

*Валентин Агеев
Аида Файзуллина
Лаура Карсакбаева
Шарапат Кельбуганова*

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

*Рекомендовано секцией гуманитарных и естественнонаучных специальностей
Республиканского учебно-методического совета при КазНУ им. аль-Фараби
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по направлению и специальностям психологии*

Алматы, 2009

УДК 159.9

ББК 88.4

П 86

Рецензенты:

Шерьязданова Х.Т., профессор, доктор психологических наук

Аймаганбетова А.Х., профессор, доктор психологических наук

Сангилбаев О.С., доцент, доктор психологических наук

Агеев В.В. (руководитель авторского коллектива), **Файзуллина А.К., Карсакбаева Л., Кельбуганова Ш**

П86 Психология развития. – Алматы, 2009. – 296 с.

ISBN 978-601-80024-3-4

В учебном пособии рассматриваются история формирования содержания понятия развития и концепций развития, методы исследования онтогенетического развития человека и наиболее распространённые психологические методики исследования развития отдельных свойств и качеств человека.

Может быть рекомендовано преподавателям факультетов и отделений психологии и студентам первого-второго курсов, обучающимся на специальностях, отделениях и факультетах психологии, философии, педагогики, социальной работы.

УДК 159.9

ББК 88.4

П $\frac{0303000000}{00(05) - 09}$

© Агеев В.В. 2009

Файзуллина А.К.
Карсакбаева Л.
Кельбуганова Ш.

© КазНУ, 2009

ISBN 978-601-80024-3-4

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	6
-----------------------	----------

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ДЕ- ТЕРМИНАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

1.1. РАЗВИТИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1.1. Историческая динамика содержания понятия «развитие»	
1.1.2. Содержание понятия «развитие» в современной психоло- гии	21
1.1.3. Типы периодизаций психического развития	23
1.1.4. Типы теорий психического развития	26
1.1.5. Проблема соотношения типов развития	28
1.1.6. Проблема соотношения обучения и развития	39

1.2. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕРМИНАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

1.2.1. Исследовательские парадигмы	42
1.2.2. Исследовательские подходы	48
1.2.3. Виды психологической детерминации индивидуального развития	51

1.3. Выводы к главе 1

90

Глава 2. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

2.1. Понятие метода	95
2.2. Характеристика методов в психологии развития	104
2.2.1. Наблюдение	104
2.2.2. Эксперимент	111
2.2.3. Опрос (беседа, интервью, анкетирование)	119
2.2.4. Психологическое тестирование	132
2.2.5. Методы анализа продуктов деятельности	139

Глава 3. МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССОВ ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Методика 1	144
3.2. Методика 2	163
3.3. Методика 3	165
3.4. Методика 4	167

3.5. Методика 5	170
3.6. Методика 6	172
3.7. Методика 7	179
3.8. Методика 8	186
3.9. Методика 9	188
3.10. Методика 10	190
3.11. Методика 11	204
3.12. Методика 12	206
3.13. Методика 13	209
3.14. Методика 14	210
3.15. Методика 15	212
3.16. Методика 16	215
3.17. Методика 17	220
3.18. Методика 18	227
3.19. Методика 19	228
3.20. Методика 20	230
3.21. Методика 21	232
3.22. Методика 22	236
3.23. Методика 23	238
3.24. Методика 24	240
3.25. Методика 25	242
3.26. Методика 26	246
3.27. Методика 27	249
3.28. Методика 28	251
3.29. Методика 29	272
3.30. Методика 30	275
3.31. Методика 31	279
3.32. Методика 32	283
3.33. Методика 33	289
3.34. Методика 34	291
3.35. Методика 35	296
Заключение	298
Список литературы	299

Цель учебного пособия «Психология развития» состоит в формировании исследовательской культуры студентов как специалистов, способных изучать особенности онтогенетического развития человека.

Задачи учебного пособия.

1. Познакомить студентов с содержанием понятия «развитие» в истории философских учений.
2. Сформировать у студентов знания психологических теорий и концепций онтогенетического развития человека.
3. Обеспечить освоение студентами исследовательских умений в результате освоения ими общепсихологических методов исследования особенностей онтогенетического развития человека.
4. Сформировать навыки психологических исследований в результате освоения студентами конкретно-психологических методик исследования особенностей онтогенетического развития человека.

Введение

В современной психологии проблема детерминант онтогенетического развития человека занимает едва ли не первое место. Наличие огромного количества разнообразных концепций психического развития свидетельствует о том, что до сих пор общего решения этой проблемы не существует.

В курсе «Психологии развития» изучаются психологические теории и концепции развития, но больше с уклоном на возрастную психологию. Это проявляется в расстановке акцентов на особенностях различных психических возрастах. В то же время, проблема детерминант и механизмов развития традиционно уходит на второй план. Это не позволяет в необходимой мере познакомить студентов с собственно психологическим содержанием и особенностями «внутренней механики» онтогенетического развития, особенно на начальных его этапах. Это, в свою очередь, не способствует формированию собственной мировоззренческой точки зрения и исследовательской позиции на природу детерминант психического развития человека.

На наш взгляд, настоящее учебное пособие в какой-то мере устраняет этот пробел и позволяет студентам освоить не только основные психологические концепции развития, но и методы и конкретные методики изучения особенностей онтогенетического развития человека.

Учебное пособие может быть полезно при изучении учебной дисциплины «Психология развития» студентами как психологических, так и непсихологических специальностей.

ГЛАВА 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕРМИНАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

1. 1. РАЗВИТИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1.1. Историческая динамика содержания понятия «развитие»

Содержание понятия «развитие» в Древней Греции

Для древней науки проблема развития не имела самостоятельного значения. Развитие рассматривалось в одном ряду с другими изменениями. Была широко распространена идея воспитания и образования как процессов, в которых преднамеренно создаются необходимые изменения. Для Платона идея развития была неприемлемой. Он принимал идею становления человека гражданином в условиях системы образования. Но всё же в античной медицине уже возникают первые гипотезы об особенностях процесса развития.

Первые объяснения таких изменений связывались со сменой возрастов. К.Гален, на основе работ Эразистрата, впервые выдвинул положение о врождённых и приобретённых формах поведения. А первая возрастная периодизация развития была предложена Аристотелем и основывалась на критерии половой зрелости. В отличие от периодизации развития, предложенной Платоном, исходившей из внешней (государственной) целесообразности, периодизация Аристотеля впервые в истории науки основывалась на внутренних изменениях, происходивших в организме самого человека.

В отличие от Платона, Аристотель исходил из процессов биологического изменения человека. По Аристотелю, жизнь – это процесс внутренних изменений, совершающихся под воздействием внешних факторов. Тезис Аристотеля о единстве формы и содержания является первой в истории явной формулировкой идеи развития. В Античности идея развития не существовала как самостоятельная и не выделялась из идеи измене-

ния, содержанием которой были *количественные изменения* (Сапогова Е.Е., 2001).

Содержание понятия «развитие» в Средние века и во времена Возрождения

В Средние века и во времена Возрождения, в связи с доминированием христианского догматизма и традиционализма, идея развития практически не разрабатывалась. Отдельные мыслители (например, Фома Аквинский) продолжали исследования развития, но их идеи были полностью заимствованы у древних греков (в частности, у Аристотеля) (Сапогова Е.Е., 2001).

Содержание понятия «развитие» в Новое время

В 17-ом веке исследования развития приобретают новый импульс, в том числе, благодаря работам Я.А.Коменского. В своей педагогической практике он осуществил идею Аристотеля о жизни как внутреннем развитии. Я.А.Коменский первым в истории науки сформулировал *принцип природосообразности* как педагогический принцип необходимости следования всеобщим законам развития природы. В дальнейшем этот принцип рассматривался в качестве основного многими выдающимися педагогами (Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, А.Дистервег и др.).

С новой точки зрения идея развития стала разрабатываться в трудах Ф.Бэкона, который отказался от идеи сотворения мира Богом и принял идею становления природы (универсума, мира) из материального первоисточника. Идея материального единства развивающегося мира разделялась и современником Ф.Бэкона, Р.Декартом. Р.Декарт дополнил её идеей развития как основного закона бытия, на котором основываются все остальные законы природы. В то же время, Р.Декарт, принимая идею развития природы как фундаментальную гипотезу, не принимал её по отношению к мыслящей субстанции (человеческой психике). Как предмет реального исследования, а не только как гипотеза, проблема развития не нашла себе места в трудах Р.Декарта.

На новый методологический уровень выходит исследование развития в трудах Б.Спинозы. В его учении развитие выступает как процесс развёртывания движущейся субстанции в свои атрибуты и модусы и её обратного свёртывания, но уже на новом витке движения. У Б.Спинозы впервые в истории науки было сформулировано положение *о самодвижении* субстанции (материи), о материи как *причине самой себя*.

На рубеже 17-го-18-го веков идея развития претерпевает существенное изменение. Одним из первых осуществил переход к новому пониманию развития Г.В.Лейбниц. Он приписал способность изменяться, превращаться, трансформироваться любым объектам природы («монадам»). Благодаря этому положению, многие исследователи считают Г.В.Лейбница основоположником диалектического метода исследования, который в дальнейшем был сформирован в немецкой классической философии. Оставаясь во многом на преформистских позициях, Г.В.Лейбниц, тем не менее, ввёл процессуальные характеристики развития: *единообразность* (самотождественность) развивающегося объекта и *изменение*. Противоречие между первым и вторым есть механизм развития изначально данного к постепенному появлению нового (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

Содержание понятия «развитие» в 18-ом веке

В 18-ом веке Ж.-Ж.Руссо, используя в качестве основы принцип природосообразности, предложил свою концепцию развития. В качестве критерия выделения периодов развития он использовал ведущее начало каждого возраста и связь возрастов между собой. По Ж.-Ж.Руссо, внутренним механизмом развития является *созревание*.

Предметом своих исследований, изложенных в книге «Философские опыты о человеческой природе и её развитии», И.Н.Тэтенс сделал поиск общих закономерностей развития. Он впервые обратил внимание на развитие как на процесс, а не только как на характерные возрасты. В качестве важнейших факторов развития, наряду с внутренними (организмическими), он предложил и внешние (воспитание, упражнение и образцы поведения).

Великим достижением 18-го века стала предложенная И.Г.Песталоцци идея развивающего обучения. По его мнению, воспитание не должно следовать («плестись») вслед за природой, а должно активно формировать личность ребёнка (воспитание должно вести за собой развитие).

В философии 18-го века идея развития разрабатывалась в рамках гносеологической проблематики. Во многих учениях того времени (например, И.Канта, И.Г.Фихте и др.) мир рассматривался как проекция человеческих представлений о мире на реальность.

Тем не менее, И.Кант в своей теории познания реализовал идею диалектического синтеза как развития, движения вперёд, прогресса. И.Г.Фихте ввёл в научный обиход идею «Я», которое в отношении с «не-Я» раскрывает свои потенциальные возможности (развивается). В качестве механизма саморазвития (самопознания) им была предложена рефлексия.

В 18-ом веке выдающийся швейцарский физиолог А.Галлер в своей работе «Основы физиологии» рассмотрел организм как «живую машину», развивающуюся по собственным внутренним законам, а не под влиянием внешних факторов.

В 1740 году появился первый выпуск «Естественной истории» Ж.Л.Бюффона, который попытался отобразить путь, пройденный нашей планетой за «семь эпох». В этой книге жизнь и развитие включались в общий контекст эволюции. Идею развития разделяли Д.Дидро, П.Л.М.Мопертюи, Ж.Б.Р. Робине. Благодаря их работам, начинает формироваться новый механизм *причинной детерминации* развития. Механистическая детерминация развития начинает уступать место более сложной биологической детерминации на основании видовых признаков.

К этому времени в науке в явном виде обозначились два альтернативных подхода к анализу развития. Первый исходил из идеи врождённости психики, которая созревает *«естественным путём»* и не зависит от внешних условий развития ребёнка. Второй исходил из идеи о ребёнке как *«чистой доске»* (*tabula rasa*), которая формируется исключительно благодаря ведущей роли внешних факторов в развитии ребёнка (Сапогова Е.Е., 2001).

И.Г.Гердер распространил идею развития на всю природу и общество. По И.Г.Гердеру, природа находится в постоянном развитии, которое понимается как движение от её низших форм к высшим. С этой точки зрения, мир представляет собой единое, непрерывно развивающееся целое, закономерно проходящее определённые необходимые ступени. От простой материи развитие направляется через появление растений и животных к человеку, наделённому рассудком и разумом. Вершиной этого развития является «мировая душа».

Эта схема представляет собой не сотворённую Богом лестницу существ, а непрерывно совершенствующуюся «цепь развития», венец которого находится не на земле, а в сверхчувственном мире. Тем самым, понятие развития приобретает всеобъемлющий характер. Развивается всё: вселенная, земля, природа, человек, культура. Отличительной особенностью точки зрения И.Г.Гердера состоит в том, что развитие человека «выпадает» из «естественного хода истории». Это значит, что *человек должен сам закладывать основу своего будущего явления как человека; он должен сам создавать своё будущее.*

И.В.Гёте считал, что развитие в природе можно обнаружить лишь тогда, когда оно будет открыто в самом человеке. Человек, не развивающийся сам, не может постичь идею развития. И.В.Гёте впервые в истории науки вводит понятие о метаморфозе (кардинальном преобразовании) в развитии органического мира, а также *о восхождении* в развитии. Восхождение означает переход, скачок системы на более высокий уровень организации.

Наиболее фундаментальная разработка категории развития как особого принципа, всеобщего способа бытия универсума была осуществлена в немецкой классической философии, и особенно – в философской системе Г.В.Ф.Гегеля. Он заложил основы диалектической (генетической) логики как логики становления, развития и преобразования любой органической целостности (тотальности) (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

Несмотря на многообразие различных точек зрения на содержание развития, наиболее распространённой, вплоть до 18-го века, было понимание развития как развёртывания, раскры-

тия того, что уже есть до начала развития. Это понимание развития вошло в самые разные системы знаний. Развитие (или эволюция) в то время понималось буквально – как рост, простое увеличение в размере уже существующего (так понимал развитие, в частности, и И.Кант). В целом, многочисленные системы рационального знания в 16-18-х веках базировались на постулате о том, что однажды возникший (*кем-то* и *как-то* созданный) мир продолжает оставаться неизменным и задача науки состоит в том, чтобы открыть и познать те законы, по которым он уже устроен в своём исходном замысле (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

Содержание понятия «развитие» в 19-ом веке

19-ый век оказался плодотворным с точки зрения разработки идеи развития, экспериментальных исследований и практики развивающегося человека.

И.Ф.Гербарт предложил психологическую теорию ступеней развития, основывающуюся на механизме апперцепции. Он различал три вида обучения: описательное, аналитическое и синтетическое. Но у И.Ф.Гербарта идея развития находилась на втором плане, а на первый он ставил воспитание, которое осуществляется на основании психических механизмов, фактически не связанных с развитием.

Вслед за И.Г.Песталоцци, идею природосообразности, понимаемую как необходимость следования за естественным процессом развития человека, развивал А.Дистервег. В дополнение к принципу природосообразности, он выдвинул принцип *культуросообразности*. Этот принцип позволил отказаться от индивидуалистической трактовки человека и сделать главным предметом исследований связь общества, воспитания и индивидуального развития. А.Дистервег, развивая идеи И.Г.Песталоцци, создал дидактику развивающего обучения. При этом он считал необходимым учитывать возрастные и индивидуальные особенности школьников.

У Ф.В.Шеллинга развитие выступает как обнаружение (познание) того, что уже в неразличимом виде имелось в самом «начале». По Ф.В.Шеллингу, предположить возможность воз-

никновения – значит, признать появление *нечто* из *ничего*. Поскольку, с этой точки зрения, возникновение не может иметь предпосылок, то Ф.В.Шеллинг понимал развитие как процесс постепенного изменения, не предполагающего качественных скачков.

Г.В.Ф.Гегель понимал развитие как процесс становления истинного знания в результате исторического развития фундаментального противоречия между знанием и предметом, между субъектом и объектом. Следствием такого понимания развития стало отрицание естественного, реального процесса порождения и признание порождения лишь в пространстве внутренней идеи, составляющей основу природы. Г.В.Ф.Гегель, отрицая реальные процессы порождения, отрицает и реальность процессов происхождения. Тем самым, он отрицает возможность процессов развития одних органических видов из других.

На основании философских, медицинских и естественнонаучных исследований в 19-ом веке понятие «развитие» приобрело три разных содержания: развитие как *преформизм*, развитие как *эпигенез* и развитие как *эволюция*.

Развитие как преформизм представляет собой развёртывание изначально заложенного в исходном зародыше содержания до своей предельно возможной формы, заданной этим содержанием.

Развитие как эпигенез представляет собой процесс создания имманентно присущей этому процессу жизненной силой соответствующих качеств из первоначально неструктурированной органической субстанции.

Развитие как эволюция представляет собой процесс возникновения конечного разнообразия форм из их общего источника.

Несмотря на различное понимание содержания, во всех трёх версиях развитие понимается как строго закономерный процесс, управляемый внутренними факторами и внешними условиями, и имеющий определённую последовательность и протяннутость (Сапогова Е.Е., 2001).

В конце 19-го века в психологии особенности процесса развития исследовались в трёх направлениях:

1. в детской психологии;
2. в сравнительной психологии;
3. в психологии народов.

Вначале во всех этих направлениях исследовались закономерности филогенеза. Однако постепенно исследование филогенеза позволило по-новому взглянуть и на онтогенез. Вскоре проблема соотношения филогенеза и онтогенеза стала предметом конкретных научных исследований.

Первую версию соотношения между филогенезом и онтогенезом предложил Э.Геккель. Предложенное им соотношение было названо биогенетическим законом, на основе которого стала основываться созданная впоследствии теория рекапитуляции. Согласно этому закону, онтогенез (история развития индивида) есть сжатый и сокращённый филогенез (история развития вида). С этой точки зрения, история развития индивидуального организма сжато повторяет основные стадии развития всего ряда предшествующих биологических форм.

Открытие биогенетического закона связывается с возникновением научной психологии развития. На основании теории рекапитуляции С.Холл предложил идею периодизации детского развития, согласно которой ребёнок в своём индивидуальном развитии в сокращённой форме повторяет основные этапы филогенеза человеческого рода (общества).

В своей концепции С.Холл фактически утверждал *биологическую детерминацию* развития психики. Такое развитие осуществляется как переход от одной фазы сформированной психики к другой. Этот переход, по С.Холлу, совершается в соответствии с основными направлениями эволюционного (исторического) процесса.

На основании аналогии между онтогенезом и культурной историей человечества, И.Тэн предложил периодизацию психического развития, где стадии умственного развития ребёнка в точности соответствовали стадиям развития культуры в истории культуры человечества (Сапогова Е.Е., 2001).

К концу 19-го века проблема развития в психологии приобрела статус самостоятельной. Основанием для этого стало

слияние двух исследовательских направлений: детского развития и этнографии детства.

На дальнейшую разработку психологического понятия «развитие» оказали решающее влияние эволюционные идеи Ч.Дарвина. Их суть состояла в том, что психика изменяется вместе со средой и служит для адаптации организма к ней. В результате в психологии появились два новых постулата развития: *об адаптации* как главной детерминанте, определяющей психическое развитие, и *о генезисе психики*. Т.е. о том, что психические процессы не появляются сразу в готовом виде, а проходят в своём развитии закономерные этапы собственного становления (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

Содержание понятия «развитие» в 20-ом веке

В начале 20-го века биогенетический закон был общепринятой концепцией в детской психологии. Но были психологи, которые интерпретировали биогенетический закон не в смысле рекапитуляции, а как свидетельство того, что имеет место общая логика развития сознания в филогенезе и в онтогенезе (например, Э.Клапаред) (Сапогова Е.Е., 2001).

Наиболее полно эволюционный подход в психологию выразился, прежде всего, в концепциях А.Бэна и Г.Спенсера. Они утверждали, что психика представляет собой закономерный этап эволюции и её функция заключается в обеспечении адекватного приспособления к окружающей среде. Эти теории, особенно взгляды Г.Спенсера, получили широкое распространение и оказали огромное влияние на становление психологического понятия развития.

Не меньшее значение для формирования психологического понятия «развитие» имели взгляды И.М.Сеченова. Он подчёркивал важность исследования психического развития ребёнка. Взгляды И.М.Сеченова, особенно его идея интериоризации психических процессов, оказали большое влияние на дальнейшее становление психологии развития, в том числе, возможно, и на концепцию Л.С.Выготского (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

Но уже в 20-ом веке, наряду с эволюционно-биологическим содержанием психологического понятия развития, начало формироваться его культурно-историческое содержание (Д.Болдуин, Н.Ланге, Т.Рибо, Дж.Мид и др.).

Дж.Мид впервые выдвинул предположение о том, что психические реакции ребёнка изначально производны от его взаимодействия с другими людьми. П.Ф.Каптерев в своих работах утверждал идею параллельности детской психики, психики современного «дикаря» и наших далёких предков.

Однако ранние попытки применения культурно-исторического подхода к изучению развития психики не увенчались успехом, поскольку к началу 20-го века развитие психики рассматривалось подавляющим большинством психологов, как правило, в отрыве от средовых воздействий, в том числе, и в отрыве от воспитания и обучения.

Тем не менее, если до этого в основе концепций онтогенетического развития лежала динамика явлений индивидуального сознания, то в начале 20-го века индивидуальное развитие стало пониматься как воспроизводство индивидом надындивидуальных законов, которые управляют миром природы и миром культуры. К этому времени, благодаря изучению особенностей детского развития, возникла необходимость создания всеобщей теории развития психики (Сапогова Е.Е., 2001).

Грандиозные достижения естествознания 19-го-20-го веков позволили на основании открытых эмпирических фактов утверждать, что феномен развития *есть*. Вместе с тем, возникла проблема, как понимать развитие, в какой понятийной системе выразить его сущность.

Господствующей мировоззренческой основой всего многообразия научных представлений о развитии и по сей день остаётся *принцип эволюции*. Но теперь уже он фундаментально переосмысливается и понимается не только как разворачивание (рост и увеличение) изначально данного, а прежде всего, как исторический процесс прогрессирующих изменений любой системы (её созревание, дифференциация, усложнение, совершенствование) под воздействием внешних и внутренних условий. Всякое кардинальное изменение (метаморфоза) этой системы

предполагает переход (скачок) на другой уровень её организации и новый уровень самотождественности.

Отдельной внутренней проблемой эволюционного подхода стал вопрос об *источниках, основаниях и механизмах* происходящих изменений. Сегодня уже очевидно, что в накопленных в естествознании знаниях ответа на эти вопросы нет. Аналогичная ситуация существует и современной психологии развития человека (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

Для отечественной психологии главной стала проблема движущих сил и детерминирующих факторов психического развития. Ещё в начале 20-го века совместная работа *А.Ф.Лазурского* и *С.Л.Франка* привела к формулировке идеи о двух сферах душевной деятельности – эндопсихической (внутренней) и экзопсихической (внешней).

Утверждалось, что эндопсихическая сфера основана на врождённых свойствах человека и определяет врождённые стороны личности. Экзопсихическая сфера личности формируется в процессе жизни. В её основе лежит система отношений человека с окружающим миром, с людьми, указывая на то, как человек относится к основным факторам окружающей действительности.

С этой точки зрения, введение категории *отношения* было шагом вперёд по сравнению с механистическим представлением, согласно которому воздействия среды на организм происходят по типу внешних толчков.

В 20-30-е годы 20-го века М.Я.Басов показал, что в процессе развития психики человек не только адаптируется к среде, но и приспосабливает её к себе. Тем самым, человек выступает как активный деятель в объективной, закономерно организованной среде. Из этого положения М.Я.Басов сделал вывод о том, что психическое и биологическое развитие – это разные процессы, которые подчиняются разным законам.

Развитие организма определяется механизмом, биологически фиксированным в нём самом. Поэтому, хотя среда и влияет определённым образом на процесс биологического развития, источник развития находится, тем не мене, не в ней, а в самом организме.

Развитие человека как активного деятеля в среде, наоборот, определяется окружающим социумом и, в зависимости от условий, может идти по-разному. Главный смысл такого развития состоит в том, что человек действительно проникает в среду и воздействует на неё в результате активного её познания (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

Первоначально, основываясь на положениях теории Ч.Дарвина, психологи считали, что развитие психики происходит постепенно, эволюционно. При этом существует преемственность при переходе от стадии к стадии, а темп развития строго фиксирован, хотя частично может ускоряться или замедляться в зависимости от условий.

Работы В.Штерна, в частности, его идея о том, что темп развития психики индивидуален и характеризует особенности данного человека, несколько поколебали этот взгляд, зафиксированный и закреплённый в теориях С.Холла и Э.Клапареда. Однако, естественнонаучные постулаты, утверждающие связь психического с нервной системой, не позволяли подвергнуть сомнению поступательный характер развития психики, связанный с постепенным созреванием нервной системы и её совершенствованием. Так, П.П.Блонский, связывавший развитие психики с ростом и созреванием, доказывал невозможность его ускорения, так как темп умственного развития, по его мнению, пропорционален темпу соматического развития, которое не может быть ускорено.

Однако работы генетиков, рефлексологов, психиатров, психоаналитиков показали, что сама нервная система человека является продуктом его социального развития. Тем самым, было доказано, что при целенаправленной организации среды можно добиться достаточно быстрых изменений в психике ребёнка и существенно ускорить его психическое развитие.

Это привело некоторых учёных, в частности, российских психологов, разрабатывавших социально-генетическое направление, к мысли о том, что возможны не только эволюционные, но и революционные, скачкообразные периоды в развитии психики, при которых происходит резкий переход накопленных количественных изменений в качественные.

Например, исследования подросткового периода привели А.Залкинда к мысли о его кризисном характере, обеспечивающем резкий переход (скачок) на новую стадию.

Однако, в целом, развитие психики всё ещё характеризовалось большинством психологов как преимущественно эволюционное. А возможность полностью изменить направленность и индивидуальные особенности процесса развития была постепенно отвергнута. Идея о сочетании литических и критических периодов в становлении психики позднее была воплощена в периодизации Л.С.Выготского (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

Психология развития после 90-х годов 20 века

В качестве исходного в построении психологии развития предлагается отношение категорий «цивилизация – культура». В.П.Зинченко и Е.Б.Моргунов считают, что вершинная теория в советской психологии развития (культурно-историческая концепция Л.С.Выготского) опирается, преимущественно, на культурную традицию в науках о человеке.

Вместе с этим, в этой концепции есть и цивилизационная составляющая. В частности, одним из главных является положение о том, что *внутренний мир человека* формируется путём *интериоризации* инструментально-смыслового содержания культуры, что культура «как бы» заполняет внутреннее пространство индивида, вытесняя и преобразуя его натуральные (наличные, сложившиеся, обыденные и пр.) психологические структуры.

На положении о *присвоении культуры* (а точнее, её социально-нормированного, деятельностного содержания) строится и психологическая теория деятельности А.Н.Леонтьева. Но «... при такой трактовке процесса развития как *присвоения* или *усвоения* человеческого опыта, практически не остаётся места для саморазвития, самостроительства, самоопределения личности и проявления какой бы то ни было её автономии, для подлинной активности сознания...» (Зинченко В.П., Моргунов Е.Б., 1994., с.21).

В приведённой выше формулировке выражена вся суть деятельностной версии культурно-исторической концепции.

В.П.Зинченко и Е.Б.Моргунов считают, что одной из первостепенных задач современной психологии развития является содержательный синтез культурно-исторической концепции Л.С.Выготского в её классическом варианте и деятельностной теории А.Н.Леонтьева как одной из исторических интерпретаций этой концепции.

Онтологию развития исследует Б.Д.Эльконин. Он считает, что развитие есть некое особое бытие. По его мнению, на положении об очевидности бытия развития основываются все теории развития. Но проблема заключается в том, чтобы понять, *как возможно* развитие. Работы Б.Д.Эльконина впервые в советской психологии позволяют чётко различить *«реальность развития»* и *«развитие реальности»*, акт развития и ход развития, единицу развития и объект развития, которые в традиционной возрастной психологии не различались, да и сегодня всё ещё продолжают не различаться.

Г.А.Цукерман исследует проблему возникновения человек как субъекта собственного развития, считая, что сегодня как никогда необходимы психология саморазвития и педагогика саморазвития (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

Вопросы для обсуждения:

1. Какое содержание вкладывалось в понятие развития в Античности? Приведите пример.
2. Какова роль принципа природосообразности с точки зрения углубления понятия развития? Обоснуйте свой ответ.
3. Что изменяется в картине мира с принятием идеи развития как основного закона бытия, на котором основываются все остальные законы природы?
4. Чем отличается мир развивающейся природы как целого и мир, в котором развиваются любые объекты природы? Почему?
5. Как Вы думаете, на основе какого понимания развития было сформулирована идея развивающего обучения? Обоснуйте свою точку зрения.

6. Что изменяет в понимании развития предложение о рефлексии как механизме развития? Почему?
7. Чем отличается причинный механизм детерминации развития от механизма детерминации развития, признававшегося в Античности? Почему?
8. Что даёт введение И.Ф.Гербартом в психологическую теорию ступеней развития? Почему?
9. Как изменяет содержание понятия развития дополнение принципа культуросообразности к принципу природосообразности? Почему?
10. В основу какой психологической концепции развития положено соотношение между филогенезом и онтогенезом?
11. Чарльз Дарвина считал, что психика изменяется вместе со средой и служит для адаптации организма к ней. Как Вы считаете, прав ли Ч.Дарвин? Обоснуйте свой ответ.

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1.

Составьте хронологическую таблицу основных исторических этапов понятия «развитие».

Задание 2.

Сделайте сравнительный анализ развития как преформизма, развития как эпигенеза и развития как эволюции.

Задание 3.

Напишите реферат по теме: «Содержание понятия «развитие»: Исторический аспект».

1.1.2. Содержание понятия «развитие» в современной психологии

Почти все исследователи сходятся в том, что развитие можно определить как изменение во времени. Идея развития как изменения во времени представляется в наше время неоспоримой. Другое дело – как ответить на вопросы о том, что и как изменяется. Именно здесь начинаются расхождения.

В настоящее время имеется несколько интерпретаций содержания развития. Для его анализа удобно воспользоваться схемой, предложенной Ю.Н.Карандашевым (Карандашев Ю.Н., 1997).

Развитие как рост. Процесс количественного изменения (накопления) внешних признаков в объектах.

Развитие как созревание. Процесс морфологических изменений, протекающий в результате непосредственной генетической детерминации.

Развитие как совершенствование. Телеологический (детерминированный целью) процесс. В качестве цели выступает некая «совершенная», т.е. самая лучшая, образцовая, «идеальная» конечная форма.

Развитие как универсальное изменение. Универсальный процесс изменений. Это значит, что одинаковые изменения должны иметь место у людей разных культур, вероисповеданий, языков, уровней развития.

Развитие как качественное (структурное) изменение. Определение развития через качественные изменения связано с пониманием объекта как системы.

Развитие как количественно-качественное изменение.

Развитие как изменение, влекущее за собой новые изменения.

Неудовлетворённость существующими определениями развития стимулировала поиск и возникновение новых идей. В связи с этим, Г. Д.Шмидт утверждает наличие тесной, экзистенциальной связи между изменениями, следующими друг за другом. А.Фламмер считает, что развитием следует считать только такие изменения, которые влекут за собой новые изменения («лавина изменений») (Сапогова Е.Е., 2001).

Вопросы для обсуждения:

1. Как Вы понимаете развитие как рост? Приведите пример.
2. Как Вы понимаете развитие как созревание? Приведите пример.
3. Как Вы понимаете развитие как совершенствование? Приведите пример.

4. Как Вы понимаете развитие как универсальное изменение? Приведите пример.
5. Как Вы понимаете развитие как качественное (структурное) изменение. Приведите пример.
6. Как Вы понимаете развитие как количественно-качественное изменение. Приведите пример.
7. Как Вы понимаете развитие как изменение, влекущее за собой новые изменения. Приведите пример.

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1.

Используя схему, предложенную Ю.Н.Карандашевым, составьте таблицу содержания категории «развитие» в современной психологии.

Задание 2.

Из различных источников найдите 3-4 определения понятия «развитие». Сделайте сравнительный анализ определений.

1.1.3. Типы периодизаций психического развития

Одной из важнейших проблем развития является проблема его периодизации. Как отмечал ещё Л.С.Выготский, большинство известных идей периодизации являются формальными, не затрагивающими сути развития. Он считал, что многие периодизации исходят из внешних оснований, но почти не затрагивают внутренних оснований, относящихся непосредственно к тем изменениям, которые происходят в психике ребёнка.

Проблема разделения онтогенеза на отдельные, отграниченные друг от друга стадии, ступени или фазы имеет давнюю традицию, но по-прежнему остаётся нерешённой. Критерии, на основании которых осуществляется такое деление, а также содержание, число и временная протяжённость предлагаемых различными психологами возрастных периодов чрезвычайно различны.

Наиболее кардинальную позицию по этому поводу занимают некоторые современные авторы (Р.Бергиус,

Х.М.Траутнер). Они утверждают, что по причине непрерывного роста знаний о явлениях и фактах развития, в принципе невозможно создать приемлемый проект деления онтогенеза на связанные возрастные периоды. По их мнению, в отношении онтогенеза речь может идти только о крупных делениях (пренатальный период, младенчество и т.д.), а более дробные применимы только для отдельных функциональных областей (познавательное развитие, развитие эмоциональной сферы, общения и т.д.).

С теоретической точки зрения, проблема периодизации развития, фактически, сводится к проблеме критериев. В своё время А.Гезелл, З.Фрейд, Ж.Пиаже, Л.С.Выготский и др. применяли различные критерии для построения своих периодизаций. Систематизация таких попыток была осуществлена Л.С.Выготским в работе «Проблема возраста» (Выготский Л.С.). Все существовавшие к тому времени периодизации Л.С.Выготский разделил на три группы. Такое разделение оказалось настолько удачным, что большинство современных периодизаций могли бы быть включены в эту классификацию.

Первая группа периодизаций (аналогичные). Создаются не в результате анализа развития личности, а по аналогии с этапами других процессов развития и прямого переноса их на процесс развития человека (например, периодизация С.Холла, созданная им по аналогии с историческим развитием общества).

Вторая группа периодизаций (моносимптоматические). Данные периодизации создаются на основании одного (или нескольких) признаков развития. Например:

- периодизация П.П.Блонского, построенная на критерии появления зубов у детей;
- периодизация В.Штерна, основанная на биологическом критерии собственной активности человека;
- периодизация З.Фрейда, основанная на критерии зон удовлетворения либидо;
- периодизация Ж.Пиаже, основанная на критерии усложнения интеллектуальных структур;
- периодизация Л.Кольберга, основанная на критерии становления человеческой морали и т.п.

Третья группа периодизаций создается на основе выделения существенных особенностей собственно человеческого развития. Например:

- периодизация А.Гезелла;
- периодизация Л.С.Выготского, основанная на критерии выделения стабильных и критических возрастов;
- периодизация Э.Эриксона, основанная на критерии динамики идентичности и самоидентичности;
- периодизации А.Н.Леонтьева и Д.Б.Эльконина, построенные на основании критерия смены ведущего типа деятельности.

Из современных периодизаций сюда можно отнести периодизацию В.И.Слободчикова, основанную на критерии субъектности и общения как формы обретения субъектности (Сапогова Е.Е., 2001).

Вопросы для обсуждения:

1. Какие психологические теории и концепции относятся к первой группе периодизаций (аналогичные)? Приведите пример.
2. Какие психологические теории и концепции относятся к второй группе периодизаций (моносимптоматические). Приведите пример.
3. Какие психологические теории и концепции относятся к третьей группе периодизаций (на основе существенных особенностей собственно человеческого развития). Приведите пример.

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1.

Составьте таблицу основных теорий периодизации в соответствии с классификацией, предложенной Л.С. Выготским.

Задание 2.

Составьте библиографический список научных трудов, раскрывающих содержание основных теорий периодизации.

1.1.4. Типы теорий психического развития

Общим философским основанием для всех имеющихся на сегодняшний день теорий психического развития является *субъект-объектное* отношение, принимающее в психологии вид отношения «*субъект-среда*». Различный характер отношения субъект-среда определяет различный характер содержания понятия развития, его детерминант и механизмов.

Теоретически возможны следующие комбинации отношений между субъектом и средой:

1. отношение *исключения* субъекта и среды. Развитие определяется и не субъектом, и не объектом (средой);
2. отношение *аддитивности* между субъектом и объектом (средой). Развитие определяют и субъект, и объект (среда), взятые в разных пропорциях;
3. отношение *исключения* среды. Развитие определяется только субъектом;
4. отношение *исключения* субъекта. Развитие определяется только объектом (средой);
5. отношение *мультипликативности* между субъектом и объектом (средой). Развитие определяется в полной мере и субъектом, и объектом (средой). Это отношение в зависимости от его содержания дифференцируется на подвиды в направлении всё большего освоения объекта (среды) субъектом:
 - 5.1. субъект *подавляется* объектом (средой);
 - 5.2. субъект *изучает* объект (среду);
 - 5.3. субъект *включается* в объект (среду);
 - 5.4. субъект *растет* в объект (среду);
 - 5.5. субъект *преодолевают* объект (среду) среду (Карандашев Ю.Н., 1997).

Отношение *исключения* характерно для *нигилистических* теорий. В научных теориях почти не встречается. Отношение *аддитивности* характерно для *синкретических* теорий. Встречается, с одной стороны, в обыденных теориях развития, с другой стороны, в эмпирических теориях, предназначенных для решения прикладных задач. Исходя из отношения *противоположности* субъекта и объекта (среды), различают два научных направления: *эндогенные* теории, где движущей силой считаются

генетически обусловленные задатки субъекта, и *экзогенные* теории, где движущей силой считается объект (среда). Исходя из отношения *мультипликативности* субъекта и объекта (среды), развитие рассматривается как результат взаимодействия субъекта и объекта (среды). Мультипликативное отношение лежит в основе большинства научных теорий. Эти теории можно классифицировать следующим образом:

психоаналитическое направление. Субъект развивается, подавляясь объектом (средой);

когнитивное направление. Субъект развивается, познавая объект (среду);

социологическое (культурологическое) направление. Субъект развивается, включаясь в объект (социальную среду) и присваивая (усваивая) её в процессе социализации;

гуманистическое направление. Субъект за счёт биологически обусловленной потребности в самоактуализации стремится преодолеть внешнюю среду и утвердить себя как единичную уникальность.

социально-экологическое направление. Субъект развивается, вращаясь во всё более широкие слои и уровни объекта (социальной среды);

направление саморазвития. Субъект развивается, осваивая объект (социальную среду), преодолевая его.

В современной психологии всё больше набирает вес системное направление, которое рассматривает систему «субъект-объект (среда)» не изнутри, а извне. Системных теорий развития психики ещё нет, хотя имеются предпосылки для их создания (например, теория высшей нервной деятельности И.П.Павлова; теория функциональных систем П.К.Анохина; теория динамической локализации психических функций В.М.Бехтерева, А.Р.Лурия; теория активности произвольного движения Н.А.Бернштейна, социально-рефлекторная теория С.Л.Рубинштейна, культурно-историческая теория Л.С.Выготского и др.).

Вопросы для обсуждения:

1. В основу каких психологических теорий развития положено отношение исключения субъекта и среды?
2. Охарактеризуйте отношение аддитивности между субъектом и объектом (средой).
3. В основу каких психологических теорий развития положено отношение исключения среды? Приведите пример.
4. В основу каких психологических теорий развития положено отношение исключения субъекта? Приведите пример.
5. Приведите пример отношения мультипликативности между субъектом и объектом (средой).
6. Охарактеризуйте предпосылки для создания системных теорий развития психики.

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1.

Выберите одно из направлений теорий психического развития. Составьте тезисный план основных положений. Обсудите свои выводы на практическом занятии.

Задание 2.

Используя схему Карандашева Ю.Н., приведите примеры комбинации отношений между субъектом и средой.

Задание 3.

Напишите реферат по теме: «Системные теории развития».

1.1.5. Проблема соотношения типов развития

а). проблема соотношения филогенеза и онтогенеза (исторического и индивидуального развития)

Одной из главных проблем в общей проблематике развития является проблема соотношения филогенеза и онтогенеза. Она является ключевой, поскольку только с её решением можно быть уверенным в стратегии проектирования онтогенеза. Индивидуальное развитие человека представляет собой организованный социальным способом процесс воспитания человека. Поэтому необходимо адекватное основание для проектирования и практического осуществления социально организованного про-

цесса развития человека (образовательного процесса). Возникает проблема природы такого основания.

На сегодняшний день эта проблема имеет несколько решений.

Первое решение. *Онтогенез* организма представляет собой индивидуальную форму *филогенеза* вида. Это утверждение представляет собой биогенетический закон, который в своё время по аналогии пытались перенести в психологию развития. В настоящее время среди психологов сторонников практически не имеет.

Второе решение. *Онтогенез* человека и *историческое* развитие человеческого *рода* представляют собой качественно различные типы развития. Если историческое развитие – это процесс возникновения нового качества, то онтогенез – это процесс воспроизведения уже имеющегося качества. Как отмечается в книге «Материалистическая диалектика как общая теория развития» (М., 1982), к основным характеристикам индивидуального развития обычно относят его жёсткую запрограммированность, эквифинальность, замкнутость, в отличие от незапрограммированности, бесконечности и незамкнутости исторического процесса развития.

Второе решение только на первый взгляд отличается от первого. На самом деле, ещё Гегель утверждал, что в индивидуальном развитии человек должен пройти ступени образования всеобщего духа. А образование должно в сжатом виде воспроизводить историю образованности всего мира (Гегель). Такая же точка зрения на соотношения онтогенеза и филогенеза имеет место у К.Маркса и Ф.Энгельса, раскрытая в работе «Диалектическая логика» (Алма-Ата, 1986). Она заключается в том, что индивидуальное развитие представляет собой сокращённое повторение культурогенеза.

В психологии противопоставление онтогенеза и филогенеза является методологическим основанием практически всех известных концепции психического развития (и двух её парадигм: социально-рефлекторной и культурно-исторической).

В социально-рефлекторной концепции критерием противопоставления исторического развития и онтогенеза является

производство-потребление (Рубинштейн С.Л., 1989). С одной стороны, утверждается, что труд есть основной закон развития человечества, производящего социальность как среду собственного существования. С другой стороны, одновременно утверждается, что в детский период индивидуальное развитие совершается не на основании труда, а в результате воспитания и обучения. То есть, в результате присвоения продуктов социального развития (Рубинштейн С.Л., 1940). В итоге делается вывод о том, что поскольку условия воспитания и обучения различны, то настолько же должны быть различны и все процессы индивидуального развития, включая ход развития, его этапы и прочее (Рубинштейн С.Л., 1989).

В культурно-исторической концепции развития критерием противопоставления исторического развития и онтогенеза также является критерий производства-потребления. А именно утверждается, что процесс каждого индивидуального развития однозначно задан продуктами исторического развития, в качестве которых выступают идеальные формы культуры (Эльконин Д.Б., 1989). Индивидуальное развитие осуществляется в результате присвоения продуктов культурного развития (Леонтьев А.Н., 1983). Тем самым, порождающий характер исторического развития противопоставляется потребляющему характеру индивидуального развития (Выготский Л.С., 1983).

Третье решение. Историческое развитие и индивидуальное развитие совпадают. Это решение основывается на нескольких положениях. *Во-первых*, начало индивидуального развития и начало исторического развития – совпадают. *Во-вторых*, и историческое развитие, и индивидуальное развитие происходят как самоизменение (под ред. В.В.Давыдова, 1981). *В-третьих*, и историческое развитие, и индивидуальное развитие обусловлены одной и той же логикой предметного содержания. Только в историческом развитии эта логика выступает в качестве логики производства, а в индивидуальном развитии она же выступает в качестве логики потребления (Рубинштейн С.Л., 1989). *В-четвёртых*, и историческое развитие, и индивидуальное развитие можно рассматривать как развитие личности (под ред. В.В.Давыдова, 1981).

Четвёртое решение. *Индивидуальное развитие есть форма возникновения исторического развития.* Это решение базируется на одном из важнейших положений К.Маркса о том, что общественная история людей есть всегда лишь история их индивидуального развития. Это положение, раскрытое в работе «Категории мышления и индивидуальное развитие» (Алма-Ата, 1991), выражает идею индивидуальной субстанциональности человека, в противоположность идее его социальной субстанциональности. Оно означает, что у общественного развития есть только одна единственная (индивидуальная) форма осуществления. Все формы культуры тоже имеют только одну (индивидуальную) форму развития (под ред. В.В.Давыдова, 1981). В более широком масштабе индивидуальная субстанциональность воплощает в себе идею человека как внутренней силы, обеспечивающей развитие всей Вселенной (Мячин Ю.Н., 1992).

Способом осуществления такого индивидуального развития, представляющего собой сущность социального и культурного развития, является саморазвитие. Здесь саморазвитие понимается как творчество человеком самого себя за счёт творчества своей социальной реальности. Данная точка зрения представлена авторами в работе «Диалектическая логика» (Алма-Ата, 1987, с. 160). Таким образом, понимаемое саморазвитие, осуществляемое самим индивидуальным человеком, является решающим фактором, изменяющим самого человека, общество, социальную и культурную действительность (Ватин И.В., 1984).

