребенка. Такая информация может быть получена от родственников или педагогов. Именно на данном этапе планируется частный алгоритм взаимодействия с обследуемым в целях углубленного изучения его проблемы посредством диагностических батарей (комплексов).

Этапу *собственно диагностической работы* предшествует установление рабочего контакта с самим обследуемым. Необходимо посредством наблюдения или еще в процессе беседы определить, как обследуемый ориентирован в пространстве и времени, каково его отношение к процедуре обследования, насколько он работоспособен, понимает ли он инструкцию и какой степени сложности, как следует инструкции, понимает ли он поставленную перед ним задачу. Уже на этом этапе (в ходе непосредственного наблюдения за его поведением, речевой активностью, мимикой, жестами и т. п.) могут быть получены ценные для предварительных выводов данные об обследуемом. Опытный психолог может на этом этапе простую беседу о круге общих представлений и интересов обследуемого перевести в рамки клинической беседы, проективного интервью и тем самым плавно перейти к следующему этапу — собственно диагностическому обследованию.

Собственно диагностический этап работы психолога аналогичен понятию «status praesens» — «состояние в настоящее время», которое выявляется и фиксируется объективными приемами и техниками. Особенность этого этапа состоит в том, что использование психологических методик диагностики, их подбор продиктованы требованиями диагностического алгоритма. Порядок же их использования определяется текущим состоянием обследуемого. У детей целесообразно начинать с применения более красочных и легких для восприятия методик. В случае выявления первых признаков утомления субъекта обследование следует прекратить и перенести на другой день.

Деятельность психолога на этом этапе не пассивна. Он не только контролирует правильность выполнения задания, фиксирует промежуточные итоги, но и наблюдает за обследуемым субъектом. В ходе такого наблюдения психологическая картина происходящего пополняется данными о стратегии и способе выполнения задания, восприимчивости к помощи, умении находить и исправлять допущенные ошибки. При хорошем темпе работы обследуемого, его заинтересованности процедурой этот этап может плавно переходить в следующий, предполагающий интерпретацию полученных данных и формулирование на их основе первичного психологического заключения.

Психологическое заключение — это краткая психологическая характеристика состояния развития ребенка на период обследования на основе данных объективного квалифицированного психодиагностического исследования. Психологическое заключение преследует две цели:

- 1) выполняет свои диагностические функции о состоянии, уровне и особенностях психического развития ребенка на период обследования;
- 2) является самостоятельным диагностическим заключением психолога.

Принято различать первичное (предварительное) и итоговое (уточненное) психологическое заключение. Первичное психологическое заключение чаще всего ориентировано на верификацию запроса, на дифференциальную диагностику или на итоговое пси-

хологическое заключение. В рамках предварительного заключения возможна переадресовка запроса или его повторный анализ с возвращением на первый этап диагностического процесса. Такая процедура называется верификация запроса.

Этап дифференциальной диагностики предполагает установление отличия данного случая от какого-либо другого состояния, сходного по психологическим проявлениям. Здесь обязателен анализ дополнительных данных (педагогических, клинических, социологических и т. п.) к тому, что уже получено самим психологом, и переход исследования либо на этап верификации запроса, либо на итоговое психологическое заключение.

Итоговое психологическое заключение является либо конечным этапом диагностического процесса деятельности практического психолога с учетом анализа и сопоставления всей совокупности имеющихся данных о субъекте (ребенке), либо только составной частью общего заключения — «диагноза» (в случае, когда психологическое исследование проведено для уточнения клинико-психологической структуры нарушения). Диагноз выставляется только врачом при совместном обсуждении полученных результатов с психологом.

По результатам, представленным в итоговом психологическом заключении, формулируется предварительный *ответ*. В ряде случаев этого бывает вполне достаточно для ответа на поставленный вопрос перед психологом. В других происходит переход на этап подготовки подробного (развернутого) ответа на запрос через этапы разработки рекомендаций и определение прогноза развития (динамики состояния). Ответ, подготовленный на основе данных конкретного обследования, в определенной степени относителен и фиксирует психологическую реальность лишь на день проведения исследования. Изменившиеся социальные и педагогические условия в большинстве случаев выявят необходимость формулирования ответа уже с учетом этих изменившихся обстоятельств.

Разработка рекомендаций по основным направлениям работы с ребенком (клиентом, обследуемым) осуществляется на основе совокупности данных, полученных в результате его всестороннего психологического (или комплексного психолого-клинико-педагогического) обследования. На этом этапе в качестве приоритетных

моментов выступают уровень теоретической подготовки специалиста-психолога, умение его ориентироваться в смежных областях деятельности. Без этого будет трудно осуществлять плодотворный контакт психолога с его смежником (учителем, врачом, администратором и т. п.) и родителями для выработки совместных путей коррекционно-развивающей работы.

Обязательной составной частью работы с ответом по разработке рекомендаций является этап прогнозирования развития. Прогноз, согласно Л. С. Выготскому, это «умение предсказать на основе всех сделанных до сих пор этапов исследования путь и характер детского развития» [23, с. 320]. Ученый полагает, что содержание прогноза и диагноза совпадает, но прогноз строится на умении настолько понять «внутреннюю логику самодвижения процесса развития, что на основе прошлого и настоящего намечает путь развития» [23, с. 320]. В этом случае рекомендуется разбивать прогноз на отдельные периоды и прибегать к длительным повторным наблюдениям. Собственно говоря, отсроченная работа с прогнозом — это катamnестическое исследование.

Катamnестическое исследование, или катamnез, — это совокупность сведений о состоянии и характере развития ребенка (клиента) после установления итогового психологического заключения и проведения на его основе купирующей коррекционно-развивающей работы [31; 65]. Катamnезом проверяется правильность проведенного ранее диагностического обследования, правомерность и корректность типологической отнесенности диагностированного состояния (случая, явления), эффективность и правильность выбранного пути коррекционно-развивающего воздействия в последующем.

Необходимо отметить, что в современной психологической практике лишь два направления (специальная психология и патопсихология) эффективно используют эту технологию работы. Для теории практической психологии образования это предстоящий путь развития. Без его прохождения или хотя бы первых ощутимых шагов в этом направлении невозможна полноценная разработка основ семиологии практической психологии, ориентированной на решение задач современного образовательного процесса.

Известно, что любой алгоритм распознавания того или иного явления остается бесполезной системой шагов, которые можно только копировать или подражать им, подобно ребенку, играющему в соответствующего специалиста. Психодиагностическое искусство — это, прежде всего, способ логического мышления специалиста.

С точки зрения семиотики значение знака обнаруживается в определенной системе знаков и особой ситуации, выступающей как отношение между знаком (в данном случае психологическим показателем, симптомом), предметом обозначения (состояние) и адресатом-интерпретатором (в данном случае психологом). Очевидно, что психолог-психодиагност должен обладать знанием всей знаковой системы (психологической терминологии, языка науки). Одновременно ему необходимо в определенной степени ориентироваться в тезаурусе и смежных с психологией (и ее направлениями) дисциплин (психиатрии, неврологии, дефектологии, педагогики, социологии и др.). Это обусловлено в первую очередь спецификой выполняемых им задач, предметной характеристикой состояния субъекта и необходимостью рабочего контакта с представителями других научных дисциплин и практических отраслей деятельности.

Именно психологическая семиология — то самое недостающее звено, на разработку которого предстоит направить свои усилия и психологам-теоретикам, и практическим психологам образования уже сегодня [32]. Только в этом случае психодиагностика станет областью профессионалов, а не жонглеров диагностическим инструментарием.

Одним из важных и актуальных направлений современной психодиагностики выступает **диагностика развития ребенка**. В основе диагностики развития лежат идеи Л. С. Выготского [24] о развитии ребенка как широком спектре осуществляющихся возможностей жизни в зоне его ближайшего развития, одновременно выступающие и ключевым диагностическим принципом воспитания и обучения. Очевидно, что оценка соответствия норм психического развития ребенка важна в целях раннего выявления возможных отклонений, планирования индивидуальных мер профилак-

тики и коррекции, направленных на выравнивание, реабилитацию отдельных сторон психического развития. Роль этой работы связана с исключительным значением ранних этапов онтогенеза для развития личности. Так, благодаря быстрым темпам развития в детском возрасте незамеченные или показавшиеся таковыми отклонения от нормального развития подчас приводят к выраженным сдвигам в более зрелом возрасте. Но, с другой стороны, именно в детстве имеются довольно широкие возможности своевременного восстановления, коррекции за счет большей пластичности, чувствительности к внешним воздействиям, направленным на оптимизацию психического развития ребенка [21; 41]. Соответственно, без знаний закономерностей возрастного развития психики и дифференциальных основ развития невозможно осуществить ни саму процедуру диагностики, ни адекватный анализ полученных результатов.

Так, в частности, дети дошкольного возраста обладают рядом психологических и поведенческих особенностей, знание которых необходимо с целью получения достоверных результатов в процессе их психодиагностического обследования. К этим особенностям, прежде всего, относят сравнительно низкий уровень сознания и самосознания. В ряде психологических исследований (А. Н. Леонтьев, С. Р. Пантеев, М. И. Лисина, А. И. Сильвестру, В. С. Мухина, Е. О. Смирнова и др.) показано, что развитое *сознание* проявляется в определенной произвольности и предполагает как внутренний волевой контроль над собственными действиями и поступками, так и опосредованность речью основных познавательных процессов ребенка, его восприятия, внимания, памяти, воображения и мышления. У большинства же дошкольников эти процессы, как сознательно регулируемые, находятся на сравнительно низком уровне развития, в связи с незавершенностью когнитивного развития. Обычно первые наработки произвольности наблюдаются у ребенка к 3–4 годам, а завершение происходит не ранее чем к концу подросткового возраста. Поэтому в процессе психодиагностики детей раннего и дошкольного возраста следует выбирать тестовые задания, не требующие от ребенка высокоразвитого произвольного управления своим пове-

дением, познавательными процессами. В противном случае возникает опасность получения данных, не соответствующих реальному уровню развития ребенка.

Показателями развитого *самосознания* выступают: осознание собственных качеств личности, адекватная оценка своего поведения, сформированность самооценки и уровня притязаний. До 4 лет дети еще весьма слабо осознают свои познавательные возможности, личностные качества и не в состоянии дать правильную оценку собственному поведению. Кроме того, самооценка и уровень притязаний у них еще оформились не окончательно, что не позволяет им иметь четкое представление о себе, о своих достоинствах и недостатках. В возрасте 4–6 лет большинство детей уже имеют такие возможности и в состоянии оценивать себя как личность, но еще в ограниченных пределах, то есть они оценивают главным образом те свойства личности, когнитивные способности и особенности поведения, на которые неоднократно обращали его внимание окружающие люди. Следовательно, методы личностной, когнитивной и коммуникативно-поведенческой диагностики детей до 4 лет не должны включать задания и вопросы, ориентированные на самосознание и взвешенную оценку собственных качеств и возможностей. Начиная с четырехлетнего возраста, детям можно предлагать некоторые личностные и поведенческие опросники (в том числе и в форме беседы, но не превышающие 10–15 пунктов), опирающиеся на адекватную самооценку и содержащие прямые суждения, однако следует иметь в виду, что самооценочные возможности детей в этом возрасте еще весьма ограничены.

В старшем дошкольном и младшем школьном возрастах возможно использование тестовых методик исследования познавательных процессов, ряда методов по изучению особенностей эмоциональной, мотивационной сфер, личностных особенностей и межличностных отношений. Для получения дополнительной информации используют мини-опросы, беседы, а также метод экспертной оценки.

Ситуация получения психологических данных о ребенке с помощью диагностического инструментария включает четыре основных этапа:

- 1) работа с запросом: ознакомление с некоторым комплексом объективной и субъективной информации о ребенке (социальный и медицинский анамнез), что позволяет наметить элементы рабочей «картины личности», необходимые для психологического диагноза и прогноза развития;
- 2) сбор данных в соответствии с задачей и гипотезой, сформулированных психологом на основе запроса;
- 3) обработка и интерпретация полученных данных;
- 4) постановка психологического диагноза, формулирование прогноза развития и разработка соответствующих рекомендаций.

Процедура диагностики ребенка должна строиться как ситуация открытого сотрудничества, где позиция классического тестирования неуместна. Ведь тест — это средство испытания, разделяющее ребенка и психолога. В то же время когда процедура тестирования оказывается обязательной, то выбор тестов должен служить, прежде всего, поводом для организации сотрудничества с ребенком [21]. Иначе говоря, отношение к тесту не как к самооценности, а как к одному из средств развертывания той или иной типовой ситуации взаимодействия с ребенком будет определять и отбор методик, используемых при обследовании. При этом сами тесты должны быть занимательны, компактны, портативны и не жестки. Последнее, самое главное, требование означает, что, по крайней мере, в начале обследования используются такие тесты и методики, которые, с одной стороны, дают возможность сразу высветить самые различные особенности ребенка, а с другой именно в силу своей проективной неопределенности не допускают немедленной постановки узких диагнозов, но в то же время дают основания для гипотез, которые и следует в дальнейшем уточнять. При такой принципиально нежесткой процедуре обследования у психолога постепенно складывается достаточно многомерный и живой индивидуальный образ ребенка, не слишком абстрагированный от конкретных особенностей его (ребенка) личного опыта и не слишком зажатый понятийными схемами профессиональной диагностики [21]. Кроме того, качественная картина внутреннего мира ребенка, которая обнаруживается в процессе обследования,

не всегда нуждается в строгих количественных оценках, хотя и опирается на знание (точнее, на чувство) возрастной нормы в ее индивидуальных вариантах. Наблюдаемые при обследовании показатели тех или иных возрастных и индивидуальных особенностей внутреннего мира ребенка чрезвычайно многообразны, а следовательно, они не могут иметь исчерпывающего описания. Вместе с тем наблюдаемые поначалу в пестрой мозаике внутреннего мира ребенка отдельные фрагменты на следующем этапе необходимо собрать в единое целое, описать эту картину как можно адекватнее, а далее — в общем виде наметить шаги, позволяющие преодолеть зафиксированные трудности или нарушения в развитии ребенка, в том числе и самосознания.

При организации диагностической процедуры необходимо помнить, что, во-первых, дошкольникам и младшим школьникам, в силу возрастной специфики мышления, довольно трудно воспринимать задания абстрактного характера; во-вторых, дети демонстрируют свои способности, личностные качества и другие особенности развития лишь в том случае, если их участие в тестировании стимулируется привлекательными способами (например, получением поощрения или награды). Поэтому в большинстве случаев диагностика структурных составляющих самосознания должна предлагаться детям в индивидуальной форме (включая игровые способы взаимодействия) и с использованием наглядного стимульного материала. Кроме того, задания, предлагаемые детям, должны быть такими, чтобы поддерживать интерес ребенка к их содержанию на протяжении всего времени диагностики. Следует учитывать, что непостоянство произвольного внимания и повышенная утомляемость детей могут быть вызваны психогенными факторами, а значит, тестовые задания не должны быть длительными и слишком трудоемкими. Если ребенок склонен к быстрому утомлению, его внимание часто рассеивается, то необходимо отвлечь его от выполнения задания, переключить на другой вид (более или менее активный) деятельности и лишь через некоторое время вновь вернуться к выполнению незавершенных заданий.

В обобщенном виде требования к процедуре диагностики ребенка сводятся к некоторым положениям:

- ❑ Снижение экстремальности ситуации (высокотренируемые дети воспринимают любую ситуацию как потенциально опасную для своей личности). Для достижения этого важно установить доверительные отношения между ребенком и психологом. Поведение диагноста должно быть спокойным, уравновешенным, доброжелательным и уважительным по отношению к ребенку.
- ❑ Обстановка и другие условия проведения психодиагностики не должны содержать в себе посторонних раздражителей, отвлекающих внимание ребенка от выполнения задания, изменяющих его отношение к психодиагностике и превращающих его из нейтрального и объективного в пристрастное и субъективное. Для этого не допускается присутствие посторонних (исключение составляет присутствие родителей, но при условии невмешательства в процесс), звучание музыки или других шумовых фонов. В помещении, где будет проходить обследование ребенка, необходимо создать подходящее освещение, обеспечить вентиляцию, удобные сиденья и рабочее место. В случае, когда предполагается фронтальная форма диагностики, необходимо следить, чтобы все дети работали самостоятельно, независимо друг от друга и не оказывали друг на друга какого-либо влияния, способного изменить результаты.
- ❑ Для каждого теста должна существовать обоснованная и выверенная процедура обработки и интерпретации результатов, позволяющая избежать ошибок при анализе эмпирических данных и формулировании заключения.
- ❑ Подготовка и размещение необходимых тестовых материалов должны быть такими, чтобы свести к минимуму их поиски или неловкое обращение с ними. Как правило, они располагаются на столе вблизи места тестирования, чтобы быть доступными психологу и вместе с этим не отвлекать внимания ребенка.
- ❑ Привлекательность деятельности, выполняемой ребенком в процессе диагностики.
- ❑ Легкость овладения формальной стороной выполняемой ребенком и регистрируемой психологом деятельности.

- Простота формулировок и однозначность тестовых заданий. Это значит, что в словесных и иных заданиях методики не должно быть таких моментов (слов, рисунков и пр.), которые могут по-разному восприниматься и пониматься психологом и ребенком. Исключения составляют полисмысловые или инвариантные конструкты, изначально предусмотренные в методике и имеющие соответствующие параметры оценки.
- Адекватность понимания инструкции. Для этого она должна быть достаточно простой и понятной без дополнительных разъяснений, не содержать в себе неоднозначно трактуемых слов и выражений. Инструкция должна настраивать ребенка на добросовестную и доверительную работу, исключаящую возникновение у него побочных мотивов, способных отрицательно повлиять на результаты. Начиная с 8–9 лет, инструкция может даваться ребенку в письменном виде во избежание забывания и влияния паралингвистических компонентов (жестов, мимики и пр.) со стороны психолога. Но и в этом случае она не должна содержать слов, настраивающих ребенка на определенные ответы или намекающих на ту или иную оценку этих ответов.
- Кратковременность диагностического сеанса. В целях предупреждения утомляемости и сохранения работоспособности ребенка на довольно высоком уровне полное время, затрачиваемое на процедуру диагностики (3–4 методики) не должно превышать 30–40 минут.
- Интервал времени между обследованиями должен быть достаточно большим — не менее 3 месяцев. Лишь в исключительных случаях допускается использование одного и того же теста через короткие промежутки времени.
- Содержательное постоянство стимульного материала на протяжении нескольких возрастных периодов (или построение эквивалентных по содержанию серий стимульного материала). Следует помнить, что если один и тот же тест применять повторно несколько раз подряд, то со временем дети привыкают к нему и начинают либо механически отвечать

на него, либо ради интереса преднамеренно изменять свои ответы, чтобы не повторяться, либо искажать формулировку вопросов, что также влияет на достоверность данных.

- Сохранность условий тестирования. Непостоянство результатов тестирования ребенка может быть вызвано рядом причин, например, изменением внутренних (настроение, физическое самочувствие) или внешних (обстановка, поведение диагноста или присутствующих лиц) условий проведения обследования. Поэтому при повторной диагностике необходимо максимально точно воспроизводить первоначальные условия.
- Возможность завершения каждого диагностического задания удачей для ребенка (или хотя бы видимостью удачи).

В современной практике, как правило, отвечая на вопрос «Что происходит?» и установив средствами психодиагностики те или иные индивидуально-психологические особенности человека, психолог оказывается лишен возможности указать на их причины и обосновать место в структуре личности. Такой уровень диагностики Л. С. Выготский назвал *симптоматическим* (или эмпирическим). Диагноз, сформулированный по данным эмпирической диагностики, чрезвычайно узок и малоинформативен, так как ограничивается констатацией определенных особенностей или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы [9; 23]. С точки зрения Л. С. Выготского, А. Г. Шмелева, В. В. Столина, А. Л. Венгера, Г. А. Цукерман и многих других авторов, этот тип диагноза не является собственно научным, потому что установление симптомов не приводит автоматически к диагнозу. Подобную работу вполне вместо психолога может выполнить ЭВМ или ассистент, обученный технологии обработки данных.

Кроме задач классификации событий, психодиагност решает и аналитические задачи, предполагающие изучение и оценку факторов, вызвавших то или иное явление, то есть отвечает на вопрос «Чем это вызвано?» [1]. С этой целью он использует данные других отраслей науки — общей или социальной психологии, дифференциальной психологии или нейропсихологии. Например, из

общей психологии психодиагност использует знания о происхождении и строении психических функций, качеств личности. Из дифференциальной и возрастной — представление о типичных и об индивидуальных вариантах развития ребенка и т. п. Нейропсихология предоставляет данные о системном строении психических функций и их локализации. Кроме того, специалист анализирует конкретную социальную ситуацию развития ребенка и вычленяет содержание факторов, применительно к своим исходным теоретическим посылкам. Только в этом случае он имеет возможность получать развернутую информацию о факторах, определяющих психические явления и особенности развития ребенка. Этот тип психологического диагноза, учитывающий не только наличие определенной симптоматики, но и причины ее возникновения, называется *этиологическим* или каузальным диагнозом.

Однако высшим уровнем формулирования психологического заключения является *типологический диагноз*, сущность которого состоит в определении места и значения полученных данных в целостно-динамической картине личности ребенка. Как отмечал Л. С. Выготский, диагноз всегда должен иметь в виду сложную структуру личности [23]. К тому же диагноз непосредственно связан с психологическим прогнозом, то есть поиском ответа на вопрос «Что будет дальше?».

Психологический прогноз — это один из видов оказания психологической помощи человеку. Осмысление сущности прогнозирования через систему психологических понятий представлено в работах А. В. Брушлинского и др. Автор выделяет ключевые признаки прогнозирования, составляющие его сущность как познавательной психической деятельности:

- 1) создание оснований прогнозирования (знание закономерностей, научной теории, систематическое исследование);
- 2) преобразование оснований и соотнесение их с конкретными данными о прогнозируемом явлении (учет текущей информации, условий проявления закономерностей);
- 3) результат прогнозирования, который отражает будущее с учетом вероятности его наступления и различной временной перспективы [17].

Психологический смысл диагностического прогнозирования заключается в том, что на первый план выдвигается исследование не того, что есть, а того, что будет, то есть создается идеальный образ будущего психического развития субъекта.

В психологии родовым по отношению к понятию «прогнозирование» является понятие «антиципация», которое содержит два важных для психологического анализа момента, важных в реализации прогнозирования:

- 1) предвосхищение, предвидение событий, явлений, результатов действий и
- 2) ожидание тех или иных событий, проявлений определенных функций психики, а также готовность к встрече с этими событиями и упреждение их в деятельности [57; 67].

В связи с тем что развитие каждой личности таит в себе самые непредсказуемые возможности, велика опасность ложного прогноза этого развития, основанного только на здравом смысле или тестах, используемых для дифференциации детей по степени выраженности их способностей, определенных личностных качеств, свойств и т. п. С точки зрения Л. С. Выготского, содержание прогноза и диагноза совпадает, однако прогноз строится на умении так понять внутреннюю логику самодвижения процесса развития, чтобы быть способным на основе прошлого и настоящего наметить путь дальнейшего развития ребенка [23]. Здесь большую роль играют профессиональное мастерство и интуиция специалиста. Иначе говоря, для того чтобы осуществить прогноз, психолог должен для себя очень четко решить вопрос о возможности и целесообразности изменения свойств и качеств личности ребенка. Теоретическая позиция психолога в этом случае определяется мерой его профессионального оптимизма.

В целом постановка квалифицированного психологического диагноза требует соблюдения ряда условий [1; 6; 13; 50]:

1. Основательное знакомство психолога с теми психологическими теориями, на которых основываются используемые им психодиагностические методы и с позиции которых проводится анализ и интерпретация полученных результатов. Если, например, такими методами являются проективно-личностные, следовательно

но, необходим достаточный уровень знаний психоаналитической теории личности. Если это тесты, измеряющие или оценивающие черты личности человека, то необходимо знание общепсихологических теорий черт личности. В противном случае психолог не застрахован от серьезных психодиагностических ошибок.

2. Ни один тест, ни одна методика не могут быть использованы психологом до тех пор, пока он не освоил и не проверил их на себе или другом человеке. Какой бы ни была хорошей методика сама по себе, ее применение обязательно должно учитывать ситуацию, индивидуальные особенности ребенка, их наличное состояние и другие релевантные психодиагностические факторы.

3. Умение специалиста формулировать гипотезы и находить адекватные методы их доказательства или опровержения. Причем грамотное формулирование гипотезы для решения конкретной психологической задачи обусловлено умением классифицировать факты реального поведения ребенка. Например, психолог в наблюдении отмечает двигательную расторможенность ребенка или гипердинамический синдром, который проявляется в том, что ребенок беспокоен, неусидчив, недостаточно целенаправлен, импульсивен. Это может быть симптомом семейного неблагополучия или педагогической запущенности ребенка. Выдвигая гипотезы о происхождении наблюдаемой симптоматики, психолог сопоставляет ее с содержанием заказа на свою профессиональную работу и принимает решение о выборе конкретных методик для исследования ребенка. Чтобы обследование дало возможность получить достоверную информацию, специалист должен восстановить более широкий контекст происхождения симптомов, используя с этой целью, например, беседу, причем не только с самим ребенком, но и с его родителями. Выбор вопросов также зависит от заказа на психодиагностическую работу и от результатов наблюдения за поведением ребенка в ситуации обследования (боится животных? каки? лжет? когда и как? и пр.). Полученные в ходе беседы данные уточняются и сопоставляются с результатами ребенка по диагностическим методикам.

4. Первичные результаты любого психологического обследования остаются бессмысленными без дополнительных данных. При

этом тестовые показатели нельзя интерпретировать в отрыве от конкретного теста. Кроме того, интерпретация должна исходить из того, что определенный результат может быть обусловлен разными механизмами психической деятельности. Например, неверное решение ребенком некоторых тестовых задач может быть следствием недостатка его интереса или недостатка перцепции. И наоборот, один и тот же механизм может иметь разное диагностическое значение: чувство неполноценности у одного ребенка выражается неуверенностью в поведении, тихом голосе, в пассивности, тогда как у другого — в хвастливых поступках и подобного рода проявлениях компенсации.

5. Интерпретация диагностических результатов может осуществляться либо как процесс количественной оценки (полученный результат сравнивается с определенными нормами выполнения в выборке стандартизации), либо в виде качественного анализа (полученные данные сравниваются с целым рядом эталонов, значение которых точно определено). Поскольку первичные результаты по различным методикам обычно выражены в разных единицах, прямое сравнение таких данных невозможно. Следовательно, чтобы определить более точное положение результатов каждого ребенка относительно выборки стандартизации, полученный результат переводится в некоторую относительную меру. Преобразованные таким образом результаты, во-первых, указывают положение ребенка относительно релевантной нормативной выборки; во-вторых, позволяют непосредственно сравнивать данные, полученные по разным методикам.

6. Эффективность прогностической диагностики значительно возрастает, когда психолог владеет факторами риска, характеризующими психическое развитие ребенка на каждом возрастном этапе. Так, факторами риска *в дошкольном возрасте* можно считать следующие особенности поведения ребенка, которые могут быть использованы в прогностической диагностике:

- выраженная психомоторная расторможенность; трудность выработки тормозных реакций и запретов в соответствии с возрастными требованиями; трудности организации поведения, включая игровые ситуации;

- ☐ повышенная утомляемость и снижение когнитивной мотивации;
- ☐ ранние детские акцентуации; инфантильные истероидные проявления с двигательными разрядами, громким настойчивым плачем и криком;
- ☐ склонность ребенка к косметической лжи (приукрашиванию ситуации, в которой он находится), к примитивным вымыслам (*не путать с детским фантазированием!*), которые он использует как выход из затруднительного положения или конфликта;
- ☐ высокая внушаемость к асоциальным, дезадаптивным формам поведения, имитация девиантных форм поведения, которые демонстрируют некоторые сверстники, старшие дети или взрослые;
- ☐ импульсивность поведения, эмоциональная заражаемость, вспыльчивость, которая провоцирует возникновение ссор и драк ребенка даже по незначительному поводу;
- ☐ реакции упрямого неподчинения и негативизма⁴ с озлобленностью, агрессией в ответ на наказания, замечания, запреты, а также энурез, энкопрез, логоневротические и фобические реакции, побеги из дому как протестные формы ответного реагирования на требования окружающих [1; 31; 55].

В младшем школьном возрасте факторами риска, которые должны учитываться в прогностической диагностике, являются следующие особенности поведения ребенка:

- ☐ сочетание низкой познавательной активности и личностной незрелости, противоречащее нарастающим требованиям к социальной роли школьника;
- ☐ сохранность моторной расторможенности, сочетающейся с эйфорическим фоном настроения;
- ☐ повышенная сенсорная жажда в форме стремления к острым ощущениям и бездумным впечатлениям;

⁴ Как факторы риска негативизм и упрямство классифицируются только после 3,5 лет, то есть после завершения кризиса раннего возраста, для которого подобные формы поведения — норма развития.

- ☐ акцентуация компонентов влечений — повышенный интерес к ситуациям, включающим агрессию, жестокость;
- ☐ наличие немотивированных колебаний настроения, конфликтности, драчливости в ответ на незначительные требования либо запреты; сопровождение таких аффективных всплесков выраженными вегетососудистыми реакциями, их завершение цереброастеническими явлениями;
- ☐ отрицательное отношение к учебным занятиям, эпизодические прогулы отдельных «неинтересных» уроков; побеги из дому, суицидальный шантаж при угрозе наказания как отражение защитных реакций отказа;
- ☐ реакции протеста, связанные с нежеланием заниматься в школе, отказ от самостоятельных занятий; намеренное невыполнение или игнорирование домашних заданий «назло» взрослым; гиперкомпенсаторные реакции со стремлением обратить на себя внимание отрицательными формами поведения: грубость, злобные шалости, невыполнение требований учителя, школьный вандализм;
- ☐ выявление к концу обучения в начальной школе стойких пробелов по основным разделам программы; невозможность усвоения дальнейших разделов программы за счет слабых интеллектуальных предпосылок и отсутствия интереса к учебе;
- ☐ нарастающее тяготение к асоциальным формам поведения под влиянием более старших детей и взрослых;
- ☐ дефекты воспитания в виде бесконтрольности, безнадзорности, грубой авторитарности, асоциального поведения членов семьи [1; 31; 55].

Сочетание этих факторов в прогностической диагностике дает основания для использования их в качестве краткосрочного или более длительного прогноза при сообщении психологической информации. Причем в этом случае есть смысл и необходимость ориентироваться на одну или несколько доступных специалисту типологий личности, позволяющих строить прогноз в отношении образующих психическую реальность ребенка.

Таким образом, прогностический диагноз по психодиагностической информации в каждом конкретном случае будет основан

на том теоретическом материале, на той концепции психической реальности, которой пользуется психолог. При формулировании длительного прогноза психолог опирается на представление об устойчивых характеристиках личности. К числу самых устойчивых характеристик личности ребенка, на которые может делать ставку психолог-психодиагност вплоть до подростничества, относят высокую познавательную активность, стремление к самоутверждению и потребность в положительной оценке окружающих, высокий уровень подражательности.

Когда же речь идет о кратковременном прогнозе, основой служат представления об изменчивых характеристиках личности. Однако общим для любого типа прогноза выступает его вероятностный характер, хотя в целом только прогностическая диагностика и ведет к актуализации благоприятных факторов во внутреннем мире ребенка. Использование их как возможностей становится одной из задач, которую ставит в процессе общения с ребенком психолог.

Знание об интегральных и дискретных характеристиках внутреннего мира человека дает возрастная психология, описывающая закономерности и механизмы психического развития в онтогенезе. Очевидно, что постановка психологического диагноза и определение прогноза опирается на факт несовпадения личностных показателей развития и показателей общего психического развития. Известно, что индивидуальные темпы развития отдельных детей могут несколько опережать или отставать от темпов возрастного развития. В качестве теоретических обобщений, необходимых для решения вопроса о резервах развития ребенка, выступает понятие об основных психических новообразованиях (литической и критической фаз развития) и периодах сензитивного развития, специфичных и закономерных для каждого возрастного этапа эпохи детства. Кроме того, согласно периодизации психического развития, предложенной Л. С. Выготским, каждый возраст, помимо психологических новообразований, характеризуется еще и центральной функцией.

Так, дошкольный возраст сензитивен для развития воображения. При этом центральной функцией этого периода детства яв-

ляются эмоции. Е. Е. Кравцова отмечает, что «магистральная линия развития в дошкольном возрасте связана с развитием произвольности в эмоциональной сфере, а психологический механизм произвольности эмоций связан, в свою очередь, с развитием воображения. Основной деятельностью, которая обеспечивает условия для этого, является детская игра во всем многообразии ее форм и видов» [34, с. 75].

К числу важнейших показателей развития дошкольника в период литической фазы возраста относят следующие:

- выделяются и оформляются внутренние умственные действия и операции (интериоризация деятельности);
- возникает синтез внешних и внутренних действий, объединяющихся в единую интеллектуальную деятельность;
- берет начало творческий процесс;
- возникает и начинает успешно функционировать внутренняя речь как средство мышления на основе соединения воображения, мышления и речи;
- формируется произвольность психических процессов, действий и поступков;
- происходит становление и развитие самосознания и самооценки как способности к осознанию своего места в системе общественных отношений (осознание своего социального «Я») [33; 42; 72; 89].

Кризис 7 лет называется в психологии кризисом саморегуляции. Показателями завершенности кризиса в дошкольном возрасте выступают следующие новообразования [29; 34; 39; 73; 76]:

- воображение;
- оформление условно-динамической позиции (децентрация);
- способность к обобщению переживания (предвосхищение ситуации, но сама ситуация еще не несет для ребенка аффективного смысла);
- становление иерархии мотивов (соотношение личностных и социальных, соподчинение на главные и второстепенные).

Младший школьный возраст сензитивен для интеллектуального развития и чувства успешности. Центральной функцией этого воз-

раста является произвольная память [42; 72; 82]. Основными линиями развития ребенка в младшем школьном возрасте, как относительно стабильном периоде, являются:

- произвольность и осознанность всех психических процессов, их интеллектуализация, внутреннее опосредование (кроме интеллекта), которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий;
- возникновение внутреннего плана действий, осознание собственных изменений в результате развития учебной деятельности;
- становление нравственного релятивизма (основан на убеждении, что каждый человек имеет право на справедливое и уважительное отношение к себе и в каждом его поступке можно усмотреть нравственно оправданное или осуждаемое);
- интеллектуализация аффекта как способность переосмысления ситуации.

Все эти достижения приводят к появлению таких новообразований возраста, как интеллектуальная рефлексия и самоконтроль, свидетельствующие о переходе ребенка к следующему возрастному этапу, которым завершается собственно детство.

Следует отметить, что переход от младшего школьного к подростковому возрасту можно назвать бескризисным лишь условно, так как качественные изменения (новообразования) в первую очередь охватывают сферу самосознания. В возрасте 10 лет происходит вторичная, уже более глобальная самодетерминация личности, активно формируется самосознание. Именно на этом рубеже, свидетельствует Д. И. Фельдштейн [82], появляется своеобразный кризис самооценки, что отражается в бурном росте негативных самооценок 10-летних по сравнению с уравновешенностью позитивных и негативных суждений о себе в 9 лет. Кризис самооценки на рубеже младшего школьного и подросткового возрастов служит своеобразной стартовой площадкой для глубинных преобразований в сфере самосознания, которые претерпевает психическое развитие ребенка в период протекания кризисов подростка и ранней юности.

На основании полученных в процессе диагностики данных осуществляется их психологическая интерпретация, которая имеет несколько уровней:

Непосредственная формулируется сразу по результатам работы с методикой и определяет значимость самого результата (например, задача решена правильно—неправильно; поведение является активным—пассивным). Этот уровень интерпретации данных уже предполагает оценку результата по определенному критерию, то есть появляется формальная или нормативно окрашенная оценка, например, когда психолог регистрирует, что субъект справился с задачей в определенное нормативами время, проявил адекватную ситуации реакцию и пр.

Систематизированная — интерпретация более сложного уровня, предполагающая включение данных в определенную систему. По отдельным аспектам этот уровень интерпретации требует абстрагирования от некоторых качеств психической реальности.

Следует отметить, что чем сложнее уровень интерпретации, на котором работает психодиагност, тем более общими и надежными становятся его данные. Это особенно важно и ответственно для презентации полученной психологической информации о ребенке тем, кто в ней непосредственно нуждается.

1.3. СПЕЦИФИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Всякая точная наука основывается на приблизительности.

Б. Рассел

Кроме проблемы, связанной с процедурой получения психологом информации об особенностях развития ребенка, существуют проблемы сообщения информации и форм ее презентации пользователю для педагогической и социальной практики. Так, в образовательной практике распространены ситуации, когда данные психодиагностики предназначены для использования их педагогами, родителями, воспитателями и другими заинтересованными лицами. В подобных случаях ответственность за форму и содержание сообщаемой диагностической информации полностью лежит на психологе.

При сообщении результатов диагностики специалист руководствуется этическими принципами, в частности предполагающими, что:

1) информация, полученная психологом в процессе проведения работы, не подлежит сознательному или случайному разглашению, а в ситуации необходимости передачи ее третьим лицам должна быть представлена в форме, исключающей ее использование против интересов субъекта (клиента);

2) сообщая администрации результаты обследования и своего заключения, психолог должен воздерживаться от сообщения сведений, наносящих вред ребенку (или любому другому субъекту образовательного пространства) и не имеющих отношения к образовательной ситуации [1; 18; 58].

Соответственно, диагностическая информация не может передаваться механически. Ее сообщение должно сопровождаться соответствующими интерпретирующими пояснениями. В частности,

общие уровневые характеристики и качественные описания, представляемые на доступном для восприятия языке, предпочтительней конкретных числовых данных (за исключением тех случаев, когда результаты сообщаются адекватно подготовленным профессионалам или специалистам-смежникам, владеющим категориальным аппаратом психодиагностики). Известно, что даже образованные неспециалисты зачастую путают проценты с процентными показателями признака, нормы с эталонами и оценки интересов с показателями способностей. Однако наиболее серьезные ошибки интерпретации связаны с выводами, которые делаются на основе тестовых показателей, даже при правильном понимании психометрического посыла последних.

К числу возможных получателей диагностических данных, кроме самих обследуемых (испытуемых), относятся родители несовершеннолетних, педагоги и другие работники учреждения образования (административное звено, социальные педагоги, логопеды, дефектологи), а также специалисты смежных профессий (психиатры, психоневрологи, работники ОППН и пр.). В практической психологии существуют понятия «заказчик первого, второго и третьего порядка». Считается, что в первую очередь результат должен сообщаться тому лицу, от которого поступил заказ на соответствующую услугу. И этим лицом может выступать не только сам ребенок (по достижении 16 лет), но и родитель, педагог, представитель администрации учреждения. Но имеем ли мы право сообщать педагогам и администраторам всю полученную диагностическую информацию? Если нет, то какая доля информации может быть сообщена им без ущемления личностных прав ребенка? Ответ на эти вопросы до сих пор не однозначен. Так, с одной стороны, необходимо сообщать результаты диагностики педагогу для того, чтобы он мог реализовать индивидуальный подход и осуществить адекватное ему социально-педагогическое сопровождение ребенка. С другой же стороны, не каждый психолог имеет гарантию того, что полученная педагогом информация не пойдет ребенку во вред. Кроме того, любая диагностическая процедура всегда связана с экспертной ситуацией, в которую ставится ребенок, что, само собой разумеется, может на-

нести многим детям (особенно гиперсензитивным, высокотревожным, гиперсуггестивным и социально зависимым) серьезную психологическую травму. В связи с этим при сообщении любой связанной с тестированием информации желательно учитывать типичные особенности ее получателя. Причем это относится не только к общеобразовательному уровню человека и его познаниям в области психологии, но и к его ожидаемой эмоциональной реакции на такую информацию. Например, эмоциональная причастность родителей и педагогов к жизни ребенка может препятствовать адекватному (спокойному и разумному, непредвзятому) принятию фактической информации [6].

Кроме того, особенно важно учитывать возможные эмоциональные реакции на информацию о результатах тестирования в тех случаях, когда пользователи узнают о достоинствах и недостатках ребенка. В такой ситуации необходимо не только обеспечить родителей и педагогов достаточно квалифицированной интерпретацией тестовых показателей, но и предоставить возможность получения консультации специалистов каждому, кого подобная информация эмоционально беспокоит.

Очевидно, что при сообщении результатов диагностики и организации обратной связи психолог должен исходить из того, что каждого пользователя необходимо особым образом подготовить к восприятию и адекватному применению полученной информации. В частности, например, сообщая родителям или педагогу информацию о причинах неуспеваемости школьника, диагност показывает и их роль как пользователей этой информации в происхождении и возможном устранении неблагоприятных обстоятельств.

Необходимо учитывать, что в большинстве случаев пользователи характеризуются наличием оценочного отношения к психологической информации. В этом случае психолог предлагает те или иные способы социально адекватного восприятия информации, например вводя контекст возрастной или индивидуальной нормы психического развития ребенка. Это позволит родителям и педагогам избежать самостоятельной интерпретации и домысливания диагностических данных, исходя из специфики собственных отношений с ребенком.

В ситуации передачи психологической информации для педагогической и социальной практики зачастую возникают проблемы, связанные с процедурой получения психологической информации в работе психодиагноста. Например, при проведении массовых обследований готовности детей к обучению в школе необходимо достаточно длительное присутствие психолога в детском коллективе. Обозначенный момент предъявляет к специалисту требование тщательного профессионального контроля по ряду показателей, в частности таких как: нераспространение критериев оценки результатов деятельности детей; исключение возможности подготовки ребенка к нормативному реагированию на задание; устранение ориентации действий обследуемого на некий социально одобряемый, правильный, «хороший» результат. Причем при обследовании дошкольников и младших школьников социальную желательность необходимо учитывать и через отношение родителей к ситуации диагностики.

Необходимо отметить, что применение во фронтальной диагностике стандартных тестовых процедур предполагает одновременность работы всех детей над заданием. Ситуация временной синхронности имеет свои достоинства и недостатки. С одной стороны, момент одновременности выполняемых заданий позволяет предотвратить влияние ряда факторов, искажающих психологическую информацию за счет отсутствия возможности обсуждения обследуемыми детьми стратегии ответов, действий. Однако с другой — если не создана ситуация предельной независимости детей друг от друга в период выполнения задания, то оно может выполняться многими из них стереотипно, с опорой на действия «соседа по парте». Кроме того, показатель времени при фронтальном обследовании нивелирует ценность индивидуальности отдельного ребенка (обусловленной, прежде всего, типом нервной деятельности), а значит, снижает общую информативность и степень объективности по отношению к его возможной успешности при прочих равных условиях.

Как мы уже отмечали, тенденция к селекции и навешиванию ярлыков в качестве упрощенной замены понимания специфики и значимости диагностических результатов все еще довольно распро-

странена. Очевидно, что даже если тест был тщательно проведен, безошибочно обработан и верно интерпретирован, знание результата без возможности его подробного обсуждения может и повредить тестируемому (ребенку). Тем более что от традиционных ярлыков многим пользователям не всегда удастся легко и быстро избавиться. Соответственно, только сообщение тестовых результатов в сочетании с информацией о жизненном опыте отдельного ребенка может облегчить эффективное планирование его оптимального развития.

Если перед диагностикой действительно стоит задача оказания помощи ребенку, то необходимо учитывать и его адаптационный период. Вопрос о необходимости коррекции справедлив в том случае, когда наблюдаются действительные отклонения в развитии. Но он вызывает сомнение, когда ситуация в большей мере указывает на вариативность нормы развития. В то же время специфическим результатом диагностики может выступать индивидуальный вариант развития ребенка, где коррекция в ее общем виде не всегда показана и востребована.

Психологические рекомендации будут тем продуктивнее, чем больше в их разработке принимает участие значимое окружение ребенка — родители, педагоги. Только они сами могут решить, что каждый из них на самом деле готов делать, а что — не готов. Кроме того, ощущение родителем, педагогом того, что он сам нашел путь к ребенку, значительно повысит мотивацию выполнения коррекционно-развивающих замыслов. Но следует помнить, что работа психолога с сознанием педагога, родителей достаточно продолжительна и трудоемка.

В сжатом виде основные нормы взаимодействия психолога с пользователем психодиагностической информации сводятся к следующим положениям:

- 1) сообщение психологом информации, а не оценка ее;
- 2) сообщение информации в адекватной (с точки зрения единства семантического пространства, индивидуального восприятия пользователя) форме;
- 3) получение обратной связи о степени понимания информации пользователем.

Наиболее важными принципами организации обратной связи с пользователями психодиагностической информации выступают ряд принципов.

Принцип ненанесения ущерба, предполагающий, что результаты психодиагностики ни в коем случае не могут быть использованы во вред ребенку. Если диагностика проводится в целях типизации или дифференциации (по уровню готовности к школе, отбор в гимназические классы и пр.), то данный принцип применяется совместно с принципом открытости результатов диагностики для обследуемого, в том числе и по поводу того, кем и каким образом будут использоваться его диагностические данные.

Принцип эффективности и обоснованности сообщаемых результатов, предполагающий, что формулируемые рекомендации обязательно должны быть полезными для ребенка.

Принцип интеграции информации, предполагающий, что сообщение результатов должно рассматриваться как неотъемлемая часть сложного процесса консультирования и, соответственно, входить составным элементом в процесс сообщения информации и получения обратной связи.

Принцип доверительного сотрудничества, основанный на необходимости привлечения психологом к процессу интерпретации непосредственных пользователей диагностической информации, в том числе и в контексте возникающих у них конкретных вопросов. Важным моментом в данной ситуации является принятие пользователем предоставляемой ему информации. Так, «если пользователь по какой-либо причине отвергает сообщаемую ему информацию, по всей вероятности, она полностью бесполезна» [6, с. 595]. Однако принятие правильно интерпретированных данных может иметь и сугубо психотерапевтическое значение для пользователя — и как сам факт принятия, и как информационное сообщение.

Принцип персональной ответственности психолога за корректность данных, за точность и достоверность поставленного диагноза, за этический его аспект, а в случае передачи диагностической информации для педагогической практики — часто и за то, как этот диагноз будет учитываться и пользователем.

Заметим, что адекватность восприятия диагностической информации пользователем имеет немаловажное значение в формировании социального статуса профессии психолога в целом. Например, работая в альянсе с другими специалистами, психодиагност оказывается в ситуации профессиональной рефлексии, так как постановка психологического диагноза или передача его коллегам актуализируют у него потребность в квалифицированном анализе средств и способов профессиональной деятельности. Личная ответственность психолога за свой профессиональный рост в данном случае перерастает в социальную проблему — проблему становления социального заказа на его профессию.

Глава 2

МЕТОДЫ И МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ПАРАМЕТРОВ САМОСОЗНАНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Если бы мы знали других так же, как самих себя, самые предосудительные их поступки показались бы нам достойными снисхождения.

А. Моруа

Самосознание представляет собой один из ведущих элементов психического облика личности, регулирующий деятельность и поведение человека. Самосознание — это культурный феномен, позволяющий сохранять постоянство собственного поведения и испытывать чувство ответственности за социальные ценности, усвоенные индивидом.

Самосознание, понимаемое как осознание личностью самой себя, является следствием длительного развития человека, превращения его в самостоятельного субъекта деятельности, устанавливающего определенные взаимоотношения с обществом, другими людьми, с окружающим миром в целом [2; 12; 47; 66]. Самосознание принадлежит целостному субъекту и служит ему для организации его собственной деятельности, его взаимоотношений с окружающими и его общения с ними.

Самосознание в психической деятельности человека выступает как сложный процесс опосредованного познания себя, развернутый во времени, связанный с движением от единичных, ситуативных образов через интеграцию подобных ситуативных образов в целостное образование — понятие собственного «Я» [66].

Образование отношений формирующегося человека к самому себе является наиболее поздним по сравнению с другими свойствами. Во всех видах деятельности и поведения эти отношения следуют за отношением к ситуации, предмету и средствам деятельности, к другим людям. Лишь пройдя через многие объекты отношений, сознание становится само объектом самосознания. Требуется накопление опыта множества подобных осознаний себя субъектом поведения для того, чтобы отношения к себе превратились в свойство, называемое рефлексивностью. Однако именно эти свойства

завершают структуру личности и обеспечивают ее целостность. Они наиболее тесно связаны с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями, установками, выполняя функцию *самопознания, самоконтроля, саморегуляции и самоорганизации* личности.

Самопознание представляет собой сложный многоуровневый процесс, индивидуализированно развернутый во времени. В этом процессе условно выделяют две стадии: 1) познание своих особенностей через познание особенностей другого, сличение и дифференциацию; 2) самоанализ [37; 47; 79]. Человек познает окружающий мир, а вместе с тем и себя через активное взаимодействие с миром. Очевидно, что каждая из обозначенных стадий самопознания связана с новой возможностью для субъекта отделения себя от других (предметов, людей), с возможностью стать более самостоятельным и оказывать влияние на окружающий мир (у ребенка это связано с первыми манипуляциями с предметами, после — с ходьбой, затем — с появлением речи). На начальных этапах самопознания особенно важны механизмы интериоризации знаний о себе других. В процессе самопознания ребенок усваивает и использует:

- 1) ценности, параметры оценок и самооценок, нормы;
- 2) образ самого себя;
- 3) отношение к себе и оценку себя другими (родителями, педагогами);
- 4) самооценку другого (родителя, сверстника);
- 5) способы регуляции поведения;
- 6) уровень ожиданий и притязаний.

Самопознание — процесс динамический и никогда не завершающийся, так как, во-первых, происходит постоянное развитие самих познавательных способностей; во-вторых, изменяется и сам объект познания — личность; в-третьих, всякое знание о себе уже самим фактом своего получения меняет субъекта: узнав что-то о себе, человек становится другим. Самопознание идет параллельно с постоянной проверкой на адекватность и самокоррекцией поведения.

С самопознанием тесно связана способность к рефлексии — способность осознавать не только «что я мыслю, ощущаю, вспоминаю», но и «что это именно я мыслю, ощущаю и вспоминаю».

Способность к *самоконтролю* сопряжена с волевым усилием над собой [47; 73]. Однако человек не часто прибегает к самоконтролю, во-первых, потому, что многие поведенческие акты регулируются автоматически, и, во-вторых, потому, что человек часто бывает не удовлетворен собственной самооценкой.

Саморегуляция тесно связана с такими эмоциональными компонентами самосознания, как отношение к себе, самоуважение и самооценка. Причем самооценка является стержнем саморегуляции на всех этапах ее осуществления — она включается в структуру мотивации, определяет направленность саморегулирования, выбор средств и влияет на интерпретацию достигнутого эффекта поведения [75; 79].

Достаточно высокий уровень развития саморегулирования поведения, который объективно выражается в тонкости, дифференцированности и адекватности всех осознанных поведенческих реакций, поступков, вербальных проявлений, соответствует зрелому состоянию развития самосознания в целом, выражающемуся в адекватной самооценке личности.

В психологии принято рассматривать два основных уровня саморегулирования:

- 1) тактический как саморегулирование, имеющее четкие временные границы, осуществляющееся в процессе конкретного поведенческого акта;
- 2) стратегический как уровень *самоорганизации* личности, представляющий собой процесс, развернутый во времени, обеспечивающий координацию всей личности в целом, связанный с планированием личностных изменений, с самовоспитанием личности. Этот процесс также обеспечивает соподчинение мотивов на протяжении всей жизни, построение иерархии мотивов и решение конфликтов между личностными и социальными мотивами и мотивами духовными в пользу последних [57].

Очевидно, что рассмотрение самосознания как динамического и относительно пластичного психологического явления, особенно на ранних этапах онто- и социогенеза личности, дает возможность наметить диагностическую стратегию отслеживания процесса и

результатов его развития. Причем понимание путей развития и возможного прогнозирования динамических изменений в самосознании, самосмысловой сфере ребенка, опирается:

во-первых, на раскрытие взаимодействия возрастного и индивидуально-типологического факторов [36] и,

во-вторых, на изучение отношения социальной среды к ребенку, которая и определяет направление этого развития через переживание среды самим ребенком [24].

Так, согласно концепции М. И. Лисиной, в структуре образа себя, который возникает у ребенка в результате общения, выделяются две основные составляющие — когнитивная и аффективная. В аффективной составляющей образа «Я» предстает отношение человека к себе, а в когнитивной — представление или знание о себе. В образе самого себя в неразрывной связи представлено и знание о себе, и отношение к себе.

Аффективная составляющая образа, абстрагированная от знания, в онтогенезе выступает как самооценка, а когнитивная — как представление человека о себе. Определяющим фактором развития образа себя выступает опыт как самостоятельной деятельности, так и общения ребенка с другими людьми. Когнитивная часть образа себя развивается в основном в результате самостоятельной деятельности ребенка, аффективная — благодаря опыту общения, но в последнем закладываются и важные когнитивные элементы образа «Я».

Частные, конкретные знания и представления субъекта о своих возможностях и способностях составляют периферию образа «Я». Центральным, ядерным образованием, в котором содержится непосредственное переживание себя, выступает самооценка личности. Самооценка, как показано в ряде исследований (Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейн, А. В. Запорожец, Е. И. Савонько, А. А. Рояк и др.), оказывает особое влияние на формирование поведенческих стратегий субъекта. От уровня самооценки во многом зависит активность личности, ее участие в деятельности, в том числе и в условиях той или иной социальной группы.

Традиционно (Л. И. Божович, Р. Б. Стеркина) в качестве основной выделяют такую характеристику самооценки, как адекват-

ность — неадекватность. Мерой адекватности при этом выступает ее соответствие объективной ценности индивида. Однако, как полагает М. И. Лисина (1983), каждая человеческая личность уникальна, а следовательно, соразмерная ей самооценка представляется собой бесконечно большую величину. В этом смысле завышенная самооценка невозможна. Очевидно, самооценка не выбирается ребенком произвольно, а определяется условиями его жизни — она всегда объективно обусловлена и адекватна породившим ее обстоятельствам. Самооценка связана с одной из центральных потребностей человека — потребностью в самоутверждении, со стремлением человека найти свое место в жизни, утвердить себя как члена общества в глазах окружающих и в собственном мнении.

Сущность основных законов развития самооценки состоит в следующем:

1. Однажды сформировавшись, самооценка все время ищет подкрепления — она выступает своеобразным фильтром для определения, какой информацией субъект будет владеть. Причем это относится как к высокой, так и к низкой самооценке.
2. Однажды сформировавшись, самооценка действует как установка, то есть провоцирует окружающих на определенный тип отношения к субъекту.
3. Изменяясь, самооценка меняет отношение окружающих к человеку.

Самооценка может быть высокой и низкой, различаться по степени устойчивости, самостоятельности, критичности. В своей практической деятельности человек обычно стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооценкой, способствуют ее укреплению, нормализации. Однако по мере того, как формируются оценки самого себя, они становятся все более независимыми от реакций окружающих и даже от результатов деятельности. В этом контексте приоритетной характеристикой, отражающей в обобщенном виде динамику развития самооценки и собственно ее содержательную характеристику, выступает параметр устойчивости, задающий и соответствующую типологию самооценки (рис. 4).

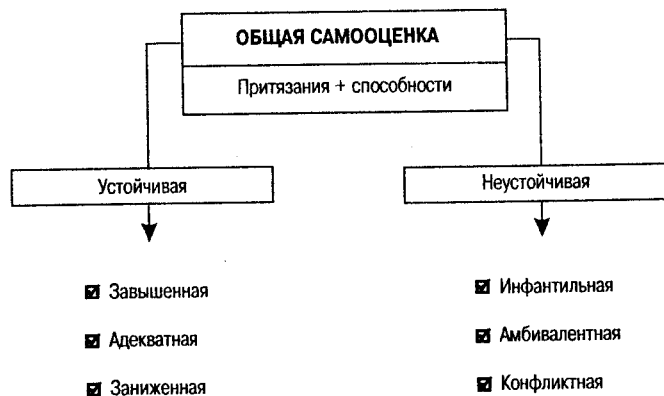


Рис. 4. Типология самооценки

Соотношение высоких притязаний и низких способностей характеризует самооценку как завышенную, тогда как высокие способности совместно с низкими притязаниями указывают на заниженную самооценку. Об адекватной самооценке свидетельствует реальное соответствие притязаний и способностей (на что претендую, на то и соответствую).

Неустойчивая самооценка может наблюдаться у человека в определенных ситуациях:

- ☐ при неврозах (внутренний конфликт с самим собой);
- ☐ при инфантилизме (социальная незрелость личности, неумение самостоятельно оценить ситуацию);
- ☐ при незрелости ряда психологических структур (когда в психике возникает некая параллельная структура, например второе «Я»).

Имея множество характеристик и проявлений, самооценка как особый психологический механизм выполняет (по Н. И. Сарджвеладзе) шесть ключевых функций:

1. Функция «зеркала» (отображения себя), которая заключается в том, что человек отражает сознание окружающих, переносит свое «отражение» вовнутрь.

2. Функция самовыражения и самореализации.
3. Функция саморегуляции и самоконтроля (лишь имея сложившиеся представления о себе и определенным образом относясь к себе, личность способна регулировать и контролировать свою деятельность).
4. Функция сохранения внутренней стабильности «Я» (внутренняя согласованность).
5. Функция интракоммуникации (для себя самой личность выступает в виде социума, взаимодействуя с собой и вступающая в «диалог»).
6. Функция психологической защиты.

Последняя функция представляет для многих исследователей особый научный интерес. Это связано с тем, что, с одной стороны, самооценка должна предоставить адекватные сведения об индивиду, тогда как с другой — при получении информации, представляющей угрозу сложившимся взглядам на собственное «Я», вступают в силу защитные механизмы [66]. С точки зрения С. Р. Пантилеева, должен существовать особый механизм, дающий обобщенную и неискаженную оценку «Я» как условия самореализации человека. Автор полагает, что такую оценку дает в первую очередь эмоционально-ценностное отношение к себе, в то время как самооценка в большей степени подвержена действию защитных механизмов. Очевидно, выражение смысла «Я» может осуществляться двумя способами — самооценкой и эмоционально-ценностным отношением.

В самооценке оценочным основанием какого-либо суждения являются другие люди. В эмоционально-ценностном отношении оценочный механизм в виде операции социального сравнения и сравнения с нормой заменяется отражением отношений предпочтений внутри системы «Я—Я» и не имеет внешних оценочных оснований (соответственно, меньше зависит от успехов и неудач). Иерархия мотивов и определенная социальная концепция субъекта обуславливают в конечном счете ту конкретную обобщенную форму, в которой смысл «Я» оказывается представлен субъекту. В связи с этим исследователи отмечают наличие двух типов колебаний уровня самооценки: 1) обусловленных изменениями представле-

ний о себе и 2) трансформацией иерархии шкал ценностей, по которым производится самооценивание.

Конфликты между мотивами приводят к борьбе ведущих личностных смыслов, к их смене. Соответственно, это не может не оказать влияния на сферу предпочтений. Смена смыслообразующего мотива, в свою очередь, обуславливает изменение содержательных аспектов эталонов и идеалов, которые человек формирует для себя. Недифференцированность смыслов приводит не только к дестабилизации иерархии шкал самооценивания, но и к более глобальному изменению образа «Я». Незначительные изменения какого-либо одного аспекта образа «Я», сопровождающиеся низкой дифференцированностью, могут повлечь за собой изменения ряда других компонентов представления о себе. Отсутствие или недостаточная когнитивная дифференциация смыслов приводит к неразличимости, тождественности по своей субъективной значимости шкал самооценивания, что, в свою очередь, затрудняет формирование их иерархии, а следовательно, снижает компенсаторные функции самооценки: всякий неуспех начинает восприниматься как значимый, всякое событие — как имеющее самое непосредственное отношение к «Я». Вероятно, подобное смешение субъективных ценностей делает самооценку крайне неустойчивой, резко повышает уровень тревожности (Л. В. Бороздина, Е. А. Залученова), что, в свою очередь, вновь препятствует различению важного и несущественного в образе «Я» и, как следствие, затрудняет процесс личностного роста.

Таким образом, между периферией и центром образа «Я» существует совершенно отчетливая связь, посредством которой состояние ядра определяет аффективную окраску периферии (может исказить представления о себе). В свою очередь, изменения на периферии будут способствовать перестройке в ее центральной части. Под воздействием периферии самооценка, возникающая как ядерная структура, постоянно модифицируется, увеличивается по полноте, меняет свою эмоциональную окрашенность.

Взаимодействие центра и периферии обеспечивает разрешение возникающих противоречий между новыми знаниями о себе и прежним отношением к себе, включая рождение нового качества образа

себя. Генезис образа самого себя состоит, таким образом, в перестройке образа «Я» с изменением расстановки внутри него главных акцентов, взаимовлияний, взаимоперемещений центра и периферии.

Так, в младенчестве и раннем возрасте, когда ребенок не осознает себя как отдельное от окружающих существо, образ себя у него закладывается в общении со взрослыми, соответственно и отношение к себе складывается через отношение взрослых. По данным С. Миллера, на втором году жизни ребенка фиксируются его первые попытки установления связи между собой и образом «Я». «Двухлетние дети обычно в состоянии узнать себя не только в зеркале, но и на фотографии или на видеозаписи. Большинство двухлетних детей уже знают свое имя и могут правильно его использовать, упоминая самих себя. Кроме того, они начинают использовать местоимения первого лица — я, мне, меня, мое» [40, с. 343].

Первые взаимозависимые отношения между ядром и периферией образа себя складываются у ребенка к началу раннего возраста. Успех или неуспех конкретного действия не отделяется от переживания благополучия — неблагополучия своей личности, то есть ребенок значительно раньше начинает ощущать себя любимым или отвергнутым, а лишь затем приобретает способности и средства когнитивного самопознания. Иначе говоря, ощущение «Какой я?» складывается намного раньше, чем «Кто я?». Материнское отношение — принятие, привязанность, одобрение — становится первым социальным «зеркалом» для сознания ребенка.

К концу третьего года жизни происходит психологическая автономизация ребенка от других людей и осознание собственных возросших способностей и возможностей. Оценка своих поступков становится возможной только на основании сравнения своих поступков, качеств с возможностями, поступками, качествами других. Сравнение сначала касается не личностных качеств, а внешних атрибутов. Предмет оценки меняется постепенно.

По завершении кризиса 3 лет, на котором отношение ребенка к себе преломляется через успешность в достижении результата в предметно-практической деятельности, основным источником его отношения к себе (до 5,5 лет) продолжает выступать опыт в продуктивной деятельности.

Образ другого человека, в частности сверстника, имеет в сознании ребенка идентичную структуру. Осознание ядерной составляющей имеет значение для отношения к субъекту как к личности, обладающей такой же ценностной значимостью, тогда как выделение внешних, неличностных свойств (нарядной одежды, модной прически, наличие интересной книги, новой игрушки и т. д.), относится к периферии образа сверстника.

Образ другого человека претерпевает изменения, развиваясь за счет взаимовлияния ядерных и периферических структур. В частности, если в общении со взрослыми первоначально закладывается ядерная структура образа «Я», то в контактах со сверстниками в образе себя и в образе ровесника отражаются в первую очередь представления, организующие содержательно и определяющие его периферическую структуру. Младший дошкольник характеризуется доминированием ядерных структур над периферическими. В тех случаях, когда ребенок не находит нужного отклика, у него складывается заниженная самооценка. Как показано Е. Т. Соколовой (1989), главной причиной становления заниженной самооценки, отрицательного отношения ребенка к себе, выступает неразвитость отношений привязанности между матерью и ребенком, которое в дальнейшем преобразуется в стабильное отвержение личностью собственного «Я».

Примерно с 4—4,5 лет усвоение норм и правил поведения становится теми мерками, которыми пользуется ребенок в оценке других людей. Важными источниками представлений ребенка о своих возможностях выступают его самостоятельная деятельность и деловое общение со сверстниками. В то же время опыт игры и контактов со сверстниками откладывается в периферических структурах и поначалу незначительно воздействует на ядерные образования.

К 5,5 годам у ребенка между ядром и периферией начинают устанавливаться двусторонние отношения, при которых не только центр определяет эмоционально и содержательно периферию, как было ранее, но намечается и обратное влияние. Это выражается в развитии самооценки, в знании ребенком предметной и социальной ситуации. В этот период он начинает смотреть на себя глаза-

ми сверстника, что отчасти снижает сложившуюся ранее в общении с родителями завышенную самооценку ребенка.

В 5,5—6 лет ребенок перестает связывать самоотношение со своими успехами—неуспехами в продуктивных видах деятельности напрямую. Достигая старшего дошкольного возраста, ребенок усваивает моральные нормы и начинает учитывать последовательность своих поступков, использовать их в качестве меры для оценки себя и окружающих. И уже к 7 годам мнение окружающих ребенка людей (сверстники, воспитатели) непосредственно определяют его самоотношение. Знания о себе и своей состоятельности ребенок получает через оценки своей успешности другими людьми.

Однако, как отмечает С. Миллер, на протяжении дошкольного возраста в самоописании сохраняется сосредоточение ребенка преимущественно «на внешних, ситуативных характеристиках: физических атрибутах, вещах, которыми они владеют, предпочтениях» [40, с. 343]. В то же время, если, задавая ребенку вопрос, смещать акцент на его личностные черты (например: «Расскажи, какой ты был сегодня в детском саду?»), многие дошкольники способны давать психологически обобщенные самоописания. В целом самооценка детей на протяжении дошкольного возраста недостаточно дифференцирована и несколько расплывчата.

Наиболее существенным сдвигом в развитии личности дошкольника является переход от предметной оценки другого человека к оценке его личностных свойств. Механизмом смены ориентира с предметной деятельности на взаимоотношения с другими людьми выступает смена формы общения. Оценки мнения людей касаются не его деятельности, а его самого как личности и ориентируют дошкольника на восприятие и оценки окружающих в том же качестве. Будучи интериоризированными ребенком, эти оценки начинают выступать критерием его собственной самооценки.

В младшем школьном возрасте акцент в самоописании смещается ребенком на такие характеристики, как эмоции, поведенческие особенности и склонности [40].

Динамика самоописания детей (по С. Миллеру) представлена в таблице 1.

Таблица 1

Этапы развития самоописания в детском возрасте

Возрастной период	Характер описания	Примеры
Раннее детство	Физические характеристики, специфические навыки, предпочтения, атрибуты обладания	«У меня есть конфета»; «Я люблю мороженое»; «Я с мамой смотрю мультики»; «У меня синие глаза»
Дошкольное детство	Внешние и специфические характеристики, успехи в достижении результата, предпочтения, некоторые личностные характеристики и поведенческие особенности	«Я умею хорошо играть»; «У меня есть друзья»; «У меня дома много книг»; «Я люблю маму»; «Мне нравится лепить»; «Я слушаюсь бабушку»
Младшее школьное детство	Поведенческие особенности, чувства, принадлежность к группе	«Я хорошо учусь»; «Я играю в хоккей»; «Мы с ребятами строим шалаш»; «Мне интересно с друзьями»; «Я дружу с Сашей»

Таблица 2

Динамика факторов влияния на развитие составляющих самосознания в предкризисный период дошкольного детства

Возраст	Детерминанты составляющих самосознания ребенка
4–4,5 года	Самооценка ребенка определяется успешностью предметной деятельности
4,5–5,5 лет	На самоотношение ребенка начинает влиять оценка сверстников, опыт взаимоотношений с ними в предметной деятельности
5,5–6,5 лет	Утрата предметной деятельностью своего ведущего положения. Ни один вид детской деятельности (в том числе и игра) не имеет связи с самооценкой ребенка. Самооценка также не связана с социальной сферой дошкольников. В этом возрасте успешность предметной деятельности опосредована только предполагаемыми ребенком оценками этих деятельностей другими людьми
6,5–7 лет	Отношение ребенка к себе опосредуется оценками сверстников, мамой и воспитателем, а результативность деятельности вновь приобретает особую значимость и личностный смысл
7–7,5 лет	Сфера общения ребенка со сверстниками и взрослыми напрямую определяет отношение ребенка к себе и его самооценку

По мере развития ребенка системогенез факторов, определяющих развитие составляющих самосознания, как показано в исследовании Т. В. Ермоловой, С. Ю. Мещеряковой, М. И. Ганошенко, меняется [29]. В обобщенном виде они представлены в таблице 2.

Очевидно, специфика развития самосознания в детском возрасте требует и особых методов изучения ее составляющих и их содержательных характеристик.

К основным методам изучения особенностей развития личности ребенка в детском возрасте, в том числе и его самосознания, можно с полной уверенностью отнести методы поперечного и продольного срезов. Это обусловлено рядом обстоятельств. Так, в частности, метод *поперечного* (возрастного, генетического) *среза*, позволяющий выявить общую картину развития определенных структур у какой-либо возрастной категории испытуемых, как известно, имеет не только определенные преимущества, но и недостатки. Один из главных недостатков заключается в том, что различия в динамике развития каждого конкретного ребенка (его индивидуальный темп и путь развития) не позволяют всем детям данного возраста одновременно оказаться в одной и той же точке онтогенетической эволюции [69]. Например, если учесть, что возраст 6–7 лет относится к так называемым критическим этапам онтогенетического развития и, соответственно, каждый ребенок в момент исследования будет находиться в какой-либо, отличной от других детей, фазе этого критического периода, то, следовательно, и сравнение детей даже одного возраста носит несколько условный характер. Преодолению этой условности в некоторой степени способствует *продольный срез*, то есть сравнение исследуемых показателей детей, посещающих одну группу детского сада или классный коллектив. Такой подход в определенной мере позволяет унифицировать хотя бы внешние условия их развития, обучения и воспитания [50; 69].

Для того чтобы локализовать причину нарушения в развитии тех или иных компонентов самосознания ребенка, применяются специализированные методики, объединенные в комплекс, называемый в психодиагностике банком методик. Прогностическая информация о ребенке должна содержать стандартизированные

данные, возможность получения которых предполагает использование объективных методов диагностики. Применение математического аппарата при анализе и интерпретации диагностических данных позволит, в свою очередь, не только выявить особенности индивидуального развития тех или иных структурных компонентов самосознания в детском возрасте, но и обнаружить взаимосвязи между ними.

Разумеется, психолог не обязан строго придерживаться всего представленного в настоящем пособии многообразия методик. Цель, которую мы преследуем, состоит в первую очередь в том, чтобы обобщить и систематизировать в едином текстовом пространстве существующие в современной психодиагностике инварианты методов и методик изучения самосознания ребенка, на основе которых каждый специалист, исходя из социального заказа, имеет возможность скомпоновать собственную диагностическую батарею. Учитывая, что одна из наиболее важных задач, стоящих перед психологом, заключается в том, чтобы за малый период времени получить возможно более развернутую характеристику особенностей развития ребенка, выбор методов и методик для диагностической батареи психолог осуществляет самостоятельно, но в соответствии с поставленными задачами и возрастом ребенка. Обоснованный и тщательно отобранный психологом комплекс методик может войти в состав диагностической батареи, применение которой целесообразно как в исследовательских целях, так и в целях последующей психокоррекции и психоконсультирования.

2.1. ДИАГНОСТИКА ОСНОВНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ САМОСОЗНАНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТАХ

Я — Человек. Я посредине мира.

А. Тарковский

К наиболее информативным показателям, позволяющим судить о специфике развития самосознания субъекта, выступают: самоотношение, самопринятие, самоощущение в социуме, уровень притязаний, личностные представления о себе, включая самооценку.

Исходя из определения и видовых показателей самооценки [10, с. 46–47], выявление уровня ее сформированности предполагает изучение таких параметров, как знак (позитивно или негативно окрашенная), дифференциация, степень адекватности, и может определяться по данным нескольких методик.

Наиболее адекватной дошкольному возрасту является завышенная (в 6–7 лет — высокая и дифференцированная) частная и позитивная общая самооценка детей. В младшем школьном возрасте адекватной признается достаточно дифференцированная высокая частная и позитивная общая самооценка. Эти параметры выступают в качестве отправной единицы и одновременно нормативной меры при изучении особенностей развития самосознания в дошкольном и младшем школьном возрастах. Очевидно, что наличие негативных тенденций и устойчивого занижения частных показателей в самооценке ребенка будут выступать свидетельством неблагополучия личностного развития в сфере самосознания.

Методика «Какой ты?»

Цель. Выявить эмоциональную направленность общей самооценки ребенка.

Организация. Ребенку (в индивидуальном порядке) предлагают 7 обобщенных характеристик, отражающих определенный эмоциональный показатель оценки, из которых он выбирает одну: *самый лучший; хороший; такой же, как все дети; плохой; хуже всех; когда как* — иногда бываю хорошим, иногда — плохим; *не знаю*.

Чтобы ребенок осмыслил и запомнил оценочные характеристики, психолог произносит их несколько раз в медленном темпе и с логическими паузами. Нацеливать ребенка на заучивание и повторение последовательности слов не стоит.

Инструкция. «Сейчас я назову тебе несколько слов, послушай их внимательно и выбери одно слово, которое, по твоему мнению, больше всего относится к тебе».

Обработка и интерпретация результатов. Ответы ребенка соотносят с одним из показателей эмоциональной окрашенности общей самооценки:

Варианты детских ответов	Эмоциональный знак	Балл
Самый лучший. Хороший. Очень хороший	Позитивная	4
Такой же, как все (дети)	Нейтральная (неопределенная)	3
Когда как: иногда хороший, иногда плохой	Амбивалентная (противоречивая)	2
Не знаю. Никакой	Индифферентная (безразличная)	1
Хуже всех. Плохой. Самый плохой	Негативная	0

Адекватной и социально желательной считается позитивный знак общей самооценки. Допустимой, но в то же время указывающей на недостаточно развитое чувство самооценности признается нейтральная самооценка. Негативный эмоциональный показатель свидетельствует об утрате ребенком чувства индивидуальной и социальной самооценности, а индифферентный — указывает на его несформированность, а также на отсутствие или неадекватность системы ценностных ориентиров. Амбивалентный показатель говорит об отсутствии адекватной для данного возраста устойчивости в развитии общей самооценки и свидетельствует о невозможности социокультурного самоопределения ребенка (обычно по причине калейдоскопичности образцов для подражания).

Р. Бернс (1986) особо подчеркивал мысль о том, что лишенная позитивного содержания самооценка крайне уязвима и защищать ее ребенку часто приходится с помощью агрессии и враждебности к другим людям. К агрессивным тенденциям могут приводить и другие «дефекты в становлении самоидентичности: неустойчивость, спутанность, амбивалентность и неопределенность «Я-концепции», которая сводится у детей к зыбкому набору случайных характеристик и может служить как причиной, так и следствием постоянного переживания глубокого эмоционального дискомфорта. У таких детей часто отсутствуют способы социального подкрепления представлений о собственной ценности, столь важных для нормального развития личности» [54, с. 136].

Методика «Особенности развития частной самооценки ребенка»

Цель. Выявить уровень самооценки и характер ее дифференциации.

Данная методика строится на основе метода семантического дифференциала, модифицированного и адаптированного нами применительно к детскому (начиная со старшего дошкольного) возрасту.

Организация. Ребенку предъявляется шкала Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн, состоящая из 12 горизонтальных линий со словесными индексами в начале и конце каждой из них, по которой он будет оценивать себя (укажет свое место на конкретной линии).

Представленные шкалы условно отражают 12 наиболее важных черт — характеристик различных аспектов «Я» личности. Каждое качество личности, предлагаемое ребенку в качестве опоры для самооценивания, предусматривает наличие инверсионной дефиниции. Причем группы линий на опросном листе соответственно отражают качества, относящиеся к физическому «Я» (первые три линии), социальному «Я» (вторая тройка слов), умственному «Я» (третья тройка), эмоциональному «Я» (четвертая тройка). Индексы слева на каждой линии обозначают самые низкие оценки кон-

кредного качества (свойства, характеристики) личности, индексы справа — самые высокие.

Инструкция. «Представь, что на каждой из этих полос расположены все люди, живущие сейчас на земле. Люди, конечно, бывают разные. Среди них есть и добрые, и злые, и красивые, и безобразные — словом, обладающие множеством разных особенностей. Например, на первой полоске расположены люди от самых больных до самых здоровых. Слева (рукой указывают направление возвышения качества) находятся самые больные люди, справа — самые здоровые, посередине — и не больные, и не здоровые — средние. Где ты среди всех этих людей? Пометь крестиком или точкой свое место». И так по каждому из качеств.

Обработка результатов самооценочного профиля ребенка осуществляется в двух направлениях:

- 1) вычерчивается профильный график, отражающий частную самооценку;
- 2) определяется совокупная балловая оценка, отражающая обобщенный уровень самооценки.

Для выявления профиля самооценки отмеченные ребенком точки на полосках соединяют между собой прямыми линиями (рис. 5). Полученный график свидетельствует о степени дифференциации самооценки как по каждому из оцениваемых качеств отдельно, так и по группе качеств, относящихся к различным аспектам образа «Я».

Вторым этапом обработки результатов теста является оценка профиля в баллах. Для этого на опросном листе от каждого из шести крестиков, расположенных сверху над полосками, проводят вниз вертикальную линию. Полученным отрезкам присваивают баллы от 1 до 6. Каждую отметку на каждой полоске оценивают в зависимости от близости к определенному делению шкалы с точностью до 0,5 балла. В заключение подсчитывают общую сумму баллов.

Полученная сумма баллов соотносится с возрастными показателями (таблица 3).

Интерпретация полученных результатов. Оптимальной для детей 6–7 лет признается профильная кривая, расположенная несколько правее середины и соответствующая высокому уровню само-

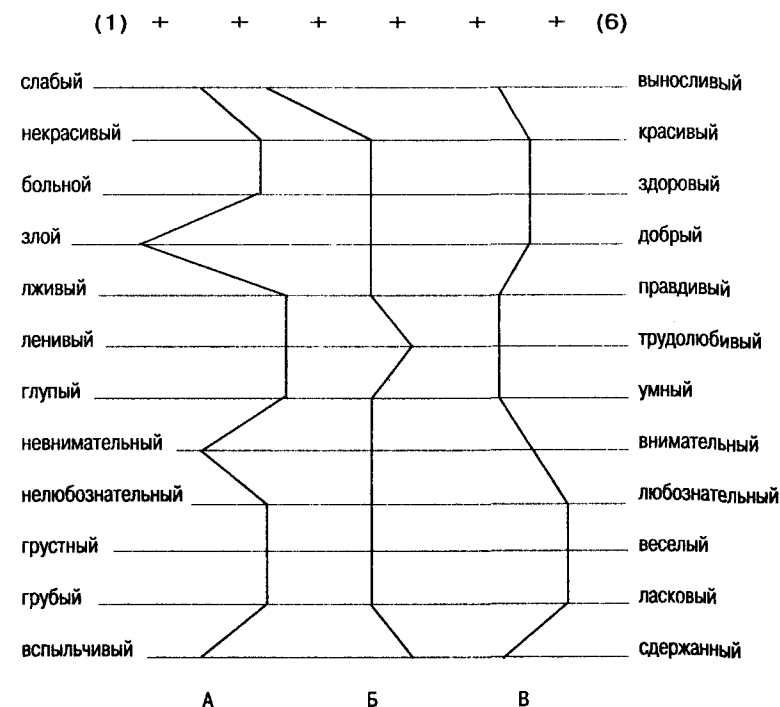


Рис. 5. Образец опросного листа

Таблица 3

Возрастные показатели уровня распределения самооценки

Уровень самооценки	Возрастные группы			
	5–6 лет	6–7 лет	7–8 лет	8–9 лет
Заниженный	12–25,5	12–20,5	12–22,5	12–23,5
Низкий	26–37,5	21–31,5	23–33,5	24–35,5
Средний	38–53,5	32–50,5	34–46,5	36–47,5
Высокий	54–65,5	51–59,5	47–59,5	48–60,5
Завышенный	66–72	60–72	60–72	61–72

оценки. Для детей 5–6 лет кривая в норме должна быть расположена между пятым и шестым крестиками. Явно завышенная (линия проходит по краю справа) или заниженная (крайняя левая линия на рис. 5) самооценка могут быть следствием разных причин. На основе завышенной самооценки у индивида возникает идеализированное представление о своей личности, о своих возможностях. Такой ребенок нередко идет на игнорирование своих неудач ради сохранения привычной для него самооценки, своих дел и поступков. Любой неуспех ему кажется следствием неблагоприятного отношения к нему. Он не желает признавать собственных ошибок. Явно заниженная самооценка указывает на неуверенность ребенка в себе, невозможность реализовать свои задатки и способности. Такие дети не ставят перед собой труднодостижимых целей и слишком самокритичны к себе.

Характер графика отражает степень дифференциации самооценки как в целом, так и относительно различных аспектов образа «Я» ребенка. Так, на инфантилизм в развитии частной самооценки указывает график в виде прямой линии (на рис. 5 он помечен буквой «В»). О становлении частной самооценки (начатки дифференциации как нормативные показатели для детей 5-летнего возраста) свидетельствует наличие редких изломов в профильной кривой (график «Б»). Ломаная кривая (норма для 6–7-летних детей) отражает достаточную степень дифференциации самооценки (график «А»).

К 5 годам у ребенка в основном должно быть сформировано позитивное ощущение собственного тела. К 6 годам — происходит интеллектуализация эмоций (Я — это тот, кто чувствует, испытывает эмоции и знает, что именно они выражают конкретные переживания), становление социального и интеллектуального образа «Я» (Я — это тот, кто действует, играет, думает и т. п.). Следовательно, к концу дошкольного детства высокие показатели должны быть выражены в графике по всем составляющим образ «Я» ребенка.

В младшем школьном возрасте профильная кривая в норме располагается в диапазоне высокого уровня и соответствует графику «А», в котором достаточно высокую позицию должны занимать характеристики интеллектуального и социального образа «Я».

Методика «Дорожки» (84, с. 8–9)

Данная методика и ряд следующих (до методики «Портреты») предложены Е. Фокиной на основе аналога социально-символических заданий, разработанных Б. Лонгом, Р. Зиллером, Р. Хендерсоном и направленных на измерение самоотношения и самоидентичности [18]. Методика используется в работе с детьми старше 3 лет.

Цель. Выявить уровень самооценки и принятия себя, специфики идентификации ребенком себя с лицами ближайшего окружения.

Организация. Перед выполнением задания во избежание нанесения психической травмы ребенку по поводу семейных условий воспитания необходимо уточнить данные о составе его семьи. Затем ребенку предлагают карточки с изображениями «дорожек» (рис. 6 и Приложение 5⁵), на каждой из которых он помечает место своего расположения каким-либо значком — точкой, черточкой, крестиком.

Инструкция. «Посмотри, на рисунке — дорожки из круглых камешков, каждая из которых ведет к какому-то человеку. Первая дорожка ведет к точно такому(ой) же мальчику (девочке), как ты. Где бы ты стоял (а) на этой дорожке? Следующая дорожка ведет к твоей маме. Где ты на этой дорожке?» И т. д.

Обработка и интерпретация данных. В общем цикле методик, предложенных Е. Фокиной, физическая дистанция на листе бу-

⁵ Представленному в Приложениях 5–15 стимульному материалу после того, как он будет вырезан, следует придать рабочий вид.

Для удобства использования стимульного материала в практике непосредственной работы с детьми наиболее оптимальным будет его ламинирование или размещение в мультифоре. В таком виде можно использовать любую из диагностических карточек многократно. Если методикой предусматриваются какие-либо пометки на карточке, то в случае ламинирования (или любого его замещения) материала метки могут наноситься фломастером, след от которого после фиксации (переноса) результата в опросном бланке или диагностической карте довольно легко удаляется сухой тряпочкой.

Там, где это необходимо, нумерацию на обороте карточек после оклеивания необходимо восстановить.

Я	*****
Мама	*****
Папа	*****
Сестра	*****
Брат	*****
Бабушка	*****
Дедушка	*****
Друг-мальчик (девочка)	*****
Учитель (воспитатель)	*****

Рис. 6. Образец стимульного материала к методике «Дорожки»

маги между кружками, символизирующими «Я» и значимых других, интерпретируется как психологическая дистанция: позиция левее других — как переживаемая ценность «Я»; позиция выше — как переживаемая «сила» «Я»; внутри фигуры, составленной из кружков («других»), — как включенность и зависимость, вне — как независимость «Я».

Анализ результатов каждого ребенка по данной методике осуществляется по нескольким направлениям.

1. Уровень самооценки. Если на дорожке у слова «Я» значком помечен один из первых трех расположенных слева кружков, то это свидетельствует о высокой оценке и положительном восприятии себя ребенком. Место, обозначенное одним из двух средних кружков (4 и 5 слева), характеризует самооценку ребенка как недостаточно определенную. Выбор ребенком одного из трех расположенных справа кружков указывает на свойственный ему негативно окрашенный образ «Я» (низкий уровень самооценки).

2. Социальная ориентация. Чем левее (ближе) к каждому из слов (начиная с последующего после «Я») метки на дорожках, тем сильнее (очевиднее) ориентация ребенка на данного человека. Соответственно, значки-метки, расположенные справа на дорожке, указывают на негативно окрашенное отношение к этому лицу и восприятие его ребенком.

3. Профиль идентификации. Профильная линия идентичности ребенка образуется при соединении всех отмеченных на дорожках значков. Исходным для «прочтения» профиля служит метка на дорожке слова «Я»: чем ровнее полученная линия, тем более благополучен механизм идентификации и, соответственно, образ «Я» ребенка (при условии, что линия сконцентрирована преимущественно слева), а его отношение к окружающим лицам стабильно, уравновешено.

Методика «Треугольник» (84, с. 8–9)

Цель. Выявить уровень социальной защищенности ребенка, наличие у него чувства принятия группой лиц из ближайшего окружения.

Организация. Ребенку демонстрируют карточку с изображением треугольника (рис. 7 и Приложение 6), на котором ему необходимо обозначить свое место.

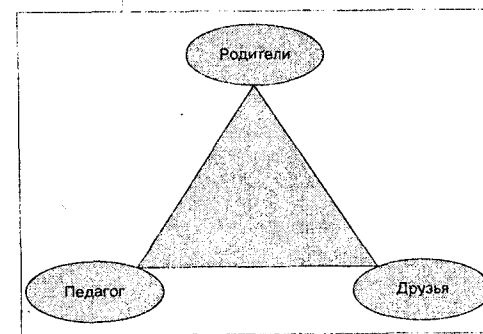


Рис. 7. Образец стимульного материала к методике «Треугольник»

Инструкция. «Этот треугольник — волшебный. В одном углу (показать) живут твои родители, в другом — учитель (воспитатель), а в третьем — все твои друзья. Поставь в любом месте на карточке значок „Я“ (если ребенок не владеет письменной речью, то ему

предлагают специально заготовленную, небольшого размера, карточку с изображением местоимения „Я“ или детского лица соответствующего диагностируемому ребенку пола)».

Обработка и интерпретация данных. Отмечают, к какой вершине ближе всего расположен значок «Я», а также его размещение снаружи или внутри треугольника. Значок «Я», размещенный ребенком внутри треугольника, указывает на присущее ему чувство социальной защищенности, осознание принятия в группу лиц ближайшего окружения, включенности в социум. Кроме того, обращается внимание на положение значка «Я» по отношению к категории обозначенных на углах треугольника лиц — к какой из них он ближе расположен, на ту из групп ребенок ориентирован в настоящее время в большей степени. Как правило, в старшем дошкольном возрасте значок «Я» расположен ближе всего к «родителям»; у первоклассников — между «учителем» и «родителями», но ближе к «учителю»; у второклассников — к «учителю», а третьеклассники ориентированы преимущественно на друзей.

Методика «Почтовые конверты» (84, с. 8–9)

Цель. Выявить уровень индивидуализации, ощущения ребенком собственной неповторимости и самоценности.

Организация. Ребенку предлагают бланк с изображением 9 конвертов (рис. 8 и Приложение 7), у одного из которых вершина треугольника обращена вверх. Именно этот конверт в методике символизирует осознание ребенком собственной индивидуальности.

Инструкция. «Тебе нужно отправить письмо. Какой из представленных конвертов ты выберешь? Поставь возле него какой-нибудь значок».

Обработка и интерпретация данных. Результаты выбора интерпретируются напрямую. Если ребенок выбирает любой из восьми одинаковых конвертов, то это означает, что ему свойственен высокий уровень конформизма, ориентация на мнение других, отсутствие осознания собственной неповторимости и индивидуальности. Чем старше дети, тем чаще они выбирают непохожий на другие конверт.

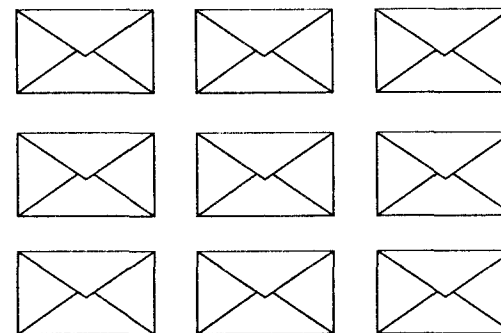


Рис. 8. Образец стимульного материала к методике «Почтовые конверты»

Методика «Фигуры» (84, с. 8–9)

Цель. Выявить особенность сформированности у ребенка представления о себе как о сложной и многогранной личности.

Организация. Ребенку представляют карточку, на которой изображены (в один или два ряда) фигуры различной сложности (рис. 9 и Приложение 8), одной из которых ему надо отдать предпочтение.

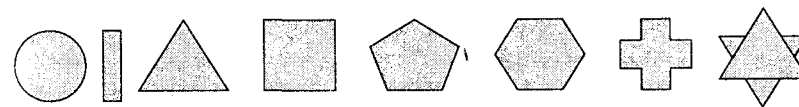


Рис. 9. Образец стимульного материала к методике «Фигуры»

Инструкция. «Посмотри, пожалуйста, на эти фигурки и поставь рядом с одной из них значок „Я“».

Интерпретация результатов.

Выбор ребенком фигуры в зависимости от степени ее сложности (преимущественно многогранники) свидетельствует о том, что у него в достаточной мере сформировано представление о себе как о разносторонней, сложно структурированной личности.

Методика «Круг» (84, с. 8–9)

Цель. Выявить уровень эгоцентризма.

Организация. Ребенку предъявляется карточка с изображением круга (рис. 10 и Приложение 9), внутри которого ему необходимо обозначить свое место.

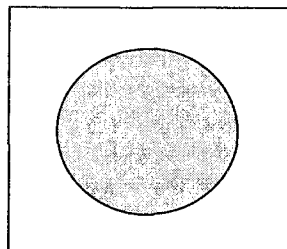


Рис. 10. Образец стимульного материала к методике «Круг»

Инструкция. «Поставь внутри круга значок „Я“ (или крестик).

Интерпретация данных. Для детей до 6 лет значок «Я» в центре круга рассматривается как нормативное проявление эгоцентризма. К 7–8 годам, когда завершается возрастной кризис, у ребенка уже должна быть достаточно развита позиция эмоционально-личностной децентрации, то есть способность встать в позицию другого человека, понять причины его действий, поступков. Позиция децентрации — одно из основных новообразований дошкольного детства (по Л. С. Выготскому, В. В. Давыдову, Е. Е. Кравцовой), элемент рефлексивного сознания, важного для освоения учебной деятельности в период школьного возраста.

Методика «Домики» (84, с. 8–9)

Цель. Выявить уровень развития способности к осознанию собственного положения в группе лиц ближайшего окружения и интерпретации этих лиц в сознании ребенка.

Организация. Ребенку представляют карточку с изображением группы кругов (рис. 11 и Приложение 10), один из которых ему предстоит выбрать как самый значимый, а затем заполнить пространство вокруг себя значимыми людьми. Если у ребенка возникают затруднения с заполнением кружков, то настаивать на завершении не стоит.

Инструкция. «Представь, что это домики. В каком из них ты хотел бы поселиться? Обозначь его значком «Я» или крестиком. А теперь посели в соседние домики тех, с кем рядом ты хотел бы жить».

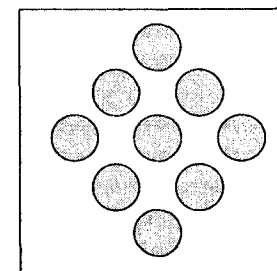


Рис. 11. Образец стимульного материала к методике «Домики»

Обработка и интерпретация данных. Отмечается расположение кружка со значком «Я»: чем он выше, тем выше самооценка. Выбор самого верхнего круга обусловлен завышенной самооценкой, самого нижнего — заниженной.

При анализе расположения значимых лиц отмечают их место относительно круга со значком «Я». В зависимости от уровня, на который ребенок ставит лиц из ближайшего окружения, делают вывод о том, кто для него является более значимым (выше «Я»), равным ему (в одном ряду с «Я») и нереперентным (ниже «Я»).

Методика «Портреты»

Цель. Выявить коэффициент самопринятия.

В основу данной методики положен метод шкалирования в интерпретации С. А. Будасси [53, с. 30–32]. Методика модифици-

рована нами применительно к детям дошкольного возраста за счет ограничения количества предлагаемых для ранжирования качеств до 10 и без их поляризации, то есть использования только социально одобряемых качеств⁶.

Так как специфика детского мышления предъявляет особые требования к стимульному материалу, то качества, предлагаемые ребенку для ранжирования, даются в графическом изображении (стимульный материал представлен в Приложении 11). Набор карточек дифференцирован по половому признаку (для мальчиков и девочек), кроме качества «умный», обобщенным символом которого служит один из героев цикла сказок Н. Носова о Незнайке — Знайка.

Во избежание смешения ребенком-дошкольником таких неидентичных по содержанию понятий, как «умеет хорошо играть» и «не дерется», последнее дано в инверсионной форме — перечеркнутая «крест-накрест» драка ребят. На понимание ребенком символики данного качества обращают особое внимание.

Организация. Ребенку по одной предъявляется весь набор карточек. Каждая картинка предполагает название изображенного на ней качества. В случае, когда ребенок затрудняется самостоятельно дать название, ему следует помочь наводящими вопросами: «Что делает мальчик (девочка)? Как его можно охарактеризовать, какой он (она)?». Если и после этого ребенок не может подобрать обобщающего слова, фразы или дает характеристику не совсем точно, то психолог имеет право сам назвать изображенное качество.

После того как все 10 карточек будут рассмотрены и оговорены, ребенку предлагают (для уточнения и закрепления обозначений) показать ту карточку, которая соответствует качеству, названному психологом. Только после этого ребенок приступает к самостоятельной работе.

Инструкция. «А теперь, пожалуйста, выложи из этих карточек «портрет» самого лучшего ребенка. Каким он должен быть, по тво-

⁶ Модификация методики осуществлялась автором совместно с канд. психол. наук профессором Н. Я. Большуновой.

ему, в первую очередь? Каким потом?» И так далее. «Хорошо (карточки перемешиваются). А сейчас из этих же карточек выложи свой «портрет» — каким ты бываешь чаще всего... Каким реже».

Регистрация и обработка данных. Для удобства обработки данных выполненного задания качества, предъявляемые ребенку при ранжировании, располагают на тестовом бланке в ряд. Слева от ряда перед каждым качеством фиксируют номер его выбора при первом ранжировании («Я идеальное»), а справа — при втором («Я реальное»). Порядковые номера этих качеств в обоих рядах принимаются за их ранги (*ИП* — профиль субъективного идеала ребенка; *РП* — профиль образа «Я реальное»).

Количественное выражение степени расхождения между «Я реальным» и субъективным идеалом ребенка, как одного из параметров самооценки, определяется методом вычисления коэффициента ранговой корреляции Спирмена по формуле:

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

где n — число рассматриваемых качеств, d — разность номеров рангов, Σ — сумма возведенных в квадрат разностей номеров рангов.

Пример вычисления:

ИП	Качества	РП	d	dl
2	смелый	1	1	1
4	сильный	2	2	4
10	вежливый	10	0	0
7	трудолюбивый	5	2	4
3	аккуратный	7	-4	16
9	умный	3	6	36
6	не жадный	8	-2	4
8	не дерется	4	4	16
5	говорит правду	9	-4	16
1	умеет хорошо играть	6	-5	25
Σ (сумма)				122

Следовательно,

$$r = 1 - \frac{6 \times 122}{10_i - 10} = 1 - \frac{732}{990} = 1 - 0,739 = 0,261.$$

Полученный коэффициент ранговой корреляции позволяет в большей степени исследовать скорее качественную, чем строго количественную связь между двумя рядами качеств, располагаемых ребенком в определенном порядке: 1-й ряд — субъективный идеал ребенка; 2-й ряд — автопортрет. Таким образом, данный показатель отражает именно характер самопринятия ребенка.

Анализ результатов каждого ребенка осуществляется по нескольким направлениям:

1. *Сравнение с социально заданными нормами.* В социально заданной норме коэффициент от +0,5 до +1 свидетельствует о не критичном, нереалистичном самопринятии, свойственном эгоцентричным людям, склонным к самолюбанию, самовозвеличиванию.

Коэффициент от -0,5 до -1 говорит о неадекватном самопринятии, которое наблюдается у людей с повышенной самокритичностью и склонностью к самоедству, самобичеванию и характеризующихся комплексом неполноценности, неуверенностью в своих силах и возможностях.

Коэффициенты в диапазоне от -0,5 до +0,5 указывают на адекватный — объективный и реалистически обоснованный характер самопринятия.

2. *Сравнение с возрастными нормативами.* Показатели диапазона значений для разных возрастных групп распределены следующим образом: для детей 5–6 лет коэффициент, указывающий на адекватный характер самопринятия, колеблется в границах от -0,22 до +0,67; для 6–7-летних — от -0,10 до +0,61; для 7–9-летних детей — от -0,16 до +0,64. Коэффициенты ниже минимальной границы значений указывают на низкий уровень самопринятия, а выше максимальной — свидетельствуют о необъективно высоком уровне самопринятия (отсутствует реалистичность в оценке).

Смещение возрастных интервальных границ за показатель +0,5, принятый в социально заданных нормативах, обосновано спецификой развития самооценки и закономерностями, свойственными

ми процессу становления «Я идеального» в дошкольном и младшем школьном детстве.

«Я идеальное» служит основой направленности личности, источником формирования ее ценностных ориентаций, так как во всей полноте раскрывает представления человека о собственном будущем и отражает развитие самооценки в контексте социокультурного уровня.

Несовпадение реальных и идеальных качеств рассматривается в психологии как своеобразное противостояние «Я идеального» и «Я реального». В случае же их относительного сближения говорят об отсутствии цели для саморазвития. Что касается дошкольника, то здесь существует обратная тенденция: позиция близости реального и идеального «Я» является наиболее благоприятной (Л. И. Божович, Р. Бернс, М. И. Лисина, А. И. Сильвестру, Е. Е. Кравцова, Т. А. Репина и др.), так как служит пусковым механизмом актуализации одной из важнейших потребностей личности — потребности в саморазвитии, самосовершенствовании, которая, собственно, и составляет базис целеполагания [47]. Другими словами, наличие у ребенка «позиции близости двух Я» свидетельствует о его самоидентичности, то есть о его уверенности в себе, уверенности в том, что он хороший, любимый и именно таким ребенок принимает себя. Самоидентичность и есть тот потенциал, благодаря которому осуществляется возможность реализации потребности в саморазвитии.

По показателям величины коэффициента ранговой корреляции осуществляют распределение детей на группы:

1-я группа — дети с адекватным самопринятием;

2-я группа — дети с нереалистическим уровнем самопринятия:

□ заниженным (чрезмерно критическим);

□ завышенным (идеализированным).

3. *Сравнение с внутригрупповыми значениями.* Внутригрупповой диапазон адекватных значений высчитывается по следующей формуле: $(Me \pm SKO)$, где Me — среднеарифметическое (то есть частное, где числитель — сумма всех коэффициентов выборки, а знаменатель — число обследуемых в выборке); SKO — среднеквадратическое отклонение.

Значительные расхождения внутригрупповых значений с социально заданными и возрастными нормативами указывают на недостаточность в обеспечении адекватных условий для развития самооценки ребенка со стороны референтного микрообщества — семьи, группы детского сада, классного коллектива.

4. *Сравнение индивидуальных профилей ребенка с совокупным графическим «идеальным» профилем.* Сопоставление субъективного «идеального» профиля ребенка с обобщенным (рис. 12) «идеалом» (особенно по пяти первым позициям, которые на рисунке отграничены пунктиром) дает возможность выявить расхождение в ценностных ориентирах личностного развития⁷. Если расхождение слишком велико и при этом коэффициент самопринятия очень низкий, то ребенок или находится, или скоро может оказаться в позиции аутсайдера (изолированного, отверженного сверстниками).

Специфика использования данной методики в работе с младшими школьниками состоит в выборе качеств, личностно значимых в этом возрасте⁸. Определить набор качеств можно методом опроса детей, предложив им назвать качества, которыми, по их мнению, обладает «самый лучший школьник».

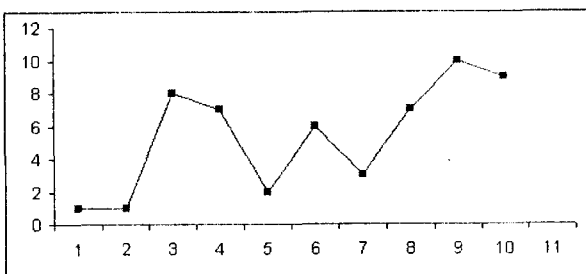


Рис. 12. Графический профиль «идеального» дошкольника

⁷ В Приложении 2 представлены полученные в нашем исследовании профили «идеального ребенка», созданные педагогами, родителями и детьми.

⁸ Личностные характеристики, предлагаемые детьми, могут значительно отличаться как по количественному составу, так и содержательно, от характеристик, индивидуальных свойств и т. п., определяемых педагогами и родителями в качестве приоритетных для ребенка-ученика.

Условные обозначения качеств ребенка, расположенные на горизонтальной оси: 1 — умеет хорошо играть; 2 — сильный; 3 — вежливый; 4 — аккуратный; 5 — не жадный; 6 — говорит правду; 7 — смелый; 8 — трудолюбивый; 9 — не дерется; 10 — умный.

На вертикальной оси расположены ранги (места) распределения качеств.

Процедура отбора характеристик может быть выполнена и иным способом. Например, детям предлагают список с 30 качествами, из которых каждый ребенок выбирает (отмечает на специально подготовленном бланке) наиболее значимые, по его мнению, для школьника (интеллектуальные, поведенческие, нравственные, эмоционально-волевые, физические, коммуникативные и др.).

Затем, при анализе индивидуальных выборов, из многообразия представленных характеристик отбирают наиболее часто встречающиеся у всех детей. Конечное количество характеристик для создания профильных кривых не должно превышать 10–15. После этого детям предлагают проранжировать качества по степени их значимости в образе «идеального ученика». Далее определение «реального Я» ребенка, процедура подсчета коэффициента ранговой корреляции и анализ результатов на соответствие «реального» профиля индивидуальному и обобщенному образу «лучшего школьника» осуществляются по алгоритму, предложенному для обработки данных детей дошкольного возраста.

Методика «Определение эмоционального отношения»

Данная методика предложена Н. П. Шербо для работы с младшими школьниками [60, с. 48–50]. Нами дополнительно создана модификация данной методики применительно к детям старшего дошкольного возраста, а также предложены показатели для осуществления математической обработки эмпирических данных.

Цель. Выявить специфику детских переживаний по отношению к окружающему, людям и к себе самому; самоощущение в микро-социуме⁹.

Организация. В качестве стимульного материала используют схематические карточки-изображения различных эмоциональных состояний (Приложение 12), с помощью которых ребенок будет осуществлять фиксацию своих чувств по отношению к различным явлениям окружающего мира.

Условно всю группу явлений, которые ребенку предлагают оценить, можно подразделить на несколько групп:

- ☐ отношение к другим:
 - взрослым (родителям, воспитателям и т. п.);
 - сверстникам;
- ☐ самоотношение, самоощущение;
- ☐ отношение к различным видам деятельности.

При этом явления, отношение ребенка к которым будет выясняться, могут быть самыми разными, носить как обобщенный, так и конкретизированный характер. Например, для дошкольников это могут быть следующие слова: мама, папа, воспитатель (желательно указывать имя и отчество каждого из воспитателей группы, а также всех узких специалистов, которые работают с детьми, — логопедов, физкультурных работников, руководителей по изобразительности, тренера по плаванию, руководителей кружковой работы и т. д.), детский сад, дети, Я (пояснить, что речь идет о самом ребенке. Предложить ему шепотом произнести слово «Я» — и выразить свои чувства соответствующей картинкой), рисование, прогулка, семья, математика, физкультура, пение, игра, моя группа и т. д.

Младшим школьникам может быть предложен следующий набор слов: мама, папа, сестра (брат), учитель, мой класс, чтение, письмо, математика и т. п. Наборы слов для каждого возраста не являются жестко заданными — психолог может дополнять их и варьировать в зависимости от поставленных целей и запроса.

⁹ В качестве варианта возможно использование методики О. А. Ореховой «Цветовая диагностика эмоций ребенка». СПб.: Речь, 2003. 112 с.

Диагностика осуществляется индивидуально с каждым ребенком. Во время предъявления карточек и инструкции важно, чтобы ребенок понял различное содержание, различную степень эмоций, выраженных в рисунках.

Инструкция. «Посмотри, какие рожицы нарисованы на картинках. Скажи, пожалуйста, они одинаковые или разные? Чем они отличаются?»

Как ты считаешь, какие чувства испытывает человек, когда лицо у него радостное, улыбающееся, вот как это (указывает на изображение)? А что чувствует, когда лицо грустное, печальное? (Если ребенок испытывает затруднение в ответах, можно пояснить ему доступными словами содержание эмоциональных переживаний, условно переданных в нарисованных рожицах.)

Давай договоримся: две веселые рожицы в нашем задании будут означать, что человеку что-то очень нравится, он испытывает очень приятные и радостные чувства, он очень доволен. Одна радостная рожица означает, что человек испытывает хорошие чувства, но не в сильной степени.

Две грустные рожицы означают, что человеку очень грустно, у него плохое настроение или он чем-то сильно недоволен. А одна грустная рожица будет показывать, что человеку скорее грустно, чем радостно, но мрачных чувств он все же не испытывает.

Одна грустная и одна веселая рожицы означают, что человек испытывает то печаль, то радость по отношению к чему-либо, то есть ему это одновременно и нравится, и не нравится.

Рожица, выражающая спокойствие, означает, что человек еще не определился, какие чувства он испытывает, хотя и безразличен к чему-либо. А рожица без всякого выражения (пустой кружок) означает, что человеку что-то совершенно безразлично, он вообще не испытывает к этому никаких чувств, ни радостных, ни печальных.

Теперь я буду называть тебе слова, означающее что-либо знакомое, известное, а ты, в свою очередь, подумав, какие чувства у тебя при этом возникают (очень хорошие; очень неприятные; просто хорошие или не очень хорошие; разные — одновременно и хорошие, и грустные; никаких чувств, или они еще не определены),

будешь выбирать те карточки с рожицами, которые наиболее точно отражают твои чувства».

Обработка и интерпретация результатов. Каждая карточка отражает определенное эмоциональное отношение.

Варианты детских ответов	Эмоциональное отношение	Балл
Очень нравится. Нравится	Позитивное	4
Не знаю. Пока не разобрался. Еще не определился	Неопределенное	3
Иногда нравится, иногда — нет. По-разному. Когда как	Амбивалентное	2
Мне все равно. Мне безразлично. Никаких чувств не вызывает	Индиферентное	1
Не нравится. Совсем (очень) не нравится	Негативное	0

Позитивное эмоциональное отношение к себе, другим, деятельности и окружающему в целом свидетельствует о наличии у ребенка благоприятных переживаний. Все остальные виды эмоциональных отношений — это тревожный симптом, указывающий на наличие проблем в эмоциональной сфере.