б). проблема соотношения возрастного и функционального развития

В психологии в качестве двух основных видов развития рассматриваются «вертикальное» (генетическое; возрастное) и «горизонтальное» (функциональное; формирование). При анализе генетического развития предполагается, что существует некая общая для всех «вертикальных» процессов развития последовательность этапов возникновения нового качества определённого психического феномена (свойства; признака; способности и пр.). Этот феномен, выбранный в качестве критерия, в конечном итоге, представляет собой содержательное основание

для выделения соответствующих периодов в конкретном процессе качественного изменения психики.

При анализе функционального развития предполагается, что существуют единые для всех «горизонтальных» процессов развития этапы формирования конкретного психического феномена. Считается, что эти этапы не зависят от возраста, в рамках которого закономерность формирования определённого психического феномена (деятельности, способности, знания, умения, навыка и пр.) сохраняется неизменной.

Анализ соотношения этих двух видов периодизации проводился практически во всех научных направлениях и школах. Но если в первых концепциях психического развития первоначально (у В.Прейера и С.Холла) речь шла о преимущественном доминировании биологического фактора, а само развитие понималось как созревание врождённых качеств, то уже в работах Э.Клапареда появился другой подход к пониманию генезиса психики. Говоря о *саморазвитии* психики, он подчёркивал, что это *саморазвёртывание* врождённых качеств, которое зависит от окружающей среды, направляющей течение данного процесса. Э.Клапаред впервые начал говорить о специфических механизмах процесса развития – *игре и подражании*. Но если об игре как механизме психического развития писал ещё С.Холл, то подражание окружающим, идентификация с ними впервые были введены в психологию Э.Клапаредом (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

Мысль Э.Клапареда о саморазвитии, о том, что генезис психики не нуждается во внешних факторах, а заложен в самой природе психического, стала ведущей и для В.Штерна. Он исходил из того, что саморазвёртывание имеющихся у человека задатков направляется и определяется той средой, в которой живёт ребёнок. Его теория получила название теории конвергенции, поскольку в ней учитывалась роль двух факторов – наследственности и среды.

В.Штерн впервые выделил *содержание* и *форму* игровой деятельности, показал, что форма неизменна и связана с врождёнными качествами, для упражнения которых и создана игра. Содержание же задаётся средой, которая помогает ребёнку по-

нять, в какой конкретно деятельности он может реализовать заложенные в ней качества. Таким образом, игра служит не только для *упражнения* врождённых инстинктов, но и для *социализации* детей. Психическое развитие, по мнению В.Штерна, имеет тенденцию не только к саморазвитию, но и к самосохранению, то есть к сохранению индивидуальных, врождённых особенностей каждого ребёнка, прежде всего, индивидуального темпа развития (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

С точки зрения *бихевиоризма*, развитие психики зависит, в основном, от социального окружения, внешних условий (т.е. стимулов, поставляемых средой). В связи с этим, бихевиористы отвергают идею *генетического развития* и считают, что не существует единых для всех детей закономерностей *функционального* развития в данный возрастной период. Доказательством этого положения послужили исследования научения детей разного возраста, которые показали, что при целенаправленном обучении даже двух-трёхлетние дети уже умеют не только читать, но и писать и даже печатать на машинке. Этим самым доказывается, что периодизация зависит только от среды: какова среда, таковы и закономерности психического развития.

Однако отрицание генетического развития не исключает, с точки зрения бихевиоризма, необходимость *функционального развития* и соответствующей периодизации, которая бы позволила вывести этапы научения, формирования определённого навыка. С этой точки зрения, этапы формирования игровых способностей, обучения чтению или плаванию являются этапами *функционального развития*, так же как и *этапы формирования умственных действий* (П.Я.Гальперин). Исследования, проведённые Э.Торндайком, привели его к мысли о том, что психические процессы представляют собой интериоризированные внешние реакции. Таким образом, главным механизмом *функционального развития* в бихевиоризме является *интериоризация*, благодаря которой и формируется внутреннее содержание психической жизни (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

В *гештальтпсихологии* процесс психического развития – это рост и дифференциация гештальтов. Гештальты – это целостные формы, составляющие содержание психики. Процесс их

изменения, трансформации определяет и характер понимания внешнего мира, и особенности поведения в нём. Так как определяет и направляет этот процесс формирования и трансформации гештальтов восприятие окружающего мира, то именно *восприятие* и является *ведущей* психической функцией *психического развития* в целом.

По мнению гештальтпсихологов, *психическое развитие* состоит из двух независимых и параллельных процессов: *созревания* и *обучения*. К.Коффка подчёркивал их независимость, доказывая, что в процессе развития обучение может опережать созревание, а может и отставать от него, хотя чаще они идут параллельно друг другу, создавая иллюзию взаимозависимости. Самым главным является то, что обучение не может ускорить процесс созревания и дифференциации гештальтов, так же как и процесс созревания не может ускорить процесс обучения (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

Некоторые психологические направления (например, биохевиоризм) вовсе отрицали наличие генетической (возрастной) периодизации. Другие (например, генетическая психология Ж.Пиаже) признавали наличие обоих векторов развития, но фактически изучали только функциональное развитие. Третьи (например, гештальтпсихология) изучали обе составляющие развития, как генетическую, так и функциональную.

В результате проведённых исследований, в настоящее время практически все психологи придерживаются единого мнения о том, что главным фактором, обуславливающим становление любой психической функции человека, является обучение (учение, научение). Расходятся точки зрения лишь только в вопросе о том, насколько существенные изменения может внести обучение в развитие психики. Должно ли оно быть развивающим и определять весь ход онтогенетического развития человеческой психики, или обучение должно основываться на актуальном уровне развития психики, которого человек достигает естественным образом, и способствовать оптимальному формированию психики, возникающей независимо от обучения (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

Одной из важнейших проблем соотношения двух основных векторов развития является проблема роли и функции каждого из них в общем процессе психического развития. Определяется ли генетическое (возрастное) развитие функциональным (формированием), или наоборот? Каким образом влияет генетическое развитие на функциональное, или каким образом влияет функциональное развитие на генетическое? Чем различаются или чем схожи механизмы генетического и функционального развития? Как они представлены в общем механизме целостного процесса развития?

В настоящее время в современной психологии имеют место две альтернативные точки зрения на соотношение генетического (возрастного) и функционального (формирующего) векторов развития. Они представлены, соответственно, в социально-рефлекторной и культурно-исторической концепциях развития. В одной из них ведущим (единственным) считается вектор функционального развития. Он представляет собой процессы формирования внутренних условий (внутреннего мира человека) в результате детерминации человеческой деятельности внешними социальными причинами. При этом генетический вектор либо не рассматривается вовсе, либо сводится к функциональному.

В другой концепции рассматриваются оба вектора развития. В целом, развитие представляет собой возрастные (качественные) и функциональные (количественные) изменения, происходящие в психике в результате целевой детерминации опосредующей деятельности развивающегося человека. В этом случае генетический вектор имеет такое же значение, как и вектор формирования (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

Процесс функционального развития был подвергнут углубленному систематическому исследованию П.Я.Гальпериным и его сотрудниками. Согласно П.Я.Гальперину, после предварительной ориентировки в задании дальнейшее формирование умственного действия проходит ряд соответствующих этапов. Выделенная П.Я.Гальпериным закономерность поэтапного формирования носит универсальный характер. Вместе с тем, проведенные исследования свидетельствуют о том, что функциональ-

ное и возрастное развитие не тождественны, не совпадают друг с другом. В то же время, было обнаружено, что, не будучи тождественными, процессы функционального и возрастного развития связаны друг с другом.

С одной стороны, есть основания полагать, что частные, парциальные изменения, происходящие при формировании отдельных действий, создают необходимые предпосылки для тех глобальных перестроек детского сознания, которые характеризуют ход *возрастного* развития. С другой стороны, выясняется, что *функциональное* развитие протекает по-разному в разные возрастные периоды развития ребёнка, поскольку поэтапное формирование умственных действий предполагает последовательное их осуществление на различных уровнях, в различных планах. Это было бы невозможно, если бы эти уровни, или планы, уже предварительно не сложились на данной возрастной ступени.

Есть основания полагать, что возрастное развитие, в отличие от функционального, заключается не столько в усвоении отдельных знаний и умений, сколько в образовании новых психофизиологических уровней, новых планов отражения действительности и определяется общими изменениями характера детской деятельности. Оно связано с перестройками системы отношений ребёнка с предметным миром и окружающими людьми (Запорожец А.В., 2000).

Сам П.Я.Гальперин отмечал ограниченность второго типа учения в отношении обеспечения им развития. Подлинное развитие он связывал с другим, третьим типом учения, который, в частности, обеспечивает формирование познавательной мотивации. В то же время, А.В.Запорожец считал, что всё направление работ П.Я.Гальперина, хотя и связано с проблемой развития, но развития определённого вида – функционального, а не стадийного. При этом А.В.Запорожец фактически вводил критерий для различения двух основных типов развития (Габай Т.В., 2003).

Идеи Л.С.Выготского и П.Я.Гальперина о роли обучения в *функциональном развитии* получили продолжение в работах Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, которые в качестве источника

развития рассматривали ведущую деятельность данного возрастного этапа, прежде всего, младшего школьного возраста. Организуя деятельность детей в соответствии с принципами построения учебной деятельности, они смогли проследить связь между реальными действиями детей и ходом их развития, его результатами.

В начале 60-х годов 20-го века было показано, что для младшего школьного возраста характерна учебная деятельность, при выполнении которой ребёнок усваивает основы общечеловеческого теоретического сознания и мышления. В процессе такого усвоения у ребёнка младшего школьного возраста возникают основные психические новообразования – содержательные рефлексия, анализ и планирование, которые и определяют существенные качественные изменения (развитие) как познавательных процессов ребёнка, так и всей его потребностно-эмоциональной и личностной сферы.

Развивающий характер учебной деятельности определяется её содержанием, т.е. содержанием усваиваемых ребёнком понятий. Полноценную учебную деятельность, обеспечивающую развитие ребёнка школьного возраста, можно построить лишь при том условии, что само содержание знаний является теоретическим (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

Исследования показывают, что процессы функционального и стадийного развития тесно связаны друг с другом, но не тождественны. Функциональное развитие возможно у людей разных возрастов. Оно происходит при усвоении человеком отдельных умственных действий, приобретении возможности их выполнения в новых планах. Собственно же возрастное развитие заключается в формировании самих этих планов как таковых. Иначе говоря, процесс возрастных изменений психики у человека носит значительно более глубокий, фундаментальный характер, его нельзя свести к приобретению отдельных знаний и умений, даже таких, которые значительно расширяют возможности его деятельности.

Положение о ведущей роли обучения сохраняет силу и при таком понимании развития: оно признаётся причиной развития. Вместе с тем, стадийное развитие требует ещё и такого

условия, как созревание, в отличие от функционального развития, которое может осуществляться в пределах одного периода созревания. Кроме того, в основе стадийного развития лежит радикальное изменение жизненной позиции человека, установление новых отношений его с людьми, формирование новых мотивов поведения и ценностных установок (Габай Т.В., 2003).

Например, в дошкольном возрасте функциональное развитие (формирование отдельных действий, переход от выполнения в материальном плане к осуществлению их в плане представлений) наиболее эффективно происходит в игре и близких к ней по характеру формах изобразительной деятельности. Наряду с этим, в психике ребёнка-дошкольника происходят и более фундаментальные изменения. Они заключаются уже не в овладении отдельными действиями и их последовательном осуществлении на различных уровнях, в различных планах, а в формировании самих этих уровней (Запорожец В.В., 2000).

Сопоставление хода возрастного и функционального развития говорит о том, что по сравнению с овладением отдельными действиями, процесс возрастных преобразований детской деятельности носит значительно более глубокий, фундаментальный характер. Основой таких преобразований является не только усвоение известной совокупности знаний и умений, но и кардинальное изменение жизненной позиции ребёнка, установление новых взаимоотношений с окружающими людьми, переориентация на новое содержание, формирование новых мотивов поведения и ценностных установок (Запорожец В.В., 2000).

Вопросы для обсуждения:

1. В чём состоит психологическое содержание проблемы соотношения филогенеза и онтогенеза? Приведите пример.
2. Раскройте основные методологические основания противопоставления онтогенеза и филогенеза в психологии.
3. В чём состоит психологическое содержание проблемы соотношения возрастного и функционального развития? Приведите пример.
4. Раскройте основные различия возрастного развития от функционального.

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1.

Напишите реферат на темы: «Проблема соотношения филогенеза и онтогенеза», «Проблема соотношения возрастного и функционального развития»

Задание 2.

Сделайте сравнительный анализ основных положений, раскрывающих сущность функционального и возрастного развития. Обсудите выводы в группе на семинарском занятии.

Задание 3.

Составьте тезисный план основных положений, раскрывающих сущность филогенетического и онтогенетического развития.

1.1.6. Проблема соотношения обучения и развития

Проблема «обучения и развития» стала актуальной благодаря исследованиям К.Коффки, Ж.Пиаже, Л.С.Выготского и других психологов ещё на рубеже 20-30-х годов (Абульханова-Славская К. А., 1989). Но и в настоящее время она является одной из самых важных в проблематике психического развития.

На начальных стадиях исследования развития, *в биогенетических концепциях*, и, прежде всего, в теории рекапитуляции С.Холла, утверждалось, что обучение должно *надстраиваться* над каждым определённым этапом развития, поскольку именно созревание организма готовит основу для его обучения. В данном случае, проблема соотношения обучения и развития решается в пользу развития: *развитие ведёт за собой обучение*, а *генетический* вектор развития является доминирующим по отношению к *функциональному*.

В бихевиоризме проблема соотношения обучения и развития решается за счёт отождествления обучения (научения) и психического развития: *обучение и есть развитие*, а *функциональный* вектор развития является доминирующим (если не единственным) по отношению к *генетическому*.

Аналогичное бихевиоризму решение предлагается и в *социально-рефлекторной теории* психического развития С.Л.Рубинштейна, хотя и относящейся к другому классу теорий. Тем не менее, он тоже считал, что обучение не должно ни надстраиваться над развитием, ни опережать развитие. Здесь проблема соотношения обучения и развития решается за счёт отождествления обучения и развития (Рубинштейн С.Л., 1989).

В *гештальтпсихологии* считалось, что обучение может опережать развитие (созревание), а может и отставать от него. Но чаще всего эти процессы идут параллельно, создавая иллюзию взаимной зависимости. Проблема соотношения обучения и развития решается за счёт постулирования независимости обучения и развития: *обучение* не может ускорить процесс психического *развития* (созревания и дифференциации гештальтов), а *созревание* не может ускорить *обучение*.

В *культурно-исторической теории* считается, что обучение может быть развивающим только в том случае, если оно создаёт и задаёт зону ближайшего развития. Л.С.Выготский считал, что уровень потенциального развития соответствует способностям ребёнка, в то время как уровень актуального развития соответствует его обученности. Проблема соотношения обучения и развития здесь решается в пользу обучения: *обучение ведёт за собой развитие*.

В *генетической психологии* отрицается возможность развивающего обучения. Ж.Пиаже считал, что взрослые никак не могут помочь ребёнку изменить схему действия, перейти на новый этап мышления, пока он сам не будет к этому готов. Дети, в зависимости от своих способностей, приходят к открытию новых схем быстрее или медленнее, независимо от качества обучения. Ж.Пиаже не исключал возможности обучения «в узком смысле слова», помогающего ребёнку *распространить* открытые им новые схемы на различные стороны своей деятельности. Здесь проблема соотношения обучения решается за счёт постулирования независимости обучения и развития в генетическом развитии, и ведущей роли обучения в функциональном развитии (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

В целом, проблема соотношения обучения и развития остаётся нерешённой до сих пор, несмотря на её существенную важность для решения проблемы психического развития в целом.

Причин такого положения дел, на наш взгляд, несколько. *Во-первых*, в психологии отсутствует психологический анализ понятия «обучение». Как правило, исследователи пользуются интуитивными представлениями, а не научными понятиями обучения. *Во-вторых*, в термин «развитие» каждый из исследователей вкладывает свой смысл. Поэтому, на самом деле, в проблеме соотношения обучения и развития нет единого научного предмета, а у каждого исследователя есть своя, интуитивно определяемая область исследований. *В-третьих*, под обучением продолжают понимать процесс трансляции социального опыта, в условиях которого учащийся всегда выступает в качестве объекта трансляции, даже будучи субъектом деятельности присвоения. *В-четвёртых*, исходя из идеи социальной природы человека, которая в настоящее время является ведущей в психологии, развитие может рассматриваться только как внешним образом детерминированное. *В-пятых*, рассмотрение саморазвития как ведущей формы развития в онтогенезе предполагает кардинальное изменение взглядов на природу детерминант человеческого развития, предполагающих изменение отношения к образовательному процессу (отказ от культуропотребляющего характера образования в пользу признания его культуропорождающего характера).

Вопросы для обсуждения:

1. В чём заключается сущность соотношения обучения и развития? Обоснуйте свой ответ.
2. Благодаря каким исследованиям в психологии проблема «обучения и развития» стала актуальной?
3. Дайте обоснование позиции Л.С.Выготского, что обучение ведёт за собой развитие.
4. Согласны ли Вы с позицией С.Л.Рубинштейна, что обучение не должно ни надстраиваться над развитием, ни опережать развитие. Обоснуйте свою точку зрения

5. Какой позиции придерживаетесь Вы в вопросе соотношения обучения и развития?

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1.

Составьте таблицу основных психологических теорий, раскрывающих сущность соотношения обучения и развития

Задание 2.

Сделайте сравнительный анализ основных положений, раскрывающих сущность соотношения обучения и развития. Обсудите выводы в группе на семинарском занятии.

1.2. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕРМИНАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

1.2.1. Исследовательские парадигмы

Натурализм. Это парадигма *природного детерминизма* психики (внутреннего мира) человека. Его содержанием является отношение «человек – природа». В философии натурализм определяется как система взглядов, согласно которым сама природа выступает единым, универсальным принципом объяснения всего сущего. В связи с этим, главным принципом объяснения происхождения психики является принцип наследственности. Теоретической схемой, описывающей процессы развития натуралистических концепций, является отношение «*организм – среда*», а носителем этих процессов является *человек как природный индивид*. При натуралистическом подходе психика человека имеет двойную, одновременно действующую причинную детерминацию: в своих качествах и проявлениях она есть результат организменных, биогенетических преобразований, а в своих функциях она – следствие приспособления индивида к природной и социальной среде.

В данной парадигме развитие – это, прежде всего, созревание и рост (взросление), происходящие под воздействием двух факторов: наследственности и среды. Натурализм в психологии задаёт границы и методологические основания для тео-

рий свободного воспитания и требует особых технологий невмешательства в процессы психического созревания средствами педагогики.

Социоморфизм. Это парадигма *социального детерминизма* психики (внутреннего мира) человека. Методологическим содержанием является отношение «человек - общество». Здесь человек рассматривается, прежде всего, как социальный индивид. Его сущность – не в природе, не в нём самом, а в обществе. В противоположность натурализму, в социоморфизме природные, органические особенности индивида выступают лишь предпосылками (а не источниками и причинами) развития. В самих этих предпосылках нет ни механизмов, ни движущих сил развития.

Источники и движущие силы развития воплощены, опредмечены в противостоящем индивиду социальном опыте, в системе сложившихся деятельности, в самой структуре «социальной материи». Только присвоив этот опыт, природный индивид обретает человеческую психику, становится человеком. Само устройство общества есть источник, основа и объяснительный принцип происхождения и строения человеческой психики. Крайним выражением социоморфизма является представление о том, что родившийся индивид – это «*tabula rasa*», на которой социум «пишет» нужные и полезные для общества психологические свойства и особенности человека.

Более мягким вариантом социоморфизма является положение о ведущей, главной роли в становлении психики индивида разных видов предметной деятельности, осваивая (распредмечивая) которые он становится способен к нормальному функционированию в социуме. Но конкретные, реальные механизмы превращения внешних социальных воздействий во внутренние субъективные явления и процессы, по сути дела, никогда не раскрывались и до сих пор не раскрыты.

Основные процессы развития в парадигме социоморфизма имеют целевую детерминацию и описываются теоретической схемой «*индивид - социальная структура*». Общий смысл развития здесь – это социализация индивида, формирование («отливка») внутреннего мира человека по определённой, социально

заданной норме, образцу или мерке. Индивид лишь овладевает, присваивает вне него лежащую «общественную природу», свои сущностные силы, которые уже опредмечены в социальном устройстве мира.

В полном соответствии с этой философской традицией находится и классическая психолого-педагогическая практика, которая обеспечивает эту идеологию необходимой социализацией индивида, технологией присвоения им социального опыта. Эта практика выступает в педагогике – в виде формирования; в психологии – в виде интериоризации (усвоения) всех видов и способов деятельности человека, его активности, поведения, потребностей, отношений и склонностей.

Гносеологизм. Это парадигма *объектной детерминации* психики (внутреннего мира) человека. Исходит из положения о том, что познавательное отношение человека к миру является исходным и фундаментальным, определяющим любые другие отношения. Когнитивная точка зрения на процессы возникновения психики основывается на классической методологической схеме рационализма Нового Времени, на схеме взаимодействия субъекта и объекта познания: S – O. Гносеологизм основывается на отношении «*субъект-объект*». В этой парадигме развитие психики сводится к познавательному развитию, к возникновению и становлению когнитивных структур. При этом исходные детерминанты становления познавательных структур находятся вне психики человека (Ж.Пиаже, А.Бандура и др.).

По Ж.Пиаже, детерминанты развития психики следует искать, в конечном счёте, в биологии или логике. Свою теорию психического развития Ж.Пиаже тоже строит на основании субъект-объектной схемы, а факты, получаемые в рамках генетической психологии, интерпретируются уже на основании схемы «организм-среда». Соответствие между интеллектуальными структурами и структурами объекта обеспечивается ассимиляцией и аккомодацией. По Ж.Пиаже, интеллект – это фундаментальный механизм уравнивания, адаптации индивида к объективным условиям природной и общественной среды.

Психические структуры возникают и совершенствуются сами по себе, по аналогии со структурами объекта или логиче-

скими схемами, в процессе жизнедеятельности индивида. Их возникновение детерминировано врождённой познавательной установкой, имеющейся независимо от обучения и воспитания. В теории Ж.Пиаже всегда оставалось неясным одно фундаментальное обстоятельство: психическая ли структура порождает объект, или объект порождает психическую структуру, аналогичную своей?

Базовыми процессами в гносеологизме являются взаимодействие и отражение. Во взаимодействии структура объекта отражается в психической структуре субъекта. В соответствии с этим, формируется психическая структура субъекта

Культурализм. Это парадигма *культурной детерминации* психики (внутреннего мира) человека. Является альтернативой натурализму и социоморфизму. Центральным моментом является отказ от индивидуальных представлений о человеке, от редукции человеческой реальности к статусу природного, социального или познающего индивида в отдельности. Главным вопросом является вопрос о механизмах преобразования культуры в мир личности, и мира личности в формы культуры. Культурализм основывается на отношении «человек-культура». Культуральная точка зрения на сущность человеческой психики основывается на положении о том, что не существует непосредственного отношения «человек-природа» и «человек-общество», и состоит в следующем.

1. И природа, и общество становятся характеристиками внутреннего мира человека только через ценностное и культурно-историческое *опосредование*.
2. Ценностное и культурно-историческое отношения не могут быть интериоризованы.

Приобщение к формам культуры возможно только с помощью медиатора (знак, слово, символ, миф и др.). Именно с помощью них происходит трансформация натуральных форм психики в идеальные (культурные, собственно, человеческие) формы. Культурализм основывается на отношении «человек-культура», в результате чего делается попытка преодолеть разрыв и противопоставление внешнего – внутреннему, объективного – субъективному, биологического – социальному, идеаль-

ного – материальному, интериоризации – экстериоризации и т.д. В культурализме психическое развитие понимается как знаково-символическое опосредование, «окультуривание натуры».

С точки зрения культурализма, человек имеет многообразные связи и отношения со всем многообразием универсума человеческой культуры. Именно в универсуме он обретает свой подлинный облик творческой личности. Наиболее последовательно методология культурализма реализована в культурно-исторической теории детского развития Л.С.Выготского. Частично – в культурной антропологии (М.Мид, Д.Брунер).

Тем не менее, нерешённой в культурализме остаётся проблема критериев выбора культурных ценностей.

Антропологизм (антропоцентризм). Это парадигма *исторической детерминации* психики (внутреннего мира) человека. Методологической основой антропологизма является исторический принцип (принцип развития). Главный смысл исторического подхода состоит в том, чтобы человек рассматривался во всём многообразии форм и способов его становления: и как природного индивида, и как социокультурного субъекта, и как духовно-практического существа – одновременно. Человек должен быть рассмотрен как целое, в контексте его истории, в прослеживании процессов возникновения, становления, преобразования, функционирования и угасания фундаментальных человеческих способностей. То есть, в развитии.

С этой точки зрения, развитие выступает как главная ценность антропологизма. Поэтому идеология историзма имеет принципиальное значение при изучении закономерностей развития фундаментальных человеческих способностей *во времени истории и пространстве культуры* (на разных этапах жизни человека). Антропологизм основывается на отношении «человек-мир». В пространстве «человек-мир» разворачивается основной (единый и одновременный) процесс становления и развития человека как культуросообразного существа, способного к освоению (превращению в своё) существующего мира и творению новых предметных форм культуры. Понять развитие человека – значит изучить его историко-культурное становление.

С точки зрения антропологического принципа, исторически сложившиеся системы представления о человеческой реальности являются, с одной стороны, предпосылками развития (Природа, Социум), с другой стороны, условиями развития (Культура). В рамках антропологической парадигмы возникает особый класс задач: описание механизмов преобразования человеком *природных и социальных* предпосылок, *культурных условий* в *средства* своего развития и саморазвития.

Универсализм. Парадигма *самодетерминации психики* (внутреннего мира) человека. Методологической основой универсализма является историко-порождающий (универсальный) принцип. Главный смысл универсального подхода: человек должен быть рассмотрен как самодетерминированное целое, сущностью которого является история его саморазвития.

С этой точки зрения, саморазвитие выступает как главная ценность универсализма. Поэтому идеология универсализма имеет принципиальное значение при изучении закономерностей самопорождения человеком самого себя, своих новых способностей в процессе порождения социума, культуры и её истории. С этой точки зрения, *самодетерминированное развитие* выступает как главная ценность универсализма.

Универсализм основывается на рефлексивном междусубъектном отношении *«человека к другому как самому себе»*. В междусубъектном рефлексивном пространстве «человек-человек» разворачивается универсальный процесс самоконструирования порождающего историю культуры существа, способного к порождению нового предметного мира как средства своего самоконструирования. Понять саморазвитие человека – значит изучить его становление как универсального существа.

С точки зрения универсального принципа, исторически сложившиеся системы представления о человеческой реальности являются средствами саморазвития универсального человека (Природа, Социум, Культура, Духовный мир). В рамках универсальной парадигмы возникает специальная задача: сконструировать механизм порождения человеком *природных, социальных и культурных факторов* как *средств* своего саморазвития (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

Вопросы для обсуждения:

1. В чем заключается сущность натурализма как природного детерминизма психики человека?
2. Что такое социоморфизм и в чем заключается его сущность?
3. Какие основные положения раскрываются в гносеологизме?
4. Какие основные принципы культурной детерминации раскрывает культурализм?
5. Что такое антропологизм и в чем заключается его сущность?
6. Универсализм и его основные подходы.
7. В чем сходство и различие основных исследовательских парадигм? Обоснуйте свой ответ.

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1.

Составьте таблицу основных исследовательских парадигм, раскрывающих сущность *детерминации* психики (внутреннего мира) человека.

Задание 2.

Сделайте сравнительный анализ основных положений, раскрывающих сущность *детерминации* психики (внутреннего мира) человека. Обсудите выводы в группе на семинарском занятии.

1.2.2. Исследовательские подходы

Системный подход (Э.Г.Юдин, Б.Ф.Ломов, В.А.Барабаничиков, З.Фрейд, К.Левин, А.Маслоу, Г.Оллпорт, Ж.Пиаже, Н.И.Непомнящая и др.). Технология системного подхода нацелена на объективацию, на построение *модели* изучаемого объекта. В результате, мы узнаём, что представляет из себя объект, как он устроен, как функционирует, как связан с другими объектами. Но этого недостаточно, чтобы понять сущность объекта как такового. В психологии развития мы имеем дело с развитием субъективной реальности. Поэтому системно-структурное описание как устойчиво *функционирующего* объекта недостаточно.

Процессуально-динамический подход (З.Фрейд, А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Оллпорт, К.Левин, С.Л.Рубинштейн,

А.Н.Леонтьев, В.Н.Мясищев, Б.Г.Ананьев, А.Н.Прангишвили и др.). Объяснительные и предсказательные возможности процессуально-динамического подхода существенно ограничены. Они ограничиваются его ориентацией на исследование поведения человека в конкретной ситуации, «здесь и теперь».

Деятельностный подход (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, П.Я.Гальперин, А.В.Брушлинский, Д.Б.Эльконин, К.А.Абульханова-Славская, В.В.Давыдов и др.). Данный подход не дал принципиального ответа на вопрос: что является объектом развития? Он демонстрировал «высокие технологии развивания», но результат развития *всегда* заранее полагался или ожидался. Некритическое использование деятельностной методологии породило технологии типа «поэтапного формирования», создающие иллюзию всесильности воспитателя, что привело к переходу деятельностной идеологии на позиции социоморфизма. В деятельностном подходе не реализован генетический принцип как принцип выведения должного, а не постулирования желаемого.

Субъектный подход (С.Л.Рубинштейн, С.Д.Смирнов, А.В.Брушлинский, Б.Д.Эльконин и др.). Системный, процессуально-динамический, деятельностный и другие *объектные* подходы к человеку всегда будут ограничены, так как не включают в познавательные средства активность самого субъекта. Субъектный подход основывается на равноправности субъекта и объекта познания. Психологическое исследование есть форма диалога двух суверенных субъектов. Для антропологической парадигмы это положение имеет принципиальное значение вследствие того, что в качестве объекта развития, а, следовательно, объекта познания, здесь понимается диалогическая событийная общность. Представления о человеке как субъекте позволило ввести также такие понятия, как «самодетерминация», «саморазвитие», «самообразование» и другие, ориентирующие на поиск *внутренних* источников психического развития человека.

Человек выступает в своей сущности как субъект психической активности, непосредственно регулятивно воздействуя на свою психику и опосредованно практически воздействуя на

окружающий мир. Человек *как субъект* способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать её ход и результаты, изменять её приёмы. Чтобы стать субъектом, человек должен постоянно превращать свою природу в особый функциональный орган, реализующий субъектное отношение к миру, превращать предпосылки и условия своей жизни во «вторую природу».

Для психологии развития субъектный подход имеет принципиальное значение. До сих пор большая часть теорий психического развития человека и в отечественной, и в зарубежной психологии тяготеет к объяснительным принципам либо биологической реальности, либо социальной. В лучшем случае, отрабатывалась идеология двойной детерминации психического. В психологию развития человека необходимо вводить представление о саморазвитии субъективности (субъектности), о путях её внутреннего становления и оформления (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

Вопросы для обсуждения:

1. В чем заключается сущность системного подхода?
2. Раскройте основные положения процессуально-динамического подхода.
3. Какие основные положения раскрываются в деятельностном подходе?
4. В чем проявляется сущность субъектного подхода?
5. Какое значение для психологии развития имеет каждый из исследовательских подходов? Обоснуйте свой ответ.
6. В чем сходство и различие основных исследовательских подходов? Обоснуйте свой ответ.
7. Какой из исследовательских подходов, представленных в главе, на ваш взгляд, более детально раскрывает сущность проблемы детерминации индивидуального развития?

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1.

Составьте таблицу основных исследовательских подходов, раскрывающих сущность *детерминации* психики (внутреннего мира) человека.

Задание 2.

Сделайте сравнительный анализ основных исследовательских подходов (положений). Обсудите выводы в группе на семинарском занятии.

1.2.3. Виды психологической детерминации индивидуального развития

1.2.3.1. Эндогенная детерминация индивидуального развития

Теория психического развития Аристотеля. В качестве внутренней силы развития выступает энтелехия, которая, созревая, детерминирует онтогенетическое развитие человека (Сапогова Е.Е., 2001).

Теория психического развития Я.А.Коменского. Считал, что в обучении необходимо предлагать ребёнку то, к чему он лучше всего расположен. По Я.А.Коменскому, ребёнок – это активный компонент субъект-объектного отношения. Внешняя среда выполняет пассивную функцию подпитки активного процесса созревания (Сапогова Е.Е., 2001).

Теория психического развития Ж.-Ж.Руссо. Его основная идея: человек детерминирован своей внутренней природой. От внешней социальной среды зависит, насколько внутренняя природа сможет развернуться в процессе созревания. Воспитание выступает в качестве способа создания необходимых условий созревания (Сапогова Е.Е., 2001).

Теория психического развития Ч.Дарвина. Считал, что в каждом человеке есть предзаданность, обусловленная конституцией. Среда осуществляет отбор (Сапогова Е.Е., 2001).

Теория рекапитуляции

Исторически первая теория психического развития человека (С.Холл и Д.Болдуин). В основу этой теории положен био-

генетический закон, сформулированный учеником Ч.Дарвина, Э.Геккелем. Биогенетический закон представляет собой утверждение о том, что человеческий зародыш в своём развитии проходит все те же исторические стадии развития, что и до него прошёл в своём историческом развитии его род. С.Холл распространил действие биогенетического закона на психику человека, постулировав, что онтогенез психики есть краткое повторение филогенеза психики (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

В созданной С.Холлом теории рекапитуляции утверждается, что последовательность и содержание онтогенетических этапов развития заданы генетически, и поэтому ребёнок не может миновать никакую стадию развития. Применительно к человеческому развитию, этот закон утверждает, что в процессе индивидуального развития человек в сокращённом виде проходит этапы эволюционного и культурного развития, которые прошёл до него человеческий род. С.Холл считал, что последовательность и содержание онтогенетических этапов заданы генетически и поэтому ни уклониться, ни пропустить какую-либо стадию своего развития в онтогенезе человек не может.

При этом онтогенетический процесс развития рассматривается С.Холлом как биологически детерминированный процесс. Механизмом перехода от одной онтогенетической стадии развития к другой, по С.Холлу, является игра. Теория рекапитуляции была популярна в конце 19-го - начале 20-го веков. С некоторыми модификациями она разрабатывалась и другими психологами. Так, Д.Болдуин считал, что онтогенетическое развитие не является полностью повторяющим филогенез. Возможен пропуск некоторых этапов (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

Как считал Д.Б.Эльконин, теория рекапитуляции была неверной теоретической концепцией, но она была именно первой *теоретической концепцией*. Она дала возможность возникновения других теоретических концепций. С.Холл первым попытался показать, что между историческим и индивидуальным развитием существует связь, которая и в современной психологии представляет серьёзную *исследовательскую проблему* (Сапогова Е.Е., 2001).

Теория психического развития А.Гезелла (ученика С.Холла). Был видным педологом биологизаторского направления. Он разделял положение о том, что в первые годы жизни ребёнок как бы повторяет историю развития человеческого рода. Но считал, что детство есть также результат эволюции. Период детства тем длиннее, чем выше на эволюционной лестнице располагается вид. Хотя у человека детство, качественно отличающееся от детства животных, тем не менее, общая биологическая функция психики – приспособления к окружающей среде – сохраняется и у человека. Предложил нормативную теорию детского развития, согласно которой, начиная с момента развития, через строго определённые промежутки времени, в определенном возрасте у детей появляются специфические формы поведения, которые последовательно сменяют друг друга.

Главную роль в психическом развитии ребёнка А.Гезелл отводил созреванию нервной системы. Основным показателем психического развития является его темп. Основной закон психического развития: темп развития максимален на начальных этапах развития и минимален на конечных. С этой точки зрения, А.Гезелл снимает проблему среды и наследственности и заменяет её проблемой темпа развития.

Признавая важную роль в психическом развитии социальных факторов, тем не менее, А.Гезелл свёл развитие к простому увеличению, биологическому росту, созреванию – «приросту поведения». Не анализируя качественных преобразований при переходе от одной ступени развития к другой, подчёркивал зависимость психического развития лишь от созревания организма. Возрастные изменения А.Гезелл объяснял наследственным фактором, тем самым, он оставался в рамках биологизаторского направления. Но его подход к детской психологии как нормативной важен и в наше время (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

Для составления норм психического развития А.Гезелл ввёл в детскую психологию лонгитюдный метод. На основе составленных норм, он разработал систему диагностики психического развития ребёнка от рождения до юношеского возраста. В целом, А.Гезелл ориентировался на биологическую модель раз-

вития, в которой чередуются циклы обновления, интеграции, равновесия, в результате чего развитие им было отождествлено с ростом.

Вклад учеников С.Холла, А.Гезелла и Л.Термена, состоит в том, что они положили начало становлению детской психологии как нормативной дисциплины. В 60-х годах 20-го века в нормативном подходе стали намечаться качественные изменения. Если раньше психология ориентировалась на описание того, *как* ребёнок себя ведёт, то сейчас акцент был смещён на то, *почему* он так себя ведёт, при каких условиях, каковы следствия того или иного типа развития (Сапогова Е.Е., 2001).

Теория психического развития К.Бюлера. К.Бюлер разделял распространённый взгляд на психическое развитие человека как на единый (и биологический по своей природе) процесс. К.Бюлер считал, что природа не делает скачков, развитие всегда происходит постепенно. Он отстаивал идею наследования психических свойств, их передачу от родителей – детям. К.Бюлер считал, что главный интерес психологии развития должен быть сосредоточен на первых годах ребёнка. Именно в это время созревают основные психические функции. По его мнению, главная цель исследования – понять и изучить биологические функции психики и внутренний ритм её развития (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

В своей теории он пытался объединить позиции Вюрцбургской школы и гештальтпсихологии, преобразуя понятие ассоциации и применяя законы генетики к психическому развитию. Интеллектуальное развитие детей он считал творческим процессом. Анализ детских рисунков привёл К.Бюлера к открытию понятия «*схема*», которое является промежуточным между непосредственным образом и понятием предмета (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

К.Бюлер предложил *теорию трёх ступеней развития* (инстинкт, дрессура, интеллект). Он считал, что переход с одной ступени развития на другую определяется, в основном, развитием структуры коры головного мозга. То есть, имеет сугубо биологические причины (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005). Но ступени развития он связал не только с созреванием мозга и ус-

ложением отношений с окружающей средой, но и с развитием переживания удовольствия, связанного с действием. По мнению К.Бюлера, в ходе эволюции поведения, в целом, имеет место переход удовольствия «с конца – на начало».

Первый этап (уровень инстинктов) характеризуется тем, что удовольствие наступает в результате инстинктивного действия, удовлетворяющего инстинктивную потребность. *Второй этап* (уровень навыка, дрессуры) характерен тем, что удовольствие переносится с результата на процесс действия. В связи с этим, появилось понятие «функциональное удовольствие». *Третий этап* (уровень интеллектуального решения задач) характерен тем, что имеет место предвосхищающее удовольствие. По К.Бюлеру, переход удовольствия «с конца на начало» - основная движущая сила развития поведения. Эту схему он перенёс на онтогенез (Сапогова Е.Е., 2001).

Теория психического развития Х.Вернера. Сформулировал *ортогенетический принцип*, который был использован и в более поздних теориях психического развития. Ортогенез – это теория развития живой природы (автор термина и теории – биолог Т.Эймер), согласно которой эволюция осуществляется в строго определённом направлении, подчиняясь принципу изначальной целесообразности в природе. Ортогенетическая концепции в психологии пытается описать психическую жизнь в целом и её развитие. С этой целью Х.Вернер осуществил сравнительный анализ различных эволюционных процессов: филогенеза, онтогенеза, микрогенеза, этногенеза, патогенеза. Он считал, что психология отдельного человека и психология человеческой расы, психология животного и ребёнка, психопатология и психология особых состояний сознания имеют общую генетическую основу.

По Х.Вернеру, все организмы рождаются с установленными на минимальном уровне видовыми функциональными структурами, которые позволяют им взаимодействовать со средой, чтобы ассимилировать опыт и стимуляцию. Организм активно принимает и исследует свойства среды, благодаря чему происходит физиологическое и/или психическое развитие.

Так же, как физиологические структуры, могут ассимилировать только те свойства среды, для которых они имеют физиологические органы, психологические структуры селективно определяют характер взаимодействия и результат опыта развивающегося организма. Этот опыт закрепляется в функциональных структурах, которые были первоначальным источником взаимодействия. Такая обратная связь ведёт к качественному переходу от одной стадии к другой. По Х.Вернеру, именно в этом заключается объективная причина развития: организация предшествующих стадий логически подразумевает, но не содержит в себе организацию последующих стадий. Так как организация на последующей стадии отличается от предыдущей, то взаимодействие организма со средой меняется на протяжении всей жизни.

Х.Вернером был предложен принцип генетической спирали, согласно которому на каждом новом витке все психические процессы становятся, с одной стороны, более дифференцированными, а с другой – более интегрированными, специфичными. Ключом к процессу развития, по Х.Вернеру, служит идея взаимодействия, для характеристики которого он использует метафору «актёр-сцена». Среда – это сцена, или объект для действия и развития организма, а организм – актёр, или субъект, на этой сцене. Организм не просто реагирует на среду, он – оператор на своей сцене.

В ходе развития возникает сдвиг во взаимодействии «сцена-актёр» в сторону актёра. На примитивной стадии развития «сцена» (или психологическая среда) – первый инициатор взаимодействия. На более развитых стадиях организм становится первичным инициатором взаимодействия, он всё более предопределяет своё собственное поведение в этом взаимодействии. В этом смысле, «актёр» становится более спонтанным, самостоятельным и активным, создавая само содержание «сцены» для удовлетворения своих нужд и достижения своих целей.

Согласно взглядам Х.Вернера, процесс развития – это переход от недифференцированного функционирования к дифференцированному, специализированному и иерархически интегрированному (Сапогова Е.Е., 2001).

Теория психического развития А.Буземана. Характеризуя развитие, автор выделяет пять видов изменения:

1. *специализация* – движение от неопределённого к определённому;
2. *дифференциация* – движение от неоднородного к однородному;
3. *стабилизация* – движение от изменчивого к простому;
4. *координация* – движение от произвольного к постоянному;
5. *структурирование* как иерархическая организация (Сапогова Е.Е., 2001).

Теория психического развития Э.Клапареда. Сыграл значительную роль в создании психологии развития. Он был сторонником саморазвития, понимая его как саморазвёртывание имеющихся у человека при рождении задатков и считая, что для своего осуществления психическое развитие не нуждается в дополнительных стимулах. По Э.Клапареду, механизмами психического развития являются игра и подражание. Среди них он особо выделял игру, считая, что игра является более универсальным механизмом, поскольку направлена на развитие разных сторон психики (общих и специальных). Подражание же, по Э.Клапареду, связано в большей степени с развитием поведения, произвольной деятельности. Наряду с Э.Клапаредом, одним из первых стал изучать особенности психического развития А.Бине. Он изучал особенности этапов развития мышления, что привело его к идее нормирования интеллектуального развития (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

Теория конвергенции двух факторов (теория персонизма) В.Штерна. Согласно В.Штерну, ребёнок – это организм, который при появлении на свет уже имеет определённые органические задатки, инстинкты, врождённые влечения. Эти внутренние особенности представляют собой первый фактор психического развития. Второй фактор составляют влияния окружающей среды – природной и социальной.

В.Штерн поставил в центр своих исследований духовное развитие ребёнка. Изучение целостной личности и закономерностей её формирования стало целью разработанной им теории персонализма. Штерн считал, что психическое развитие – это не

просто проявление врождённых эндогенных факторов и не простое восприятие внешних воздействий, а результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. В этой теории эндогенные факторы предпочитались факторам среды, поскольку В.Штерн предположил, что наследственные факторы могут разворачиваться только в подходящих условиях среды.

В.Штерн считал, что личность – это самоопределяющаяся, сознательно и целенаправленно действующая целостность и обладающая определённой глубиной (сознательным и бессознательными слоями). Он исходил из того, что психическое развитие – это саморазвитие, саморазвёртывание имеющихся у человека задатков – направляется и определяется той средой, в которой живёт ребёнок. По В.Штерну, механизмом психического развития является *интроцепция* как способ соединения ребёнком своих внутренних целей с теми, которые задаются социальным окружением.

Социальная среда позволяет ребёнку осознать себя, организует его внутренний мир, придаёт ему чёткую, оформленную и осознанную структуру. При этом ребёнок берёт из среды всё то, что соответствует его потенциальным склонностям, и ставит барьеры на пути тех влияний, которые противоречат его наклонностям. Конфликт между внешним (давление среды) и внутренним (склонностями) порождает отрицательные эмоции, которые служат стимулом для развития самосознания. Фрустрация, препятствуя интроцепции, заставляет ребёнка анализировать себя и внешнюю среду.