Так, амбивалентное отношение может говорить о наличии у ребенка противоречивых переживаний, глубокого внутреннего конфликта. Амбивалентное самоотношение свидетельствует о развитии самооценки ребенка по конфликтному типу.

Индиферентное — указывает на безучастность, безразличие, «заблокированность» познавательных, социальных потребностей ребенка.

Неопределенное отношение указывает на наличие тенденции инфантильности в эмоциональном развитии ребенка, о несформированности адекватного для старшего дошкольного возраста уровня осознания эмоций, названного Л. С. Выготским [24] этапом их «интеллектуализации», что, в свою очередь, провоцирует социальную зависимость самооценки ребенка и ее развитие осуществляется по конформному типу.

При единичном использовании данного теста можно определить, какие чувства ребенок испытывает по отношению к тому или иному явлению, человеку, деятельности в настоящий момент. Эти чувства могут быть и ситуативными, то есть отражающими его си-

юминутное эмоциональное состояние. Но за этими ответами могут стоять и давние глубокие переживания ребенка. Поэтому целесообразно использовать этот тест регулярно (хотя бы один раз в месяц), чтобы получить некоторую динамику эмоциональных отношений ребенка. Так, например, если ребенок постоянно выбирает одни унылые рожицы — это уже серьезный повод задуматься и попытаться выяснить причины такого состояния.

Выбор ребенка дает информацию и о том, кто из ребят не в ладах с самим собой, у кого трудно складываются отношения со сверстниками, с детьми своей группы, у кого существуют неблагоприятные, травмирующие отношения в семье и кто из ребят не удовлетворен взаимоотношениями с педагогом. Результаты выборов позволяют более целенаправленно планировать и строить индивидуальную работу с каждым ребенком. Ведь каждый выбор не только содержит информацию о переживаниях ребенка, о проблемах, с которыми он не всегда может справиться самостоятельно, но и указывает на скрытые резервы социума, деятельности, позволяющие ребенку поддерживать стабильность своей самооценки. Например, позитивное отношение к какому-либо виду деятельности свидетельствует о том, что именно в этой деятельности ребенок имеет возможность наиболее адекватно самореализоваться. А оказать ему помощь в самореализации, удовлетворить потребность ребенка в одобрении, достижении могут только те взрослые, которые получили выборы «очень нравится» и «нравится».

Методика «Изучение системы детских самохарактеристик»

Цель. Выявить способность ребенка к самооцениванию.

Изучение системы детских самохарактеристик осуществляется на основе использования методики, предложенной В. Г. Щур и модифицированной нами по типу клинической беседы.

Организация. Беседа проводится с каждым ребенком индивидуально и предусматривает ответы на следующие вопросы:

1) Расскажи, какой ты, каким себя считаешь?

- 2) Каким тебя считает мама?
- 3) Каким тебя считает папа?
- 4) Каким тебя считают воспитатели (учитель)?
- 5) Каким тебя считают дети твоей группы (одноклассники)?

При этом если при ответе на вопросы 2–5 ребенок называет отрицательные качества, то ему задают дополнительные вопросы: «Правы ли они (он, она)? Почему?»

Обработка результатов беседы осуществляется по следующим показателям:

1. Количественная обработка данных, позволяющая выяснить:
 - совокупный и индивидуальный количественный диапазон самооценочных характеристик детей и оценок, ожидаемых ими со стороны родителей, воспитателей (учителя) и сверстников своей группы (одноклассников);
 - количественный показатель содержательно-смыслового разнообразия самооценочных характеристик и характеристик, ожидаемых ребенком со стороны ближайшего микросоциума.
2. Качественная обработка результатов, позволяющая выявить:
 - половую дифференциацию самооценочных характеристик;
 - эмоциональную (позитивную, негативную, индифферентную, амбивалентную, неопределенную) и содержательно-смысловую направленность самооценочных характеристик и оценок, предполагаемых со стороны ближайшего социального окружения, детерминирующих переживания ребенка. Качественный анализ позволяет ответить на вопрос, каково соотношение между самооценкой ребенка и оценкой, данной ему близкими людьми.

Интерпретация результатов. В норме дети старшего дошкольного возраста используют не менее 5 самооценочных характеристик, младшие школьники — до 8–10. Ожидаемые со стороны микросоциума оценки у дошкольников колеблются в диапазоне от 3 до 5 характеристик, у младших школьников — от 7 до 10. Причем эмоциональная окраска оценок носит преимущественно положительную направленность.

Рассказ ребенка о себе предполагает известную степень аргументации и содержательное разнообразие оценок, отражающих как

основные аспекты образа «Я», так и различные формы активности личности — общение, поведение, деятельность, чувства и переживания.

В общем количестве самооценок должны преобладать социально одобряемые качества. Например, показателем сформированности «физического Я» у мальчиков служат характеристики, отражающие физическое совершенство («сильный», «здоровый», «выносливый»). Девочкам в большей мере свойственны качества, отражающие внешние данные («красивая», «симпатичная»).

Констатирующие ответы ребенка типа «Я хороший» квалифицируются как вербальная экспликация (условная совокупная оценка), а неумение аргументировать причины получения негативных социальных оценок и признание их полностью правомерными рассматриваются как неспособность к самоанализу, что свидетельствует о наличии у ребенка конформной или инфантильной самооценки.

Согласно взглядам Л. Фестингера (L. Festinger) [94], положительное эмоциональное переживание возникает при наличии подтверждения ожиданий человека и воплощения его когнитивных представлений, когда реальные результаты деятельности соответствуют намеченным, согласуются с ними или, другими словами, находятся в консонансе (на это указывает высокая степень совпадения ожидаемых ребенком оценок с реальными оценками взрослых и сверстников, полученными по методике «Изучение системы оценочных представлений о ребенке в микросоциальных сообществах», представленной в пункте 2.3).

Формирование оптимального уровня потребности в одобрении создает возможность так называемого «дистантного» управления поведением ребенка, при котором, даже в отсутствии близких взрослых, он будет стремиться к тому, чтобы соответствовать их ожиданиям, заслужить похвалу и одобрение [30]. Только при этом условии возможно обеспечение развития у ребенка реалистической самооценки. Адекватная, правильная оценка себя важна для определения личностью своего места в жизни, выбора жизненной позиции, раскрытия своих потенциальных возможностей как средства самореализации.

Неразвитый образ самого себя, неспособность к рефлексии, к адекватным оценкам не только своих отдельных действий и проявлений, но и своей личности в целом, приводят человека в состояние «внутреннего тупика».

Методика «Игра в мяч» (62, с. 130–131)

Цель. Выявить уровень притязаний ребенка.

Организация. Детям в индивидуальном порядке предлагают поиграть с мячом — его бросают на пол и каждый раз, когда он отскакивает от пола, по нему ударяют ладонью; или бросают мяч вверх и ловят его двумя руками. Ребенок ударяет по мячу до тех пор, пока он не упадет. Ребенок проделывает 8–10 попыток. Перед каждой попыткой ребенка спрашивают: «Сколько раз ты сейчас сможешь ударить по мячу, если постараться?» Ответы ребенка в большинстве случаев находятся в зависимости от того, сколько раз ему удалось ударить по мячу в предыдущей попытке, — эти показатели заносят во второй ряд (*ПК* — предполагаемое количество ударов) таблицы фиксации результатов. Количество реально отбитых ударов фиксируют в третьем ряду (*РК* — реальное количество отбиваний) таблицы.

Образец таблицы фиксации результатов

№ попытки	1	2	3	4	5	6	7	8
Предполагаемое (ПК)								
Реальное (РК)								

Обработка и интерпретация результатов. Методика дает возможность выявить два вида характеристик:

- 1) успешность деятельности, которая выражается в количестве ударов по мячу в каждой попытке;
- 2) уровень притязаний, выражающийся в предвосхищении ребенком своих результатов перед каждой попыткой.

Сравнение степени расхождения или совпадения между этими двумя характеристиками позволяет довольно точно судить об уровне притязаний испытуемого. Так, совпадение или незначительное

расхождение (до ± 3) между ПК и РК свидетельствует об успешности деятельности ребенка.

Полученные показатели соотносят с одним из четырех уровней притязаний:

- **Адекватный** — при превышении РК ударов показатель ПК увеличивается, а при снижении РК количество предполагаемых ударов несколько уменьшается. Дети, для которых характерен адекватный уровень притязаний, проявляют критическое отношение к своим результатам, обычно они начинают с называния большого количества предполагаемых ударов. Им свойственна уверенность в себе, в своих силах, но при этом у них существует скрытая боязнь неуспеха, которая выражается в осторожном, незначительном повышении показателя ПК при достижении успеха и более резком его снижении при неудачах.
- **Заниженный** — показатель ПК низкий и не зависит от того, достигнуто его превышение или нет. Детям с заниженным уровнем притязаний свойственны неуверенность в своих силах, отсутствие желания лучше проявить себя. Довольно часто после 3–5 попыток они отказываются от деятельности, мотивируя это ссылкой на усталость или отсутствие интереса.
- **Завышенный** — показатель ПК очень высокий независимо от неудач (показатель РК значительно низок). Дети, имеющие завышенный уровень притязаний, отличаются способностью рисковать, а достижение успеха и особенно неуспеха влияет не столько на изменение выбора, сколько на его выполнение и на общее эмоциональное состояние. Обычно они в своих неудачах винят обстоятельства или других людей: будь то плохо надутый мяч или неровный пол и т. д.
- **Несформированный** — достигаемый успех или неуспех не влияет на выбор показателя ПК и на процесс его достижения. Обычно выбор носит случайный характер, который выражается в скачкообразности низких и высоких показателей ПК ударов. Реакции на замечания и оценки у детей с несформированным уровнем притязаний обычно или слабо выражены, или отсутствуют.

Притязания — естественная форма социальной активности, условие нормального развития ребенка. Адекватный уровень притязаний обнаруживается у ребенка только в исключительно благоприятных условиях и соответствующим образом влияет на развитие его самооценки. Следовательно, показателем тенденции развития самооценки по тому или иному типу может служить степень соответствия и согласованности ее уровня с уровнем притязаний индивида. Напомним, что социальная культивация у ребенка завышенной самооценки и уровня притязаний, равно как и завышенные притязания при низком уровне самооценки, и наоборот, свидетельствуют о ее конфликтной направленности. В свою очередь, заниженная самооценка и соответствующие ей притязания провоцируют смещение в развитии самооценки по конформному типу.

Детям с конфликтной самооценкой свойственен аффект неадекватности, в основе которого лежит конфликт между сформировавшимся у ребенка всем предшествующим опытом высоким уровнем притязаний и не соответствующими этому уровню реальными успехами. Подобное рассогласование расшатывает привычную, удовлетворяющую ребенка самооценку и приводит к аффективным переживаниям и аффективному поведению. Ребенок отрицает сам факт неуспеха или пытается объяснить его целым рядом не зависящих от него причин, в том числе и несправедливым отношением к нему. Как показали исследования Л. С. Славиной [70], именно аффект неадекватности служит причиной повышенной обидчивости, драчливости, упрямства, негативизма и отрицательно влияет на развитие способностей ребенка.

Дети с аффектом неадекватности стремятся во всем быть первыми, даже тогда, когда первенство не имеет особого значения. В процессе деятельности акцент преимущественно ставится ими на внешней ее стороне (внешний, экстернальный локус контроля), что неизбежно приводит к неудачам, срывам и искажению многих связей ребенка с окружающим миром. Такие дети обычно без оснований подозрительны, недоверчивы, они характеризуются неадекватной реакцией на свой неуспех: он не просто игнорируется — он может даже повышать самооценку ребенка. Здесь всту-

пают в силу различные формы компенсации: вместо реального развития способностей, которые могли бы привести к успеху, ребенок придумывает вымышленный образ себя и на этом строит систему психологической защиты. Такая неадекватная реакция на неуспех — это следствие чрезмерного захваливания ребенка в семье, где родители не только не учат его анализировать свои неудачи, но и сами закрывают на них глаза, находят всякие «объективные» объяснения промахам ребенка и, более того, обвиняют в них окружающих [70].

Ребенку, имеющему конформную самооценку, свойственны подчинение власти своих первых порывов, непроверенных мнений или, напротив, фиксированным, раз и навсегда, установкам; отсутствие умения дифференцировать себя от других и незнание своих слабостей, достоинств. Другими словами, интериоризация структурных компонентов самооценки у такого ребенка полностью становится опосредованной мнением других, она (самооценка) приобретает неустойчивый характер. Такой человек, считает Л. Ковар (L. C. Kovar) [95], никогда и не станет личностью сам для себя, оценивая себя только с позиции других людей. При отсутствии образа своего «Я», отмечает К. А. Абульханова-Славская [2], ребенку навязывается любой другой образ, любая социальная функция, которые он присваивает за неимением своих.

Методика «Крестики»¹⁰

Методика разработана К. Шварцландером. В отличие от предыдущей методики, данный тест позволяет получить математический показатель уровня притязаний.

Цель. Выявить уровень притязаний.

Организация. Детям в индивидуальной форме предлагают поиграть в игру «крестики». Ребенку предъявляется лист с таблицей

¹⁰ В обследовании обычно используется одна методика — «Игра в мяч» или «Крестики». Дублирование осуществляется только в случае получения «сомнительных» первичных результатов.

(тестовый бланк), в которой он за определенное количество времени проставляет крестики. Всего ребенок заполняет четыре таблицы, каждая из которых расположена на отдельном листе. Длительность первого, второго и четвертого опытов по 10 секунд, третьего — 8 секунд (для искусственного создания ситуации неудачи).

Инструкция. «Подумай, сколько крестиков ты сможешь нарисовать за 10 секунд (при этом ребенку должен быть представлен эквивалент данного времени, например, счет до 10 или песочные часы с соответствующим задаваемому временному интервалу объемом сыпучего материала). По моему сигналу (например, хлопок в ладоши, звонок колокольчика) начинай ставить «плюсики» в квадратах первой таблицы, а затем снова по моему сигналу — прерывай рисование».

Образец тестового бланка

Ф. И. ребенка _____ Возраст (дата рождения) _____

Группа (школа, класс) _____

1-я проба

2-я проба

3-я проба

4-я проба

Данная процедура опыта повторяется для всех последующих таблиц. Результаты теста фиксируются в сводной таблице: в ряду показателя УП (уровень притязаний) указывают количество предполагаемых «крестиков» в каждой попытке, а в ряду показателя УД (уровень достижений) фиксируют число реально нарисованных ребенком крестиков после каждой попытки.

Образец таблицы фиксации результатов теста

№ пробы	1	2	3	4
УП				
УД				

Обработка и интерпретация результатов. Уровень притязаний высчитывается по формуле:

$$\frac{[УП(2) - УП(1)] + [УП(3) - УД(2)] + [УП(4) - УД(3)]}{3},$$

где УП (2) — уровень притязаний во второй попытке; УД(1) — уровень достижений в первой попытке и т. д. в соответствии с указанными в скобках номерами попыток.

Полученные значения уровня притязаний сравнивают с психодиагностической шкалой:

- ☐ показатель, равный +5 и выше, указывает на нереалистически высокий (или завышенный) уровень притязаний;
- ☐ показатель от +3 до +4,99 отражает высокий УП;
- ☐ показатель от +1 до +2,99 свидетельствует о наличии умеренного (достаточно реалистичного) уровня притязаний;
- ☐ значения от -1,49 до +0,99 указывают на низкий УП;
- ☐ значения от -1,50 и ниже свидетельствуют о нереалистично низком (заниженном) уровне притязаний.

Уровень притязаний характеризует степень трудности тех целей, к которым стремится человек и достижение которых представляется ему привлекательным и возможным. На формирование уровня притязаний оказывает влияние динамика успеха в конкретной деятельности.

Различают адекватный и неадекватный уровни притязаний. При адекватных притязаниях человек ставит перед собой те цели,

которые реально может достичь и которые соответствуют его способностям и возможностям. Неадекватный уровень притязаний бывает двух типов: *завышенные притязания*, когда человек притязает на то, чего не может достичь, и *заниженные* — человек выбирает легкие и упрощенные цели, хотя способен на большее. Чем адекватнее самооценка личности, тем адекватнее ее уровень притязаний.

Лица с нереалистически завышенным уровнем притязаний переоценивают свои способности и возможности, берутся за непосильные для них задачи и часто терпят неудачи. Люди с высоким, но реалистичным уровнем притязаний стремятся постоянно к улучшению своих достижений, к самосовершенствованию, к решению все более и более сложных задач, к достижению трудных целей.

Лица с умеренным уровнем притязаний стабильно, успешно решают круг задач средней сложности, не стремясь улучшить свои достижения и способности и перейти к более трудным целям. Люди с низким или нереалистично заниженным уровнем притязаний выбирают слишком легкие и простые цели, что может объясняться либо неверием в свои силы, «комплексом неполноценности», либо «социальной хитростью», когда человек, имеющий адекватную самооценку, стремится избегать социальной активности и трудных, ответственных дел и целей.

Методика «Четыре картинки»

Данный тест разработан Е. Е. Кравцовой [33, с. 113–114] на основе использования типичных ситуаций, понятных любому ребенку, в которых ему приходилось не раз оказываться или принимать участие. Чтобы не создавать аффектогенных ситуаций, детям для анализа предлагают не реальные дела, а картинки, на которых изображены их сверстники в критические моменты неуспеха в деятельности. Как известно, дети довольно легко отождествляют себя с различными персонажами.

Цель. Выявить уровень сформированности позиции «деценциации», определить направленность локуса контроля.

Организация. Ребенку в индивидуальном порядке предъявляют поочередно четыре картинки (рис. 13 и Приложение 13) и предлагают описать событие, изображенное на каждой из них, а также предложить свои варианты разрешения проблем¹¹.



Рис. 13. Образец стимульного материала к методике «Четыре картинки»

Инструкция. «Посмотри внимательно на картинку и расскажи, пожалуйста, что за ситуация на ней изображена. Почему это произошло? Кто виноват в этом? Что нужно было сделать, чтобы этого не произошло? Как поступит дальше мальчик (девочка)?» Каждый последующий инструктивный вопрос задается только после того, как ребенок ответил на предыдущий.

Анализ и интерпретация результатов. Ответы ребенка фиксируются с предельной точностью, а затем подвергаются качественно-му анализу. Для этого можно воспользоваться аналитической сводной таблицей, которая дает возможность осуществить количественную обработку данных в сжатые сроки.

¹¹ В соответствии с требованием содержательной эквивалентности стимульного материала, часть (или все) из предложенных картинок при повторном тестировании может быть заменена. Например, на одной из картинок может быть изображена девочка, которая берет лейку, чтобы полить цветы, но не может ее поднять. На другой нарисована какая-либо преграда, через которую прыгает мальчик, но видно, что он запнулся и падает. На третьей картинке нарисован мальчик на склоне снежной горы со сломанной лыжей и т. д.

Образец сводной таблицы диагностических параметров¹²

№	Ф.И. ребенка	Возраст	Оценка ситуации		Обоснование			Локус контроля				Мотивация			АТ	Н	ФУ	№ гр.
			С	О	Об	Н/О	Б/О	Э	И	УСМ	СР	ДУ	ИН	НС				
1	Ира Л.	6,7		+		+			+				+		+		+	3
2																		

По характеру выполнения задания ребенка относят к одной из пяти групп¹³.

1-я группа — дети, характеризующиеся наличием экстернального (в таблице столбец «Э») локуса контроля, мотива избегания неудач (ИН) и несформированностью позиции децентрации. Им свойственны неадекватная завышенная самооценка, неумение контролировать и оценивать себя объективно.

Причины неудач они видят в объектах (графа «Оценка ситуации» столбец «О») окружающего мира (виноваты горка, санки, стол, качели, скамейка, другие люди) и объясняют их как независимые от персонажа. Они считают, что избежать неудач можно в том случае, если кататься не с высокой горки, качаться не на высоких качелях и т. д. Судя по всему, столкнувшись с трудностями, они не будут добиваться успеха, а скорее бросят начатое дело и займутся чем-либо другим — на это указывают и их ответы о последующих событиях («Мальчик перестанет рисовать, выбросит все в мусорное ведро», «Девочка заплачет и пойдет домой жаловаться» и т. п.).

2-я группа — дети, характеризующиеся наличием интернального (И) локуса контроля, мотивом достижения успеха (ДУ), адекватной, но недостаточно обобщенной самооценкой, сформированным самоконтролем. Этим детям, так же как и детям первой группы, свойственна только одна точка зрения, но, в отличие от них,

¹² Условные обозначения представлены в приведенной после таблицы характеристике групп.

¹³ В исследовании Е. Е. Кравцовой выделены три группы (в описании они представлены номерами 1, 2, 5). Наше исследование позволило выделить две дополнительные группы — 3 и 4.

позиция оценивающего субъекта как бы вынесена вовне (причина неуспеха кроется в субъекте (графа «Оценка ситуации» столбец «С»). Примеры их ответов — «Мальчик еще маленький», «Девочка слабая, а вот у мальчика получилось бы залезть на качели» и т. п.). При этом оценка дается по более объективным (графа «Обоснование» столбец «Об») основаниям — это свидетельствует о том, что дети находятся на стадии становления позиции децентрации. При ответе на вопрос, что нужно сделать, чтобы подобного не произошло, дети этой группы предлагают «потренироваться», «подрости», «набраться сил», «позвать кого-либо на помощь» и т. д.

3-я группа — дети, характеризующиеся наличием интернального локуса контроля, мотивом избегания неудач и заниженной самооценкой. Этим детям также свойственна позиция оценивающего субъекта, вынесенная вовне, что свидетельствует о становлении эмоциональной децентрации. При этом субъект как источник неуспеха просто констатируется без какого-либо объективного обоснования (графа «Обоснование» столбец «Б/О»): «Мальчик виноват». Довольно часто в ответах детей этой группы наблюдаются либо агрессивные тенденции (АТ), направленные во вне («Отлупит скамейку», «Сломает качели», «Девочка начнет орать, ругаться»), либо неотвратимость (Н) наказания («Мальчика мама наругает», «Мама поставит девочку в угол», «Папа неумейку выгонит на улицу», «Его родители в лужу поставят, чтобы знал, как воду разливать»), либо прогноз физического (ФУ) ущерба («Разобьет коленку или голову», «Ребенок замерзнет и сильно заболит», «Мальчика отправят в больницу»).

4-я группа — дети, характеризующиеся условно смешанным локусом контроля (УСМ), несформированным мотивом деятельности (Н/С), инфантильной самооценкой. На условность локализации контроля указывают либо необъективное обоснование (графа «Обоснование» столбец «Н/О») причин неудач, проявляющееся в специфически «игровых» ответах ребенка: при описании ситуации появляются несуществующие в изображении объекты («Мальчику ворона помешала, он посадит ее на дерево», «Собака хвостом махнула и перепортила все рисунки»); либо простая констатация источника неудачи («Девочка виновата», «Скамейка ви-

новата»). О несформированности мотива деятельности свидетельствуют либо уход от ответа (на все вопросы ребенок пожимает плечами и молчит), либо ответы типа «Не знаю, что он (она) будут делать дальше».

5-я группа — дети, характеризующиеся смешанным (СР) реалистическим локусом контроля (причину неудачи они видят и в субъекте, и в объекте и при этом дают довольно объективные обоснования (Об): «Девочка еще маленькая, а качели высокие»), умением адекватно и в некотором смысле обобщенно оценить себя, «децентрироваться», посмотреть на себя и на ситуацию с разных позиций, абстрагируясь от несущественного. Им свойственен мотив достижения успеха, что проявляется в ответах типа «Мальчик возьмет инструменты, наладит скамейку и вместе с друзьями сядет на нее».

2.2. МЕТОДИКИ СБОРА ОПОСРЕДОВАННОЙ ИНФОРМАЦИИ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Неудачники верят в удачу, люди
удачливые верят в себя.

Талейран

Самосознание, вслед за А. Н. Леонтьевым [35], понимается в отечественной психологии как способ интеграции деятельностей, обобщения и иерархизации мотивов личности. При этом одни и те же по своему содержанию обстоятельства, действия, их последствия, вовлекаемые в различные жизненные отношения, то есть в разные виды, типы, способы и формы деятельности, будут иметь различный личностный смысл. Соответственно, строение и сущность самосознания, по мнению ряда исследователей, могут быть раскрыты лишь в контексте реальных жизненных отношений субъекта и деятельностей, за которыми стоят мотивы, связанные с самореализацией субъекта как личности [35].

Развитие самосознания личности осуществляется под влиянием множества факторов. Очевидно, что дополнительную информацию о специфике развития тех или иных компонентов самосознания можно получить посредством изучения различных личностных характеристик и параметров. Так, определение самооценки как адекватной или неадекватной (заниженной, завышенной, конфликтной, конформной и пр.) возможно только в сравнении с реальными возможностями личности. Известно (L. C. Kovar, Н. И. Сарджвеладзе, Р. М. Грановская и др.), что некоторые люди могут иметь о себе неправильное представление и, чтобы избежать трансформации этого представления, искажают (не всегда осознанно) свой опыт и ту реальность, с которой имеют дело, с помощью психических защит. Есть люди, признавшие свою никчем-

ность и на этом основании игнорирующие свой опыт, связанный с успехом. Таким людям свойственна мотивация избегания неудач.

Следует отметить, что в разных сферах социального существования у человека может формироваться различная мотивация. Причем мотивация в сфере межличностных отношений и сфере деловой активности не связаны между собой, и направленность в них может быть различной. Во многом характер этой мотивации зависит от самооценки человека и уровня притязаний в той или иной сфере его жизнедеятельности.

Мотив достижения успеха или избегания неудач связан с успешностью деятельности. Оба мотива как противоположно направленные тенденции формируются с раннего детства и оформляются на протяжении старшего дошкольного и младшего школьного возрастов в ведущих видах деятельности. Причем в младшем школьном возрасте мотив достижения успеха закрепляется, становится устойчивой личностной чертой, определяющей успехи ребенка в различных видах деятельности — игре, труде, учении. Однако происходит это не сразу, а лишь к концу этого возрастного периода и только при определенных условиях: при наличии свободного выбора деятельности, которая в то же время должна быть личностно значимой — в этом залог адекватной активности ребенка. Если взрослые, обладающие достаточно большим авторитетом у детей, мало поощряют их за успехи и больше наказывают за неудачи, то в итоге формируется и закрепляется мотив избегания неудач, который отнюдь не является стимулом к достижению успехов. Если, напротив, внимание со стороны взрослого и большая часть стимулов ребенка приходится на успехи, то складывается мотив достижения успехов.

Как показало наше исследование, большая часть старших дошкольников и значительное количество младших школьников характеризуются заниженной самооценкой [10]. По данным С. Ю. Мещеряковой, Л. В. Бороздиной, Е. А. Залученовой, детям с заниженной самооценкой, как правило, свойственно острое переживание чувства неполноценности, неспособность к эффективной реализации своих возможностей [14; 29]. Типичное проявление заниженной самооценки — повышенная тревожность.

Тревожность — это тенденция человека испытывать постоянное беспокойство, склонность переживать различные ситуации как угрожающие. Тревожность может быть вызвана возможными или вероятностными неприятностями, изменениями в привычной обстановке. Высокий уровень тревожности обычно снижает эффективность деятельности, сопровождается неадекватным, противоречивым поведением личности: психическим перенапряжением, которое выражается в состоянии напряженного ожидания неприятностей, несдерживаемой раздражительности, эмоциональной неустойчивости.

Тревожность различают как свойство личности и как ее состояние [55]. Тревожность как свойство личности определяется свойствами нервной системы и длительным неблагополучием в общении. Ситуационная (или реактивная) тревожность — это состояние беспокойства, связанное с конкретной ситуацией и не проявляющееся вне ее. В ряде исследований показано (А. М. Прихожан, Л. В. Бороздина, Е. А. Залученова), что тревожность, возникающая как результат эмоционального неблагополучия в значимой сфере, может порождать общую тревожность, которая распространяется и на другие сферы, становясь, таким образом, свойством личности. Кроме того, доказано, что самооценка тревожных людей характеризуется неустойчивостью и конфликтностью. Так, в поведении тревожных детей можно выделить три специфические особенности:

1. Неадекватное отношение к оценкам окружающих, как положительным, так и отрицательным. Такие дети, с одной стороны, гиперчувствительны к оценкам, их всегда интересует, что про них скажут, как оценят; с другой — они как бы не доверяют оценкам, сомневаются, что их оценят правильно.

2. Характерное отношение к выбору заданий и поручений, проявляющееся в том, что они либо выбирают достаточно трудные и «почетные», выполнение которых может принести им уважение окружающих, но при первой неудаче стараются под любым предлогом отказаться от них; либо выбирают задания заведомо ниже их возможностей, но зато гарантирующие успех. Это, собственно, указывает на наличие у таких детей мотивации избегания неудач.

3. Тревожные дети проявляют повышенный интерес к сравнению себя с другими, но вместе с этим избегают ситуаций, где такое сравнение может быть явным [14; 55].

В итоге устойчивая межличностная тревожность, отражающая переживание потребности в общении, по сути, оказывается обусловленной неудовлетворением другой потребности — потребности в устойчивой, положительной самооценке. Таким образом, длительное отсутствие эмоционального благополучия в значимой сфере общения приводит к формированию неустойчивой самооценки и проявляется в возникновении у ребенка сначала ситуационной, а затем и личностной тревожности. В связи с этим особую диагностическую группу представляют собой стандартизированные и нестандартизированные проективные методики, включающие в том числе изобразительные средства, в основе интерпретации которых лежит анализ механизма проекции. Считается, что оперируя неким неопределенным материалом, например рассматриванием картинок или рисованием чего-либо, человек «проецирует» на него особенности своего внутреннего мира. Т. А. Флоренская отмечает, что «мир ребенка, как на экране, отражен в его рисунках. Можно увидеть его и в такой игре: найдите детскую книжку, которую еще не читали ребенку, с картинками, живо изображающими взаимоотношения между взрослыми и детьми, предложите ребенку придумать рассказ к каждой картинке. В одной и той же картинке ребенок видит свое. Мир представляется ребенку сообразно его опыту общения с людьми, близкими ему. Чем труднее и болезненнее этот опыт, тем сильнее печать душевных травм на его впечатлениях. Мир воспринимается тогда как опасный, угрожающий, враждебный» [83, с. 92].

Способность человека к бессознательному использованию именно того варианта, который свидетельствует об особенностях его персонального склада, специалисты и рассматривают в качестве индикаторов индивидуально отличительных свойств конкретной личности. Следует отметить, что многие теоретические основания такого подхода до настоящего времени остаются спорными и разделяются не всеми представителями школы психоанализа. Кроме того, с помощью проективных методик можно выявить не-

кие общие тенденции, но это совершенно не дает основания для постановки точного психологического диагноза. Важно и то, что изучается личность, находящаяся в процессе становления, и, следовательно, чем младше ребенок, тем более ограничены возможности суждения о его личности.

В то же время процедура тестирования с помощью проективных (основанных на творческих видах деятельности ребенка) методик выгодно отличается от традиционной, использующей стандартизированные бланковые методы. Так, в частности, графическая деятельность для ребенка естественна — она близка и приятна ему, не требует от него исключительных волевых и интеллектуальных усилий. Обычно, выполняя задание какого-либо теста, ребенок, как правило, не только осознает, что он поставлен в ситуацию проверки и оценки, но и сталкивается с вероятностью неправильного решения тестовой задачи. Все это, соответственно, вызывает у него повышение нервно-психического напряжения. Что касается рисования, то оно носит для ребенка скорее игровой характер и не вызывает тревожных переживаний. С этим, однако, может быть связано и неожиданное препятствие. Как правило, ребенок не решится отказать взрослому ответить на какие-либо вопросы, выполнить некоторые задания и т. п. С рисунком дело обстоит несколько иначе. Неуверенный ребенок, опасаящийся пошатнуть сложившуюся самооценку, может просто отказаться выполнить инструкцию, которая к тому же кажется ему недостаточно серьезной, в частности, под незамысловатым предлогом типа «Я не умею». Может оказаться, что, взявшись за работу, он вдруг ее неожиданно бросит, аргументируя это тем, что ему «больше не хочется рисовать» или что он «очень устал». Здесь совершенно понятно, что дело совсем не в том, что «не хочется», а в том, что не получается. Другими словами, намечающийся результат не вполне соответствует его исходным ожиданиям, а точнее — ожиданиям взрослого, как их представляет себе ребенок. Если попытаться заставить ребенка выполнить рисунок, то он, скорее всего, уступит нажиму, но при этом его работа будет продиктована мотивом «как можно быстрее отделаться» от требований и взрослого. Очевидно, что диагностическая ценность полученного таким образом

рисунка кардинально снижается — рисунок может быть выполнен слишком поспешно, неаккуратно, вследствие чего ряд необходимых для интерпретации деталей окажется недостаточно проработан или вовсе упущен. Естественно, что в случае отказа нужно постараться максимально заинтересовать ребенка предстоящим делом, избегая при этом обсуждения технических деталей выполняемой им деятельности. Очень важно ненавязчиво подчеркнуть, что вы не будете оценивать его графических умений, сравнивать его рисунок с работами других ребят. Именно так зачастую удается преодолеть возникающую у ребенка неуверенность в собственных силах и возможностях.

Не исключено, что ребенок усвоил несколько графических шаблонов и чувствует себя достаточно уверенно, изображая цветок, домик, солнышко и пр., но фигура человека в «наборе» его шаблонов отсутствует. Допустима и просьба нарисовать сначала, «что хочется», «что нравится», и после завершения ребенком «свободного» рисунка вновь вернуться к тестовой инструкции.

В случае незавершенности рисунка необходимо определить и осмыслить движущий ребенком мотив избегания неудачи — с чем он связан, прежде всего. В этом случае можно приободрить его, высказать уверенность в его успешности, похвалить (не допуская при этом упоминания конкретных деталей рисунка). Если опасения ребенка снижаются, то он, скорее всего, примет просьбу завершить работу. Однако не исключено, что возникшее препятствие окажется непреодолимым. В этом случае излишняя настойчивость недопустима — она только навредит взаимоотношениям ребенка с диагностом. Если ребенок категорически отказывается рисовать (что случается довольно редко), необходимо обратиться к другим методикам проективного характера. При этом важно отдавать отчет, что отказ ребенка и, как следствие, отсутствие рисунка не являются свидетельством его неспособности к соответствующей тематике графической деятельности (неспособности выполнить задание и оценить его отрицательно). Другими словами, отсутствие результата не дает специалисту основания констатировать (выставлять нулевой балл за выполнение теста) неблагополучие и формировать «надуманный» психологический диагноз.

Если же рисунок оказывается незавершенным, но при этом ребенок не демонстрирует явного отказа, поскольку считает свою работу законченной, нельзя добиваться внесения им каких-либо дополнений в изображение. Как показывает практика, если поинтересоваться у ребенка, почему отсутствуют те или иные детали, или посоветовать ему внести некоторые дополнения (не конкретизируя их), то обычно ребенок охотно вносит коррективы в изображение. Однако это искажение результата, а следовательно, его диагностическая ценность весьма сомнительна.

В подавляющем же большинстве случаев дети выполняют инструкцию, и полученный продукт их графической деятельности подлежит количественно-качественной обработке.

Несмотря на значительный потенциал рисуночных тестов, при его использовании в психологической диагностике детей необходимо помнить, что рисунок не может являться не только индикатором творческих способностей, но и патологических процессов (функциональных и органических). Кроме того, для постановки диагноза однократного применения рисуночных методик недостаточно. Все полученные результаты могут рассматриваться как ориентировочные, предварительные, требующие подтверждения, а следовательно, их использование как полностью самостоятельных, невозможно. Они должны войти в состав банка методик, а показатели и анализ результатов, полученные в процессе их проведения, находить свое подтверждение в методиках, соответствующих психометрическим требованиям.

Методика «Веселое или грустное лицо»

Тест разработан американскими психологами (Р. Теммл, М. Дорки и В. Амен) [78, с. 110–121] и подготовлен к публикации В. М. Астаповым. Методика позволяет исследовать и оценить тревожность ребенка-дошкольника в типичных для него жизненных ситуациях общения с другими людьми, где соответствующее качество личности проявляется в наибольшей степени.

Тревожность рассматривается авторами как вид эмоционального состояния, как черта личности, функция которой состоит в обеспечении безопасности субъекта на психологическом, личностном уровне и которая вместе с тем имеет отрицательные следствия. Они заключаются, в частности, в торможении активности ребенка, направленной на достижение успехов. Высокая тревожность сопровождается обычно высокоразвитой потребностью избегания неудач и указывает на наличие у ребенка неадекватной самооценки. Тревожность, испытываемая человеком по отношению к определенной ситуации, зависит от его отрицательного эмоционального опыта, приобретенного в этой и подобных ей ситуациях. Именно отрицательный эмоциональный опыт порождает и повышает тревожность как черту личности и тревожное, беспокойное поведение ребенка. Психодиагностика тревожности раскрывает внутреннее отношение ребенка к определенным ситуациям, дает полезную информацию о характере взаимоотношений, сложившихся у него со сверстниками и взрослыми, в частности, в семье и детском саду.

Цель. Выявить количественные и качественные показатели тревожности ребенка.

Организация. Ребенку индивидуально и в строго перечисленном порядке один за другим предъявляют картинки стимульного материала.

Стимульный материал представляет собой 14 рисунков. Каждый рисунок сюжетно представляет некоторую типичную для жизни ребенка-дошкольника ситуацию:

1. Игра с младшими детьми (ребенок играет с малышом).
2. Ребенок и мать с младенцем (ребенок идет рядом с матерью, которая везет коляску с младенцем).
3. Объект агрессии (ребенок убегает от нападающего на него сверстника).
4. Одевание (ребенок сидит на стуле и надевает ботинки).
5. Игра со старшими детьми (ребенок играет со старшим ребенком).
6. Укладывание спать в одиночестве (ребенок идет к своей кровати, родители сидят в кресле спиной к нему).

7. Умывание (ребенок умывается в ванной комнате).
8. Выговор (мать, подняв указательный палец, строго выговаривает ребенку за что-то).
9. Игнорирование (отец играет с малышом, а ребенок стоит в одиночестве).
10. Агрессивное нападение (сверстник отбирает у ребенка игрушку).
11. Собираание игрушек (мать и ребенок убирают игрушки).
12. Изоляция (двое сверстников убегают от ребенка, стоящего в одиночестве).
13. Ребенок с родителями (ребенок стоит между матерью и отцом).
14. Еда в одиночестве (ребенок один сидит за столом, держа в руке стакан).

К предложенному в методике экспериментальному материалу нами было добавлено две ситуации:

15. Дорога в детский сад (мама ведет ребенка за руку).
16. Занятие в детском саду (дети сидят за столами и слушают воспитателя).

Каждый из описанных рисунков выполнен в двух вариантах: для девочек и для мальчиков (Приложение 14). В процессе тестирования обследуемых обычно идентифицирует себя с ребенком того же пола, что и он сам. Лицо ребенка на рисунке не прорисовано полностью, дан лишь общий контур его головы. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными изображениями детской головы, по размерам точно соответствующим контуру лица на основном рисунке. На одном из дополнительных изображений представлено улыбающееся лицо ребенка, на другом — печальное. Предполагается, что выбор ребенком того или иного лица будет зависеть от его собственного психологического состояния в момент проведения тестирования.

Метод предъявления и инструкции. Предъявив ребенку рисунок, психолог дает инструкцию — разъяснение следующего содержания:

Ситуация 1. «Как ты думаешь, какое у ребенка будет лицо, веселое или печальное — он (она) играет с малышом?»

Ситуация 2. «Как ты думаешь, какое у ребенка будет лицо, печальное или веселое, — он (она) гуляет со своей мамой и малышом?»

Ситуация 3 (объект агрессии). «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, веселое или печальное?»

Ситуация 4. «Как ты думаешь, какое у этого ребенка будет лицо, печальное или веселое, — он (она) одевается?»

Ситуация 5. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, веселое или печальное, — он (она) играет со старшим мальчиком (старшей девочкой)?»

Ситуация 6. «Как ты думаешь, какое у этого ребенка будет лицо, печальное или веселое, — он (она) идет спать?»

Ситуация 7. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, веселое или печальное, — он (она) в ванной?»

Ситуация 8 (выговор). «Как ты думаешь, какое у этого ребенка будет лицо, печальное или веселое?»

Ситуация 9 (игнорирование). «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, веселое или печальное?»

Ситуация 10 (агрессивное нападение). «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое?»

Ситуация 11. «Как ты думаешь, какое у этого ребенка будет лицо, веселое или печальное, — он (она) убирает игрушки?»

Ситуация 12 (изоляция). «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое?»

Ситуация 13. «Как ты думаешь, какое у этого ребенка будет лицо, веселое или печальное, — он (она) со своими мамой и папой?»

Ситуация 14. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое, — он (она) ест?»

Ситуация 15. «Как ты думаешь, какое у этого ребенка будет лицо, веселое или печальное, — он (она) идет в детский сад?»

Ситуация 16. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое, — он (она) на занятии в группе?»

Обработка и интерпретация результатов. Выбор ребенком соответствующего лица и его словесные высказывания фиксируются в

специальном протоколе. Протоколы, заполненные при опросе каждого ребенка, подвергаются качественному и количественному анализу.

Количественный анализ. На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности (ИТ), который равен выраженному в процентах отношению числа эмоционально-негативных выборов к общему числу рисунков.

$$\text{ИТ} = \frac{n}{16} \times 100\%,$$

где n — есть количество эмоционально-негативных выборов.

Для результатов, представленных в образце, ИТ будет равен 31% ($5:16 \times 100 = 31,25$). Полученный показатель соотносится с уровнями данными:

- высокий уровень тревожности (ИТ более 50%);
- средний уровень тревожности (ИТ в пределах от 20 до 49%);
- низкий уровень тревожности (ИТ в интервале от 0 до 19%).

Психологически допустимым считается средний уровень тревожности. Показатели, указывающие на высокий и низкий ИТ, свидетельствуют о нарушениях эмоционального развития детей. Причем низкий уровень тревожности может служить либо признаком недостаточно развитой эмоциональной сензитивности ребенка, либо свидетельством включения механизмов защиты или гиперкомпенсации. Повышенный уровень тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной адаптированности ребенка к тем или иным социальным ситуациям, вызывающим беспокойство. Высокий же уровень тревожности указывает на эмоциональную гиперсензитивность ребенка, склонность к переживанию ожидания воздействия стрессора, фрустратора. Длительное переживание состояния тревожности и постоянное нахождение в психотравмирующих ситуациях могут приводить к возникновению у ребенка устойчивых страхов, как осознанных, так и неосознанных.

Образец заполнения протокола опроса ребенка по тесту тревожности

Ф. И. ребенка _____ Возраст (дата рождения) _____

Группа _____ Дата обследования _____

№ ситуации	Комментарии ребенка	Выбор
1		+
2		+
3	Хочет ударить его стулом. У него грустное лицо	—
4		+
5	Веселое, потому, что играет с ребятами	+
6	Грустное, его мама спать заставляет	—
7		+
8	Мама ему что-то рассказывает	+
9	Потому что малыш тут	+
10	Потому что у него игрушку забрали	—
11	Мама заставляет игрушки убирать, а он еще не наигрался	—
12	Ребята хотят уйти от него	—
13	Они в парк гулять все вместе пошли	+
14	Его вкусно накормили	+
15	Его ребята, друзья в саду ждут	+
16	Он правильно отвечает, и его хвалят	+

Примечание. Знаком «+» фиксируется эмоционально положительный выбор; знаком «—» — эмоционально отрицательный выбор; жирным шрифтом выделены номера карточек, при предъявлении которых ребенку содержание ситуации не расшифровывается.

В ходе *качественного анализа* каждый ответ ребенка (второй столбец протокола) анализируется отдельно. На основе такого анализа делаются выводы относительно эмоционального опыта ребенка с окружающими людьми и того следа, который этот опыт оставил в душе ребенка.

К нормативно положительной эмоциональной окраске относятся ситуации 1 (игра с младшим ребенком), 5 (игра со старшим ребенком) и 13 (ребенок с родителями).

Ситуации 3 (объект агрессии), 8 (выговор), 10 (агрессивное нападение) и 12 (изоляция) имеют отрицательную эмоциональную окраску.

Ситуации 2 (ребенок и мать с младенцем), 4 (одевание), 6 (укладывание спать в одиночестве), 7 (умывание), 9 (игнорирование), 11 (уборка игрушек), 14 (еда в одиночестве), 15 (дорога в детский сад) и 16 (занятие в группе) имеют двойной эмоциональный смысл, который может быть как положительным, так и отрицательным. Именно биполярно трактуемые ситуации в методике имеют основную проективную нагрузку. То, какой смысл придает им ребенок, указывает на типичное для него эмоциональное состояние в подобных жизненных ситуациях. Так, ребенок, делающий отрицательные эмоциональные выборы на ситуации 4 (одевание), 6 (укладывание в постель в одиночестве), 14 (еда в одиночестве), 15 (дорога в детский сад), 16 (занятие в детском саду), с высокой степенью вероятности будет обладать высоким ИТ. Ребенок, делающий отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях 2 (ребенок и мать с младенцем), 7 (умывание), 9 (игнорирование), 11 (уборка игрушек), с большой вероятностью получит высокий или средний ИТ.

Наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения «ребенок—ребенок» (игра с младшим ребенком. Объект агрессии. Игра со старшим ребенком. Агрессивное нападение. Изоляция). Очевидно, здесь имеет место наибольшее число отрицательных эмоциональных выборов, причем старшие дети (5–7 лет) проявляют уровень тревожности выше, чем младшие. Значительно ниже уровень тревожности в ситуациях, моделирующих отношение «ребенок—взрослый» (ребенок и мать с младенцем. Выговор. Игнорирование. Ребенок с родителями), а также воспроизводящих повседневные действия (одевание. Укладывание спать в одиночестве. Умывание. Уборка игрушек. Еда в одиночестве. Дорога в детский сад. Занятие в детском саду).

Далее результаты индивидуального анализа фиксируют в обобщающих таблицах, отражающих суммарные значения показателей геста в целом по группе, и на их основе также осуществляют количественный и качественный анализ.

Образец фиксации внутригруппового распределения показателей теста

Уровень тревожности	Всего		Мальчики		Девочки	
	количество	%	количество	%	Количество	%
Высокий						
Средний						
Низкий						
Отсутствует						

Примечание. Процентный показатель определяется как отношение количества детей, имеющих конкретный ИТ, к общему количеству детей в группе. Для столбцов «Мальчики», «Девочки» процентный показатель высчитывается по отношению к общему количеству мальчиков (девочек) в группе. Например, в группе 10 девочек, три из которых имеют высокий уровень тревожности. В процентном отношении этот показатель будет равен 30% ($3 : 10 \times 100\%$).

Особую психологическую информацию дает анализ эмоционально отрицательных выборов, суммарные показатели (данные по группе) которых также фиксируют в специальной таблице.

Образец таблицы результатов распределения эмоционально отрицательных выборов

№ ситуации		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Всего по группе	К																
	%																
Мальчики	К																
	%																
Девочки	К																
	%																

Работая с данной таблицей, психолог имеет возможность видеть общую картину эмоционального состояния детей группы. Например, наглядно увидеть наиболее фрустрирующие ситуации, в которых оказываются дети данной группы, а также ситуации, негативные переживания, в том числе и их преобладание у мальчиков или девочек.

Минимизированный вариант теста школьной тревожности Б. Филипса

Цель. Выявить у детей младшего школьного возраста уровень и характер тревожности, связанный со школой.

Минимизация теста осуществлена и проверена на психофизиологическую валидность Э. Г. Аминовым и Г. С. Ягудиновой в межфакультетском центре психологии Башкирского государственного университета (Уфа) под руководством доктора психологических наук, профессора Г. А. Аминаева [46].

Организация. Детям в индивидуальном порядке или фронтально зачитываются 27 вопросов, на каждый из которых ребенок отвечает строго однозначно — только «Да» или только «Нет». При этом ряд вопросов (в опросном бланке они выделены мелким курсивным шрифтом) дают возможность получить информацию, относящуюся одновременно к различным шкалам. Ответ на каждый из этих вопросов дается ребенком единожды, но именно эта категория ответа оценивается психологом при подсчете баллов по другой шкале, в которую дополнительно входит данный вопрос (например, вопросы 5, 11, 18, 24 входят в качестве информативных в шкалу 8).

Если ребенок умеет читать, то вопросы ему предлагают в письменном виде индивидуально. В случае, когда диагностика осуществляется фронтальным способом, детей рассаживают таким образом, чтобы у них не было возможности подсмотреть вариант ответа и скопировать его. Свои ответы дети фиксируют в специальном бланке опроса самостоятельно и независимо от ответов одноклассников.

Минимизированный вариант методики имеет, в отличие от полного варианта, одно существенное преимущество — он значительно экономит временные затраты, что позволяет за короткий промежуток времени собрать большой массив эмпирических данных и проанализировать их.

Инструкция. «Ребята, сейчас вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво. Здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь. На листе для ответов вверху напишите свое имя,

фамилию; день, месяц и год рождения; класс и номер школы. Отвечая на вопрос, против его номера ставьте крестик (плюс) в клеточке, если вы согласны с утверждением, а если не согласны, то клеточку оставляйте пустой (крестик не ставьте). Ответы фиксировать только против цифр, выделенных жирным шрифтом».

Шкала ¹⁴	Номера вопросов и фиксация ответов										ОБ	%
ОТ	1		9		16		22		15			
СС	2		10		17		23		26		27	
ФУ	3		11		18		24		6			
ССв	4		12		19		25					
СП	5		13		20							
СН	6		14		21							
НСС	7		15									
ПУ	8		11		18		24		5			

Условные обозначения: ОБ — общий балл по шкале; % — процентный показатель совпадений с ключом.

Текст опросника с ключом

№	Ключ	Вопрос
1	+	Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
2	+	Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
3	—	Обладают ли способные ученики какими-либо особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
4	+	Боишься ли ты временами вступать в спор?
5	+	Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
6	+	Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
7	+	Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
8	—	Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
9	+	Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?
10	+	Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, что хочешь ты?
11	+	Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?

¹⁴ Расшифровка аббревиатуры названий шкал представлена далее по тексту.

№	Ключ	Вопрос
12	+	Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
13	+	Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
14	+	Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
15	+	Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
16	+	Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
17	—	Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
18	—	Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
19	+	Боишься ли ты выглядеть нелепо?
20	+	Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли ты с ним справился?
21	—	Когда ты работаешь в классе, уверен ли в том, что все хорошо запоминаешь?
22	+	Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?
23	+	Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимания?
24	+	Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебой?
25	+	Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают про тебя окружающие?
26	—	Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
27	+	Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?

Обработка и интерпретация результатов. При обработке данных подсчитывается число совпадений ответов с ключом, затем баллы переводятся в проценты в соответствии с общим количеством пунктов в каждой шкале. Например, общее количество вопросов, относящихся к шкале «Переживание социального стресса» (СС), составляет 6, 4 из которых у ребенка совпали с ключом. Процент совпадений, таким образом, равен 67. Этот показатель, в свою очередь, отражает уровень стрессового состояния ребенка.

В целом при обработке данных подсчитывается:

- ☐ общее число совпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, то этот показатель можно рассматривать как свидетельствующий о повышенной тревожности ребенка. Итоговый показатель более 75% указывает на высокую тревожность;
- ☐ число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности. Уровень тревожности здесь определяется так же, как и в предыдущем случае. Кроме того, анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние ребенка, во многом определяющееся наличием качественно своеобразных тревожных синдромов (факторов) и их количеством. Эти данные представляются в виде индивидуальных диаграмм.

Полученные по классу показатели подвергают качественно-количественному анализу по тем же параметрам, что и при анализе индивидуальных результатов. На основе полной информации о каждом ребенке подсчитывается количество учащихся, обнаруживших уровень тревожности в диапазонах — менее 50%, от 51 до 74%, от 75% и выше — в целом и по каждому фактору отдельно. Кроме того, учитывается половая дифференциация показателей.

При повторном замере представляют сравнительные результаты и интерпретацию выявленной динамики. Сопоставление данных по классам или параллелям представляют в виде сводных диаграмм с описанием психологической интерпретации.

Обобщенные результаты отражают в специальной таблице, а также в индивидуальных или групповых диаграммах.

Название и интерпретация шкал.

1. *Общая тревожность по отношению к школе* (ОТ) — общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. *Переживание социального стресса* (СС) — эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты, и прежде всего со сверстниками.

3. *Фрустрация потребности в достижении успеха* (ФУ) — неблагоприятный психический фон, оказывающий тормозящее или блокирующее действие на развитие ребенком своих потребностей в успехе, достижении высокого результата и т. п.

Образец фиксации распределения показателей теста школьной тревожности

Шкалы (факторы)		Менее 50%				51–74%				Более 75%			
№	Наименование	Всего	М	Д	%	Всего	М	Д	%	Всего	М	Д	%
1	Общая тревожность в школе												
2	Переживания социального стресса												
3	Фрустрация потребности в достижении успеха												
4	Страх самовыражения												
5	Страх ситуации проверки знаний												
6	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих												
7	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу												
8	Проблемы и страхи в отношениях с учителями												

Примечание. Процентный показатель детей, характеризующихся определенным уровнем тревожности, высчитывается от общего количества учащихся в классе.

4. *Страх самовыражения* (ССв) — негативно окрашенные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, презентации себя другим, демонстрации своих возможностей.

5. *Страх ситуации проверки знаний* (СП) — негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. *Страх несоответствия ожиданиям окружающих* (СН) — ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, мыслей; тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (НСС) — особенности психофизиологической организации, снижающие адаптационные ресурсы ребенка в ситуациях стрессогенного характера и повышающие вероятность неадекватного, иногда деструктивного, реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями (ПУ) — общий негативно-эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Помимо измерения эмоционального состояния ребенка, его тревожности, данная методика дает возможность измерить уровень социально-психологической и биологической адаптации ребенка в период освоения учебной деятельности. Так, шкалы с первой по шестую и восьмая показывают специфику отношений ребенка с окружающими (со сверстниками и взрослыми, в частности с учителями). Анализируя показатели по данным шкалам, можно увидеть, насколько ребенок комфортно чувствует себя в социальной среде, не боится ли он проявлять себя, демонстрировать свои возможности, каков общий фон отношений, в которых ребенок находится. Среднесуммарный показатель балльных оценок, обозначенный нами как «коэффициент социально-психологической адаптации», вычисляется по формуле:

$$\text{СПА} = \frac{\text{ОТ} + \text{СС} + \text{ФУ} + \text{ССв} + \text{СП} + \text{СН} + \text{ПУ}}{7}$$

Важную роль в процессе адаптации играют не только окружение и ситуация, в которой находится ребенок, но и его внутренние ресурсы, психофизиологическое состояние организма. От того, насколько ребенок легко приспосабливается к ситуации стрессогенного характера, зависит адекватность его реагирования на тревожный фактор. Ребенок, обладающий высоким уровнем биологической адаптации, даже при наличии большого количества тревожных и стрессовых факторов будет лучше социально адаптированным благодаря актуализации внутренних ресурсов, в отличие от ребенка, имеющего низкую физиологическую сопротивляемость стрессу. В качестве коэффициента биологической адаптации рассматривается балльный показатель по шкале 8, выраженный формулой: БА = НСС.

При этом коэффициенты СПА и БА являются биполярными, но инверсионно интерпретируемыми: высокие показатели коэффициентов рассматриваются как свидетельство сниженной социально-психологической или биологической адаптивности и, соответственно, наоборот.

Тест цветовых предпочтений М. Люшера

В практике психодиагностики и психокоррекции довольно часто возникает необходимость определения актуального эмоционального состояния ребенка, отслеживания взаимосвязи тех или иных эмоциональных состояний с продуктивностью его внешней и внутренней деятельности и динамикой ряда личностных проявлений. Одной из наиболее эффективных для достижения этой цели экспресс-методик является ТЦП М. Люшера, который к тому же позволяет достаточно точно выявлять важные личностные характеристики ребенка.

Механизмами, реализующими соответствие цвета и эмоционального состояния, по-видимому, являются механизмы синестезии. Феномен синестезии заключается в том, что ощущение одной модальности оценивается и описывается в категориях другой сенсорной системы («бархатный голос», «кислая физиономия» «скука зеленая» и т. п.). Физиологическими механизмами синестезии являются кроссмодальные переходы, когда возбуждение, вызванное в одной сенсорной системе, транслируется не только в собственные проекционные зоны мозга, но и по коллатеральным аксонов попадает в проекционные зоны других сенсорных систем и вызывает сопутствующее первому ощущение. Очевидно, имеются определенные взаимосвязи физиологических систем, ответственных за цветовое зрение (Е. Н. Соколов, Г. Г. Вучетич, Г. А. Измайлов, Н. Н. Николаенко) и «эмоционального мозга», включающего зоны гиппокампа, лимбической системы, областей гипоталамуса, образующих круг Папеца. Посредством механизмов синестезии на основе восприятия одной модальности происходит воссоздание, реконструкция целостного интермодального образа.

Американский исследователь Лоуренс Маркс рассматривает синестезию как универсальную форму доязыковой категоризации, предшествующую категоризации в понятиях [цит. по: 92]. В исследованиях В. Ф. Петренко, В. В. Кучеренко (1988) по построению семантического пространства, проведенных на материале рисунков К. Чюрлениса и вербальных понятий, было доказано, что семантические структуры образной и вербальной форм репрезентации тождественны на уровне глубинной семантики, то есть естественный язык и язык образов, символов может быть редуцирован к некоему более простому и, очевидно, генетически первому коду, характеризующемуся эмоциональной насыщенностью и малоструктурированной образностью. Многочисленные исследования по построению семантических пространств на базе различных национальных языков показали универсальность этого глубинного синестезического кода для представителей различных культур [цит. по: 93]. Теоретическое обоснование взаимосвязи цветовой сенсорики с эмоциональной жизнью личности помогает углубленному пониманию причин фрустрационного поведения детей (и агрессивного, и депрессивного), имеющих негативную или заниженную самооценку.

Цель. Выявить актуальное эмоциональное состояние, а также некоторые личностные характеристики и индивидуальные особенности детей, такие как самобытность, гетерономность, концентричность, работоспособность и т. п.

Организация. Тест заключается в ранжировании по предпочтению набора из восьми (краткий вариант) лишенных текстуры цветковых поверхностей. За каждым цветом закреплено символическое значение, на основании которого психолог не только расшифровывает полученную от ребенка цветовую последовательность, но и прочитывает ее как некий текст о его эмоциональном состоянии, потенциальных возможностях, личностных характеристиках и оценке своего «Я». Процедура тестирования осуществляется два раза — в начале психодиагностики ребенка и как ее заключительный этап. В зависимости от целей используют математическую или классическую обработку. При математической обработке анализу подвергается только первая выборка ис-

пытываемого. Классическая обработка предполагает анализ двух и более выборов¹⁵.

При раскладке карточек следует размещать их таким образом, чтобы коричневый, серый, фиолетовый и черный цвета не были расположены в непосредственной близости.

Инструкция. «Посмотри внимательно на эти восемь цветов и выбери, какой цвет тебе нравится больше всего (выбранную ребенком карточку переворачивают цветовой стороной вниз). А теперь выбери из оставшихся карточек ту, которая тебе нравится больше всех».

В случае, если ребенок начинает выбирать карточки подряд, то инструкцию следует изменить, предложив ему выбрать цвет, который не нравится больше всего. В этом случае номер цвета записывается в выборке крайним справа в строке (его позиция — 8). При необходимости повтора данной инструкции каждый последующий выбор отвергаемого цвета размещается в выборке слева от предыдущего (то есть записывается справа налево), поочередно занимая позицию 7, 6 и т. д. Предпочитаемые цвета фиксируют в строке друг за другом (в порядке выбора) слева направо.

Обработка, анализ и интерпретация результатов. Анализ и интерпретация показателей осуществляются с помощью математической обработки данных, разработанной Г. А. Аминовым [4], и ранговой таблицы значений, предложенной Ю. М. Орловым [48]. Г. А. Аминовым на основе факторного анализа было выделено шесть интерпретационных коэффициентов для данного теста: гетерономность (Г), концентричность (К), баланс личностных свойств (ЛБ), баланс автономной (вегетативной) нервной системы (ВБ), работоспособность (Р), наличие стрессового состояния (УС). Все эти коэффициенты (показатели) рассчитываются по соответствующим формулам, отражающим то или иное сочетание цветов в выборке (таблица 4).

¹⁵ В данном пособии классическая обработка не представлена, так как она достаточно описана в специальной литературе (Собчик Л. Н. Метод цветковых выборов: Модифицированный цветовой тест Люшера: Методическое руководство. СПб.: Речь, 2005; Цветовой тест М. Люшера // Руководство к применению. СПб.: ГП «ИМАТОН», 1995; Люшер М. Цвет вашего характера. М., 1996 и др.), а также имеет компьютерные варианты методики.

Таблица 4

Интерпретационные коэффициенты теста М. Люшера

№	Коэффициент	Формула расчета	Содержательная характеристика
1	Гетерономность	$G = (A1 + A4) - (A2 + A3)$ минимальное значение — -9,8; максимальное значение — +9,8	Высокие значения выражают гетерономность, которая проявляется в пассивности, склонности к зависимости (конформность), спонтанности поведения, сензитивности и чрезмерной послушности. Низкие — автономность и активность, инициативность, независимость и самостоятельность, склонность к доминированию, стремление к успеху, к самоутверждению. Ребенок непослушен, но имеет свое мнение ¹⁶
2	Концентричность	$K = (A1 + A2) - (A3 + A4)$ минимальное значение — -9,8; максимальное значение — +9,8	Высокие значения свидетельствуют о концентричности субъекта — он сосредоточен лишь на своих проблемах, не склонен к общению, чрезмерно самокритичен. Низкие — выражают эксцентричность субъекта, он интересуется окружением как объектом воздействия или источником получения помощи, открытостью и направленностью на общение
3	Баланс личностных свойств	$LB = (A2 + A4) - (A1 + A3)$ минимальное значение — -9,8; максимальное значение — +9,8	Высокие значения указывают на противоречивость личности, ее неустойчивость, непредсказуемость в поведении, холеричность, вспыльчивость. Нервные процессы не сбалансированы. Низкие — нервные процессы сбалансированы, личностные качества образуют целостный комплекс; субъект уравновешен, спокоен

¹⁶ По мнению Л. Ковара (1979) и Р. Дарендорфа (1977), в идеале автономность и новый жизненный опыт ребенка, обогащающий его «Я», а также тесные межличностные отношения являются взаимодополняющими. Чем больше личность автономна и компетентна, тем больше у нее возможностей, считают исследователи, для глубоких взаимоотношений с окружающими.

Окончание табл. 4

№	Коэффициент	Формула расчета	Содержательная характеристика
4	Баланс автономный	$BB = (A3 + A4) - (A1 + A7)$ минимальное значение — -9,8; максимальное значение — +9,8	При высоких значениях преобладает тонус симпатической нервной системы, катаболические обменные процессы (изменяется состояние органов). При низких — тонус парасимпатической нервной системы, обеспечивающей гомеостаз, создающий устойчивое состояние органов
5	Работоспособность	$P = A2 + A3 + A4$ минимальное значение — +9,1; максимальное значение — +20,9.	При высоких значениях (от 18 до 20,9) — работоспособность высокая (субъект может работать долго, не утомляясь). Значения от 14 до 17,9 указывают на средний уровень работоспособности. Низкая работоспособность, склонность к быстрому утомлению — от 9,1 до 13,9
6	Стрессовое состояние	$C = C1 + C2$ $C1 = A6 + A7 + A0$ (если они находятся на первых трех позициях, то им присваиваются следующие значения: на третьей — 6,0, на второй — 6,8, на первой — 8,1). $C2 = A1 + A2 + A3$ (если они находятся на любой из последних трех позиций, то им присваиваются следующие значения: на шестой — 6,0, на седьмой — 6,8, на восьмой — 8,1). Минимальное значение — 0; максимальное значение — +41,8	На низкий уровень стресса указывают значения в диапазоне от 0 до 14. Средние значения (15–19) указывают на предстрессовое состояние. При высоких значениях (более 20) испытуемый находится в состоянии стресса

Для вычисления одного из шести обозначенных коэффициентов (показателя конкретной личностной характеристики) находят, какую позицию (место) синий (А1), зеленый (А2), красный (А3) и желтый (А4) цвета занимают в цветовой выборке испытуемого. Например, в выборке 3 4 6 5 2 1 7 0 мы видим, что синий занимает 6-е место, зеленый — 5-е, красный — 1-е и желтый — 2-е место. Затем по таблице 5 переводим позиции в условные баллы и подставляем их в формулы. Например, по формуле гетерономности получаем следующее значение:

$$Г = (4 + 6,8) - (4,7 + 8,1) = -2.$$

Полученный показатель означает, что испытуемому свойственна тенденция к автономности.

Таблица 5

Значения условных баллов, соответствующих рангам цвета в выборке (по Ю. М. Орлову)

Позиция	1	2	3	4	5	6	7	8
Балл	8,1	6,8	6,0	5,3	4,7	4,0	3,2	1,9

Наше исследование показало, что заниженная самооценка чаще всего свойственна детям с преобладающим холерическим или меланхолическим типом темперамента¹⁷. По-видимому, это объясняется тем, что дети, у которых доминируют данные типы темперамента, получают наибольшее количество эмоционально-негативных оценок окружающих: холерик из-за своей чрезмерной активности; меланхолик, напротив, из-за скованности и нерасторопности (таблица 6)¹⁸.

¹⁷ Результаты получены в дипломных исследованиях Н. А. Абалтусовой, В. В. Шамаковой, осуществленных под совместным руководством Н. Я. Большуновой и О. А. Белобрыкиной.

¹⁸ Следует помнить, что в реальности не существует людей с «чистым» типом темперамента, но тот или иной тип может быть преобладающим. Например, холерико-меланхолический тип свидетельствует о преобладании у субъекта холерического темперамента и, следовательно, в повседневных ситуациях он будет давать реакции, свойственные холерику, а в особо критические периоды — будет реагировать как типичный меланхолик.

Таблица 6

Соотношение темперамента и личностных характеристик

Доминирующий тип темперамента	Личностные характеристики
Сангвинический	Автономность. Эксцентричность. Сбалансированность нервных процессов. Работоспособность и уровень стресса могут быть как средними, так и высокими
Холерический	Автономность. Эксцентричность. Несбалансированность нервных процессов. Работоспособность — от низкой до средней. Высокий уровень стресса
Меланхолический	Гетерономность. Концентричность. Несбалансированность нервных процессов. Низкая работоспособность. Высокий уровень стресса
Флегматический	Концентричность. Сбалансированность нервных процессов. Работоспособность — от средней до высокой. Уровень стресса — от низкого до среднего

Доказано (Г. Э. Бреслав, П. В. Янышин и др.), что в цветовых предпочтениях непосредственно отражается устойчивый компонент психофизиологического состояния испытуемого и только через него (опосредованно) — эмоциональные особенности личности и специфика актуального психофизиологического состояния.

Качественный анализ цветовой выборки испытуемого позволяет выявить психофизиологическое содержание, которое является существенно важным для успешной деятельности субъекта. О психофизиологическом состоянии личности свидетельствует показатель суммарного отклонения (СО), который опирается на понятие аутогенной нормы (АН) цветовых предпочтений. Она получена Г. Вальнефером (Н. Wallnofer) на пациентах при проведении психотерапевтических курсов. Вальнефер обнаружил, что при выписке предпочтения успешно излечившихся пациентов сходились к последовательности **3 4 2 5 1 6 0 7** [96]. Этот выбор был принят М. Люшером в качестве нормы цветовых предпочтений и является эталонным индикатором нервно-психического благополучия. Процедура численной оценки степени удаленности цветовых предпочтений предложена А. И. Юрьевым¹⁹.

¹⁹ Филимоненко Ю. И., Юрьев А. И., Нестеров В. М. Экспресс-методика для оценки эффективности аутотренинга и прогноза успешности деятельности человека // Личность и деятельность. Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. С. 52–57.

Суммарное отклонение вычисляется как сумма отклонений по всем восьми цветам. Например, выбор испытуемого: **3 5 0 4 1 6 2 7**. Разница между местом каждого цвета в выборе испытуемого и местом каждого цвета в АН вычисляется в соответствии с унифицированными показателями (таблица 7). Значения СО располагаются в диапазоне от 0 до 32 баллов и могут быть только четными (все значения, получаемые при подсчете, используются как абсолютные числовые показатели). В этой связи чем меньше оценка СО испытуемого, тем ближе он к подобному эталону нервно-психического благополучия. Чем больше значение СО, тем более выражены непродуктивная напряженность, зажатость, нестабильность, утомляемость, преобладание негативных и астенических переживаний.

Таблица 7

Образец вычисления суммарного отклонения от аутогенной нормы

Показатели	Название цвета и его цифровой символ							
	Красный (3)	Желтый (4)	Зеленый (2)	Фиолетовый (5)	Синий (1)	Коричневый (6)	Серый (0)	Черный (7)
Место цвета в выборе испытуемого	1	4	7	2	5	6	3	8
Место цвета в АН	1	2	3	4	5	6	7	8
Отклонение по цвету	0	2	4	2	0	0	4	0
Суммарное отклонение = 2 + 4 + 2 + 4 = 12								

В исследованиях, проведенных под руководством П. В. Янышина, обнаружено, что «процесс восприятия цвета закономерно категоризован на уровне семантических конструктов, опосредующих структуру самосознания личности» [93, с. 96]. Так, при низкой актуальной самооценке коричневый цвет в первой раскладке располагается в конце ряда, во второй — сдвигается в начало. То же самое наблюдается и в передвижении серого цвета. Кроме этого, во второй раскладке фиолетовый и синий цвета находятся на первых позициях, а красный — на любой из последних. Реконструкция

раскладки, соответствующей низкой актуальной самооценке, выглядит следующим образом: 1) **?? ? ? ? ? 0 6**; 2) **6 0 5 1 ? ? ? 3**²⁰. Повышенная актуальная самооценка реконструируется в раскладке соответственно: 1) **6 0 ? ? ? ? ? ?**; 2) **3 ? ? ? 1 5 0 6**.

С точки зрения П. В. Янышина, степень удовлетворенности человека собой связана главным образом с четырьмя цветами: зеленым, желтым, красным и серым, причем последний учитывается только в первой раскладке. Большая удовлетворенность собой (определяется минимальной разностью между идеальной и актуальной самооценками) должна наблюдаться, когда зеленый, желтый, красный и серый цвет в первой раскладке находятся на последних местах, а во второй сдвигаются к началу ряда (кроме серого). Соответственно, реконструкция раскладки, указывающая на высокую удовлетворенность собой, выглядит следующим образом: 1) **?? ? ? 0 3 4 2**; 2) **2 4 3 0 ? ? ? ?**. Низкому уровню удовлетворенности собой соответствует следующая раскладка: 1) **2 4 3 0 ? ? ? ?**; 2) **?? ? ? 0 3 4 2**.

Следует отметить, что в случае использования данных первой и второй раскладок по отдельности предсказательная сила модели уменьшается, но прогноз по первой раскладке более точен, чем по второй.

Методика «Изучение особенностей реагирования в проблемной ситуации»

Цель. Выявить специфику реакций ребенка на проблемную ситуацию.

Организация. Диагностическая процедура предполагает использование ряда проблемных ситуаций, которые могут использоваться как комплексно, так и автономно, в зависимости от характера задач, решаемых психологом в контексте запроса или рабочей гипотезы.

²⁰ Цифры соответствуют условным обозначениям цветов по М. Люшеру; вопросительные знаки — неизвестным рангам оставшихся цветов.

Вниманию ребенка предлагается сказочный сюжет, по ходу которого ему предлагают осуществить попытку разрешения проблемной ситуации. В процессе деятельности фиксируются и учитываются особенности поведения ребенка, все речевые высказывания и мимические реакции на обстановку исследования: в процессе восприятия текста и самостоятельного решения проблемных ситуаций, наличие оригинальных решений, характер отвлечений и нарушений инструкции.

Процедура исследования. Испытуемому рассказывается сказка²¹: «В некотором царстве, в некотором государстве жил-был царь. Служил у того царя в конной гвардии солдат, служил верою и правдою. За его верную службу приказал царь отпустить солдата домой и дать ему в награду лошадь, на которой солдат в полку ездил, и мешочек с деньгами.

Простился солдат со своими товарищами и поехал на родину. День едет, и другой, и третий... Вот уж неделя прошла, и другая, и третья — не хватает у солдата денег, нечем кормить ни себя, ни лошади, а до дому далеко-далеко! Видит солдат, что дело-то плохо, сильно есть хочется, да и устал в дороге. Стал он по сторонам смотреть и увидел в стороне большой замок. «Ну-ка, — думает, — не заехать ли туда; авось хоть на время на службу возьмут — что-нибудь да заработаю».

Поворотил к замку, въехал во двор, лошадь на конюшню поставил и задал ей корму, а сам в палаты пошел. В палатах стол накрыт, на столе еда — чего только душа пожелает! Солдат наелся, напился и решил прилечь отдохнуть. Вдруг входит медведица:

— Не бойся меня, добрый молодец, ты на добро сюда попал: я не лютая медведица, а красна девица — заколдованная царевна. Если справишься с заданиями, то колдовство разрушится — я сделаюсь по-прежнему царевною и выйду за тебя замуж, а не справишься — век тебе здесь жить. Решай, солдат, воля твоя — можешь наперед отказаться».

²¹ Предлагается модификация сказок «Заколдованная королева» и «Дочь-семилетка» из сборника «Библиотека мировой литературы для детей. Былины. Русские народные сказки. Древнерусские повести». М.: Детская литература, 1989. С. 285–290, 316–318.

Вопрос испытуемому (ситуация 1): «Как ты думаешь, какое решение принял солдат?»

После ответа ребенка следует продолжение сказки:

«Солдат согласился. Медведица ему и говорит:

— Должен ты завтра поутру явиться ко мне — ни пешком, ни на лошади; ни с гостинцем и ни без подарочка; ни в мокрой и не в сухой одежде. «Ну, — думает солдат, — с такой хитрой задачей не легко справиться».

Вопрос испытуемому (ситуация 2): «Как ты думаешь, справится ли солдат с первым заданием? Что он придумал?»

После ответа испытуемого продолжают сказку:

«Наутро является солдат к медведице, как велено. Похвалила она его и дает второе задание:

— Должен ты три ночи в лютую непогоду под деревом в саду переночевать.

Согласился солдат; медведица ушла, и остался он один. Тут все вокруг зашумело, завьюжило, поднялся сильный ветер — аж с ног сбивает, в лицо колючий снег летит, небо потемнело — не видно ни зги. Напала на солдата такая тоска, что на свет бы не смотрел, а чем дальше — тем сильнее».

Вопрос испытуемому (ситуация 3): «Как ты думаешь, какое решение принял солдат?» Сказка заканчивается после ответа ребенка.

«Переночевал солдат три ночи; поутру является к нему царевна красоты неописанной, благодарит его за остроумие и мужество и велит к венцу снаряжаться. Тотчас они свадьбу сыграли и стали вместе жить и ни о чем не тужить».

Анализ данных осуществляется на основе следующих критериев:

1. *Отношение ребенка к деятельности и ее результату:*

3 балла — активный отклик на предложение, интерес (устойчивый) как к процессу деятельности, так и к ее результату;

2 балла — активность и интерес неустойчивы, ситуативны;

1 балл — активность низкая, интерес кратковременен;

0 баллов — полный отказ от деятельности.

2. *Результаты деятельности:*

3 балла — проблемная ситуация разрешается;

2 балла — проблема близка к разрешению, но ребенок не завершает ее;

1 балл — проблема не разрешается вследствие того, что она не обнаружена.

0 баллов — проблема обнаружена, но ребенок избегает (уходит) ее разрешения.

3. Характер разрешения проблемной ситуации:

3 балла — использование конструктивных, социально приемлемых достижений результата;

2 балла — в целом конструктивное решение проблемы, однако средства не всегда несут позитивную и социально приемлемую окраску;

1 балл — неконструктивное разрешение проблемы (выигрывает одна сторона), не учитываются потребности партнера;

0 баллов — использование негативно выраженных (агрессивных, разрушительных) способов, средств для достижения результата;

4. Эмоциональное реагирование (внешнее проявление) в процессе деятельности:

3 балла — позитивное, оптимистическое отношение и уверенность в правильности принятого решения;

2 балла — в целом позитивное, но временами ребенка одолевает неуверенность в правильности принятого решения;

1 балл — пессимизм и сомнения в правильности предложенного им решения, недостаточная уверенность в собственных силах;

0 баллов — негативная или неадекватная оценка принятых решений.

На каждого ребенка оформляется протокол, результаты заносят в специальную таблицу:

Критерии	Ситуации			Общий балл	Уровень
	1	2	3		
1.					
2.					
3.					
4.					
Итоговый балл					

Обработка и интерпретация результатов осуществляется по следующему алгоритму: 1) подсчитывается средний суммарный балл по каждой ситуации отдельно; 2) полученные средние показатели по всем трем ситуациям складываются; 3) итоговая сумма баллов делится на 4; 4) разность чисел составляет итоговый балл, который сопоставляется с уровневými показателями.

9—12 баллов указывают на способность ребенка к конструктивному разрешению проблемной ситуации, наличие у ребенка чувства успешности;

4—8 баллов свидетельствуют о недостаточно развитом чувстве уверенности в собственных силах и способности к поиску конструктивных способов разрешения проблемной ситуации;

0—3 балла — у ребенка не сформирована способность к конструктивному разрешению проблемной ситуации, наблюдается наличие ориентации на мотив «избегание неудач».

Методика «Волшебная палочка»

Цель. Выявить мотивационно-потребностные предпочтения и типологию доминирующих желаний у ребенка.

В основу тестовой процедуры положена методика «Золотая рыбка», предложенная Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной [81].

Организация. Ребенку дают волшебную палочку и предлагают загадать любое желание.

Инструкция. «Эта волшебная палочка может выполнить любые твои желания. Попроси у нее то, что ты очень хочешь, и скажи об этом вслух».

Анализ и интерпретация результатов. В основу типологизации ответов положен метод контент-анализа, позволяющий типизировать все многообразие детских мотивов по различным основаниям.

Основными критериями дифференциации желаний, высказываемых ребенком, выступают следующие:

Процессуальный характер желаний:

а) созидательные;

б) разрушительные.

2 балла — проблема близка к разрешению, но ребенок не завершает ее;

1 балл — проблема не разрешается вследствие того, что она не обнаружена.

0 баллов — проблема обнаружена, но ребенок избегает (уходит) ее разрешения.

3. Характер разрешения проблемной ситуации:

3 балла — использование конструктивных, социально приемлемых достижений результата;

2 балла — в целом конструктивное решение проблемы, однако средства не всегда несут позитивную и социально приемлемую окраску;

1 балл — неконструктивное разрешение проблемы (выигрывает одна сторона), не учитываются потребности партнера;

0 баллов — использование негативно выраженных (агрессивных, разрушительных) способов, средств для достижения результата;

4. Эмоциональное реагирование (внешнее проявление) в процессе деятельности:

3 балла — позитивное, оптимистическое отношение и уверенность в правильности принятого решения;

2 балла — в целом позитивное, но временами ребенка одолевает неуверенность в правильности принятого решения;

1 балл — пессимизм и сомнения в правильности предложенного им решения, недостаточная уверенность в собственных силах;

0 баллов — негативная или неадекватная оценка принятых решений.

На каждого ребенка оформляется протокол, результаты заносят в специальную таблицу:

Критерии	Ситуации			Общий балл	Уровень
	1	2	3		
1.					
2.					
3.					
4.					
Итоговый балл					

Обработка и интерпретация результатов осуществляется по следующему алгоритму: 1) подсчитывается средний суммарный балл по каждой ситуации отдельно; 2) полученные средние показатели по всем трем ситуациям складываются; 3) итоговая сумма баллов делится на 4; 4) разность чисел составляет итоговый балл, который сопоставляется с уровневými показателями.

9—12 баллов указывают на способность ребенка к конструктивному разрешению проблемной ситуации, наличие у ребенка чувства успешности;

4—8 баллов свидетельствуют о недостаточно развитом чувстве уверенности в собственных силах и способности к поиску конструктивных способов разрешения проблемной ситуации;

0—3 балла — у ребенка не сформирована способность к конструктивному разрешению проблемной ситуации, наблюдается наличие ориентации на мотив «избегание неудач».

Методика «Волшебная палочка»

Цель. Выявить мотивационно-потребностные предпочтения и типологию доминирующих желаний у ребенка.

В основу тестовой процедуры положена методика «Золотая рыбка», предложенная Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной [81].

Организация. Ребенку дают волшебную палочку и предлагают загадать любое желание.

Инструкция. «Эта волшебная палочка может выполнить любые твои желания. Попроси у нее то, что ты очень хочешь, и скажи об этом вслух».

Анализ и интерпретация результатов. В основу типологизации ответов положен метод контент-анализа, позволяющий типизировать все многообразие детских мотивов по различным основаниям.

Основными критериями дифференциации желаний, высказываемых ребенком, выступают следующие:

Процессуальный характер желаний:

- а) созидательные;
- б) разрушительные.

2. Предмет желаний (с достаточной долей условности):

- а) познавательные — желания, предполагающие удовлетворение когнитивных потребностей («Хочу научиться читать»; «Хочу много знать и уметь»);
- б) преобразовательные — желания, предполагающие преобразование вещественной окружающей среды («Хочу, чтобы дома было все красиво, чисто»; «Хочу, чтобы вокруг росли красивые деревья и цветы»);
- в) коммуникативные — желания, предполагающие помощь и установление взаимоотношений с другими людьми («Хочу, чтобы Вадик со мной играл»; «Хочу, чтобы тетя Лида пригласила меня в гости»; «Хочу, чтобы мама меня не ругала»; «Хочу с Викой попасть в зоопарк»; «Хочу, чтобы бабушка поскорее выздоровела»);
- г) вещественные — желания, ориентированные на обладание какой-либо вещью, предметом («Хочу куклу»; «Хочу новое платье, игрушку»);
- д) материальные — желания, предполагающие удовлетворение материальных потребностей («Хочу, чтобы у папы было много денег»; «Хочу много мороженого»).

3. Направленность желаний:

- а) личные — желания, направленные непосредственно на удовлетворение собственных нужд и потребностей;
- б) социальные — желания, направленные на удовлетворение нужд и потребностей других людей (друзей, близких, знакомых, родных и т. п.);
- в) опосредованные — желания, формально направленные на удовлетворение потребностей других людей, но преследующие насыщение собственных нужд («Хочу, чтобы у папы была новая машина и он меня возил в школу»; «Хочу, чтобы у мамы было много денег и она купила мне новый компьютер»).

Ответы детей фиксируются в специальной таблице:

№ п/п	ФИО ребенка	Возраст	Пол	Желания	Категория желания
1					
2					
3					

Для каждой категории мотивов подсчитывается частота их встречаемости у каждого ребенка и при необходимости — у группы детей. На основании полученных данных делают выводы о том, какие из мотивов являются наиболее приоритетными.

Преобладающими у старших дошкольников и младших школьников в норме являются созидательные, познавательные, коммуникативные, преобразовательные и социально ориентированные желания.

Методика «Мотивация учения»

Цель. Выявить доминирующий мотив к учению.

Данная методика разработана М. Р. Гинзбургом в 1988 г. [49, с. 39—42; 81, с. 168—170].

Организация. Ребенку в индивидуальном порядке предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей. После прочтения каждого абзаца перед ребенком выкладывается схематический, соответствующий содержанию рисунок (рис. 14 и Приложение 15), который служит внешней опорой для запоминания.

Инструкция. «Сейчас я прочту тебе рассказ. Послушай.

Ребята разговаривали про школу. *Один* ребенок сказал: «Я хожу в школу, потому что меня мама заставляет. Если бы не мама, я бы в школу не ходил». На стол перед ребенком выкладывается карточка № 1: женская фигура с указующим жестом; перед ней фигура ребенка с портфелем в руках (*внешний мотив*).

Второй ребенок сказал: «Я хожу в школу, потому что мне нравится учиться, нравится делать уроки. Даже если бы школы не было, я бы все равно учился». Выкладывается карточка № 2: фигура ребенка, сидящего за партой (*учебный мотив*).

Третий ребенок сказал: «Я хожу в школу, потому что там весело и много ребят, с которыми можно играть». Выкладывается карточка № 3: фигуры двух ребят, играющих в мяч (*игровой мотив*).

Четвертый ребенок сказал: «Я хожу в школу, потому что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до

школы я был маленьким». Выкладывается карточка № 4: 2 фигурки ребят разного роста, один из которых держит в руках портфель (*позиционный мотив*).

Пятым сказал: «Я хожу в школу, потому что нужно учиться. Без учения никакого дела не сделаешь, а выучишься и можешь стать кем захочешь». Выкладывается карточка № 5: ребенок с портфелем у здания школы (*социальный мотив*).

Шестой сказал: «Я хожу в школу, потому что получаю там пятерки». Выкладывается карточка № 6: фигурка ребенка, держащего в руках раскрытую тетрадь (*мотив получения отметки*).

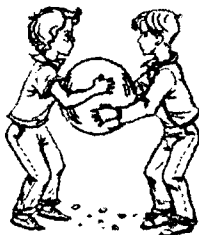


Рис. 14. Стимульный материал к методике «Мотивация учения»

После прочтения рассказа ребенку задают вопросы:

1. Кто, по-твоему, из них прав? Почему?
2. С кем из них ты хотел бы вместе играть? Почему?
3. С кем из них ты хотел бы вместе учиться? Почему?

При этом ребенок указывает на картинку, поясняя ее содержанием соответствующего абзаца. Если содержание недостаточно явно прослеживается в ответе ребенка, психолог задает контрольный вопрос: «А что этот ребенок сказал?»

Анализ и интерпретация результатов. Методика позволяет выявить 6 видов мотивов:

1. Внешний мотив («внешние» по отношению к самой учебе мотивы, подчинение требованиям взрослых и т. п.).
2. Учебный мотив (восходит к познавательной потребности).
3. Игровой мотив (неадекватно перенесенный в новую учебную сферу).
4. Позиционный мотив (связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими).
5. Социальный мотив (основан на понимании общественной необходимости учения).
6. Мотив получения высокой отметки (основан на зависимости ребенка от оценочной позиции взрослого — «Чем больше меня хвалят, тем я лучше»).

Доминирующая мотивация учения диагностируется по соответствию выбора картинки при ответе на вопросы. Вместе с тем ребенок может руководствоваться различными мотивами. О несформированности мотивации учения свидетельствует отсутствие явных предпочтений, то есть ребенок презентует различные подходы во всех ситуациях (ответы на вопросы 1–3).

Наиболее адекватным для детей 6–9 лет считается наличие учебной мотивации, связанной с закономерной для данного возраста актуализацией познавательной потребности. Допустимыми мотивами выступают социальный и позиционный. Игровой мотив чаще всего преобладает у детей, не завершивших кризис 7 лет. Наличие оценочного и внешнего мотивов учения в большей мере указывает на некую социальную зависимость ребенка, а также служит показателем тенденции неблагоприятного развития его самооценки.

Для оценки общегрупповой картины по каждому из шести мотивов подсчитывают процент детей, у которых этот мотив встречается. Полученные данные оформляют в сводную таблицу или представляют в виде диаграммы. На основании полученных данных делают выводы о преобладающем типе мотивов в возрастной группе.

При необходимости срез осуществляют в начале и конце учебного года — эти данные также подвергаются сравнительно-сопоставительному анализу. Кроме того, по мере востребованности сопоставляют наличие каждого из мотивов во всех обследованных группах, анализируют причины выраженности того или иного мотива.

Методика «Два дома»

Цель. Выявить специфику восприятия детьми субъектов ближайшего микросоциума.

Данная методика предложена И. Вандвиг и П. Экблад [18]. В отечественную психологическую практику методика в качестве прицельной введена Л. А. Венгером [21]. С ее помощью возможно получение дополнительной информации о круге общения ребенка, в частности, об отношениях в семье, со сверстниками, одноклассниками, учителями. Методика довольно проста в проведении и обработке.

Стимульный материал. 2 листа белой бумаги формата А4, красный и черный фломастеры, ручка, простой карандаш.

Организация. Сначала с ребенком проводится краткая беседа о том, где (в каком доме) и с кем живет ребенок. Затем психолог предлагает построить для ребенка прекрасный, красный, красивый дом. На глазах у него психолог рисует красный дом (2–3 этажа, 4–6 окошек), подчеркивая его привлекательность. После того как дом контурно завершен на рисунке, психолог говорит: «А теперь давай этот прекрасный дом заселим. Конечно, в нем будешь жить ты, ведь мы для тебя его построили! (Около дома фиксируется имя ребенка.) А кто еще? Здесь, в этом доме, могут жить все, кого ты захочешь поселить с собой, не важно, живете вы сейчас рядом или нет. Поселяй кого хочешь!»

Как только ребенок обозначит имя и «окошко» нового обитателя красного дома, психолог фиксирует его и как можно нейтральнее интересуется им (Кто это? Какое отношение он имеет к ребенку?).

После того как красный дом заселен 3–4 новоселами, психолог рисует еще один дом (либо рядом на листе, либо на другом листе, но располагает оба листа рядом друг с другом) — черный, но никоим образом его не характеризует. Ни в коем случае ребенку не сообщается, что этот дом плохой или чем-то хуже красного. Он вообще не оценивается, а просто предъявляется как другой дом. Психолог говорит: «Может быть, кого-то ты и не захочешь поселить рядом с собой в красный дом. Но надо, чтобы им тоже было, где жить».

В случае, когда черный дом не заполняется жильцами, ребенку задают очередной вопрос: «Что же, этот дом так и будет стоять пустой?»

Если кто-то из реального окружения ребенка вообще не упомянут, то о нем спрашивают у ребенка напрямую: «А учительницу-то (бабушку, папу и т. п.) вообще куда не поселили. Но ведь ей надо где-то жить?!» Естественно, что эти вопросы задаются ребенку нейтральным тоном, не акцентируя его внимание на том, с собой или отдельно он поселит учительницу (бабушку, брата и пр.). Таким образом дополняются списки жильцов каждого дома.

Обработка и интерпретация результатов. Результаты, полученные по данным методики, интерпретируются «напрямую», без включения символической дешифровки. Одним из параметров анализа выступает количественный показатель — сколько людей ребенок охотно вселяет в красный дом. Но главную информационную нагрузку несет качественный показатель. В частности, очень важно, куда ребенок поселяет родителей, сиблингов, учителя (воспитателей), попадают ли в число новоселов одноклассники (одноклассники) и другие сверстники. Случаи, когда ребенок вместе с собой поселяет игрушки, предметы, животных, не связанных с семьей, детским садом, школой людей (посторонних, соседей и т. п.), рассматриваются как компенсаторно-функционирующая психологическая защита на отсутствие эмоционально значимых отно-

шений с близкими, значимыми людьми и ощущения отверженности, ненужности в референтном для него микросоциуме.

По данным И. Вандвиг и П. Экблад, дети, забывающие поселить себя в один из домов, имеют низкие показатели психосоциального функционирования [18, с. 77].

Методика «Автопортрет»

В структуре самосознания личности обычно выделяют два наиболее главных интегральных компонента:

- *когнитивный* — образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т. д.;
- *эмоциональный* — самоотношение, самооценка и т. п., адекватное формирование которых, как было показано выше, является условием оптимальной адаптации человека к социальному окружению. Однако до настоящего времени в психологии весьма распространен односторонний подход к изучению проблемы самосознания на эмпирическом уровне, решаемый преимущественно с помощью вербальных методик (опросников, интервью с испытуемым и т. д.). В связи с этим для практического изучения особенностей самосознания, самоотношения, самооценки личности весьма информативной может оказаться проективная методика «Автопортрет». Достоинство данного теста состоит в его поливозрастном применении (начиная с 5 лет и далее).

По мнению О. Кандаурова, автопортрет как форма самоопи- сания прошел стадию от собственно художественного произведения до уровня фиксированного самосознания человеческого индивида [цит. по 64]. Многие исследователи отмечают, что истоки автопортрета восходят к пиктографическому письму: при необходимости передать сообщение о себе, своих действиях рисовали свой портрет, узнаваемый другими при дешифровке подобных сообщений.

Генезис жанра автопортрета обусловлен, с одной стороны, с усилением личностного начала, углублением самосознания

субъекта, его значительности и самоценности, а с другой — с невиданным расширением и усложнением личности в связи с окружающим миром, развитием и обострением чувства сопричастности всему происходящему, тягой к осмыслению важнейших закономерностей бытия, пронизавшего собственный жизненный опыт. Считается, что любой портрет в определенной мере может рассматриваться как автопортрет художника, создавшего его. Именно на этом основывается интерпретация данного графического теста как варианта одного из многих графических заданий.

Специфика собственно жанра автопортрета состоит в проекции на изобразительную плоскость децентрированного и довольно критического взгляда на себя. Момент, когда художник приступает к созданию автопортрета, Е. С. Романова [64] определяют как итог самопознания, а не начало его. В психологическом смысле автопортрет предоставляет возможность образного освоения мультипликации личности, а в случае создания серии произведений, вероятно, позволяет проследить и линию судьбы.

Автопортрет — это изображение человека, созданное им самим. В целях психодиагностики, считает Е. С. Романова, важно, в какой мере автопортрет как изображение его создателя исчерпывает свою модель и ограничивается ею, а также по каким типологическим признакам можно его различать.

Жанр автопортрета имеет несколько направлений развития, включая и вершины его художественного воплощения. В связи с этим искусствоведы выделяют ряд обобщенных разнообразий форм автопортретов в живописи:

- изображение лица как центральной части графического изображения;
- изображение портрета в интерьере, дополняющем и оттеняющем портрет;
- изображение одновременно нескольких автопортретов, отличных друг от друга по возрасту и характеризующих различные этапы жизненного пути автора;
- автопортрет-метафора, довольно распространенный в последнее время способ самоизображения, предоставляющий простор для развертывания своеобразных психологических

экспериментов, рассчитанных на актуализацию изощренного воображения зрителя (например, изображение молодой женщины в подчеркнуто экстравагантном модном костюме, балансирующей на подвешенном в воздухе канате);

- сюжетный автопортрет, выполненный в обычной реальной ситуации, то есть в кругу близких друзей, где автор беседует, ест, пьет, прогуливается и т. п.;
- автопортрет в исключительной, но вполне реальной ситуации, при которой изображается участие в каком-либо важном событии;
- автопортрет в вымышленной, фантастической ситуации, в которой автор никогда не был или которая происходила без его участия (например, когда художник включает себя в вымышленную историческую или мифологическую сцену — он либо принимает в ней самое непосредственное участие, либо смотрит на все происходящее как бы со стороны, объективно подчеркивая свою принадлежность к другому времени и иному миру; или когда изображает беседу нескольких автопортретов, находящихся в самых различных эмоциональных состояниях, олицетворяющих разделение в сознании собственных представлений о себе).

Очевидно, что некорректно сравнивать тестовые изображения обследуемых (которые зачастую значительно далеки от художественного совершенства, особенно если рисует ребенок, да и в процессе диагностики эта задача не имеет первостепенного значения) с шедеврами художников-мастеров. Но в то же время даже при несовершенстве изображения автопортрета его особенности, по данным исследований (Г. М. Назлоян, Е. Т. Соколова, С. С. Степанов), достаточно информативны по отношению к индивидуально-личностным особенностям его создателя.

Тест «Автопортрет» на сегодняшний день достаточно распространен в прикладной психологии, особенно в США и странах Европы. В отечественной практике используется преимущественно адаптированный Р. Бернсом (США, Институт развития человека, г. Сиэтл) вариант теста в его описательной интерпретации [18].

Цель. Выявить индивидуально-типологические особенности личности, специфику самовосприятия ребенка.

Организация. Детям в индивидуальной форме предлагают простой карандаш (2ТМ) и лист нелинованной бумаги формата А4.

Инструкция. «Нарисуй свой портрет, каким ты себя видишь».

Обработка и интерпретация результатов. Способы обработки продуктов деятельности ребенка, полученных в данной методике, могут быть самые разнообразные — от поверхностного соотнесения с конкретным типом изображения до сложных и точных измерений, вплоть до сопоставления с фотографией. В частности, на основании особенностей изображения можно определить:

- степень развития изобразительной культуры ребенка, стадию изобразительной деятельности, на которой он находится;
- особенности состояния ребенка во время рисования;
- особенности самоотношения и эмоциональное самочувствие ребенка.

Поскольку автопортрет — одна из версий проективного метода, в котором диагностическим материалом служит продукция графической деятельности человека, позволяющая исследовать индивидуально-типологические особенности личности, то, соответственно, к анализу результатов в данной методике применимы те же показатели, что и в других рисуночных тестах.

Развернутый качественный анализ рисунков осуществляется по критериям, разработанным Р. Бернсом, К. Маховер, С. Кауфманом, Д. Торрей, Ф. Гудинаф, Г. Фурт, С. С. Степановым, Е. С. Романовой и другими исследователями в целях получения развернутой интерпретации:

- 1) тип изображения;
- 2) расположение рисунка на листе;
- 3) величина изображения;
- 4) смысловые детали изображения, последовательность их рисования и степень прорисовки;
- 5) оценка характера линий (графики);
- 6) особенности деятельности и эмоционального состояния ребенка во время рисования, включая его спонтанные комментарии и реакции.

Необходимо, однако, подчеркнуть, что на основании обозначенных показателей возможно выявление неких типических тенденций, но не постановка точного психологического диагноза. Важно и то, что поскольку изучаются самосознание и личностные особенности ребенка, которые еще находятся в процессе становления, то чем младше ребенок, тем более ограничены возможности суждения о его личности.

Анализ *типа изображения* позволяет выявить представления рисующего о себе, своей внешности, личности и отношения к ней. Е. С. Романовой на основе использования интегративно-оценочного подхода предложена следующая типология рисунков.

Эстетическое изображение выполняется лицами, имеющими художественные способности. По графическим тестам и по тесту «Автопортрет», в частности, всегда можно различить лиц, обладающих «рукой художника». Их рисунки отличаются легкостью, гибкостью линий, выразительностью черт, лаконичностью образа.

Схематическое изображение — рисунок выполнен в виде лица, схемы тела, бюста, представленных в профиль и анфас. К такому типу изображения зачастую тяготеют лица интеллектуального склада («мыслители» — по И. П. Павлову), для которых важно получить наиболее общие представления о явлении, так как частности и детали интересуют их фрагментарно и ситуативно, по мере необходимости. По-видимому, подобное изображение соответствует синтетическому когнитивному стилю с тенденцией к обобщению.

Реалистическое изображение — это рисунок, выполненный достаточно тщательно, с подробностями — прорисовкой лица, волос, ушей, шеи, одежды. Обычно так рисуют люди, отличающиеся большой педантичностью, склонные к детализации, аналитическому когнитивному стилю.

Метафорическое изображение — рисунок, на котором человек изображает себя в образе какого-либо объекта или явления (например, предмета бытового назначения, животного, растения, литературного персонажа, природного явления и т. д.). Такое изображение выполняют лица художественного склада, обладающие развитой фантазией, воображением, творческими способностями и, разумеется, известной долей юмора.

Интерьерно-атрибутивное изображение — рисунок человека в окружении каких-либо предметов, на фоне пейзажа, комнаты и т. д. К такого рода изображению склонны лица, обладающие способностью к сюжетному описанию, а также направленностью на внешнее предметное окружение.

Аффективное изображение — человек отразил себя в каком-либо эмоциональном состоянии. К этому типу изображения относят рисунки-шаржи и их подобию. По-видимому, лица, обладающие более высокой эмоциональностью, рефлексирующие собственное состояние, склонны к такого рода изображениям. При этом переживаемая эмоция часто может быть противоположна той, которая изображается. Например, грустный человек часто рисует улыбающееся лицо и т. п.

Динамическое изображение — человек рисует себя в период совершения какого-либо действия. Такой тип изображения свойственен лицам с экспрессивно-выразительными движениями, увлеченным спортом, танцами и т. п.

Инверсионно-анфасное изображение — рисунок, на котором у человека вместо лица изображен затылок. Обычно подобное изображение свойственно людям, обладающим противоречивостью в отношении либо к инструкции, либо к экспериментатору, либо к диагностической ситуации в целом, или нежеланием рисовать лицо и другие детали изображения.

Типологизация рисунка может осуществляться и на основе разработанной применительно к детским рисункам классификации Г. Ридла, в основе которой — принцип анализа формы художественного выражения. Все многообразие форм изображений было упорядочено Г. Ридлом до восьми основных видов, каждый из которых характеризовался с точки зрения отличительных признаков. При анализе автопортретов их также можно классифицировать по схеме Г. Ридла:

- *перечисляющий* рисунок — изображение нескольких автопортретов при инструкции нарисовать один;
- *органический* рисунок — человек рисует себя на фоне живой природы — в окружении растений, животных и т. д.;
- *гаптический* рисунок — человек изображает себя сквозь призму внутренних ощущений, отражая собственное эмоциональ-

ное или психосоматическое состояние, зачастую — болезненное («болит зуб», «болит голова», «плохое самочувствие» и т. д.);

- **эмфатический** (импрессионистский, экспрессивный) рисунок — человек изображает себя в какой-либо эмоциональной атмосфере, идущей извне;
- **декоративный** рисунок — человек изображает себя в явно приукрашенном виде: в красивой рамочке, с присутствием каких-либо узоров, орнаментов и другого декора;
- **имажинарный** рисунок — сюжетное изображение, в котором человек рисует себя в виде какого-либо персонажа из литературно-художественного произведения или созданного на основе собственного воображения;
- **ритмический** рисунок — изображение, в котором человек рисует себя в движении: идет по улице, бежит по лестнице, прыгает в «классики» и т. д.;
- **структурный** рисунок — изображение человека, в котором основное внимание сконцентрировано на передаче структуры целого: тщательно прорисовано только лицо, бюст, или детализированное изображение в полный рост.

Кроме того, обозначенные виды рисунков Г. Рид попытался привести в соответствие с концепцией типологических различий К. Г. Юнга. В своей основе типология Юнга опирается на обширное исследование культуры, начиная с античных времен. Анализ разнообразных концепций индивидуально-типологического развития человека, существующих в искусстве, философии, психологии, позволил ученому разработать и обосновать идею экстра- и интроверсии, представляющих собой сложное диалектическое единство осознаваемого и неосознаваемого в структуре личности. Базисом типологии К. Юнга выступает доминирование основных психических функций: мышления, интуиции, ощущения и чувства. Эмпирическое соотношение психологического типа, описывающего (по К. Юнгу) особенности личности, с формами художественного выражения (по Г. Риду) представлено в таблице 8²².

²² Описание психологической типологии К. Юнга и соответствующего ему характера рисунка представлено в работе Е. С. Романовой [64, с. 146–149].

Таблица 8

Соотношение вида рисунка с типологией личности

Вид рисунка (по Г. Риду)	Тип личности (по К. Юнгу)
Перечисляющий	Экстравертированный мыслительный
Органический	Интровертированный мыслительный
Эмфатический	Экстравертированный ощущающий
Гаптический	Интровертированный ощущающий
Декоративный	Экстравертированный чувствующий
Имажинарный	Интровертированный чувствующий
Ритмический	Экстравертированный интуитивный
Структурный	Интровертированный интуитивный

Каждая из представленных типологий изображения позволяет осуществить первый этап обработки материала, по окончании которого приступают к анализу существенных признаков рисунка — это так называемый качественный анализ конкретного продукта изобразительной деятельности ребенка.

Так, **расположение рисунка на листе** свидетельствует о степени энергетизма, активности (социальной, деятельностной, эмоциональной) субъекта. В норме рисунок расположен по средней линии — одинаково удален от верхнего и нижнего краев листа, что по отношению к детям рассматривается как эмоциональность, концентрация на себе (нормативный в дошкольном возрасте эгоцентризм). Положение изображения на листе ближе к верхнему краю (чем больше, тем выраженнее) трактуется как наличие у ребенка высокой самооценки, тенденции к самоутверждению и одновременно с этим недовольство своим положением в социуме, недостаточностью признания со стороны окружающих, чувством незащищенности. И наоборот, если рисунок расположен в нижней части листа, то это свидетельствует о генерализованном чувстве неуверенности ребенка в себе, подавленности, нерешительности, незаинтересованности в своем социальном положении, признании, свойственной ему низкой самооценке и отсутствии тенденции к самоутверждению.

Подходы к анализу пространственного расположения рисунка на листе идентичны для всех проективных методик. Так, пространство «сзади и слева» от субъекта связано с периодом прошлого и бездеятельностью (отсутствием активной связи между мыслью и

представлением и планированием и осуществлением), интроверсивностью. Рисунок, сосредоточенный на левой стороне листа, выполненный мальчиком, рассматривается как склонность к женской идентификации. И наоборот, девочки, рисуящие свой автопортрет преимущественно на правой стороне листа, характеризуются наличием мужской идентификации. Расположение изображения в верхнем левом углу указывает на наличие регрессии. Правая сторона пространства спереди и наверху связаны с периодом будущего и действительностью, с ориентацией на окружение.

На листе левая сторона и нижняя часть связаны со специфической эмоциональных переживаний и отражают наличие отрицательно окрашенных эмоций (неуверенность, пассивность). Правая сторона и верхняя часть указывают на специфику интеллектуальных переживаний, отражают положительно окрашенные эмоции, энергию, оптимизм, активность, способность к реализации конкретных действий.

Размер (величина) изображения свидетельствуют о психофизическом состоянии ребенка. Рисунок во весь лист свидетельствует о экспансивности, компенсаторном превознесении субъектом себя в воображении. Фигура, не помещающаяся на листе, свидетельствует об осознании субъектом среды как сильно сковывающей его действия, потенциальные возможности²³. Изображение маленькой фигуры указывает на наличие тревоги, эмоциональной зависимости (симбиотические отношения со значимым взрослым), чувства дискомфорта и скованности. Мелкая фигура с примитивными чертами свидетельствует о переживании чувства ущемленности «Я».

Рисование автопортрета предполагает в первую очередь отражение целостности образа себя. Следовательно, нормой является изображение фигуры человека полностью — голова, туловище, две руки, две ноги, кроме случаев профильного изображения. Изображение человека без определенных частей тела указывает на отвержение, непризнание его целостности или значимости отсутствующих частей.

²³ Обычно такого рода рисунки выполняют дети с бронхо-легочными заболеваниями или тенденцией к ним.

Наиболее **смысловые детали изображения** связаны преимущественно со степенью прорисовки *головы*, являющейся центром локализации «Я». Это происходит в связи с тем, что на голове расположены основные органы чувств: рот, нос и парные — уши, глаза. Кроме того, рисунок головы отражает сферу интеллекта (контроля) и воображения, а также волевого управления «телесными побуждениями». Даже маленький ребенок считает голову чрезвычайно важной частью тела. Он чувствует, что умелость, ум взрослые каким-то образом связывают с головой. Поэтому рисунок маленькой головы свидетельствует о переживании своей интеллектуальной или социальной неадекватности (что вовсе не обязательно связано с низким умственным развитием), а также стремлении к отвержению контроля разума, не позволяющего удовлетворять телесные влечения, и отрицанию болезненных переживаний и вины. Нечеткое изображение головы — показатель застенчивости, робости. Рисунок большой головы обычно предполагает большие интеллектуальные претензии, или чувство глубокого недовольства своим интеллектом. Если голова непропорционально велика по отношению к туловищу (или имеет неправильную форму), то у ребенка велика вероятность наличия органических нарушений (мозговые дисфункции).