В.Штерн считал, что эмоции связаны с оценкой внешней среды, помогают социализации и развитию рефлексии. Целостность развития проявляется не только в том, что эмоции и мышление тесно связаны друг с другом, но и в том, что направление развития всех психических процессов одинаково: от периферии к центру (от созерцания (восприятия) к представлению (памяти) и далее к мышлению).

Теория двух факторов, хотя и учитывает роль внешних воздействий в развитии, представляет по своей сути концепцию наследственной предопределённости психического развития. Социальные факторы выступают лишь в качестве условий, реа-

лизирующих наследственно зафиксированные особенности психического развития (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000). В то же время, В.Штерну принадлежит идея о том, что главную роль в разворачивании наследственности играет собственная активность ребёнка (Сапогова Е.Е., 2001). Работы В.Штерна повлияли практически на все области психологии развития, так же как и на взгляды многих выдающихся психологов, занимавшихся проблемами развития психики (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

Вопросы для обсуждения:

1. В чем заключается сущность теории психического развития Я.А.Коменского?
2. Раскройте основные положения теории психического развития Ж.-Ж.Руссо.
3. Раскройте основные положения теории рекапитуляции
4. В чем заключается сущность теории психического развития К.Бюлера?
5. Какую роль сыграл Э.Клапаред в создании психологии развития?
6. Теория конвергенции двух факторов (теория персонолизма) В.Штерна и ее основные положения.
7. Какая из теорий, представленных в главе, на ваш взгляд, наиболее точно раскрывает сущность эндогенной детерминации развития? Обоснуйте свой ответ.

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1.

Составьте таблицу основных подходов, раскрывающих сущность эндогенной *детерминации* развития. Для работы используйте дополнительную литературу.

Задание 2.

Сделайте сравнительный анализ основных теорий эндогенной детерминации индивидуального развития. Обсудите выводы в группе на семинарском занятии.

1.2.3.2. Экзогенная детерминация индивидуального развития

Одновременно с эндогенными теориями, формировались теории экзогенные, в которых предполагался приоритет внешней среды над субъектом. При этом субъект описывался как *tabula rasa* («чистая доска»), на которую внешняя среда накладывает свой отпечаток. Среда в этом случае является активной составляющей, а субъект, личность, организм – всего лишь «сценой», на которой развёртывается игра по заданным внешним образом правилам.

Эти теории тоже имеют давнюю историю, но в психологию развития они стали проникать только в 20-ом веке благодаря теоретическим установкам бихевиоризма, согласно которым человек есть то, что делает из него его окружение, внешняя среда. Если в биогенетических теориях имеет место отождествление количественного роста и развития, то в бихевиоризме имеет место отождествление развития и научения, приобретения нового опыта и развития. Если на формирование биогенетического подхода немалое влияние оказала теория эволюции Ч.Дарвина, то в формировании теорий развития как научения важная роль принадлежит идеям И.П.Павлова (Сапогова Е.Е., 2001).

В классическом бихевиоризме детерминантой психического развития является внешняя среда. Психическое развитие отождествляется с научением, т.е. с любым приобретением знаний, умений и навыков, не только специально формируемых, но и возникающих стихийно. С этой точки зрения, научение – более широкое понятие, чем обучение, так как включает в себя и целенаправленно формируемые при обучении знания. Исследование психического развития в бихевиоризме сводятся к изучению формирования поведения, связей между стимулами S и возникающими на их основе реакциями R ($S - R$). Исходя из этого, развитие психики зависит, в основном, от социального окружения и внешних условий (стимулов).

Теория развития Б.Ф.Скиннера. Основываясь на теории Э.Торндайка, Б.Скиннер отождествляет развитие и научение, указывая на единственное их различие: если обучение охватывает небольшие отрезки времени, то развитие – относительно продолжительные периоды. Другими словами, развитие есть

сумма обучений, растянутая на большие временные дистанции. По Б.Скиннеру, поведение человека целиком и полностью определяется влиянием внешней среды и так же как поведение животных, может быть преднамеренно сконструировано и проконтролировано (Сапогова Е.Е., 2001).

Теория развития С.Бижу и Д.Баера. По их мнению, индивидуальное развитие, обусловленное взаимодействием человека и среды, состоит из следующих этапов.

1. *Базовая стадия:* удовлетворение биологических потребностей через первичное обусловливание, преобладание ответного и исследовательского поведения, завершается возникновением речевого поведения.

2. *Основная стадия:* нарастающее освобождение от организменных ограничений, возникновение речи, расширение круга отношений с биологически значимых лиц – на всю семью. Эта стадия делится на:

а). *раннее детство:* семейная социализация, первая самостоятельность;

б). *среднее детство:* социализация в начальной школе, развитие социальных, интеллектуальных и моторных умений;

в). *юношество:* гетеросексуальная социализация.

3. *Социальная (культурная) стадия* разделена на:

а). *зрелость:* стабильное поведение, профессиональная, супружеская и общественная социализация,

б). *пожилой возраст:* инволюция социальных, интеллектуальных и моторных возможностей, построение компенсирующего поведения (Сапогова Е.Е., 2001).

В классическом бихевиоризме проблема развития как таковая не ставилась. Здесь имеет место лишь проблема научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием воздействия среды.

Поиски ответов на вопрос о том, зависит ли научение (т.е. установление связи между стимулом и реакцией) от таких состояний испытуемого, как голод, жажда, боль, получившие в американской психологии название драйва, привели к необходимости более сложных концепций научения. Такие концепции были разработаны Н.Миллером и К.Халлом. Здесь наметился

поворот от строго поведенческого эксперимента И.П.Павловского типа к изучению мотивации и познавательного развития ребёнка (Сапогова Е.Е., 2001).

Теории социального научения. В конце 30-х годов 20-го века Н.Миллер, Дж.Доллард, Р.Сирс, Дж.Уайтинг и др. сделали попытку совместить психоаналитическую теорию с теорией научения К.Халла. Были намечены основные линии исследования: *социальное научение* в процессе воспитания ребёнка, *кросс-культурный анализ, развитие личности*. В 1941 году Н.Миллер и Дж.Доллард ввели в научный обиход термин «социальное научение».

Теория психического развития Р.Сирса. Если, по Б.Скиннеру, подкрепление сразу приводит к увеличению вероятности появления определённого поведения при определённых условиях, то по К.Халлу, на теорию которого ориентировался Р.Сирс, подкрепление ведёт, прежде всего, к снижению мотивации. В поведении он выделял действие и социальное взаимодействие.

Действие вызывается побуждением. Первоначально все действия связаны с первичными (врождёнными) побуждениями. Удовлетворение или фрустрация, возникающие в результате поведения, побуждаемого этими первичными драйвами, приводит индивида к усвоению нового опыта. Постоянное подкрепление специфических действий приводит к новым, вторичным побуждениям, которые возникают как следствие социальных влияний.

Р.Сирс ввёл диадический принцип изучения детского развития. Поскольку развитие протекает внутри диадической единицы поведения, постольку адаптивное поведение и его подкрепление у индивида должно изучаться с учётом поведения другого. Р.Сирс рассматривает поведение человека в рамках следующей схемы. Первичная потребность вызывает состояние напряжения – мотив. Напряжение активизирует поведение, которое вызывает определённое состояние среды. Достижение цели приводит к снятию напряжения, а затем к закреплению связи потребности с поведением.

По мнению Р.Сирса, развитие ребёнка детерминировано практикой воспитания. В процессе развития Р.Сирс выделяет три фазы.

1. Фаза рудиментарного поведения. Основана на врождённых потребностях и научении в раннем младенчестве.
2. Фаза вторичных мотивационных систем. Основана на научении внутри семьи.
3. Фаза вторичных мотивационных систем. Основана на научении вне семьи.

Новые мотивационные системы возникают в условиях оппозиции зависимости-независимости поведения ребёнка. Новый уровень зависимости компенсируется адаптацией детского поведения и приобретением нового уровня независимости. В целом, ребёнок всегда ведёт себя так, как он был воспитан родителями. По Р.Сирсу, развитие – это зеркало практики воспитания ребёнка и, следовательно, результат научения (Сапогова Е.Е., 2001).

Для теорий социального научения главной стала проблема социализации как процесса усвоения человеком системы норм, ценностей, знаний данной культуры. Концепции социального научения описывают, как ребёнок приспосабливается в окружающем мире, как он усваивает нормы общественной жизни. Социальное научение основано на классическом и оперантном типах обусловливания. *Классическое обусловливание* основано на формировании новых схем поведения за счёт сочетания безусловного и условного раздражителей. Оперантное (инструментальное) обусловливание основано на формировании имеющихся у ребёнка схем поведения за счёт их подкрепления.

Однако, принципы классического и оперантного научения не объясняют, каким образом возникают новые схемы поведения. Ведущий современный теоретик социального научения А.Бандура считает, что дети приобретают новые схемы поведения, благодаря имитации (подражанию) поведения взрослых и сверстников. Научение через наблюдение, имитацию и идентификацию является формой социального научения. А.Бандура основное внимание уделяет феномену научения через *подражание* (имитацию). Одно из проявлений имитации – идентифика-

ция, когда человек воспроизводит мысли, чувства или действия другого, выступающего в качестве модели. Идентификация приводит к тому, что ребёнок научается представлять себя на месте другого, испытывать сочувствие, соучастие, эмпатию к этому человеку (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

Вопросы для обсуждения:

1. Что является главной детерминантой развития в классическом бихевиоризме?
2. В чем заключается сущность теории психического развития Б.Ф.Скиннера?
3. Раскройте основные фазы развития по Р.Сирсу.
4. В чем заключается сущность теории социального научения?
5. Раскройте основные этапы индивидуального развития в теории *С.Бижу и Д.Баера*.
6. В чем заключается сущность феномена научения через подражание (имитацию) в теории А.Бандуры?
7. Какая из теорий, представленных в главе, на ваш взгляд, наиболее точно раскрывает сущность экзогенной детерминации развития? Обоснуйте свой ответ.

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1.

Составьте таблицу основных подходов, раскрывающих сущность экзогенной *детерминации* развития. Для работы используйте дополнительную литературу.

Задание 2.

Сделайте сравнительный анализ основных теорий экзогенной детерминации индивидуального развития. Обсудите выводы в группе на семинарском занятии.

1.2.3.3. Мультипликативная детерминация индивидуального развития

Психоаналитические концепции психического развития

В глубинной психологии детерминантой психического развития является генетически обусловленный (биологический)

фактор. Глубинная психология исходит из того, что главной детерминантой развития психики является стремление адаптироваться к среде. Хотя среда впоследствии не воспринималась ведущими психоаналитиками (кроме *З.Фрейда*) как полностью враждебная, в психоанализе всё же считается, что она всегда противостоит конкретному индивиду.

При этом, психическое развитие рассматривается, прежде всего, как мотивационное, как становление эмоционально-потребностной сферы человека. Бессознательные стремления служат той силой, которая стимулирует и направляет процесс развития. Так как эта энергия врождённая, то развитие рассматривается, по сути дела, как самопроизвольный (спонтанный) процесс, как трансформация тех влечений, которые от природы заложены в человеке (агрессия, либидо, тревоги, чувства неполноценности и пр.) и не осознаются им.

Положение о том, что движущие силы психического развития являются врождёнными и бессознательными, объединяет большую группу теорий в единое направление. Важным открытием глубинной психологии стало положение о том, что психическое развитие представляет собой процесс социализации ребёнка. Ведущими механизмами психического развития являются: *идентификация* (отождествление) и *компенсация*. В дальнейшем структура личности уже существенно не изменяется.

В глубинной психологии было введено понятие защитных механизмов, предохраняющих личность от конфликта между разными, амбивалентными влечениями. Эти механизмы тоже влияют на развитие психики, направляя его и придавая ему индивидуальный характер (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

Психоаналитическая теория З.Фрейда. Одна из ключевых идей психоанализа: причины внутренних конфликтов и неврозов взрослого человека находятся в его детстве. Реконструкция истории развития человека в раннем детстве является методом познания человеческой природы. На основе общих тезисов психоанализа З.Фрейд сформулировал идеи генезиса психики и личности: стадии онтогенетического развития соответствуют стадиям перемещения зон, в которых находит своё удовлетворение первичная сексуальная потребность. Психосексуаль-

ное развитие З.Фрейд отождествляет с развитием личности. В этих стадиях отражаются развитие и взаимоотношение между Id, Ego и Super-Ego (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

На первой стадии психического развития (оральной), по З.Фрейду, у новорожденного ещё нет Ego, но оно постепенно дифференцируется из Id, модифицируясь под влиянием внешнего социального мира. На этой стадии Super-Ego ещё не существует, а Ego ребёнка находится в постоянном конфликте с его Id.

На второй стадии психического развития (анальной) полностью сформировано Ego и теперь оно способно контролировать Id. Детское Ego научается разрешать конфликты, находя компромиссы между стремлением к наслаждению и действительностью. Социальное принуждение, наказания родителей, страх потерять их любовь заставляет ребёнка мысленно представить себе, *интериоризировать* некоторые запреты. Таким образом, начинает формироваться Super-Ego, где, в основном, заложены авторитеты, влияние родителей и других взрослых, которые играют важную роль в качестве воспитателей, социализаторов ребёнка.

На третьей стадии психического развития (фаллической) посредством вытеснения эдипова комплекса полностью формируется Super-Ego. По З.Фрейду, самые важные периоды в жизни ребёнка завершаются на третьем этапе его психического развития (фаллическая стадия). Именно к этому возрасту формируются все три главные структуры личности. Последующие две стадии психического развития связаны с динамикой детской сексуальности и с точки зрения формирования базовых структур личности не представляют такого интереса, как первые три (Сапогова Е.Е., 2001).

Концепция психического развития А.Фрейд. В своей концепции она описывает стадии развития каждого из базовых компонентов структуры личности (Id, Ego и Super-Ego). Развитие Id происходит по двум векторам (либидо и мортидо) и осуществляется, соответственно, оральной, анально-садистической, фаллической, латентной, предпубертатной и пубертатной стадиям. Развитие Ego осуществляется в соответствии с развитием защитных механизмов: вытеснение, реактивные образования,

проекции и переносы, сублимация, расщепление, регрессия и пр. Развитие Super-Ego происходит в два этапа: идентификация с родителями и интериоризация родительского авторитета.

Каждая фаза развития, по А.Фрейд, представляет собой результат разрешения конфликта между внутренними инстинктивными влечениями и ограничительными требованиями внешнего социального окружения. А.Фрейд считает, что линии развития можно построить для любого количества сфер детской психики. В целом, А.Фрейд рассматривает развитие как процесс социализации ребёнка, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности. Продвижение ребёнка от принципа удовольствия к принципу реальности тесно связано с развитием мышления, памяти и пр. С другой стороны, становление принципа реальности и развитие мыслительных процессов открывает путь для таких механизмов социализации, как *подражание, идентификация, интроекция*. Все они способствуют формированию Super-Ego (Сапогова Е.Е., 2001).

Эпигенетическая концепция развития (жизненного пути) личности Э.Эриксона. Э.Эриксон принимал идею неосознанной (бессознательной) мотивации, но считал, что основы человеческого «Я» коренятся в социальной организации общества. Анализируя с помощью психоисторического метода биографии М.Лютера, М.Ганди, Б.Шоу, Т.Джефферсона и проводя полевые этнографические исследования, Э.Эриксон попытался понять и оценить влияние среды на личность, конструирующие её именно такой, а не иной. Эти исследования дали начало двум ключевым понятиям его концепции – *«групповой идентичности»* и *«эго-идентичности»*.

Групповая идентичность формируется благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребёнка ориентировано на включение его в данную социальную группу, на выработку присущего данной группе мироощущения. Эго-идентичность формируется параллельно с групповой идентичностью и создаёт у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего Я, несмотря на возрастные и другие изменения (Сапогова Е.Е., 2001). Понятие *«идентичность»* определяется как субъективное ощущение собственного тождества и целостности. Идентичность –

это тождественность человека самому себе, включающая в себя усвоенный и субъективно принимаемый образ себя, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным «Я», способность личности к конструктивному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе её развития.

Формирование эго-идентичности личности продолжается на протяжении всей жизни и проходит восемь стадий, на каждой из которых человек делает выбор между двумя альтернативными фазами решения задач развития. Задачи и содержание развития на каждой ступени определяются обществом, в котором живёт человек. Решение каждой из этих задач, по Э.Эриксону, сводится к установлению определённого динамического соотношения между двумя крайними полюсами. Достигаемое на каждой стадии равновесие знаменует собой приобретение новой формы эго-идентичности и открывает возможность включения субъекта в более широкое социальное окружение. Переход от одной формы эго-идентичности к другой вызывает кризис идентичности.

Быть самим собой в глазах значимых других, в том числе и в своих собственных, - вот та *движущая сила развития*, которую Э.Эриксон вкладывает в основание своей периодизации. Вступая в новые отношения с другими, человек более или менее бессознательно делает выборы, которые и определяют направление развития на каждой возрастной ступени. Переход от одной формы самоидентичности к другой вызывает кризисы идентичности. Но кризисы – это не болезнь личности, не проявление невротического расстройства, а «поворотные пункты», моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

Термин «эпигенез» взят Э.Эриксоном из биологии. Согласно эпигенетическому принципу, всё, что растёт и развивается, имеет общий план, исходя из которого развиваются отдельные части, причём каждая из них имеет наиболее благоприятный период для преимущественного развития. Так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не сформируют функционального целого. По Э.Эриксону, последовательность стадий – результат биологического созревания, но содержание развития на каждой стадии определяется тем, что ожидает от чело-

века общество, к которому он принадлежит. Любой человек проходит все эти стадии, к какой бы культуре он ни принадлежал, всё зависит от продолжительности его жизни.

Э.Эриксон принял идеи З.Фрейда о трёхкомпонентной структуре личности, идентифицируя Id с желаниями и мечтаниями, а Super-Ego – с переживаниями долженствования, между которыми человек постоянно колеблется в мыслях и чувствах. Между ними находится «мёртвая точка» - Ego, в которой, по Э.Эриксону, мы более всего и являемся самими собой, хотя и менее всего себя осознаём. Психоаналитическая практика убедила Э.Эриксона в том, что освоение жизненного опыта осуществляется на основе первичных телесных впечатлений ребёнка. Именно поэтому он ввёл понятия «модус органа» и «модальность поведения». «Модус органа» - это зона концентрации сексуальной энергии. Орган, с которым на конкретной стадии развития связана сексуальная энергия, создаёт определённый модус развития, т.е. формирование доминирующего качества личности. В соответствии с эрогенными зонами, существуют модусы втягивания, удержания, вторжения и включения.

Зоны и их модусы, по Э.Эриксону, находятся в центре внимания любой культурной системы воспитания детей. Модус органа – лишь первичная почва, толчок для психического развития. Когда общество через различные институты социализации (семья, школа и пр.) придаёт особый смысл данному модусу, то происходит «отчуждение» его значения, отрыв от органа и превращение в модальность поведения. Таким образом, через модусы осуществляется связь между психосексуальным и психосоциальным развитием (Сапогова Е.Е., 2001).

Когнитивные концепции психического развития

Когнитивные теории развития ведут начало из философской теории познания. Пересекаясь с биологией, теория познания смыкается с решением задач адаптации индивида к окружающей социальной и предметной среде. Основная цель этого направления – выяснить, в какой последовательности развёртываются познавательные структуры, обеспечивающие адаптацию.

В генетической психологии Ж.Пиаже познавательное развитие считается основой развития психики в целом. Ж.Пиаже

исходил из нескольких основных положений. Прежде всего – это положение о взаимоотношении целого и части. Поскольку в мире нет изолированных элементов, и все они либо являются частями более крупного целого, либо сами дробятся на мелкие составляющие, взаимодействия между частями и целым зависят от структуры, в которую они включены. В общей структуре их отношения уравновешены, но состояние равновесия постоянно меняется (Сапогова Е.Е., 2001).

Ж.Пиаже рассматривает развитие как эволюцию, управляемую потребностью в равновесии. Равновесие он определяет как стабильное состояние открытой системы. Равновесие в статическом, уже осуществлённом виде представляет собой адаптацию, приспособление, состояние, при котором каждое воздействие равно противодействию. С динамической точки зрения, равновесие – это тот механизм, который обеспечивает основную функцию психической деятельности – конструирование представления о реальности, обеспечивает связь субъекта и объекта, регулирует их взаимодействие (Сапогова Е.Е., 2001).

Ж.Пиаже считал, что, как и любое развитие, интеллектуальное развитие стремится к стабильному равновесию, т.е. к установлению логических структур. Логика не врожденна изначально, а развивается постепенно. Что же позволяет субъекту освоить эту логику? Чтобы познать объекты, субъект должен действовать с ними, трансформировать их – перемещать, комбинировать, удалять, сближать и т.д. Смысл идеи трансформации заключается в следующем: граница между субъектом и объектом не установлена с самого начала и она не стабильна, поэтому во всяком действии субъект и объект смешаны.

Чтобы осознать собственные действия, субъект нуждается в объективной информации. Без построения интеллектуальных инструментов анализа, по Ж.Пиаже, субъект не различает, что в познания принадлежит ему самому, что – объекту, а что – действию преобразования объекта. Источник знания лежит не в объектах самих по себе и не в субъектах, а во взаимодействиях, первоначально неразделимых между субъектом и объектом. Именно поэтому проблема познания не может рассматриваться отдельно от проблемы развития интеллекта. Она сводится к то-

му, как субъект способен адекватно познавать объекты, как он становится способным к объективности.

Объективность не дана субъекту с самого начала. Для овладения ею необходима серия последовательных конструкций, всё более приближающих ребёнка к ней. Объективное знание всегда подчинено определённым структурам действия. Эти структуры – результат конструкции: они не даны ни в объектах, поскольку зависят от действий, ни в субъекте, поскольку субъект должен научиться координировать свои действия.

По Ж.Пиаже, субъект *наследственно наделён приспособительной активностью*, с помощью которой он осуществляет структурирование действительности. Интеллект – частный случай такого структурирования. Характеризуя субъекта деятельности, Ж.Пиаже выделяет его структурные и функциональные свойства. Функции – это биологически присущие организму способы взаимодействия со средой. Субъекту свойственны две основные функции: организация и адаптация. Каждый акт его поведения организован, т.е. представляет собой определённую структуру, динамический аспект которой (адаптация) состоит из равновесия двух процессов – ассимиляции и аккомодации.

Весь приобретённый сенсомоторный опыт оформляется, по Ж.Пиаже, в схемы действия. «Схема действия» – важнейшее понятие теории Ж.Пиаже. Схема – это сенсомоторный эквивалент понятия. Схема действия – это то общее (инвариант), что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах. Это ментальная структура, на определённом уровне умственного развития. Это мыслительная система или целостность, воспроизводящая логику предметных действий (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000). Она позволяет ребёнку адекватно действовать с различными объектами одного и того же класса или с различными состояниями одного и того же объекта. С самого начала ребёнок приобретает свой опыт на основе действия. Весь этот опыт оформляется в схемы – наиболее общее, что сохраняется в действии при его многократном осуществлении в разных обстоятельствах.

В широком понимании, схема действия – это структура на определённом уровне умственного развития. Структура – это

умственная система или целостность, чьи принципы активности отличны от принципов активности частей, которые эту структуру составляют. Структура – саморегулирующаяся система, а новые умственные структуры формируются на основе действия.

Ж.Пиаже считал, что схема не даётся человеку в готовом виде при рождении, нет её и в окружающем мире. По Ж.Пиаже, адаптация – это активный процесс приспособления, в результате которого как его продукт и возникают схемы (мира и собственного действия в мире). Схема продуцируется самим человеком (ребёнком) в процессе активного взаимодействия с окружающим миром. Имеют место два механизма продуцирования схемы: *ассимиляция* и *аккомодация*.

При ассимиляции построенная ребёнком схема является «жёсткой», она не изменяется в зависимости от ситуации. Наоборот, в случае действия механизма ассимиляции человек пытается все внешние изменения рассматривать сквозь свою неизменную схему. Примером ассимиляции Ж.Пиаже считал игру, в рамках которой ребёнок познаёт мир. Аккомодация представляет собой способ изменения схемы при изменении ситуации.

По мнению Ж.Пиаже, развитие представляет собой такой процесс чередования ассимиляции и аккомодации, когда ребёнок до определённого предела пытается пользоваться старой схемой, а затем строит новую схему, более адекватную (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

В результате взаимодействия со средой в схемы вовлекаются новые объекты и таким образом ассимилируются ими. Если существующие схемы не охватывают новые типы взаимодействия, то они переструктурируются, подлаживаются под новое действие, т.е. происходит аккомодация. Иными словами, аккомодация – это пассивное приспособление к среде, а ассимиляция – активное. На этапе аккомодации субъект отображает внутренние связи окружающей среды, на этапе ассимиляции он начинает воздействовать на эти связи в своих целях.

Адаптация, ассимиляция и аккомодация наследственно закреплены и неизменны, а структуры (в отличие от функций) складываются в онтогенезе и зависят от опыта ребёнка и, следовательно, различны на разных возрастных этапах. Такое соот-

ношение между функцией и структурой обеспечивает непрерывность, преемственность развития и его качественное своеобразие на каждой возрастной ступени.

На основании теории развития, где основным является стремление структур субъекта к равновесию с реальностью, Ж.Пиаже выдвинул гипотезу о существовании стадий интеллектуального развития. Стадии – это ступени или уровни развития, последовательно сменяющие друг друга, причём, на каждом уровне достигается относительно стабильное равновесие. Ж.Пиаже неоднократно пытался представить развитие интеллекта как последовательность стадий, но лишь в поздних обзорных работах картина развития приобрела определённую и устойчивую (Сапогова Е.Е., 2001).

По Ж.Пиаже, этапы психического развития – это этапы развития интеллекта, которые последовательно проходит ребёнок в формировании всё более адекватной схемы ситуации. В основе такой схемы лежит логическое мышление. Процесс интеллектуального развития ребёнка, по Ж.Пиаже, состоит из трёх больших периодов, в течение которых происходит зарождение и становление трёх основных типов структур:

1. сенсомоторных структур, систем обратимых действий, выполняемых материально и последовательно;
2. структур конкретных операций, систем действий, выполняемых в уме, но с опорой на внешние, наглядные данные;
3. структур формальных операций, связанных с формальной логикой, гипотетико-дедуктивным рассуждением.

Развитие совершается как переход от низшей стадии к высшей, причём, каждая предыдущая стадия подготавливает последующую. На каждой новой стадии достигается интеграция ранее сформированных структур. Предшествующая стадия перестраивается на более высоком уровне. Порядок следования стадий неизменен, хотя и не содержит наследственной программы. Созревание в случае стадий интеллекта сводится лишь к открытию возможностей развития, и эти возможности нужно ещё реализовать.

Было бы неверно, считал Ж.Пиаже, видеть в последовательности стадий продукт врождённой предрешённости, ибо в

процессе развития происходит непрерывная конструкция нового. Стадии интеллектуального развития можно рассматривать как стадии психического развития в целом, т.к. развитие всех психических функций подчинено интеллекту и определяется им (Сапогова Е.Е., 2001).

Согласно представлениям Ж.Пиаже, порядок стадий развития интеллекта соответствует определённым возрастам, он неизменен. Взрослые могут повлиять на процесс психического развития, но изменить его логику они не в состоянии. Обучение следует за развитием (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

Теория морального развития Л.Кольберга. В качестве критерия выделения этапов развития Л.Кольберг предлагает три вида ориентаций, образующих иерархию: 1) ориентацию на авторитеты; 2) ориентацию на обычаи; 3) ориентацию на принципы.

Развивая выдвинутую Ж.Пиаже и поддержанную Л.С.Выготским идею о том, что развитие морального сознания ребёнка идёт параллельно его умственному развитию, Л.Кольберг выделяет несколько фаз, каждая из которых соответствует определённому уровню морального сознания:

- 1, 2 - доморальное сознание,
- 3, 4 - конвенциональное моральное сознание,
- 5 - автономное моральное сознание,
- 6 - моральное сознание,
- 7 - философско-моральное сознание.

Усложнение и дифференциация общественных отношений является предпосылкой автономизации моральных суждений. Кроме того, стиль моральных суждений индивида неизбежно зависит от того, в чём данное общество видит источник нравственных предписаний – Божья воля, общинное установление или просто логическое правило. Таким образом, центр тяжести проблем переносится с умственного развития индивида на социально-структурные характеристики общества, макро- и микросоциальной среды, от которой непосредственно зависит степень его личной автономии. Л.Кольберг считает, что развитие морали как у ребёнка, так и взрослого носит спонтанный

характер, поэтому никакая метрика здесь невозможна (Сапогова Е.Е., 2001).

В гештальтпсихологии процесс психического развития – это рост и дифференциация гештальтов. Гештальты – это целостные формы, составляющие содержание психики. Процесс их изменения, трансформации определяет и характер понимания внешнего мира, и особенности поведения в нём. Так как определяет и направляет этот процесс формирования и трансформации гештальтов восприятие окружающего мира, то именно восприятие и является ведущей психической функцией психического развития в целом.

По мнению гештальтпсихологов, психическое развитие состоит из двух независимых и параллельных процессов: созревания и обучения. К.Коффка подчёркивал их независимость, доказывая, что в процессе развития обучение может опережать созревание, а может и отставать от него, хотя чаще они идут параллельно друг другу, создавая иллюзию взаимозависимости.

Самым главным является то, что обучение не может ускорить процесс созревания и дифференциации гештальтов, так же как процесс созревания не может ускорить процесс обучения (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

Социологические (культурологические) концепции психического развития человека.

В психологии развития направление социализации возникло как попытка определить отношение в системе субъект-объект (среда) через категорию социального контекста, в котором развивается ребёнок.

Теория психического развития Д.М.Болдуина. Особая роль в психологии развития принадлежит Д.М.Болдуину, американскому психологу и социологу. В начале 20-го века он был одним из немногих психологов, которые считали необходимым изучать не только познавательное, но также эмоциональное и нравственное развитие. Д.М.Болдуин считал, что общество (социум) является не внешним условием, а внутренним фактором развития психики ребёнка. Он считал, что в анализе духовного развития необходим диалектический подход, т.е. следует одновременно изучать и что собой представляет личность с социаль-

ной точки зрения, и что собой представляет общество с точки зрения личности.

Д.М.Болдуин одним из первых доказал, что на духовное развитие влияют врождённые и приобретённые качества. И социальная среда, и наследственность определяют уровень социальных достижений человека в конкретном обществе. Поэтому индивидуальные различия – это особенности процессов выучивания и принятия предоставляемых социумом факторов.

Д.М.Болдуин сделал вывод о том, что современное общество влияет с помощью норм на формирование не только эмоций, но и личностных качеств детей. При этом, существует два типа норм (санкций, как писал Д.М.Болдуин): «узкая», относящаяся к *непосредственному социуму*, в котором живёт ребёнок, и «широкая», относящаяся к *опосредованному социуму*, к которому он принадлежит. Д.М.Болдуин считал, что поскольку все дети данного круга и данной нации попадают примерно в одинаковые условия и учатся примерно одному и тому же, то у «среднего человека» не существует противоречий между личными и общественными нормами. Д.М.Болдуин выделил специальные механизмы развития мышления: ассимиляцию (интериоризацию воздействий среды) и аккомодацию (изменение организма) (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

Французская социологическая школа

Родоначальником социологического направления в психологии принято считать *Э.Дюркгейма*. Решающую роль в развитии ребёнка он отводил социальному фактору, основу которого, по Э.Дюркгейму, составляют *коллективные представления*. Коллективные представления – это целостная система идей, обычаев, религиозных верований, моральных установлений, общественных институтов, письменности и т.п. Они не зависят от индивида, императивны по отношению к нему, тотальны (всеобщы).

Развитие ребёнка происходит в процессе усвоения коллективных представлений. Усвоение социального опыта происходит благодаря подражанию, которое в социальной жизни имеет такое же значение, как наследственность в биологии. Со способностью к подражанию ребёнок рождается. Во французской

социологической школе был открыт механизм формирования внутреннего мира ребёнка: *интериоризация* как переход внешнего во внутреннее.

П.Жане полагал, что психика социально обусловлена и что её развитие заключается в формировании системы разнообразных связей с природой и обществом. Под связями *П.Жане* понимал действия как формы отношения человека к миру. Социальные взаимоотношения между людьми являются основой развития каждого человека.

Французская генетическая школа

А.Валлон исходил из биологических понятий анаболизма и катаболизма, которые, по его мнению, относятся не только к организму, но и к личности в целом. Анаболизм *А.Валлон* рассматривал как реакцию человека, направленную на изменение своего внутреннего состояния. Катаболизм – как реакцию, направленную вовне, на изменение окружающей среды. Развитие *А.Валлон* понимал как чередование анаболизма и катаболизма, повторяющееся на каждом новом витке развития, сопровождающемся образованием нового качества.

По *А.Валлону*, психика не может быть сведена к органике, но в то же время, и не может быть объяснена без неё. Чтобы объяснить, каким образом органическое становится психическим, *А.Валлон* рассматривает связь четырёх феноменов: эмоция, моторика, подражание, социум. *А.Валлон* подчёркивает, что социум абсолютно необходим для развития. Поэтому человеческий ребёнок – это существо социальное генетически, биологически. Социальная природа не насаждается путём внешних влияний, социальное уже включено в биологическое как абсолютная необходимость.

А.Валлон не отрицает роль созревания в развитии. По его мнению, созревание нервной системы создаёт последовательность типов и уровней активности. Но для созревания необходимо упражнение, и оно уже заключено в природе эмоций, моторики и подражания, в природе самого человеческого организма. Согласно *А.Валлону*, *онтогенез* не воспроизводит *филогенез*. Благодаря новой технике, которая навязывает человеку

способность думать и чувствовать, ребёнок всегда находится на одном уровне с цивилизацией.

А.Валлон убедительно показал, что среди условий, влияющих на психическое развитие, наибольшее значение, особенно в первые годы жизни, имеют отношения людей и способы их поведения. Психическое развитие ребёнка осуществляется через качественные переходы от одной стадии к другой. Сами переходы совершаются через кризисы развития.

А.Валлон предлагает шесть стадий онтогенетического развития личности, начиная от внутриутробной жизни, и кончая стадией полового созревания и юношества. Переход от стадии к стадии происходит как качественная перестройка деятельности (Сапогова Е.Е., 2001).

Р.Заззо, являясь одновременно учеником А.Валлона и А.Гезелла, изучал взаимодействие наследственности и среды в психическом развитии. Он считал, что эти факторы являются взаимодополняющими друг друга: благодаря наследственности, человек создаёт свою среду; среда же даёт наследственности возможность самовыражения, ориентации, оформления.

Американская школа культурной антропологии

Основатель школы *Ф.Боас*. Основной методологической установкой школы является положение о культурной обусловленности сознания и личности человека в процессе его психического развития. Способом проверки теории культурного детерминизма были кросс-культурные исследования психического развития.

Исследования *М.Мид* показали, что характер и способности людей в решающей степени зависят от того, чему они учатся, и от устройства общества, в котором они родились и воспитаны. Различия между членами разных культур, как и различия между индивидами внутри одной и той же культуры, почти полностью сводятся к различиям в условиях их жизни, особенно в раннем детстве. М.Мид разработала концепцию отношений между поколениями, в основу которой положила представление о трёх типах культур:

1. *постфигуративной*, в условиях которой дети учатся у своих предков;

2. *конфигуративной*, в условиях которой и дети, и взрослые учатся у сверстников;
3. *префигуративной*, в условиях которой взрослые учатся у своих детей.

Кросс-культурные исследования познавательного развития детей

Развитие познавательной деятельности, по Д.Брунеру, осуществляется путём становления трёх основных способов (средств): предметных действий, образов восприятия и символов. Эти средства возникают в соответствующих возрастах. «Наслаивание» каждого нового способа познания на предыдущий составляет центральную линию интеллектуального развития ребёнка. Суть позиции Д.Брунера состоит в том, что психическое развитие отдельного человека происходит в процессе усвоения средств культуры. Он отмечает, что источники развития человека принципиально отличаются от источников развития животных. В отличие от животного, адаптация человека к окружающим условиям происходит не на основе биологических изменений, а путём использования имеющих социальную природу средств познания. Психическое развитие определяется не биологическими факторами, а прежде всего культурными условиями его жизни (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

Культурно-историческая концепция развития Л.С.Выготского. Одна из фундаментальных идей Л.С.Выготского: в развитии поведения ребёнка надо различать две сплетённые линии. Одна – естественное созревание. Другая – культурное развитие, овладение культурными способами поведения и мышления. Культурное развитие заключается в овладении культурными знаками. Культурное развитие связано с усвоением таких приёмов поведения, которые основываются на использовании знаков в качестве средств осуществления психологических операций.

Л.С.Выготский предложил два понятия, определяющие каждый этап возрастного развития: социальная ситуация развития и новообразование. *Социальная ситуация развития* – это складывающееся к началу каждого нового этапа развития специфическое для данного возраста отношение между человеком

и социальной действительностью. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех изменений, возможных в данный период, и определяет путь, следуя которому человек приобретает качественные новообразования развития. *Новообразование* – это качественно новый тип личности и взаимодействия человека с действительностью, отсутствующий как целое на предыдущих этапах его развития.

Л.С.Выготский установил, что ребёнок в овладении собой (своим поведением) идёт тем же путём, что и в овладении внешней природой – то есть, извне. Он овладевает собой как одной из сил природы при помощи культурных знаков. К скачку в развитии (к изменению социальной ситуации развития) и возникновению новообразований приводят фундаментальные противоречия развития, складывающиеся к концу каждого отрезка жизни и «толкающие» развитие вперёд. Соответственно, возраст Л.С.Выготский определял как объективную категорию для обозначения трёх моментов:

1. хронологических рамок отдельного этапа развития;
2. специфической социальной ситуации развития, складывающейся на конкретном этапе развития;
3. качественных новообразований, возникающих под её влиянием.

В периодизации развития Л.С.Выготский предлагает чередовать стабильные и критические возрасты. В стабильные периоды происходит медленное и неуклонное накопление количественных изменений развития. В критические периоды возникают качественные изменения, которые в стабильные периоды претерпевают количественные изменения. На каждой ступени развития всегда есть центральное новообразование, ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребёнка в целом на новой основе.

Понимая развитие как непрерывный процесс самодвижения, непрерывного возникновения и образования нового, Л.С.Выготский считал, что новообразования «критических» периодов в последующем не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности.

Они отмирают, поглощаясь новообразованиями следующего (стабильного) возраста, включаясь в их состав, растворяясь и трансформируясь в них.

Теория развития привела Л.С.Выготского к формулированию связи обучения и развития и понятия «зона ближайшего развития». По его мнению, исследуя, что ребёнок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребёнок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня – зону ближайшего развития. Л.С.Выготский предложил тезис: только то обучение является хорошим, которое опережает развитие, создавая зону ближайшего развития. Обучение – это не развитие, но внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребёнка культурно-исторических особенностей человека. В обучении создаются предпосылки будущих новообразований, и, чтобы создать зону ближайшего развития, т.е. породить ряд процессов внутреннего развития, нужны правильно построенные процессы обучения.

Деятельностная теория психического развития А.Н.Леонтьева. Теория психического развития А.Н.Леонтьева состоит из двух, непосредственно не связанных между собой частей. Первая относится к филогенезу психики, вторая – к её онтогенезу. В филогенезе психики А.Н.Леонтьев выделяет шесть этапов.

Первый этап. Характеризуется биологическими процессами ассимиляции и диссимиляции и знаменует собой возникновение жизни. Допсихические формы жизни, к которым ни животные, ни человек не относятся.

Второй этап. Характеризуется возникновением чувствительности, следовательно, сенсорной психики. К нему относятся как животные, так и люди.

Третий этап. Характеризуется возникновением перцептивной психики.

Четвёртый этап. Характеризуется возникновением интеллекта.

Пятый этап. Характеризуется возникновением сознания. Относятся только люди.

Шестой этап. Характеризуется возникновением мышления и речи.

В основе *филогенетической концепции* психического развития А.Н.Леонтьева лежит генезис форм отражения.

В основе *онтогенетической концепции* психического развития А.Н.Леонтьева лежит общепсихологическая теория деятельности. Её структура разворачивается в двух плоскостях – внешней и внутренней. Для внешней характерна следующая динамика: *деятельность, действие, операция, движение*. Для внутренней характерна другая динамика: *мотив, цель, перцептивная задача, сенсорная задача*. А.Н.Леонтьев рассматривает психику как интериоризованную деятельность. Поэтому любые формы психического отражения являются формами деятельности.

В основу концепции онтогенеза психики был положен принцип деятельности. А.Н.Леонтьев проецирует предложенную Л.С.Выготским структуру возраста на структуру деятельности. Теперь движущей силой развития выступает противоречие между потребностями ребёнка и его возможностями. Понятие ведущего новообразования заменяется на понятие ведущей деятельности, а разные виды деятельности рассматриваются как линии развития. При этом центральной линией развития для данного возраста выступает ведущий тип деятельности, побочными – остальные типы деятельности, которые в других возрастах становятся ведущими, а значит – центральными.

А.Н.Леонтьев считал, что человек рождается с определённой врождённой (безусловно-рефлекторной) организацией видового поведения. Но решающую роль в психическом развитии человека играет присвоение отдельным индивидом исторического опыта людей, важнейшую часть которого составляют их общественно выработанные психические способности, опредмеченные в материальной и духовной культуре.

Но культура как общий источник психического развития ребёнка выступает в этой своей функции только тогда, когда ребёнок выполняет деятельность, направленную на присвоение общественных способностей, опредмеченных в предметах культуры. Ребёнок должен осуществить по отношению к ним такую

практическую или познавательную деятельность, которая адекватна воплощённой в них человеческой деятельности. В процессе собственной деятельности ребёнок распредечает соответствующие части культуры и, тем самым, присваивает связанные с ними общественные способности. Присвоение – это процесс воспроизведения ребёнком исторически сформировавшихся человеческих свойств, способностей и способов поведения в индивидуальной деятельности.

Воспроизводящая деятельность определяет психическое развитие ребёнка на каждом возрастном этапе. Однако, формирование воспроизводящей деятельности и соответствующих способностей происходит у ребёнка только при постоянном его общении со взрослыми и другими детьми. Необходимость интериоризации определяется тем, что центральное содержание развития ребёнка – это присвоение им достижений исторического развития людей, которые первоначально выступают перед ним в форме внешних предметов и внешних словесных знаков. Их специфическое общественное значение ребёнок может отразить в своём сознании лишь путём осуществления по отношению к ним деятельности, адекватной той, что в них воплощена и определена.

Но ребёнок самостоятельно выработать и выполнить эту деятельность не может. Она всегда должна строиться окружающими людьми во взаимодействии и общении с ребёнком. Т.е. во внешней совместной деятельности, в которой развёрнуто представлены действия. Их выполнение позволяет ребёнку присвоить связанные с ними значения. И это присвоение требует перехода от развёрнутых вовне действий к действиям в вербальном плане, и наконец, постепенной интериоризации последних, в результате чего они приобретают характер свёрнутых умственных операций, умственных актов. В дальнейшем самостоятельное продвижение мысли ребёнка возможно лишь на основе уже интериоризованного исторического опыта.

Каждому возрастному этапу соответствует определённый (ведущий) тип деятельности. Ведущая деятельность характеризуется тем, что в ней возникают и дифференцируются другие виды деятельности, перестраиваются основные психические

процессы и происходят изменения психологических особенностей личности на данной стадии развития.

Концепция психического развития Д.Б.Эльконина. Он строил свою теорию психического развития на основе психологической теории деятельности А.Н.Леонтьева. Взгляды Д.Б.Эльконина на общую природу и источники психического развития ребёнка сводятся к следующему. Во-первых, все виды детской деятельности общественны по своему происхождению, содержанию и форме, поэтому ребёнок с момента рождения и с первых стадий своего развития является общественным существом. Во-вторых, присвоение ребёнком достижений человеческой культуры всегда носит деятельностный характер – ребёнок не пассивен в этом процессе, не приспосабливается к условиям своей жизни, а выступает как активный субъект их преобразования, воспроизводящий и создающий в себе человеческие способности.

Основные положения теории развития Д.Б.Эльконина:

1. условия развития – рост и созревание организма;
2. источник развития – идеальные формы (социальная среда), т.е. то, к чему развитие должно придти в конце. Всё, что должно появиться у ребёнка, уже существует в обществе, в том числе, потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции;
3. форма развития – усвоение;
4. движущие силы развития – противоречие между усвоением предметной и общественной сторонами действия.

По мнению Д.Б.Эльконина, ход развития определяется движением от системы «ребёнок – общественный взрослый» к системе «ребёнок – общественный предмет». Т.е. сначала ребёнком присваиваются способы социальной деятельности, а затем на этой основе устанавливаются отношения с культурным предметным миром. Д.Б.Эльconiным был открыт закон периодичности двух типов деятельности: за деятельностью первого типа (ориентация в системе социальных отношений) следует деятельность второго типа (ориентация в способах употребления предмета). Противоречие между этими типами деятельности является детерминантой развития. Закон периодизации типов

деятельности позволяет иначе построить эпохи онтогенеза, разделив каждую из них на два специфических периода.