Если на рисунке голова повернута вправо, то это трактуется как устойчивая тенденция к действительности: почти все, что обдумывается и планируется, осуществляется, или, по крайней мере, начинается осуществление, даже если и не доводится до завершения. Другими словами, субъект активно переходит к реализации своих тенденций. Случаи, когда голова изображается в последнюю очередь, рассматриваются как наличие у ребенка межличностных конфликтов, а нередко указывают и возможные нарушения мышления.

Голова, повернутая влево, свидетельствует о тенденции к рефлексии, склонности к размышлениям. Лишь незначительная часть замыслов субъекта реализуется им или начинается реализацией. Субъекту свойственны нерешительность, боязнь активных действий.

Положение головы анфас трактуется как эгоцентризм. Голова, обращенная затылком, указывает на отчужденность ребенка, тен-

денцию к развитию по аутично подобному типу. Слитые профиль и анфас при изображении головы (глаза и рот анфас, нос и лоб — в профиль) служат признаком недостаточности умственного развития либо органического, либо социокультурного генеза.

Волосы — символ мужественности (храбрости, силы, зрелости) и стремления к ней. Волосы, изображенные в виде сильной штриховки, указывают на наличие тревоги, связанной с мыслительной сферой (мышление, воображение). Не заштрихованные (не окрашенные) волосы, обрамляющие голову как клещи, отражают доминирование у субъекта враждебных чувств. Если волосам в рисунке уделено особое внимание — это признак эксгибиционизма (демонстративности и актуальной потребности в признании). В рисунках мальчиков (ближе к подростковому возрасту) данный признак указывает на наличие проблем в области половой идентификации, возникновения гендерного конфликта вследствие неправильного воспитания или гормональных нарушений.

Шея — орган, символизирующий связь между сферой контроля (головой) и сферой влечения (телом). Как элемент в детских рисунках встречается не сразу, что, собственно, и отражает недостаточную психическую зрелость и способность детей к самоконтролю. Сначала ребенок рисует голову, непосредственно соединенную с телом, и лишь постепенно она обретает в рисунке свое функциональное значение. Поэтому отсутствие шеи в рисунке ребенка до 5–6 лет трактуется как неспособность к рациональному самоконтролю, психическая незрелость и рассматривается как возрастная норма. Если же в его рисунке изображение шеи подчеркнуто, то этот показатель рассматривается как наличие потребности в защитном интеллектуальном контроле. Чрезмерно крупная шея трактуется как осознание «телесных» импульсов, стремление их контролировать. Рисунок длинной шеи (шея жирафа) указывает на проблемы контролирования злости или примитивных влечений. Длинная и тонкая шея рассматривается как наличие регрессивных тенденций в развитии, переживание депрессивного состояния по поводу внутреннего конфликта между разумом и чувствами, разрешаемого личностью через самоустранение от мира собственных сильных эмоций. Толстая и короткая шея свидетель-

ствует о способности к открытому, импульсивному выражению собственных слабостей и желаний.

Плечи и их размеры — признак физической силы и потребности во власти. Поэтому чрезмерно крупные плечи отражают ощущение большой силы, а мелкие, наоборот, — малоценности, ничтожности, причем не только в физическом, но и личностном плане. Угловатые плечи свидетельствуют о чрезмерной осторожности, повышенной тревожности, защиты. Покатые плечи чаще всего отражают сниженный жизненный тонус, уныние, отчаяние, иногда — чувство вины. Плечи изящно нарисованы, округлены — признак ровной, пластичной, довольно хорошо уравновешенной силы. Неровные плечи указывают на отсутствие внутреннего равновесия, а угловатые (квадратные) — на агрессивность.

Туловище — символ средоточия жизненных сил. Туловище, изображенное угловатым или квадратным (прямоугольным), свидетельствует о мужественности, наличии эксгибиционистских тенденций. Слишком крупное туловище — признак наличия неудовлетворенных, остро осознаваемых потребностей. Ненормально маленькое туловище — симптом чувства униженности, ощущения малоценности собственной личности. Отсутствие туловища — признак отрицания телесных влечений, потери схемы тела. Начатое, но незавершенное изображение туловища свидетельствует о регрессии. Яркий контур тела указывает на эмоциональную нестабильность субъекта. Подчеркнутый контур тела сквозь одежду или ее очень мало — признак эксцентричности. Деформация в изображении тела отражает наличие психотических тенденций.

Лицо — одна из важнейших частей тела, значимых в процессе общения. Лицо включает рецепторы внешних стимулов, осуществляющих сенсорный контакт с действительностью. Пропуск каких-либо частей лица может указывать на серьезные нарушения в сфере общения. Тщательно выделенное, подчеркнутое, в деталях проработанное лицо указывает на сильную озабоченность отношениями с другими, своим внешним видом. В то же время девочки обычно больше, чем мальчики, уделяют внимания рисованию лица. По мнению специалистов, этот показатель свидетельствует об адекватной половой идентификации девочек. В рисунках мальчиков этот

момент может быть связан с озабоченностью своей физической красотой, стремлением компенсировать свои физические недостатки, формированием стереотипов женского поведения.

Лицо неяркое и тусклое — признак боязливости и застенчивости. На тенденцию к замкнутости указывает лицо, изображенное таким образом, что виден затылок. Изображенный на лице рубец (шрам) символизирует ожидание агрессии со стороны окружающих или ущемленное чувство собственного достоинства, наличие психической травмы. Лицо, похожее на маску, выражает осторожность, скрытость, свойственное субъекту чувство отчужденности. Подчеркнутый подбородок отражает актуальную потребность в доминировании, а также свидетельствует о наличии страха перед ответственностью. Слишком крупный подбородок указывает на наличие стремления компенсировать ощущаемую слабость и нерешительность. Черты лица, изображаемые в последнюю очередь, указывают на тенденцию игнорирования рецепторов внешних воздействий, а также стремление как можно больше отсрочить идентификацию личности.

Глаза — наиболее информативная деталь изображения. Глаза рассматриваются психоаналитиками как символ присущего человеку страха, причем это значение особенно подчеркивается резкой прорисовкой радужки. Большие глаза на рисунке предполагают подозрительность, а также проявление озабоченности и гиперчувствительности по отношению к общественному мнению. При этом большие расширенные глаза обозначают тревожность, беспокойство, потребность в защите. Изображение выпученных глаз свидетельствует о грубости и черствости индивида, а чрезмерно подчеркнутые, несколько раз обведенные глаза — указывают на склонность к экстернализированной (направленной вовне) агрессии и грубости, вызванной чувством социальной тревоги. Маленькие, закрытые или спрятанные под головным убором глаза обычно предполагают самопоглощенность и тенденцию к интроверсии, стремление избегать неприятных визуальных воздействий. Если глаза изображены без зрачков, как пустые глазницы, то эта деталь трактуется как враждебность, эгоцентричность, незрелость, истеричность, наличие чувства вины и значимого стремления к избе-

ганию визуальных стимулов. Лицо с глазами-«точками» или «щелочками» несет в себе внутренний запрет на плач, выражение потребности в зависимости. У мальчиков, рисующих большие глаза с длинными ресницами, зачастую отмечаются нарушения половой идентификации. Изображение длинных ресниц, как мальчиками, так и девочками, интерпретируется как склонность к демонстрированию себя, потребность в восхищении собой со стороны окружающих.

Уши — это «орган» восприятия критики, свидетельствующий о заинтересованности субъекта в информации, значимости любого мнения окружающих о себе. Большие, крупные или слишком подчеркнутые уши предполагают чувствительность к критике и даже возможные слуховые галлюцинации, возникающие вследствие повреждения или нарушенной функции органа слуха (в этом случае ребенку необходима консультация лор-врача). Такая деталь изображения часто встречается у детей, гиперчувствительных к критике, а также озабоченных проблемой послушания. В рисунках у хорошо приспособленных умственно отсталых или у маленьких нормальных детей часто наблюдается изображение подчеркнутых ушей, но при этом лицо не закончено. Маленькие уши или их отсутствие указывают на стремление не принимать никакой критики, заглушить ее.

Нос в психоаналитической традиции трактуется как сексуальный символ, но подобная интерпретация до сих пор остается остродискуссионной у представителей разных психологических школ и направлений. И все-таки акцент, смещенный на нос, предполагает наличие сексуальных проблем, которые у детей существуют и проявляются в форме гендерного конфликта или трудностях половой идентификации. Выделенные ноздри свидетельствуют о склонности к примитивной агрессии.

Рот — символ агрессии (ведь помимо прочего он служит для того, чтобы кричать, ругаться, кусаться). Особым признаком агрессивности выступают четко прорисованные зубы. Причем ряд авторов рассматривают изображение зубов как указание на простую форму шизофрении. В то же время следует помнить, что присущая детям вербальная агрессия зачастую имеет защитный харак-

тер (огрызается, грубит в ответ на осуждение, порицание или в период возрастных кризисов) на неблагоприятные воздействия извне.

Рот, похожий на клоунский, обозначает вынужденную приветливость, неадекватные чувства. Рот, изображенный как яркий штрих, отражает тенденцию к оральной агрессии. Отсутствие рта или рот-«точка» («черточка») означает, что субъект либо лишен возможности каким бы ни было образом влиять на других людей, либо депрессию, либо вялость в общении.

Выделенный, сильно подчеркнутый рот указывает на наличие чувства вины, тревоги, а также на возможные речевые затруднения, тогда как приоткрытый рот в сочетании с языком, но при отсутствии прорисовки губ трактуется как большая речевая активность (вербализация). В сочетании с прорисовкой губ указывает на чувствительность. Открытый рот без прорисовки губ и языка, особенно зачерченный, трактуется как легкость возникновения страха и опасений, недоверия. Зачернение рта в рисунках детей свидетельствует о боязливости и тревожности.

Конечности — руки и ноги — на рисунке ребенка появляются достаточно рано, но напоминают своим видом палочки, «сосиски». Для малыша первоначальная функция руки заключается в том, чтобы с ее помощью цепляться к телу матери, то есть рука представляет собой инструмент для установления контакта с близким человеком. Лишь впоследствии, пережив физическую и психологическую автономизацию от тела матери, ребенок открывает вторую функцию руки — функцию взаимодействия с миром предметов и воздействия на этот мир. Таким образом, руки символизируют контакт личности с окружающим миром, орудие не только более совершенной и чуткой адаптации к окружению, главным образом в межперсональных отношениях, но и для управления, изменения среды, контроля поведения других людей.

Момент, когда ребенок почувствует себя субъектом, способным на какое-либо самостоятельное действие, довольно легко обнаруживается в его рисунке: у человечка появляется кисть руки, иногда в виде «варежки», иногда — с пальцами, причем пальцев не обязательно пять. Если пальцев на руке изображено больше, чем

пять, — это свидетельствует, что ребенок чувствует себя более оснащенным, сильным (на левой руке — в сфере семейных отношений, на правой — в мире за пределами семьи — в детском саду, во дворе, в школе). Если меньше — более слабым, чем окружающие.

Крупные пальцы, похожие на гвозди или шипы, — признак враждебности, а пальцы одномерные, обведенные петлей — указывают на сознательные усилия против агрессивных чувств. Заботливо отделенные и нарисованные в виде «обрубков» или напоминающие по форме боксерскую перчатку пальцы отражают «вытесненную» агрессию, замкнутость. Пальцы, изображенные в форме грозди винограда или листочков, свидетельствуют о незащищенности, незрелости, инфантилизме (норма для детей). На проявление инфантильной агрессии, грубость и черствость указывают очень большие пальцы, пальцы-палочки или их изображение без ладоней. Если же пальцы изображены с тщательно нарисованными ногтями и суставами, то это является выражением свойственного индивиду навязчивого контроля над агрессией, наличия у него ощущения телесной дезорганизации, зависимости от матери. Очень длинные пальцы и пальцы-стрелы указывают на свойственную субъекту склонность к открытой агрессии, психическую регрессию.

В случае, когда ребенок рисует себя с поднятыми вверх руками, длинными пальцами, то это часто связано с агрессивными желаниями. Иногда такие рисунки выполняют и внешне спокойные, покладистые дети. В данном случае можно предполагать, что ребенок чувствует враждебность по отношению к окружающим, но его агрессивные побуждения подавлены. Подобный рисунок также может указывать на стремление ребенка компенсировать свою слабость, желание быть сильным, властвовать над другими. Эта интерпретация более достоверна, когда ребенок в дополнение к «агрессивным» рукам рисует широкие плечи или другие атрибуты «мужественности» и силы.

Руки изображены длинными и мускулистыми — также признак того, что ребенок ощущает потребность в физической силе, ловкости, храбрости, ему свойственно желание чего-либо достигнуть, завладеть чем-либо. Если же при изображении длинных и тонких

рук ребенок не рисует рот, то этот показатель можно интерпретировать как астматический синдром, а следовательно, ребенку срочно необходима консультация специалиста соответствующего профиля. Слишком длинные, сильные, могучие руки указывают на чрезмерно амбициозные стремления и сильную вовлеченность в события внешнего мира, связанные у детей с потребностью в автономизации. Но если руки изображены длинными и слабыми, то это свидетельство зависимости, ощущения собственной незначительности и потребности в опеке. Гипертрофированно крупные, подчеркнута выделенные руки — признак амбивалентности, когда у субъекта актуализирована потребность в адаптации к существующим социальным отношениям и одновременно — чувство неадекватности и склонности к импульсивному, возможно агрессивному, поведению. Очень короткие руки отражают недостаток амбиций, ограниченность стремлений, ощущение неадекватности. Тонкие, хрупкие, слабые руки указывают на переживание физической или психологической слабости, а вяло опущенные руки указывают на тщетность усилий, переживание чувства неэффективности, ощущение недостатка в достигнутом. Но руки расслабленные и гибкие свидетельствуют об адаптивности субъекта в межперсональных отношениях. Тонкие руки указывают на переживание слабости. Изображенные близко к телу руки — признак напряжения, неповоротливости, ригидности, а вытянутые по бокам — свидетельствуют о трудностях в социальных контактах, страхе перед агрессивными импульсами, пассивности как одной из форм защиты от них. Руки, спрятанные за спиной, отражают наличие чувства вины, неуверенности в себе (например, у детей с ревматоидным артритом) и одновременно нежелание уступать, идти на компромиссы, а также склонность к контролю агрессивных, враждебных влечений. Спрятанные в карманах руки указывают на управляемую увертку (отвиливание) от какого-либо действия, склонность к асоциализации. Руки, скрещенные на груди, выражают враждебно-мнительную установку. Если при этом руки короткие, то этот признак свидетельствует об отвержении родителя противоположного пола. Руки, расположенные в опоре на бедра, указывают на боязнь и опасение сексуально ориентированных

контактов. Неясно очерченные руки интерпретируются как недостаток уверенности в себе, в деятельности, в социальных отношениях. На зависимость и нерешительность также указывают подчеркнутые суставы локтей.

Часто заштрихованные руки, пальцы выражают чувство вины из-за какого-либо реального или представляемого действия руками (например, при склонности ребенка к воровству). Скованные руки предполагают жесткую, обязательную, но замкнутую личность. Руки, повернутые в стороны и достающие что-то, отражают зависимость, желание быть любимым, привязанность. Широкий размах рук — показатель интенсивного стремления к действию. Если же пальцы при этом сжаты в кулаки — это рассматривается как бунтарство, проявление протеста: кулаки прижаты к телу — вытесненный протест; далеко от тела — открытый протест. Широкие руки у ладони или у плеча указывают на недостаточный контроль действия и импульсивность.

Нарисованные в последнюю очередь руки отражают значимую нежелательность к поспешным, близким, откровенным связям со средой. Иногда причина этого явления кроется в старании скрыть чувство неадекватности. Отсутствие рук на рисунке или редуцированные кисти рук указывают на чувство вины, неадекватности (неполноценности, замкнутости) даже при высоком интеллекте (и социальном, и умственном), на сниженную практику общения. При этом потребность в общении вовсе не обязательно снижена (например, как при аутизации) — она может быть высокой, но уже подавленной, загнанной внутрь. По этому показателю довольно информативным является сравнение автопортрета с рисунком семьи: ребенок иногда прорисовывает руки и кисти разных членов семьи по-разному и не так, как у себя на портрете, что, собственно, и отражает различия в характере общения ребенка с каждым из них.

Ноги символизируют опору в реальности, потребность в независимости и свободе действий, передвижения. Чем больше площадь опоры у ног — тем тверже ощущение надежности. Но изображение слишком широко расставленных ног трактуется как откровенное пренебрежение миром, неподчинение, игнорирование

социальных требований или наличие чувства незащищенности. Сильно сдвинутые ноги — признак ригидности и напряженности, возможной гендерной дезадаптации. Большие ноги подразумевают потребность в безопасности. Подчеркнутое изображение ног — свидетельство грубости, черствости. В рисунках детей ноги, непропорционально длинные или неодинаковых размеров, указывают на амбивалентность и выражают потребность в личностной автономии, актуальное стремление к независимости. Слишком короткие ноги — наличие чувства физической или психологической неловкости. Если рисунок начат с ног — это свидетельствует о боязливости. Отсутствие ног рассматривается как переживание скованности, ощущение нестабильности, отсутствие основы, робость, замкнутость.

Ступни — признак физиологической и психологической подвижности в межличностных отношениях. Изображение непропорционально длинных ступней рассматривается как потребность в безопасности и демонстрации мужественности, а непропорционально мелких — как скованность и зависимость. Подчеркнутое изображение ступней ног указывает на грубость и черствость, а изображение голых пальцев на ногах — на агрессивность. Ступни, обращенные в разные стороны, — признак сильных амбивалентных чувств.

Ступни ног не изображены — признак замкнутости, робости. Характер соединения ног с туловищем (тщательность или небрежность, слабое соединение или полное его отсутствие) отражает специфику контроля субъектом своих рассуждений, выводов, решений.

Трактовка *позы и динамики* изображенной фигуры в целом более прямолинейна. Так, интровертная поза при хорошо прорисованных кистях рук может интерпретироваться как высокая избирательность в общении, но вовсе не закрытость и не уход от общения. Сочетание интровертной позы (указывающей на узость круга общения, но ничего не говорящей о его эмоциональной глубине) с отсутствием кистей рук дает основание предполагать аутизацию как снижение потребности в общении, влекущее за собой бедность эмоциональных контактов. Экстравертная поза при отсутствии

кистей рук свидетельствует о нарушении в общении, в частности, может интерпретироваться как склонность к широким, но формальным контактам с окружающими.

Фигура, изображенная в движении по направлению вправо (установка на будущее), отражает психическую активность, целеустремленность, активную работу фантазии. Ориентация движения влево указывает на активное переживание прошлого. Изображение бегущего человека отражает стремление убежать, уклониться, скрыться, тогда как легко и размеренно шагающего — свидетельство уравновешенности. Статичная фигура, изображенная в абсолютный профиль, рассматривается как серьезная отрешенность, замкнутость, тенденция к увиливанию, оппозиционности. Статичная фигура анфас указывает на актуальную потребность в коммуникации, социальную зависимость и одновременно на эксгибиционистские тенденции, социальную недоступность. Если голова изображена в профиль, а тело анфас, то это трактуется как тревога, вызванная социальным окружением и неудовлетворенностью потребности в общении. Если же при изображении лица профиль и анфас оказываются слитыми (глаза и рот — анфас, нос и лоб — в профиль), то в данном случае достаточно актуально стоит вопрос об умственной дефектности субъекта из-за примитивной культуры как следствия неадекватного воспитания. На неразвитость мышления указывает и фигура, у которой голова и ноги изображены в профиль, а туловище — анфас.

Стоячая неуравновешенная фигура выражает напряжение и рассматривается как первый признак начала психического расстройства. Фигура человека, сидящего на краешке стула, свидетельствует о снижении энергетических ресурсов, о сильном желании найти выход из ситуации, переживании чувства страха, одиночества и некоторой подозрительности субъекта по отношению к другим.

Анализ *деталей изображения* несет дополнительную информационную нагрузку и тем самым представляет определенную ценность. Так, отсутствие существенных деталей, если это не связано с интеллектуальной недостаточностью, часто является свидетельством серьезного эмоционального нарушения. В целом не-

достаточная детализация служит признаком нехватки психической энергии, тенденции к замкнутости. Однако не следует путать необязательные детали в рисунке человека со второстепенными. Шея, уши — детали, обязательные для каждого человека, хотя и второстепенные, по сравнению с глазами и ртом. А вот бантики на туфлях, множество рюш на платье, перья на шляпе, кружевной воротничок, сигарета в руке — детали факультативные, украшательские. Использование ребенком множества необязательных деталей в автопортрете, фиксация на украшательстве выступает проявлением демонстративности. При выраженной демонстративности повышенное внимание к украшательству на фоне посредственного уровня изображения основных деталей нередко сочетается с изображением «демонстративных» персонажей — клоунов, бандитов, фей и т. п. Подобного рода изображения могут свидетельствовать и об актуализированной потребности в социальном внимании, обусловленной недостаточно сформированным чувством собственной значимости и неопределенностью представлений о самооценности.

Стилизованный портретный рисунок (карикатура, шарж или примитивное изображение, ниже возрастной нормы) трактуется как склонность к эксгибиционизму, замкнутости.

Автопортрет, изображенный в виде абстрактной фигуры или как образ человека, состоящего из палочек, часто встречается у неуверенных в себе, незащищенных или негативно настроенных людей, а также у тех, кому общение с людьми в тягость. Автопортрет в образе куклы указывает на свойственную индивиду уступчивость, переживание доминирующего влияния со стороны окружающих, а фигура, переодетая, например, в костюм клоуна, — на недовольство собой. Фигура, одетая в неподходящую одежду (которая либо слишком велика, либо мала), выражает недовольство субъектом собственным социальным статусом, тогда как детальное изображение опрятной одежды — акцентированное внимание на соответствии и социальном престиже. Слишком шепетильное отношение к изображению одежды — признак эгоцентризма, незрелости. Если одежды слишком много, то это рассматривается как эгоцентризм с тенденцией к антисоциальному поведению, потреб-

ность в доминировании и социальном одобрении. Когда фигура изображена одетой, но видны пальцы ног, то это интерпретируется как агрессивная тенденция.

Каждая деталь одежды, дополнительные аксессуары при изображении автопортрета несут самостоятельную информацию.

- ☐ Пупок — эгоцентричность и зависимость.
- ☐ Пряжка на ремне — зависимость.
- ☐ Талия сильно затянута — нестабильный контроль над эмоциями.
- ☐ Подчеркнута линия талии, пуговицы по оси тела — чувство неполноценности, зависимость от матери.
- ☐ Пуговицы на груди — эмоциональная депривация, зависимость, возможна идентификация с матерью.
- ☐ Пуговицы и шляпа или шляпа при полном отсутствии другой одежды — регрессия.
- ☐ Сигарета — потребность в укреплении мужественности (у мальчиков).
- ☐ Серьги — эксгибиционистские тенденции (у девочек), нарушение половой идентификация (у мальчиков).
- ☐ Горящий камин, костер или печь перед фигурой — потребность в безопасности и теплоте.
- ☐ Оружие (ружье, нож, копье, дубинка, пистолет и т. п.) — агрессивные тенденции, враждебность защитного характера.

Не менее важную диагностическую информацию при анализе рисунка несут *технические особенности* его выполнения ребенком, такие как форма и характер линий, качество графики. Так, разрывы линий, стертые детали, пропуски, акцентирование, штриховка выявляют конфликтные сферы ребенка.

- ☐ Акцентирование окружностей в изображении тела — женственность, уступчивость.
- ☐ Мало гнутых линий, много острых углов — агрессивность, склонность к дезадаптации.
- ☐ Закругленные (округлые) линии — женственность.
- ☐ Прямые линии — агрессивность.
- ☐ Линии неодинаковой яркости — напряжение.
- ☐ Зубчатые, неровные линии — дерзость, враждебность.

- ☐ Уверенные, твердые линии — амбициозность.
- ☐ Яркая линия — грубость.
- ☐ Слабая линия — озабоченность, фобическая невротичность.
- ☐ Тонкие, продленные линии — напряжение.
- ☐ Легкие линии — недостаток энергии.
- ☐ Подчеркнутая линия — тревога, незащищенность, область конфликтов, тенденция к регрессии (особо по отношению к подчеркнутой детали).
- ☐ Разрыв извилистой линии — неуверенность, застенчивость.
- ☐ Прозрачности в изображении — недостаток мышления (свойственен детям до 6–7 лет).
- ☐ Комбинация уверенных, ярких и легких контуров — грубость, черствость.
- ☐ Контур неяркий, неясный — боязливость, робость.
- ☐ Голова хорошо очерчена, а тело изображено тусклым контуром или вообще отсутствует — ярко выраженная депрессия.
- ☐ Тусклые черты с подчеркнутым контуром головы — застенчивость, замкнутость.
- ☐ Очень маленькая фигура с очень тонким контуром — скованность, чувство собственной малоценности и незначительности.
- ☐ Яркий толстый контур — агрессия, вызванная потребностью защиты собственного «Я».
- ☐ Разрыв контура — указывает на сферу конфликтов, сосредоточенных в месте разрыва.
- ☐ Эскизный контур — тревога, робость.
- ☐ Очень слабый контур — чувство неполноценности, признаки аутизма.
- ☐ Необрывающийся, подчеркнутый контур, обрамляющий фигуру, — чувство социальной изоляции или стремление к ней.
- ☐ Сильный нажим — энергичность, настойчивость, повышенная напряженность с тенденцией к асоциализации.
- ☐ Очень сильный нажим на карандаш — агрессивность, настойчивость.
- ☐ Легкий нажим — низкие энергетические ресурсы, скованность.

- ☐ Варьирующий нажим — адаптивность, пластичность.
- ☐ Неровный, неодинаковый нажим — импульсивность, нестабильность, тревога, чувство незащищенности.
- ☐ Изменчивый нажим — эмоциональная нестабильность, лабильность настроения.
- ☐ Наличие штриховки — тревога, агрессия, сфера конфликта.
- ☐ Энергичные, уверенные штрихи — настойчивость, чувство безопасности.
- ☐ Сильная штриховка — агрессивные тенденции, эмоциональная неуравновешенность.
- ☐ Штрихи округлые — зависимость, женственность, недостаточность самоактуализации, эмоциональная зависимость (у детей).
- ☐ Прямые штрихи (у детей) — упрямство, настойчивость, упорство.
- ☐ Штрихи угловаты, скованные — напряжение, замкнутость.
- ☐ Горизонтальные штрихи — подчеркивание воображения, женственность, слабость.
- ☐ Неясные, разнообразные, изменчивые штрихи — недостаток упорства, настойчивости, незащищенность.
- ☐ Длина штрихов — у возбудимого субъекта штрихи укорачиваются, у тормозимого — удлиняются.
- ☐ Длинные штрихи — контролируемое поведение (у детей).
- ☐ Ритмичная штриховка — чувствительность, сочувствие, отсутствие скованности.
- ☐ Короткие, эскизные штрихи — тревога, неуверенность.
- ☐ Штриховка справа налево (на себя) — интроверсия, изоляция.
- ☐ Штриховка от себя, слева направо — экстраверсия, агрессивность, обусловленная потребностью в поддержке.
- ☐ Короткие штрихи — импульсивное поведение (у детей).
- ☐ Вертикальные штрихи — упрямство, настойчивость, решительность, гиперактивность.
- ☐ Заштрихованы ботинки — незащищенность.
- ☐ Легкая или минимальная штриховка — относительное спокойствие.

- Литографическая фигура с заштрихованными деталями, изменчивым нажимом карандаша, стираниями — гиперболизированное чувство тревоги.

Пропорциональность и симметрия. Видимые нарушения пропорций по отношению правой или левой стороны указывают на отсутствие личностного равновесия. Искажения, идущие по правой стороне автопортрета, отражают проблемы взаимоотношений с миром социальных норм и тех людей, которые их воплощают для ребенка. Искажения по левой стороне тела отражают проблемы в отношениях с наиболее близкими людьми и сосредоточены в сфере эмоциональных привязанностей.

Значительная диспропорциональность изображения служит симптомом органических нарушений, равно как и особая, ярко выраженная симметричность рисунка. В целом нарушение симметрии указывает на ощущение неполноценности и на проблемы с координацией, а недостаток симметричности — на незащищенность.

Характер и порядок изображения, ориентация в задании. Если ребенок принимает задание с минимальным протестом, своевременно начинает выполнять рисунок, но вслед за этим у него возникает усталость и он прерывает деятельность, то это свидетельствует о наличии у него депрессивного состояния. Когда же по ходу выполнения задания значительно уменьшается темп и продуктивность деятельности — это является признаком быстрого истощения. Соппротивление трактуется как стремление скрыть проблемы, нежелание репрезентировать себя. Отказ или уход от задания — очень симптоматичные признаки, требующие тщательного анализа. Это может быть уход именно от данного задания, оказавшегося для ребенка слишком нагрузочным в связи с тем, что у него назрели серьезные проблемы в сфере общения (причем его собственные, субъективно переживаемые, проблемы, не обусловленные снижением потребности в общении, которое в основном вызывает беспокойство у родителей). Отказ выполнять задание может быть обусловлен и общей конфликтностью самооценки, уровня притязаний ребенка, предполагающего, что он не сможет нарисовать себя так, чтобы его удовлетворил собственный рисунок. Наконец, уход от задания может

быть вызван просто реакцией на диагностику, на саму ситуацию обследования.

Упорство ребенка в достижении цели, выполнение задания, несмотря на трудности, рассматривается как хороший прогноз психического развития — ребенку свойственны жизненная энергия, мотивационная определенность. На недостаточную уверенность ребенка в себе указывают его периодические извинения из-за рисунка, поиск оправданий снижения качества графики.

Развернутое название рисунка, его детализированное описание указывают на наличие у ребенка мелочных тенденций. Если ребенок рисует фигуру противоположного пола, то это трактуется как наличие гендерного конфликта, сильная привязанность или зависимость от родителя противоположного пола.

Нормальный порядок рисования указывает на отсутствие нарушений в самосознании, мышлении, на адекватный контакт с реальностью. В случае, когда присутствует особая непоследовательность в изображении (например, голова, потом — ступни, затем — плечи, ноги) — ребенку необходима консультация клинициста.

Особенности деятельности и эмоционального состояния ребенка во время рисования, включая его спонтанные комментарии и реакции, фиксируются предельно точно. В протоколе отмечаются паузы длительностью более 15 секунд, попытки перерисовки или стирания отдельных деталей, высказывания и яркие эмоциональные реакции ребенка по ходу выполнения изображения. Все это служит источником дополнительной диагностической информации о ребенке.

В процессе рисования или по его окончании нужно в свободной беседе выяснить значение отдельных деталей в рисунке и отношение к ним ребенка.

Следует обратить внимание на внесение ребенком поправок, изменение деталей в рисунке — это своеобразная спонтанно-защитная реакция на ситуацию. Эту реакцию символизируют и детали первоначального рисунка. Возвращение к уже нарисованным деталям автопортрета отражает их значимость для ребенка и указывает на связанные с ними доминирующие переживания.

Периодические стирания могут быть обусловлены как позитивным, так и негативным отношением ребенка к тому, что он нари-

совал. Определяющим моментом здесь выступает конечный результат перерисовывания: если оно не привело к значительному улучшению изображения, то это, как правило, представляет собой область сосредоточения конфликта и является признаком тревожности, опасений, возможных невротических тенденций. Частые стирания свидетельствуют о нерешительности, недовольстве собой. На наличие зоны внутреннего конфликта указывают и паузы в рисовании.

Однако какими бы на первый взгляд тревожными ни были выявленные показатели, всегда следует помнить и учитывать возрастные нормы изображения человека. Так, в возрасте 3–4 лет ребенок чаще всего рисует круг или овал, представляющий в большинстве случаев голову. Непосредственно к ней он присоединяет конечности. Это и есть «головоног». С 4 до 5 лет ребенок проходит стадию схематического изображения, причем одной из главных деталей в рисунке человека становится пупок. Постепенно в виде точек и черточек добавляется обозначение глаз, рта и носа. Иногда появляется намек на волосы. Позднее в изображение включаются руки, присоединяемые либо к голове, либо к ногам, так как рисунок туловища появляется несколько позднее — для маленького ребенка оно не имеет принципиального значения. Первым признаком туловища служит появление горизонтальной линии между нарисованными ногами.

После пятого года жизни ребенок переходит к условно пространственному рисунку. Он уже способен нарисовать узнаваемую фигуру человека, причем изображения дифференцированы по половому признаку. Туловище часто изображается в виде круга, овала, треугольника или четырехугольника. Голова начинает непосредственно соединяться с туловищем. Ноги ребенок рисует далеко друг от друга, но они все-таки соединены с контурами туловища. Наблюдается нарушение в пропорциональности человеческой фигуры.

К 6 годам в изображении человека появляются пальцы и ладони, уши и волосы. Руки в изображении человека связаны с туловищем больше, чем голова. На седьмом году жизни детский рисунок характеризуется стремлением ребенка к уточнению пропорций. Ноги помещаются ближе друг к другу, руки присоединяются

к туловищу на уровне плеч, появляется намек на шею. Ребенок совершенствует прическу и одежду, причем особое внимание уделяется изображению пуговиц на одежде.

Рисунок восьмилетнего ребенка характеризуется переходом от сегментарного к изображению целостного тела — двумерные руки и ноги; в фигуре человека появляются плечи. Рисунок анфас (где в этот период совершенствуется изображение ног) постепенно заменяется профильным изображением, которое чаще всего отражает только одну руку. Все формы закругляются, пропорции объединяются.

В 9 лет появляются попытки отображения в рисунке движения: в профильном изображении — это ходьба, в рисунке анфас — деятельность рук (например, ребенок несет портфель). Изображение лица характеризуется наличием большинства основных деталей. Наблюдаются значительные различия в рисунках по гендерному признаку. В то же время рисунки в этом возрасте сохраняют плоскостной признак.

Рисунки десятилетних детей характеризуются наличием попыток перспективного охвата, наложения тени и придания формы. Изображения приобретают объемность и пластичность.

При всех качественных изменениях, которые претерпевает детская графика, для нее долгое время неизменными остаются три основных признака:

- контурное изображение предметов, отсутствие оттенков и цветотени;
- несоблюдение пропорций объектов при их изображении; отсутствие перспективы (до 6 лет);
- прозрачность (проекционное несоответствие) рисунка, то есть сохранение тех частей объекта, которые в действительности, при определенном расположении, не могут быть видны (два глаза или два уха при профильном изображении).

Методика «Рисунок семьи»

Данная методика представляет собой процедуру, позволяющую выявить переживания и восприятие ребенком своего места в семье, его отношения к семье в целом и отдельным ее членам, и на

основе этого осуществить прогноз индивидуального стиля поведения, переживания и аффективного реагирования в значимых и конфликтных ситуациях [12; 86]. Самое раннее упоминание о тестовой методике такого рода относится к началу 1950-х годов, а уже с 1960-х тест «Рисунок семьи» получает довольно широкое распространение в целях изучения межличностных отношений. При этом в различных странах и регионах одной страны приоритет в его использовании связывают с разными научными именами — В. Хьюлс, Р. Бернс, Дж. Остер, П. Гоулд, Н. Корман, С. Кауфман, Т. Хоментаскас, А. И. Захаров.

Особенно продуктивно применение этого теста в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах, так как полученные результаты практически не зависят от способности ребенка к интроспекции, к вербализации своих переживаний, умения «вжиться» в воображаемую ситуацию, то есть от тех особенностей психической деятельности, которые существенны при выполнении заданий, основанных на вербальной технике.

Цель. Выявление особенностей внутрисемейных отношений и неосознаваемых аспектов личности.

Материал. Лист белой бумаги 15 × 20 см или 21 × 29 см, простой (твердость 2ТМ) карандаш, резинка (ластик).

Организация. Ребенку предъявляется рабочий материал и сообщается инструкция. При индивидуальном обследовании время выполнения задания обычно не превышает 35 минут.

В зависимости от задач, в контексте которых осуществляется обследование, формы тестирования, общего времени, отведенного на процедуру диагностики и анализ результатов деятельности, психолог использует основную инструкцию или один из вариантов дополнительных заданий.

Инструкция. «Нарисуй, пожалуйста, свою семью».

Ни в коем случае нельзя объяснять ребенку, что обозначает слово «семья», так как этим искажается сама суть исследования. Если у ребенка возникает вопрос: «Что нарисовать?», то психолог просто еще раз повторяет инструкцию или детализирует ее одним из следующих образов: «Нарисуй свою семью, где все заняты обычным делом» или «Нарисуй свою семью, как ты ее себе представляешь».

В процессе выполнения ребенком задания в протоколе следует отмечать:

- ☐ последовательность рисования деталей;
- ☐ паузы в процессе рисования;
- ☐ стирание деталей;
- ☐ спонтанные комментарии;
- ☐ эмоциональные реакции и их связь с изображаемым содержанием.

После выполнения задания необходимо обратиться к получению максимально возможной дополнительной информации вербальным путем. Обычно задают следующие вопросы:

1. Скажи, кто тут нарисован?
2. Где они находятся?
3. Что они делают? Кто это придумал?
4. Им весело или скучно? Почему?
5. Кто из нарисованных людей самый счастливый? Почему?
6. Кто из них самый несчастный? Почему?

Последние два вопроса провоцируют ребенка на открытое обсуждение чувств, что склонен делать отнюдь не каждый ребенок. Поэтому если он не отвечает на них или отвечает формально, то на ответе настаивать не следует.

При опросе психолог стремится выяснить смысл всего нарисованного ребенком: чувства к отдельным членам семьи, почему ребенок не нарисовал кого-нибудь из членов семьи (если так произошло); что означают для ребенка определенные детали рисунка (звери, птицы, перечеркивание и пр.). По возможности следует избегать прямых, констатирующие однозначных вопросов и не настаивать на ответе, так как это может индуцировать тревогу, активизировать защитные реакции у ребенка. Обычно наиболее продуктивными оказываются проективные, опосредованные вопросы, например: «Если бы вместо птички был бы нарисован человек, то кто бы это был?», «Как ты думаешь, кто бы выиграл в соревнованиях между братом (сестрой) и тобой?», «Кого мама первым позвет идти с собой?» и т. п.

После этого ребенку можно предложить ряд ситуационных задач, три из которых позволяют выявить негативные чувства к членам семьи и три — позитивные. Например:

1. Представь себе, что у тебя есть два билета в цирк. Кого бы ты позвал с собой посмотреть представление?
2. Представь, что вся твоя семья идет в гости, но один из вас заболел и должен остаться дома. Кто это может быть?
3. Ты строишь из конструктора дом (вырезаешь бумажное платье для куклы), но у тебя это не очень хорошо получается. Кого ты позовешь на помощь?
4. У тебя есть несколько билетов (на один меньше, чем членов семьи) на очень интересный фильм. Кто останется дома?
5. Представь себе, что ты попал на необитаемый остров. С кем бы ты хотел там жить?
6. Ты получил в подарок интересное лото. Вся семья села играть, но вас одним человеком больше, чем надо. Кто не будет играть?

Обработка и интерпретация результатов. Для получения объективной информации необходимо зафиксировать в опросном листе:

- ☐ возраст обследуемого ребенка;
- ☐ состав его семьи, возраст братьев и сестер;
- ☐ сведения о поведении ребенка в семье, детском саду или школе.

Условно интерпретация рисунка дифференцируется на два этапа.

1. Анализ основной смысловой информации по рисунку, к которой относят:
 - сравнительно-сопоставительный анализ структуры нарисованной и реальной семьи; анализ расположения и особенностей графической презентации членов семьи;
 - анализ процесса рисования и спонтанных комментариев ребенка во время выполнения задания.
2. Анализ дополнительной информационно-нагрузочной:
 - степень развития изобразительной культуры, стадия изобразительной деятельности, на которой находится ребенок (примитивность изображения или четкость и выразительность образов, изящество линий, эмоциональная выразительность);

- графическое качество изображения в целом (характер линий, пропорции фигур, использование пространства, аккуратность);
- формальная структура (динамичность рисунка, расположение членов семьи), содержание (анализ смысла) изображения.

Сравнительно-сопоставительный анализ структуры нарисованной и реальной семьи. Показателями эмоционального благополучия ребенка в семье служат: изображение всех членов семьи, преобладание на рисунке людей (по сравнению с предметами), отсутствие изолированных членов семьи, общая деятельность членов семьи или их развернутость друг к другу.

При интерпретации результатов пристального внимания заслуживают все случаи искажения реального состава семьи. Когда ребенок рисует большую или меньшую по численности семью по сравнению с той, которая существует на самом деле, — это основной признак функционирования определенных защитных механизмов, наличия эмоционального конфликта, недовольства со стороны ребенка по поводу семейной ситуации. Крайние варианты представляют собой рисунки, в которых:

- ☐ вообще не изображены люди;
- ☐ изображены только не связанные с семьей люди.

Такое защитное избегание задания встречается в норме у детей довольно редко. В большей мере оно распространено у детей, недавно пришедших в интернат из семей. Однако наличие подобных реакций и в том и в другом случаях обусловлено одной из следующих причин:

- ☐ травматические переживания, связанные с семьей;
- ☐ чувство отверженности, покинутости;
- ☐ аутизм;
- ☐ высокий уровень тревожности;
- ☐ плохой контакт с исследуемым ребенком.

В непосредственной практике часто приходится сталкиваться с менее выраженными отступлениями от реального состава семьи. Обычно дети уменьшают реальный состав семьи, «забывая» нарисовать тех ее членов, которые для них менее эмоционально при-

влекательны, с которыми сложились конфликтные отношения. Не рисуя их, ребенок как бы разряжает неприемлемую эмоциональную атмосферу семьи, избегает негативных реакций, связанных с определенными людьми. Наиболее распространенным вариантом является отсутствие в рисунке братьев и сестер, что связано с наблюдаемыми в семьях ситуациями сиблинговой конкуренции. Открытый или «молчаливый» отказ ребенка от изображения сибсов служит одним из способов символической «монополизации» недостающей ему любви и внимания родителей.

В незначительных случаях вместо реальных членов семьи ребенок обращается к изображению маленьких зверушек, птиц. В подобных ситуациях следует уточнять, с кем конкретно ребенок их идентифицирует. Зачастую так изображаются братья или сестры, чье влияние в семье ребенок стремится приуменьшить, обесценить и проявить по отношению к ним символическую агрессию.

Особого внимания требуют рисунки, на которых ребенок не включает себя в состав семьи — не рисует себя или, наоборот, вместо семьи рисует только себя. Такие рисунки свидетельствуют об отсутствии чувства общности в семье. Например, отсутствие в рисунке ребенка собственного изображения наиболее характерно для детей, чувствующих в семье по отношению к себе отвержение или неприятие. Презентация же только себя взамен семейного портрета может указывать на различное психологическое содержание в зависимости от ряда дополнительных характеристик. Если при этом в образе «Я» ребенка наличествует большое количество деталей тела, декорирование одежды, большая величина фигуры, то это указывает на определенную эгоцентричность, сопровождаемую истероидными чертами характера. В случаях, когда собственное изображение непропорционально малой величины, схематично, или себя ребенок рисует в изоляции от других, или неподвижным по сравнению с другими фигурами, или стоящим спиной, особенно в сочетании с расположением фигур на нижней части листа, общим уменьшением размера фигур, слабой, прерывистой линией, то можно предположить наличие у ребенка чувства отверженности, покинутости, неполноценности в семейной ситуации, неприятие его в семье, а иногда свойственных ему аутичных тенденций.

Не менее информативным является и увеличение ребенком в рисунке состава семьи. Как правило, это связано с семейной депривацией — неудовлетворенными психологическими потребностями в семье, в первую очередь в адекватном эмоционально-личностном общении. Как ни странно, случаи включения в рисунок семьи посторонних людей чаще всего наблюдаются в рисунках единственных детей, стремящихся занять родительскую, руководящую позицию по отношению к другим детям. Изображение не связанных с семьей взрослых дополнительно к родителям или вместо них указывает на восприятие ребенком собственной семьи как не интегративной и, соответственно, на поиск человека, способного удовлетворить (компенсировать) его потребность в близких эмоциональных контактах или на следствие ощущения отверженности, ненужности в семье. Идентичную информацию дают и изображенные дополнительно к членам семьи собачки и кошечки, даже если они реально являются питомцами семьи.

Анализ расположения и особенностей графического изображения членов семьи. Расположение, мера близости (стоят рядом, взявшись за руки, делают что-то вместе и т. д.) и степень выраженности положительных эмоций у каждого из членов семьи на рисунке указывают на психологические особенности внутрисемейных отношений и эмоциональное самочувствие ребенка в семье. Так, сплоченность семьи, рисование всех членов с соединенными руками, объединенность их в общей деятельности являются индикаторами психологического благополучия, включенности в эмоциональную жизнь семьи.

Рисунки с противоположными характеристиками (фигуры людей хаотично разбросаны на плоскости листа, далеко отстоят друг от друга, сильно выражены отрицательные эмоции) могут указывать на низкий уровень эмоциональных связей между членами семьи.

Однако близкое расположение фигур, обусловленное замыслом поместить членов семьи в ограниченное пространство (лодку, маленький домик, островок и пр.), также может свидетельствовать о нарушенных эмоциональных связях в семье, о стремлении, желании ребенка объединить, сплотить семью. На разобщенность, конфликтные отношения в семье указывают и рисунки, в которых

между отдельными членами семьи дети размещают барьеры — какие-либо предметы, объекты, выступающие в качестве преграды между членами семьи, или преобладание вещей (по сравнению с людьми), или несоответствие словесного описания и рисунка. Например, отец сидит, спрятавшись за газетой или около телевизора, отделяющего его от остальной семьи. Или мать, стоящая у плиты, которая поглощает все ее внимание. А так как в реальности ребенок зачастую чувствует тщетность попытки сплочения семьи, то для достижения этой цели он и прибегает к символическому использованию внешних обстоятельств, ситуационной атрибутивности.

Враждебность в семейной ситуации показывает агрессивная позиция какой-либо фигуры, зачеркнутые фигуры или обратные профили, деформированные фигуры, изображение отдельных членов семьи на разных сторонах листа или на отдельных листах. На агрессивность указывают также поднятые вверх или раздвинутые в стороны руки с длинными пальцами (или руками, напоминающими палицу) у кого-либо из изображенных членов семьи.

Обнаружение в рисунке ребенка группировок членов семьи по деятельности признаку зачастую помогает выделить в ней психологические микроструктуры и коалиции. По рисункам, где часть семьи расположена в одной группе, а одно или несколько лиц — отдалены, можно охарактеризовать семью как отчужденную. В случае отдаления одного члена семьи можно предполагать негативное отношение ребенка к нему, а иногда судить об угрозе, исходящей от него.

Любые искажения пространственного размещения фигур (уменьшение, размещение в нижней части листа и т. п.) могут быть вызваны невротизацией ребенка или его личностными особенностями.

Соразмерность изображаемых объектов и их частей представляет собой важный психологический показатель. Так, при изображении человека длина рук предполагает соответствие размерам тела. Зачастую увеличение или уменьшение относительной величины какого-либо объекта или его части может быть вызвано повышенной значимостью этой части рисунка по отношению к дру-

гим его частям, или своеобразным представлением ребенка о красоте («Хорошего и красивого никогда не бывает много»). Например, украшенная множеством кружев юбка наряду с очень маленькими ножками не обязательно свидетельствует об искаженных представлениях ребенка о пропорциональности. Однако грубые искажения пропорций (резкая вытянутость или сплюснутость, подчеркнутая геометричность, роботообразность изображения человеческих фигур) отчасти связаны со сферой общения. Ряд авторов (С. Я. Рубинштейн, Е. Т. Соколова, Г. Т. Хоментausкас) полагает, что эти признаки в рисунках человека отражают отклонения у ребенка в схеме собственного тела, традиционно связываемые с совершенно определенными особенностями сферы общения.

Синтетичность (пластичность) рисунка — показатель учета реальных особенностей восприятия изображаемого объекта, таких, в частности, как объемность фигуры, выраженная светотень и т. п. Как правило, этот показатель проявляется в младшем школьном возрасте (9–10 лет). Переход от схематического изображения к пластическому рисунку, когда фигура человека перестает быть конструкцией, составленной из отдельных частей, приставленных друг к другу (шея плавно переходит в плечи, плечи — в руки и т. д.), свидетельствует о переходе ребенка к новому уровню психического развития.

Анализ индивидуальных особенностей графического изображения отдельных членов семьи дает информацию большого диапазона — это и эмоциональное отношение ребенка к конкретному члену семьи, и образ «Я» ребенка, и специфика его половой идентификации.

При оценке эмоционального отношения ребенка к членам семьи обращают внимание на:

- количество деталей тела (голова, волосы, уши, глаза, зрачки, ресницы, брови, нос, рот, шея, плечи, руки, ладони, пальцы, ногти, ступни);
- декорирование (детали одежды и украшения — шляпка, воротник, галстук, банты, карманы, элементы прически, узоры и отделка на одежде).

Хорошие эмоциональные отношения ребенка с тем или иным членом семьи сопровождаются позитивной концентрацией на его изображении, что проявляется в большем количестве деталей тела, декорировании. Предельная схематичность графической презентации, незавершенность рисунка, пропуск существенных частей тела (не прорисованы части лица, отсутствие рук, ног), напротив, указывают не только на негативное отношение ребенка к человеку, но и на агрессивные побуждения к нему. О восприятии ролей членов семьи можно судить на основе сравнения величин фигур, поскольку для ребенка величина фигуры выступает средством выражения значимости. Как правило, самыми большими дети рисуют отца и мать. Встречаются случаи, когда дети самыми большими или равными по величине с родителями рисуют себя. Это может быть связано либо с эгоцентричностью ребенка, либо с сиблинговым соревнованием за родительскую любовь, исключая или уменьшая при этом изображение самого «конкурента» (брата, сестру и даже кого-либо из родителей). Значительно меньшими, чем других членов семьи, себя рисуют дети, чувствующие свою незначительность, ненужность или, наоборот, требующие предельной опеки, заботы со стороны родителей (особенно если ребенок природно симбиотичен). Например, ребенок нарисовал младшую сестру не только больше, чем он сам, но даже больше, чем родители. Это тревожный сигнал унижения значимости ребенка за счет исключительного внимания, оказываемого родителями младшей сестре, ее особого места в иерархии семейных отношений и ценностей.

Информативной является и абсолютная величина фигур. Большие, через весь лист, фигуры рисуют импульсивные, уверенные в себе, склонные к доминированию дети. Очень маленькие фигуры связаны с тревожностью, чувством опасности. Выражение лиц нарисованных членов семьи может свидетельствовать о чувствах ребенка, испытываемых по отношению к ним, или о его представлениях об отношении к нему.

Анализ особенностей нарисованных фигур, частей тела в целом совпадает с интерпретацией, описанной относительно отдельной человеческой фигуры (тесты «Нарисуй человека», «Автопорт-

рет», «Дом, дерево, человек»), но существуют и специфические именно для данной методики показатели. Так, иногда ребенок рисует всех членов семьи с руками, но «забывает» нарисовать их себе. Если при этом он рисует себя еще и непропорционально маленьким, то это может быть связано с чувством бессилия, собственной незначительности в семье, с ощущением, что окружающие подавляют его активность, чрезмерно его контролируют.

Когда при рисовании других членов семьи ребенок пропускает голову, какие-либо важные черты лица или штрихует все лицо, то это означает наличие конфликтных отношений с данным человеком, враждебным отношением к нему. Выражение лица нарисованных людей также может выступать индикатором чувств ребенка к ним. Однако дети склонны рисовать преимущественно улыбающихся людей — это своеобразный «изобразительный штамп», который вовсе не означает, что дети именно так и воспринимают окружающих. Для интерпретации рисунка семьи выражения лиц значимы только в тех случаях, когда они отличаются друг от друга. Если ребенок рисует кого-либо из членов семьи с зубами и особо выделяет рот, то это связано с чувством страха, воспринимаемой враждебностью этого человека к ребенку.

В целом в рисунках детей выделяют две различные схемы рисования индивидов половой принадлежности: туловище мужчины рисуется овальной формы, а женщины — треугольной. Если ребенок рисует себя так же, как и другие фигуры того же пола, то это указывает на адекватное протекание половой идентификации. Аналогично и изображение деталей в презентации двух фигур, например сына и отца, которые можно интерпретировать как стремление сына быть похожим на отца, идентификацию и хорошие эмоциональные контакты с ним.

Стандартизированная шкала оценки возрастных норм детализации в изображении человека для детей 6–7 лет разработана К. Йирасеком [88].

Очень высокий уровень: синтетическое изображение головы, туловища, конечностей. Шея, соединяющая голову с туловищем, по размерам не больше туловища. На голове — волосы (или головной

убор), уши, глаза, нос, рот. Руки заканчиваются кистью с пятью пальцами. Ноги снизу завершаются ступней. Изображены детали одежды.

Высокий уровень отличается от очень высокого либо отсутствием синтетичности изображения, либо отсутствием трех деталей (шея, волосы, один палец, но не части лица).

Средний уровень: изображены голова, туловище, конечности (могут быть нарисованы двойной линией), но могут отсутствовать шея, уши, волосы, одежда, пальцы, ступни.

Низкий уровень: примитивный рисунок с туловищем. Конечности (обычно одна пара) рисуются простыми линиями.

Очень низкий уровень: рисунок «головонога», отсутствует ясное изображение туловища или обеих конечностей.

Следует учитывать, что отсутствие в рисунке какой-либо важной детали (например, рук или рта) может быть обусловлено личностными проблемами ребенка, особой напряженностью или тревогой, которую вызывает у него данная часть объекта, или же просто отвлечением внимания. В этом случае следует обратить внимание на наличие дефектов при изображении других человеческих фигур. Если хотя бы в одном из изображений серии сходных объектов основные детали присутствуют, то это, скорее всего, связано именно с недостаточным вниманием ребенка. По завершении процесса рисования следует спросить его, все ли он нарисовал. Или более конкретно: «Посмотри, у одного из людей на твоём рисунке есть все части тела? Может быть, ты что-то забыл нарисовать?».

Анализ процесса рисования и спонтанных комментариев ребенка во время выполнения задания. Интерпретация процесса рисования, как правило, довольно субъективна и в основном опирается на практический опыт специалиста, осуществляющего тестирование. В целом интерпретация процесса рисования реализует тезис о том, что за динамическими характеристиками выполнения деятельности кроются изменения мысли, актуализация чувств, напряжения, конфликты. Другими словами, они отражают значимость определенных деталей рисунка. Основными показателями анализа выступают:

- ☐ последовательность изображения членов семьи;
- ☐ последовательность рисования деталей;
- ☐ исправление и стирание;
- ☐ возвращение к уже нарисованным объектам, деталям, фигурам;
- ☐ характер графики (штриховка, величина изображения и пр.);
- ☐ особенности эмоционального состояния ребенка во время рисования (паузы, эмоциональные всплески).

Обычно первым в рисунке ребенок изображает наиболее значимого главного или эмоционально близкого человека. Зачастую это отец или мать. Изображение матери в самую последнюю очередь указывает на негативное отношение ребенка к ней.

Случаи, когда первыми дети рисуют себя, объясняются их эгоцентризмом как возрастной характеристикой, закономерной для дошкольника, но никак не для детей младшего школьного возраста, где эгоцентризм может рассматриваться скорее как закрепляющаяся черта характера. Если первым ребенок рисует не себя и не родителей, а других членов семьи, то именно они оказываются наиболее значимыми для него в эмоциональном отношении.

Если первой нарисованная фигура является самой большой, но изображенной условно или схематично, без декорирования, то это свидетельствует о воспринимаемой ребенком значимости данного лица, его силы, доминирования в семье, но одновременно и отсутствии положительных чувств у ребенка к нему. Однако если первая фигура тщательно прорисована, детализирована и декорирована, то, вероятно, это наиболее любимый член семьи, которого ребенок почитает и на которого стремится быть похожим.

Наблюдаются случаи, когда дети сначала рисуют различные объекты (линию основания, солнце, мебель и т. п.) и лишь затем приступают к изображению людей. Вероятно, подобная последовательность выполнения рисунка может рассматриваться в качестве своеобразной психологической защиты, при помощи которой ребенок стремится отодвинуть во времени неприятное ему задание. Чаще всего это наблюдается у детей, живущих в неблагополучных семьях, хотя подобный алгоритм работы может быть и следствием плохого контакта ребенка с психологом.

Глава 2. Методы и методики изучения параметров самосознания в детском возрасте

Характер графики применительно к тесту «Рисунок семьи» интерпретируется так же, как в любом другом проективном тесте. В целом наличие сильной штриховки и преобладание маленьких размеров часто указывают на неблагоприятное физическое состояние ребенка, высокую степень напряженности, скованности, в то время как большие размеры могут с высокой долей условности свидетельствовать о хорошем расположении духа, раскованности ребенка, отсутствии у него напряженности и утомления.

Неоднократное возвращение к рисованию тех или иных членов семьи, объектов и прочего указывает на их значимость для ребенка. Возврат к какой-нибудь детали свидетельствует о связанном с ней доминирующем переживании.

Паузы перед изображением определенных деталей, членов семьи чаще всего связаны с конфликтным отношением и являются внешним проявлением внутреннего диссонанса мотивов. На бессознательном уровне ребенок как бы решает, рисовать ли ему человека или деталь, связанную с негативными эмоциями, или не рисовать.

Двоякую информацию несет стирание и перерисовывание уже изображенного — это может быть связано как с негативными, так и с позитивными эмоциями по отношению к рисуемому члену семьи. Решающее значение в этом случае имеет развернутый анализ конечного результата деятельности ребенка. Если стирание не привело к значительному улучшению изображения, то это, как правило, выражает конфликтное отношение ребенка к изображаемому члену семьи.

Спонтанные комментарии, мимику, жесты ребенка в процессе рисования часто поясняют смысл изображаемого им содержания. Поэтому к ним не только необходимо прислушиваться и без искажения фиксировать их, но и интерпретировать с особой осторожностью. Обычно их появление выдает наиболее эмоционально «заряженные» места рисунка, что может помочь выстроить линию беседы с ребенком после рисования и объективизировать процесс интерпретации.

Замкнутым, закрытым, плохо входящим в контакт или склонным к уходу от задания детям лучше предложить нарисовать се-

мью «в виде какого-либо образа, символа, который выражает особенности именно их семьи» или семью животных, «где все члены семьи — разные животные» (не семью зайцев или медведей, а семью, где мама — одно животное, дети — другие и т. п.). Интерпретация подобных вариантов осуществляется по тем же основаниям, что и в методике «Рисунок семьи», однако дополнительную информацию о доминировании/подчинении, агрессивности, эгоцентризме, эмоциональной привлекательности, восприятии черт характера отдельных членов семьи ребенком несет их символическая идентификация, в том числе и с разными видами животных. Например, изображение членов семьи в образе льва или тигра свидетельствует об их агрессивности; образы змеи или крокодила указывают на холодную враждебность; мышонок или зайчонок — на беззащитность, лиса — на хитрость и одновременно привлекательность, козленок с рожками — на сопротивление или защиту и т. п.

Кроме того, такие модификации методики «Рисунок семьи», как «Моя группа» или «Мой класс» (в зависимости от возраста обследуемого ребенка), можно использовать для диагностики особенностей таких типов отношений, как «ребенок—педагог» и «ребенок—дети». Интерпретация каждого из вариантов по основным признакам в целом адекватна исходной методике.

В случае, когда ребенок испытывает затруднения или отказывается рисовать «Автопортрет», «Семью», равно как и при недостаточной информативности результатов методик, можно обратиться к использованию более опосредованного типа рисования — методике «Пиктограмма», где слова «Я» и «семья» завуалированы в наборе менее нагруженных слов.

Методика «Пиктограмма»

Обращение к пиктографическому письму как приему психологического исследования было впервые осуществлено в России в начале 1930-х гг. Л. С. Выготским и А. Р. Лурия [18].

Эта методика может быть использована и как прицельная, и как заменяющая или дополняющая, уточняющая данные исследова-

ния индивидуально-личностных особенностей ребенка, полученные при помощи других методик. Отличительной ее чертой является портативность, компактность во времени, непохожесть на программные (школьные, дошкольные) проверочные процедуры, задания. Кроме того, методика позволяет оценивать не только личностные, но и когнитивные особенности ребенка.

Ориентация ребенка на основную цель методики дает возможность в шадшем для него, то есть исключая возникновение невротической реакции, режиме обнаружить особенности самотношения и отношений с другими, которые он отказывается репрезентировать при выполнении заданий, направленных именно на эту цель.

В контексте направления исследования, обозначенного в данной работе, **цель** методики состоит в выявлении специфики самотношения, особенностей эмоционального состояния и общения, хотя ребенку сообщается инструкция, исходящая из реальной цели методики — изучение опосредованного запоминания.

Стимульный материал. Простой карандаш 2ТМ, белая бумага формата А4.

Инструкция. «Сейчас я буду называть слова и целые выражения, которые тебе надо запомнить. Для того чтобы тебе было легко запоминать, ты будешь рисовать вот на этом листе к каждому слову какую-нибудь картинку, которая тебе поможет потом вспомнить заданное слово. Писать вместо рисунка нельзя. Качество рисунка не имеет значения, можно рисовать что угодно и как угодно, лишь бы этот рисунок помог тебе напомнить заданное слово — как узелок на память завязывают. Вот, например, я задаю тебе первое словосочетание «веселый праздник». Что можно нарисовать, чтобы потом вспомнить это словосочетание?»

Организация. Детям предлагают для кодирования с помощью рисунков 10 слов или словосочетаний (примерный перечень представлен ниже, из которого психолог отбирает вариацию не более 10 слов и фраз). При этом индивидуальная форма диагностики более предпочтительна, так как по показателям темпа, избранного способа работы, по поведенческим реакциям, непосредственно наблюдаемым в процессе диагностики, и ряду других внешне вы-

раженных характеристик имеется возможность получить дополнительную информацию об особенностях ребенка, его внутреннем мире, переживаниях. Если ребенок ссылается на то, что он не умеет рисовать, ему можно посоветовать рисовать с помощью тех способов, которые не вызывают у него трудностей и привычны ему (так, как он умеет). Не следует возражать или высказывать неодобрение по поводу графики и содержания рисунков ребенка, какими бы необычными (по форме, содержанию) они ни были. Однако если рисунки многопредметны и на них тратится значительное количество времени, то можно попросить ребенка рисовать немного быстрее.

После выполнения задания листок с рисунками откладывают в сторону и лишь в конце исследования (не ранее чем через 30 минут) ребенку предлагают припомнить по рисункам заданные слова. Все воспроизводимые ребенком слова психолог фиксирует с предельной точностью.

Примерный перечень слов для рисуночного кодирования: «утро», «игра» («урок»), «слепой мальчик», «семья», «школа» («детский сад», «мой класс», «моя группа»), «веселая компания», «я», «строгая учительница» («воспитательница»), «дружба», «вкусный ужин», «ссора», «развитие», «смелый поступок», «обман», «ядовитый вопрос», «темная ночь», «богатство», «голодный ребенок».

Анализ и интерпретация результатов. Динамика поиска и фиксации ребенком средств запоминания и особенности последующего воспроизведения слов (снижение качества к концу ряда) могут свидетельствовать как о его неуверенности в собственных силах и возможностях, так и об истощаемости, вплоть до снижения уровня умственной работоспособности.

Показатели нагрузочных сфер. Работа с эмоционально нагруженным понятием обычно сопровождается повышением мышечного тонуса, который обнаруживается в усилении нажима. Поэтому при чтении пиктограмм прежде всего следует, перевернув лист, посмотреть, где карандаш продавил бумагу насквозь. Чаще всего нагрузочными как раз и оказываются слова «семья», «школа» («мой класс», «моя группа»), «я», «строгая учительница», а также «веселая компания», «дружба», «игра», «урок». На то, что сфера жизни,

связанная с предлагаемыми понятиями, является нагрузочной, могут указывать специфические для многих проективных методик показатели:

- Содержание рисунка (например, в серии рисунков присутствуют изображения людей, но отсутствуют компании и даже пары, а слову «дружба» соответствует рисунок двух животных, что дает основание предположить наличие отклонений в отношениях ребенка с другими детьми).
- Локальный отказ от рисования (если, конечно, он не связан с трудностями символизации абстрактных понятий).
- Специфические комментарии к определенным изображениям (например, для словосочетания «строгая учительница»: «Вот она его линейкой бьет...»).
- Частичный уход от задания (например, на слово «семья» ребенок рисует предметы домашнего обихода, дом, где семья живет).
- Застывание на каком-то отдельном рисунке, его предельная детализация или же неожиданная схематизация; спонтанная вспышка словесных либо мимических комментариев или, напротив, неожиданная замкнутость ребенка, охотно комментировавшего прочие слова. Другими словами — это самые различные формы особой презентации отдельного рисунка на фоне других.
- Синонимические замены заданных слов. Например, младшие школьники зачастую словосочетание «строгая учительница» воспроизводят как «злая учительница». Это может произойти не потому, что слово «строгая» отсутствует в их активном словаре, а в связи со школьным опытом ребенка, который дает ему все основания отождествлять строгость учителя со злостью. Особенно иллюстративен этот момент при массовом обследовании, когда весь класс дает подобную устойчивую синонимическую замену, в отличие от параллельного класса, где такая замена наблюдается фрагментарно.

Гораздо реже дети любовно и подробно прорисовывают и комментируют не травматическую сферу, а сферу поддержки, эмоци-

онального комфорта. Тогда она выступает как островок благополучия в море эмоциональных нагрузок.

Слова, нагрузочные для всех детей («слепой мальчик», «ссора»), характеризуют не область эмоциональной травмы, а общую устойчивость к стрессу. Стрессовая нагрузка этих слов в принципе слаба, но если сочетание «слепой мальчик» вызывает сильную реакцию, то, значит, у ребенка низкая устойчивость к стрессам (а не ипохондричность — особенно если слово «болезнь» оказывается не нагрузочным).

Показатели общения. Мерой общительности служит количество людей, изображенных в пиктограмме. Если людей особенно много и они присутствуют буквально в каждом рисунке, то это, скорее всего, говорит об острой неудовлетворенности ребенка в общении. Исключение составляют неадекватные изображения, где практически один и тот же рисунок человека (людей) символизирует самые различные понятия. Полное отсутствие людей в пиктограмме указывает на сниженную потребность в общении. Замена людей на животных говорит, как правило, об инфантильности или некой боязнью общения, чрезмерной робости, застенчивости ребенка. Рисунки людей в пиктограмме, если они не предельно условны, интерпретируют по показателям рисунка человека, представленным выше. Особое внимание обращают на полное отсутствие кистей рук при детальной прорисовке других частей тела — это указывает на серьезные проблемы в сфере общения.

Показатели тревожности. Кроме общих для изображения человека показателей тревоги, в данной методике существует специфический признак, вызываемый задачей на запоминание: это чрезмерное обилие деталей, свидетельствующее о том, что ребенок не надеется на свою память и вводит массу дублирующих уточнений (на всякий случай, чтобы не забыть слово). Например, на слова «вкусный ужин» рисуются и чашка, и часы, и луна, напоминающие о вечере. Такого рода детализацию не следует путать с детализацией других типов (образность или конкретность). Тревожная детализация направлена именно на построение дополнительных опор для памяти. Однако если у ребенка действительно плохая память (что может быть установлено, когда в этом есть особая не-

обходимость, с помощью соответствующих методик), то уточняющая детализация есть проявление компенсаторных механизмов. Другими словами, о тревожной детализации в пиктограмме можно говорить лишь при нормальной памяти.

Отделение рисунков друг от друга линиями, рамочками или их последовательная нумерация также свидетельствуют о тревожной заботе ребенка не спутать собственные изображения. Иногда рамочки указывают на особую педантичность ребенка, которая чаще всего и служит компенсаторным механизмом личностной тревожности. Показателем же острой тревожности и, как ее следствие, распада деятельности выступает хаотичное расположение рисунков на листе — они буквально наползают друг на друга.

Показатели организации деятельности. Расположение ребенком рисунков на листе бумаги дает информацию об уровне организации его деятельности, что, в свою очередь, может служить косвенным показателем развития самосознания. Так, о высоком уровне организованности свидетельствуют правильные, регулярные строки и столбцы рисунков. Рисунки, расположенные относительно регулярно, подряд, но не выстроенные в колонки или строки, указывают на средний уровень организации деятельности ребенка. О низком уровне можно говорить, когда рисунки расположены на пространстве листа в случайном порядке, но не смешиваются друг с другом. Хаотическое расположение, пересечение рисунков или их наползание друг на друга указывают на распад деятельности, причем, как правило, обусловленный тревожностью, глубокими негативными переживаниями, в том числе и по поводу своего «Я».

2.3. СОЦИАЛЬНОЕ ОКРУЖЕНИЕ РЕБЕНКА КАК ИНФОРМАЦИОННЫЙ РЕСУРС В ДИАГНОСТИКЕ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО САМОСОЗНАНИЯ

Лишь два пути раскрыты для существ,
Застигнутых в капканах равновесья:
Путь мятежа и путь приспособления.

М. Волошин

Исходя из значимости ближайшего микросоциума в развитии личности ребенка, включая и сферу самосознания, изучение специфики отношения педагогов и родителей к ребенку может оказаться весьма показательным при формулировании психологического прогноза развития ребенка.

Так, самооценка как психологическое явление во многом обусловлена оценочной системой, сложившейся в социальном окружении ребенка и выражающейся в отношении к нему, которое, по Л. С. Выготскому [24], особым образом переживается самим ребенком, определяя и направляя динамику его развития. Причем на становление самооценки ребенка особое влияние оказывают оценки референтных взрослых, к числу которых у дошкольника и младшего школьника относятся родители и педагоги. Их оценка деятельности детей, выраженной в определенной степени активности, особенно важна для повышения мотивации, усиления чувства собственного достоинства, а в результате — для формирования адекватной, реалистической и устойчивой самооценки.

Многие методики, применяемые в процессе изучения отношения к ребенку со стороны родителей и педагогов, идентичны тем, при помощи которых осуществляется исследование параметров самосознания ребенка, что и дает возможность сопоставить полученные результаты между собой.

Методика «Изучение оценочной стратегии педагога»

В основу наблюдения за оценочной стратегией педагога в процессе занятий и руководства самостоятельной деятельностью детей положены принципы, предложенные Т. А. Репиной [62] в методике «одномоментных срезов».

Цель. Выявить содержание, диапазон, эмоциональную окраску и направленность оценок, преимущественно используемых педагогами в воспитательно-образовательном процессе.

Организация. Исследование включает наблюдение наиболее типичных ситуаций, существующих в детском саду или уроков в школе, позволяющих обнаружить специфику используемых по отношению к детям оценок, которые, на наш взгляд, служат своеобразной «отправной точкой» развития самооценки ребенка. При этом особое внимание уделяется наличию или отсутствию изменений в оценочной системе педагога в зависимости от определенной организации и вида деятельности детей.

Для получения объективных данных необходимо провести не менее трех срезов-наблюдений различных видов деятельности, организуемых педагогом. Например, в школе наблюдают организацию учителем уроков, различных по тематике и содержанию, и взаимодействие педагога с детьми во время перемен, тогда как в дошкольном учреждении это могут быть: первый (I) срез — занятие по изобразительной деятельности; второй (II) срез — занятие по ознакомлению с окружающим и развитию речи; третий (III) срез — самостоятельная деятельность детей, то есть организация игр и других видов деятельности по желанию и интересам самих детей в свободное от занятий время и различные режимные моменты.

Наблюдение осуществляют по нескольким параметрам:

1. Общее количество оценок за период наблюдения.
2. Диапазон оценок (фиксируются все оценки, которые даются детям и частота (сколько раз) их повторения).
3. Форма обращения (адресат):

а) индифферентная (безличностная);

б) индивидуальная (личностная);

в) общая (ко всем детям).

1. Направленность оценок:

а) оценка действий ребенка (детей);

б) оценка результата ребенка (детей);

в) оценка личности ребенка (детей) в целом.

2. Эмоциональная окраска:

б) позитивная (положительные оценки);

в) негативная (отрицательные оценки);

г) индифферентная (нейтральные оценки).

Обработка и интерпретация результатов. Результаты наблюдения фиксируются в специальной таблице, позволяющей осуществить качественный и количественный анализы оценочной стратегии педагога по каждому срезу и в целом.

Образец фиксации показателей оценочной стратегии педагога

№ среза	КД	ОКО	Позитивные оценки		Негативные оценки		Адресат								Б/Л
							ребенок (дифференцированные оценки)				дети (обобщенные оценки)				
			%	КО	%	КО	ОКО	Л	Д	Р	ОКО	Л	Д	Р	
I															
II															
III															
Итого															

Условные обозначения: КД — количество детей в группе на момент наблюдения; ОКО — общее количество оценок за период наблюдения; % — процентный показатель от общего количества оценок, данных детям; КО — количественный показатель диапазона оценок; Л — личностная направленность оценок; Д — оценка, направленная на деятельность; Р — оценка, направленная на результат; Б/Л — безличные оценки. В графе «Итого» фиксируется среднее значение показателя за период наблюдения.

Качественный анализ результатов наблюдения дает информацию об эмоциональной и содержательной направленности характеристик, даваемых ребенку педагогом, о его компетентности по вопросам значимости педагогической оценки. Поскольку влияние педагогической оценки как фактора развития в детстве не однородно ни по своей значимости, ни по формам, то и ее использование по отношению ко всем детям и к каждому конкретному ребенку должно быть дифференцированным.

Эффективность педагогической оценки предполагает ее стимулирующую роль в обучении и воспитании детей. Педагогически эффективной считается такая оценка, которая создает у ребенка стремление к самосовершенствованию, к приобретению умений и навыков, к выработке у себя ценных положительных качеств личности, социально полезных форм культурного поведения.

Адекватные оценки — такие оценки, которые соответствуют реальным качествам и способностям, потенциальным возможностям человека, отражают их. Следует отметить, что они могут быть как позитивными, так и негативными, но последние не влияют на общую самооценку (не затрагивают переживаний) и касаются отдельных качеств, а зачастую становятся стимулом для дальнейшего саморазвития. К адекватным относят также конкретно сформулированные по содержанию, а не расплывчатые оценки.

Наряду с оценками выделяют и способы стимулирования учебных и воспитательных успехов детей. Главными из них являются следующие:

- 1) внимание к ребенку;
- 2) одобрение того, что сделал или собирается сделать ребенок;
- 3) выражение признания (выделение определенных достоинств и их высокая оценка);
- 4) поддержка как одобрение конкретных действий, стимуляция повторения или успешного завершения их;
- 5) награда как один из способов материальной поддержки действий ребенка, которая должна быть заслуженной и соответствовать, во-первых, прилагаемым усилиям, во-вторых, реальному результату;

- б) повышение социальной роли (которые различны по ценности и привлекательности), престижа (степени уважения, признания, которым пользуется ребенок) и статуса (действительное положение ребенка в системе межличностных отношений — лидер, аутсайдер), которые связаны с повышением авторитета ребенка в глазах окружающих его значимых людей.

Кроме того, представления об эффективности педагогической оценки имеют индивидуальный и социально-специфический характер. Индивидуальный проявляется в том, что ее эффективность зависит от индивидуальных особенностей ребенка, от его актуальных потребностей, его интересов. Социально-специфический, в свою очередь, рассматривается в двух аспектах:

1) с точки зрения того, что в условиях различных культур в системе обучения и воспитания предпочтение отдается разным видам педагогических оценок (в современном американском и европейском обществе — это материальные стимулы, в азиатских странах — это морально-религиозные, в Японии — социально-психологические и материальные, в современной России оценки варьируются в зависимости от статуса образовательного учреждения и степени значимости содержательного аспекта обучения и воспитания, от доминирующих ценностно-смысловых установок субъектов образовательного пространства и т. п.);

2) с точки зрения того, что педагогическая оценка может быть различной по своей эффективности в зависимости от социальной ситуации, в которой она дается.

При этом следует учитывать, что персональная значимость педагогической оценки со временем может изменяться. Это происходит, как минимум, по трем причинам:

- 1) от ситуации к ситуации изменяется иерархия человеческих потребностей по мере их удовлетворения;
- 2) с возрастом происходят существенные личностные изменения детей и оценки, ранее значимые, теряют свою стимулирующую роль, а вместо них приоритетное положение занимают более соответствующие возрастным интересам ребенка оценки;

- 3) существуют индивидуальные различия между детьми, в силу которых то, что значимо для одних, совершенно индифферентно для других детей.

Таким образом, педагогическая оценка и выбор ее эффективности зависят:

- от возраста ребенка;
- от его индивидуальных особенностей;
- от достигнутого ребенком уровня интеллектуального и личностного развития.

Основные тенденции возрастного изменения значимости педагогической оценки заключаются в следующем:

- 1) с возрастом растет понимание необходимости приобретения новых знаний, умений и навыков;
- 2) происходит увеличение значимости обладания определенными качествами личности;
- 3) возрастает роль социально-психологических стимулов;
- 4) намечается тенденция постепенного перехода от ориентации на внешние стимулы к учету внутренних (мотивы).

Так, установлено (Т. А. Репина, Л. И. Рувинский, А. Е. Соловьева, Э. М. Рутман, Е. И. Савонько), что в младенчестве и вплоть до периода, когда ребенок усвоит вербальную речь, наиболее действенной формой оценки является эмоционально-экспрессивная, передаваемая через жесты, мимику и пантомимику; в раннем возрасте происходит увеличение значимости использования словесных оценок; в младшем дошкольном — стимулирующую функциональную нагрузку несут социально-психологические оценки при сохранении значимости их эмоциональной окраски; в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте социально-психологические оценки занимают одно из приоритетных мест в иерархии стимулирования.

С возрастом происходит и изменение реагирования ребенка на источник оценочной информации. Закономерность здесь состоит в следующем: чем младше ребенок, тем более для него значимы оценки референтных взрослых; чем старше — тем более приоритетными становятся оценки сверстников и друзей, но и те и другие выполняют регулятивную роль и являются важной предпосыл-

кой формирования самооценки ребенка. Несмотря на то что на протяжении дошкольного детства самооценка ребенка характеризуется целостностью (он не дифференцирует себя как «субъекта деятельности» и «личность»), в старшем дошкольном возрасте именно процесс и результат деятельности выступают в качестве и субъективного, и объективного показателей актуального уровня развития ребенка и зоны его ближайшего развития. Следовательно, количество подобных оценок должно быть преобладающим. Их значимость, в связи со спецификой структуры учебной деятельности, возрастает в период поступления ребенка в школу. При этом даже если ребенок потерпел хотя бы незначительную неудачу в деятельности (будь то сама деятельность или ее продукт), как по зависящим, так и по не зависящим от него причинам, оценка, даваемая ему, ни в коем случае не должна умалять личности ребенка. В противном случае происходит разрушение чувства самооценности. Таким образом, личностно-значимой, а следовательно, и адекватно развивающей является только та оценка, которая побуждает у ребенка желание быть успешным. Только тогда оценка становится важнейшим условием правильной ориентации подрастающей личности в собственных ценностях.

Методика «Изучение системы оценочных представлений микросоциума ребенка»

Изучение оценочных представлений, существующих и используемых по отношению к ребенку в его ближайшем социальном окружении, производится при помощи метода анкетирования.

Цель. Выявить оценочные характеристики ребенка, задаваемые ему микросоциумом.

Организация. К анкетированию привлекаются все дети группы (класса), их родители и педагоги. Каждому из родителей (в индивидуальном порядке) предлагают анкету с одним вопросом: «Охарактеризуйте, пожалуйста, своего ребенка — каким Вы его считаете?»

Каждый педагог выполняет данное задание следующим образом: ему предъявляют список детей группы (класса), в которой он

постоянно работает. В списке, справа против фамилии ребенка, он вписывает соответствующие, по его мнению, качества и характеристики.

С детьми задание выполняется в форме устного опроса: ребенок характеризует каждого из сверстников своей группы, а психолог фиксирует его ответы в общегрупповом списке.

Образец опросного листа для детей

Ф. И. ребенка	Характеристики сверстников			
Ира Л.	Сергея Б.	Наташа К.	Дима О.	Настя К.
Сергея Б.				
Наташа К.				
Дима О.				
Настя К.				

Обработка и интерпретация результатов. Анализ полученных результатов осуществляется по следующим показателям:

- а) количественная обработка данных, позволяющая выявить:
 - совокупный и индивидуальный количественный диапазон оценочных характеристик, используемых родителями, педагогами и детьми по отношению к каждому ребенку;
 - количественный показатель содержательно-смыслового разнообразия характеристик, используемых взрослыми и сверстниками;
 - частоту совпадения оценочных характеристик родителей, педагогов и сверстников с самохарактеристиками ребенка (сопоставление с данными, полученными по методике идентичной при диагностике детей);
- б) качественная обработка полученных данных, позволяющая выявить:
 - половую дифференциацию оценочных характеристик (как оценивают девочек, мальчиков, что является предметом оценивания);
 - эмоциональную (позитивные, негативные, индифферентные, амбивалентные и т. п.) и содержательно-смысловую направленность оценочных характеристик, даваемых кон-

кретному ребенку и детям в целом (какие именно качества, свойственные ребенку, оцениваются — его способности, деятельность, поведение, нравственные, физические, интеллектуальные, коммуникативные и т. п., а также степень конкретизации каждого качества).

На основании полученных данных делают заключение о степени адекватности оценочной системы, существующей в ближайших микрообществах ребенка, которая опирается на:

- 1) учет индивидуальных и возрастных различий в потребности оценивания;
- 2) соответствие смыслу и значимости педагогической оценки [5], обеспечивающей адекватное развитие разнообразных сфер личности ребенка — эмоциональной, интеллектуальной, нравственной, мотивационной и других.

По данным наших исследований, в существующей на сегодняшний день социально-оценочной системе отчетливо прослеживается следующая тенденция: дети и педагоги предпочитают конкретные оценки, тогда как родители используют по преимуществу «расплывчатые», неопределенные характеристики в описании качеств собственного ребенка. Так, дети по сравнению со взрослыми в оценке сверстников более категоричны — об этом свидетельствует преобладание в оценках детей, направленных на сверстника, диаметрально противоположных — негативных и позитивных, наряду с полным отсутствием индифферентных и амбивалентных оценок, которые чаще встречаются при самооценивании.

Диапазон оценок, используемых как самими детьми, так и в их социальном окружении, достаточно беден и в количественном, и в содержательном плане. При этом негативные и индифферентные оценки взрослых более вариативны, нежели эмоционально-позитивно направленные. Анализ содержательной направленности характеристик, даваемых ребенку взрослыми, показал, что в диапазоне оценок лидируют относимые к физическим и нормативно-поведенческим (преимущественно социально одобряемым) качествам ребенка («послушный», «капризный», «старательный» и т. п.). У детей преобладают оценки, относимые к категории физических («сильный», «красивый») и нравственных («ответствен-

ный», «честный») качеств личности. Последние, как у родителей, так и у педагогов, полностью отсутствуют. Не используются ими и качества, характеризующие различные способности, интересы детей. Все это может свидетельствовать о низком уровне психолого-педагогической компетентности значимого для развития ребенка социального окружения — родителей и педагогов.

Методика «Какой он (она)?»

В отличие от детского варианта, взрослым предъявляют 8 характеристик, отражающих определенный эмоциональный показатель оценки, из числа которых родители и педагоги выбирают одну, обобщенно, но, в то же время и полно характеризующую ребенка.

Цель. Выявить эмоционально обобщенную оценку ребенка взрослым.

Организация. Родителям и педагогам предлагают заполнить мини-анкету.

Образец анкеты

Фамилия, имя ребенка _____ Дата рождения _____
Группа (класс) _____ Кто оценивает (нужное подчеркнуть):
отец, мать, воспитатель, учитель (укажите, пожалуйста, свое имя и отчество) _____

Инструкция. «Пожалуйста, обведите или пометьте каким-либо знаком одно слово из приведенного ниже списка, которое, на Ваш взгляд, наиболее точно характеризует ребенка:

ХОРОШИЙ

САМЫЙ ЛУЧШИЙ

ТАКОЙ ЖЕ, КАК ВСЕ ДЕТИ

НИКАКОЙ

ПЛОХОЙ

ХУЖЕ ВСЕХ

КОГДА КАК (в зависимости от обстоятельств подходит каждая из представленных характеристик)

НЕ ЗНАЮ (ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ)».

Обработка и интерпретация результатов. Данные анкетирования соотносят с одним из показателей эмоциональной направленности оценки ребенка:

Варианты ответов	Эмоциональный знак	Балл
Самый лучший. Хороший	Позитивная	4
Такой же, как все дети	Нейтральная (неопределенная)	3
Когда как: в зависимости от обстоятельств подходит каждая из представленных характеристик	Амбивалентная (противоречивая)	2
Не знаю. Никакой. Затрудняюсь ответить	Индифферентная (безразличная)	1
Хуже всех. Плохой	Негативная	0

Полученный показатель позволяет выявить характер обобщающей оценки ребенка со стороны родителей и педагогов, а сопоставление ее с показателем направленности общей самооценки ребенка, полученным по результатам методик для детей «Какой ты?» и «Определение эмоционального отношения?», дает информацию о степени значимости социального окружения и специфике его влияния на развитие самооценки, самоотношения ребенка. Так, в частности, качественный анализ результатов:

- 1) во-первых, дает возможность обнаружить, чьи оценки имеют или могут иметь для ребенка приоритетное значение (то есть те, на которые он будет ориентироваться в первую очередь);
- 2) во-вторых, указывает, где именно следует искать возможные причины негативных переживаний ребенка по отношению к себе;
- 3) в-третьих, позволяет прогнозировать возникновение как желательных, так и нежелательных тенденций в индивидуально-личностном развитии ребенка.

Методика «Субъективные оценочные тенденции ближайшего микросоциума ребенка»

В основу данной методики положен метод шкалирования [53, с. 30–32], а сама методика идентична по содержанию методике «Портреты», используемой в диагностике детей. В отличие от детского варианта, родителям и педагогам предлагают заполнить специальные анкеты.

Цель. Выявить субъективные представления родителей и педагогов об образе идеального ребенка и на его основе определить специфику отношения к конкретному ребенку.

Организация. Сначала родителям и педагогам в индивидуальном порядке предлагают проранжировать 10 унифицированных социально одобряемых качеств, по их убыванию в зависимости от «самого» к «менее» предпочитаемому, то есть в том виде, в каком эти обобщенные личностные характеристики могут быть выражены у «самого лучшего» ребенка (ИП — идеальный профиль) данного возраста (анкета 1). Через некоторое время (лучше на следующий день после первого анкетирования) им предъявляют второй вариант анкеты, также предполагающий ранжирование качеств, но уже по отношению выраженности их у конкретного (для родителей — собственного) ребенка (РП — реальный профиль). Желательно проводить заполнение анкет в образовательном учреждении и так, чтобы родители и педагоги не имели возможности советоваться и обмениваться мнениями между собой. Только в этом случае возможно получить объективную информацию об истинном отношении взрослого к ребенку.

Кроме того, если ребенок воспитывается в полной семье, желательно, чтобы анкеты были заполнены каждым из родителей. Это позволяет обнаружить специфику представлений отца и матери об образе идеального ребенка, выявить различия в их взглядах на собственного ребенка и тем самым определить степень референтности каждого из них.

Образец анкеты 1

Ф. И. ребенка _____ Группа (класс) _____

Кто заполняет анкету: отец, мать, педагог _____

(нужное подчеркнуть и указать имя, отчество)

Дата заполнения анкеты _____

Инструкция. «Убедительная просьба, выполнить задание обдуманно и с известной долей ответственности, использовать только предложенные Вашему вниманию качества и характеристики и не допускать исправлений.

Перед Вами десять качеств²⁴: ТРУДОЛЮБИВЫЙ, УМЕЕТ ХОРОШО ИГРАТЬ, ПРАВДИВЫЙ, ЩЕДРЫЙ, ВЕЖЛИВЫЙ, АККУРАТНЫЙ, ДРУЖЕЛЮБНЫЙ, СМЕЛЫЙ, УМНЫЙ, СИЛЬНЫЙ.

Теперь Вам необходимо расположить эти качества в таком порядке, в каком они, на Ваш взгляд, по степени значимости (1 — наиболее значимое; 10 — наименее значимое) должны быть выражены у самого лучшего (идеального) ребенка. Рядом с каждой цифрой впишите по одному качеству из представленного списка.

- | | |
|----|-----|
| 1. | 6. |
| 2. | 7. |
| 3. | 8. |
| 4. | 9. |
| 5. | 10. |

Благодарим Вас за участие в анкетировании!»

²⁴ Для характеристики детей школьного возраста в целях ранжирования могут использоваться и другие качества, выявленные посредством предварительного опроса детей. Или 10 качеств (на выбор) из следующего списка: *заботливый, искренний, обаятельный, решительный, вдумчивый, радушный, отзывчивый, жизнерадостный, усидчивый, самостоятельный, терпеливый, безобидный, уверенный в себе, общительный, послушный.*

Следует отметить, что качества, предлагаемые взрослым для ранжирования, должны быть идентичны тем, которые предлагаются младшим школьникам в методике «Портреты».

Образец анкеты 2

Ф. И. ребенка _____ Группа (класс) _____

Кто заполняет анкету: отец, мать, педагог _____

(нужное подчеркнуть и указать имя, отчество)

Дата заполнения анкеты _____

Инструкция. «Перед Вами десять качеств:

**ТРУДОЛЮБИВЫЙ, УМЕЕТ ХОРОШО ИГРАТЬ, ПРАВДИ-
ВЫЙ, ШЕДРЫЙ, ВЕЖЛИВЫЙ, АККУРАТНЫЙ, ДРУЖЕЛЮБ-
НЫЙ, СМЕЛЫЙ, УМНЫЙ, СИЛЬНЫЙ.**

Расположите, пожалуйста, эти качества по убывающей в том порядке, в каком они, на Ваш взгляд, представлены у Вашего (данного) ребенка (1 — наиболее часто проявляется, 10 — наименее выраженное, практически не свойственное ребенку качество). Рядом с каждой цифрой впишите по одному качеству из представленного списка.

- | | |
|----|-----|
| 1. | 6. |
| 2. | 7. |
| 3. | 8. |
| 4. | 9. |
| 5. | 10. |

Благодарим Вас за участие в анкетировании!»

Обработка и интерпретация результатов. Полученные результаты, как и в детском варианте методики, подвергаются обработке методом вычисления коэффициента ранговой корреляции по формуле Спирмена. Причем сопоставление рангов может осуществляться по нескольким направлениям. Это, во-первых, позволяет получить довольно обширную информацию об отношении каждого из взрослых к каждому конкретному ребенку; во-вторых, дает возможность обнаружить ценностные установки, свойственные каждой категории участников опроса, а также спрогнозировать, в каком направлении преимущественно будут осуществлять воспитательно-образовательное воздействие взрослые, относящиеся к ближайшему микросоциуму ребенка, и, в-третьих, свидетельствует о том, насколько референтными для ребенка может стать каждый из взрослых.

1. **Выявление «скрытой» оценки взрослого по отношению к ребенку.** В данном случае сравнивают между собой ранги «ИП» и «РП», полученные при анкетировании каждого конкретного родителя, а также педагога. Исследования К. Роджерса (1994) позволяют расценивать полученные субъективные оценки воспитателей и родителей как показатель принятия ими каждого конкретного ребенка. Так, показатель, расположенный в диапазоне от $-0,3$ до $+0,62$, свидетельствует об адекватном отношении взрослого к ребенку. Показатели от -1 до $-0,29$ указывают на слишком критическое отношение к ребенку, а показатели от $+0,63$ до $+1$ отражают отсутствие точности и нереалистичность в оценке ребенка, его чрезмерную идеализацию. Довольно часто этот показатель наблюдается у родителей и педагогов, которым свойственно либерально-попустельское отношение к детям.

2. **Соответствие облика ребенка идеальному представлению о нем.** В этом случае ранговая корреляция осуществляется между параметрами «ИП» каждого взрослого и «РП» самого ребенка, полученного при ранжировании качеств в методике «Порты». Отрицательные значения указывают на негативное восприятие ребенка со стороны конкретного взрослого, что может лечь за собой формирование у него комплекса неполноценности, закрепления позиции «неудачника» и снижение самооценки. Положительные значения в диапазоне от 0 до $+0,63$ свидетельствуют о позитивной и достаточно объективной оценке ребенка. Показатель выше $+0,63$ чаще всего является свидетельством нереалистически завышенного восприятия ребенка, что может привести к формированию у него необъективно завышенной самооценки, качеств, соответствующих статусу «звезды», «мира», и неблагоприятно сказаться на взаимоотношениях со сверстниками.

3. **Выявление воспитательных ориентаций родителей и педагогов.** В данном случае сопоставление показателей «ИП», полученных при оценке взрослых, осуществляется многомерно:

- ранговая корреляция между «ИП» матери и «ИП» отца;
- между «ИП» каждого из родителей и педагогов попарно;
- между «ИП» каждого из педагогов.

Коэффициент корреляции не менее 0,63 свидетельствует о близости установок взрослых на образ «идеального» ребенка. Повидимому, взрослые в этом случае будут партнерами, единомышленниками по воплощению собственных воспитательных ориентиров и установок (на определенные качества личности) в жизнь ребенка.

Значения менее 0,63 указывают на значительные расхождения в воспитательных установках у тех взрослых, чьи результаты ранжирования сравниваются между собой. Отрицательные значения коэффициента свидетельствуют о наличии прямо противоположных взглядов на идеальный образ ребенка. Ребенок в этом случае оказывается в очень неблагоприятной социальной ситуации развития: он становится вынужденным подчиняться совершенно противоречивым требованиям, что обязательно скажется на его самооценке. Ребенок либо начнет приспосабливаться к ним, либо бастовать против всех требований, сколь бы разумными они ни были.

Амбивалентное отношение и одновременное предъявление ребенку очень жестких, необоснованно завышенных требований со стороны родителей и педагогов, а также постоянное указание на его недостатки, промахи, недочеты, чрезвычайно низкое, пессимистическое оценивание его возможностей и реальных успехов порождают у ребенка неустойчивую, конфликтную самооценку. Противоречивость такого подхода, как правило, взрослыми не осознается, а двойственная оценка оборачивается к ребенку то одной, то другой своей стороной, вне прямой зависимости от реальных успехов и неудач. У ребенка, длительно находящегося в таких условиях, возникает так называемый «дискомфорт успеха»²⁵. Внешне это кажется парадоксальным: ребенок бывает смущен и даже недоволен своими достижениями, успех выбивает его из колеи. Причина этого явления кроется в неопределенном, спутанном представлении о себе (деформация самоидентичности),

²⁵ Это явление в психологии называется синдромом Ротенберга – Альтова. Он характеризуется тем, что, направив все силы на достижение цели, человек после успеха задуманного вдруг обнаруживает отсутствие позитивных эмоциональных переживаний.

возникающем вследствие двойственной оценки референтных взрослых. Ребенок, воспринимая резко сменившиеся оценки со стороны окружающих как угрозу своей самоидентичности, стремится хоть к какой-то стабильности в представлениях о себе и поэтому сознательно или бессознательно выбирает именно низкую самооценку и соответствующий уровень притязаний. Не стремясь к «большому», он сохраняет в глубине души идею «своего величия» [95].

4. *Степень обоснованности педагогических требований взрослого к ребенку* обнаруживается при сопоставлении «РП» конкретного взрослого и «РП» ребенка. В данном случае коэффициент корреляции не менее +0,63 свидетельствует об отсутствии различий между восприятием ребенка родителем или педагогом и его самовосприятием, что указывает на благоприятный прогноз в развитии его самооценки. Скорее всего, воспитательно-образовательная стратегия данного взрослого опирается на индивидуальный подход и осуществляется с учетом интересов и потребностей именно этого конкретного ребенка.

Диапазон средних значений для коэффициента родительского принятия ребенка варьируется в интервале от –0,1 до +0,6. По результатам диагностики родителей дифференцируют на три условные группы:

- 1) принятие ребенка таким, каков он есть;
- 2) чрезмерная критичность (неприятие, вплоть до отвержения) ребенка;
- 3) чрезмерная идеализация ребенка.

Средние значения для коэффициента принятия ребенка педагогом варьируются в интервале от –0,11 до +0,61. По результатам диагностики педагогов детей подразделяют на три группы: 1) принятых; 2) непринятых; 3) идеализированных. Дети, вошедшие во 2-ю и 3-ю группу, составляют «группу риска» в связи с неадекватным педагогическим отношением к ним. Соответственно, и сами педагоги на основании подсчета процентного показателя коэффициента принятия ребенка (по отношению к общему количеству детей в группе) также условно могут быть дифференцированы на две группы:

- 1) принимающие;
- 2) отвергающие.

Одним из важнейших направлений работы практического психолога является работа с семьей, ключевым моментом которой служит получение полной и объективной информации о детско-родительских и родительно-детских отношениях.

Методика «Родительское сочинение»

Цель. Выявить особенности восприятия ребенка родителем.

Организация. Родителю предлагают написать сочинение «Мой ребенок».

Инструкция. «Уважаемый (И. О. родителя)! Вам необходимо максимально полно, в свободной форме рассказать о Вашем ребенке. Объем сочинения не ограничен».

Обработка и интерпретация данных. Анализ сочинений осуществляется по следующим показателям:

1. Объем сочинения (количество предложений по отношению к среднему в выборке).
2. Степень увлеченности рассказом о ребенке.
3. Насколько по тексту прослеживаются симпатия — антипатия, близость к ребенку — отдаленность от него, уважение — неуважение.
4. Степень принятия поступков, дел, действий, поведения ребенка.
5. Употребление имени ребенка, ласкательных слов, суффиксов.
6. Степень смягчения или оправдания негативных черт в характере ребенка.

Объем сочинения 30 и более предложений свидетельствует о заинтересованном отношении родителя к своему ребенку.

На *симпатию*, принятие ребенка родителем указывают:

- 1) развернутая форма сочинения;
- 2) употребление имени ребенка, социальной роли в семье («дочь, сын»), ласкательных слов, суффиксов;

- 3) показатель увлеченности, который в рассказе возрастает с увеличением предоставляемой информации о ребенке;
- 4) благожелательное отношение к делам, поступкам, внешнему виду ребенка.

Об *антипатии, неприязни* ребенка родителем можно говорить, когда в сочинении прослеживается:

- 1) негативное отношение к внешности ребенка (неодобрение по поводу прически, внешнего вида);
- 2) утрирование отрицательных черт ребенка, неблагоприятное отношение к его мыслям, чувствам, поступкам;
- 3) раздражительность по поводу динамических черт поведения, отношения к взрослым.

Об *уважении* к ребенку свидетельствуют:

- 1) положительное отношение к занятиям ребенка и его увлечениям;
- 2) отношение к ребенку как к равному;
- 3) одобрение поступков, удовлетворенность сделанными ребенком делами, действиями, поведением;
- 4) смягчение или оправдание негативных черт в характере ребенка.

На *неуважение* ребенка указывают:

- 1) отрицание способностей ребенка, наличия у него интеллектуальных перспектив;
- 2) отрицание прав ребенка, занижение его возможностей, властвование над ним;
- 3) центрация на слабости, несамостоятельности ребенка, социально-неодобряемой деятельности.

Близость в отношении к ребенку прослеживается, когда в сочинении наблюдаются такие характеристики:

- 1) ощущение родственности, выражения типа «мы», «наш», «нам»;
- 2) хорошее знание собственного ребенка: развернутое описание свойств личности, его любимых занятий (игр, книг, увлечений, фильмов);
- 3) употребление прямой речи, беспокойство за настоящее и будущее ребенка;

4) оправдание ребенка, нивелирование его недостатков.

На *отдаленность* в отношениях с ребенком указывают следующие показатели:

- 1) отстранение, незнание родителями забот, проблем ребенка;
- 2) взгляд на ребенка с позиции ориентации на жестко регламентированные социальные нормы и отвержение индивидуальных темпов и форм развития;
- 3) сравнение своего ребенка с другими детьми и чаще в невыгодном для него ракурсе;
- 4) описание ребенка по описанию его других;
- 5) противопоставление «он» — «мы», формальное описание ребенка, его характерных особенностей, личностных черт;
- 6) «сухость», сжатость в описании интимной жизни ребенка, постоянное неупотребление имени ребенка.

Полученные на основе сочинения данные сопоставляются с результатами других методик с целью выявления меры согласованности полученной информации об отношении родителя к ребенку.

Для того чтобы определить, какие воспитательные стратегии используются и какое отношение к ребенку со стороны родителей существует в семье, психологи в большинстве случаев пользуются двумя наиболее известными методиками — «PARI» и «ТОРО».

Каждый из опросников имеет свою специфику применения. Методика ТОРО в большей мере ориентирована на изучение особенностей родительской позиции матери или отца по отношению к своему ребенку — она позволяет выявить индивидуальный опыт родителей в воспитании.

Опросник PARI направлен на изучение наиболее общих особенностей родительского воспитания. Он не связан с установками на воспитание конкретного ребенка. Родители выражают мнение, касающееся воспитания детей вообще. Это позволяет определить априорные установки на воспитание ребенка, что, в свою очередь, дает возможность использовать опросник не только в работе с родителями, но и с педагогами.

Оба опросника могут применяться как порознь, так и в комплексе, поскольку они взаимно дополняют друг друга.

Методика «Тест-опросник родительского отношения (ТОРО)»

Тест-опросник родительского отношения (ТОРО) разработан А. Я. Варгой и В. В. Столиным и представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление отношения родителей к своему ребенку. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков [18; 19].

Структура опросника. Опросник включает 61 утверждение, которые дифференцированы на 5 шкал, отражающих специфику родительского отношения:

1. *Принятие—отвержение.* Данная шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Содержание одного полюса шкалы можно охарактеризовать как «родителю нравится ребенок таким, какой он есть». То есть родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему, стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы. На другом полюсе содержание отношения обобщенно характеризуется как «родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым». Другими словами, ему кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. В большинстве случаев такой родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его.

2. *Кооперация.* Эта шкала отражает социально желательный образ родительского отношения. Содержательно она раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, он сочувствует и старается во всем помочь ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, пытается встать на его точку зрения в спорных вопросах.

3. *Симбиоз*. Шкала, отражающая межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по данной шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком.

Термин «симбиоз» используется в психологии для обозначения таких взаимоотношений между людьми, которые характеризуются глубокой душевной близостью, требованием синтонности (чувствуй, поступай, как я), тотальным взаимным контролем психической жизни другого (поступай только так, иначе ты сделаешь мне больно). Взаимная поглощенность друг другом означает, что между родителем и ребенком нет автономии, нет суверенности, нет двух жизней, все общее: мысли, чувства, дела, мечты — одна жизнь.

Чаще всего склонность к симбиотическим отношениям с ребенком свойственна матерям. Содержательно тенденцию к симбиотическим отношениям со стороны родителя можно кратко описать так: родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни.

Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, поскольку ребенок кажется ему маленьким и беззащитным. Причем тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться в силу обстоятельств (например, при переходе из одного возраста в другой, в период кризисов развития), так как по своей воле родитель не предоставляет ему самостоятельности никогда.

Следует отметить, что симбиотические отношения в диаде «мать—ребенок» закономерны на этапе младенческого и раннего возраста. Однако по завершении кризиса трех лет ребенок должен психологически автономизироваться (отделиться, высвободиться) от матери, в противном случае его психическое развитие (в первую очередь самосознание, которое продолжает функционировать как «мы») будет осуществляться неадекватно.

4. *Авторитарная гиперсоциализация*. Данная шкала отражает форму и содержание контроля над поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в отношении родителя к ребенку отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, стараясь на-

вязать ему во всем свою волю, не умея и не желая встать на его точку зрения. За любое проявление своеволия ребенка сурово наказывают. При этом родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

Последствия авторитарной гиперсоциализации достаточно неблагоприятны для психического развития ребенка. Э. Фромм (1993), обращаясь к анализу разновидностей родительского авторитета, пишет так: «В то время как общественный и родительский авторитет, как образцы для подражания, сличения, идентификации с „Я“, направлены на подавление воли, свободного развития и независимости, ребенок, рожденный вовсе не для этого, оказывает сопротивление авторитету родителей; он борется за свободу не только от давления, но и за свободу быть самим собой, самостоятельным человеком, а не „автоматом“. Эта „битва“ за свободу может быть более успешной для одних, чем для других, но лишь немногим удастся добиться полной свободы. Рубцы, остающиеся от поражения в этой борьбе против иррационального авторитета, формируют синдром, основными признаками которого являются ослабление или даже полная парализация таких качеств личности, как оригинальность, своеобразие и непосредственность; ослабление собственного „Я“ и замещение его псевдо-я, в котором сознание „Я есть“ притупляется и замещается переживанием собственной личности как суммы ожиданий со стороны других; замещение автономии гетерономией; неадекватность, нечеткость оценки межличностного общения» [85, с. 125].

5. *Маленький неудачник*. Эта шкала отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких значениях по данной шкале в родительском отношении имеются стремления инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с его реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим ро-

датель стремится оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия. Он выбирает и предлагает ребенку только ту деятельность, которая, по его мнению, будет ему более полезна.

Ребенок при таком отношении живет с постоянным чувством несоответствия и установками «Я плохой», «Я несостоятелен», «Я не смогу, не сумею...», которые, собственно, и «обязывают» его вести себя соответствующим образом. Он делает все, чтобы дать окружающим возможность еще раз подтвердить свою «никчемность». З. Матейчек (1992) отмечает, что подобная ситуация крайне неблагоприятна для растущего человека — он не может самореализоваться в деятельности, потому что та деятельность, которую ему предлагают, не отвечает его личностным смыслам. Следовательно, она перестает осуществлять развивающую функцию именно для этого ребенка, а сам он стремится найти какой-либо способ защиты, который может быть и асоциально направленным. «Уйдет в себя, станет апатичным, пассивным: лучше уж ничего не делать, тогда ничего и не испортишь. Или, напротив, он постарается хоть в чем-то добиться признания, завоевать внимание, и поскольку в хороших делах у него ничего не получается, открывается дорога к злобности, злонамеренным поступкам, паясничанью и т. п. А иногда неудачник тоже пытается стать победителем, и опять же, поскольку в прямом соревновании ему о победе нечего и мечтать, он ищет окольные пути, готов на подкуп, лесть, мошенничество» [38, с. 165].

Организация. Каждому из родителей в индивидуальном порядке предлагают комплект опросника, состоящий из текста и бланка фиксации ответов.

Текст опросника. «Пожалуйста, внимательно прочтите приведенные ниже утверждения и в бланке ответов обведите только те номера утверждений, с которыми Вы полностью согласны. *Исправлять и дописывать текст нельзя*».

1. Я всегда сочувствую своему ребенку.
2. Я считаю своим долгом знать все, что думает мой ребенок.
3. Я уважаю своего ребенка.
4. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.

5. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
6. Я испытываю к ребенку чувство расположения.
7. Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.
8. Мой ребенок часто неприятен мне.
9. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.
10. Бывают случаи, когда издевательское отношение к ребенку приносит ему большую пользу.
11. Я испытываю досаду по отношению к своему ребенку.
12. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.
13. Мне кажется, что дети потешаются над моим ребенком.
14. Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые, кроме презрения, ничего не стоят.
15. Для своего возраста мой ребенок немножко незрелый.
16. Мой ребенок ведет себя плохо специально, чтобы досадить мне.
17. Мой ребенок впитывает в себя все дурное как губка.
18. Моего ребенка трудно научить хорошим манерам при всем старании.
19. Ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.
20. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.
21. Я принимаю участие в своем ребенке.
22. К моему ребенку липнет все дурное.
23. Мой ребенок не добьется успеха в жизни.
24. Когда в компании знакомых говорят о детях, мне немного стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как мне бы хотелось.
25. Я жалею своего ребенка.
26. Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, они кажутся мне взрослее и по поведению, и по суждениям.
27. Я с удовольствием провожу с ребенком все свое свободное время.
28. Я часто жалею о том, что мой ребенок растет и взрослеет, и с нежностью вспоминаю его маленьким.