Теория развития личности Л.И.Божович основывается на понятиях социальной ситуации развития и личностного новообразования. В социальной ситуации развития выделяются внутренние процессы развития и внешние условия, их обеспечивающие. В личностных новообразованиях выделяется центральное новообразование. Периодизация развития аналогична периодизации, предложенной Л.С.Выготским.

Теория развития общения М.И. Лисиной основана на психологической теории деятельности А.Н.Леонтьева. Общение рассматривается как коммуникативная деятельность. М.И.Лисина считала потребность в общении особой потребностью, отличной от других. Она выделила четыре периода развития общения:

1. ситуативно-личностное общение (2 мес. – 6 мес.);
2. ситуативно-деловое общение (5 мес. – 2 года);
3. внеситуативно-познавательное общение (3 – 5 лет);
4. внеситуативно-личностное общение (6 - 7 лет) (Сапогова Е.Е., 2001).

Гуманистические концепции психического развития

Основные идеи гуманистической психологии проникают и в психологию развития, хотя развёрнутой теории психического развития на настоящий день здесь не создано. *В гуманистической психологии* центральной является потребностно-мотивационная сфера личности. Положение о том, что личность является открытой и саморазвивающейся системой, является главным для гуманистической психологии. Представители этого направления исходили из того, что человек – это, прежде всего, социальное, а не биологическое существо, а потому не может развиваться вне контактов с социальной средой.

Гуманистическая психология стала первым в истории психологии направлением, которое выдвинуло положение о том, что человек не стремится к равновесию со средой, а стремится его нарушить. Равновесие, адаптация, укоренённость в среде уменьшают или сводят на нет стремление к самоактуализации, которая и делает человека человеком. Поэтому самоактуализа-

ция есть главная цель и главная детерминанта развития человека и общества.

Но социальное давление препятствует духовному росту, уменьшают автономность и независимость человека. Поэтому, наряду с *идентификацией*, вводится новый механизм развития – *отчуждение*, которое связано с потребностью сохранить свою самость, экзистенцию от давления окружающего социального мира (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

Теория психического развития Ш.Бюлер. Большое значение имели её работы, посвящённые изучению жизненного пути человека. Она одной из первых ввела это понятие, рассматривая жизнь как целостное становление личности. Главной движущей силой такого развития является, по её мнению, потребность личности в самореализации, которая в течение жизни проявляется по-разному. Эти исследования позднее привели её в гуманистическую психологию (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

К.Роджерс. В его работах была сформулирована новая концепция человека, отличающаяся от психоаналитических и бихевиористических представлений. Фундаментальной посылкой этой концепции является положение о том, что в своём самоопределении люди опираются на собственный опыт. Каждый человек имеет уникальное поле опыта («феноменальное поле»). Поле опыта ограничено психологически и биологически. Внутренний мир человека может соответствовать или не соответствовать объективной реальности, может осознаваться или нет осознаваться.

В поле опыта находится *самость*. Самость, или представление человек о себе, основывается на прошлом опыте, данных настоящего и ожиданиях будущего. *Идеальная самость* – это то представление о себе, каким человек более всего хотел бы располагать, которому он придаёт большую ценность для себя. Она, так же как и самость, постоянно подвержена переопределению и развитию. То, в какой мере самость отличается от идеальной самости, один из показателей дискомфорта, неудовлетворённости и невротических трудностей.

Принятие себя таким, каков человек на самом деле, а не таким, каким он хотел бы быть, - признак душевного здоровья.

Образ идеальной самости в той мере, в какой он отличается от реального поведения и ценностей человека, - одно из препятствий для развития человека. К.Роджерс полагал, что в каждом человеке есть стремление становиться компетентным, целостным, полным – тенденция к самоактуализации. Фундамент его психологических представлений составляет утверждение о том, что развитие *возможно* и что тенденция к самоактуализации является основополагающей для человека.

Важнейшее научное открытие К.Роджерса заключается в том, что он открыл необходимые условия гуманизации любых межличностных отношений, обеспечивающих конструктивные личностные изменения. Это – *безоценочное* позитивное принятие другого человека, его активное эмпатическое слушание и конгруэнтное (адекватное, подлинное, искреннее) самовыражение в общении с ним. Гуманистическая педагогическая практика осознанно отказывается от целенаправленных воздействий, в ходе которых неизбежно манипулирование людьми, затрудняющее их самоактуализацию.

Нельзя развивать человека извне, нельзя сформировать у него гуманистические убеждения. Лишь изнутри можно создать условия, в которых человек сам придёт к этим убеждениям, сам выберет их. Практика гуманистического воспитания строится на основе создания условий, стимулирующих свободное развитие людей. Т.е развитие, осуществляющееся в соответствии с их собственными целями и стремлениями (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

Социально-экологические концепции психического развития

Концепция психического развития У.Бронфенбреннера. Экология человеческого развития означает научное исследование прогрессивной взаимной аккомодации между активным, растущим человеческим существом и изменяющимися свойствами непосредственных условий, в которых живёт развивающаяся личность. Этот процесс зависит от отношений между всеми этими условиями и от более общих социальных контекстов, в которых данные условия заключены. Развитие ребёнка осуществляется не путём одностороннего воздействия среды на

личность или наоборот, а в результате их постоянного взаимодействия, вставания взаимодействующей личности в окружающую среду. В этом процессе вставания, соответственно, расширяется экологическая среда, предстающая в виде концентрических структур *микро-, мезо-, экзо- и макросистем*.

Характерной чертой современного этапа развития наук о человеке является понимание того, что речь идёт не просто об объекте воспитания, социализации или иных внешних воздействий, а о самосознательном, активном субъекте жизнедеятельности.

Антиравновесная теория психического развития К.Ф.Ригеля. Он утверждает, что предметом психологии развития должны быть не равновесные состояния, фактически не встречающиеся в жизни человека, а состояния конфликта, постоянной динамики, преодоления внешних и внутренних противоречий. Его интересует, как возникают неравновесные состояния и как они разрешаются. По К.Ф.Ригелю, конфликты возникают в четырёх измерениях:

1. внутрибиологическом,
2. индивидуально-психологическом,
3. культурно-социологическом,
4. внешне-физическом.

Недостаточная синхронизация всех этих плоскостей развития является источником кризисов и, как следствие, движущей силой развития. На пересечении этих плоскостей К.Ф.Ригель выделяет явления, которые интерпретирует как отрицательно или положительно разрешённые кризисы (инфекция или оплодотворение, болезнь или созревание, разрушение или созидание, дезадаптация или приспособление, конфликт или сотрудничество и т.д.).

Теория персонификации А.В.Петровского. Здесь личность рассматривается как определяющая себя через социум. Потребность в персонификации является отправным пунктом анализа развития. Поэтому А.В.Петровский называет свою концепцию теорией персонификации.

А.В.Петровским выделяются три основных процесса, определяющих ход развития:

1. адаптация как присвоение человеком социальных норм и ценностей, т.е. становление социально-типического в человеке;
2. индивидуализация как открытие или утверждение «Я», выявление своих склонностей и возможностей, особенностей характера, т.е. становление индивидуальности;
3. интеграция как изменение жизнедеятельности окружающих людей, осуществление вкладов и их принятие окружающими и тем самым утверждение своего инобытия в других людях, т.е. становление всеобщего в личности.

Предложенная А.В.Петровским периодизация развития, выглядит следующим образом:

1. эпоха детства (включая младший школьный возраст) характеризуется преобладанием адаптации над индивидуализацией;
2. эпоха отрочества (подростковый возраст) характеризуется преобладанием индивидуализации над адаптацией;
3. эпоха юности (юношеский возраст) характеризуется преобладанием интеграции над индивидуализацией (Сапогова Е.Е., 2001).

Психологические концепции саморазвития

В последние годы активно разрабатываются теории саморазвития, исходящие из предположения, что человек сам определяет свою судьбу – даже независимо от того, желает он этого или нет. В этом направлении пока нет больших развёрнутых теорий, есть только отдельные принципы, например, принцип развития через деятельность, самоконструирование, предложенный Р.Лернером. Идея личностного контроля развития, идея критических (ненормативных) жизненных событий и пр. (Сапогова Е.Е., 2001).

Вопросы для обсуждения:

1. В чем сущность мультипликативной детерминации индивидуального развития?
2. Раскройте основные концептуальные положения психоаналитических теорий психического развития.
3. Раскройте основные этапы психического развития по Ж.Пиаже.

4. В чем сущность социологических (культурологических) концепций психического развития человека?
5. Перечислите основные концептуальные подходы к пониманию детерминации развития представителями французской генетической школы.
6. Раскройте содержание понятия «развитие» в контексте культурно-исторической концепции Л.С.Выготского.
7. Какие основные этапы в филогенезе психики выделяет А.Н.Леонтьев?
8. Раскройте сущность концепции психического развития Д.Б.Эльконина.
9. Раскройте основные положения теории персонализации А.В.Петровского.
10. Перечислите основные концептуальные подходы к пониманию детерминации развития представителями гуманистической психологии.

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1.

Составьте таблицу основных подходов, раскрывающих сущность мультипликативной детерминации развития. Для работы используйте дополнительную литературу.

Задание 2.

Сделайте сравнительный анализ основных теорий мультипликативной детерминации индивидуального развития. Обсудите выводы в группе на семинарском занятии.

Задание 3.

Подготовьте реферат по одной из представленных теорий психологической детерминации индивидуального развития.

1.3. Выводы

Понятие развития является одним из ключевых в современной культуре. Но как научному понятию ему чуть больше 200 лет. «Развитие» - довольно новая категория, которая до сих пор не обрела своего места в системе других категорий и не

имеет своего строго определённого содержания, для неё характерна размытая множественность интерпретаций (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

Аналитический очерк истории и современного состояния зарубежной и отечественной психологии развития позволяет сделать вывод о том, что современная психология развития представляет собой совокупность мало связанных направлений, школ, концепций.

Не все теории психологии развития равнозначны при исследовании общих закономерностей развития человека в онтогенезе. Ряд теорий ограничивается детским периодом жизни человека (их большинство), другие ориентируются на изучение частных вопросов психического развития (познания, эмоций, личности и т.п.).

В специальных аналитических обзорах современного состояния проблемы развития (А.А.Митькин) выделяются около двух десятков конкретных теорий психического развития и ставятся задачи разработки системной психологии развития. Для современной психологии осознаётся актуальной необходимость построения общей теории психического развития (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

В возрастной и педагогической психологии до сих пор много разночтений и противоречий между различными представлениями и определениями категории развития.

Имеет место понятийная несогласованность между *философской* (прежде всего, гегелевско-марксистской), *научной* (биологической) и *социально-практической* (образовательной) трактовками понятия развития.

С общемарксистской точки зрения способностью к развитию обладают только такие тотальности, как природа, общество, цивилизация, культура. Отдельный человек не является такой системой и в лучшем случае только втягивается в неё в качестве одного из элементов. С общебиологической точки зрения развитие – это, прежде всего, созревание и рост по уже существующей биогенетической программе. В педагогической практике развитие – это целенаправленное формирование полезных зна-

ний, умений и навыков, воспитание полезных свойств личности – полезных для самооценного социума.

При всех внешних различиях, есть одно общее: такое развитие всегда вне-субъектно, независимо от участников процесса развития. Они же всего лишь «материал», на котором разыгрывается объективный процесс, придающий этому материалу форму предзаданного образца.

В классической психологии традиционно противопоставление двух рядов форм и структур в природе человека: «натуральных» и «культурных», «биологических» и «социальных».

Кроме того, имеет место неразличение двух специфических предметных содержаний: «*психическое развитие*» (как развитие психики) и «*психология развития*» (развитие человеческой субъективности, внутреннего мира человека); «*акт происхождения*» (того, чего ещё не было) и *акт развития* (того, что уже есть); «*единица развития*» (как меры, как механизма) и *объект развития* (что развивается) (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000).

Важным вопросом для психологии развития является вопрос о границах и особенностях динамики психического развития. О том, является ли оно преформированным или непреформированным.

Преформированное развитие имеет верхний предел, заложенный изначально в развивающуюся систему. Но ограничено ли развитие психики? В определённой степени психологи склонны были положительно ответить на этот вопрос, так как существуют, например, ограничения, связанные с продолжительностью жизни человека, его врождёнными способностями, границами его ощущений и т.д. В то же время, многие данные показывают, что развитие познания, совершенствование воли, совершенствование личности человека не имеют предела.

Таким образом, во многих вопросах психологи первой половины 20 века не были едины, причём, возможный ответ во многом зависел от точки зрения на то, что является движущей силой психического развития, и какие механизмы его обеспечивают.

Если первоначально (у В.Прейера и С.Холла) речь шла о преимущественном доминировании биологического фактора, а само развитие понималось как созревание врождённых факторов, то уже в работах Э.Клаппареда появился другой подход к пониманию генезиса психики. Говоря о саморазвитии психики, он подчёркивал, что это есть процесс саморазвёртывания врождённых качеств, которое зависит от окружающей среды, направляющей течение данного процесса.

Э.Клаппаред также впервые заговорил о специфических механизмах процесса развития – игре и подражании. Частично об игре как механизме изживания врождённых стадий развития писал С.Холл, но *подражание* окружающим, *идентификация* с ними, которые, как показали работы современных психологов, являются одними из *ведущих механизмов* психического развития, впервые были введены в психологию Э.Клаппаредом.

Его мысль о саморазвитии, о том, что генезис психики не нуждается во внешних факторах, а заложен в самой природе психического, стала ведущей и для В.Штерна.

В.Штерн исходил из того, что саморазвёртывание имеющихся у человека задатков определяется и направляется той средой, в которой живёт ребёнок. Эта теория получила название теории конвергенции, так как в ней учитывается роль сразу двух факторов – наследственности и среды. Их влияние анализировалось В.Штерном на примере основных видов деятельности детей, главным образом, игры.

В.Штерн впервые выделил содержание и форму игровой деятельности, доказал, что форма неизменна и связана с врождёнными качествами, для упражнения которых и создана игра. Содержание же задаётся средой, которая помогает ребёнку понять, в какой конкретно деятельности он может реализовать заложенные в нём природой качества. Таким образом, по В.Штерну, игра служит не только для упражнения врождённых инстинктов, но и для социализации детей.

Психическое развитие, по В.Штерну, имеет тенденцию не только к саморазвитию, но и к самосохранению. Т.е. к сохранению индивидуальных, врождённых особенностей каждого

ребёнка, прежде всего, индивидуального темпа развития (Под ред. Т.Д.Марцинковской, 2005).

Все отмеченные проблемы современной психологии развития имеют общее основание. Это основание заключено в природе детерминирующих факторов, обуславливающих развитие. С этой точки зрения, все современные концепции развития построены, исходя из предположения о внешнем характере детерминант развития.

Внешняя природа рассматриваемых в концепциях развития детерминант индивидуального развития находится в противоречии с креативной сущностью человека как существа, детерминанты развития которого имеют внутреннюю природу.

Именно противоречие между *внешней природой* детерминант индивидуального развития, рассматриваемых в качестве единственно возможных в психологических концепциях развития и положенных в основу образовательного процесса, и *внутренней природой* детерминант (само)развития креативного человека является главным (стратегическим) в общей проблематике развития.

ГЛАВА 2.

МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

2. 1. Понятие метода

Изучив основные подходы к теориям и законам психического развития, представленным в первой главе, логически правильно рассмотреть методы психологии развития. Для более глубокого понимания системы методов и технологий исследования в психологии развития и возрастной психологии, правильным, на наш взгляд, является исторический обзор и анализ методов общей психологии.

Каждая наука, в том числе и психология развития, для того чтобы продуктивно развиваться, должна опираться на определенные исходные положения, дающие правильные представления о феноменах, которые она изучает. В роли таких положений выступают методология и теория. Проблема метода научного исследования является фундаментальной, она непосредственно связана с основными теоретическими и прикладными аспектами науки.

Методология (от греч. *metholodos* – путь исследования как познания; *logos* – понятие, учение) – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

Одним из первых советских психологов, анализировавших соотношение теории и метода, был М.Я. Басов, который в своей книге «Общие основы педологии» посвящает целый раздел обсуждению методологических вопросов. Как считает М.Я. Басов, понимание предмета и методологии являются производными от представления о мире. Что же касается методологии, «вернее тех методов, какими располагает данная наука для исследования своего предмета, то они определяются этим предметом» (Басов М.Я., 1931). Таким образом, согласно М.Я. Басову, детерминистическое представление о мире лежит в основе понимания предмета, а тот, в свою очередь, определяет, каковы будут методы.

Методологическим проблемам психологии большое внимание уделял С.Л.Рубинштейн. В своей книге «Основы общей психологии» он отмечал, что характеристика науки не исчерпывается определением ее предмета, а включает и определение ее метода. По Рубинштейну методы – это способы познания предмета науки. Психологическая наука употребляет не один, а целую систему частных методов, или методик. Как отмечал сам С.Л.Рубинштейн, «под методом науки – в единственном числе – можно разуместь систему ее методов в их единстве» (Рубинштейн С.Л., 2001., с.38).

В общенаучном плане под *методом* понимается способ достижения цели. При этом сознательное применение научно обоснованных методов является существенным условием получения новых знаний. В психологии под методом понимается обоснованный «нормативный способ осуществления научного исследования» (под ред. С.Ю. Головина, 1998, с.290).

В психологической литературе можно выделить три подхода к определению метода исследования.

1. Метод как способ получения эмпирических данных (наблюдение, эксперимент, тестирование и др.)
2. Метод как совокупность организационных, эмпирических, интерпретационных процедур и методов обработки данных (Б.Г.Ананьев).
3. Метод как прием психологического исследования рассматривается в неразрывной связи с психологической теорией.

Характеризуя основные проблемы изучения методов психологической науки, Б.Ф.Ломов отмечал, что важнейшая задача психологии на современном этапе развития заключается в том, чтобы рассмотреть все разнообразные используемые ею методы как единую систему. А также раскрыть «разрешающую способность» и ограничения каждого из них, а также условия и возможности взаимопереходов между ними в зависимости от логики проводимого исследования» (Ломов Б.Ф., 1980).

Используя методы наблюдения и эксперимента в возрастной и педагогической психологии А. Н. Менчинская, Д. Н. Богоявленский отмечают, что внутри каждой из групп методов существует множество «переходных форм» (Богоявленский Д.

Н., Менчинская А. Н., 1969).

Как отмечал Л.С.Выготский, проблема метода есть «начало и основа, альфа и омега всей истории культурного развития ребенка». По мнению Л.С. Выготского, «опереться» по-настоящему на метод, выявить его взаимоотношения с другими методами, определить преимущества и недостатки, понять его принципиальное обоснование, – значит выработать правильный и научный подход ко всему «дальнейшему изложению важнейших проблем детской психологии в аспекте культурного развития» (Выготский Л.С., 1983).

Прежде чем приступить к описанию методов психологии развития, есть смысл рассмотреть различные подходы к классификации методов в психологии.

Как отмечал Б.Г.Ананьев, при построении даже самой ориентировочной классификации методов психологического исследования необходимо учитывать «всю сферу действия психологической науки, которая непрерывно расширяется» (Ананьев Б.Г., 2001, с.192).

Одним из первых систему методов психологии в соответствии с принципами объективной методологии попытался построить С.Л.Рубинштейн. В своем труде «Основы общей психологии» он в качестве основных методов предложил наблюдение и эксперимент. Рубинштейн уделял внимание и другим методам: изучению продуктов деятельности, беседе, анкете.

Многие ученые считали основные методы – наблюдение и эксперимент – основообразующими всего научного аппарата психологии.

Достаточно полная классификация методов психологии представлена Г.Д.Пирьевым (Пирьев Г.Д., 1968). На наш взгляд, данная классификация отражает весь спектр системы научно-психологического познания.

1	Наблюдение 1)Объективное	а) непосредственное	Индивидуальное и коллективное Интенсивно-экстенсивное Субъективно-
---	------------------------------------	---------------------	--

	матическое 2) имитационное и схематическое 3) кибернетическое		
4	Психологическая характеристика Синтетический методический прием		
5	Вспомогательные методы 1) Физиологические, фармакологические, биохимические и пр. 2) Математические (статистические) 3) Графические		
6	Специальные методические подходы 1) генетические (эволюционные) 2) сравнительный подход 3) психологический подход	Филогенетические Онтогенетические	Биографический метод Лонгитюдный метод

Ананьев Б.Г. выделяет 4 группы методов:

Группы методов	Методы
Организационные	сравнительный лонгитюдный комплексный
Эмпирические	• наблюдение • самонаблюдение • эксперимент (лабораторный, полевой, естественный, формирующий, психолого-педагогический) • психодиагностические методы: • тесты • анкеты • опросники • интервью • беседа

	• социометрия • анализ продуктов деятельности • моделирование • биографический
Методы обработки данных	количественный качественный анализ
Интерпретационные	генетический Структурный

Наряду с классификацией методов психологии Б.Г.Ананьева, заслуживает внимания классификация методов, предложенная В.Н.Дружининым. В.Н.Дружинин полагает, что в психологии целесообразно выделить три класса методов:

- 1) эмпирические, при которых осуществляется внешнее реальное взаимодействие субъекта и объекта исследования;
- 2) теоретические, при которых субъект взаимодействует с мысленной моделью объекта (предметом исследования);
- 3) методы интерпретации и описания, при которых субъект «внешне» взаимодействует со знаково-символическими представлениями объекта (Дружинин В.Н., 1993).

В.Н.Дружинин выделяет также несколько теоретических методов психологического исследования:

- 1) дедуктивный (аксиоматический и гипотетико-дедуктивный), иначе – восхождение от общего к частному, от абстрактного к конкретному;
- 2) индуктивный – обобщение фактов, восхождение от частного к общему;
- 3) моделирование – конкретизация метода аналогий, умозаключений от частного к частному, когда в качестве аналога более сложного объекта берется более простой или доступный для исследования (Дружинин В.Н., 1993).

Важным представляется описание иерархии исследовательских приемов, в которой В.Н.Дружинин предлагает выделять пять уровней:

1. уровень методики;
2. уровень методического приема;
3. уровень метода;
4. уровень организации исследования;
5. уровень методологического подхода.

Согласно В.Н. Дружинину, все методы делятся на:

1. деятельностные;
2. коммуникативные;
3. наблюдационные;
4. герменевтические.

Автор выделяет восемь исследовательских методов – естественный эксперимент, лабораторный эксперимент, инструментальное наблюдение, наблюдение, интроспекция, понимание, свободная беседа, целенаправленное интервью. А также синтетические методы – клинический метод, глубинное интервью, психологическое измерение, самонаблюдение, субъективное шкалирование, самоанализ, психодиагностика, консультационное общение (Дружинин В.Н., 2008).

По мнению Е.Ф.Рыбалко проведение исследований в психологии развития предполагает использование двух основных организационных методов: метода возрастных, или «поперечных», срезов и лонгитюдного метода, или метода «продольных» срезов. Такого рода стратегия исследования, где предполагается сравнение характеристик разных возрастов, позволяет выявить «возрастную динамику, ее специфические черты в отношении различных форм психики» (Рыбалко Е.Ф., 1990, с.13).

Е.Ф.Рыбалко предлагает с целью получения богатого эмпирического материала о динамике возрастного развития использование основных методов психологии в сочетании с различными методами математической обработки полученных данных. Целью такого синтеза, по мнению автора, является выяснение различий и взаимосвязей, «разного рода соотношений и установления на их основе закономерностей возрастной и индивидуальной изменчивости психики» (Рыбалко Е.Ф., 1990, с.13).

Классификация методических средств познания психического развития человека, предложенная Е.Ф.Рыбалко, основана на описании системы методов современной психологии, предложенной Б.Г.Ананьевым (Ананьев Б.Г., 2001). Эта классификация (см. схему) включает организационные, эмпирические, «обрабатывающие» и интерпретационные группы методов.

Классификация методов по Е.Ф. Рыбалко:

Организа- ционные	Эмпирические	«Обрабатываю- щие»	Интерпретацион- ные
Количественные			
Лонгитюдный или «продоль- ных» срезов	Обсервационные (наблюдение, самонаблюдение)	Определение среднеарифмети- ческой, коэффи- циента вариации, лимитов, критерия Стьюдента и др.	Генетические (описание и интерпретация генетических свя- зей между фазами и уровнями развития)
Комплексный	Эксперименталь- ные (лаборатор- ный, полевой, естественный, констатирующий, формирующий)	Регрессионный анализ	Структурные (описание и интерпретация взаимосвязей меж- ду отдельными параметрами разви- тия
«Поперечных» срезов, или сравнительно- возрастной	Праксиметри- ческие	Дискриминантный анализ	
	Биографические	Дисперсионный анализ	
	Анкетирование	Корреляционный и факторный ана- лизы	
		Таксономический анализ и др	
Качественные			
	Беседы, интервью	Психологическая казуистика	
	Психологические	Дифференциация по типам, груп- пам, вариантам развития	

Интересную, на наш взгляд, классификацию методов исследования в психологии развития предложил профессор психологии университета штата Массачусетс Грейс Крайг (Крайг Г., 2000).

Основные методы организации исследования развития человека (Крайг Г., 2000, с.43):

	Тип метода (план)	Характеристика
1.	Метод продольных срезов (Лонгитюдный план)	Группа испытуемых исследуется неоднократно на протяжении установленного отрезка времени. Повторные измерения проводятся в разных возрастах. Преимущества: обнаруживает связи между поведением на разных этапах жизни Недостатки: возможность неправильной интерпретации наблюдаемых в определенном возрасте изменений вследствие направленного уменьшения выборки испытуемых.
2.	Метод поперечных срезов	Группа испытуемых разного возраста исследуется одновременно. Преимущества: требует меньше времени и затрат, чем лонгитюдное исследование. Недостатки: группы могут отличаться не только по возрасту. Не позволяет изучать тенденции роста.
3.	Комбинированный (когортно- последовательный план)	Две или более группы индивидуумов, родившихся в разное время, неоднократно исследуются на протяжении установленного периода времени Преимущества: допускает продольные и поперечные сравнения характеристик детей. Позволяет измерять эффекты когорты. Недостатки: на проведение данного исследования могут сказаться недостатки, присущие методам продольных и поперечных срезов.

Лонгитюдный метод в психологии развития предполагает изучение одних и тех же индивидуумов в разные моменты их жизни. В ходе исследования осуществляется построение кривых роста или научения в таких областях, как речевое развитие, когнитивное развитие или формирование физических навыков (Крайг Г., 2000).

Лонгитюдный метод используется для изучения изменений, происходящих за многие годы. Классический пример его использования в зарубежной психологии - исследование «одаренных» детей, проведенное Льюисом Терманом в начале 20-х годов XX века.

Однако лонгитюдные исследования имеют и недостатки. В некоторых исследованиях (например, при изучении динамики развития интеллекта у детей) испытуемые могут быть знакомы с предлагаемыми им тестами. Это может стать искажением результатов исследования.

Другой проблемой, связанной с применением лонгитюдного исследования, как считает Г.Крайг, является «потенциальная возможность искажения» (Крайг Г., 2000, с. 39). В начале исследования определяется выборка испытуемых, которая в дальнейшем может изменяться по различным причинам (смена места жительства, болезнь и т.д.). Следовательно, нарушается требование к репрезентативности выборки.

К тому же, лонгитюдные исследования требуют значительных временных затрат как со стороны исследователя, так и со стороны испытуемых.

Подобный анализ актуален для психологии развития, для возрастной и педагогической психологии.

В обобщенном виде комплекс методов исследования психологии развития условно можно разделить на 3 блока:

1. методы общей психологии;
2. методы дифференциальной психологии;
3. методы социальной психологии.

В первой группе в основном представлены методы, используемые для изучения когнитивных процессов и личности. Данные методы представляют информацию о возрастных особенностях познавательных процессов на различных этапах онтогенеза. А также выявляют динамику развития на различных этапах возрастного развития. Например, методы, исследующие такие когнитивные процессы, как память, мышление, внимание итд. Соответственно, в психологии развития данные методы должны быть максимально адаптированы к возрастным особенностям.

Ко второй группе относятся методы, направленные на изучение индивидуальных и возрастных различий. К данной группе можно отнести также методы исследования гендерных различий.

Третья группа представлена методами, направленными на исследования межличностных отношений в различных социальных структурах (семья, школа, трудовой коллектив и т.д.). Это, например, и изучение межличностных отношений между детьми в группе сверстников, и исследование взаимоотношений в семье, и изучение лидерского потенциала спортивной команды.

Рассмотрим основные методы в психологии развития.

2. 2. Характеристика методов в психологии развития

2. 2. 1. Наблюдение

В психологии под *наблюдением* понимают метод изучения психических особенностей индивидов на основе фиксации проявлений их поведения.

Чтобы глубже понять специфику данного метода, условия его эффективного применения, необходимо проследить исторический путь возникновения, развития, применения.

Наблюдение мы можем рассматривать как процесс и как метод. В своей повседневной жизни человек постоянно наблюдает за предметами и явлениями окружающего мира, за поведением других людей. В данном случае мы имеем в виду процесс. Как только мы ставим перед собой цель наблюдать за какими-либо проявлениями в окружающих, мы имеем дело с методом наблюдения. Условно можно выделить наблюдение житейское и научное.

На наш взгляд, наиболее четко различия житейского и научного наблюдения охарактеризовал Д.С.Горбатов (Горбатов Д.С., 2000).

Научное наблюдение отличается от житейского следующими свойствами:

- целенаправленностью; наблюдатель должен отчетливо понимать, что он собирается воспринимать и для чего, иначе его

деятельность превратится в регистрацию отдельных ярких и отчетливых второстепенных раздражителей, а существенный материал останется неучтенным;

- систематичностью, которая позволит достоверно отличить случайное от типичного, закономерного;
- планомерностью, так как следование плану, программе способствует повышению эффективности исследования, определяя, каким образом будет произведено наблюдение, когда, где, при каких условиях;
- аналитичностью, ведь оно предполагает не только констатацию наблюдаемых фактов, но и их объяснение, выявление психологической природы;
- регистрацией результатов, что позволяет исключить ошибки памяти, уменьшить тем самым субъективизм выводов и обобщений;
- оперированием системой однозначных понятий, специальных терминов, способствующих четкому и недвусмысленному обозначению наблюдаемого материала, а также единообразию возможных интерпретаций (Горбатов Д.С., 2000, с. 4).

В чем сущность научного наблюдения применительно к психологии развития? Изначально, когда возрастная психология была чисто описательной наукой, наблюдение использовалось с целью фиксации процессов психического развития. Чаще всего использовались дневниковые записи. Одним из первых ученых, использовавших наблюдение за развитием ребенка, был Ч.Дарвин, который в ходе наблюдения описал появление улыбки у ребенка на 3 месяце жизни.

Многие психологи использовали дневниковые записи своих наблюдений за развитием детей (В.Прейер, В.Штерн, Ж.Пиаже, В.С.Мухина и др.). Первой книгой по детской психологии была книга В.Прейера «Душа ребенка» (1882), в которой описывалось систематическое ежедневное наблюдение за ребенком с момента рождения до трех лет. В основу этой книги были положены наблюдения В.Прейера за своей дочерью и описание ее развития от рождения до 2,5 лет. В.Прейер настаивал на чистоте научных методов, тщательно описывая каждое наблюдение и отмечая моменты возникновения спо-

собностей у своей дочери. Он особо подчеркивал важность обнаруженного им продолжительного периода любознательности для развития ребенка.

Важно отметить, что наблюдение – это незаменимый метод в работе с маленькими детьми, хотя может применяться при исследовании людей любого возраста.

Наблюдение достаточно сложный метод и его использование должно отвечать ряду требований:

- 1) четко поставленная цель;
- 2) разработанная схема наблюдений;
- 3) объективность наблюдения;
- 4) систематичность наблюдений;
- 5) естественность условий

В зависимости от того, *что* наблюдать, *как* и *когда*, можно различать различные виды наблюдений:

Признаки	Виды
По характеру восприятия	Сплошное Выборочное
В зависимости от объекта наблюдения	Внешнее Внутреннее (интроспекция)
Относительно времени исследования	Однократное Периодическое Лонгитюдное
По характеру взаимодействия с объектом	Закрытое Открытое
От степени вовлеченности исследователя в изучаемую среду	Включенное Стороннее
По характеру регистрации данных	Констатирующее Оценивающее
По степени стандартизированной процедуры	Структурированное Неструктурированное

В зависимости от объекта наблюдения, рассматриваются две разновидности – внешнее наблюдение и внутреннее (или самонаблюдение). Особый интерес вызывает *самонаблюдение* (или интроспекция). Отношение к данному виду наблюдения в психологии неоднозначно. В некоторых классификационных подходах к методам исследования прослеживается строгое разграничение в понимании наблюдения и самонаблюдения

(Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф., Рубинштейн С.Л., Асеев В.Г., Иванова И.И. и др). В данном случае самонаблюдение рассматривается как автономный метод исследования, при этом как синоним интроспекции (Ананьев Б.Г., Рубинштейн С.Л., Горбатов Д.С. и др.).

Некоторые исследователи различают понятия «самонаблюдения» и «интроспекции» (Асеев В.Г., Иванова И.И.). В отличие от самонаблюдения как метода получения эмпирических данных, интроспекция представляет собой методологический принцип, «лежащий в основе не только получения, но и понимания психологического материала» (под ред. Е.С.Романовой, 2007, с.34). В.В.Никандров, например, рассматривает интроспекцию как «конкретизацию» метода самонаблюдения (Никандров В.В., 2007).

С.Л.Рубинштейн писал о многочисленных возражениях против интроспективного метода, отмечая трудность и ненадежность самонаблюдения:

- 1) самонаблюдение «не столько интроспекция, сколько ретроспекция, не столько непосредственное восприятие, сколько восстановление ранее воспринятого, потому что невозможно одновременное сосуществование процесса наблюдаемого с процессом его наблюдения» (Рубинштейн С.Л., 2001, с.44);
- 2) в самонаблюдении объект наблюдения «независим от самого наблюдения: наблюдая явление сознания, мы его изменяем, и поэтому не исключена возможность того, что мы делаем мнимое открытие того, что сами внесли туда» (Рубинштейн С.Л., 2001, с.44).

Как отмечал Б.Г.Ананьев, самонаблюдение не методологическая, а методическая «обработка, которая еще ожидает систематического изучения и технических совершенствований» (Ананьев Б.Г., 2001, с.210).

Применение метода самонаблюдения достаточно специфично. Его можно использовать в форме словесного отчета в экспериментальном исследовании. Возможность применения самонаблюдения может быть связана с описанием испытуемых тех психологических фактов, на которые направлено исследова-

ние. Необходимо учитывать и возрастные ограничения данного метода.

Как метод психологического исследования, наблюдение имеет свои сильные и слабые стороны, достоинства и недостатки.

Достоинства	Недостатки
1. Большой объем получаемой информации 2. Соблюдение естественных условий 3. Возможность использования технических средств 4. Необязательно предварительное согласие испытуемых.	1. Трудоемкость 2. Значительная затрата времени 3. Субъективность результатов 4. Невозможность контролировать ситуацию, 5. Невозможность вмешиваться в ход событий без их искажений.

Для того чтобы грамотно и эффективно осуществить наблюдение, необходимо соблюдать следующие этапы:

1. Определение цели наблюдения (зачем?)
2. Выбор объекта (кто?)
3. Определение предмета наблюдения (что?)
4. Выбор способа наблюдения (как?)
5. Определение продолжительности (сколько?)
6. Выбор способа регистрации
7. Процесс наблюдения
8. Обработка и интерпретация информации
9. Анализ и выводы

Достаточно важным в процессе наблюдения является форма регистрации получаемой информации. Фиксировать наблюдаемые явления можно в свободной форме. Однако для более структурированной работы психолога-исследователя необходимо продумать форму регистрационного бланка наблюдения. Если целью вашего исследования, например, является наблюдение за эмоциональными проявлениями ребенка, можно использовать дневник наблюдения, где с определенной периодичностью будут фиксироваться наблюдаемые явления.

Примерная схема наблюдения

Цель _____

Объект (кто?) _____

Предмет (что?) _____

Бланк наблюдения

Дата _____

Время	Содержание	Примечание

Вопросы для обсуждения:

1. Каковы преимущества и ограничения лонгитюдного метода в психологии развития?
2. Каковы основные особенности метода наблюдения?
3. Какие существуют разновидности наблюдений?
4. Как осуществляется наблюдение?
5. Какие этапы наблюдения можно выделить?
6. Как регистрируются результаты наблюдения?
7. Охарактеризуйте положительные стороны и недостатки метода наблюдения?
8. В чем особенность самонаблюдения?

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1.

Проанализируйте различные классификационные подходы к методам исследования в психологии развития.

Составьте сравнительный анализ классификаций.

Задание 2.

Проведите наблюдение познавательной активности в своей студенческой группе на любых 2 занятиях. Для регистрации результатов используйте свободную форму.

Задание 3.

Составьте программу стандартизированного наблюдения по заранее сформулированной вами гипотезе.

Задание 4. (групповое)

Проведите наблюдение за игровой деятельностью дошкольника. При этом каждый должен использовать различные виды наблюдения: сплошное, выборочное, включенное, стороннее, свободное, структурированное.

Оформите свои наблюдения по указанной схеме.

Составьте отчет о проделанной работе.

Задание 5.

Проведите самонаблюдение за эмоциональным состоянием.

Для регистрации результатов используйте свободную форму.

Составьте отчет о проделанной работе.

2.2.2. Эксперимент

Наряду с наблюдением к основным методам психологии развития относится эксперимент, который считается ведущим методом научного познания.

Эксперимент (от лат. «проба, опыт, практика») - ведущий метод научного познания, в том числе и психологических исследований.

Основные признаки эксперимента:

1. Активная позиция самого исследователя. Исследователь может, создавая специальные условия, вызвать интересующее его явления столько раз, сколько необходимо для доказательства или опровержения его научной гипотезы.
2. В эксперименте возможно создание условий для выявления закономерной связи между психическими процессами и условиями их протекания

В отличие от наблюдения, эксперимент - активный способ познания реальности, который предполагает планомерное вмешательство экспериментатора в исследуемую ситуацию и управление ею.

Основные особенности эксперимента, как указывал С.Л.Рубинштейн, заключаются в следующем:

- 1) В эксперименте исследователь сам вызывает изучаемое им явление, вместо того, чтобы ждать, как при объективном наблюдении, пока случайный поток явлений доставит ему возможность его наблюдать;
- 2) Имея возможность вызывать изучаемое явление, экспериментатор может варьировать, изменять условия, при которых протекает явление, вместо того, чтобы, как при простом наблюдении, брать их такими, какими ему их доставляет случай;
- 3) Изменяя одно из отдельных условий при сохранении неизменными остальных, эксперимент тем самым выявляет значение отдельных условий и устанавливает закономерные связи, определяющие изучаемый им процесс;
- 4) Выявляя закономерные связи между явлениями, экспериментатор может варьировать не только сами условия в смысле их наличия или отсутствия, но и их количественные соотношения.

Основная задача психологического эксперимента, согласно Рубинштейну, заключается в том, «чтобы сделать доступными для объективного внешнего наблюдения существенные особенности внутреннего психического процесса» (Рубинштейн С.Л., 2001, с.49).

Виды экспериментов:

Признаки	Виды	Характеристика
В зависимости от условий деятельности	Лабораторный	Проводится в специально организованных условиях, отличающихся от реальных. При этом обычно применяются технические средства и специальная аппаратура.
	Естественный	Действия испытуемых полностью определяются инструкциями. проводится в реальных условиях при целенаправленном варьировании некоторых из них исследователем.
По характеру действий исследуемого	Констатирующий	Предусматривает выявление существующих психических

дователя	Формирующий	особенностей или уровней развития соответствующих качеств, а также констатацию отношений причин и последствий Предполагает активное, целенаправленное воздействие исследователя на испытуемых для того, чтобы выработать определенные свойства или качества.
В зависимости от степени разработанности проблемы	Поисковый	Направлен на получение принципиально новых результатов в малоисследованной области.
	Уточняющий	Целью является определение границ, в пределах которых распространено действие данной теории или закона.
	Критический	Организуется в целях опровержения существующей теории или закона новыми фактами.
	Воспроизводящий	Предусматривает повторение экспериментов предшественников для определения достоверности, надежности и объективности полученных ими результатов.

Многие значимые достижения психологической науки стали следствием использования лабораторных экспериментов. Однако далеко не всегда полученные при этом результаты поддаются правомерному переносу в окружающую действительность.

Лабораторный эксперимент имеет свои достоинства и недостатки (Горбатов Д.С., 2000):

«+»	«-»
-----	-----

1. Обеспечивается высокая точность результатов; 2. Создаются оптимальные условия для исследований психологических явлений; 3. Осуществляется почти полный контроль за всеми переменными; 4. Возможны повторные исследования в аналогичных условиях.	1. Условия деятельности испытуемых не соответствуют реальным; 2. Испытуемые знают о том, что они являются объектами исследований.
--	--

Как отмечал С.Л.Рубинштейн, против лабораторного эксперимента выдвигались «три соображения: 1) искусственность эксперимента; 2) аналитичность и абстрактность; 3) осложняющая роль воздействия экспериментатора» (Рубинштейн С.Л., 2001, с. 50).

В зарубежной литературе в качестве описания естественного эксперимента используется формулировка - «полевое исследование» или «эксперимент в полевых (естественных) условиях». Естественный эксперимент, направленный на решение задач педагогики и педагогической психологии, обычно называют психолого-педагогическим.

Значительный вклад в методику организации такого рода экспериментов внес Александр Федорович Лазурский. До настоящего времени используется предложенная им схема экспериментального развития психологических качеств, включающая:

1. измерение проявлений особенностей личности испытуемых;
2. социально-педагогическое воздействие на них в целях повышения уровня отстающих качеств;
3. повторное измерение проявлений личностных свойств испытуемых;
4. сравнение результатов первого и второго измерений;
5. выводы об эффективности осуществленных воздействий как педагогических приемов, приведших к зафиксированным результатам (Горбатов Д.С., 2000).

По мнению Е.А.Климова, естественный эксперимент может быть нескольких видов:

- 1) дифференциально-психологический (направлен на проверку гипотез в контексте психологии индивидуальных различий);

- 2) социально-психологический (направлен на проверку гипотез в контексте социально-психологических закономерностей при работе с группами);
- 3) производственный (направлен на проверку гипотез в контексте психологии труда);
- 4) психолого-педагогический (под ред. Т.В.Корниловой, 1998).

Содержание основных этапов эксперимента:

1. *Теоретический этап.*

- определение темы исследования;
- предварительная постановка проблемы;
- изучение научной литературы;
- выбор объекта и предмета исследования;
- формулирование гипотезы;

2. *Подготовительный этап*

- составление программы эксперимента;
- выбор зависимых и независимых переменных;
- определение последовательных действий эксперимента;
- разработка формы фиксации и анализа результатов;
- подготовка необходимого инструментария (материалов, оборудования);
- формирование выборки;
- проведение пилотажного исследования (при необходимости);

3. *Экспериментальный этап (собственно эксперимент)*

4. *Интерпретационный этап*

- анализ полученных данных в ходе эксперимента;
- формулирование выводов (подтверждение или опровержение гипотезы);
- подготовка отчета о проведенном эксперименте;

Сущность экспериментального метода состоит в том, что исследователь систематически изменяет одну переменную (называемую независимой) и снимает объективные показания другой переменной (зависимой).

Одно из основных понятий при описании эксперимента является понятие *переменной*. Так называют любое реальное ус-

ловые ситуаций, которое может быть изменено. Экспериментатор манипулирует переменными, тогда как наблюдатель ждет, пока возникнет то изменение, что экспериментатор производит по своему усмотрению.

Виды переменных:

Независимая - это та, которую изменяет экспериментатор. Независимые переменные возникают при проведении сравнений и при создании экспериментальных условий, которые находятся под непосредственным контролем исследователя (экспериментатора). Управляемые независимые переменные подразумевают создание для участников разных условий (разные задания, инструкции).

Зависимая - переменная, изменяющая своё значение в результате воздействия на неё независимой переменной. Зависимые переменные – это характеристики поведения, измеряемые в ходе исследования.

Промежуточные (дополнительные) переменные – не поддающиеся строгому контролю, но обязательно учитываемые факторы, на практике находящиеся между независимыми и зависимыми переменными, опосредующие их влияние друг на друга. Например: физиологическое или психологическое состояние испытуемых (стресс, усталость, интерес к работе, безразличие и др.).

Логика экспериментального исследования требует, чтобы такого рода характеристики не были упущены из виду, так как они способны существенно изменить поведение испытуемых, повлиять тем самым на качество полученных результатов.

Контролируемые переменные – те переменные, значения которых либо контролируемо изменяются, либо остаются неизменными.

Экспериментировать – значит изучать влияние независимых переменных на зависимые при константных характеристиках контролируемых переменных и учитываемых промежуточных.

В науке принято различать два плана проведения экспериментов:

однофакторный, где меняется только одна независимая переменная;

многофакторный (факторный), где меняется одновременно несколько независимых переменных.

Гипотеза – это научное предположение, которое необходимо проверить.