29. Я часто ловлю себя на враждебном отношении к ребенку.
30. Я мечтаю, чтобы мой ребенок достиг всего того, что мне не удалось в жизни.
31. Родители должны приспосабливаться к ребенку, а не только требовать этого от него.
32. Я стараюсь выполнять все просьбы моего ребенка.
33. При принятии семейных решений следует учитывать мнение ребенка.
34. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.
35. В конфликте с ребенком я часто могу признать, что он по-своему прав.
36. Дети рано узнают, что родители могут ошибаться.
37. Я всегда считаюсь с ребенком.
38. Я испытываю к ребенку дружеские чувства.
39. Основная причина капризов моего ребенка — эгоизм, упрямство и лень.
40. Невозможно нормально отдохнуть, если проводить отпуск с ребенком.
41. Самое главное, чтобы у ребенка было спокойное и беззаботное детство.
42. Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.
43. Я разделяю увлечения своего ребенка.
44. Мой ребенок может вывести из себя кого угодно.
45. Я понимаю огорчения своего ребенка.
46. Мой ребенок часто раздражает меня.
47. Воспитание ребенка — сплошная нервотрепка.
48. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.
49. Я не доверяю своему ребенку.
50. За строгое воспитание дети благодарят потом.
51. Иногда мне кажется, что ненавижу своего ребенка.
52. В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.
53. Я разделяю интересы своего ребенка.
54. Мой ребенок не в состоянии что-либо сделать самостоятельно, а если и делает, то обязательно не так.
55. Мой ребенок вырастет неприспособленным к жизни.

56. Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.
57. Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка.
58. Нередко я восхищаюсь своим ребенком.
59. Ребенок не должен иметь секретов от родителей.
60. Я невысокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю этого от него.
61. Очень желательно, чтобы ребенок дружил с теми детьми, которые нравятся его родителям.

Образец бланка для заполнения к опроснику ТОРО

Ф. И. ребенка _____

Кто отвечает: мать, отец (нужное подчеркнуть).

Инструкция. «Обведите кружком только те номера утверждений, с которыми Вы полностью согласны».

3 4 8 10 12 14 15 16 18 20 23 24 26 27 29 37 38 39 40 42 43 44 45 46 47 49 51 52 53 55 56 60	1 6 9 21 31 33 34 35 36	5 7 25 30 32 41 58	2 19 48 50 57 59	11 13 17 22 28 54 61
1	2	3	4	5

Обработка и интерпретация результатов. Использование бланка фиксации ответов позволяет быстро обрабатывать результаты, так как он одновременно служит и ключом к опроснику. Вертикальные линии между столбцами служат разграничителями шкал. В столбцах размещены номера утверждений, относящихся к соответствующим шкалам: 1 — «Принятие—отвержение»; 2 — «Кооперация» (образ социальной желательности поведения); 3 — «Симбиоз»; 4 — «Авторитарная гиперсоциализация»; 5 — «Маленький неудачник» (инфантилизация).

При подсчете тестовых («сырых») баллов по всем шкалам каждому обведенному номеру утверждения присваивается 1 балл. Затем баллы по каждой шкале суммируются отдельно и полученные показатели переводятся по таблице 9 в процентильные ранги, на

основании которых делают вывод о присущей родителю специфике отношения к своему ребенку.

Таблица 9

Перевод тестовых баллов в процентильные ранги

Параметры	1. Принятие—отвержение							
Сырой балл	1	2	3	4	5	6	7	8
Процентильный ранг	0	0	0	0	0	0,5	4	12
Сырой балл	9	10	11	12	13	14	15	16
Процентильный ранг	31	54	58	77	84	89	90	92
Сырой балл	17	18	19	20	21	22	23	24
Процентильный ранг	94	94	95	97	98	99	99	99
Сырой балл	25	26	27	28	29	30	31	32
Процентильный ранг	100	100	100	100	100	100	100	100
2. Кооперация								
Сырой балл	1	2	3	4	5	6	7	8
Процентильный ранг	3	6	8	10	12	19	31	49
3. Симбиоз								
Сырой балл	1	2	3	4	5	6	7	
Процентильный ранг	19	39	58	75	87	93	97	
4. Авторитарная гиперсоциализация								
Сырой балл	1	2	3	4	5	6		
Процентильный ранг	13	32	59	69	84	96		
5. Инфантилизация								
Сырой балл	1	2	3	4	5	6	7	
Процентильный ранг	46	70	85	93	97	99	100	

Высокий процентильный ранг по соответствующим шкалам интерпретируется как: отвержение; социальная желательность; симбиоз; гиперсоциализация; инфантилизация.

По итоговым результатам выстраивается профильный график, позволяющий наглядно увидеть преобладание доминирующих позиций родителя в воспитании ребенка (Приложение 3).

Для осуществления качественного анализа полученных результатов нами были, дополнительно к авторской интерпретации, введены два параметра: 1) балловая оценка, отражающая доминирующий тип родительского отношения; 2) знаковое распределение позиции «принятие—отвержение».

Опыт использования ТОРО в практике психологического консультирования и диагностики показывает, что «чистые» типы родительских отношений встречаются довольно редко. В большинстве случаев выявляется высокий процентильный ранг по нескольким шкалам. По-видимому, это служит свидетельством использования родителем смешанной тактики воспитания ребенка. В связи с этим возникла необходимость введения обобщенного показателя, отражающего степень допустимости и желательности типа родительского отношения. Присвоение балловой оценки типу воспитательной стратегии родителя осуществляется следующим образом: 3 балла — социально желательный тип родительского отношения; 2 — допустимый; 1 — предельно недопустимый при воспитании ребенка тип родительских отношений (таблица 10).

Таблица 10

Балловая оценка типа воспитательной стратегии родителя

Типы родительских отношений.	Балл
Кооперация	3
Кооперация/симбиоз	2
Симбиоз	
Инфантилизация	
Кооперация/инфантилизация	
Симбиоз/инфантилизация	
Авторитаризм	1
Симбиоз/отвержение	
Инфантилизация/отвержение	
Авторитаризм/симбиоз	
Авторитаризм/инфантилизация	
Отвержение	
Отвержение/авторитаризм	

Процентильный показатель, полученный по первой шкале, несет и самостоятельную информационную нагрузку, которая свидетельствует о степени принятия ребенка родителем. Позиция принятия ребенка родителями оценивается следующим образом: присваивается +1 балл, если по шкале «Отвержение» получен низкий процентный показатель; –1 в случае, когда получен высокий про-

центный показатель; 0 — если процентный показатель колеблется в интервале от 48 до 56% и свидетельствует либо о наличии неопределенности в отношении родителя к своему ребенку, либо указывает на недостаточную открытость перед ним и перед собой своих истинных чувств.

Если данным, полученным по первой шкале и расположенным в диапазоне от 48 до 56%, соответствует показатель от —1 до —0,29, обнаруженный по результатам методики «Субъективные оценочные тенденции ближайшего микросоциума ребенка», то, по-видимому, это дает все основания считать, что родитель склонен решать многие свои личностные проблемы за счет ребенка, так как у него самого не все в порядке с самопринятием и самооценкой. Скорее всего, такому родителю присущ недиалогический стиль общения с окружающими в целом и со своим ребенком, в частности.

Кроме того, если в результатах обнаружены высокие процентильные ранги по первой (отвержение) и второй (кооперация) шкалам одновременно, то эти данные можно считать неинформативными в силу их исходной противоречивости.

Методика «Измерение родительских установок и реакций (PARI — parental attitude research instrument)»

Методика PARI разработана американскими психологами Е. С. Шефер и Р. К. Белл и предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к разным сторонам семейной жизни, в том числе и к своей семейной роли. В нашей стране методика адаптирована Т. В. Нещерет и Т. В. Архиреевой [18].

Структура опросника. Опросник включает 115 утверждений, касающихся разных сторон отношения родителей к ребенку и жизни в семье. В него заложены 23 шкалы-признака, 8 из которых описывают отношение к семейной роли и 15 касаются родительско-детских отношений. Эти 15 признаков подразделяются на 3 группы:

- 1-я группа признаков — оптимальный эмоциональный контакт;
- 2-я — излишняя эмоциональная дистанция с ребенком;
- 3-я — излишняя концентрация на ребенке.

Шкалы выглядят следующим образом:

Отношение к семейной роли описывается с помощью 8 признаков:

- 1) ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о семье (3);
- 2) ощущение самопожертвования в роли матери (5);
- 3) семейные конфликты (7);
- 4) сверхавторитет родителей (11);
- 5) неудовлетворенность ролью хозяйки дома (13);
- 6) «безучастность» мужа, его невключенность в дела семьи (17);
- 7) доминирование матери (19);
- 8) зависимость и несамостоятельность матери (23).

Отношение родителей к ребенку описывается с помощью 15 признаков, включающих три группы отношений.

1. *Оптимальный эмоциональный контакт* — состоит из 4 признаков:

- 1) побуждение словесных проявлений, вербализаций (1);
- 2) партнерские отношения (14);
- 3) развитие активности ребенка (15);
- 4) уравниательные отношения между родителями и ребенком (21).

2. *Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком* — состоит из 3 признаков:

- 1) раздражительность, вспыльчивость (8);
 - 2) суровость, излишняя строгость (9);
 - 3) уклонение от контакта с ребенком (16).
3. *Излишняя концентрация на ребенке* — состоит из 8 признаков:
- 1) чрезмерная забота (симбиотичность), установление отношений зависимости (2);
 - 2) преодоление сопротивления, подавление воли (4);
 - 3) создание безопасности, опасение обидеть (6);
 - 4) исключение вне семейных влияний (10);
 - 5) подавление агрессивности (12);
 - 6) подавление сексуальности (18);
 - 7) чрезмерное вмешательство в мир ребенка (20);
 - 8) стремление ускорить развитие ребенка (22).

Каждый признак измеряется с помощью 5 утверждений, уравновешенных с точки зрения измеряющей способности и смыслового содержания. Утверждения расположены в определенной последовательности, и отвечающий должен выразить к ним отношение в виде активного или частичного согласия или несогласия.

Организация процедуры тестирования. Родителям в индивидуальном порядке предлагают прочесть и оценить утверждения, представленные в тесте-опроснике. Каждый родитель получает комплект, включающий текст и опросный лист. Личные данные родителя фиксируются на опросном листе. Вся процедура тестирования и заполнения опросного листа родителем не должна превышать 30–40 минут.

Инструкция. «Перед Вами лист с утверждениями и бланк опросного листа. Прочтите, пожалуйста, каждое утверждение и оцените его в зависимости от своего убеждения о мере правильности данного положения. В опросном листе, рядом с номером утверждения, обведите одну из букв, отражающую степень соответствия Вашему мнению:

- С — с данным положением согласен полностью;
- с — с данным положением скорее согласен, чем не согласен;
- н — с данным положением скорее не согласен;
- Н — с данным положением полностью не согласен.

Здесь нет правильных или неправильных ответов, поэтому отвечайте только согласно своему мнению. Очень важно, чтобы Вы ответили на все вопросы точно и правдиво. Старайтесь отвечать быстро и давать первый ответ, который пришел Вам в голову».

Текст опросника.

1. Если дети считают свои взгляды правильными, они могут не соглашаться со взглядами родителей.
2. Хорошая мать должна оберегать своих детей даже от маленьких трудностей и обид.
3. Для хорошей матери дом и семья — самое важное в жизни.
4. Некоторые дети настолько плохи, что ради их же блага нужно научить их бояться взрослых.
5. Дети должны отдавать себе отчет в том, что родители делают для них очень много.

6. Маленького ребенка всегда следует крепко держать в руках во время мытья, чтобы он не упал.
7. Люди, которые думают, что в хорошей семье не может быть недоразумений, не знают жизни.
8. Ребенок, когда повзрослеет, будет благодарить родителей за строгое воспитание.
9. Пребывание с ребенком целый день может довести до нервного истощения.
10. Лучше, если ребенок не задумывается над тем, правильны ли взгляды его родителей.
11. Родители должны воспитывать в детях полное доверие к себе.
12. Ребенка следует учить избегать драк, независимо от обстоятельств.
13. Самое плохое для матери, занимающейся хозяйством, чувство, что ей нелегко освободиться от своих обязанностей.
14. Родителям легче приспособиться к детям, чем наоборот.
15. Ребенок должен научиться в жизни многим нужным вещам, и поэтому ему нельзя разрешать терять ценное время.
16. Если один раз согласиться с тем, что ребенок съездничал, он будет делать это постоянно.
17. Если бы отцы не мешали в воспитании детей, матери бы лучше справлялись с детьми.
18. В присутствии ребенка не надо разговаривать о вопросах пола.
19. Если бы мать не руководила домом, мужем и детьми, все происходило бы менее организованно.
20. Мать должна делать все, чтобы знать, о чем думают дети.
21. Если бы родители больше интересовались делами своих детей, дети были бы лучше и счастливее.
22. Большинство детей должны самостоятельно справляться с физиологическими нуждами уже с 15 месяцев.
23. Самое трудное для молодой матери — оставаться одной в первые годы воспитания ребенка.
24. Надо способствовать тому, чтобы дети высказывали свое мнение о жизни и о семье, даже если они считают, что жизнь в семье неправильная.

25. Мать должна делать все, чтобы уберечь своего ребенка от разочарований, которые несет жизнь.
26. Женщины, которые ведут беззаботную жизнь, не очень хорошие матери.
27. Надо обязательно искоренять у детей проявления зарождающейся эхидности.
28. Мать должна жертвовать своим счастьем ради счастья ребенка.
29. Все молодые матери боятся своей неопытности в обращении с ребенком.
30. Супруги должны время от времени ругаться, чтобы доказать свои права.
31. Строгая дисциплина по отношению к ребенку развивает в нем сильный характер.
32. Матери часто настолько бывают замучены присутствием своих детей, что им кажется, будто они не могут с ними быть ни минуты больше.
33. Родители не должны представлять перед детьми в плохом свете.
34. Ребенок должен уважать своих родителей больше других.
35. Ребенок должен всегда обращаться за помощью к родителям или учителям вместо того, чтобы разрешать свои недоразумения в драке.
36. Постоянное пребывание с детьми убеждает мать в том, что ее воспитательные возможности меньше умений и способностей (могла бы, но...).
37. Родители своими поступками должны завоевывать расположение детей.
38. Дети, которые не пробуют своих сил в достижении успехов, должны знать, что потом в жизни могут встретиться с неудачами.
39. Родители, которые разговаривают с ребенком о его проблемах, должны знать, что лучше ребенка оставить в покое и не вникать в его дела.
40. Мужья, если не хотят быть эгоистами, должны принимать участие в семейной жизни.
41. Нельзя допускать, чтобы девочки и мальчики видели друг друга голыми.

42. Если жена достаточно подготовлена к самостоятельному решению проблем, то это лучше и для детей, и для мужа.
43. У ребенка не должно быть тайн от своих родителей.
44. Если у вас принято, что дети рассказывают вам анекдоты, а вы — им, то многие вопросы можно решить спокойно и без конфликтов.
45. Если рано научить ребенка ходить, это благотворно влияет на его развитие.
46. Нехорошо, когда мать одна преодолевает все трудности, связанные с уходом за ребенком и его воспитанием.
47. У ребенка должны быть свои взгляды и возможность их свободно высказывать.
48. Надо беречь ребенка от тяжелой работы.
49. Женщина должна выбирать между домашним хозяйством и развлечениями.
50. Умный отец должен научить ребенка уважать начальство.
51. Очень мало женщин получает благодарность детей за труд, затраченный на их воспитание.
52. Если ребенок попал в беду, в любом случае мать всегда чувствует себя виноватой.
53. У молодых супругов, несмотря на силу чувств, всегда есть разногласия, которые вызывают раздражение.
54. Дети, которым внушили уважение к нормам поведения, становятся хорошими, устойчивыми и уважаемыми людьми.
55. Редко бывает, что мать, которая целый день занимается ребенком, сумела быть ласковой и спокойной.
56. Дети не должны вне дома учиться тому, что противоречит взглядам их родителей.
57. Дети должны знать, что нет людей более мудрых, чем их родители.
58. Нет оправдания ребенку, который бьет другого ребенка.
59. Молодые матери страдают по поводу своего заключения дома больше, чем по какой-нибудь другой причине.
60. Заставлять детей отказываться и приспособливаться — плохой метод воспитания.

61. Родители должны научить детей найти занятие и не терять свободного времени,
62. Дети мучают своих родителей мелкими проблемами, если с самого начала к этому привыкнут.
63. Когда мать плохо выполняет свои обязанности по отношению к детям, это, пожалуй, значит, что отец не выполняет своих обязанностей по содержанию семьи.
64. Детские игры с сексуальным содержанием могут привести детей к сексуальным преступлениям.
65. Планировать должна только мать, так как только она знает, как положено вести хозяйство.
66. Внимательная мать должна знать, о чем думает ее ребенок.
67. Родители, которые выслушивают с одобрением откровенные высказывания детей об их переживаниях на свиданиях, товарищеских встречах, танцах и т. п., помогают им в более быстром социальном развитии.
68. Чем быстрее слабеет связь детей с семьей, тем быстрее дети научатся разрешать свои проблемы.
69. Умная мать делает все возможное, чтобы ребенок до и после рождения находился в хороших условиях.
70. Дети должны принимать участие в решении важных семейных вопросов.
71. Родители должны знать, как нужно поступать, чтобы дети не попали в трудные ситуации.
72. Слишком много женщин забывает о том, что их надлежащим местом является дом.
73. Дети нуждаются в материнской заботе, которой им иногда не хватает.
74. Дети должны быть более заботливы и благодарны своей матери за труд, вложенный в них.
75. Большинство матерей опасаются учить чему-либо ребенка, давая ему лишь мелкие поручения.
76. В семейной жизни существует много вопросов, которые нельзя решить путем спокойного обсуждения.
77. Большинство детей должны воспитываться более строго, чем происходит на самом деле.

78. Воспитание детей — тяжелая, нервная работа.
79. Дети не должны сомневаться в способности мышления их родителей.
80. Больше всех других дети должны уважать родителей.
81. Не надо способствовать тому, чтобы дети занимались боксом или борьбой, так как это может привести к серьезным нарушениям тела и другим проблемам.
82. Одно из плохих явлений заключается в том, что у матери, как правило, нет свободного времени для любимых занятий.
83. Родители должны считать детей равноправными по отношению к себе во всех вопросах жизни.
84. Когда ребенок делает то, что обязан, он находится на правильном пути и будет счастлив.
85. Надо оставить ребенка, которому грустно, в покое и не заниматься им.
86. Самое большое желание любой матери — быть понятой мужем.
87. Одним из самых сложных моментов в воспитании детей являются сексуальные проблемы.
88. Если мать руководит домом и заботится обо всем, вся семья чувствует себя хорошо.
89. Так как ребенок — часть матери, она имеет право знать все о его жизни.
90. Дети, которым разрешается шутить и смеяться вместе с родителями, легче принимают их советы.
91. Родители должны приложить все усилия, чтобы как можно раньше научить ребенка справляться с физиологическими нуждами.
92. Большинство женщин нуждается в большом количестве времени для отдыха после рождения ребенка, чем им дается на самом деле.
93. У ребенка должна быть уверенность в том, что его не накажут, если он доверит родителям свои проблемы.
94. Ребенка не нужно приучать к тяжелой работе дома, чтобы он не потерял охоту к любой работе.
95. Для хорошей матери достаточно общения с собственной семьей.

96. Порой родители вынуждены поступать против воли ребенка.
97. Матери жертвуют всем ради блага собственных детей.
98. Самая главная забота матери — благополучие и безопасность ребенка.
99. Естественно, что двое людей с противоположными взглядами в супружестве ссорятся.
100. Воспитание детей в строгой дисциплине делает их более счастливыми.
101. Естественно, что мать «сходит с ума», если у нее дети эгоисты и очень требовательны.
102. Ребенок никогда не должен слушать критические замечания о своих родителях.
103. Прямая обязанность детей — доверие по отношению к родителям.
104. Родители, как правило, предпочитают спокойных детей драчунам.
105. Молодая мать чувствует себя несчастной, потому что знает, что многие вещи, которые ей хотелось бы иметь, для нее недоступны.
106. Нет никаких оснований, чтобы у родителей было больше прав и привилегий, чем у детей.
107. Чем раньше ребенок поймет, что нет смысла терять время, тем лучше для него.
108. Дети делают все возможное, чтобы заинтересовать родителей своими проблемами.
109. Немногие мужчины понимают, что матери их ребенка тоже нужна радость в жизни.
110. С ребенком что-то не в порядке, если он много расспрашивает о сексуальных вопросах.
111. Выходя замуж, женщина должна отдавать себе отчет в том, что будет вынуждена руководить семейными делами.
112. Обязанностью матери является знание тайных мыслей ребенка.
113. Если включать ребенка в домашние заботы, он становится более связан с родителями и легче доверяет им свои проблемы.

114. Надо как можно раньше прекратить кормить ребенка грудью и из бутылочки (приучить ребенка «самостоятельно» питаться).
115. Нельзя требовать от матери слишком большого чувства ответственности по отношению к детям.

Обработка и интерпретация результатов. Последняя (пустая) графа в бланке ответов заполняется психологом. В ней фиксируется значение признака, полученное в процессе обработки результатов опроса. Ответы переводятся в баллы следующим образом: за каждый ответ «С» начисляется 4 балла; «с» — 3 балла; «н» — 2 балла; «Н» — 1 балл. Сумма цифровой значимости определяет выраженность признака, максимальная величина которого составляет 20 баллов, минимальная — 5. Высокое значение показателя составляет 18–20 баллов; низкое, соответственно, — от 5 до 8 баллов. Имеет смысл в первую очередь анализировать именно эти оценки. По итоговым результатам выстраивается профильный график (Приложение 4), позволяющий наглядно увидеть специфику семейных отношений и доминирующие установки по отношению к ребенку.

Бланк фиксации ответов

О себе сообщите, пожалуйста: Ф. И. О. _____

Возраст _____ Кем приходиться ребенку _____

Образование, профессия _____

Число, пол и возраст Ваших детей _____

№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ
1	СснН	24	СснН	47	СснН	70	СснН	93	СснН
2	СснН	25	СснН	48	СснН	71	СснН	94	СснН
3	СснН	26	СснН	49	СснН	72	СснН	95	СснН
4	СснН	27	СснН	50	СснН	73	СснН	96	СснН
5	СснН	28	СснН	51	СснН	74	СснН	97	СснН
6	СснН	29	СснН	52	СснН	75	СснН	98	СснН
7	СснН	30	СснН	53	СснН	76	СснН	99	СснН
8	СснН	31	СснН	54	СснН	77	СснН	100	СснН
9	СснН	32	СснН	55	СснН	78	СснН	101	СснН
10	СснН	33	СснН	56	СснН	79	СснН	102	СснН
11	СснН	34	СснН	57	СснН	80	СснН	103	СснН
12	СснН	35	СснН	58	СснН	81	СснН	104	СснН
13	СснН	36	СснН	59	СснН	82	СснН	105	СснН
14	СснН	37	СснН	60	СснН	83	СснН	106	СснН
15	СснН	38	СснН	61	СснН	84	СснН	107	СснН
16	СснН	39	СснН	62	СснН	85	СснН	108	СснН
17	СснН	40	СснН	63	СснН	86	СснН	109	СснН
18	СснН	41	СснН	64	СснН	87	СснН	110	СснН
19	СснН	42	СснН	65	СснН	88	СснН	111	СснН
20	СснН	43	СснН	66	СснН	89	СснН	112	СснН
21	СснН	44	СснН	67	СснН	90	СснН	113	СснН
22	СснН	45	СснН	68	СснН	91	СснН	114	СснН
23	СснН	46	СснН	69	СснН	92	СснН	115	СснН

В методике выделяют следующие признаки-шкалы (их названия приведены в том порядке, в каком они расположены в бланке фиксации ответов):

1. Вербализация (предоставление ребенку возможности высказаться).
2. Чрезмерная забота (оберегание ребенка от трудностей).
3. Зависимость от семьи (мать, которая выступает только в роли хозяйки дома).
4. Подавление воли.
5. Ощущение самопожертвования («жертвенность» родителей).
6. Опасение обидеть (страх причинить ребенку вред).

7. Семейные (супружеские) конфликты.
8. Раздражительность.
9. Излишняя строгость.
10. Исключение вне семейных влияний.
11. Сверхавторитет родителей (поощрение зависимости ребенка от родителей).
12. Подавление агрессивности ребенка.
13. Неудовлетворенность ролью хозяйки.
14. Партнерские отношения (равенство родителей и ребенка).
15. Развитие и поощрение активности ребенка.
16. Уклонение от конфликта (избегание общения с ребенком).
17. Безучастность мужа.
18. Подавление сексуальности ребенка.
19. Доминирование (власть) матери.
20. Чрезмерное вмешательство в мир ребенка (навязчивость родителей).
21. Уравненные отношения (товарищеские отношения между родителем и ребенком).
22. Стремление ускорить развитие ребенка.
23. Несамостоятельность матери (необходимость посторонней помощи в воспитании ребенка).

При использовании этого теста в работе с педагогами, пожалуй, наибольший интерес представляет блок шкал, направленных на выявление отношений педагога (как потенциального родителя или являющегося таковым) к семейной роли, так как методика позволяет оценить специфику внутрисемейных отношений и особенности организации семейной жизни. Группа детского сада или классный коллектив в этом случае могут рассматриваться как специфическая микромодель семьи [62; 95], где педагог выполняет функцию отца, а настоящие родители ребенка — функцию матери.

В семье (и реальной, и рассматриваемой в качестве микромодели) можно вычленить такие аспекты отношений, как:

- 1) хозяйственно-бытовые — организация быта семьи (в методике это шкалы 3, 13, 19, 23);
- 2) межсупружеские, связанные с моральной, эмоциональной поддержкой, организацией досуга, созданием среды для раз-

вития личности, собственной и партнера (в методике это шкала 17);

- 3) отношения, обеспечивающие воспитание детей, так называемые «педагогические» (шкалы 5, 11).

Анализ цифровых данных по этим шкалам позволяет составить «предварительный портрет» семьи. Очень важной является шкала 7 (семейные конфликты), высокие показатели по которой могут свидетельствовать о конфликтности педагога, переносе семейного конфликта на производственные, педагогические отношения. Помощь психолога в этом случае направляется на разрешение семейных конфликтов и улучшение отношений педагога с родителями и коллегами.

Высокие оценки по шкале 3 свидетельствуют о приоритете семейных проблем над производственными, о вторичности интересов «дела». Обратное можно сказать о шкале 13: для лиц, имеющих высокие оценки по этому признаку, характерна зависимость от семьи, низкая согласованность в распределении хозяйственных функций. О недостаточной интеграции семьи свидетельствуют высокие оценки по шкалам 17, 19, 23.

Анализ отношений к семейной роли помогает психологу лучше понять специфику семейных отношений обследуемого (родителя, воспитателя, учителя) и оказать ему необходимую психологическую помощь.

Родительско-детские отношения являются основным предметом анализа в методике. Главный вывод, который можно сделать сразу, — это оценить контакт родителя с ребенком с точки зрения его оптимальности. Для этого сравниваются средние оценки по первым трем группам шкал: оптимальный контакт, эмоциональная дистанция, концентрация.

Специальный интерес представляет анализ отдельных шкал, что часто выступает ключом к пониманию особенностей неадекватных отношений между родителями и ребенком, выявлению зоны напряжений в этих отношениях.

Опросник PARI является многомерным. В результате анализа связей между шкалами с помощью факторного анализа было получено четыре фактора:

1. *Гиперопека — отсутствие родительской опеки.* Этот фактор объединяет шкалы, характеризующие опекающий способ воздействия родителей на ребенка (2, 10, 11, 12, 18, 20). Выраженность факторов свидетельствует о том, что родители стремятся все знать о ребенке, ограждать его от жизненных сложностей, от забот, которые могли бы его утомить. Родители, набравшие 18 и более баллов по этим шкалам, уверены, что дети должны во всем слушаться их, понимать, что мудрость родителей есть высшая мудрость. При этом такие родители стремятся ограничить постороннее влияние на ребенка, всемерно подчеркивая собственную роль.

Анализ показал, что с опекой как способом воспитания связано подавление агрессивности ребенка. Ребенок, по мнению родителей, должен избегать драк в любых ситуациях, а в случае конфликтов непременно обращаться к взрослым. Эти особенности родительского воспитания еще раз подчеркивают важность мягкости и послушания ребенка, обусловленных его недостаточной зрелостью, в связи с чем, собственно, и актуализируется необходимость сохранения и культивации у ребенка позиции «зависимого» от взрослого.

Противоположный полюс фактора (8 и менее баллов) свидетельствует об отказе родителей от опеки над ребенком, когда между родителями и ребенком существует большая межличностная дистанция. Такие родители отрицают значение и роль собственного влияния на ребенка.

2. *Отсутствие демократичности в отношениях с ребенком — демократичность.* В данный фактор входят шкалы 1, 14, 15, 21. Один полюс фактора свидетельствует об отказе родителей от демократичности и равенства в общении с ребенком. И наоборот, противоположный полюс — о доминировании установок родителей на демократичность. Такие родители предоставляют ребенку возможность высказать свое мнение, считаются с ним, общаются с ним на равных, стараются участвовать в его делах, разделяют и поощряют его интересы.

3. *Диктат в воспитании — отказ от авторитарности.* В данный фактор вошли шкалы 4, 8, 9, 13. Выраженность данного фактора говорит о наличии у родителей установки на авторитарность

в воспитании ребенка. Таким родителям свойственно мнение, что строгое воспитание является наиболее эффективным для ребенка. Они изначально предполагают в ребенке дурные наклонности, на устранение которых направляют все свои усилия. В этом случае выполнение родительских обязанностей сопровождается раздражительностью, чувством их обременительности.

4. *Конфликтность — оптимальные супружеские отношения.* В данный фактор входят шкалы 3, 5, 6, 7, 16, 17, 19, 22, 23. Выраженность данного фактора свидетельствует об общем неблагополучии семьи, сопровождаемом чувством обременительности родительскими обязанностями. Воспитание ребенка и взаимодействие с членами семьи рассматривается как опосредованный, обусловленный личной выгодой и личными нуждами процесс. Именно этот момент чаще всего и является скрытым эпицентром возникающих конфликтов.

Межличностные конфликты способствуют стремлению «ускорить» социальный рост ребенка, в лице которого родитель желает видеть единомышленника собственной позиции. Ребенку часто навязываются несвойственные ему функции, обязанности, его жизнь протекает в психотравмирующей ситуации, с которой он не всегда может справиться. Низкие значения фактора указывают на эмоционально адекватные семейные отношения, которые благотворно влияют на развитие ребенка: он в меру самостоятелен и инициативен.

Методика «Направленность личности в общении (НЛО)»

Общение, согласно А. Н. Леонтьеву [35], составляет необходимое и специфическое условие присвоения индивидом достижений исторического развития человечества. Общение — это процесс, в ходе которого осуществляется обмен образами, идеями, переживаниями.

Общение основная сфера проявления специфически человеческих эмоций и вообще человеческих состояний, необходимое ус-

ловие формирования психологических свойств личности, ее сознания и самосознания. Положительно эмоциональное, комфортное общение создает условия для творческой совместной деятельности, «помогающего поведения», появления особой социальной установки на другого человека, вызывающей чувство уважения, благодарности, симпатии. В состоянии комфортного общения две личности — взрослый и ребенок — начинают образовывать некое общее эмоционально-психологическое пространство, в котором разворачивается творческий процесс приобщения ребенка к человеческой культуре, разностороннее познание окружающей его социальной действительности и самого себя, своих возможностей и способностей, то есть разворачивается процесс социализации личности ребенка.

При дефиците удовлетворенности в эмоциональном контакте у ребенка существенно нарушается развитие самосознания, резко снижается уверенность в себе, в своих возможностях, уменьшается самоуважение. В результате у ребенка не только тормозится процесс саморегуляции, но и страдает развитие многих психических процессов и сфер личности — эмоциональной, когнитивной, интеллектуальной, коммуникативной и пр.

Центральным звеном структуры межличностного общения является система субъективных отношений. В. Н. Мясищев [43] раскрыл отношение личности как сложную систему, развивающуюся в процессе деятельности и общения с другими людьми. В качестве одного из основных «измерений» отношений личности он рассматривал категорию «направленность».

Цель. Определение типа направленности и соответствующей ей позиции личности в общении.

Методика состоит из 7 пунктов-суждений, по каждому из которых возможны шесть вариантов ответов, соответствующие шести видам направленности личности в общении. Обследуемый выбирает один ответ, который в наибольшей степени выражает его мнение или соответствует реальности.

Организация процедуры тестирования. Тестирование может осуществляться как индивидуально, так и фронтально. В последнем случае психолог зачитывает инструкцию и текст, повторяя

каждое утверждение и вариант ответа не более 2 раз. Каждый обследуемый получает опросный лист, в котором фиксирует свой выбор.

Текст опросника. «Пожалуйста, в опросном листе укажите свои данные. А сейчас представьте, пожалуйста, что Вам необходимо обсудить с хорошо знакомым человеком важную для Вас обоим проблему. Из предлагаемых вариантов окончания фраз выберите тот, который соответствует Вашим представлениям о том, как будет происходить это общение.

Старайтесь выбирать быстро, помня, что нет «хороших» и «плохих» ответов, — важно, чтобы они отражали Ваше мнение. Отвечать следует строго в порядке предъявления предложений, возвращаться к «ответам» после ознакомления с последующими фразами нельзя.

I. Я обычно начинаю общение...

- 1 — с улыбкой и искренней доброжелательностью;
- 2 — с высказывания своей точки зрения, своих требований;
- 3 — когда мне это выгодно;
- 4 — чем я могу помочь собеседнику;
- 5 — когда собеседник делает первый шаг;
- 6 — как получится.

II. Мне нравится такое общение...

- 1 — которое мне не мешает;
- 2 — если оно происходит без противоречий и мне все ясно;
- 3 — когда чувствуешь, что ты нужен человеку и можешь ему помочь;
- 4 — в котором я получаю то, что мне надо;
- 5 — которое приносит мне удовольствие, меня понимают и не возражают;
- 6 — если каждый высказывает свою мысль и мы открываем что-то новое.

III. Если собеседник перестает меня слушать...

- 1 — виновата я сама, пытаюсь вернуть его внимание, спрашиваю, чем я могу помочь;
- 2 — пусть он сам говорит;

- 3 — продолжаю говорить;
- 4 — очень важно вместе понять почему;
- 5 — я обижаюсь и высказываю ему свои возмущения;
- 6 — значит, он что-то задумывает против меня.

IV. Если в общении назревает конфликт...

- 1 — то мои действия зависят от силы соперника;
- 2 — надо твердо стоять на своем;
- 3 — важно понять его причины и действовать сообща и корректно;

- 4 — ну и пусть назревает;
- 5 — обязательно надо его сгладить, перейти на другую тему;
- 6 — я сама виновата, постараюсь исправить свою оплошность.

V. Если собеседник не отвечает на мой вопрос...

- 1 — постараюсь понять почему и действую соответственно;
- 2 — это не важно, не буду приставать;
- 3 — я замолкаю, теряюсь;
- 4 — я обижаюсь и прекращаю всякое общение с ним;
- 5 — значит, ему плохо, спросила что-то не так;
- 6 — значит, я нащупала его слабое место.

VI. Собеседник меня перебивает...

- 1 — если что-то дельное — пусть;
- 2 — я выслушиваю его, иногда прошу дать мне возможность досказать его мысль;
- 3 — делаю замечание один раз, потом обижаюсь;
- 4 — я замолкаю и слушаю;
- 5 — значит, у него плохие нервы, надо это учесть;
- 6 — значит, я долго говорю, а у человека что-то важное.

VII. В конце разговора...

- 1 — мы смотрим друг на друга, улыбаемся и договариваемся о встрече;
- 2 — я испытываю удовлетворение, если меня поняли;
- 3 — я сообщаю о том, что беседа была приятной, и делаю выводы про себя;
- 4 — собеседник должен остаться доволен разговором;
- 5 — собеседник подводит итоги;
- 6 — «подбивается» результат.

Бланк фиксации ответов

Ф. И. ребенка _____
 Кто отвечает (нужное подчеркнуть): мать, отец, педагог (указать Ф. И. О.) _____
 Группа _____

№	Номера ответов	Н
I	1 2 3 4 5 6	
II	1 2 3 4 5 6	
III	1 2 3 4 5 6	
IV	1 2 3 4 5 6	
V	1 2 3 4 5 6	
VI	1 2 3 4 5 6	
VII	1 2 3 4 5 6	

Последняя (пустая) графа «Н» испытуемыми не заполняется. С ней работает психолог — он фиксирует букву, соответствующую той или иной направленности. Это соответствие отражено в ключе, с помощью которого определяют, какую из направленностей выбрал обследуемый в каждом из утверждений как наиболее соответствующую его представлениям.

Обработка и интерпретация результатов осуществляется с помощью ключа.

№	Тип направленности					
	Д	А	М	Ал	К	И
I	1	2	3	4	5	6
II	6	5	4	3	2	1
III	4	5	6	1	2	3
IV	3	2	1	6	5	4
V	1	4	6	5	3	2
VI	2	3	5	6	4	1
VII	1	2	3	4	5	6

Методика позволяет выявлять следующие типы направленности:

1. *Диалогическая (Д)*²⁶ — наиболее предпочитаемая форма межличностного взаимодействия, основанная на субъект-субъектных

²⁶ Буквы в скобках соответствуют используемому в ключе обозначению типа направленности в общении.

(личностных) отношениях. Ей соответствует позиция признания равенства по правам, а не по возможностям.

Субъектные отношения основываются на принятии друг друга как ценностей самих по себе и предполагают ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов общения. Как полагает Г. А. Ковалев, «эти отношения представляют собой тот оптимальный психологический фон организации контактов, к которому должны стремиться все люди и который при адекватной внешней репрезентации и внутреннем принятии приводит к подлинному взаимораскрытию, личностному взаимообогащению взаимодействующих на этом уровне людей» [32, с. 49]. Таким образом, общение как диалог разворачивается в условиях адекватного отражения людьми друг друга.

2. *Недиалогическая* — форма объект-субъектных и объект-объектных отношений, основанных на позиции «иметь» (по Э. Фромму), рассматриваемой как разновидность потребительской установки (во всем ее многообразии). Для недиалогического типа общения свойственно отсутствие открытого выражения чувств. Различают следующие виды недиалогической направленности в общении:

- ☐ Авторитарная (А) — позиция признания главенства собственной силы и прав в ущерб партнеру.
- ☐ Альтруистическая (Ал) — позиция принятия ответственности на себя, но большую значимость имеет другой, который воспринимается слабым и нуждающимся в участии.
- ☐ Манипулятивная (М) — позиция, отличающаяся сокрытием истинных целей общения и взаимодействия или их маскировкой, что в итоге ведет к потере доверительности между партнерами.
- ☐ Конформистская (К) — позиция приспособления, подчинения, ухода от ответственности в принятии решений, перекладывание ее на других, что в конечном счете приводит к психическим перегрузкам, состоянию безысходности.
- ☐ Индифферентная (И) — позиция безразличия по отношению к личности партнера, когда во главу угла ставится дело и игнорируются чувства.

При подсчете ведущий тип направленности в общении определяется на основании наибольшего количества выборов от общего соотношения ответов. Например, при подсчете обнаружилась следующая пропорция: К — 4 выбора; Ал — 2 выбора; М — 1 выбор, следовательно, испытуемый имеет склонность к конформистскому (приспособительному) общению, то есть чаще всего он склонен поддаваться влиянию со стороны собеседника. В целом же можно говорить о присущей ему недиалогичности в общении.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Мало знать, надо и применять.

Мало хотеть, надо и делать.

И. В. Гете

Вильям Шекспир в бессмертном произведении «Гамлет» писал: «Господи, мы знаем, что мы есть, но мы не знаем, кем мы можем быть» (акт 4, сцена 5). Как верно это по отношению к взрослому человеку! И уж насколько верно и значимо это в отношении к человеку растущему — ежедневно показывает жизнь.

Доказано, что специфика внутренней динамики самосознания, структура и особенности отношения личности к собственному «Я» оказывают регулирующее влияние практически на все аспекты поведения человека. Они играют стержневую роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах разрешения проблемных и кризисных ситуаций. Известно, что к началу старшего дошкольного возраста у ребенка сформировано определенное мнение и отношение к себе, обусловленное отношениями с родителями и мерой успешности его деятельности на предыдущих этапах детства [11; 61; 66; 70]. В норме оно имеет положительную тенденцию.

Однако с каждым годом численность детей с проблемами в развитии самосознания резко возрастает. И это, конечно же, не может не настораживать тех, кто ответственен за жизнь и здоровье ребенка. Ведь всякое конкретное будущее имеет начало, а для любого человека оно в детстве. Отсюда, несомненно, принципиально важным оказывается вопрос, как и благодаря чему компоненты самосознания интегрируются в общее чувство положительности или отрицательности ребенка к себе.

Идея целостности дает понимание сложности, называемой человеком: каждый человек есть воплощенное единство общего, особенного и отдельного [58; 71]. Именно поэтому необходимо осмысление и того, что психодиагностика (тесты и методики) представляет собой не самоцель, а лишь первый этап работы с

ребенком — сбор информации для размышления как основы последующего анализа. Только глубокий психологический анализ диагностических результатов позволит практическому психологу за разнообразием и изменчивостью выявленных характеристик увидеть целостность, функциональное единство, системную организацию самосознания и его основных составляющих, а также их уникальное сочетание у каждого конкретного ребенка.

Автор выражает надежду, что подготовленный и представленный в пособии материал поможет не только понять и объяснить механизм и специфику развития самосознания ребенка, но и пробудит у специалистов, заинтересованных в личностном росте ребенка, желание увидеть возможность реального приближения к пониманию его внутреннего мира и оказать ему помощь в том, чтобы стать самим собой.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова Г. С.* Введение в практическую психологию. М.: МПА, 1994. 237 с.
2. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 301 с.
3. *Авдеева Н. Н.* Становление образа себя у детей первых трех лет жизни // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 5—13.
4. *Аминев Г. А.* Инструкция по интерпретации восьмицветового теста на основе математической обработки // Математические методы в инженерной психологии. Уфа, 1982. С. 18—24.
5. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды. В 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. 288 с.
6. *Анастаси А., Урбина С.* Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2001. 688 с.
7. *Андреева К. В., Янышин П. В.* Связь предпочтения цвета с Я-концепцией // Прикладная психология. 1999. № 6. С. 45—57.
8. *Андрущенко Т. Ю.* Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 147—152.
9. *Асмолов А. Г., Ягодин Г. А.* Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора — к диагностике развития) // Вопросы психологии. 1992. № 1—2. С. 6—13.
10. *Белобрыкина О. А.* Развитие самосознания в детском возрасте: Монография. Новосибирск: НГПУ, 2003. 215 с.
11. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
12. *Бернс Р. С., Кауфман С. Х.* Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки семьи. М.: Смысл, 2000. 146 с.
13. *Бодалев А. А., Столин В. В.* Общая психодиагностика. М.: МГУ, 1987. 360 с.
14. *Бороздина Л. В., Залученова Е. А.* Увеличение индекса тревожности при расхождении уровня самооценки и притязаний // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 104—113.
15. *Боязитова И. В.* Коррекция психического развития старшего дошкольника средствами игры // Психология сегодня. Ежегодник РПО. М., 1996. Т. 2. Вып. 4. С. 199.
16. *Братусь Б. С.* Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 301 с.
17. *Брушлинский А. В.* Субъект: Мышление, учение, воображение. М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 408 с.

18. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2000. 528 с.
19. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения: Автореф. канд. дис. ... психол. наук. М., 1987.
20. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты. М.: Влалос-Пресс, 2003. 160 с.
21. Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. Томск: Пеленг, 1993. 69 с.
22. Воспитание гуманных чувств у детей / Под ред. Л. Н. Прокопенко, В. К. Котырло. Киев: Радянська школа, 1987. 175 с.
23. Выготский Л. С. Основы дефектологии // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. 388 с.
24. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл, ЭКСМО. 2003. 1136 с.
25. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры. М.; Воронеж: МОДЭК, 1996. 512 с.
26. Гуськова Т. В., Елагина М. Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 78–85.
27. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1992. № 1–2. С. 22–33.
28. Детство идеальное и настоящее: Сборник работ современных западных ученых / Отв. ред. Е. Р. Слободская. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1994. 266 с.
29. Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю., Ганошенко Н. И. Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса семи лет // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 50–59.
30. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анциферовой. М.: Наука, 1978. С. 2–43.
31. Кемпински А. Психопатология неврозов. Варшава: Польское Медицинское издательство, 1975. 400 с.
32. Ковалев А. Г. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 41–49.
33. Крайцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.
34. Крайцова Е. Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 64–76.
35. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. М.: Педагогика, 1983.
36. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971. 280 с.

37. Лисина М. И., Сильвестру А. И. Психология самопознания у дошкольников. Кишинев: Штиинца, 1983. 111 с.
38. Матейчек З. Родители и дети: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1992. 320 с.
39. Мизина Н. Готовность к школе и децентрация // Обруч. 1999. № 3. С. 6.
40. Миллер С. Психология развития: методы исследования. СПб.: Питер, 2002. 464 с.
41. Мухина В. С. Феноменология развития и бытия личности. М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. 640 с.
42. Мухина В. С. Возрастная психология. М.: Академия, 2001. 456 с.
43. Мясичев В. Н. Психология отношений. М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
44. Назлоян Г. М. Портретный метод в психотерапии. М.: ПЕР СЭ, 2001. 144 с.
45. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2001. 507 с.
46. Образование. Гибкие технологии: Педагогическая психофизиология. Нейропедагогика // Материалы республиканской научно-практической конференции / Под ред. Г. А. Аминова, Э. Г. Аминова. Уфа: БОРПО, 1997. Ч. 2. 109 с.
47. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера. М.: Просвещение, 1987. 224 с.
48. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1984. 525 с.
49. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. А. Венгера. М.: Педагогика, 1988. 136 с.
50. Основы психодиагностики / Под общ. ред. А. Г. Шмелева. Ростов-на-Дону, 1996. 250 с.
51. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1991. 109 с.
52. Практикум по патопсихологии / Под ред. Б. В. Зейгарник. М.: МГУ, 1987. 183 с.
53. Практические занятия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. М.: Просвещение, 1972. 167 с.
54. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи. М.: Педагогика, 1990. 160 с.
55. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
56. Проективная психология / Научн. ред. Р. Римская, И. Кириллов. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 528 с.

57. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 496 с.
58. Психология и этика: Опыт построения дискуссии. Самара: ИД «БАХ-РАХ», 1999. 128 с.
59. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М.: Просвещение, 1986. 176 с.
60. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1991. 160 с.
61. Репина Т. А. О системе оценочных отношений на разных этапах дошкольного детства // Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. Тезисы Всесоюзного симпозиума 24–26 ноября, г. Тула. М.: АПН РСФСР, 1976. С. 148–151.
62. Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М.: Педагогика, 1988. 230 с.
63. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
64. Романова Е. С. Графические методы в практической психологии. СПб.: Речь, 2001. 416 с.
65. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. 448 с.
66. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989. 97 с.
67. Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. М.: Наука, 1992. 140 с.
68. Симонова Т. В., Белобрыкина О. А. Законодательно-правовые детерминанты деятельности практического психолога // Актуальные проблемы специальной психологии в образовании: Сборник докладов межрегиональной научно-практической конференции. В 2 ч. Новосибирск: НГИ, 2003. Ч 2. С. 111–116.
69. Способности и склонности: комплексные исследования / Под ред. Э. А. Голубевой. М.: Педагогика, 1989. 200 с.
70. Славина Л. С. Трудные дети. М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 432 с.
71. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
72. Смирнова Е. О. Психология ребенка. М.: Школа-Пресс, 1997. 384 с.
73. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 256 с.
74. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. М.: Просвещение, 1980. 204 с.
75. Соколова Е. Т. Самосознание: самооценка при аномалиях личности. М.: МГУ, 1989. 278 с.

76. Солдатов Д. В. Динамика мотивов у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Психолог в детском саду. 1999. № 3–4. С. 24–37.
77. Солсо Р., Джонсон Х., Бил К. Экспериментальная психология: практический курс. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 528 с.
78. Сонин В. А. Психологический практикум: задачи, этюды, решения. Смоленск: СГПИ, 1995. 144 с.
79. Столин В. В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 284 с.
80. Степанов С. С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. М.: Магистр, 1994. 62 с.
81. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии. М.: Просвещение, Владос, 1995. 291 с.
82. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. М.: МПА, 1994. 192 с.
83. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. М.: ГИЦ «Владос», 2001. 208 с.
84. Фокина Е. Выявление Я-образа ребенка // Детское творчество. 1999. № 3. С. 8–9.
85. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 415 с.
86. Хоментausкас Г. Т. Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений // Вопросы психологии. 1986. № 1. С. 8–9.
87. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. М.: Русский язык, 1994.
88. Шваницара Й. Диагностика психического развития. Прага, 1978. 388 с.
89. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
90. Эрикссон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато АСТ, 1996. 590 с.
91. Юдина Е. Г. Психолого-педагогическая диагностика в системе дошкольного образования: проблемы и перспективы // Обруч. 2001. № 4. Рубрика «Под скрепкой». С. 1–6.
92. Яньшин П. В. Эмоциональный цвет. Самара, 1995. 218 с.
93. Яньшин П. В. Введение в психосемантику цвета. Самара: СамГПУ, 2000. 200 с.
94. Festinger L. W. Expectation, and group standards as factors influencing level of aspiration // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1942.
95. Kovar L. C. Wasted Lives: A Study of Children in mental Hospital and their Families. N. Y., 1979. P. 1–27.
96. Wallnofer H. Der Lüscher-Farbttest zur Diagnose des vegetativen Verhaltens // Arzt. Prax. 1966. B. 18. N 70. S. 2348–2352.

Приложение 1

ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ФОРМА ДОГОВОРА С РОДИТЕЛЯМИ О РАЗРЕШЕНИИ НА РАБОТУ ПСИХОЛОГА С РЕБЕНКОМ

В соответствии с целями и задачами образовательного учреждения, психологическая служба ОУ _____ осуществляет психодиагностику развития детей по следующим направлениям²⁷:

- ☐ Психологическая готовность к обучению в школе.
- ☐ Особенности развития самосознания детей.

Данные обследования Вашего ребенка могут быть использованы для написания обобщенного заключения об особенностях развития детей определенного возраста или входящих в единый коллектив, однако имя и фамилия ребенка упоминаться не будут. Будут использоваться только групповые данные. Результаты каждого ребенка будут закодированы для возможного последующего обследования или повторного анализа данных. Вся информация личного характера будет храниться в тайне.

Если Вы пожелаете прервать обследование, то можете сделать это в любое время.

По окончании обследования Вам будут сообщены его результаты. Если у Вас возникнут какие-либо вопросы, не стесняйтесь обращаться к психологу или руководителю учреждения.

Спасибо.

Приложения

Я, _____

(Ф. И. О. представителя ребенка)

даю согласие на проведение обследования моего ребенка _____

_____, посещающего группу (класс) _____

Настоящий договор составлен в соответствии с законодательством РФ (Конституция РФ, Закон об образовании, Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» и др.), Положением о психологической службе образования, Этическим кодексом психолога образования и предполагает персональную ответственность психолога за соблюдение оговоренных с его стороны прав и обязанностей.

Дата

Подпись родителя

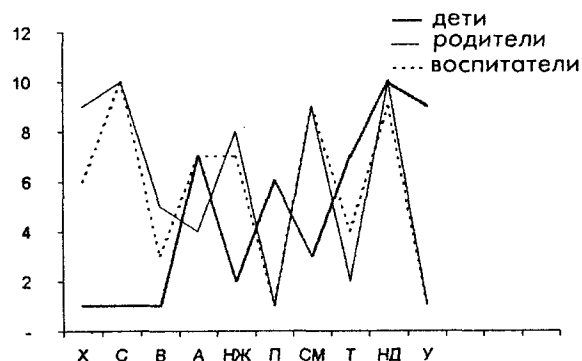
Дата

Подпись психолога

²⁷ Направления психодиагностики указываются в соответствии с целями и задачами конкретного учреждения, подразделения, службы.

Приложение 2

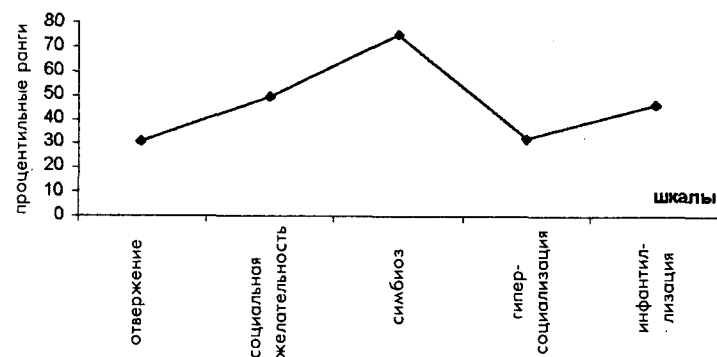
ГРАФИЧЕСКИЕ ПРОФИЛИ ИДЕАЛЬНОГО РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА



Условные обозначения. На горизонтальной оси расположены качества ребенка: Х — умеет хорошо играть; П — говорит правду; С — сильный; СМ — смелый; В — вежливый; Т — трудолюбивый; А — аккуратный; НЖ — не жадный; НД — не дерется; У — умный. На вертикальной оси расположены ранги (места) распределения качеств.

Приложение 3

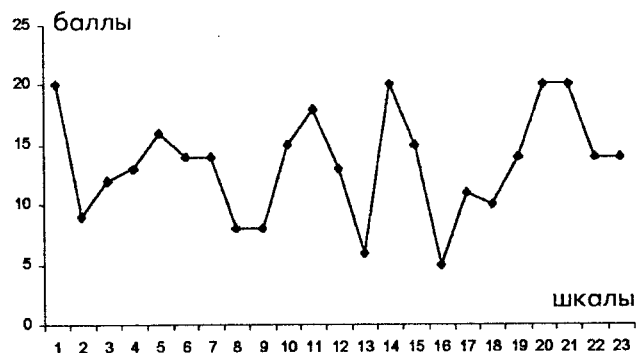
ОБРАЗЕЦ ГРАФИЧЕСКОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ТЕСТУ-ОПРОСНИКУ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ (ТОРО)



Результаты, представленные в качестве примера, позволяют увидеть, что у родителя преобладает симбиотическая позиция в воспитании. Это означает, что родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, так как он кажется ему маленьким и беззащитным. Причем тревога матери повышается, когда ребенок начинает автономизироваться (обретать самостоятельность, психологическую свободу) в силу обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ему самостоятельности.

Приложение 4

ОБРАЗЕЦ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО МЕТОДИКЕ PARI (Родительские установки)



Условные обозначения шкал: 1 — вербализация; 2 — чрезмерная забота; 3 — зависимость от семьи; 4 — подавление воли; 5 — ощущение самопожертвования; 6 — опасение обидеть; 7 — супружеские конфликты; 8 — раздражительность; 9 — излишняя строгость; 10 — исключение вне семейных влияний; 11 — сверхавторитет родителей; 12 — подавление агрессивности ребенка; 13 — неудовлетворенность ролью хозяйки; 14 — партнерские отношения; 15 — развитие и поощрение активности ребенка; 16 — уклонение от конфликта; 17 — безучастность мужа; 18 — подавление сексуальности ребенка; 19 — доминирование матери; 20 — чрезмерное вмешательство в мир ребенка; 21 — уравненные отношения; 22 — стремление ускорить развитие ребенка; 23 — несамостоятельность матери.

Пунктирными линиями обозначен диапазон средних значений (от 9 до 17 баллов). Балловые показатели, расположенные выше и ниже пунктирных линий, анализируются в первую очередь.

Результаты, представленные в качестве примера, позволяют увидеть, что эмоциональная атмосфера в семье в целом достаточно благоприятна: отмечается достаточная интеграция семьи, наличие партнерских отношений с ребенком и отсутствие излишней строгости, раздражительности. Но в то же время у родителя наблюдается повышенная потребность в реализации собственного авторитета, который, по его мнению, ребенок должен неопровержимо признавать.

Подобный сверхавторитет проявляется в чрезмерном вмешательстве в мир ребенка (на графике — шкала 20) и в активном побуждении его к словесным обозначениям собственных переживаний, эмоциональных состояний и результатов деятельности (шкала 1).

Я	●●●●●●●●●●
Мама	●●●●●●●●●●
Папа	●●●●●●●●●●
Сестра	●●●●●●●●●●
Брат	●●●●●●●●●●
Бабушка	●●●●●●●●●●
Дедушка	●●●●●●●●●●
Друг-мальчик (девочка)	●●●●●●●●●●
Учитель (воспитатель)	●●●●●●●●●●

Приложение 6

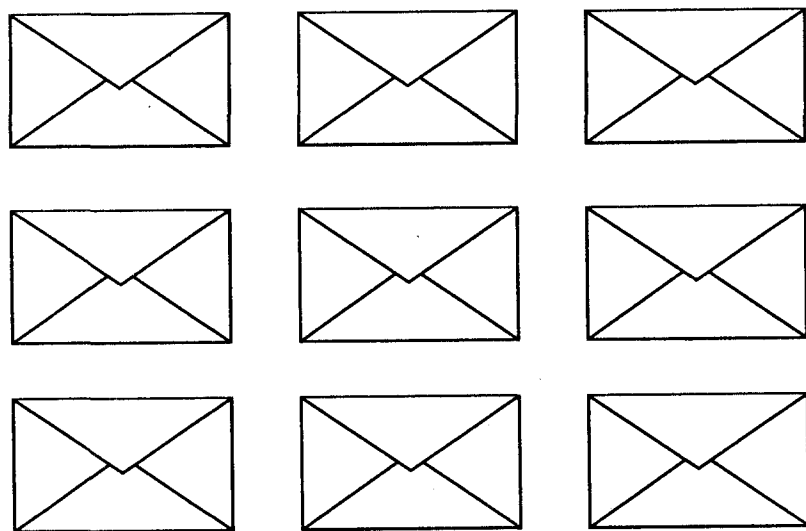
Родители

Педагог

Друзья

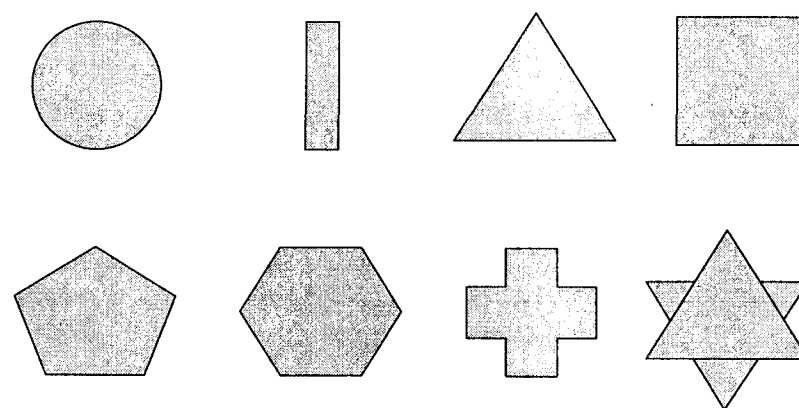
Приложение 7

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ К МЕТОДИКЕ «ПОЧТОВЫЕ КОНВЕРТЫ»



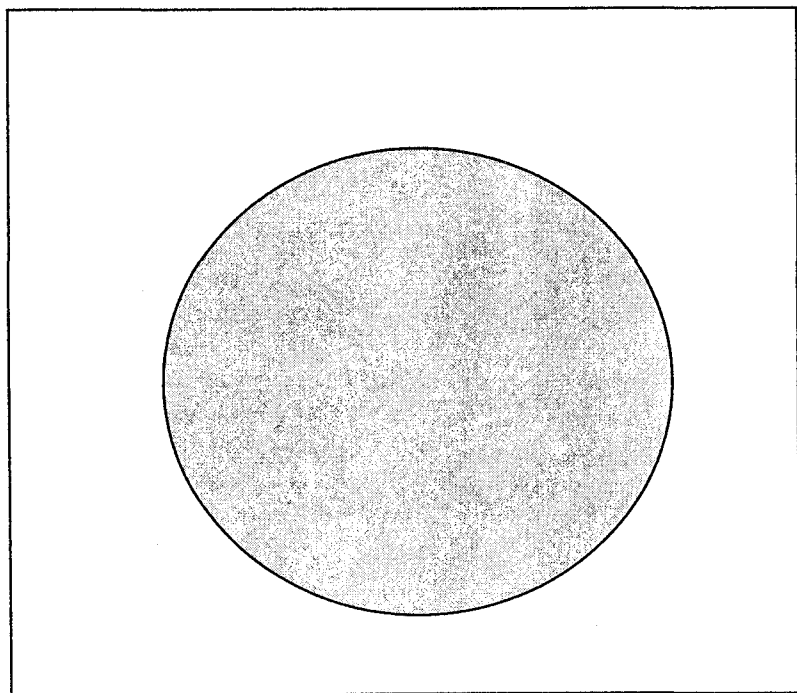
Приложение 8

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ К МЕТОДИКЕ «ФИГУРЫ»



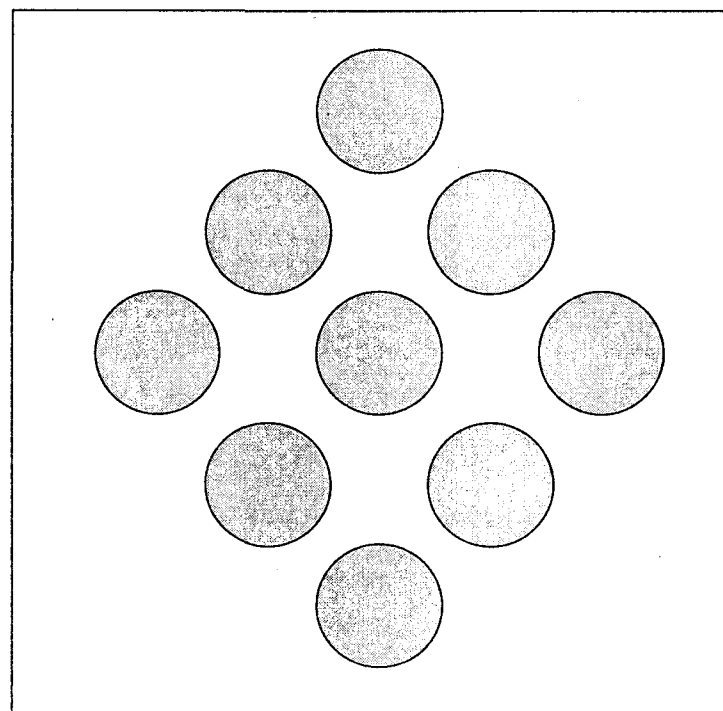
Приложение 9

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ К МЕТОДИКЕ «КРУГ»



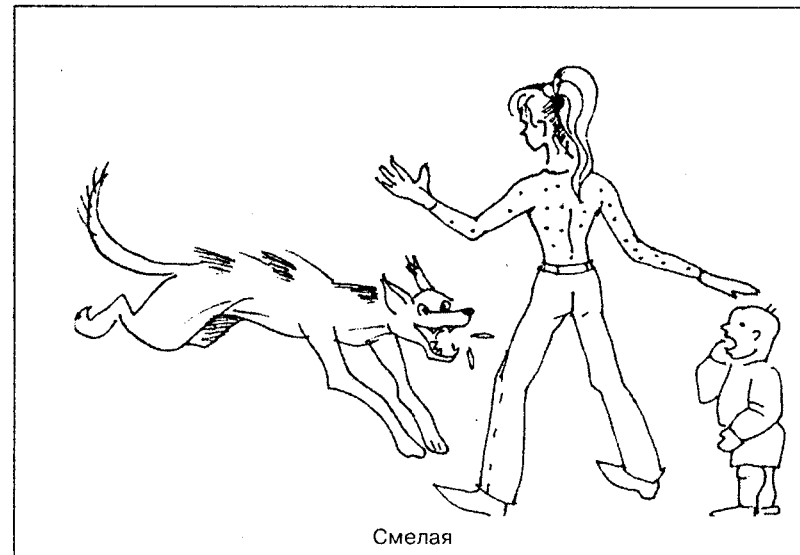
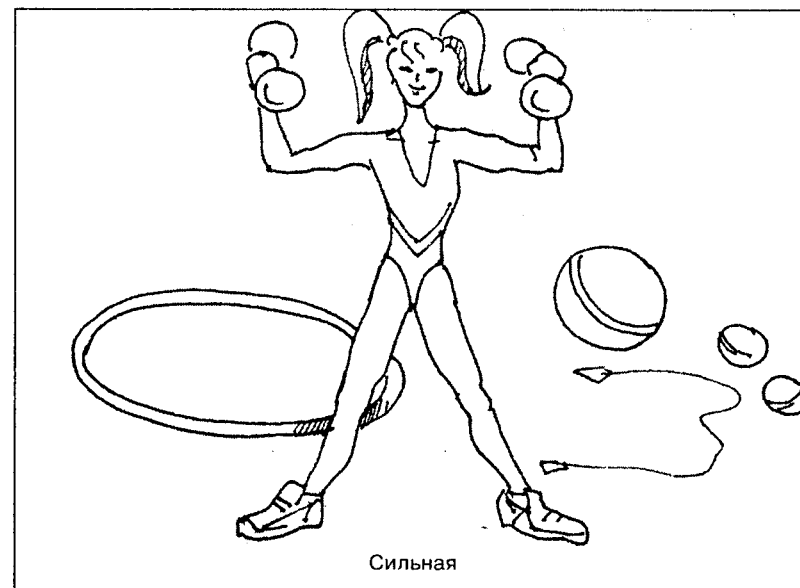
Приложение 10

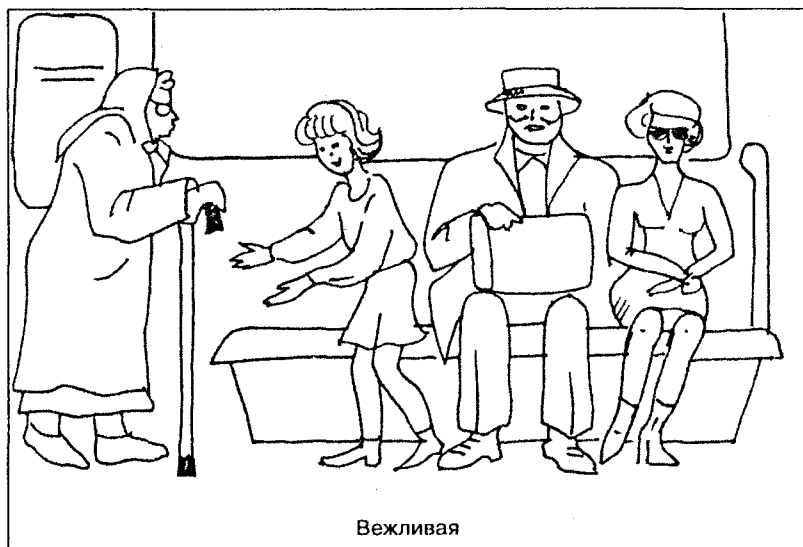
СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ К МЕТОДИКЕ «ДОМИКИ»



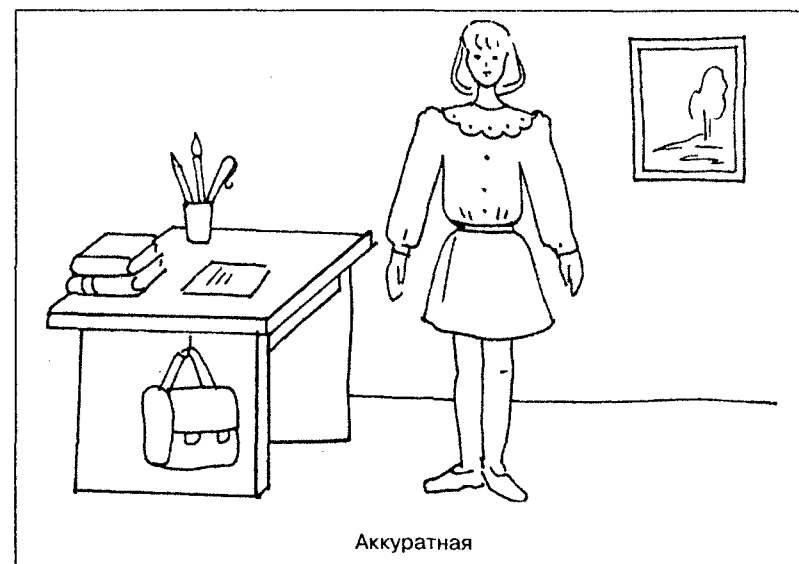
Приложение 11

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ К МЕТОДИКЕ «ПОРТРЕТЫ»

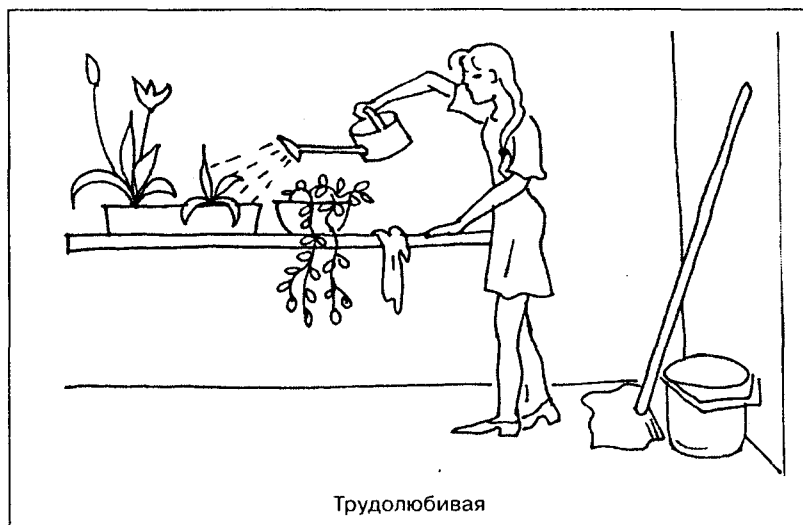




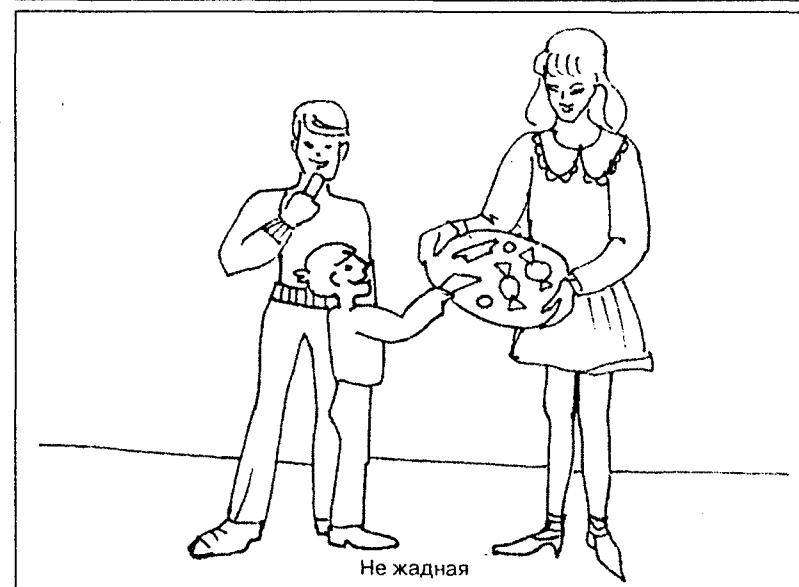
Вежливая



Аккуратная



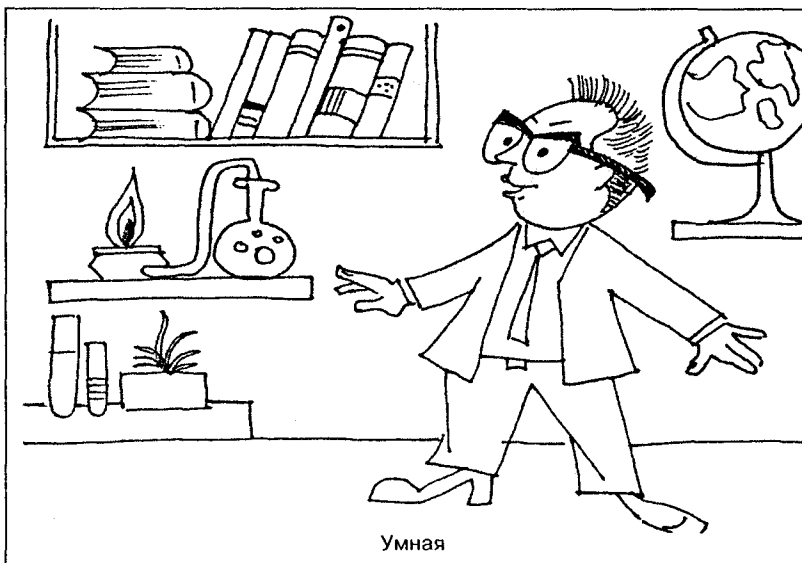
Трудолюбивая



Не жадная



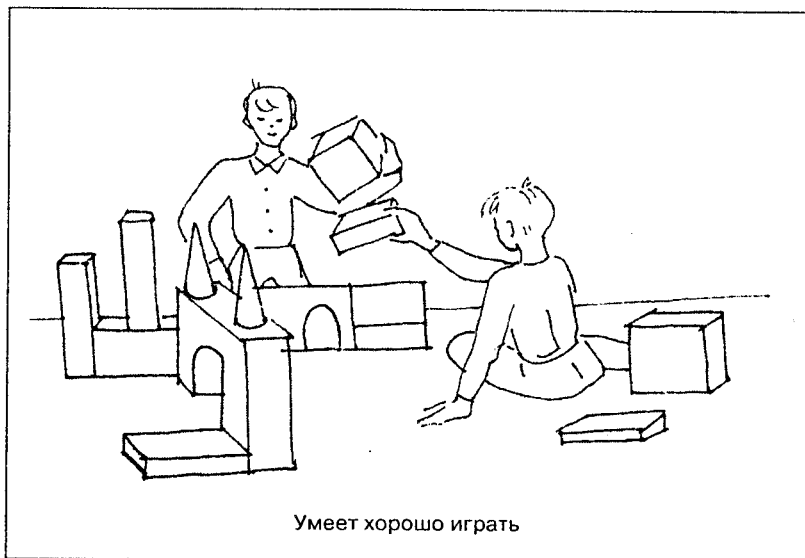
Не дерется



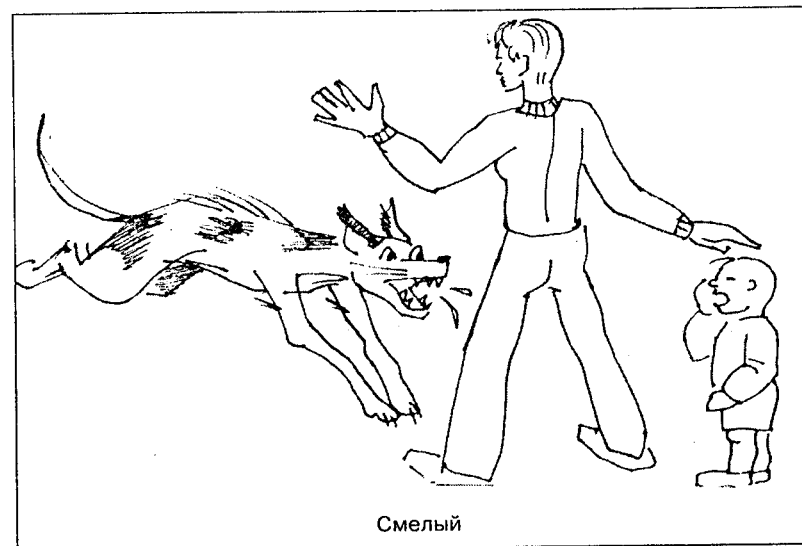
Умная



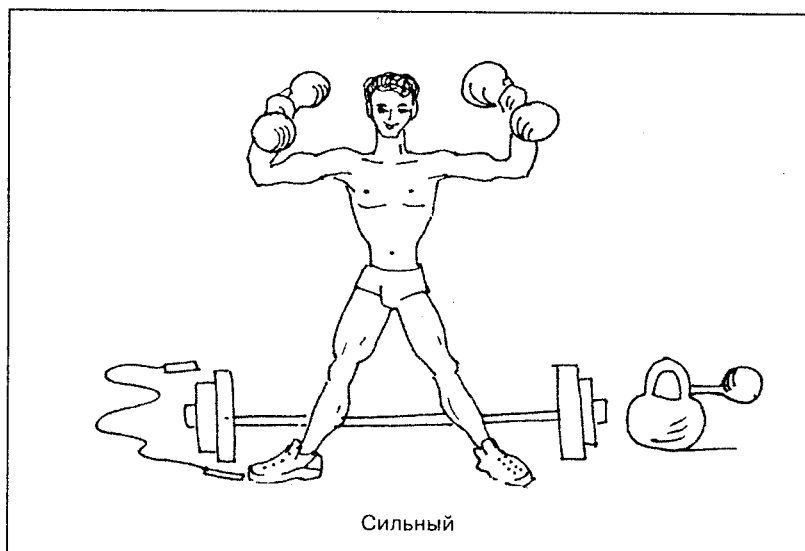
Говорит правду



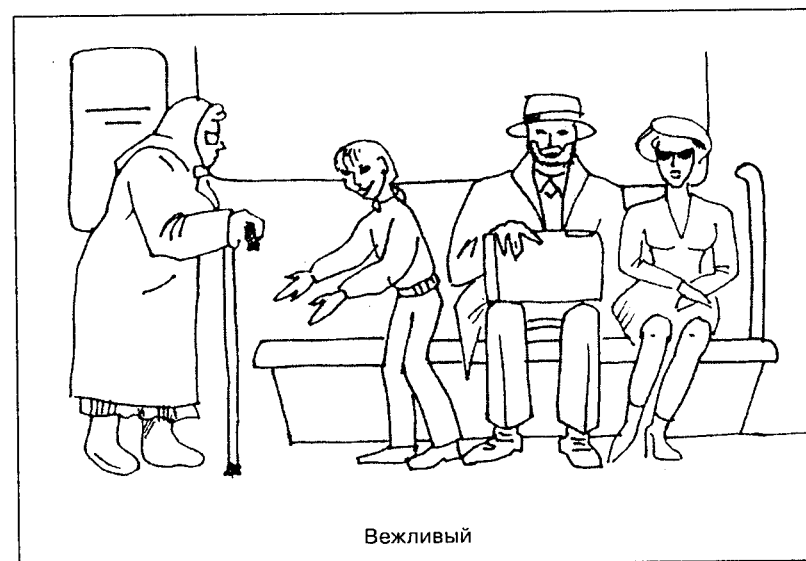
Умеет хорошо играть



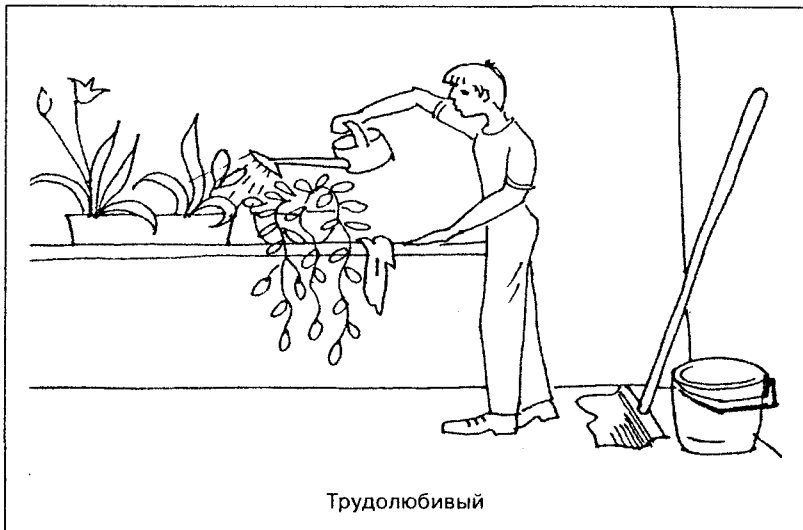
Смелый



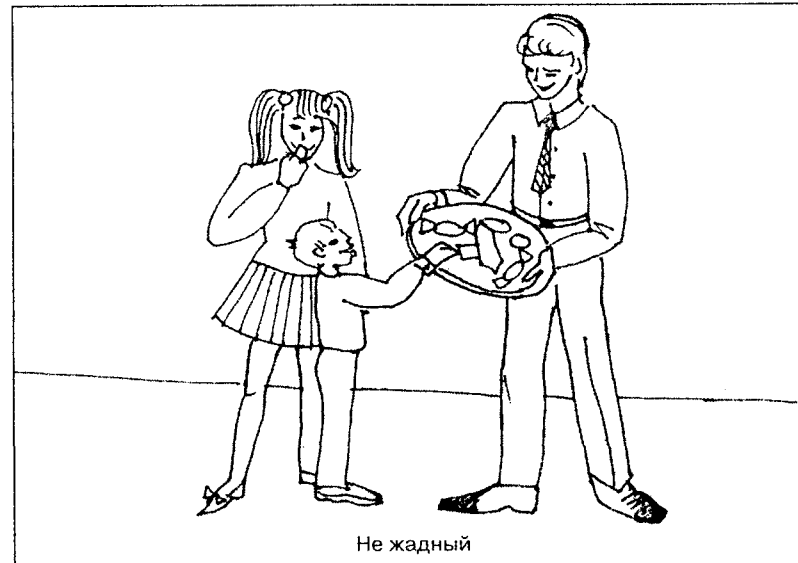
Сильный



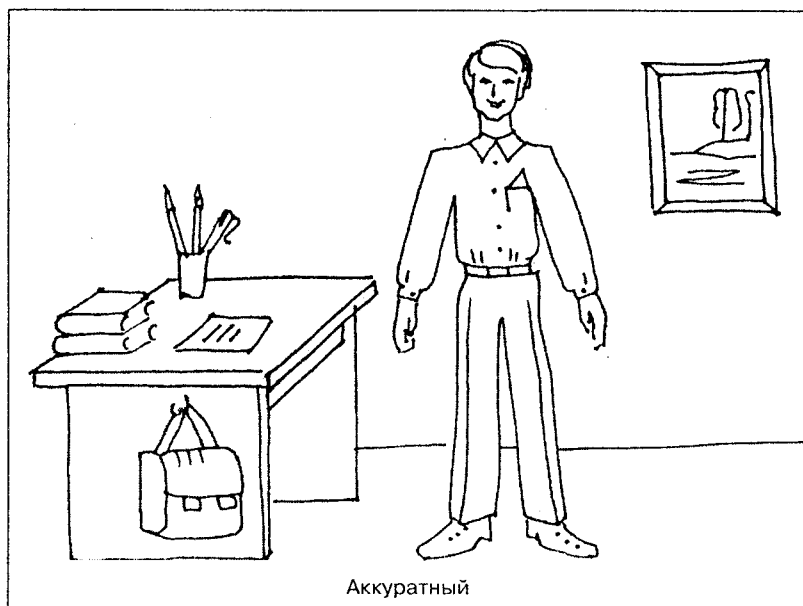
Вежливый



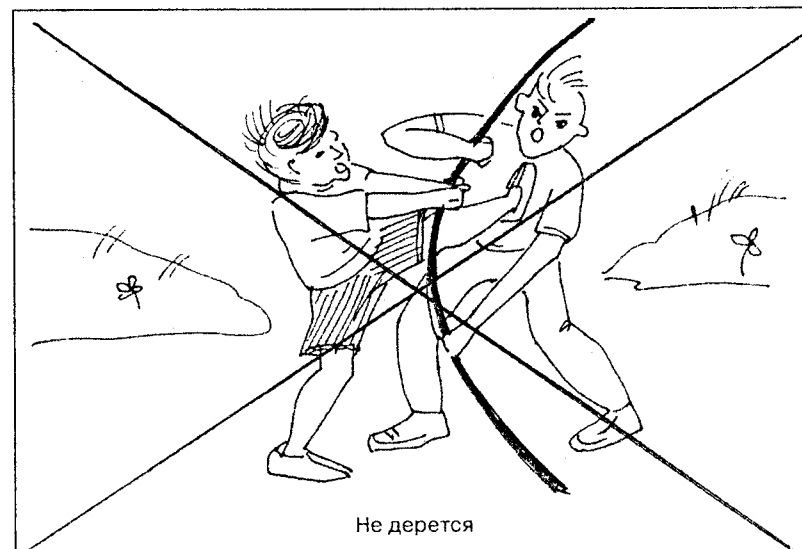
Трудолюбивый



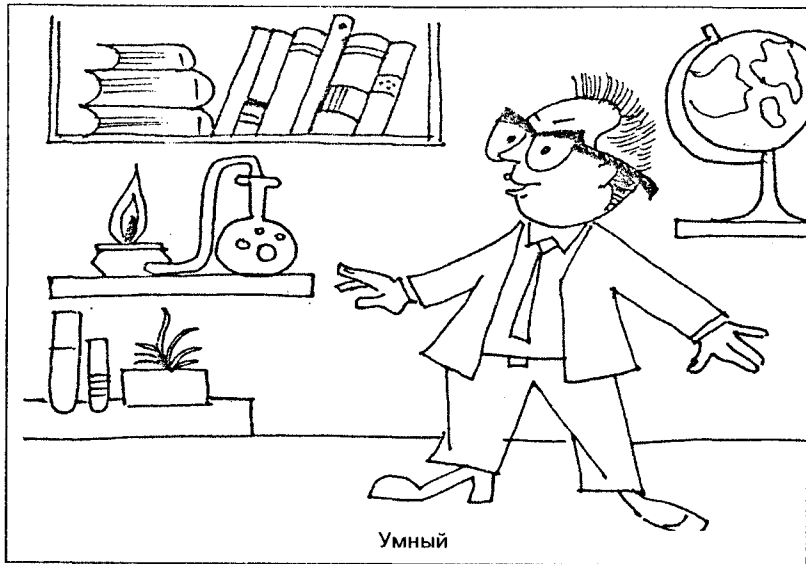
Не жадный



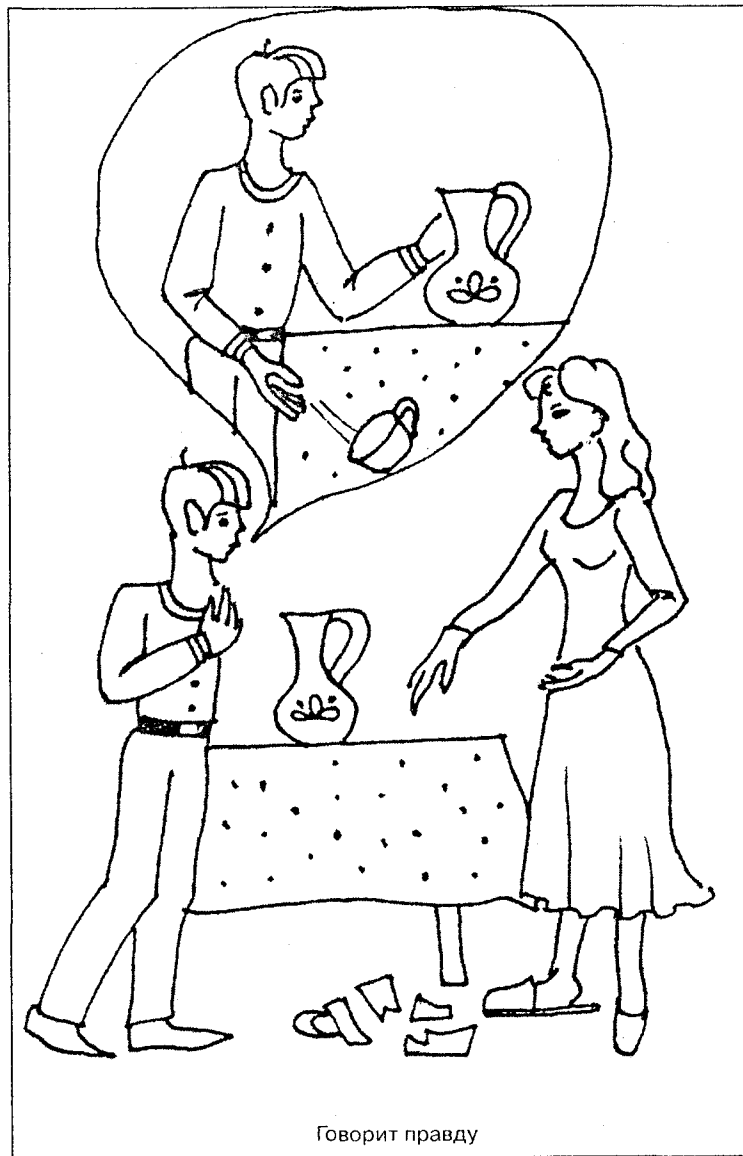
Аккуратный



Не дерется



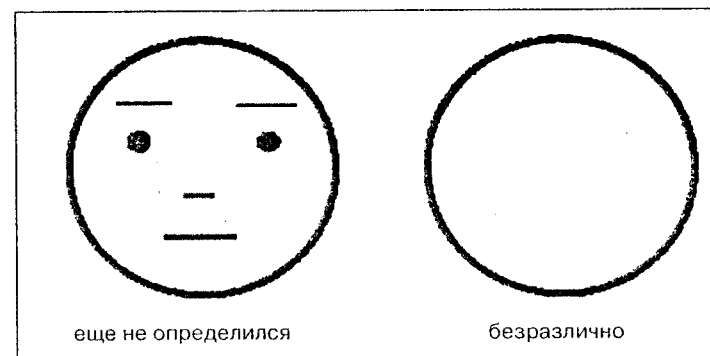
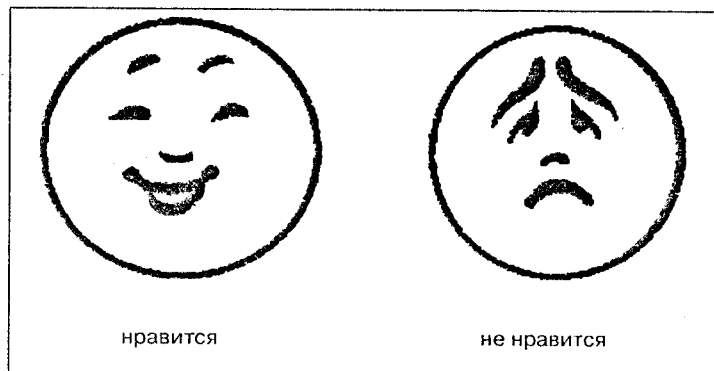
Умный



Говорит правду

Приложение 12

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ К МЕТОДИКЕ «ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ»



Приложение 13

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ К МЕТОДИКЕ «ЧЕТЫРЕ КАРТИНКИ»



Приложение 14

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ К МЕТОДИКЕ «МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ»



1. Внешний вид



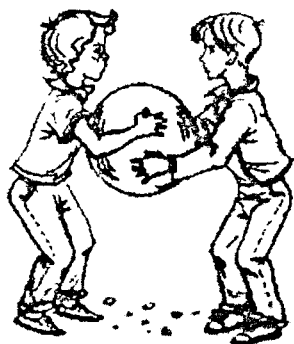
4. Позиционный мотив



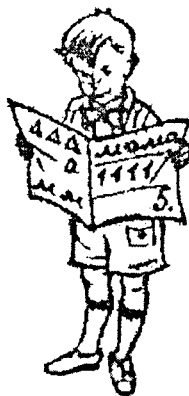
2. Учебный мотив



5. Социальный мотив



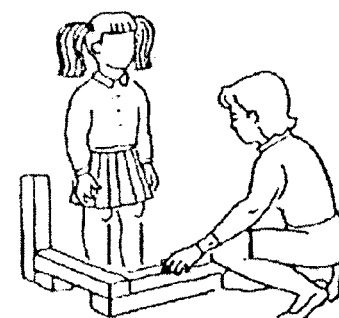
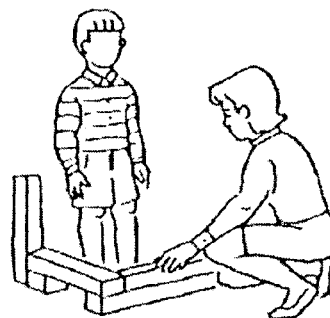
3. Игровой мотив



6. Мотив получения высокой отметки

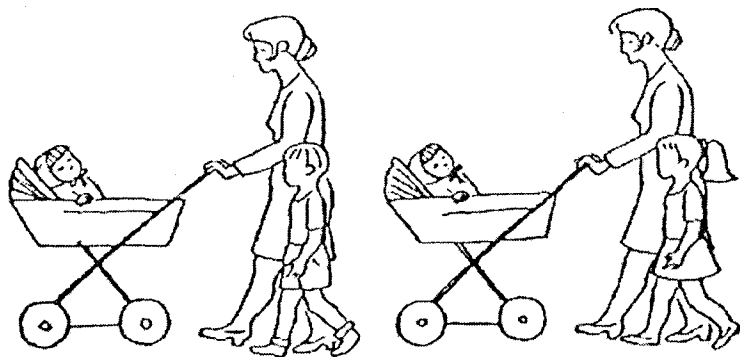
Приложение 15

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ К МЕТОДИКЕ «ВЕСЕЛОЕ ИЛИ ГРУСТНОЕ ЛИЦО»²⁸



1. Игра с младшими детьми

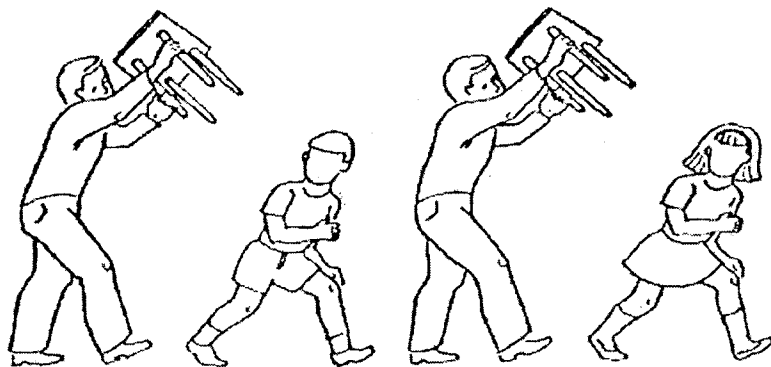
²⁸ Методика приводится по изданию: Сонин В. А. Психологический практикум: задачи, этюды, решения. Смоленск: СГПИ, 1995.



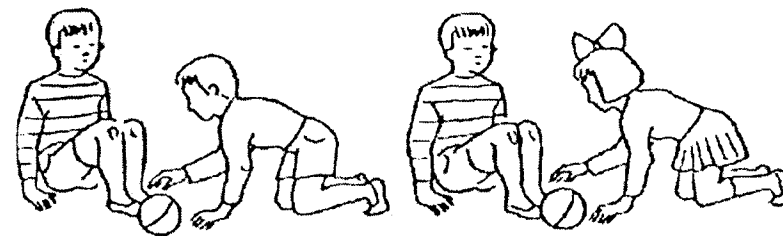
2. Ребенок и мать с младенцем



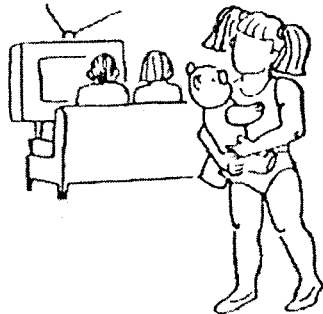
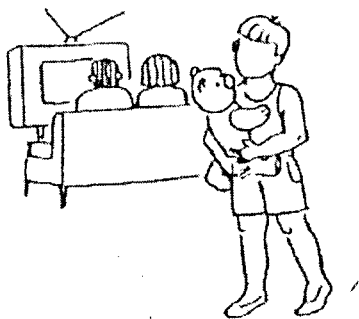
4. Одевание



3. Объект агрессии



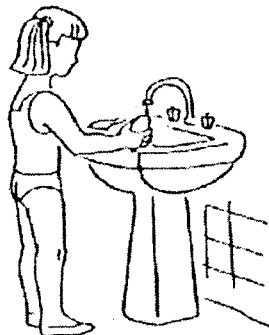
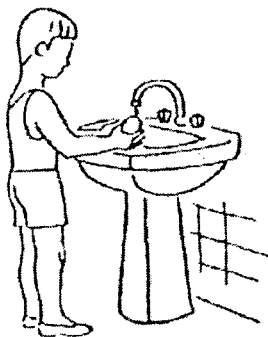
5. Игра со старшими детьми



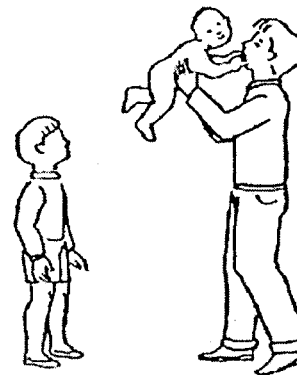
6. Укладывание спать в одиночестве



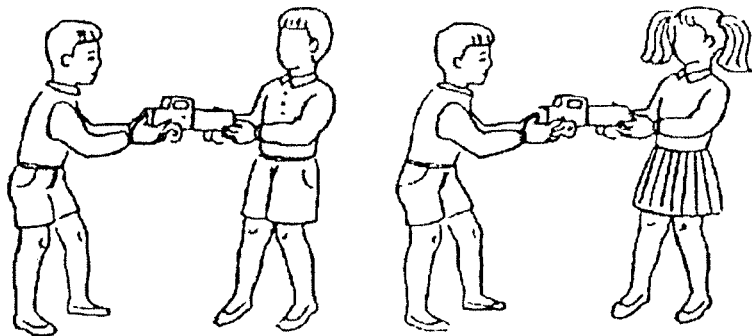
8. Выговор



7. Умывание



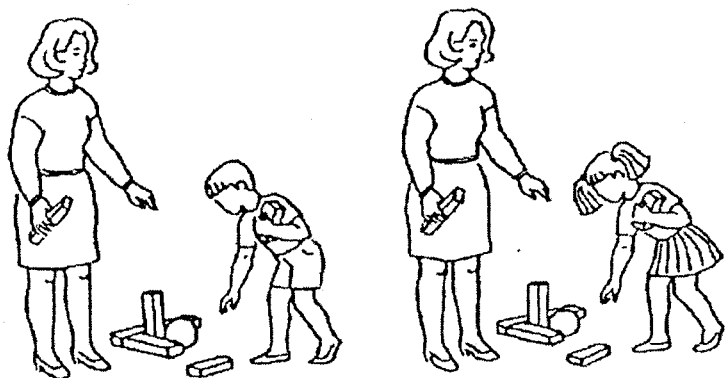
9. Игнорирование



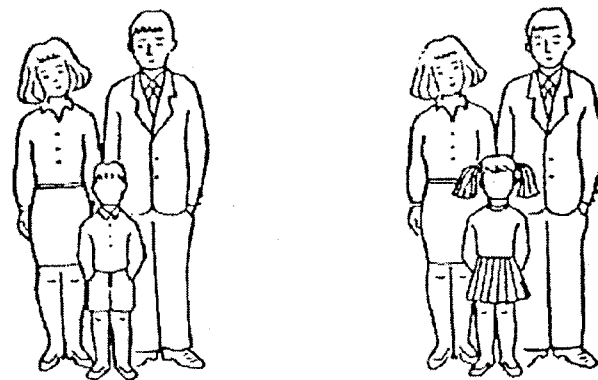
10. Агрессивное нападение



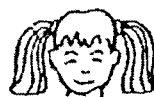
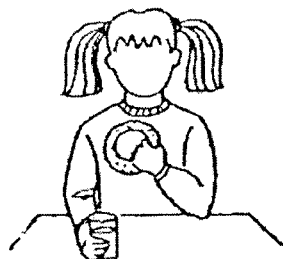
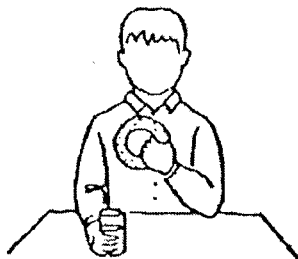
12. Изоляция



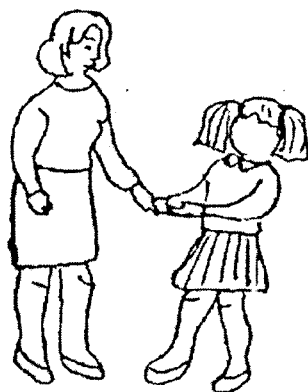
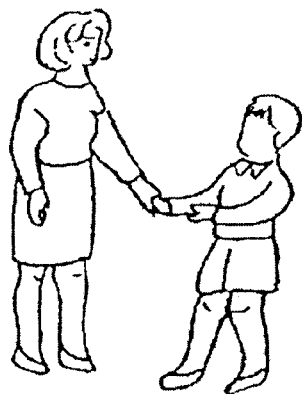
11. Собираание игрушек



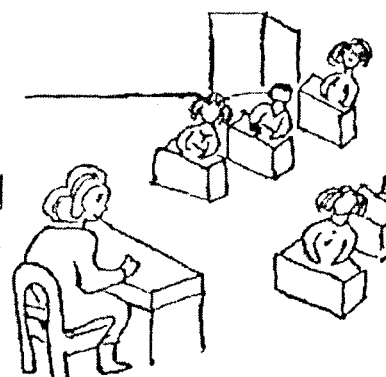
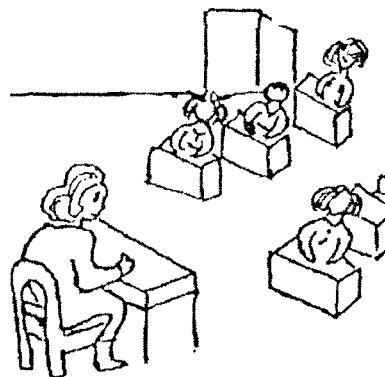
13. Ребенок с родителями



14. Еда в одиночестве



15. Дорога в детский сад



16. Занятие в детском саду

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
-------------------	---

ГЛАВА 1. ТРЕБОВАНИЯ К МЕТОДАМ И ПРОЦЕДУРЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕБЕНКА

1.1. Краткая характеристика основных групп методов изучения личности ребенка	19
Наблюдение	21
Опросные методы	28
Контент-анализ	33
Монографический метод	37
Тесты	37
Метод сравнительно-сопоставительного анализа	45
Эксперимент	45
Методы качественного и количественного анализа эмпирических данных	53
1.2. Требования к процедуре сбора и обработки психологической информации о ребенке	54
1.3. Специфика представления психологической информации об особенностях развития ребенка	78

ГЛАВА 2. МЕТОДЫ И МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ПАРАМЕТРОВ САМОСОЗНАНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

2.1. Диагностика основных показателей самосознания в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах	101
Методика «Какой ты?»	103
Методика «Особенности развития частной самооценки ребенка»	103
Методика «Дорожки»	107
Методика «Треугольник»	109
Методика «Почтовые конверты»	110
Методика «Фигуры»	111
Методика «Круг»	112
Методика «Домики»	112
Методика «Портреты»	113
Методика «Определение эмоционального отношения»	119
Методика «Изучение системы детских самохарактеристик»	123
Методика «Игра в мяч»	126
Методика «Крестики»	129
Методика «Четыре картинки»	132

Оглавление

2.2. Методики сбора опосредованной информации об особенностях развития самосознания в детском возрасте	137
Методика «Веселое или грустное лицо»	143
Минимизированный вариант теста школьной тревожности Б. Филипса	150
Тест цветовых предпочтений М. Люшера	157
Методика «Изучение особенностей реагирования в проблемной ситуации»	165
Методика «Волшебная палочка»	169
Методика «Мотивация учения»	171
Методика «Два дома»	174
Методика «Автопортрет»	176
Методика «Рисунок семьи»	203
Методика «Пиктограмма»	217
2.3. Социальное окружение ребенка как информационный ресурс в диагностике развития детского самосознания	223
Методика «Изучение оценочной стратегии педагога»	224
Методика «Изучение системы оценочных представлений микросоциума ребенка»	229
Методика «Какой он (она)?»	232
Методика «Субъективные оценочные тенденции ближайшего микросоциума ребенка»	234
Методика «Родительское сочинение»	240
Методика «Тест-опросник родительского отношения (ТОРО)»	243
Методика «Измерение родительских установок и реакций (PARI — parental attitude research instrument)»	252
Методика «Направленность личности в общении (НЛО)»	266
Вместо заключения	273
Литература	275

Приложения

Приложение 1. Ориентировочная форма договора с родителями о разрешении на работу психолога с ребенком	280
Приложение 2. Графические профили идеального ребенка-дошкольника	282
Приложение 3. Образец графического представления результатов по тесту-опроснику родительского отношения (торо).	283
Приложение 4. Образец представления результатов по методике pari (Родительские установки)	284

Приложение 5. Стимульный материал к методике «дорожки»	286
Приложение 6. Стимульный материал к методике «Треугольник»	287
Приложение 7. Стимульный материал к методике «Почтовые конверты»	288
Приложение 8. Стимульный материал к методике «Фигуры»	289
Приложение 9. Стимульный материал к методике «Круг»	290
Приложение 10. Стимульный материал к методике «Домики»	291
Приложение 11. Стимульный материал к методике «Портреты»	292
Приложение 12. Стимульный материал к методике «Определение эмоционального отношения»	304
Приложение 13. Стимульный материал к методике «Четыре картинки»	306
Приложение 14. Стимульный материал к методике «Мотивация учения»	307
Приложение 15. Стимульный материал к методике «Веселое или грустное лицо»	309

Ольга Альфонсасовна Белобрыкина

**ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ
В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Главный редактор *И. Авидон*
Художественный редактор *П. Борозенец*
Технический редактор *Л. Васильева*
Директор *Л. Янковский*

Подписано в печать 28.10.2006 г.
Формат 60×88¹/₁₆. Усл. печ. л. 20. Тираж 1500 экз. Заказ № 737

ООО «Издательство «Речь»»
199178, Санкт-Петербург, а/я 96. Издательство «Речь»;
тел. (812) 323-76-70, 323-90-63, sales@rech.spb.ru, www.rech.spb.ru.

Отпечатано с готовых диапозитивов
в ГУП «Типография «Наука»
199034, Санкт-Петербург, 9 линия, 12

Белобрыкина Ольга Альфонсасовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ), детский практический психолог высшей квалификации, заведующая лабораторией «Возрастная психология и психология развития» НГПУ. Автор более 120 научных публикаций по проблемам детской и возрастной психологии, психологии личности и профессиональной подготовки практических психологов. Основные публикации: «Маленькие волшебники большого мира» (Новосибирск, 1993), «Речь и общение» (Ярославль, 1998), «Волшебный мир домашнего театра» (Москва, 1999), «Психологическая диагностика самооценки детей старшего дошкольного возраста» (Новосибирск, 2000), «Развитие самосознания в детском возрасте: Монография» (Новосибирск, 2003), «Психологическая служба в образовании» (Братск, 2005), «Теория и практика психологической службы в образовании» (Новосибирск, 2005) и др.

Один из главных вопросов, который не единожды в жизни задает себе каждый человек: «Кто я? Каков я?». Поиск ответа на него — уже само по себе проблема. Сегодня потребность человека в обретении собственного «Я» выходит по значимости на одно из первых мест. Это основополагающая, фундаментальная потребность личности, альтернатива которой — дезорганизация и смерть. Для развивающейся личности вопрос «Кто я?» далеко не праздный, ведь от того, как ответит на него ребенок, зависит, обретет ли он смысл жизни, достигнет ли душевного благополучия.