В науке выделяют три разновидности гипотез:

1. о наличии феноменов;
2. о наличии связи между феноменами;
3. о существовании причинно-следственной связи феноменов.

Термин «квази-эксперимент» («как бы» эксперимент) в психологии понимается по-разному. Чаще всего он используется с целью подчеркнуть специфику форм (способов) организации эмпирического исследования. Например, в ходе экспериментального исследования проверяется научная (причинно-следственная) гипотеза. Недостаточно строгий контроль за экспериментальным воздействием (независимой переменной) и побочными факторами (дополнительными переменными) превращает экспериментальное исследование в квази-экспериментальное. Поэтому, как отмечал Дональд Кэмпбелл, исследователь должен отдавать себе отчет в том, какие именно переменные в «его конкретном плане не поддаются контролю» (Кэмпбелл Д., 1996, с.107).

Схемы исследования становятся «квази-экспериментальными», когда исследователь в силу обстоятельств вынужден жертвовать строгостью экспериментального контроля. Как считает Т.В.Корнилова, это может касаться возможностей управления переменными, «использования неэквивалентных контрольных групп, сочетания собственно экспериментальных и диагностических приемов» (под ред. Т.В.Корниловой, 1998, с. 7).

Используя эксперимент, необходимо помнить, что любое вмешательство экспериментатора с целью изучения психических явлений, одновременно может оказаться, по мнению С.Л.Рубинштейна, средством «полезного или вредного воздействия» на изучаемую личность (Рубинштейн С.Л., 2001, с.51).

Эксперименты с детьми должны проводиться в обстановке, как можно более приближенной к привычным для них

условиям. В констатирующем эксперименте определяется уровень и особенности развития детей, присущие им в настоящее время. Это касается как личностного развития и отношений ребенка с окружающими, так и интеллектуального развития. Каждое направление экспериментального исследования предполагает свой набор более конкретных методов. Выбирая ту или иную методику, психолог исходит из задачи, стоящей перед ним, возраста детей (разные методики рассчитаны на разный возраст) и условий проведения эксперимента, которые он может обеспечить (Лисина М.И., Шерязданова Х.Т., 1989).

В психологии развития можно также выделить экспериментально-генетический метод, предложенный Л.С.Выготским. Особенность экспериментально-генетического метода заключается в том, что в результате педагогического воздействия происходит объективное изучение изменяющихся во времени (развивающихся) явлений.

Хотя экспериментальный метод является ценным инструментом для раскрытия причинных связей, все же не на все вопросы он может дать ответ. Целесообразно использовать эксперимент в сочетании с другими методами.

Вопросы для обсуждения:

1. В чем проявляются основные особенности эксперимента?
2. Какие существуют разновидности экспериментов?
3. Какие требования к проведению экспериментов в возрастной психологии?
4. Охарактеризуйте положительные стороны метода эксперимента.
5. В чем заключаются недостатки метода эксперимента?
6. В чем различие между экспериментом и квазиэкспериментом?

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1.

Проведите пилотажный эксперимент среди сокурсников на материале «Корректурная проба».

Сформулируйте гипотезу. Составьте план эксперимента. Опишите полученные результаты

Задание 2.

Составьте развернутый план эксперимента по предоставленной в главе схеме. Тема экспериментальной работы по Заданию №1.

Обсудите в группе промежуточные и итоговые результаты эксперимента. Составьте письменный отчет по проделанной работе.

Задание 3.

Проведите экспериментальное исследование в различных возрастных группах по методике «Таблицы Шульте» (№ 26 из главы 3).

Сформулируйте гипотезу. Составьте план эксперимента.

Проведите сравнительный анализ полученных результатов.

Составьте отчет по проделанной работе

2.2.3. Опрос (беседа, интервью, анкетирование).

Опрос – метод сбора первичной информации, основанный на непосредственном (беседа, интервью) или опосредованном (анкета) взаимодействии исследователя и опрашиваемого.

Опрос – описательный метод, при котором испытуемые отвечают на серию вопросов или высказываются по поводу набора утверждений на заданную тему.

Положительной стороной метода опроса считается возможность опросить за короткое время большое количество людей. Недостатком метода опроса является субъективность экспериментатора в понимании и интерпретации результатов.

Наибольший эффект при опросе достигается при использовании его в сочетании с другими методами - наблюдением, экспериментом. Поэтому во многих источниках используется разделение методов на основные и вспомогательные. В частности, как показывает практика, опрос во всем многообразии помогает получить данные, дополняющие результаты эксперимента или наблюдения. А также с их помощью можно уточнить

данные, полученные в ходе эксперимента. В психологии развития метод опроса занимает важное положение.

Виды опроса:

№	Тип опроса	Характеристика
1.	Беседа	метод получения информации на основе вербальной коммуникации
2.	интервью	способ получения социально-психологической информации с помощью устного опроса
3.	анкетирование	Письменная форма опроса, осуществляющаяся, как правило, без прямого и непосредственного контакта интервьюера с респондентом.

1) Беседа

Под *беседой* в психологии понимается метод получения информации на основе вербальной коммуникации. В качестве специфических видов беседы можно выделить:

- «введение в эксперимент» - привлечение к сотрудничеству;
- «экспериментальная беседа», в ходе которой проверяются рабочие гипотезы;
- интервью (под ред. А.В.Петровского, 1990, с.37).

Помимо перечисленных видов, в книге В.В.Никандрова «Экспериментальная психология» выделяются следующие виды беседы:

- 1) Терапевтическая (клиническая) беседа;
- 2) Автобиографическая беседа, позволяющая выявить жизненный путь человека;
- 3) Сбор субъективного анамнеза (сведений о личности собеседника);
- 4) Сбор объективного анамнеза (сведений о знакомых собеседника);
- 5) Телефонная беседа («Телефон доверия») (Никандров В.В., 2007, с.157).

В исследовательском формате особое значение отводится клинической беседе. В психологической литературе представлены различные подходы к структуре и содержанию клинической беседы. Так, В.Н.Дружинин определяет клиническую беседу как «способ исследования целостной личности», при котором исследователь стремится получить максимально полную

информацию об испытуемом (об индивидуально-типологических особенностях, о жизненном пути и т.д.). (Дружинин В.Н., 2008). По В.Н.Дружинину, различают клиническую беседу и целенаправленный опрос – интервью.

Беседу как дополнительный метод включают в структуру эксперимента на начальном и на завершающем этапе. На начальном этапе исследователь собирает подробную первичную информацию об испытуемом. В ходе первичной беседы исследователь дает инструкции испытуемому, проговаривает условия, мотивирует и т.д. На последнем этапе беседа используется в форме постэкспериментального интервью.

Для того чтобы беседа была более эффективной, необходимо:

- 1) заранее определить предмет беседы, участников;
- 2) определить время и место проведения;
- 3) сформулировать вопросы.

В психологии развития особое значение беседа приобретает в работе с детьми. При этом беседа с ребенком - более сложный процесс, чем беседа со взрослым человеком. При проведении беседы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста целесообразно использовать игровой прием и наглядный материал. При этом необходимо помнить о возрастной дистанции между ребенком и психологом (исследователем). Чтобы эта возрастная дистанция не создала трудности в проведении беседы с ребенком, психологу необходимо занять позицию недирективной коммуникации. При составлении вопросов необходимо учитывать особенности возраста. Особое требование при организации беседы с детьми предъявляется к речи и языку психолога.

2) *Интервью* (от англ. «встреча», «беседа») - метод получения информации в ходе устного непосредственного общения. Интервью предусматривает регистрацию и анализ ответов на вопросы, а также изучение особенностей невербального поведения опрашиваемых.

В отличие от обычной беседы процедура интервьюирования имеет четкую цель, предполагает предварительное плани-

рование действий по сбору информации, обработку полученных результатов.

С одной стороны, интервью можно отнести к системе универсальных технологий из-за широкого диапазона исследовательских целей. Тем более что информация, полученная в ходе интервью (беседы) непосредственно от испытуемого, является ценным материалом в любом исследовании. С другой стороны, интервью считается одним из наиболее субъективных методов научного познания.

Основные разновидности интервью:

Признаки	Виды
От уровня исследования	предварительное; основное; контрольное;
От условий проведения	единичное и многократное;
По числу участников	индивидуальное (личное); групповое; массовое;
По форме общения / По степени формализации/	нестандартизированное (свободное); стандартизированное (формализованное); полустандартизированное (фокусированное);
По цели организации	собственно исследовательское интервью; диагностическое; клиническое (терапевтическая беседа);

Нестандартизированное (свободное) интервью представляет собой беседу, в которой исследователь имеет возможность самостоятельно изменять направленность, порядок и структуру вопросов, добиваясь необходимой эффективности процедуры. Для этого вида интервью характерны гибкость тактики построения диалога и максимальный учет индивидуальных особенностей респондентов.

Преимущества свободного интервью:

1. более естественная обстановка (как в беседе);
2. легкость управления;
3. широкий смысловой диапазон задаваемых вопросов;
4. предоставление условий для формулирования собственных точек зрения.

К существенным недостаткам можно отнести затрудненность сопоставлений всех полученных результатов по причине широкой вариативности вопросов.

Обычно свободное интервью используется на начальных стадиях психологического исследования.

Стандартизированное (формализованное) интервью предусматривает проведение опроса по четко разработанной схеме, одинаковой для всех респондентов. Исследователю (интервьюеру) не разрешается изменять формулировки или порядок вопросов, а также задавать новые вопросы. Все условия процедуры строго регламентированы.

Преимущества стандартизированного интервью:

- 1) возможность сравнения данных разных испытуемых (респондентов);
- 2) высокая надежность данных;
- 3) строгая формализация вопросов минимизирует ошибки.

Полустандартизированное (фокусированное) интервью предусматривает использование двух видов вопросов. Первый тип вопросов - обязательные, основные. Они задаются каждому респонденту (испытуемому). Второй тип – уточняющие вопросы. Они применяются в интервью в зависимости от ответов на основные вопросы.

Данный вид интервью имеет высокую вариативность опроса. При этом исследователь имеет возможность активно управлять диалогом, не нарушая структуры интервью.

Горбатов Д.С. предлагает классифицировать вопросы в интервью по следующему принципу (Горбатов Д.С., 2000, с.155):

Признаки	Виды вопросов
По отношению к цели исследования	Процедурные (или функциональные); Тематические, информационные
По содержанию	Выявляющие фактическую информацию о социальном положении респондента и событиях его прошлой жизни; Выясняющие субъективные мнения опрашиваемого, мотивы его поведения, жизненные позиции, отношение к себе и к другим; Уточняющие интенсивность мнений, отношений, эмоциональных реакций.
По характеру ответов	Вопросы могут предполагать получение кратких, односложных, нераспространенных ответов Вопросы могут предполагать получение распространенных, пространных, более детально выражающих

	мнения и позиции респондентов
По форме ответов	Открытые (опрашиваемый сам формулирует свой ответ) Закрытые (опрашиваемый должен лишь сделать свой выбор из предлагаемых вариантов ответов, не выходя за его пределы)

В.В. Никандров предлагает вопросы для интервью разделить по следующим принципам:

- открытые – закрытые;
- прямые – косвенные;
- личные - безличные;
- субъективные – проективные;
- основные – контрольные;
- трудные – легкие;
- тенденциозные – нетенденциозные;
- деликатные – обычные;
- простые – сложные;
- общие – частные;
- информационные – вопросы на отношение;
- основные – дополнительные (Никандров В.В., 2007, с.162).

Данную подробную типологию вопросов автор предлагает для метода опроса в целом – как для интервью, так и для беседы, и для анкетирования. Далее мы более подробно ознакомимся с видами вопросов и их применением.

Эффективность интервью во многом зависит от доброжелательности и заинтересованности психолога как собеседника. Вступительное слово должно быть кратким, обоснованным и уверенным. Сообщение о цели исследования излагается в той форме, которая стимулирует респондента на совместную работу.

Важным моментом в интервью является фиксация информации. По этическим нормам использование технических средств должно быть только с согласия испытуемого и обговариваться заранее. Однако, даже при согласии испытуемого на использование технических средств (видеокамера, диктофон), происходит искаженность информации. Респонденты при этом

чувствуют себя более скованно, дают искаженные ответы. Не меньше проблем возникает при дословном записывании (стенографии) ответов интервью. При фиксировании информации по памяти, по окончании процедуры опроса могут возникнуть существенные искажения материала.

Можно использовать прием кодирования содержания ответов посредством условных обозначений на специальных бланках.

3) *Анкетирование* (анкетный опрос) – метод социально-психологического исследования, при котором общение между исследователем и испытуемым опосредуется с помощью анкет.

Анкетирование - это процедура проведения опроса в письменной форме с помощью заранее подготовленных бланков. Анкеты (от фр. «список вопросов») самостоятельно заполняются респондентами.

В современной психологии, в частности в психологии развития, анкетирование считается вспомогательным методом исследования. А в таких науках, как социология или демография - одним из основных методов, обеспечивающих, по некоторым данным, до 80% собираемой информации.

В своей книге «Методы анкеты» Болтунов А.П. предложил исторический анализ метода анкеты. Анкетный метод с целью изучения душевной жизни человека начал применяться с первой половины XIX века. Английский ученый Эдуин Чадуик в 1864 сообщал о сделанных им попытках в этом направлении (Абрамова Г.С., 1999).

Особое влияние на развитие и применение метода анкеты к исследованию педагогических проблем оказали работы американского психолога Стенли Холла. С целью исследования детской психики С.Холл широко распространял вопросники, отвечая на которые дети должны были сообщить о своих чувствах (в частности, моральных и религиозных), о своем отношении к другим людям. С.Холл считал, что «материал, доставляемый респондентами, имеет для окончательных выводов такое же значение, как сведения матери о здоровье ее ребенка для диагноза врача или как показания свидетелей для решения судьи» (Абрамова Г.С., 1999). Методика вопросников С.Холла

встретила резкую критику, поскольку строилась на признании достоверности высказываний детей о самих себе. Впоследствии метод вопросников был заменен методом тестов.

Метод анкеты широко применяется в исследованиях педологических и педагогических проблем; а также играет значительную роль в специальной (дифференциальной, возрастной) психологии. Одними из первых исследователей (скорее в области антропологии) можно считать Чарльза Дарвина, который в 1867 г. составил опросный лист относительно выражения душевных движений у диких народов. Дарвин разослал этот опросный лист в значительном количестве экземпляров путешественникам (исследователям и миссионерам).

Следует отметить исследования ученых разных стран, которые внесли вклад в разработку метода анкетного опроса – Ф. Гальтон, Г. Т. Фехнер, Т. Рибо, В. Штерн и др.

Одним из требований к эффективности анкетирования является составление вопросов.

*Классификация вопросов
по содержанию:*

1. Вопросы о фактах сознания людей, предназначенных для выявления мнений, мотивов, ожиданий, планов, оценочных суждений отвечающих;
2. Вопросы о фактах поведения людей – выявляющих реальные поступки, действия и результаты деятельности людей;
3. Вопросы об уровне информированности – знаете ли? читали ли? слышали ли? что вы знаете об этом?
4. Вопросы о правдивости (о социальной желательности) – определяют, насколько респондент в своих ответах стремился выглядеть в глазах исследователей наилучшим образом;
5. Вопросы о мнении человека о самом себе;
6. Вопросы о личности респондента социально-демографического характера, касающихся его пола, возраста, образования, профессии, семейного положения и т. д. Их наличие позволяет в дальнейшем обрабатывать материал анкетирования в пределах той или иной подгруппы лю-

дей, при необходимости сопоставляя сходную информацию из различных подгрупп;

по форме ответа:

1. Закрытые вопросы содержат полный набор возможных вариантов ответа. Количество выборов (один или несколько) обычно оговаривается в инструкции.

Способы предъявления вариантов ответов для закрытого вопроса бывают:

а) в дихотомической форме в виде противоположных, взаимоисключающих ответов (типа «да – нет», «верно – неверно», «согласен – не согласен» и т. д.);

б) в поливариантной форме в виде «меню ответов», где можно остановиться на нескольких из них. Например: «Какие предметы школьной программы вам нравятся?

- 1) математика
- 2) физика
- 3) литература и язык
- 4) химия
- 5) биология
- 6) история

в) в шкальной форме, которая используется в тех случаях, когда необходимо выразить интенсивность отношения, переживания, впечатления и т. п. Например, предлагаемые ответы могут выглядеть следующим образом:

- полностью согласен
- согласен, но бывают исключения
- не знаю
- не согласен, но иногда бывает
- совершенно не согласен

г) табличная форма. Например:

Хотите ли вы:	Да	Нет	Не знаю
учиться в 1 смену			
иметь свободное посещение			

2. открытые – не содержат вариантов ответа и предполагают собственную активность респондента. Например, «Что вы можете сказать про кредитную систему образования?»
3. полуоткрытые – содержат перечень альтернатив наряду с графой индивидуального ответа. Например, «Где бы вы хотели провести каникулы?»
 - 1) в санатории;
 - 2) у родственников;
 - 3) дома;
 - 4) с друзьями
 - 5) свой вариант _____

по способу формулирования:

1. *Прямые* - направлены на непосредственное, открытое получение информации от респондента. Например, «Что вам мешает хорошо учиться?». Однако, достаточно часто на открытый вопрос испытуемые склонны давать социально одобряемые ответы.
2. *Косвенные* - обычно связаны с использованием какой-либо воображаемой ситуации. Это полупроективные вопросы, где респондент оценивает не со своей личной позиции, а как участник предложенной ему ситуации. Например, «Есть студенты, которые не справляются с учебной нагрузкой. Как вы думаете, почему?».

по функции:

1. *Информационные (основные)* направлены на получение информации от каждого испытуемого (респондента)
2. *Вопросы – фильтры* используют, когда необходимы сведения не от всей совокупности респондентов, а только от части из них. Это своеобразная «анкета в анкете». Начало и окончание фильтра обычно четко обозначают графически. Например: «Следующие три вопроса только для студентов-психологов (1,2,3) Внимание! Далее вопросы для всех»
3. *Контрольные* – уточняющие правильность сообщенных респондентами сведений. Контрольные вопросы позволяют исключить из дальнейшего рассмотрения недостоверные ответы или даже анкеты (Горбатов Д.С., 2000).

Анкетирование как метод исследования имеет свои

преимущества и недостатки:

«+»	« - »
Высокая оперативность получения информации; Возможность организации массовых обследований; Сравнительно малая трудоемкость процедур подготовки и проведения исследований, обработки их результатов; Отсутствие влияния личности и поведения опрашиваемого на работу респондентов; Невыраженность у исследователя отношений субъективного пристрастия к кому-либо из отвечающих.	Отсутствие личного контакта не позволяет изменять порядок и формулировки вопросов в зависимости от ответов, поведения респондентов; Не всегда достаточно достоверность подобных «самоотчетов», на итоги которых влияют неосознаваемые установки и мотивы респондентов или желание их выглядеть в более выгодном свете.

Требования к вопросам анкеты:

1. вопрос должен быть понятен;
2. вопрос не должен содержать элементов социальной желательности – в вопросе не должно быть «подсказок» правильного ответа; вопрос не должен акцентировать положительность или отрицательность ответа; из вопроса не должно быть понятно, какой ответ хочет получить исследователь;
3. вопрос не должен обижать человека или задевать его самолюбие – предпочтительнее анонимные вопросы;
4. следует использовать вопросы шуточного характера для снижения эмоционального напряжения респондента;
5. в вопросах не должно быть терминов, которые могут быть непонятны респондентам или поняты ими неоднозначно;
6. количество слов в вопросе не должно превышать объема кратковременной памяти;

Требования к оформлению анкеты:

1. анкета должна содержать вступление, которое содержит цель, задачи исследования, указание на то, кто проводит исследование;
2. указывается техника заполнения анкеты;

3. вопросы и ответы следует располагать на одной странице для удобства респондентов;
4. в начале анкеты должны содержаться легкие вопросы, в середине – более сложные, в конце следует помещать более простые вопросы.

Обработка анкеты;

1. Стадия предварительной подготовки к обработке
 - проверка на точность, полноту и качество заполнения протоколов;
 - кодирование информации;
2. Обработка первичной информации – построение табуляграммы;
3. Обобщение и отображение результатов исследования – группировки респондентов по разным смысловым группам, вычисление возможных статистических величин;
4. Интерпретация данных – придание смыслового содержания числовым величинам;
5. Оформление результатов исследования.

Этапы анкетирования:

1. Анализ темы анкетирования, выделение в ней отдельных проблем;
2. Разработка пробной анкеты с преобладанием открытых вопросов;
3. Пилотажное анкетирование. Анализ его результатов;
4. Уточнение формулировок инструкций и содержания вопросов;
5. Анкетирование;
6. Обобщение и интерпретация результатов. Подготовка отчета.

Вопросы для обсуждения:

1. Перечислите преимущества и недостатки метода опроса.
2. Каковы особенности применения данных методов в различные возрастные периоды?
3. Специфика использования беседы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста

4. Охарактеризуйте основные типы вопросов, используемые в беседе, интервью, анкетировании.
5. В каких случаях при использовании метода опроса может возникнуть искажение информации? По каким причинам? Возможно ли этого избежать?

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1.

Составьте пять - шесть вопросов для беседы с детьми старшего дошкольного возраста по теме: «Скоро в школу». Обсудите эти вопросы в малых группах.

Проведите беседу. Составьте отчет.

Задание 2.

Проведите свободное интервью на тему: «Как привить детям любовь к чтению?».

Опросите не менее 10 человек.

Обсудите в группе технологию проведения интервью. Какие сложности возникли в результате работы?

Проведите обобщенный анализ результатов.

Задание 3.

Составьте анкету на тему «Профориентация старшеклассников».

Используйте следующие типы вопросов:

- Открытый;
- Закрытый вопрос;
- Полузакрытый вопрос;
- О личности респондента;
- О факте сознания;
- О факте поведения;
- Вопрос-контактер;
- Вопрос-фильтр;
- Основной и контрольный к нему;
- Косвенный;
- Закрытый с поливариантными ответами;
- Закрытый со шкалой ответов

Задание 4.

Прочитайте ситуацию и вопросы к ней. Ситуация дана по книге «Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста» (под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера, 1988). «Представь себе, ты вышел погулять и встретил мальчика. Ему тоже 6-7 лет, но он не ходит ни в 1 класс, ни в детский сад. Он тебя спрашивает: «Что надо делать, чтобы хорошо подготовиться к 1 классу?» Что ты посоветуешь? Что надо сделать, чтобы хорошо подготовиться к школе?».

Определите тип опроса.

2.2.4. Психологическое тестирование

Психологическое тестирование – метод измерения и оценки психологических характеристик с помощью специальных методик (тестов).

В словаре-справочнике по психодиагностике тест определяется как фиксированное во времени испытание, предназначенное для установления количественных или качественных индивидуально-психологических различий (Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М., 1999).

В переводе с английского языка «test» означает – испытание, проба, проверка. Однако, по одной из версий слово «тест» происходит от старофранцузского слова «чашка» (лат. «testa» - ваза из глины). Алхимики раньше использовали такие чашки из обожженной глины для проведения опытов.

В психологическом смысле термин «тест» был предложен Френсисом Гальтоном, создателем первых антропометрических тестов. Родоначальником психологического тестирования считается Джеймс Кеттелл, разработавший несколько десятков тестов, направленных на оценку сенсомоторных процессов. В определенном смысле тест рассматривался как разновидность эксперимента (диагностический эксперимент).

Дальнейшее развитие метода тестирования связано с именами французских психологов - Альфреда Бине и Теодора Симона. Шкала умственного развития Бине-Симона состояла из 30 заданий, которые располагались по степени трудности. Ос-

новная цель такой системы тестирования - определение нормы в интеллектуальном развитии. Согласно А. Бине, характеристикой интеллекта является разность между умственным и хронологическим возрастом. Однако, такое соотношение не всегда адекватно оценивает уровень интеллекта. В 1912 году немецкий психолог В.Штерн предложил коэффициент интеллекта, который стал на протяжении долгого времени критерием многих интеллектуальных тестов.

Метод тестирования в начале 20 века получает широкое распространение во всем мире. Сегодня тестирование является одним из ведущих методов. Диапазон использования тестов в современном обществе достигает широких масштабов.

Психологический тест – стандартизированная система вопросов или заданий, позволяющая обнаружить и измерить уровень развития различных психологических характеристик человека.

Для более эффективного применения тестов в исследовательской деятельности психолога необходимо рассмотреть классификацию тестов.

Классификация тестов:

Критерии классификации	Виды тестов
По характеру тестовых заданий	Вербальные Образные Практические Комбинированные
По форме предъявления заданий	Бланковые Аппаратурные Рисуночные Устные
В зависимости от предмета измерения	Тесты: Интеллекта Способностей Достижений Личностные Межличностные
В зависимости от количества испытуемых	Индивидуальные Групповые

Такое классификационное разделение предполагает взаимовключенность различных видов теста. Например, тест достижений может быть вербальным, бланковым, групповым

или образным, устным, индивидуальным.

Гордон Оллпорт предлагал различать в психологическом тестировании методы прямые и непрямые. Американский психолог Саул Розенцвейг предложил деление методов на субъективные, объективные и проективные.

Если информация, получаемая при тестировании, строится на самооценке испытуемым своих личностных особенностей, своего поведения, то такие тесты называются *субъективными*. В основном субъективные тесты представлены многочисленными опросниками.

В.В.Никандров предлагает разделить все опросники по следующим принципам:

1. по принципу построения (опросники-анкеты; собственно опросники);
2. по сфере применения (опросники широкого применения; узкопрофильные: клинические, профориентационные, сферы обучения ит.д.);
3. по форме диагностируемого психического явления (опросники состояний; опросники свойств; комплексные опросники);
4. по принципу описания личности (одномерные, многомерные и типологические опросники);
5. по оцениваемой макрохарактеристике (подструктуре) личности (опросники темперамента, характера, способностей; опросники направленности личности) (Никандров В.В., 2007, с.245).

Например, Миннесотский многопрофильный личностный опросник (ММРП) первоначально создавался как клинический тест для выявления психических заболеваний. Однако благодаря созданию большого количества (около 500) дополнительных шкал опросник стал универсальным, наиболее применяемым личностным опросником.

Иногда используется вместо понятия тест или опросник формулировка «шкала». Это одномерные личностные опросники, выявляющие наличие или степень выраженности одного свойства. Например, «Шкала тревожности» или «Шкала отношений».

Достаточно большая группа тестов представлена на основе выполнения заданий с четко структурированной, фиксированной процедурой. Это *объективные тесты*. В зависимости от предмета исследования и типа заданий различают следующие виды объективных тестов:

1. Тесты личности («Тест замаскированных фигур» Г.Виткина);
2. Тесты интеллекта
 - вербальные («Простые и сложные аналогии»; «Исключение лишнего»; «Логические связи»);
 - невербальные («Пиктограммы»; «Прогрессивные матрицы Равена»);
 - комплексные («Тест Векслера»; «Тест Гилфорда»);
3. Тесты способностей:
 - Тесты общих способностей;
 - Тесты специальных способностей;
4. Тесты креативности (Тест Торренса);
5. Тесты достижений:
 - устные;
 - письменные;
 - тесты действия.

Техники, основанные на использовании принципа проекции, получили название - *проективные*.

Лоуренс Франк (1939) ввел термин «проективные» (от лат, «выбрасывание вперед») с целью объединения целой группы способов исследования личности, в которых осуществляется символический перенос испытуемым содержания внутреннего мира на внешние предметы. Действительно, в разнообразных проявлениях активности человека в той или иной мере проецируются скрытые стремления, неосознаваемые проблемы.

Наиболее существенным признаком проективных технологий (методик) является использование в них неопределенных, неоднозначных стимулов, которые испытуемый должен конструировать, дополнять, интерпретировать.

Использование проективного метода с целью диагностики связано с так называемым ассоциативным экспериментом, разработанным известным швейцарским психологом Кар-

лом-Густавом Юнгом. Фундаментальными теоретическими источниками развития проективного метода в психологии стали ассоцианизм и психоанализ. Сам термин, обозначающий данную группу методик, пришел из психоанализа. Понятие проекции как одного из защитных механизмов связано с неосознанным перенесением субъектом собственных свойств и состояний на кого-либо из окружающих. С начала 40-х гг. XX века психодиагностика с помощью проективных средств занимает одно из ведущих мест в исследованиях личности (Горбатов Д.С., 2000).

Существует множество классификаций методик, основанных на принципе проекции. Так в словаре-справочнике по психодиагностике раскрываются следующие группы проективных методик

- 1) Конститутивные – структурирование, оформление стимулов, придание им смысла (Тест «Чернильные пятна Роршаха»; таутофон С. Розенцвейга, Д. Шакова);
- 2) Конструктивные – создание из оформленных деталей осмысленного целого («Тест Мира» Ловенфельда)
- 3) Интерпретативные – истолкование некоторого события, ситуации («Тематической апперцепции тест» (ТАТ) Г. Меррея);
- 4) Катартические – осуществление игровой деятельности в специально организованных условиях (Психодрама Д. Морено; «Тест кукол» А. Вольтмана);
- 5) Экспрессивные – рисование на свободную или заданную тему («Рисунок семьи» В.Вульфа; «Дом-дерево-человек» Дж. Бука; «Тест дерева» К. Коха; «Нарисуй человека» К.Маховеера; «Несуществующее животное» (НЖ), «Автопортрет» Р.Берне и др.);
- 6) Импрессивные – предпочтение одних стимулов другим («Тест цветовых предпочтений» Люшера);
- 7) Аддитивные – завершение предложения, рассказа, истории (Неоконченные предложения) (Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М., 1999, с.250).

Применение проективных методик предусматривает:

1. Неструктурированность, неопределенность стимульного материала, допускающего возможности быть использован-

ным или истолкованным самими разнообразными способами. На первый план выступает не его объективное содержание, а то ассоциативное отношение, которое проявляется в процессе действий с ним;

2. Формулирование инструкций в самом общем и кратком виде, оставляющем значительную свободу для самовыражения и фантазии;
3. Создание атмосферы доброжелательности при полном отсутствии оценочных суждений со стороны исследователя. Здесь не может быть правильных и неправильных ответов. Человек вправе отвечать так, как это ему вздумается;
4. Неинформированность испытуемого в диагностической значимости его действий и слов, что позволяет избежать умышленных или произвольных искажений при проекции личности (Горбатов Д.С., 2000).

Следует знать, что интерпретация результатов любой проективной методики во многом определяется опытом и квалификацией исследователя. Разумеется, существуют указания по основным принципам диагностики, в литературе описаны те или иные значения вариантов поведения испытуемых. Однако, как правило, этого недостаточно для полноценной исследовательской деятельности. Необходимая профессиональная компетентность приобретается в ходе продолжительной практики под руководством специалистов.

Известно, что проективные техники обладают целым рядом преимуществ и недостатков:

« + »	« - »
1. Ориентированы на неосознаваемые или не вполне осознанные психические феномены, на те аспекты личности, которые обычно скрыты для наблюдения. 2. Непрямой способ обращения к личностным особенностям испытуемых не приводит в действие психологические защитные механизмы, способные исказить картины внутреннего мира. 3. Неопределенность исследовательской ситуации допус-	1. Проективные методики не имеют строго унифицированных процедур проведения. 2. Субъективность интерпретации. В частности, имеется опасность вторичной проекции, когда исследователь, находясь под влиянием собственных внутренних проблем, подчас играет роль «кривого зеркала», то есть искажает интерпретацию. 3. В настоящее время не получено достаточно убедительных доказательств валидности и надежности

кает большое разнообразие возможных поведенческих реакций, почти не испытывающих на себе стороннего давления. При этом индивидуальные особенности личности получают вполне адекватное выражение	основных проективных методик
---	------------------------------

Как отмечает В.Н. Дружинин, проективный метод является «промежуточным» по своему статусу между психологическим измерением (тестирование) и анализом продуктов деятельности (Дружинин В.Н., 2008).

Вопросы для обсуждения:

1. Чем отличается тестирование от эксперимента?
2. В чем отличие объективных тестов от субъективных?
3. Раскройте отличительные особенности опросников и вопросников.
4. В чем заключается главный недостаток тестов интеллекта?
5. Перечислите принципиальные отличия проективных техник от иных методов исследования личности?
6. Каковы особенности основных групп проективных методик?
7. Каковы основные сложности интерпретации полученных результатов при использовании проективных методов?

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1.

Используя соответствующую литературу, подготовьте более полное информационное сообщение о специфических характеристиках определенной группы тестов:

- а) объективные тесты;
- б) субъективные тесты;
- в) проективные тесты.

Составьте таблицу основных тестов по определенному возрасту.

Задание 2.

Определите к какому виду тестов относятся следующие методики:

- 1) Сокращенный вариант ММРІ – «Мини-мульт».
- 2) Дифференциально-диагностический опросник (ДДО).
- 3) Школьный тест умственного развития (ШТУР).
- 4) Тест Сонди.
- 5) Опросник САН.
- 6) Тест юмористических фраз (ТЮФ).
- 7) Опросник Басса-Дарки.
- 8) Шкала памяти Векслера.
- 9) Психометрический тест.
- 10) Тест Торренса.

Задание 3.

Проведите в группе по одной методике субъективного и объективного типа.

Сделайте сравнительный анализ процедуры исследования

Задание 4.

Проведите проективную методику «Несуществующее животное». С помощью интерпретационной схемы проанализируйте рисунки друг друга в академической группе.

Составьте отчет о проведенном исследовании.

Задание 5.

По предложенным рисункам детей дошкольного возраста по теме: «Моя семья» («Рисунок семьи») опишите особенности детской проекции по составу семьи, отношению в семье и т.д.

Составьте отчет о проведенном исследовании.

2.2.5. Методы анализа продуктов деятельности

Богатый материал для психолога исследователя дает анализ и интерпретация продуктов деятельности. Б.Г.Ананьев в рамках анализа продуктов деятельности рассматривает изучение художественных, литературных, научных произведений, изобретений, школьных сочинений и т.д. (Ананьев Б.Г., 2001). При анализе продуктов деятельности осуществляется глубокий анализ индивидуального подхода испытуемых. Например, рисунок ребенка, который выполняется в свободном формате, дает ог-

ромный материал для анализа его внутреннего состояния, межличностного взаимодействия.

В акмеологическом аспекте с помощью анализа продуктов деятельности можно проследить динамику творческой продуктивности изучаемых лиц. Как отмечает Е.И.Степанова, в психологии взрослых особое место в системе применяемых методов принадлежит биографическому методу и методу изучения продуктов деятельности. В качестве продуктов деятельности при изучении взрослых людей используются литературные и художественные произведения, научные отчеты и публикации, производственная продукция с экспертной оценкой (Степанова Е.И., 2000).

Каковы же общие и отличительные признаки биографического метода и метода анализа продуктов деятельности? Целесообразно ли их рассматривать как взаимодополняющие методы или они автономны? В дополнение необходимо отметить, что в зарубежной психологической литературе достаточно часто прослеживается формулировка «архивный метод». Как отмечает В.Н.Дружинин, «архивный метод» - это метод анализа дневниковых записей, архивных материалов, продуктов учебной, трудовой, творческой деятельности (Дружинин В.Н., 2008). По сути своей это анализ продуктов деятельности. При этом анализ некоторых продуктов деятельности, например рисунков, писем – можно отнести к проективным технологиям.

Некоторые авторы (Г.Д.Пирьев, Б.Г.Ананьев, Н.А.Логинова и др.) рассматривают биографический метод как самостоятельный метод психологии вообще и психологии развития в частности. Однако, данный метод, на наш взгляд, напрямую соотносится с методом анализа продуктов деятельности. Например, школьное сочинение на тему: «Как я провел каникулы» является продуктом деятельности человека, при этом документом биографического характера.

Сложно ответить, кто впервые использовал биографический метод для исследования личности. Первые упоминания биографического жанра использовались в книге Дитриха Тидемана «Наблюдения над развитием душевных способностей ребенка» (1787г.). В истории биографического метода важное ме-

сто занимают исследования Ш.Бюлера, Г.Олпорта, З.Фрейда, Ч.Дарвина, Н.А.Рыбникова, С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева. Интерес к биографическому методу в современной психологии отражается в работах Н.А.Логиновой, В.Н.Куницыной, Л.Ф.Бурлачук, Е.Ю.Коржовой, Е.И.Головахи, А.А.Кроника.

При изучении творческой деятельности писателей, художников, ученых, спортсменов эти методы позволяют восстановить жизненный путь личности. Поскольку история жизни человека – это его жизненный путь, сочетание биографического метода и метода изучения продуктов деятельности позволяет полнее представить процесс становления творческой личности. Анализ автобиографических записей, дневников, воспоминаний позволяет представить ход индивидуального развития творческой деятельности человека, обнаружить оптимальные периоды творчества и периоды спада (Ананьев Б.Г., 2001; Логинова Н.А., 2001).

В качестве продуктов деятельности при изучении человека используются литературные и художественные произведения, научные отчеты и публикации, дневниковые записи и т.д.

Не менее интересным в исследовательском плане являются *автобиографические* материалы. Автобиографии могут быть:

- Полные;
- Тематические;
- Отредактированные.

Достоинством автобиографических материалов является большая достоверность в описании личностных событий. Однако необходимо учитывать, что автобиография – это история жизни, реконструированная субъектом в определенный момент. В автобиографии субъектом указываются события, актуальные на момент составления документа, которые описываются с точки зрения «сегодняшнего» мировосприятия. Поэтому автобиографические данные должны интерпретироваться в контексте сведений, полученных из иных источников.

Биографический метод имеет очень много общего с методом включенного наблюдения. Отличием биографического метода можно считать большую сфокусированность на уни-

кальных аспектах истории жизни человека и на субъективном, личностном подходе к описанию человеческой жизни, карьеры и.т.п. (Ананьев Б.Г., 2001; Логинова Н.А., 2001).

В психологии развития (в частности, в акмеологии) используются биографические опросники. Одним из видов таких опросников является биографическая анкета. (Логинова Н.А., 2001). В анкете должны отражаться следующие группы биографических данных:

1. данные жизненного пути;
2. ступени социализации: родительская семья, детский сад, школа, институт, места работы;
3. среда развития: места жительства, учебы, учебные и трудовые коллективы;
4. интересы и любимые занятия в разные периоды жизни;
5. состояние здоровья.

К «архивным» методам также можно отнести *контент-анализ*. Это один из методов анализа документов. Используется контент-анализ в большей степени в психологии массовых коммуникаций, рекламы. Однако использование контент-анализа в психологии развития связано:

- 1) с анализом результатов проективных тестов,
- 2) с изучением диагностических интервью, содержания беседы;
- 3) с анализом содержания открытых вопросов при анкетировании;
- 4) с изучением психологических особенностей личности по качественным характеристикам;
- 5) с анализом объективной информации о личности.

Вопросы для обсуждения:

1. В чем заключается сущность анализа продуктов деятельности?
2. Дайте сравнительную характеристику анализа продуктов деятельности и биографического метода.
3. Основные достоинства и недостатки биографического метода..
4. Можно ли считать резюме частью автобиографии и почему?
5. Каковы основные сложности интерпретации полученных результатов при использовании анализа продуктов деятельности?

6. Раскройте сущность контент-анализа в психологии развития

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1.

Ознакомьтесь с биографиями (2-3) известных людей

Сделайте записи основных выводов относительно личностных особенностей этих людей.

Задание 2.

Проанализируйте автобиографии (2-3) знаменитых людей (писателей, художников, политиков). Сделайте записи основных выводов относительно самоанализа личностных особенностей этих людей. Сравните автобиографию и биографию одного из них.

Задание 3.

Составьте собственную автобиографию по схеме:

- Данные жизненного пути
- Ступени социализации: родительская семья, детский сад, школа, институт, места работы.
- Членство в общественных организациях, объединениях, социальная активность
- Среда развития: места жительства, учебы, учебные и трудовые коллективы, путешествия
- Интересы и любимые занятия

Задание 4.

По предложенным рисункам детей младшего школьного возраста по теме: «Моя семья» («Рисунок семьи») опишите особенности детской проекции по составу семьи, отношению в семье итд. Составьте вопросы биографического плана.

ГЛАВА 3.

МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССОВ ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3. 1.

ТЕСТ ИНТЕЛЛЕКТА Р. АМТХАУЭРА

Что измеряется?

Этот психологический тест измеряет динамику развития интеллекта. При создании теста Р.Амтхауэр исходил из концепции, рассматривающей интеллект как специализированную подструктуру в целостной структуре личности. Этот конструкт понимается им как структурированная целостность психических способностей, проявляющихся в различных формах деятельности. Испытуемые должны быть в возрасте от 13 до 60 лет.

Что понимается под интеллектом?

Интеллект понимается как единство определенных психических способностей, проявляющихся в различных формах деятельности. Этот тест был создан в 1953 году, последняя редакция была выполнена в 1975 году.

Как измеряется?

Проводится диагностика следующих компонентов интеллекта: вербального, счетно-математического, пространственного и мнемического.

Тест состоит из 9 субтестов:

1. осведомленность;
2. классификация;
3. аналогии;
4. обобщения;
5. арифметические задачи;
6. числовые ряды (1-6 субтесты диагностируют вербальный интеллект);
7. и 8) субтесты на пространственные представления;

8. запоминание вербального материала.

1. Субтест требует индуктивного мышления, чутья языка. Задача испытуемого – закончить предложение одним из приведенных слов. Количество заданий 20, время выполнения – 6 мин.

Инструкция для испытуемого:

«Каждое из заданий представляет собой незаконченное предложение, в котором нет одного слова. Вам нужно выбрать из нижеприведенного списка слов то, которое является, по вашему мнению, наиболее подходящим для завершения предложения, чтобы оно приобрело правильный смысл. Если вы нашли такое слово, нужно в листе ответов поставить рядом с номером задания ту букву, за которой стоит найденное слово среди других вариантов ответа».

Образец 1.

1. Кролик больше всего похож на...

а) кошку; б) белку; в) зайца; г) лису; д) ежа.

Если вы нашли правильный ответ, то в листе ответов ставится следующее: **1в**, означающее, что «Кролик больше всего похож на зайца».

Образец 2.

2. Противоположностью надежды является...

а) грусть; б) злость; в) нежность; г) уныние; д) отчаяние.

В листе ответов ставится: **2 д**, означающее, что «Противоположностью надежды является отчаяние». Естественно, записывать в лист ответов получившееся по смыслу предложение не нужно: у вас очень ограничено время. Лучше еще раз проверить ваши ответы, и если вдруг найдется другое решение, то зачеркнуть прежнюю букву и поставить рядом другую.

Раздел 1. Задания 1-20

1. У дерева всегда есть...

а) листья; б) плоды; в) почки; г) корни; д) тень.

2. Комментарий — это...

а) закон; б) лекция; в) объяснение; г) следствие; д) намек.

3. Противоположностью предательства является...

а) любовь; б) тунеядство; в) хитрость; г) трусость; д) преданность.

4. Женщины ... бывают выше мужчин.
а) всегда; б) обычно; в) часто; г) никогда не; д) иногда.
5. Обед не может состояться без...
а) стола; б) сервиза; в) пищи; г) воды; д) голода.
6. Занятием, противоположным отдыху, является...
а) труд; б) забота; в) усталость; г) прогулка; д) тренировка.
7. Для торговли необходимо иметь...
а) магазин; б) деньги; в) прилавок; г) товар; д) весы.
8. Когда спор кончается взаимной уступкой, это называется...
а) конвенцией; б) компромиссом; в) развязкой; г) сговором; д) примирением.
9. Человека, который плохо относится к новшествам, называют...
а) анархистом; б) либералом; в) демократом; г) радикалом; д) консерватором.
10. Сыновья ... превосходят отцов по жизненному опыту...
а) никогда не; б) часто; в) редко; г) обычно; д) всегда.
11. При одинаковом весе больше всего белков содержит...
а) мясо; б) яйца; в) жир; г) рыба; д) хлеб.
12. Соотношение выигрышей и проигрышей в лотерее дает возможность определить...
а) число участников; б) прибыль; в) цену одного билета; г) количество билетов; д) вероятность выигрыша.
13. Тетя ... бывает старше племянницы.
а) всегда; б) редко; в) почти всегда; г) никогда не; д) обязательно.
14. Утверждение, что все люди честны...
а) ложно; б) хитро; в) абсурдно; г) верно; д) не доказано.
15. Рост шестилетнего ребенка равен примерно ... см.
а) 160; б) 60; в) 140; г) 110; д) 50.
16. Длина спички ... см.
а) 4; б) 3; в) 2,5; г) 6; д) 5.
17. Не вполне доказанное утверждение называют...
а) двусмысленным; б) парадоксальным; в) гипотетичным; г) путанным; д) очевидным.
18. Севернее всех названных городов расположен...

а) Новосибирск; б) Мурманск; в) Красноярск; г) Иркутск; д) Хабаровск.

19. Предложение не существует без...

а) глагола; б) подлежащего; в) обращения; г) точки; д) слов;

20. Расстояние между Москвой и Новосибирском составляет примерно...км.

а) 3000; б) 1000; в) 7000; г) 4800; д) 2100.

2. Определение общих черт (GE) – исследование способностей к абстрагированию, оперированию вербальными понятиями. Время выполнения – 6 мин.

Инструкция для испытуемого:

« ... В этом разделе вам предлагаются ряды, содержащие по 5 слов, из всех пяти слов четыре могут быть объединены в одну группу по общему смыслу, подходящему для всех этих четырех слов. Пятое, лишнее по смыслу слово и должно быть вашим ответом на задание, которое иначе может быть названо так: «Найдите лишнее слово, не подходящее по смыслу к четырем другим из пяти названных». Это лишнее слово обозначено соответствующей буквой, которую необходимо проставить рядом с номером задания ... ».

Образец 1.

1. а) стол; б) стул; в) голубь; г) диван; д) шкаф.

Ответ **1 в**, так как «голубь» не относится к предметам мебели, а смысл объединения слов именно таков. Слово «голубь» является лишним по смыслу в ряду названных слов.

Образец 2.

2. а) идти; б) мчаться; в) ползти; г) бежать; д) лежать.

Ответ **2 д**, так как «лежать» не относится к обозначению способов передвижения. Слово «лежать» является лишним по смыслу в ряду названных слов.

Раздел 2. Задания 21-40

21. а) Писать; б) рубить; в) шить; г) читать; д) кровать.

22. а) Узкий; б) угловатый; в) короткий; г) высокий; д) широкий.

23. а) Велосипед; б) мотоцикл; в) поезд; г) трамвай; д) автобус.

24. а) Запад; б) курс; в) направление; г) путешествие; д) север.

25. а) Видеть; б) говорить; в) осязать; г) нюхать; д) слышать.
26. а) Прилечь; б) приподняться; в) присесть; г) прислониться; д) привстать.
27. а) Круг; б) эллипс; в) стрела; г) дуга; д) кривая.
28. а) Добрый; б) верный; в) отзывчивый; г) трусливый; д) честный.
29. а) Разделять; б) освобождать; в) связывать; г) резать; д) отличать.
30. а) Граница; б) мост; в) общество; г) расстояние; д) супружество.
31. а) Занавес; б) щит; в) невод; г) фильтр; д) стена.
32. а) Матрос; б) плотник; в) шофер; г) велосипедист д) парикмахер.
33. а) Кларнет; б) контрабас; в) гитара; г) скрипка; д) арфа.
34. а) Отражение; б) эхо; в) деятельность; г) отзывук; д) подражание.
35. а) Ученье; б) планирование; в) тренировка; г) отчет; д) рекламирование.
36. а) Зависть; б) скупость; в) обжорство; г) скаредность; д) жадность.
37. а) Разум; б) вывод; в) решение; г) начинание; д) договор.
38. а) Тонкий; б) худой; в) узкий; г) дородный; д) короткий.
39. а) Горлышко; б) пробка; в) ножка; г) спинка; д) ручка.
40. а) Туманный; б) морозный; в) ветренный; г) хмурый; д) дождливый.

3. Аналогии (AN) – анализ комбинаторных способностей. Время выполнения – 7 мин.

Инструкция для испытуемого:

« ... В разделе 3 даны такие задания, в которых не хватает одного слова во второй паре слов. Первая пара слов — полная, состоящая из двух взаимосвязанных по смыслу слов; нужно понять смысл этой взаимосвязи, чтобы в соответствии с ним выбрать недостающее во второй паре слово из пяти слов, приводимых ниже ... ».

Образец 1.

1. Лес — дерево; луг — ?

а) куст; б) пастбище; в) трава; г) сено; д) тропинка.

Ответ **1 в**, так как взаимное отношение леса и деревьев имеет такой же смысл, как взаимное отношение луга и травы.

Образец 2.

2. Темный — светлый; мокрый — ?

а) дождливый; б) сырой; в) пасмурный; г) влажный; д) сухой.

Ответ **2 д**, так как взаимное отношение темного и светлого имеет такой же противоречивый смысл, как взаимное отношение мокрого и сухого.

Раздел 3. Задания 41-60.

41. Школа — директор; кружок — ?

а) председатель; б) член; в) руководитель; г) заведующий; д) посетитель.

42. Часы — время; термометр — ?

а) прибор; б) измерение; в) ртуть; г) тепло; д) температура.

43. Искать — находить; размышлять — ?

а) запоминать; б) приходить к выводу; в) расследовать; г) петь; д) вспоминать.

44. Круг — шар; квадрат — ?

а) призма; б) прямоугольник; в) тело; г) геометрия; д) куб.

45. Действие — успех; обработка — ?

а) товар; б) труд; в) отделка; г) достижение; д) цена.

46. Животное — коза; пища — ?

а) продукт; б) еда; в) обед; г) хлеб; д) кухня.

47. Голод — худоба; труд — ?

а) усилие; б) усталость; в) энтузиазм; г) плата; д) отдых.

48. Луна — Земля; Земля — ?

а) Марс; б) звезда; в) Солнце; г) планета; д) воздух.

49. Ножницы — резать; орнамент — ?

а) вышивать; б) украшать; в) создавать; г) рисовать; д) выпиливать.

50. Автомобиль — мотор; яхта — ?

а) борт; б) киль; в) корма; г) парус; д) мачта.

51. Роман — пролог; опера — ?

а) афиша; б) программа; в) либретто; г) увертюра; д) ария.

52. Ель — дуб; стол — ?

а) мебель; б) шкаф; в) скатерть; г) гардероб; д) гарнитура.

53. Язык — горький; глаз — ?
а) зрение; б) красный; в) очки; г) свет; л) зоркий.
54. Пища — соль; лекция — ?
а) скука; б) конспект; в) юмор; г) беседа; д) язык.
55. Год — весна; жизнь — ?
а) радость; б) старость; в) рождение; г) юность; д) учеба.
56. Решение — боль; превышение скорости — ?
а) расстояние; б) протокол; в) арест; г) авария;
д) сопротивление воздуха.
57. Наука — математика; издание — ?
а) типография; б) рассказ; в) журнал; г) газета «Вести»;
д) редакция.
58. Горы — перевал; река — ?
а) лодка; б) мост; в) брод; г) паром; д) берег.
59. Кожа — осязание; глаз — ?
а) освещение; б) зрение; в) наблюдение; г) взгляд; д) смущение.
60. Грусть — настроение; гнев — ?
а) печаль; б) ярость; в) страх; г) аффект; д) прощение.

4. Классификация – обобщение (KL) – оценка способности выносить суждение. Время выполнения 8 мин.

Инструкция для испытуемого:

« ...В заданиях этого раздела содержится всего по два слова, которые объединены общим смыслом. Этот их общий смысл нужно постараться передать одним, в крайнем случае — двумя словами. Это одно слово и будет ответом на задание, его нужно записать рядом с номером задания ... ».

Образец 1.

1. Пшеница, овес — ?

Ответ: 1. зерновые, так как это слово точно передает общий смысл обоих слов, объединяя их этим общим смыслом.

Образец 2.

2. Хлеб, масло — ?

Ответ: 2. пища, так как это слово правильно выражает общий смысл обоих названных слов.

Раздел 4. Задания 61-76

61. Яблоко, земляника — ?

- 62. Сигарета, кофе — ?
- 63. Часы, термометр — ?
- 64. Нос, глаза — ?
- 65. Эхо, зеркало — ?
- 66. Картина, басня — ?
- 67. Громко, тихо — ?
- 68. Семя, яйцо — ?
- 69. Герб, флаг - ?
- 70. Кит, щука — ?
- 71. Голод, жажда — ?
- 72. Муравей, осина — ?
- 73. Нож, проволока — ?
- 74. Наверху, внизу — ?
- 75. Благословение, проклятие — ?
- 76. Похвала, наказание — ?

5. Задания на счет (RA) – оценка уровня развития практического математического мышления. Время решения – 10 мин.

Инструкция для испытуемого:

« ... В этом разделе даны простые задачи, которые по существу являются не столько арифметическими, сколько практическими. Поэтому решая их, необходимо быть внимательным в отношении практического смысла ваших ответов. Это позволит проверить правильность вашего решения не только по содержанию вычислений, но и по необходимости этих, а не других вычислений ... ».

Образец 1.

1. Книга стоит 25 монет. Сколько стоят 3 книги?

Ответ: 75 (монет), так как здесь действительно необходимо умножить: 25×3 . Правильная запись ответа: 1.75.

Образец 2.

2. Лодка плывет по течению реки со скоростью 10 км/час, а скорость этого течения составляет 4 км/час. Какова скорость лодки относительно берега?

Ответ: 14 км/час, так как в этой задаче необходимо сложить скорость лодки и течения воды: $10 + 4$. Правильная запись ответа: 2.11.

Раздел 5. Задания 77-96

77. У мальчика было 100 монет, из них он истратил 15. Сколько монет у него осталось?
78. Сколько километров проедет автомобиль за 9 часов, если его скорость составляет 70 км/час?
79. Фрукты в 15 ящиках весят 280 кг, а каждый пустой ящик весит 3 кг. Каков чистый вес фруктов?
80. Траншею 6 человек выкопают за 72 часа. За сколько часов выкопают такую же траншею 18 человек?
81. Упаковка из трех шариковых ручек стоит 5 монет. Сколько шариковых ручек можно приобрести на 60 монет?
82. Человек пробегает 1,5 м за четверть секунды. Какое расстояние этот человек пробежит за 10 секунд?
83. Дерево находится в 20 м севернее дома, а дом расположен в 15 м севернее пруда. Каково расстояние от дерева до пруда?
84. Кусок материи длиной 3,5 м стоит 70 монет. Сколько стоит 2,5 м такой же материи?
85. Рабочие выполняют задание вчетвером за 90 дней. Сколько нужно рабочих для выполнения такого же задания за половину дня?
86. Проволока длиной 48 см при нагревании увеличивается до 56 см. Какова будет длина 72-сантиметровой проволоки при ее нагревании?
87. В мастерской за 8 часов делают 280 стульев. Сколько стульев будет изготовлено в этой мастерской за полтора часа?
88. Сплав состоит из двух частей серебра и трех частей олова. Сколько граммов олова потребуется для получения 15 г сплава?
89. Один человек зарабатывает в день 3 сотни монет, а другой — 5 сотен. Вместе они зарабатывают 120 сотен монет за половину месяца. Сколько сотен монет зарабатывает за 15 дней первый из этих двоих людей?
90. За одно и то же время первый ткацкий цех выпускает 60 м материи, а второй — 40 м. Сколько материи изготовит второй цех к тому времени, когда первый уже выпустит 90 м материи?
91. Некто отдал восьмую часть своих денег за почтовые мар-

ки и еще в три раза больше денег за бумагу, после чего у него осталось 8 монет.

92. В два ящика упаковано 43 предмета. В первый ящик вошло на 9 предметов больше, чем во второй. Сколько предметов находится в первом ящике?

93. Кусок материи длиной 60 м разрезали на две части так, что одна из них составляет две трети другой. Какова длина того куска материи, который больше?

94. Предприятие отправило три четверти своей продукции на экспорт, а пятую часть этой продукции реализовало для своих рабочих. Какой процент продукции остался на складе предприятия?

95. Сок, заполняющий $\frac{6}{7}$ объема емкости, стоит 72 сотни монет. Сколько сотен монет стоит $\frac{1}{2}$ объема той же самой емкости?

96. В одной семье у каждой дочери равное число братьев и сестер, а у каждого сына сестер в два раза больше, чем братьев. Сколько в семье дочерей?

6. Ряды чисел (ZR) – анализ индуктивного мышления. Время выполнения – 10 мин.

Инструкция для испытуемого:

« ... В этом разделе каждое задание представлено рядом чисел, расположенных в определенной связи между собою. Необходимо продолжить числовой ряд на основании обнаруженной вами особенности этой связи чисел ... ».

Образец 1.

2, 4, 6, 8, 10, 12, 14...

Ответ: 16, так как в этом ряду чисел особенность их связи между собою — постоянное возрастание каждого следующего числа на 2 единицы.

Образец 2.

9, 7, 10, 8, 11, 9, 12...

Ответ: 10, так как в этом числовом ряду особенность связи чисел между собою состоит в том, что при переходе от первого числа ко второму нужно вычесть 2 единицы, а при переходе от второго числа к третьему нужно прибавить 3 единицы и т. д.

Раздел 6. Задания 97—116

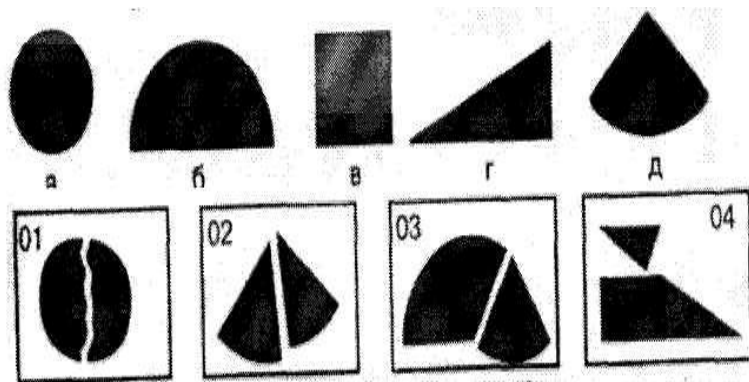
- 97. 6,9,12,15,18,21,24...
- 98. 16,17,19,20,22,23,25...
- 99. 19,16,22,19,25,22,28...
- 100. 17,13,18,14,19,15,20...
- 101. 4,6,12,14,28,30,60...
- 102. 26,28,25,29,24,30,60...
- 103. 29,26,13,39,36,18,54...
- 104. 21,7,9,12,6,2,4...
- 105. 5,6,4,6,7,5,7...
- 106. 17,15,18,14,19,13,20...
- 107. 279,93,90,30,27,9,6...
- 108. 4,7,8,7,10,11,10...
- 109. 9,12,16,20,25,30,36...
- 110. 5,2,6,2,8,3,15...
- 111. 15,19,22,11,15,18,9...
- 112. 8,11,16,23,32,43,56...
- 113. 9,6,18,21,7,4,12...
- 114. 7,8,10,7,11,16,10...
- 115. 15,6,18,10,30,23,69...
- 116. 3,27,36,4, 13, 117, 126...

7. Выбор фигур (FS) – исследование пространственного воображения, комбинаторных способностей. Время выполнения – 7 мин.

Инструкция для испытуемого:

« ... В каждом задании вам предлагается одна фигура, разбитая на несколько частей. Эти части даются в произвольном порядке. Соедините мысленно части, и ту фигуру, которая у вас при этом получится, найдите в ряду фигур а), б), в), г), д) ... ».

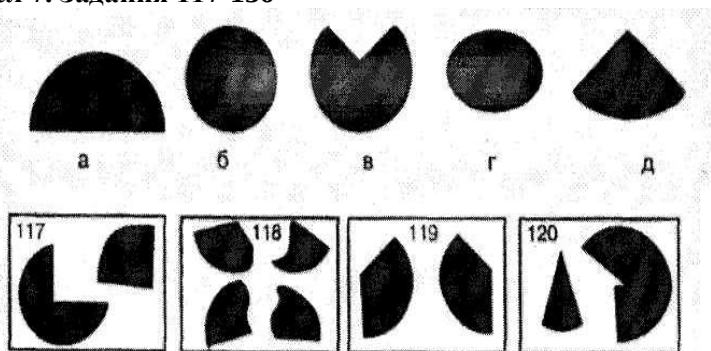
Образец.

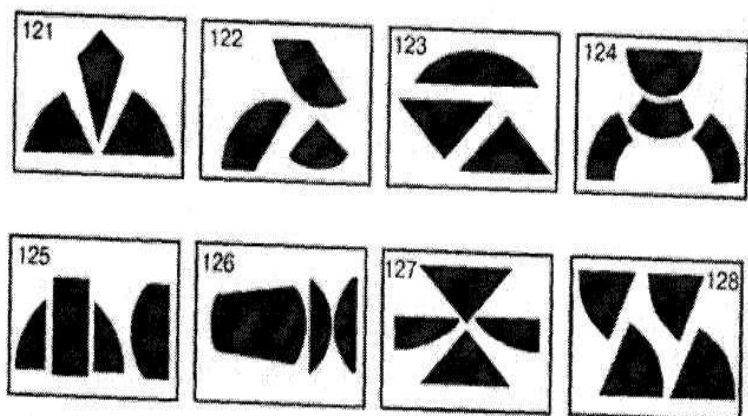


Решение.

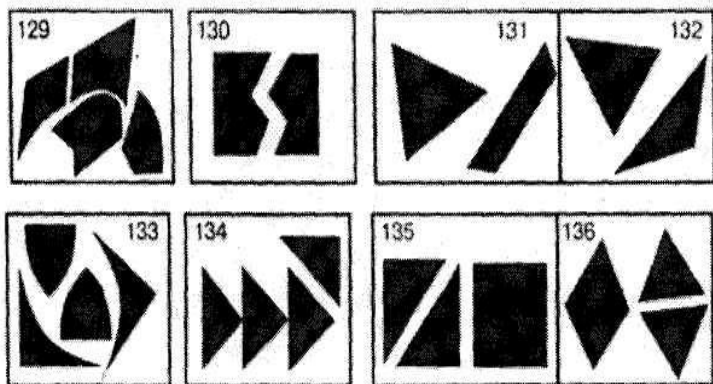
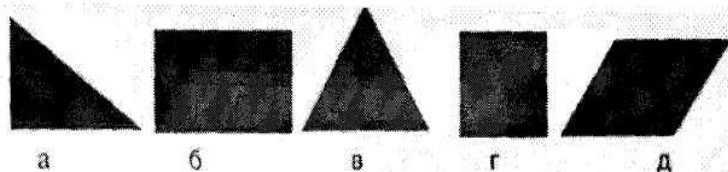
Соединив части фигур 01, получим фигуру «а», поэтому в ваших листах ответов в разделе 7 в строке 01 зачеркнута «а», то есть 1.а. При соединении частей 02 возникает фигура «д». Соответственно из 03 получаем «б», из 04 — «г». Правильная запись ответа: 1.а. Не рекомендуется делать какие-либо пометки на изображениях фигур.

Раздел 7. Задания 117-136





Задания раздела 7 продолжается на следующей странице! Переверните страницу и продолжайте работу.



Конец раздела 7.

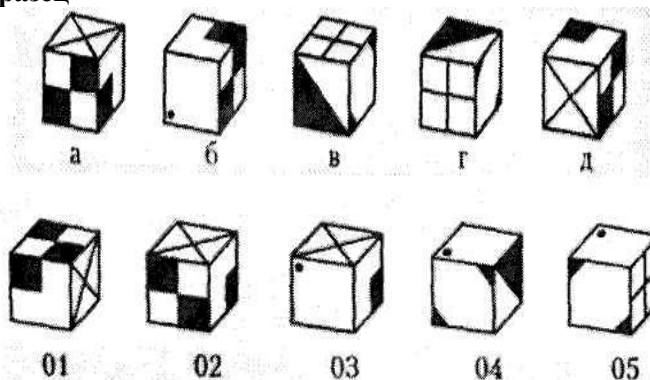
Проверьте еще раз и ждите дальнейших указаний!

8. Задание с кубиками (WV) – исследуется то же, что и в 7-м субтесте. Время выполнения – 9 мин.

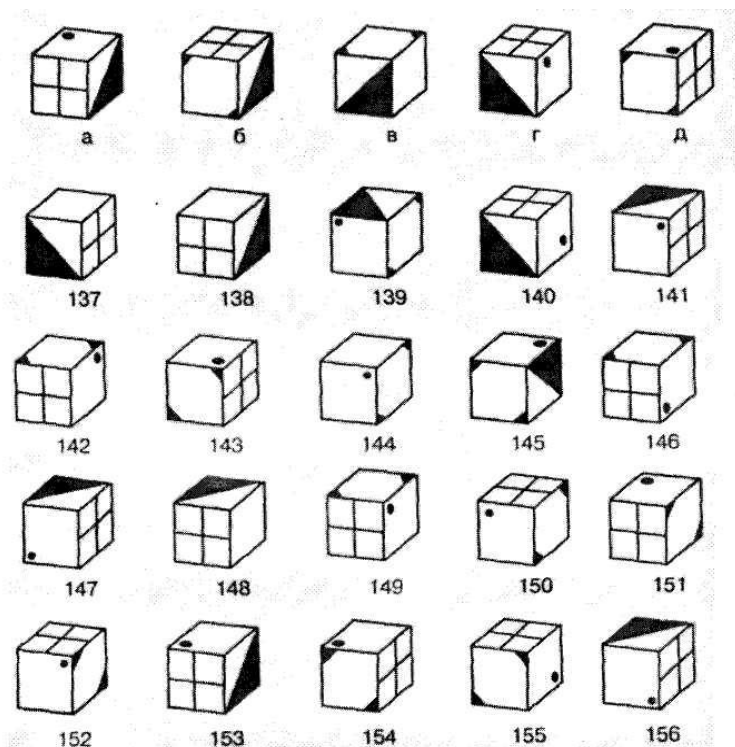
Инструкция для испытуемого:

« ... Первый ряд фигур состоит из пяти разных кубиков, обозначенных буквами («а», «б», «в», «г», «д»). Кубы расположены так, что из шести граней вы у каждого куба видите три. В каждом из последующих рядов вам предлагается один из этих пяти кубов, повернутый по-новому. Ваша задача — определить, которому из этих пяти кубов соответствует куб, приведенный в очередном задании. В перевернутых кубах, естественно, могут появиться и новые значки ... ».

Образец



Куб (01) представляет измененное положение куба «а». Второй куб (02) соответствует кубу «д», третий (03) — кубу «б», (04) — «в», (05) — «г». Правильная запись ответа: **1.а.**



9. Задание на способность сосредоточить внимание и сохранить в памяти усвоенное (МЕ). Время выполнения – 6 мин.

Инструкция для испытуемого:

« ... Для выполнения заданий этого раздела вам потребуется сначала выучить группу слов. Затем вы получите задания, с помощью которых выяснится, насколько хорошо вы эти слова запомнили. После того как будет разрешено перевернуть эту страницу, постарайтесь как можно лучше запомнить ряды слов, помещенные в таблицу. Для запоминания приведенных ниже слов вам дается 3 минуты ... »:

Цветы:	фиалка	тюльпан	гвоздика	лилия	василек
--------	--------	---------	----------	-------	---------

Инструменты:	молоток	Иголка	щипцы	нож	шило
Птицы:	журавль	Чибис	утка	аист	павлин
Произведения искусства:	опера	Стихи	басня	роман	картина
Животные:	заяц	Еж	дельфин	хорек	ягуар

Описание заданий раздела 9 и образцы решений

В каждом задании вам будет указана первая буква одного из выученных слов. Вы должны вспомнить, что означало слово, начинающееся с этой буквы: цветок, инструмент, птицу, произведение искусства или животное. Помните, что все заученные слова начинаются с разных букв, т. е. ни одна начальная буква не повторяется.

Образец 1.

Первая буква — «ф». Из группы слов, означающих: 1) цветок, 2) инструмент, 3) птицу, 4) произведение искусства, 5) животное. На букву «ф» начинается лишь фиалка, то есть цветок. Следовательно, в листе ответов укажите цифру 1. Правильная запись ответа: 1.1.

Образец 2.

Первая буква слова — «з». Из группы слов, означающих: 1) цветок, 2) инструмент, 3) птицу, 4) произведение искусства, 5) животное. На букву «з» начинается слово «заяц», то есть животное. Следовательно, в листе ответов будет: 2. 5. Правильная запись ответа: 2. 5.

Раздел 9. Задания 157-176

№ задания	Первая буква слова	1 цветы	2 инструменты	3 птицы	4 произведения искусства	5 животные
157.	Б					
158.	Е					
159.	Ч					

160.	Щ					
161.	Я					
162.	Ф					
163.	Х					
164.	У					
165.	М					
166.	П					
167.	Д					
168.	А					
169.	С					
170.	Н					
171.	Ш					
172.	К					
173.	Т					
174.	О					
175.	Ж					
176.	Г					

В каком виде получают первичные данные?

Первичные данные получают в виде таблиц баллов.

Обработка первичных данных

Ключ методики TSI Р. Амтхауэра. Форма А

1. 1г, 2в, 3д, 4д, 5в, 6а, 7г, 8б, 9д, 10в, 11б, 12д, 13в, 14а, 15г, 16а, 17в, 18б, 19д, 20г.
2. 21д, 22б, 23а, 24г, 25б, 26г, 27в, 28г, 29д, 30г, 31д, 32г, 33а,

- 34в, 35д, 36в, 37а, 38г, 39б, 40г.
3. 41в, 42д, 43б, 44д, 45в, 46г, 47б, 48в, 49б, 50г, 51 г, 52б, 53б, 54в, 55г, 56д, 57в, 58в, 59б, 60г.
 4. 61 — плоды; 62 — органические потребности; 63 - приборы; 64 — органы чувств; 65 — отражение; 66 — произведение искусства; 67 — сила; 68 — зародыши; 69 — символы; 70 — водные животные; 71 — стимуляторы; 72 — живые организмы; 73 — металлические изделия; 74 — положение в пространстве; 75 — пожелания (санкции); 76 — меры воспитания.
 5. 77(85), 78(630), 79(235), 80(24), 81(36), 82(60), 83(35), 84(50), 85(720), 86(84), 87(52,5), 88(9), 89(45), 90(60), 91(16), 92(26), 93(36), 94(5), 95(42), 96(4).
 6. 97(27), 98(26), 99(25), 100(16), 101(62), 102(31), 103(51), 104(7), 105(8), 106(12), 107(2), 108(13), 109(42), 110(19), 111(13), 112(71), 113(15), 114(17), 115(63), 116(14).
 7. 117б, 118г, 119в, 120в, 121д, 122г, 123д, 124а, 125а, 126б, 127д, 128в, 129д, 130г, 131 в, 132а, 133г, 135б, 136в, 134г.
 8. 137б, 138б, 139в, 140а, 141г, 142а, 143б, 144д, 145в, 146г, 147а, 148б, 149д, 150г, 151 в, 152б, 153д, 154а, 155в, 156д.
 9. 157-4,158-5,159-3,160-2,161-5,162-1,163-5,164-3,165-2,166-3, 167-5,168-3,169-4,170-2,171-2,172-4,173-1,174-4,175-3,176-1.

Субтест 4.

Совпадение с ключом — 2 балла.

Аналогичное, но неполное значение слова — 1 балл.

Несовпадение с ключом и вообще далекое от смысла слова понятие — 0 баллов.

Кроме 4-го субтеста, каждое правильное решение оценивается в 1 балл.

Интерпретация полученных результатов

Субтест 1: «ДП» (дополнение предложений): возникновение рассуждения, здравый смысл, акцент на конкретно-практическое, чувство реальности, сложившаяся самостоятельность мышления.

Субтест 2: «ИС» (исключение слова): чувство языка, индуктивное речевое мышление, точное выражение словесных зна-

чений, способность чувствовать, проявляется повышенная реактивность, которая у взрослых относится к вербальному плану.

Субтест 3: «Ан» (анalogии); способность комбинировать, подвижность и непостоянство мышления, понимание отношений, обстоятельность мышления, удовлетворенность при близительными решениями.

Субтест 4: «Об» (обобщение): способность к абстракции, образование понятий, умственная образованность, умение грамотно выражать и оформлять содержание своих мыслей.

Субтест 5: «Пм» (память, мнемические способности): высокая способность к запоминанию, сохранению в условиях помех и логическому, осмысленному воспроизведению. Хорошая сосредоточенность внимания.

Субтест 6: (арифметические задачи): практическое мышление, способность быстро решать формализуемые проблемы.

Субтест 7: «ЧР» (числовые ряды); теоретическое, индуктивное мышление, вычислительные способности, стремление к упорядоченности, соразмерности отношений, определенному темпу и ритму.

Субтест 8: «ПВ» (пространственное воображение): умение решать геометрические задачи, богатство пространственных представлений, конструктивные практические способности, наглядно-действенное мышление.

Субтест 9: «ПО» (пространственное обобщение): умение не только оперировать пространственными образами, но и обобщать их отношения. Развитое аналитико-синтетическое мышление, конструктивность теоретических и практических способностей.

Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум. Издание 3-е, доп. и переработ. – Ростов н/Д, 2002г. – 704 с., с. 96.

Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие / Сост. Е.Е.Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с., с.96.

3. 2.

ТЕСТ ВИЗУАЛЬНОЙ РЕТЕНЦИИ БЕНТОНА

Что измеряется?

Эта методика исследует динамику развития зрительной памяти, непосредственной репродукции, пространственного восприятия. Тест предложен А. Бентоном в 1952 году. Методика может применяться для обследования как детей, так и взрослых.

Что понимается под зрительной памятью, непосредственной репродукцией и пространственным восприятием?

Автор специально не раскрывает содержания измеряемых психических способностей. Но из контекста можно сделать вывод, что под зрительной памятью следует понимать память на сенсорные и перцептивные образы; под непосредственной репродукцией следует понимать способность воспроизводить сенсорные и перцептивные образы; под пространственным восприятием следует понимать способность формировать пространственные перцептивные образы.

Как измеряется?

Материал теста включает 10 карт, на которых изображены простые геометрические фигуры и их комбинации.

Инструкция для испытуемого:

«Сейчас Вам будут показаны рисунки. Пожалуйста, запомните их и воспроизведите после того, как я уберу этот рисунок»
Каждое задание предъявляется с экспозицией в течение 10 сек., после чего испытуемый воспроизводит изображение на листе бумаге или на специальном бланке.

В каком виде получают первичные данные?

Показателем принятия задания являются производимые практические действия.

Обработка первичных данных

Успешность оценивают по числу правильно воспроизведенных изображений. Показатели успешности выполнения могут быть соотнесены с имеющимися нормативными данными.

Интерпретация полученных результатов

Важное место в интерпретации результатов теста занимает качественный анализ характера ошибок, допущенных испытуемым. Имеется классификация типичных вариантов ошибок воспроизведения. Особое внимание при интерпретации результатов уделяется выделению типичных ошибок репродукции, симптоматичных для органического поражения головного мозга. такими характерными ошибками могут быть: пропуск отдельных фигур, повторение фигур, инверсия и нарушение последовательности элементов, комбинации изображений, выраженные деформации, «слипание» изображений и др.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.21

3. 3.

ТЕСТЫ МОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

(Д.Брейс)

Что измеряется?

Эта тестовая батарея исследования динамики развития двигательных умений, компонентов моторики детей и подростков. предложена в 1927 г. Д.Брейсом. Методика имеет шкальный принцип построения. Допускается как индивидуальное, так и групповое обследование детей и подростков в возрасте от 10 до 16 лет, а также взрослых в возрасте до 45 лет.

По мнению Д.Брейса, основными функциями, подлежащими измерению при оценке моторного развития, являются: ловкость движений, гибкость, мышечная сила, способность к сохранению равновесия и координация сложных движений.

Что понимается под двигательными умениями и компонентами моторики?

Автор специально не раскрывает содержания измеряемых психических способностей. Но из контекста можно сделать вывод о том, что под двигательными умениями и отдельными компонентами моторики следует понимать умения осуществлять движения различной сложности.

Как измеряется?

Шкала разработана в двух вариантах, включающих соответственно 20 и 30 тестов.

Примеры заданий:

Тест 1

Инструкция для испытуемого.

« ... Пройдите по прямой линии, ставя носок одной ноги вплотную к пятке другой ноги. Начните упражнение с левой ноги. сделайте 10 шагов. При выполнении задания глаза должны быть открытыми, можно балансировать руками ... ».

Тест считается невыполненным, если испытуемый потерял равновесие и сошел с прямой линии, либо при несоблюдении условия прикосновения носка одной ноги к пятке другой.

Тест 2

« ... Встаньте на левую ногу. Правую ногу вытяните вперед, опуститесь и сядьте на левую ногу, не прикасаясь правой ногой или руками к полу. Поднимитесь из такого положения, не теряя равновесия ... ».

Тест считается невыполненным, если испытуемый не смог присесть на левую ногу, прикоснулся правой ногой или руками к полу, не смог подняться на левой ноге без прикосновения правой ноги к полу.

Процедура обследования стандартизирована. Методические материалы по тесту снабжены фотографиями, демонстрирующими правильное выполнение движений. Продолжительность обследования 35 – 40 минут.

В каком виде получают первичные данные?

Первичные данные получают в баллах.

Обработка первичных данных

При оценке результатов обследования «сырые» баллы, соответствующие числу выполненных тестов, по специальным таблицам переводятся в стандартные показатели моторного развития (ПМР).

Интерпретация полученных результатов

Производится на основании соотнесения полученных эмпирических и нормативных результатов.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.27.

3. 4.

ОПРОСНИК ПРИСПОСОБЛЯЕМОСТИ

(Г.Бэлл)

Что измеряется?

Это личностный опросник, который предназначен для обследования школьников и студентов. Он измеряет динамику развития затруднений в различных областях приспособляемости. Опубликовано Г.Бэллом в 1938 году. Окончательный вариант появился в 1962 году.

Этот опросник характеризуется достаточной валидностью и надежностью. В СНГ используется адаптированный вариант методики, разработанный А.А.Рукавишниковым, М.В.Соколовым (1991).

Что понимается под затруднениями в различных областях приспособляемости?

Автор специально не раскрывает содержания измеряемых психических способностей. Но из контекста можно сделать вывод о том, что под затруднениями в приспособляемости следует понимать противоречия между нормативными требованиями и индивидуальными моделями поведения.

Как измеряется?

Этот опросник состоит из 200 вопросов, относящихся к 6 сферам приспособляемости, на основании которых выделяется 6 шкал:

1) Приспособляемость в семье.

Инструкция для испытуемого.

Ответьте, пожалуйста, на вопросы «да», «нет» или «не знаю»:
(примеры вопросов)

- Хотелось ли Вам иногда уйти из дома?
- Казалось ли Вам когда-нибудь, что Ваши знакомые более счастливы в семье, чем Вы?»

2) Приспособляемость к болезням, травмам и т.п.

Инструкция для испытуемого

Ответьте, пожалуйста, на вопросы «да», «нет» или «не знаю»:

(примеры вопросов)

- Часто ли у Вас болит голова?
- Предрасположены ли Вы к гриппу?»

3) Уживчивость.

Инструкция для испытуемого

Ответьте, пожалуйста, на вопросы «да», «нет» или «не знаю»:
(примеры вопросов)

- Легко ли Вам попросить кого-либо помочь в чем-то?
- Испытываете ли Вы смущение, когда приходите в зал, где все уже сидят?»

4) Эмоциональная уравновешенность.

Инструкция для испытуемого.

Ответьте, пожалуйста, на вопросы «да», «нет» или «не знаю»:
(примеры вопросов)

- Легко ли Вы сердитесь?
- Часто ли Вы волнуетесь?»

5) Враждебность.

Инструкция для испытуемого.

Ответьте, пожалуйста, на вопросы «да», «нет» или «не знаю»:
(примеры вопросов)

- Часто ли Вас обманывал друг?
- Верно ли, что многие люди Вас раздражают?»

6) Мужественность – женственность.

Инструкция для испытуемого.

Ответьте, пожалуйста, на вопросы «да», «нет» или «не знаю»:
(примеры вопросов)

- Любите ли Вы носить пеструю одежду?
- Читаете ли Вы спортивные сводки в газетах?».

В каком виде получают первичные данные?

первичные данные получают в виде таблиц баллов.

Обработка первичных данных

Возможны два варианта оценок приспособляемости:

- 1) Описательные оценки («прекрасная», «хорошая», «средняя», «удовлетворительная», «неудовлетворительная»)
- 2) Оценки в процентилях.

Интерпретация полученных результатов

Лицам с высокими баллами по шкале приспособляемости в семье присуще чувство неудовлетворенности семейными отношениями; с низкими баллами – наоборот.

Лица с высокими баллами по шкале приспособляемости к болезням, либо в действительности имеют проблемы со здоровьем, либо чрезмерно внимательны к своему организму. Лица с низкими баллами отличаются хорошей приспособляемостью в сфере «здоровье».

Испытуемые с высокими баллами по шкале уживчивости – уживчивы, скромны; с низкими баллами – самоуверенны.

Обследуемые с высокими баллами по шкале эмоциональной уравновешенности характеризуются эмоциональной неустойчивостью, с низкими – эмоциональной стабильностью.

Лица с высокими баллами по шкале враждебности враждебны, критично настроены по отношению к другим людям; с низкими – дружелюбны.

Женщины с высокими баллами по шкале мужественности – женственности имеют мужские интересы, с низкими – женские; мужчины с высокими баллами – мужские интересы, с низкими – женские.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.20

3. 5.

ВАЙНЛЕНДСКАЯ ШКАЛА СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ

Что измеряется?

Эта методика определяет динамику развития социальных навыков. Предназначена для детей в возрасте от 3 до 9 лет. Разработана Е.А.Доллом в 1935 г.

Что понимается под социальными навыками?

Эти свойства, присущие всем людям, «как общие предпосылки уровня наблюдаемой активности индивида, имеющие социальное значение». Эта активность проявляется в первую очередь в способности следить за своими потребностями и ощущать ответственность за свои действия. Комплекс этих атрибутов Е.А.Долл обозначил как «социальная зрелость».

Как измеряется?

Сущность тестирования состоит в описании активности обследуемого и соотнесении конкретных форм его поведения с нормативами. Экспериментатор получает в ходе беседы сведения о ребенке и затем оценивает их по стандартной схеме. Применение шкалы не требует участия испытуемого, данные чаще всего получают от других лиц, обладающих информацией о его развитии (родители, воспитатели и т.д.).

В каком виде получают первичные данные?

Первичные данные получают в виде таблиц баллов.

Обработка первичных данных

Ориентиром для беседы и оценки действий является бланк для ответов, который содержит 36 пунктов, касающихся поведения ребенка. Пункты сформулированы таким образом, чтобы выявить, способен ли ребенок самостоятельно удовлетворить свои потребности в соответствии с нормативными требованиями для данного возраста. В первую очередь нормативы касаются «социальных способностей», например, самостоятельность, спо-

способность к общению, социальная включенность и т.д. Формулировка нормативов примерно такова:

- для возраста 3-4 года: сам застегивает одежду, сам одевается, кроме завязывания шнурков;
- для возраста 4-5 лет: играет в простые настольные игры, имеет представление о деньгах и их значении.

Нормативы объединяются в следующие категории:

1. Способность к самообслуживанию;
2. Самостоятельность во время еды;
3. Самостоятельность при одевании;
4. Способность к саморегуляции поведения;
5. Уровень активности;
6. Уровень общения;
7. Физическая активность;
8. Степень социализации.

Беседа как форма получения информации от лиц, знающих ребенка, оказывается вполне адекватной для определения степени овладения социальными навыками, но предъявляет повышенные требования к экспериментатору, который должен уметь выделить сведения, относящиеся к нормативным показателям. Выполнение каждого нормативного требования оценивается в 1 балл. Оценка первичная с учетом хронологического возраста переводится в условный показатель, позволяющий отнести испытуемого к определенной «зоне развития». В каждой возрастной категории выделяется 5 таких зон.

Интерпретация полученных результатов

Производится на основании сравнения полученных эмпирических результатов и соответствующих возрастных нормативов.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.29.

3. 6.

ШКАЛЫ ИЗМЕРЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА

(Д.Векслер)

Что измеряется?

Группа наиболее известных и широко используемых *тестов интеллекта*. Предназначены для измерения динамики развития интеллекта. Разработаны Д.Векслером. Первой была предложена в 1939 г. Векслер-Белльвью шкала (Wechsler Bellevue Scale, от названия клиники, в которой она была разработана). Шкала стандартизирована на выборке испытуемых в возрасте от 7 до 69 лет. Наибольшую известность получил модифицированный вариант этой шкалы, опубликованный в 1955 г. под названием «Векслера интеллекта взрослых шкала» (Wechsler Adult Intelligence Scale, WAIS), последняя редакция, WAIS-R, опубликована в 1981 г. WAIS предназначена для обследования лиц в возрасте от 16 до 64 лет. Включает 11 субтестов, составляющих вербальную и невербальную (действия) шкалы.

Что понимается под уровнем интеллектуального развития?

Автор специально не раскрывает содержания измеряемой психической способности. Но из контекста можно сделать вывод о том, что в данном случае под интеллектом следует понимать общую способность находить решения различных предметных и ситуативных задач.

Как измеряется?

Испытуемому предлагается выполнить задания.

Инструкция для испытуемого

« ... Ответьте, пожалуйста, на нижеследующие вопросы ... »:

Шкала вербальная

1. Субтест общей осведомленности. Исследует запас относительно простых сведений и знаний. Предлагается 29 вопросов.

Примеры:

— Из чего делают резину?

— Почему на солнце в темной одежде теплее, чем в светлой?

— Что такое гносеология?

2. Субтест общей понятливости. Оценивает полноту понимания смысла выражений, способность к суждению, понимание общественных норм. Испытуемый должен дать ответ о своих предполагаемых действиях в описанной ситуации. Предлагается 14 вопросов.

Примеры:

— Что нужно сделать, если Вы нашли на улице запечатанный конверт с написанным на нем адресом и непогашенной маркой?

— Что означает выражение «Куй железо, пока горячо»?

— Почему человек, родившийся глухим, не может говорить?

3. Арифметический субтест. Оценивает концентрацию внимания, легкость оперирования числовым материалом.

Испытуемый должен устно решить серию арифметических задач.

Примеры:

— Если человек купил 7 марок по 2 копейки каждая и дал полтинник, сколько он должен получить сдачи?

— Цена двух банок с консервированными яблоками — 31 копейка. Сколько стоят 12 банок?

— Восемь человек могут закончить работу за 6 дней. Сколько человек потребуется, чтобы закончить работу за пол-дня?

4. Субтест установления сходства. Оценивает способность к формированию понятий, классификации, упорядочиванию, абстрагированию, сравнению. Испытуемый должен установить и охарактеризовать общность между парой понятий.

5. Субтест повторения цифровых рядов. Направлен на исследование оперативной памяти и внимания, состоит из двух частей: запоминания и повторения чисел в прямом и обратном порядке.

6. Словарный субтест. Направлен на изучение вербального опыта (понимания и умения определить содержание слов). Предлагается объяснить значение ряда слов. Всего в задании 42 слова: первые 10 — весьма распространенные, повседневного употребления; следующие 20 — средней сложности; третью группу составляют 12 слов высокой степени сложности.

Примеры:

I группа	II группа	III группа
Яблоко	Приговор	Война
Стол	Микроскоп	Балласт
Деталь	Храм	Идиосинкразия

Шкала невербальная

7. Субтест шифровки цифр. Изучает степень усвоения зрительно-двигательных навыков. Задача состоит в том, чтобы написать под каждой цифрой в клеточке соответствующий ей символ. Время выполнения лимитировано.

Набор символов

										Ф.И.О.	
										Оценка	
1	2	3	4	5	6	7	8	9			
—	⊥	⊐	L	∪	○	△	×	=			

2	1	3	7	2	4	8	1	5	4	2	1	3	2	1	4	2	3	5	2	3	1	4	6	3

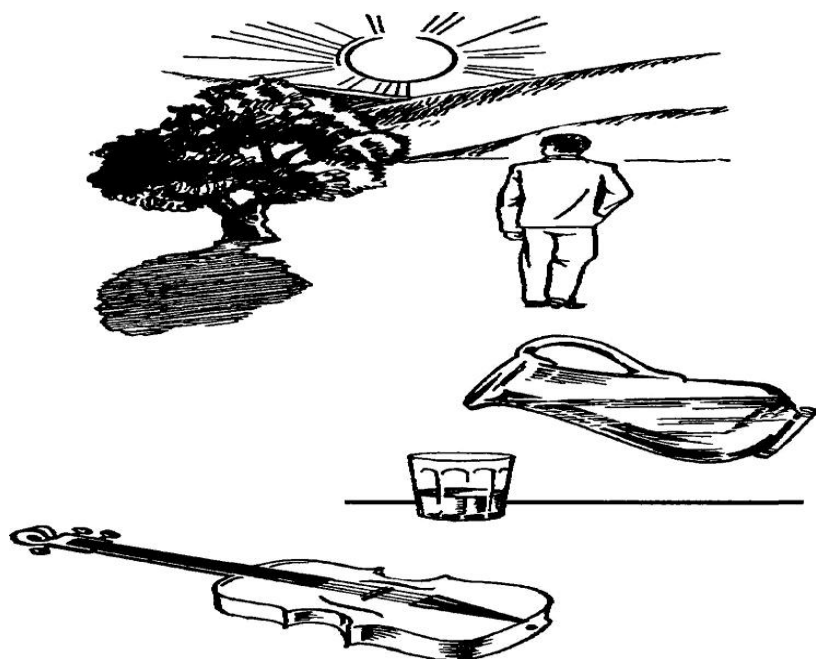
1	5	4	2	7	6	3	5	7	2	8	5	4	6	3	7	2	8	1	9	5	8	4	7	3

6	2	5	1	9	2	8	3	7	4	6	5	9	4	8	3	7	2	5	1	5	4	6	3	7

9	2	8	1	7	9	4	6	8	5	9	1	1	8	3	2	9	4	8	5	3	7	9	8	6

8. Субтест нахождения недостающих деталей. Изучает особенности зрительного восприятия, наблюдательность, способность отличить существенные детали.

Испытуемому предъявляют 21 изображение, в каждом из которых необходимо отыскать какую-либо недостающую деталь или какое-то несоответствие.



9. Субтест кубиков Коса. Направлен на изучение сенсомоторной координации, способности синтеза целого из частей. Испытуемому предлагают последовательно воспроизвести десять образцов рисунков из разноцветных деревянных кубиков. Время ограничивается по каждому заданию.



1



4



7



2



5



8



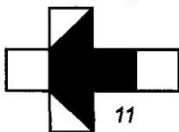
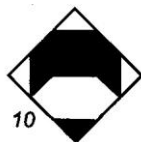
3



6



9



10. Субтест последовательности картинок. Исследует способность к организации фрагментов в логическое целое, к пониманию ситуации и предвосхищению событий. В задании предлагается восемь серий картинок. В каждой серии картинки объединены сюжетом, в соответствии с которым испытуемый должен расположить их в определенной последовательности.

11. Субтест составления фигур. Направленность субтеста аналогична субтесту 9. Испытуемому предлагают в определенной последовательности детали четырех фигур («человек», «профиль», «рука», «слон») без указания на то, что из этих деталей должно быть составлено.

В каком виде получаются первичные данные?

Первичные данные получаются в таблицах баллов. Это так называемые «сырые» показатели, которые затем переводят в шкальные оценки. Эти шкальные оценки будут являться стандартными оценками результатов, которые могут быть представлены в виде профиля.

Регистрационный лист к методике исследования интеллекта

Фамилия К-ов Имя _____ Отчество _____
 Год рождения _____ Возраст 26 Пол муж. Семейное полож. _____
 Образование высшее Профессия технолог Должность _____
 Акт № _____ Дата исследования _____
 Заключение _____

Таблица шкальных оценок														
шкальная оценка	Предварительные оценки													
	осведомленность	понимание	арифметический	сходство	повторение цифр	словарный	шифровка	наблюдательная деятельность	кубики Коса	расположенные картинки	сложение фигур	шкальная оценка		
19	29	27-28	26	17	78-80	87-90						19		
18	28	26	25	17	76-77	83	21			36	44	18		
17	27	25	18	24	74-75	86		48	35	43	17			
16	26	24	17	23	71-73	79-82	20	47	34	42	16			
15	25	23	16	22	67-70	72-75			46	33	41	15		
14	23-24	22	15	21	63-66	69-71	19	44-45	32	40	14			
13	21-22	21	14	19-10	58-62	66-69	18	42-43	30-31	38-39	13			
12	19-20	20	13	17-18	54-59	62-65	17	39-41	28-29	36-37	12			
11	17-18	19	12	15-16	47-53	58-61	15-16	35-38	26-27	34-35	11			
10	15-16	17-18	11	13-12	40-46	52-57	14	31-34	23-25	31-33	10			
9	13-14	15-16	10	11-12	32-39	47-51	12-13	28-30	20-22	28-30	9			
8	11-12	14	9	9-10	26-31	41-46	10-11	25-27	18-19	25-27	8			
7	9-10	12-13	7-8	-78	9	22-25	35-40	8-9	21-24	15-17	22-24	7		
6	7-8	10-11	6	5-6	8	18-21	29-34	6-7	17-20	12-14	19-21	6		
5	5-6	8-9	5	4		14-17	23-28	5	13-16	9-11	15-18	5		
4	4	6-7	4	3	7	11-13	18-22	4	10-12	8	11-14	4		
3	3	5	3	2		10	15-17	3	6-9	7	8-10	3		
2	2	4	2	1	6	9	13-14	2	3-5	6	5-7	2		
1	1	3	1		4-5	8	12	1	2	5	3-4	1		
0	0	0-2	0	0	0-3	0-7	0-11	0	0-1	0-4	0-2	0		

Задания		
Осведомленность	25	15
Понятливость	24	16
Арифметический	16	15
Сходство	22	15
Повторение цифр	15	15
Словарный	58	12
Вербальная оценка	88	
Шифровка	68	13
Недостающие детали	17	12
Кубики Коса	43	13
Последоват. картинки	29	12
Складывание фигур	39	13
Невербальная оценка	66	
Общая оценка	154	
Вербальная оценка ИСО	127	
Невербальная оценка ИСО	122	
Полная оценка ИСО	126	

Обработка первичных данных

Традиционно психометрическая часть обработки результатов обследования с помощью рассматриваемых шкал предусматривает подсчет *оценок первичных* по каждому из применявшихся вербальных и практических субтестов.

Оценки отдельных субтестов рассчитаны по шкале с характеристиками: $M = 10$, $s = 3$. По суммам «сырых» оценок (отдельно вербальной и невербальной частей теста) с помощью специальных таблиц определяются шкальные оценки IQ-вербального, IQ-невербального и общего IQ-показателя. Оценки по этим трем показателям выражены в единицах *IQ-показателя стандартного* ($M = 100$, $s = 15$).

Оценка за 1-й субтест – 1 балл за правильное решение каждого вопроса. Оценка за 2-й субтест зависит от точности ответа: 0, 1, 2 балла. В арифметическом субтесте дается оценка не только за точность ответа, но и за затраченное на решение время. В субтесте установления сходства оценка варьирует от 0 до 2 баллов, в зависимости от достигнутого уровня обобщения: конкретного, функционального, концептуального. В словарном субтесте оценка от 0 до 2 баллов. В 7-м субтесте оценка соответствует количеству правильно зашифрованных цифр. В субтесте нахождения недостающих деталей правильный ответ оценивается одним баллом. В субтесте кубиков Коса оценка зависит как от точности, так и от времени исполнения. Субтесты последовательности картинок и составления фигур аналогичны в оценивании предыдущему субтесту кубиков Коса.

Интерпретация полученных результатов

Интерпретация IQ-показателей по Векслеру проводится в соответствии со схемой, приведенной в табл. 1.

Таблица 1

Классификация IQ-показателей по Векслеру

IQ-показатель	Уровень интеллектуального развития	Выявление, % (по выборке 1,7 тыс лиц от 16 до 64 лет)
130 и выше	Весьма высокий интеллект	2,2

120-129	Высокий интеллект	6,7
110-119	«Хорошая» норма	16,1
90-109	Средний уровень	50,0
80-89	Сниженная норма	16,1
70-79	Пограничный уровень	6,7
69 и ниже	Умственный дефект	2,2

Количественная интерпретация результатов исследований с помощью этой методики включает некоторые специальные приемы. Так, при анализе показателей *WAIS* может быть определен индекс возрастного снижения некоторых интеллектуальных функций. Опираясь на экспериментальные данные, Д. Векслер разделяет субтесты на основные, результаты которых мало изменяются с возрастом испытуемых (словарный, осведомленность, составление фигур, обнаружение недостающих деталей), и те, которые чаще обнаруживают с возрастом ухудшение результатов относительно стандартов (воспроизведение цифр, обнаружение сходства, шифровка, кубики Коса).

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.51

3. 7.

ГЕЙДЕЛЬБЕРГСКИЙ ТЕСТ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Что изучается?

Этот психологический тест измеряет динамику развития специальных способностей. Предложен Х. Гримм и Х. Шелер в 1978 г. Предназначен для диагностики речевых способностей детей в возрасте от 3 до 9 лет. Состоит из 13 заданий-субтестов.

Что понимается под речевыми способностями?

Автор специально не раскрывает содержания измеряемых психических способностей. Но из контекста можно сделать вывод о том, что под речевыми способностями следует понимать способности строить адекватную естественную знаковую систему и пользоваться ею как средством общения и как средством познания.

Как измеряется?

Ребенку предлагаются задания (13 субтестов).

1. Понимание грамматических структур.

Инструкция для ребенка:

« ... Изобразите с помощью игрушек, которые перед вами, то, что сейчас вам будет сказано ... ».

Тестовый материал — 4 куклы, 10 фигурок животных и 1 кубик. Ребенку предлагают фразу, напр. «Кошка поймана мальчиком», смысл которой он должен проиллюстрировать с помощью игрушек (всего 17 фраз). Задания выявляют, могут ли дети понять грамматическую структуру фраз или же ориентируются на последовательность называния понятий.

2. Образование множественного числа существительных.

Инструкция для ребенка:

« ... Образуйте от данных слов множественное число ... ».

Ребенку предъявляют такие слова, как «машина», «часы», «пальто», «вечер» и др. (всего 18 слов). Оценивают, может

ли ребенок выразить семантическое различие единственного и множественного числа в соответствии с морфологическими правилами.

3. Имитация грамматических структур.

Инструкция для ребенка:

« ... Повторите в точности за мной, произнесенные мною слова»

Ребенок должен максимально точно повторить произнесенное вслух предложение. Например: «Прежде чем играть, ты должен убрать со стола.

4. Коррекция семантически неверных предложений.

Инструкция для ребенка:

« ... Сейчас я прочитаю тебе предложение, где одно слово будет неправильным, ты должен заменить его правильным ... ».

Ребенку вслух произносят предложения, в которых отдельные слова не соответствуют общему смыслу, и просят заменить эти слова на верные. Например: «Мама ставит вазу с цветами в стол» (всего 9 предложений). Определяют, в какой степени ребенку удастся понять связь значений и установить ее средствами языка (допускаются сокращения и дополнения).

5. Словообразование.

Инструкция для ребенка:

« ... Тебе будет дано одно слово и 4 картинки, ты должен будешь называть действия на этих картинках, которое состоит из данного слова ... ».

Тестовый материал состоит из 4 серий картинок по 4 в каждой. Ребенку предлагают исходное слово, например, глагол «ткать». После этого дают картинку с изображением мужчины около ткацкого станка и просят назвать его профессию. Затем показывают картинки с изображением женщины-ткачихи, ткацкой фабрики, тканей. Задания направлены на то, чтобы диагностировать способность устанавливать систему отношений между действием, деятелем, местом действия и выражать это в речи.

6. Вариации названий.

Инструкция для ребенка:

« ... Ответь, пожалуйста, на следующие вопросы ... ».

Тестовый материал состоит из 3 картинок, изображающих женщин и мужчину. Ребенку демонстрируют картинку, изображающую женщину, и сообщают, что ее зовут Мария Панова. После этого задают вопросы «У этой женщины есть ребенок. Как он ее называет?», «Эта женщина замужем. Как ее называет муж?», «Допустим, ты захочешь написать ей письмо. Как ты к ней обратишься?» Аналогичные вопросы задают по другим картинкам. Диагностируется способность определять структуру межличностных отношений и адекватно отражать ее в языке.

7. Классификация понятий.

Инструкция для ребенка:

« ... Тебе будут названы такие слова как животные, пища, одежда, игрушки, транспорт и растение, ты должен подобрать к ним картинки ... ».

Тестовый материал состоит из 30 картинок, изображающих животных, пищу, одежду, игрушки, транспорт и растения. Экспериментатор называет понятие, относящееся к группе картинок, и просит дать подробное определение понятия, а затем отобрать соответствующие картинки. Выявляется способность классифицировать объекты по общим признакам.

Для 13. Запоминание рассказа.

Инструкция для ребенка:

«Запомни, пожалуйста, сказку, которую я тебе расскажу».

Ребенку вслух зачитывают сказку, которую он должен запомнить и воспроизвести в конце тестирования. Сказка состоит из 11 предложений. Выявляется способность понимания смысла текста и его передачи.

8. Образование степеней сравнения прилагательных.

Инструкция для ребенка:

« ... Тебе будет дано слово и картинки, ты должен описать картинку, используя слово, которое тебе дано ... ».

Тестовый материал состоит из 12 картинок. Ребенку сообщают исходное суждение, например, «полосы». Затем показывают картинку с изображением флага с полосами и спрашивают о том, какой это флаг. На другом флаге полос больше, на третьем еще больше (ответ на последнюю картинку — «самый полосатый»). Аналогичным образом демонстрируют остальные картинки. Диагностируется, в какой степени у ребенка развита способность продуктивно применять правила при повышении уровня абстрактности.

9. Взаимосвязь вербальной и невербальной информации.

Инструкция для ребенка:

« ... Опиши, пожалуйста, картинку и скажи что он произносит из этих предложений (показать предложения) ... ».

Предлагаются последовательно 4 картинки с изображением мужских лиц. Требуется по картинке определить эмоциональное состояние мужчины. После этого ребенку предъявляется фраза, напр., «Мне очень приятно» (всего 8 фраз), которую якобы произносит один из изображенных мужчин, обращаясь к ребенку. Задача состоит в том, чтобы выбрать из четырех мужчин того, который мог бы произнести эту фразу. Выявляется способность к дифференцировке эмоциональных состояний в процессе общения.

10. Кодирование и декодирование наличной интенции.

Инструкция для ребенка:

« ... Скажи, что означает его лицо и что он говорит? ... ».

Тестовый материал состоит из 3 картинок с изображением мужских лиц. Ребенка еще раз просят назвать эмоциональное состояние каждого мужчины, после чего рассказывают короткую историю и просят придумать фразу, которую мог сказать один из изображенных мужчин в заданной ситуации (истории). Напр., показывают картинку с изображением рассерженного мужчины и говорят о том, что на него наехал ребенок своим велосипедом; требуется ответить, что этот мужчина мог бы сказать ребенку. Выявляется способность к различному выражению од-

ной и той же информации с учетом специфичных ролевых признаков.

11. Конструирование предложений.

Инструкция для ребенка:

« ... Здесь слова из которых нужно составить предложения . ».

Ребенку предъявляют набор слов, из которых нужно составить предложение, например, «мать—работать—сад» (10 наборов слов по 2—3 слова). Выявляется способность логически объединять разные понятия.

12. Нахождение слов.

Инструкция для ребенка:

« ... Я назову тебе три слова, а ты будешь должен назвать недостающее слово ... ».

Называют три слова с просьбой добавить недостающее четвертое, например: «лев—тигр—слон—...» (14 наборов слов). Диагностируется способность узнавать аналогию в значениях слов, выясняется, в какой степени ребенок усвоил интенциональные и экстенциональные аспекты значений.

13. Воспроизведение рассказа.

Инструкция для ребенка:

« ... Расскажи мне сказку, которую тебе недавно прочитала».

13. Воспроизводится сказка, прослушанная после выполнения 7-го субтеста.

В каком виде получают первичные данные?

Первичные данные получают в виде таблиц баллов.

Обработка первичных данных

1-й субтест – результаты оцениваются как правильные (1) и неправильные (0).

2-й субтест - два балла за полностью правильный ответ, 1 - при ошибочном употреблении ударения или частичном изменении нужного окончания, 0 — неверный ответ.

3-й субтест. Оценка проводится по двум параметрам — фонетическая точность, позволяющая судить о способности к слуховым дифференцировкам и правильности артикуляции, а также грамматическая точность, дающая представление о синтаксических возможностях ребенка. Два балла — верный ответ, 1 — незначительные семантические и синтаксические отклонения, 0 — неверный ответ.

4-й субтест. Два балла — точное исправление предложения, 1 — выбранное для замены слово не в полной мере отражает нужный смысл или допущена чрезмерная конкретизация, 0 — коррекция не проведена.

5-й субтест. Два балла — полностью верное образование слов, 1 — верное смысловое словообразование, 0 — простое соединение слов, образование слов от другого корня.

6-й субтест. Два балла — полностью верный ответ, 1 — ответ информативен, но не очень точен, многозначен, 0 — неверный ответ.

7-й субтест. Один балл — верный ответ, 0 баллов ребенок получает за все задание, если наряду с верными выборами им сделаны и неверные.

8-й субтест. Два балла — все степени сравнения образованы верно, 1 балл — незначительные отклонения, 0 — неверный ответ.

9-й субтест. Два балла — связь предложения и картинки верная, 1 — выбрано родственное эмоциональное состояние, 0 — связь предложения и изображения ошибочна.

10-й субтест. Два балла — высказывание соответствует типу эмоционального состояния, 1 — соответствует смыслу, но не отражает эмоционального состояния, 0 — не соответствует смыслу и не отражает эмоционального состояния.

11-й субтест. Два балла — все слова употреблены семантически и синтаксически верно, 1 — есть незначительные отклонения от правил, 0 — грубые отклонения от правил.

12-й субтест. . Два балла — названное слово связано с предыдущими, учтены все существенные признаки, 1 — заданное семантическое поле нарушено из-за неучета одного суще-

ственного признака; 0 — ответ не соответствует семантическому полю.

13-й субтест. Два балла — совершенно верное воспроизведение, 1 — незначительные смысловые и грамматические отклонения, 0 — неверное воспроизведение. После завершения тестирования вычисляется общая сумма баллов, сопоставляемая с нормативными данными.

Интерпретация полученных результатов

Производится на основании соотнесения эмпирических и нормативных результатов.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.68

3. 8.

МЕТОДИКА «ДЕРЕВНЯ»

Что измеряется?

Это проективная методика исследования динамики развития личности. Произведение Г.Уэллса «Игры на полу» (1911) дало импульс к созданию методики «Деревня» и Теста Мира.

В 1939 г. была предложена независимо друг от друга несколькими авторами. Р.Мукиелли издал в 1960 г. первое полное руководство. Предназначена для обследования как детей, так и взрослых.

По мнению Р.Мукиелли, в исследованиях с помощью этой методики выявляются 4 переменные:

1. психологический возраст,
2. характер (поведение),
3. культурный уровень,
4. внутренний мир личности.

Об этом свидетельствуют символические фантазии, которые необходимо декодировать.

Что понимается под психологическим возрастом, характером, культурным уровнем и внутренним миром личности?

Автор специально не раскрывает содержания измеряемых психических способностей. Но из контекста можно сделать вывод о том, что методика измеряет уровень сформированности личности как субъекта культуры.

Как измеряется?

Стимульный материал методики «Деревня» состоит из небольших по величине предметов, количество которых доходит до 300 (в зависимости от вариантов различных авторов). Среди них: школа, больница, мэрия, церковь, торговые лавки (мясная, булочная), кафе, деревья различной формы, автомобили, стены, фигурки людей и животных и т. п.

Инструкция для испытуемого.

« ... Построй из имеющихся предметов деревню, в которой ты хотел бы жить ... ».

Психолог фиксирует поведение испытуемого и время работы. После окончания просит прокомментировать результат. Во-

просы могут быть заданы как произвольные (например: «В каком месте деревни Вы живете?», «Какой уголок Вам нравится больше всего?», «Есть ли в деревне уголок, который напоминает Вам знакомые места?»), так и по определенной схеме (существует 8 стандартных вопросов). После этого на бумаге делают набросок деревни, в котором тщательно отмечается расположение каждого предмета.

В каком виде получают первичные данные?

В виде показателей принятия задания, оцениваемые по производимым практическим действиям.

Обработка первичных данных

Анализу подвергается в первую очередь символическое жизненное пространство и его структура.

Интерпретация полученных результатов

При интерпретации результатов учитываются символика правого и левого, верха и низа. Например, доска или стол, на которых строится «Деревня», могут быть условно поделены на три горизонтальные зоны. Наиболее удаленная от испытуемого часть рассматривается как зона стремлений, центральная — как сфера настоящего, ближайшая — как сфера актуальных переживаний и «Эго». Возможно деление на вертикальные зоны, а также на небольшие квадраты (от 8 до 16).

Интерпретации подлежат форма переживаемого пространства и значение, придаваемое элементам построенной этой методики, (напр., «аптека» — символ заботы о здоровье, страха болезни, небольшого недомогания; «мясная лавка» — насилия, агрессии, убийства; «вокзал» — изменения жизни, разрыва с настоящим, отъезда). Обсуждается также потребность в топографическом анализе рельефа «Деревни», ее высоты, наличия долин, возвышенностей, а также типичных экспрессивных движений в процессе создания этой методики.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.80

3. 9.

ДЕТСКАЯ ШКАЛА ПРОЯВЛЕНИЙ ТРЕВОЖНОСТИ

Что измеряется?

Это личностный опросник. Разработан А. Кастанеда, Б. Р. Маккендлес и Д. С. Палером на основании шкалы проявлений тревожности. Измеряется динамика развития тревожности, проявляющаяся во внешнем поведении индивида (на основании анализа симптомов тревожности). Допускается групповое и индивидуальное обследование. Эта шкала содержит 42 вопроса, направленных на идентификацию симптомов тревожности, и 11 контрольных вопросов. Данный опросник предназначен для обследования детей от 9 до 11 лет.

Что понимается под симптомами тревожности?

Автор специально не раскрывает содержания измеряемого понятия. Но из контекста можно сделать вывод о том, что под симптомами тревожности следует понимать особенности поведения, которые идентифицируются испытуемым как показатели тревожности.

Как измеряется?

Задания предъявляются на бланке для ответов, где испытуемый должен кружком обвести нужный ответ («да», «нет»).

Инструкция для испытуемого:

« ... Обведите кружком ответы, которые вы считаете правильными ... ».

На бланке также содержатся: инструкция, анкетные данные испытуемого и тренировочные вопросы. Обследование занимает примерно 15 минут.

В каком виде получают первичные данные?

Первичные данные получают в виде таблиц баллов.

Обработка первичных данных

При оценивании результатов первичные показатели переводятся в стэны. Показатель *ретестовой надежности* (интервал

ретеста 7 дней) колеблется в зависимости от возраста испытуемых от $r_t = 0,85$ до $r_t = 0,89$ (среднее значение $r_t = 0,86$). Показатель *надежности частей теста* соответственно — от $r_t = 0,74$ до $r_t = 0,83$ (среднее значение $r_t = 0,78$).

Интерпретация полученных результатов

Производится на основании соотнесения эмпирических и нормативных результатов.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.81

3. 10.

ДИАГНОСТИКА ИНТЕЛЛЕКТА С ПОМОЩЬЮ ТЕСТА ГУДИНАФ-ХАРРИСА

Что измеряется?

Этот психологический тест измеряет динамику развития интеллекта ребенка в возрасте от 4 до 15 лет.

Что понимается под интеллектом?

Под интеллектом понимается общая способность, благодаря которой возможно решение различных классов предметных задач.

Как измеряется?

Ребенку выдается лист белой бумаги стандартного формата и один простой карандаш. Годится и обычная писчая бумага, но предпочтительно плотная бумага, специально предназначенная для рисования. Карандаш – обязательно мягкий, лучше марки М или 2М; допустимо использование неизношенного черного фломастера.

Инструкция для ребенк:.

« ... Ты должен как можно лучше нарисовать человека («мужчину», «дяденьку») ... ».

Инструкция для исследователя:

По ходу рисования комментарии не допускаются. Если ребенок выполняет рисунок человека не в полный рост, ему предлагают сделать новый рисунок.

По завершении рисования проводится дополнительная беседа с ребенком, в которой уточняются непонятные детали и особенности изображения.

Тестирование – предпочтительно индивидуальное. Для дошкольников – исключительно индивидуальное.

В каком виде получаются первичные данные?

Первичные данные получаются в виде таблиц баллов.

Обработка первичных данных.

Шкала признаков для оценки рисунка содержит 73 пункта. За выполнение каждого пункта начисляется 1 балл, за несоответствие критерию – 0 баллов. В итоге подсчитывается суммарная оценка.

Критерии оценки

1. Голова. Засчитывается любое достаточно ясное изображение головы независимо от формы (окружность, неправильная окружность, овал). Черты лица, не ограниченные контуром головы не засчитываются.

2. Шея. Засчитывается любое ясное изображение данной части тела, отличной от головы и туловища. Прямое сочленение головы и туловища не засчитывается.

3. Шея; два измерения. Очертание шеи, не прерываясь переходят в очертания головы, туловища или того и другого одновременно. Линия шеи должна плавно переходить в линию головы или туловища. Изображение шеи в виде одной линии или «столбика» между головой и туловищем не засчитывается.

4. Глаза. Если нарисован хотя бы один глаз – то любой способ изображения признается удовлетворительным. Засчитывается даже единственная неопределенная черточка, иногда встречающаяся в рисунках совсем маленьких детей.

5. Детали глаза: брови, ресницы. Показаны брови или ресницы, или то и другое одновременно.

6. Детали глаза: зрачок. Любое явное указание на зрачок или радужную оболочку, помимо глаза. Если показаны 2 глаза, должны присутствовать оба зрачка.

7. Детали глаз: пропорции. Размер глаза по горизонтали должен превосходить размер по вертикали. Это требование должно быть соблюдено в изображении обоих глаз, но если нарисован только один глаз, то достаточно и этого. Иногда в профильных рисунках высокого уровня глаз показан с учетом перспективы. В таких рисунках засчитывается любая треугольная форма.

8. Детали глаза: взгляд. Анфас: глаза явно «смотрят». Не должно быть ни конвергенции, ни дивергенции зрачков ни по горизонтали, ни по вертикали.

Профиль: глаза должны быть показаны либо как в предшествующем пункте, либо, если сохранена обычная миндалевидная

форма, зрачок должен быть помещен в передней части глаза, а не в центре. Оценка должна быть строгой.

9. Нос. Любой способ изображения носа. В «смешанных профилях» очко засчитывается даже если нарисовано 2 носа.

10. Нос, два измерения. Анфас: засчитывается любая попытка нарисовать нос двумерным, если длина носа больше ширины его основания. Профиль: засчитывается любая, самая примитивная попытка показать нос в профиль, при условии, что изображено основание носа и его кончик. Простая «пуговица» не засчитывается.

11. Рот. Любое изображение.

12. Губы, два измерения. Анфас: ясно изображена верхняя и нижняя губа.

13. Нос и губы, два измерения. Дается дополнительное очко, если выполнены пункты 10 и 12.

14. Подбородок и лоб. Анфас: должны быть нарисованы оба глаза и рот, оставлено достаточно места над глазами и под ртом для лба и подбородка. Оценка не очень строгая. Там, где шея переходит в лицо, имеет значение расположение рта по отношению к сужающейся нижней части головы.

15. Подбородок. Четко отделен от нижней губы. Анфас: форма подбородка должна быть выделена каким-либо способом: например, кривой линией, проходящей ниже рта или губ, или всей формой лица. Борода, закрывающая данную часть лица, не позволяет начислять очко по данному пункту.

16. Показана линия челюсти. Анфас: поперек шеи проходит линия челюсти и подбородка, причем она не должна быть квадратной формы. Шея должна быть достаточно широкой, а подбородок достаточно заостренным, чтобы линия челюсти образовала острый угол с линией шеи. Оценка строгая.

Профиль: линия челюсти идет по направлению к уху.

17. Переносица. Анфас: нос имеет правильную форму и правильно расположен. Должно быть показано основание носа, а переносица должна быть прямой. Важно расположение верхней части переносицы – она должна доходить до глаз или заканчиваться между ними. Переносица должна быть у основания.

18. Волосы 1. Засчитывается любое, даже грубое изображение волос.

19. Волосы 2. Волосы показаны не просто мазней или каракулями. Однако линия волос на черепе без каких-либо попыток закрасить их не засчитывается. Очко дается, если ребенок принял попытку хоть как-то закрасить волосы или показать их волнистый контур.

20. Волосы 3. Любая явная попытка показать стрижку или факсон, используя челку, баки или линию прически у основания. Когда нарисован человек в головном уборе, очко засчитывается, если волосы на лбу, за ухом или сзади указывают на наличие определенной прически.

21. Волосы 4. Тщательное изображение волос; показано направление прядей. Пункт 21 не засчитывается, если рисунок ребенка не удовлетворяет требованиям пункта 20. Это признак более высокого ранга.

22. Уши. Любое изображение ушей.

23. Уши: пропорции и расположение. Вертикальный размер уха должен превышать его горизонтальный размер. Уши должны быть расположены примерно в средней трети вертикального размера головы.

Анфас: верхняя часть уха должна отходить от линии черепа, оба уха должны расширяться в сторону основания.

Профиль: должна быть показана какая-нибудь деталь уха, например, слуховой канал может быть изображен точкой. Ушная раковина должна расширяться в сторону затылка. Примечание: некоторые дети, особенно умственно отсталые, имеют тенденцию рисовать ухо как бы перевернутым – расширяющимся в сторону лица. В таких рисунках очко никогда не засчитывается.

24. Пальцы. Любые признаки пальцев помимо руки или кисти. В рисунках детей постарше, имеющих склонность делать эскизные изображения, этот пункт засчитывается при наличии любого признака пальца.

25. Показано правильное количество пальцев. Если нарисованы две кисти, необходимо, чтобы на обеих было по пять пальцев. В «эскизных» рисунках более старших детей очки засчитываются, даже если нельзя четко разглядеть все пять пальцев.

26. Правильные детали пальцев. «Виноградины» или «палочки» не засчитываются. Длина пальцев должна отчетливо превышать ширину. В более сложных рисунках, где кисть показана в перспективе или пальцы намечены лишь эскизно, очко засчитывается. Очко дается даже в таких случаях, когда из-за того что руки сжаты в кулаки, показаны только суставы или части пальцев. Последнее встречается только в рисунках высшей сложности, где большое значение имеет перспектива.

27. Противопоставление большого пальца. Пальцы нарисованы так, что видно явное отличие большого пальца от остальных. Оценка должна быть строгой. Очко засчитывается и в том случае, когда большой палец явно короче всех остальных или когда угол между ним и указательным пальцем не меньше, чем в два раза превышает угол между любыми двумя пальцами, либо если точка прикрепления большого пальца к кисти находится значительно ближе к запястью, чем у других пальцев. Если изображены две руки, перечисленные выше условия должны соблюдаться на обеих руках. Если нарисована одна рука, то при соблюдении указанных условий очко засчитывается. Пальцы должны быть обязательно показаны; рука в виде варежки не засчитывается, если только не очевидно (или установлен в последующей беседе), что ребенок изобразил человека в зимней одежде.

28. Кисти. Любое изображение кисти, не считая пальцев. Если имеются пальцы, то между основанием пальцев и краем рукава или манжета должно быть пространство. Где нет манжета, кисть должна как-либо расширяться, изображая ладонь или тыльную сторону руки, в отличие от запястья. Если нарисованы обе руки, этот признак должен иметься на обеих.

29. Нарисована запястье или лодыжка. Либо запястье, либо лодыжка нарисованы явно отдельно от рукава или брючины. Здесь недостаточно линии, нарисованной поперек конечности и показывающей край рукава или брючины (это засчитывается в пункте 55).

30. Руки. Любой способ изображения рук. Одних только пальцев недостаточно, но очко засчитывается, если между основанием пальцев и той частью тела, к которой они присоединены, оставлено место. Количество рук так же должно быть правиль-

ным, за исключением рисунков в профиль, когда можно засчитывать и одну руку.

31. Плечи 1. Анфас: изменение направления очертания верхней части туловища, которое производит впечатление вогнутости, а не выпуклости. Этот признак оценивается довольно строго. Обычная овальная форма никогда не засчитывается, оценка всегда отрицательная, если только не очевидно, что это указание на резкое расширение туловища ниже шеи, которое образуется лопаткой или ключицей. Туловище четко квадратной или прямоугольной формы не засчитывается, но если углы закруглены, очко дается.

Профиль: оценка должна быть несколько мягче, чем в рисунках анфас, так как правильно изобразить плечи в профиль значительно труднее. Правильным можно считать рисунок, на котором в профиль изображена не только голова, но и туловище. Очко засчитывается, если линии, образующие очертания верхней части туловища, расходятся друг от друга у основания шеи, показывая расширение грудной клетки.

32. Плечи 2. Анфас: оценивается строже, чем предшествующий признак. Плечи должны непрерывно переходить в шею и руки, должны быть «квадратными», а не свисающими. Если рука отведена от туловища, должна быть показана подмышка. Профиль: плечо должно быть присоединено в правильном месте. Рука должна быть изображена двумя линиями.

33. Руки сбоку или чем-то заняты. Анфас: маленькие дети часто рисуют руки жестко отставленными от туловища. Очко засчитывается, если хотя бы одна рука, нарисованная сбоку, образует с общей вертикальной осью туловища угол не больше 10 градусов, если только руки не заняты чем-либо, например, держат какой-либо предмет. Очко засчитывается, если руки нарисованы засунутыми в карманы на бедрах или заложенными за спину.

Профиль: очко засчитывается, если руки заняты какой-либо работой или вся рука поднята.

34. Локтевой сустав. В середине руки должен быть не плавный, а резкий изгиб (достаточно на одной руке). Изгиб и складки рукава засчитываются.

35. Ноги. Любой способ изображения ног. Число ног должно быть правильным. В профильных рисунках может быть либо одна, либо две ноги. При оценке надо исходить из здравого смысла, а не только из чисто формального признака. Если нарисована только одна нога, но эскизно намечена промежуточность, очко засчитывается. С другой стороны, три и более ног на рисунке или только одна нога без какого-либо оправдания отсутствия второй очко не считается. Одна нога, к которой присоединены две ступни, оценивается отрицательно.

36. Бедро 1 (промежность). Анфас: показана промежуточность. Чаще всего она изображается внутренними линиями ног, встречающимися в точке соединения с телом. (Маленькие дети обычно помещают ноги как можно дальше друг от друга. Такой способ изображения по данному пункту очка не получает).

Профиль: если нарисована только одна нога, то должно быть передано очертание ягодицы.

37. Бедро 2. Бедро должно быть изображено точнее, чем это необходимо для получения очка в предшествующем пункте.

38. Коленный сустав. Так же, как и в локте, должен иметь место резкий изгиб приблизительно в середине ноги, или, что иногда встречается в рисунках очень высокой сложности, сужение ноги в этой точке. Брюки длиной по колено – признак недостаточный. Складка или штрихи, показывающие колено, оцениваются положительно.

39. Ступня 1. Любое изображение. Засчитывается изображение ступни любым способом: две ступни анфас, одна или две ступни в профильном рисунке. Маленькие дети могут изображать ступни, присоединяя носки к нижней части ноги. Это засчитывается.

40. Ступня 2. Пропорции. Ступни и ноги должны быть показаны в двух измерениях. Ступни должны быть не «обрубленные», т.е. длина ступни должна превышать ее высоту от подошвы до подъема. Длина ступни не должна превышать 1/3 от общей длины всей ноги и не должна быть меньше 1/10 общей длины ноги. Очко засчитывается в рисунках анфас, где ступня показана большей в длину, чем в ширину.

41. Ступня 3. Пятка. Любой способ изображения пятки. На рисунках в анфас признак засчитывается формально, когда ступни

изображены так, как показано на рисунке (при условии, что имеется некая разделительная линия между ногой и ступней). В профильных рисунках должен быть подъем.

42. Ступня 4. Перспектива. Попытка соблюдения ракурса, по крайней мере для одной ступни.

43. Ступня 5. Детали. Любая деталь, например, шнурки, завязки, ремешки или подошва ботинка, изображенная двойной линией.

44. Соединение рук и ног с туловищем 1. Обе руки и обе ноги присоединены к туловищу в любой точке, или руки присоединены к шее, либо к месту соединения головы с туловищем (когда нет шеи). Если отсутствует туловище, оценка всегда ноль. Если ноги присоединены не к туловищу, а к чему-нибудь еще, независимо от присоединения рук, оценка ноль.

45. Присоединение рук и ног 2. Руки и ноги присоединены к туловищу в соответствующих местах. Очко не засчитывается, если присоединение руки занимает половину или больше грудной клетки (от шеи до талии). Если нет шеи, руки должны присоединяться к верхней части туловища.

Анфас: если присутствует признак 31, то место присоединения должно приходиться точно на плечи. Если по признаку 31 ребенок получил ноль, то точка присоединения должна приходиться точно на место, где должны быть нарисованы плечи. Оценка строгая, особенно при отрицательной оценке по пункту 31.

46. Туловище. Любое четкое изображение туловища в одном или двух измерениях. Там, где никакого явного различия между головой и туловищем нет, но черты лица показаны в верхней части этой фигуры, очко засчитывается, если черты лица занимают не больше половины фигуры; в противном случае оценка ноль (если только нет поперечной черты, показывающей нижнюю границу головы). Любая фигура, нарисованная между головой и ногами, засчитывается как туловище, даже если ее размер и форма скорее напоминают шею, чем туловище. (Это правило основано на том, что многие дети, в рисунках которых имеется такая особенность, в ответ на соответствующий вопрос называют длинную часть туловищем). Ряд пуговиц, идущий виз между ногами, оценивается как ноль по признаку туловища, но

как очко по признаку одежды, если только поперечная линия не показывает границы туловища.

47. Пропорциональность туловища: два измерения. Длина туловища должна превышать его ширину. Измеряется расстояние между точками наибольшей длины и наибольшей ширины. Если оба расстояния одинаковы или настолько близки, что разница между ними трудно определима, - оценка ноль. В большинстве случаев разница достаточно велика, и ее можно определить на глаз, без измерения.

48. Пропорции: голова 1. Площадь головы должна быть не больше половины и не меньше $1/10$ площади туловища. Оценка довольно мягкая.

49. Пропорции: голова 2. Голова составляет приблизительно $1/4$ площади туловища. Оценка строгая: не засчитывается, если больше $1/3$ и меньше $1/5$. Там, где не показана промежуток, как например, в некоторых профильных рисунках, принимается пояс или талия примерно на уровне $2/3$ низа общей длины туловища.

50. Пропорции. Анфас: длина головы больше ее ширины; должна быть показана общая овальная форма.

Профиль: голова имеет явно удлиненную, продолговатую форму. Лицо длиннее основания черепа.

51. Пропорции: руки 1. Руки по крайней мере равны длине туловища. Кончики кистей достигают середины бедер, но не колена. Кисти не обязательно доходят до (или ниже) промежности, особенно если ноги необычно короткие. На рисунках анфас обе руки должны иметь такую длину. Оценивается относительная длина, а не положение рук.

52. Пропорции: руки 2. Коническая форма рук. Предплечье уже верхней части руки. Засчитывается любая попытка сузить предплечье, если только это не делается прямо у талии. Если целиком нарисованы обе руки, сужения должны быть на обеих.

53. Пропорции: ноги. Длина ног не должна быть меньше вертикального размера туловища и не больше двойного размера туловища. Ширина каждой ноги меньше ширины туловища.

54. Пропорции: конечности в двух измерениях. Обе руки и ноги показаны в двух измерениях. Если руки и ноги двумерные

– очко засчитывается, даже если кисти и ступни изображены линейно.

55. Одежда 1. Любые признаки изображения одежды. Как правило, наиболее ранние способы представляют собой ряд пуговиц, идущих вниз к центру туловища, или шляпу, или то и другое вместе. Засчитывается даже что-нибудь одно. Одна точка или маленький кружочек в центре туловища практически всегда означает пупок, и не засчитывается как элемент одежды. Серия вертикальных и горизонтальных линий, нарисованных поперек туловища (а иногда и поперек конечностей), представляет собой самый распространенный способ изображения одежды. За это дается очко. Также засчитываются черточки, которые могут быть расценены как указание на карманы или манжет.

56. Одежда 2. Наличие по крайней мере двух непрозрачных предметов одежды, таких как шляпа, брюки и т. п., скрывающих часть тела, которую они покрывают. При оценке рисунка по данному пункту следует иметь в виду, что если шляпа чуть-чуть касается верха головы, но не покрывает никакой ее части, очко не засчитывается. Одни только пуговицы без каких-либо других указаний на признаки одежды не засчитываются. Пальто должно быть изображено с помощью двух следующих признаков: рукава, воротник или линия горлового выреза, пуговицы, карманы. В изображении брюк должны быть: пояс, ремень, застежка, манжеты или любой способ разграничения ступни и ноги от низа брючины. Изображение ступни как продолжения ноги не засчитывается, если линия поперек ноги – единственный признак, указывающий на различие ступни и лодыжки.

57. Одежда 3. В рисунке нет прозрачных элементов одежды. И рукава и брюки должны быть показаны отдельно от запястий рук и ступней ног.

58. Одежда 4. Нарисовано по крайней мере 4 предмета одежды. Предметы одежды могут быть следующими: шляпа, туфли, пальто, пиджак, рубашка, воротник, галстук, ремень, брюки, жакет, футболка, рабочий халат, носки.

59. Одежда 5. Полный костюм без каких-либо нелепостей (несовместимых предметов, деталей). Это может быть и «фома» (не только военная форма, но и например ковбойский костюм) или

повседневный костюм. Во втором случае костюм должен быть безупречным. Это «поощрительный» дополнительный пункт, и следовательно, здесь должно быть показано больше, чем в пункте 58.

60. Профиль 1. Голова, туловище и ноги в профиль должны быть показаны без ошибок. Туловище не считается нарисованным в профиль, если центральная линия пуговиц не сдвинута от середины фигуры в бок туловища или если нет других указаний, как, например, соответствующее положение рук, карманов, галстука. В целом рисунок может содержать одну (но не более) из следующих трех ошибок: 1) прозрачность тела – контур туловища виден сквозь руку; 2) ноги нарисованы не в профиль; в полном профиле по крайней мере верхняя часть одной ноги должна быть закрыта другой ногой, которая ближе; 3) руки присоединены к контуру спины и протянуты вперед.

61. Профиль 2. Фигура должна быть показана в профиль абсолютно правильно, без ошибок и случаев прозрачности.

62. Анфас. Включает частичный профиль, когда рисующий старается показать фигуру в перспективе. Все остальные части тела на своих местах и соединены правильно, за исключением частей, скрытых перспективой или одеждой. Существенные детали: ноги, руки, глаза, нос, уши, шея, туловище, ладони (кисти), ступни. Ступни должны быть изображены в перспективе, но не в профиль, если только они не вывернуты в разные стороны. Части должны быть показаны двумерными.

63. Двигательная координация в рисовании линий. Посмотрите на длинные линии рук, ног и туловища. Линии должны быть твердыми, уверенными и без случайных изгибов. Если в целом линии производят впечатление твердых, уверенных и свидетельствуют о том, что ребенок контролирует движение карандаша, очко засчитывается. Рисунок может быть весьма неумелым, и все же очко должно быть засчитано. Несколько длинных линий может быть обведено или стерто. Линии на рисунке не обязательно должны быть очень ровными и плавными. Маленькие дети иногда пытаются «раскрашивать» рисунок. Внимательно изучите линии рисунка. Дети постарше часто пользуются эскизами, отрывочным методом, легко отличимым

от неуверенных линий, возникающих вследствие незрелой координации.

64. Двигательная координация в рисовании соединений. Посмотрите на точки соединений линий. Линии должны встречаться точно, без явной тенденции к пересечению или наложению и без промежутка между ними (рисунок с несколькими линиями оценивается строже, чем рисунок с частыми сменами направления линий). Эскизный отрывистый рисунок обычно засчитывается, несмотря на то, что соединения линий могут быть неопределенными, т.к. эта способность присуща почти исключительно рисункам зрелого типа. Допускаются некоторые подтирания.

65. Высшая двигательная координация. Это «поощрительный», дополнительный пункт за умелое владение карандашом как в рисовании деталей, так и в рисовании основных линий. Обратите внимание на мелкие детали, а также на характер основных линий. Все линии должны быть нарисованы твердо, с правильными соединениями. Прорисовка карандашом тонких деталей (черт лица, мелких деталей одежды и т.п.) указывает на хорошую регуляцию движений карандаша. Оценка должна быть очень строгой. Перерисовка или подтирание аннулируют очко за этот пункт.

66. Направление линий и форма: контур головы (качество линий в рисовании форм). Контур головы должен быть нарисован без явных признаков произвольных отклонений. Очко засчитывается только в тех рисунках, где форма достигается без неправильных предварительных попыток (круг, эллипс). В профильных рисунках простой овал, к которому присоединен нос, не засчитывается. Оценка должна быть достаточно строгой, т.е. контур лица должен быть нарисован единой линией, а не по частям.

67. Качество линий в рисовании форм: контур туловища. То же, что и в предыдущем пункте, но для туловища. Следует обратить внимание на то, что примитивные формы (палочка, круг или эллипс) не засчитываются. Линии туловища должны указывать на попытку намеренно отойти от простой яйцевидной формы.

68. Качество линий в рисовании форм: руки и ноги. Руки и ноги должны быть нарисованы без нарушений формы, как в предыдущем пункте, без тенденции к сужению в местах соединения с телом. И руки и ноги должны быть изображены двумерными.

69. Качество линий в рисовании форм: черты лица. Черты лица должны быть полностью симметричными. Глаза, нос и рот должны быть показаны двумерными.

Анфас: черты лица должны быть размещены правильно и симметрично, должны ясно передавать вид человеческого лица.

Профиль: контур глаза должен быть правильным и расположен в передней части головы. Нос должен образовывать тупой угол со лбом. Оценка строгая, «карикатурный» нос не засчитывается.

70. Эскизная техника. Линии, образованные хорошо регулируемыми штрихами. Повторное обведение отрезков длинных линий не засчитывается. «Эскизная» техника встречается в работах некоторых старших детей и почти не встречается у детей младше 11-12 лет.

71. Особая прорисовка деталей. С помощью особых линий или штриховки должно быть изображено что-то (одно или более) из следующего перечня: складки одежды, морщинки или фалды, выделка ткани, волосы, ботинки, расцветка или предметы фона.

72. Движение рук. Фигура должна выражать свободу движений в плечах и локтях. Достаточно при изображении одной руки. «Руки в брюки» или руки в карманах не засчитываются, если видны и плечи, и локти. Какие-либо действия не обязательны.

73. Движения ног. Свобода в движениях и в коленях, и бедрах фигуры.

За соответствие рисунка каждому из назначенных критериев начисляется 1 балл.

Из таблиц Гудинаф-Харриса взяты соотношения баллов и «нормального» IQ, соответствующего 100%, а также те показатели, которые примерно соответствуют IQ = 70% (т.е. минимального значения, относящегося к норме).

В тех случаях, когда количество баллов ниже, чем соответствующее IQ = 70%, это дает основание для более детального изу-

чения интеллектуальной сферы ребенка с целью выявления возможного отставания в умственном развитии. На основе лишь данного критерия делать выводы об умственной отсталости не допустимо.

Интерпретация полученных результатов

В возрасте 3 лет IQ = 100% примерно соответствует количество баллов, равное 7. (70% - 1 балл)

4 года – 100% - 10 баллов; 70% - 3 балла.

5 лет – 100% - 16 баллов; 70% - 6 баллов.

6 лет – 100% - 18-19 баллов; 70% - 7 баллов.

7 лет – 100% - 22-23 баллов; 70% - 9 баллов.

8 лет – 100% - 26 баллов; 70% - 10 баллов.

9 лет – 100% - 31 баллов; 70% - 13 баллов.

10 лет – 100% - 34-35 баллов; 70% - 14-15 баллов.

11 лет – 100% - 36-38 баллов; 70% - 15-16 баллов.

12 лет – 100% - 39-41 баллов; 70% - 18 баллов.

13 лет – 100% - 42-43 баллов; 70% - 21 баллов.

14 - 15 лет – 100% - 44-46 баллов; 70% - 24 баллов.

Л.Д.Столяренко. Детская психодиагностика и профориентация.- Ростов-на-Дону, 1999.-384с.,с.193

3. 11.

ТЕСТ ФОРМ ДИСКРИМИНАЦИИ

Что измеряется?

Тест специальных способностей. Предназначен для оценки динамики развития дискриминативной перцепции геометрических образов, качеств внимания. Относится к невербальным тестам. Разработан Й.Шванцарой в 1956 г. Автор рекомендует Тест форм дискриминации для обследования лиц в возрасте 9-18 лет.

Что понимается под дискриминативной перцепцией геометрических образов и качеством внимания?

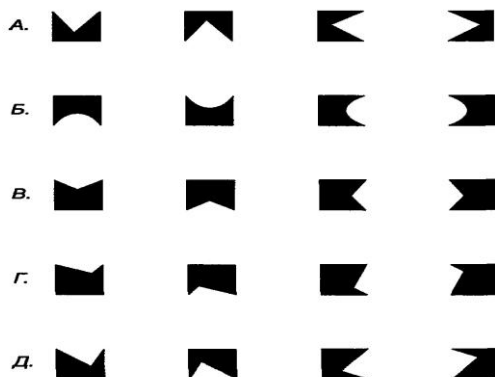
Под дискриминативной перцепцией понимается способность различать геометрические фигуры различных форм.

Как измеряется?

Материал теста состоит из 1250 геометрических фигур, размещенных на листе белой бумаги формата А4 по 50 в строке. Типов фигур пять, однако размещены они по-разному (развернуты в стороны, вверх или вниз) в случайном порядке. Задача испытуемого — отыскивать и вычеркивать указанную экспериментатором фигуру.

Инструкция для испытуемого.

« ... Отыщите и вычеркните указанную мною фигуры ... ».



Перед началом обследования проводится тренировка. По указанию экспериментатора испытуемый отмечает место на бланке, соответствующее количеству проделанной за истекшее время работы.

В каком виде получаются первичные данные?

Первичные данные получают в виде таблиц баллов.

Обработка первичных данных

При оценивании фиксируется: время выполнения всего задания; количество пропущенных знаков; количество неправильных зачеркиваний; количество исправлений. Полученные данные (раздельно по скорости и точности решения) переводятся в шкалу стэнов (см. *Оценки шкальные*). Наряду с возрастной дифференциацией, введены отдельные нормы для мальчиков и девочек. Методика допускает как групповое, так и индивидуальное обследование.

Интерпретация полученных результатов.

Производится на основании соотнесения эмпирических и нормативных результатов.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.92

3. 12.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ РИГИДНОСТИ МЫШЛЕНИЯ

Что изучается?

Эта психологическая методика направлена на изучение динамики развития ригидности мышления у ребенка. Возраст – школьники, начиная с первого класса. Может использоваться как индивидуально, так и в группе.

Что понимается под ригидностью мышления?

Ригидность – это инертность, негибкость мышления, когда необходимо переключиться на новый способ решения задачи. Инертность мышления и связанная с ней тенденция к предпочтению репродуктивного, к избеганию ситуаций, в которых нужно искать новые решения – важный диагностический показатель и для определения типологических особенностей нервной системы (инертность нервной системы), и для диагностирования особенностей умственного развития ребенка.

Как измеряется?

Экспериментальный материал составляют 10 простых арифметических задач. Испытуемые письменно решают задачи, начиная с первой.

Инструкция для обследуемого:

« ... На бланке имеются 10 задач, для решения которых требуется выполнить элементарные арифметические операции. Непосредственно на бланке записывайте их последовательно, примененных вами для решения каждой задачи (от 1 до 10). Время решения ограничено ... ».

Задачи

1. Даны 3 сосуда – 37, 21 и 3 л. Как отмерить ровно 10 л воды?
2. Даны 3 сосуда – 37, 24 и 2 л. Как отмерить ровно 9 л воды?
3. Даны 3 сосуда – 39, 22 и 2 л. Как отмерить ровно 13 л воды?

4. Даны 3 сосуда – 38, 25 и 2 л. Как отмерить ровно 9 л воды?
5. Даны 3 сосуда – 29, 14 и 2 л. Как отмерить ровно 11 л воды?
6. Даны 3 сосуда – 28, 14 и 2 л. Как отмерить ровно 10 л воды?
7. Даны 3 сосуда – 26, 10 и 3 л. Как отмерить ровно 10 л воды?
8. Даны 3 сосуда – 27, 12 и 3 л. Как отмерить ровно 9 л воды?
9. Даны 3 сосуда – 30, 12 и 2 л. Как отмерить ровно 15 л воды?
10. Даны 3 сосуда – 28, 7 и 5 л. Как отмерить ровно 12 л воды?

В каком виде получаются первичные данные?

Показателем принятия задания являются производимые практические действия.

Обработка первичных данных.

Задачи 1 – 15 могут быть решены только путем последовательного вычитания обоих меньших чисел из большего. Например, $37 - 21 - 3 - 3 = 10$ (первая задача) или $37 - 24 - 2 - 2 = 9$ (вторая задача) и др. они имеют только одно решение (т.е. решение их всегда рационально).

Критерием же рациональности решения задач 6 – 10 является использование минимального числа арифметических действий – двух, одного или никакого (т.е. сразу дается ответ).

Эти задачи могут быть решены каким-нибудь другим, более простым способом.

Задача 6 может быть решена так: $14 - 2 - 2 = 10$.

Решение задачи 7 вообще не требует вычислений, так как для того, отмерить 10 л воды, достаточно воспользоваться имеющимся сосудом в 10 л.

Задача 8 допускает и такое решение: $12 - 3 = 9$.

Задача 9 может быть решена и путем сложения: $12 + 2 = 15$.

И, наконец, задача 10 допускает только одно, но иное решение:
 $7 + 5 = 12$.

Интерпретация полученных результатов

При решении ребенком задач способом указанным ранее, уровень развития ригидности ребенка считается в норме.

В.Богомолов. Тестирование детей. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003.-352 с., с-122.

3. 13.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ШКАЛА ВЕКслера для ДЕТЕЙ

Описываемая шкала принадлежит к категории тестовых батарей, состоящих из отдельных субтестов. Нельзя представлять себе тестовые батареи Векслера как механическую совокупность изолированных тестов, выполнение которых выражается арифметической суммой полученных оценок. В данном случае мы имеем дело с определенной системой.

Что измеряется?

Эта группировка субтестов измеряет динамику развития умственных способностей двух типов: вербального и невербального; это увеличивает диагностические возможности шкалы. Особенностью этой методики является шкалирование («взвешивание») первоначальных оценок по субтестам в соответствии с «удельным весом» отдельных умственных способностей в общей структуре интеллекта. Также в этой методике субтесты взаимозаменяемы (наличие среди них субтестов, выполняющих функции запасных или дополнительных).

3. 14. КОЛУМБУС

Что измеряется?

Проективная методика исследования личности. Предназначена для работы с обследуемым в возрасте от 7 до 20 лет. Разработана М. Ланживельд в 1976 г. Подчеркивается прогностическая направленность методики. С ее помощью предлагается изучать динамику развития отношений ребенка в семье и с ровесниками, особенности его развития и взросления.

Что понимается под отношениями ребенка?

Под отношением понимается представление результата будущего взаимодействия.

Как измеряется?

Материал теста представляет собой 24 картины, из них 3 цветные и 21 черно-белая; только две из них (№ 17, 19) предназначены специально для тестирования лиц женского пола, остальные можно использовать для всех обследуемых. Нумерация картин не определяет последовательность их предъявления. Количество и конкретный набор варьируются в зависимости от возраста и целей исследования.

Инструкция для испытуемого:

« ... Составьте рассказ по картинкам, которые перед вами ... ».

В каком виде получают первичные данные?

Показателем принятия задания являются производимые практические действия.

Обработка первичных данных

Анализируются следующие аспекты:

1. Общие категории:

- 1) аффективность-эмоциональность;
- 2) особенности материала (сложный/примитивный),
- 3) структура, форма изложения (а) логическая, историческая,

анекдотическая, сентиментальная и др.), (б) недостаточная упорядоченность материала;

4) качество изложения (ясное/смутное, изощренное/простое).

II. Личностные проблемы:

1) отношение к настоящему;

2) отношение к себе, к другим, к миру объектов;

3) отношение к будущему.

Интерпретация.

На основании анализа прошлой динамики развития делается предположение о будущей динамике развития.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.132

3. 15.

КУЛЬТУРНО-СВОБОДНЫЙ ТЕСТ ИНТЕЛЛЕКТА

Что измеряется?

Предназначен для измерения динамики интеллектуального развития, независимого от влияния факторов окружающей среды (культуры, образования и т. д.), т. н. «чистого» интеллекта. Опубликовано Р.Кэттеллом в 1958 г. Имеется три варианта теста: а) для детей 4-8 лет и умственно отсталых взрослых; б) для детей 8-12 лет и взрослых, не имеющих высшего образования (две параллельные формы *A* и *B*); в) для учащихся старших классов, студентов и взрослых с высшим образованием (две параллельные формы *Au* и *B*).

Что понимается под интеллектуальным развитием?

Под интеллектуальным развитием понимается изменение способности решать интеллектуальные задачи.

Как измеряется?

Инструкция для испытуемого:

« ... Прочтите внимательно инструкцию и выполните необходимую часть ... ».

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

Второй и третий варианты состоят из четырех субтестов и отличаются лишь уровнем трудности: «Серии» — распознавание и продолжение закономерных изменений в рядах фигур;

Тест 1. «Серии»

Выбрать недостающий квадрат:



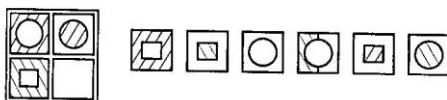
Тест 2. «Классификация»

Выделить не относящийся к ряду элемент:



Тест 3. «Матрицы»

Найти элемент, завершающий данную матрицу:



Тест 4. «Условия»

Отметить точкой один из данных на выбор рисунков так, чтобы соблюсти условие, заданное в образце:



«Классификация» — определение общих черт, особенностей фигур; «Матрицы» — дополнения к комплектам фигур; «Условия» — перестановка фигур, первоначально расположенных в определенном порядке (требуется отметить точкой один из данных на выбор рисунков с соблюдением условий, заданных по образцу). Время, отводимое на решение всех заданий, — 12,5 мин. Культурно-свободный интеллекта тест представляет собой *тест скорости*, но может быть использован и без ограничения времени выполнения.

В каком виде получаются первичные данные?

Показателем принятия задания являются производимые практические действия. Исходные данные получаются в таблицах баллов.

Обработка первичных данных

Исходные оценки по второму и третьему вариантам теста с помощью таблиц преобразуются в процентиля и *IQ-показатель стандартный* с $a = 16$. Первый вариант обрабатывается только посредством относительного IQ.

Интерпретация полученных результатов

На основании анализа прошлой динамики развития делается предположение о будущей динамике развития.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.154

3. 16.

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ТЕСТ ИНТЕЛЛЕКТА

(Р.Мейли)

Что измеряется?

Предназначен для измерения динамики интеллектуального развития. Опубликован Р.Мейли в 1928 г. Тест можно использовать для обследования лиц старше 11 лет.

Что понимается под уровнем интеллектуального развития?

Под уровнем интеллектуального развития понимается способность решать интеллектуальные задачи определённого уровня сложности.

Как измеряется?

Материал теста включает шесть групп заданий-субтестов, каждый из которых базируется на достаточно известных в экспериментальной психологии методиках.

1 субтест — установление последовательности событий по серии картинок. Испытуемому объясняют, что в представленных ему картинках отражено какое-либо событие. Однако лишь первая картинка соответствует своему месту.

Инструкция для испытуемого:

« ... Необходимо с помощью нумерации указать правильный порядок расположения картинок ... ».

2 субтест — продолжение числовых рядов по установленной закономерности.

3 субтест — составление предложения по трем предлагаемым словам.

Инструкция для испытуемого:

« ... Вы должны как можно больше успеть составить предложения ... ».

4 субтест — дополнение картинок. Предлагается серия изображений, в каждом из которых отсутствует фрагмент.

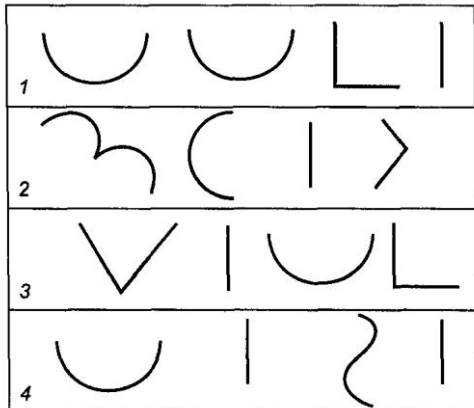
Инструкция для испытуемого:

« ... Укажите, что пропущено во фрагменте ... ».

5 субтест — составление фигур из частей. Демонстрируется образец, на котором изображены несколько элементов фигур, а затем показываются и фигуры, составленные из этих элементов.

Инструкция для испытуемого:

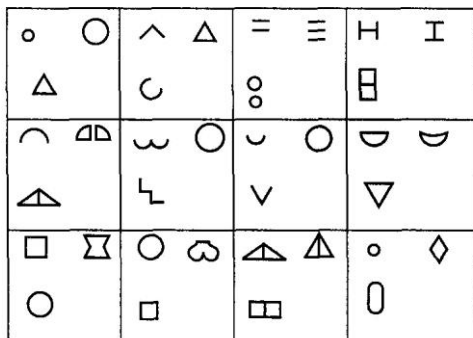
« ... Из нового набора элементов сложите как можно больше оригинальных фигур ... ».



6 субтест — геометрические аналогии. Испытуемому предъявляют пару геометрических фигур, определенным образом связанных друг с другом, а также первую фигуру второй пары.

Инструкция для испытуемого:

« ... Нарисуйте четвертую фигуру с учетом установленных отношений между фигурами ... ».



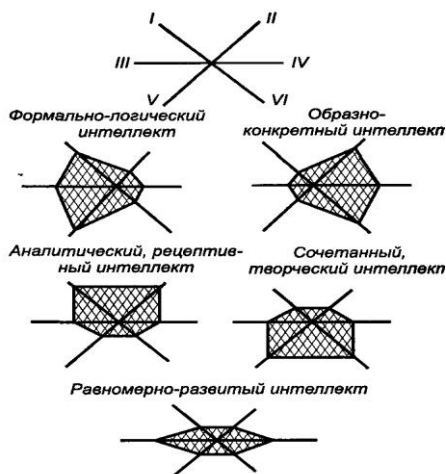
В каком виде получают первичные данные?

Первичные данные получают в виде таблиц баллов.

Обработка первичных данных

В процессе обработки первичных данных обследования подсчитывается количество первичных баллов. Среднее арифметическое первичных оценок переводится по таблицам в проценти-ли. За каждое правильное решение по 1-му субтесту дается 1 балл. Время выполнения серии заданий — 5 мин. По 2-му субтесту время выполнения — 5 мин., верное решение каждого ряда оценивается в 1 балл. Возможна оценка V_2 балла в случае, если испытуемый обнаруживает верное понимание сути задания, но в ответах допускает ошибки, расцениваемые как проявление недостаточности активного внимания. 3-ем субтесте - в качестве критерия оценки выступает не стилистическое оформление фразы, а мысль, объединяющая слова. Соответственно этому предлагаются три вида оценок: связывающая слова мысль неудачна или фраза лишена смысла — 1 балл; простое, банальное содержание фразы — 2 балла; оригинальная мысль — 3 балла. 4-й субтест - время выполнения 5 мин, оценка за верное решение — 1 балл. На каждое задание 5-го субтеста дается 1,5 мин. При оценке учитываются только первые три фигуры, составленные из каждого набора элементов. Оценка варьирует в зависимости от количества фигур и их оригинальности от 1 до 3 баллов.

Интерпретация полученных результатов.



По мнению автора, оценки от 35 до 65 соответствуют нормальному, среднему уровню общих способностей, выше 80 — высокому уровню. По графическому изображению результатов в отдельных субтестах строится профиль интеллекта. Различают пять типичных профилей, указывающих на характер интеллекта: формально-логический, образно-конкретный, аналитический, творческий, равномерно-развитый интеллект. Отмечено, что такая простая интерпретация может быть использована лишь в случаях отчетливой асимметрии профилей. Если же речь идет о тенденции, обнаруживаемой по одному субтесту, приведенные выше интерпретации неприменимы.

Теоретически Р.Мейли, не претендуя на выделение всех возможных факторов интеллекта, предполагает существование следующих факторов: 1) доступной трудности; 2) пластичности; 3) целостности; 4) беглости. Он указывает, что эти факторы представляют собой аспекты процессов мышления (понятых с позиции гештальтпсихологии) и всегда выступают совместно. Каждый из этих факторов обнаруживается у любого человека, но с определенной степенью «насыщенности».

Набор факторов характеризует форму интеллекта. По данным Р.Мейли, результаты *факторного анализа* подтверждают существование предложенных им четырех общих факторов. В трех из шести субтестов определяется способность уста-

новления конкретных связей и зависимостей (1,3, 4). Субтесты 2 и 6 имеют более абстрактный характер, существующие зависимости не всегда можно определить непосредственно. Можно полагать, что здесь в большей степени проявляется абстрактное мышление. Субтест 5 занимает особое место, так как требует визуальной комбинаторики. Р.Мейли указывает, что в субтестах 1 и 2 главную роль играют факторы сложности задания и пластичности интеллекта. В двух комбинационных субтестах выступают факторы целостности и беглости. Субтесты 4 и 6 носят наиболее сложный, комплексный характер.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.80

3. 17.

МЕТОДИКА «ДОМ – ДЕРЕВО – ЧЕЛОВЕК» (ДДЧ)

Американский психолог Дж. Бак в 1948 году первым создал и разработал систему интерпретации теста ДДЧ.

Что измеряется?

Эта психологическая методика изучает динамику развития аффективной сферы личности, ее потребностей, психосексуальной сферы у детей и взрослых.

Что понимается под аффективной сферой, потребностью и уровнем психосексуального развития?

Под аффективной сферой, потребностью и психосексуальной сферой понимается подсистема бессознательного целостной личности.

Как измеряется?

Для выполнения теста исследуемому предлагаются бумага, простой карандаш, листок. Стандартный лист складывается пополам, на первой странице в горизонтальном положении наверху печатными буквами написано «Дом», на второй и третьей странице в вертикальной позиции сверху каждого листа - соответственно «Дерево», «Человек» - на четвертой – имя и фамилия испытуемого, дата проведения исследования. Для рисования обычно используется простой карандаш ММ, так как при употреблении этого карандаша наиболее ярко видны изменения в силе нажима.

Инструкция для испытуемого:

« ... Нарисуйте как можно лучше дом, дерево и человека ... ». На все уточняющие вопросы следует отвечать, что он может рисовать так, как ему хочется. Само выполнение теста состоит из двух частей: процесса рисования и беседы после него. Богатую информацию дает наблюдение за тем, как рисует испытуемый. Обычно записываются все спонтанные высказывания, отмечаются какие-либо непривычные движения. Когда испытуе-

мый кончает рисовать, ему задается ряд вопросов о его рисунках. Опрос обычно начинается с рисунка человека. Например, спрашивается, кого он нарисовал, возраст нарисованного мальчика или девочки, что он делает, какое у него настроение, напоминает ли он кого-нибудь из его знакомых. Обычно опрос о рисунках перерастает в беседу о жизненных планах, представлениях испытуемого.

В каком виде получают первичные данные?

Показателем принятия задания являются производимые практические действия. Исходные данные получают в виде таблиц баллов.

Обработка первичных данных.

Качественный анализ рисунков проводится с учетом их формальных и содержательных аспектов. Информативными, содержательными признаками рисунков считаются:

- расположение рисунка на листе бумаги;
- пропорции отдельных частей.

Содержательные аспекты включают в себя особенности движения и настроение нарисованного объекта.

Для анализа рисунков используется три аспекта оценки – детали рисунков, их пропорции, перспективы. Считается, что детали рисунка представляют сознание и заинтересованность человека в каждодневной ситуации. Испытуемый может показать в своем рисунке, какие детали имеют для него личную заинтересованность (значимость), двумя способами: позитивным – если во время рисования он подчеркивает их или стирает некоторые детали рисунка, а также, если он возвращается к ним, негативным – если пропускает основные детали рисуемых объектов. интерпретация таких значимых деталей или комплекса деталей может выявить некоторые конфликты, страхи, переживания рисующего. Но интерпретировать значение таких деталей следует с учетом целостности всех рисунков, а также в сотрудничестве с рисующим, так как символическое значение деталей часто бывает индивидуальным. Например, отсутствие таких основных

деталей, как рот или глаза, может указать на определенные трудности в человеческом общении или отрицании его.

Пропорции иногда отражают психологическую значимость, важность и ценность вещей ситуаций или отношений, которые непосредственно или символически представлены в рисунке ДДЧ. Пропорция может рассматриваться как отношение целого рисунка к данному пространству бумаги или как отношение одной части целого рисунка к другой. Считается, что перспектива показывает более сложное отношение человека к его психологическому окружению. При оценке перспективы внимание обращается на положение рисунка на листе по отношению к зрителю (взгляд сверху или снизу), взаимное расположение частей рисунка, движение нарисованного объекта.

Для количественной оценки теста ДДЧ общепринятые качественные показатели были сгруппированы в следующие симптомокомплексы:

- 1 – незащищенность;
- 2 – тревожность;
- 3 – недоверие к себе;
- 4 – чувство неполноценности;
- 5 – враждебность;
- 6 – конфликт;
- 7 – трудности в общении;
- 8 – депрессивность.

Каждый симптомокомплекс состоит из ряда показателей, которые оцениваются баллами. Если показатель отсутствует, ставится ноль во всех случаях, присутствие некоторых признаков оценивается в зависимости от степени выраженности. Так, наличие облаков на одном рисунке – 1 балл, на двух – 2, на всех трех – 3 балла (симптомокомплекс «тревожность»).

При наличии большинства признаков в интерпретации отдельного рисунка в зависимости от значимости данного признака или всей целостности рисунков теста ставится 1 балл. Например, отсутствие основных деталей лица – глаза, носа, рта (симптомокомплекс трудности общения) – 2 балла, факт изображения человека в профиль в том же симптомокомплексе – 1 балл. Выраженность симптомокомплекса показывает сумма

баллов всех показателей данного симптомокомплекса (в приложении).

Интерпретация полученных результатов.

Интерпретировать рисунки ДДЧ можно только тогда, когда ребенок их нарисовал в стандартно тестовой ситуации. При интерпретации теста ДДЧ необходимо исходить из целостности всех рисунков. Наличие только одного признака свидетельствует о наличии определенной психологической особенности. иногда возникшие гипотезы интерпретации можно проверять в беседе с самим испытуемым.

Психолог должен строить беседу так, чтобы какая-либо характеристика не стала существенным штампом, могущим негативно повлиять на формирование дальнейшего характера. Избегая явной оценки выявленных психологических особенностей, можно наметить возможные пути самовоспитания обследуемого. На этом последнем этапе особенно ярко выступают элементы психологической коррекции.

Тест ДДЧ особенно целесообразно применять в начале психологической консультации, потому что он может показать, какова основная проблема консультируемого.

Если среди рисунков только один выделяется плохим качеством, можно предположить, что он вызывает наиболее яркую эмоциональную реакцию. Когда по рисункам выявляется большая выраженность нескольких симптомокомплексов, можно предполагать, что для испытуемого важнее разрешение эмоциональных проблем.

Рисунки теста ДДЧ могут показывать органическую дисфункцию ЦНС. Это такие признаки как:

- 1) Двойные линии в рисунке;
- 2) Несоединенные между собой линии;
- 3) Сильный уклон, нарисованной фигуры;
- 4) Очень большая голова;
- 5) Неадекватно выделенная голова;

Присутствие в рисунке более трех признаков дает основание предполагать, что у рисовавшего может быть органическое повреждение ЦНС. Эта проблема важна при психологической ди-

агностике неуспевающих младших школьников. Но нужно иметь в виду, что наличие органической дисфункции еще не свидетельствует об умственной отсталости ребенка. Часто это может проявляться как локальные затруднения в определенных сферах интеллектуальной деятельности или на определенных ее этапах. Такие дети, например, могут скорее уставать, быть менее внимательными.

Приложение

Симптомокомплексы теста ДДЧ

Симптомы	№	Симптомокомплекс	Балл
1	2	3	4
Незащищенность	1	Рисунок в самом центре листа	0,1,2,3
	2	Рисунок в верхнем углу листа	0,1,2,3
	3	Дом, дерево с самого края листа	0,1,2
		Рисунок внизу листа	
	4	Много второстепенных деталей	0,1,2,3
	5	Дерево на горе	0,1,2,3
	6	Очень подчеркнутые корни	0,1
	7	Непропорционально длинные руки	0,1
	8	Широко расставленные ноги	0,1
	9		0,1
	10		
Тревожность	1	Облака	0,1,2,3
	2	Выделение отдельных деталей	0,1
	3	Ограничение пространства	0,1,2,3
	4	Штриховка	0,1,2,3
	5	Линия с сильным нажимом	0,1,2,3
	6	Много стираний	0,1,2,3
	7	Мертвое дерево, больной человек	0,2
		Подчеркнутая линия основания	
	8	Толстая линия фундамента дома	0,1,2,3
	9	Интенсивно затушеванные волосы	0,1
		Другие возможные признаки	
	10		0,1
	11		
Недоверие к себе	1	Очень слабая линия рисунка	0,1
	2	Дом с краю листа	0,1
	3	Слабая линия ствола	1,1
	4	Одномерное дерево	1,1
	5	Очень маленькая дверь	1,1

	6	Самооправдывающие оговорки во время рисования, прикрытие рисунка рукой	
	7	Другие возможные признаки	1,1
Чувство неполноценности	1	Рисунок очень маленький	0,1,2,3
	2	Отсутствие руки, ноги	0,1,2
	3	Непропорционально короткие руки	0,1
	4	Руки за спиной	0,1
	5	Непропорционально узкие плечи	
	6	Непропорционально большая система веток	0,1
	7	Непропорционально крупные двумерные листья	0,1
	8	Дерево, умершее от гниения	0,1 0,1
Враждебность	1	Отсутствие окон	0,1
	2	Дверь – замочная скважина	0,1
	3	Очень большое дерево	0,1
	4	Дерево с края листа	0,1
	5	Обратный профиль человека, дерева	
	6	Глаза – пустые глазницы	0,1,2
	7	Ветки со многими ответвлениями	0,1
	8	Длинные острые пальцы	
	9	Оскал, виды пальцы	0,1
	10	Агрессивная поза человека	0,1 0,1 0,1
Фрустрация	1	Ограничение пространства	0,1,2,3
	2	Перерисование рисунка	0,2
	3	Отказ рисовать какой-либо предмет	0,2
	4	Дерево как 2 дерева	
	5	Явное несоответствие (возрасту, качеству одного из рисунков)	0,2
	6	Противоречивость рисунка и высказывания	0,2
	7	Подчеркнутая талия	0,1
	8	Отсутствие трубы на крыше	0,1 0,1
Трудности общения	1	Отсутствие двери	0,2
	2	Очень маленькая дверь	0,1
	3	Отсутствие окон	0,2
	4	Окна – отверстия без рамы	0,1
	5	Излишне открытые окна	0,1
	6	Выделенное лицо	0,1
	7	Лицо, нарисованное последним	0,1

	8	Отсутствие основных деталей лица	0,2
	9	Человек нарисован схематично, из палочек	
		Дом, человек в профиль	0,2
	10	Дверь без ручки	0,1,2
	11	Руки в оборонной позиции (в кулаках)	0,1
	12	Высказывание о нарисованном человеке как одином, без друзей	0,1
	13		0,1
Депрессивность	1	Помещение рисунка в самый низ листа	0,1,2,3
		Вид дома или дерева	
	2	Линия основания, идущая вниз	0,1
	3	Линия, слабеющая в процессе рисования	0,1
	4	Сильная усталость после рисования	0,2
	5	Очень маленькие рисунки	0,2
	6		0,2

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.95.

3. 18.

ТЕСТ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ

Что измеряется?

Предложен И.С.Якиманской, В.Г.Зархиным и Х.М.Кадаяс в 1991г. Предназначен для диагностики динамики развития пространственного мышления. Авторы считают, что с помощью теста можно выявить не только индивидуальные различия в содержании и структуре пространственного мышления, но и конструировать обучающие коррекционные программы с учетом всех структурных компонентов этого вида мышления, их взаимосвязи и компенсированности.

Что понимается под пространственным мышлением?

Понимается способность оперировать пространственными отношениями между образами.

Как измеряется?

Этот тест включает пять субтестов, задания которых требуют от испытуемых в процессе создания образа работы с величиной объектов (1), их формой (2), а также оперирования образами, приводящего к мысленному видоизменению положения объекта (3), его структуры (4), к одновременному изменению пространственного положения и структуры образа (5). Два вида заданий направлены на выявление процесса создания образа и три — на фиксацию типов оперирования образом. Внутри субтестов задания различаются по материалу (черчение, геометрия, рисование). Тест имеет две формы (А и Б), каждая из которых состоит из 5 видов заданий. Каждый вид заданий представлен двумя вариантами, различающимися уровнем сложности.

В каком виде получаются первичные данные?

Первичные данные получают в виде таблиц баллов.

Обработка результатов.

Интерпретация полученных результатов

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь — справочник по психодиагностике — СПб.: Питер Ком, 1999. — 528с., с.191.

3. 19.

ШКАЛА ОЦЕНКИ МОТОРИКИ

(Н.И.Озерецкий)

Что измеряется?

Тестовая батарея исследования динамики развития двигательных умений, отдельных компонентов моторики у детей и подростков. Методика предложена Н.И.Озерецким в 1923 г. под названием «Метод массовой оценки моторики у детей и подростков. Предполагается возможность как индивидуального, так и группового обследования.

Что понимается под двигательными умениями, компонентами моторики?

Понимается способности осуществлять пространственные движения тела.

Как измеряется?

Тесты Н.И.Озерецкого объединены в пять групп (по 5 тестов в каждой). Состав и направленность тестов по отдельным компонентам развития двигательной сферы следующие:

Инструкция для испытуемого:

« ... Выполните следующие задания ... ».

I. Статическая координация (способность стоять с закрытыми глазами в течение 15 с; то же поочередно на правой и левой ногах; на цыпочках, на носках, при различных положениях туловища).

II. Динамическая координация и соразмерность движений (передвижение прыжками на правой и левой ногах; прохождение лабиринтов попеременно правой и левой руками; вырезание кружка из бумаги (время ограничено: 1 мин. для правой руки и 1,5 для левой); прочерчивание линий; прыжки с места в высоту).

III. Скорость движений (укладывание 20 монет по одной копейке в коробку (время 15 с); рисование вертикальных линий; раскладывание спичек; прокалывание отверстий в листе бумаги с нанесенным на нем нанесение точек на бумагу).

IV. **Сила движений** (сгибание, распрямление различных предметов).

V. **Сопровождающие движения** (синкинезии) — поднимание бровей; наморщивание лба; движения кистями рук.

В каком виде получают первичные данные?

Первичные данные получают в виде таблиц баллов.

Обработка первичных данных.

Тесты считаются невыполненными, если наряду с требуемыми у испытуемого отмечаются другие движения, например, движение кистью вместе с движением всей руки, поднимание бровей и движения губами и т. д. Испытания начинаются с тестов на динамическую координацию, затем следует оценка скорости движения, силы, синкинезии и "статической координации. В протоколе обследования фиксируется количество выполненных тестов по всем пяти группам моторных качеств (за каждый выполненный тест — 1 балл) и суммарная оценка. Продолжительность процедуры обследования — 45-65 мин. Нормативные данные установлены на материале обследования 1200 детей (в нормативную группу включены также дети и подростки с отклонениями в умственном развитии). Имеются возрастные нормы и для выполнения каждой группы тестов, что позволяет производить ориентировочную *оценку профильную* уровня развития отдельных компонентов двигательных навыков. Возрастная шкала норм разделена на шесть уровней (4-6, 7-8, 9-10, 11-12, 13-14, 15-16 лет).

Интерпретация полученных результатов

По суммарному результату в соответствии с таблицами норм для испытуемых определяется тот или иной возрастной уровень моторного развития.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.221

3. 20.

«ПОРОГ АКТИВНОСТИ» (ПА)

Что измеряется?

Предложен Т.Л.Романовой в 1991 г. и предназначен для диагностики динамики развития скорости принятия решения и готовности к совершению действий.

Опросник рекомендуется для обследования лиц в возрасте от 18 до 60 лет, имеющих образование не ниже 8 классов.

Методика применяется в психологическом консультировании и наиболее эффективна в комплексе с другими.

Что понимается под скоростью принятия решения и готовностью к совершению действий?

Понимается время, необходимое для принятия решения и совершения действия.

Как измеряется?

Этот тест состоит из 18 утверждений (от первого лица), с которыми обследуемый должен согласиться или не согласиться.

Инструкция для испытуемых:

« ... Соглашаетесь вы или нет с этими положениями? ... ».

Примеры утверждений:

1. Прежде чем сделать что-то важное, я долго настраиваюсь, собираясь с духом;
11. Я не люблю людей, которые постоянно сомневаются, вместо того чтобы действовать;
18. Я часто откладываю свои дела «на потом».

В каком виде получают первичные данные?

Первичные данные получают в виде таблиц баллов.

Обработка первичных данных.

За каждый ответ, совпадающий с ключом, начисляется 1 балл.

Интерпретация полученных результатов

Показатель от 0 до 5 характеризует низкий порог активности, от 6 до 10 — средний и от 11 до 18 — высокий. Обследование занимает не более 10 мин.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.246.

3. 21.

ПРОГРЕССИВНЫЕ МАТРИЦЫ РАВЕНА

Что измеряется?

Предназначен для измерения динамики интеллектуального развития. Предложен Л.Пенроузом и Дж.Равеном в 1936 г. Эти матрицы разрабатывались в соответствии с традициями английской школы изучения интеллекта, согласно которым наилучший способ измерения *фактора G* — задача по выявлению отношений между абстрактными фигурами. Наиболее известны два основных варианта Р. п. м.: черно-белые и цветные матрицы.

Черно-белые Р. п. м. предназначены для обследования детей и подростков в возрасте от 8 до 14 лет и взрослых в возрасте от 20 до 65 лет.

Цветной вариант (более простой, чем черно-белый) предназначен для обследования детей в возрасте от 5 до 11 лет, иногда рекомендуется для лиц старше 65 лет.

Что понимается под интеллектуальным развитием?

Понимается развитие способности решать интеллектуальные задачи.

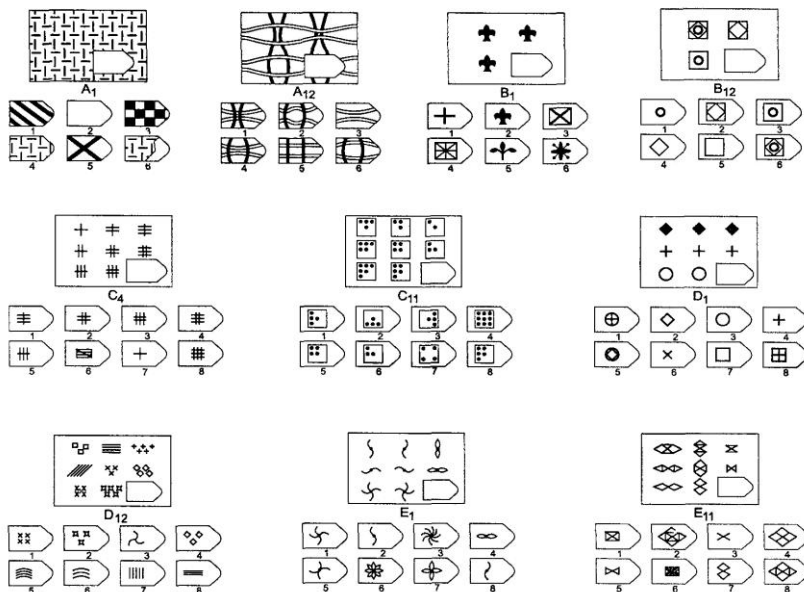
Как измеряется?

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

Инструкция для испытуемого:

« ... Выберите недостающий элемент матрицы среди 6-8 предложенных вариантов ... ».

При необходимости первые 5 заданий серии *A* обследуемый выполняет с помощью экспериментатора.



Каждая серия заданий составлена по определенным принципам.

Серия А.

Инструкция для испытуемого:

« ... Дополните недостающие части изображения ... ».

Считается, что при работе с матрицами этой серии реализуются следующие основные мыслительные процессы:

а) дифференциация основных элементов структуры и раскрытие связей между ними; б) идентификация недостающей части структуры и сличение ее с представленными образцами.

Серия В.

Инструкция для испытуемого:

« ... Найдите аналогии между двумя парами фигур ... ».

Обследуемый раскрывает этот принцип путем постепенной дифференциации элементов.

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

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

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

В каком виде получают первичные данные?

Первичные данные получают в баллах.

Обработка первичных данных.

Обработка первичных данных проста. Каждое верное решение оценивается в 1 балл. Подсчитываются общая сумма полученных баллов, а также число правильных решений в каждой из пяти серий. Первичные оценки по таблицам переводятся в соответствии с возрастными нормами в проценты или станайны. Предусмотрена возможность перевода полученных результатов в *IQ-показатель стандартный*.

Существенным этапом количественной обработки результатов обследования с помощью матрицы является вычисление «индекса вариабельности». Индекс определяют исходя из таблиц распределения числа правильных решений в каждой из пяти серий. Варианты распределения по таблице определяются в соответствии с общей суммой баллов во всех сериях. Например, при общей оценке в 26 «сырых» баллов оценки по отдельным сериям распределяются следующим образом: A — 10; B — 7; C — 5; D — 3; E — 1. Табличное распределение сравнивают с полученным в конкретном случае, разности ожидаемых и наличных оценок в каждой серии (без учета знака) суммируются. Полученная величина и является «индексом вариабельности». Нормальные значения индекса в пределах 0-4 свидетельствуют о достоверности результата исследования. При увеличении индекса до критического значения (7 и более) данные теста считаются недостоверными.

Цветной вариант Р.п. м. состоит из трех серий — A, A_с, B по 12 матрице каждой серии. Обработка полученных результатов такая же, как в черно-белом варианте Р. п. м. Оба варианта могут быть

использованы как в качестве *теста скорости* (с ограничением времени выполнения заданий), так и *теста результативности* (без ограничения времени).

Интерпретация полученных результатов.

На основании анализа прошлой динамики развития делается предположение о будущей динамике развития.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.274

3. 22.

ТЕСТ СГИБАНИЯ ПРОВОЛОКИ

Что измеряется?

Предназначен для диагностики динамики развития воображения и мануальной ловкости. Тест относится к одному из наиболее ранних психологических испытаний. Возник в период зарождения психотехники. Этим тестом пользовались многие известные психологи. Ныне этот тест имеет несколько различных модификаций, последней из которых является вариант Г. Линерта (1961, 1967). Тест диагностирует особенности тонкой двигательной координации, способность к импровизации, есть основания утверждать о наличии связи результатов этого теста с некоторыми аспектами практического интеллекта. Методика является пригодной для обследования лиц в возрасте от 14 до 17 лет.

Сгибания проволоки тест допускает групповое и индивидуальное обследование.

Что понимается под воображением и мануальной ловкостью?

Понимается способность продуцировать опережающие образы будущих результатов и пользоваться ими как средствами регуляции собственных действий.

Как измеряется?

Инструкция для испытуемого:

« ... Вы должны сделать из проволоки такую фигуру, которую вам покажут в течении исследования. Соблюдайте пожалуйста форму образца и его точность ... ».

Испытуемому предъявляются образцы фигур, которые ему нужно сделать из проволоки, соблюдая форму и точность исполнения. Тест состоит из одного задания для обучения и двух заданий для выполнения.

В каком виде получают первичные данные?

Первичные данные получают в таблицах баллов.

Обработка первичных данных.

Время решения каждого задания ограничено. Оценка результата сравнительно сложна и требует определенного опыта. Согнутая проволока оценивается по шести параметрам: соблюдение плоскости (находятся части фигуры в одной плоскости или выходят за ее пределы), длина линий, правильность углов, параллельность линий, правильность дуг и общее исполнение. По успешности выполнения начисляются баллы от 1 до 3.

Оценки первичные представляют собой сумму полученных баллов. Эти оценки переводятся в *оценки шкальные* в виде процентилей, станайнов и некоторых других видов оценок в зависимости от модификации теста.

Интерпретация полученных результатов

В окончательном продукте испытуемого отражается динамика его мануальной ловкости, а также динамика некоторых характеристик способности к творческому отношению к работе.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.298

3. 23.

ТЕСТ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Что измеряется?

Опубликована Дж.Антони и Е.Бене в 1957 г. и предназначена для сравнительной оценки динамики значения, которое имеют для ребенка разные члены семьи. Тест разработан для обследования детей в возрасте 7—15 лет.

Что понимается под значением для ребенка разных членов семьи?

Понимается способ включения разных членов семьи ребёнком в его собственную деятельность.

Как измеряется?

Состоит из двух частей. Первая часть представляет собой стандартный комплект из 20 контуров фигур людей, которые при соответствующем, поддерживаемом в ходе обследования внушении со стороны экспериментатора должны быть восприняты ребенком как члены его семьи. Среди этих фигур самой важной является та, которая названа «Господин Никто». Вторая часть этого теста — стандартный набор из 86 карточек, на которых написаны разные высказывания (информация, сообщение, исходящее от определенного человека и обращенное к другому человеку). Эти высказывания — выражение чувств ребенка к родителям, другим членам семьи, а также тех чувств, которые эти лица испытывают к ребенку (как он это себе представляет). В наборе имеются 68 карточек с эмоционально-положительными и эмоционально-отрицательными высказываниями и 18 карточек с высказываниями, свидетельствующими об избытке родительской заботы, опеки. Все карточки пронумерованы, их вручают обследуемому в определенной последовательности. Кроме того, карточки подразделяются на две группы: *А* и *В*. В первой группе — 54 карточки с негативно- и позитивно-эмоциональными высказываниями-обращениями к членам семьи (18), самому себе (18) и господину Никто (18), т. е. здесь идет речь о чувствах реальных, напр.:

— Этого человека из нашей семьи я очень люблю.

— Этот человек из нашей семьи мне приятен.

Во второй группе содержится по 16 карточек с отрицательно- и положительно-эмоциональными высказываниями, однако здесь отражены чувства лиц. окружающих ребенка, т. е. идет речь о чувствах воображаемых, напр.:

— Этот человек из нашей семьи меня крепко любит.

— Этот человек из нашей семьи на меня часто злится.

— Этот человек из нашей семьи на меня часто жалуется.

Инструкция для ребенка:

« ... Из этого набора фигур выберите, пожалуйста, членов своей семьи, и выберите Господина «Никто» ... ».

Фигуры прикрепляются к небольшим картонным коробкам. После этого экспериментатор начинает играть с ребенком в «почту». Он зачитывает высказывания, написанные на карточках, и отдает их ребенку. Получив карточку, обследуемый должен опустить ее (он выступает в роли почтальона) в «почтовый ящик» той фигуры, которой, по его мнению, адресовано это сообщение. Если «письмо», как считает ребенок, никому не подходит, оно опускается в коробку-ящик господина Никто. Экспериментатор должен стремиться к тому, чтобы процедура обследования была максимально приближена к игровой ситуации.

В каком виде получают первичные данные?

В виде выборов фигурок значимых членов семьи.

Обработка первичных данных.

Способом подсчёта количества соответствующих выборов.

Интерпретация полученных результатов

Предпочитаемые выборы позволяют раскрыть отношение ребенка к его ближайшим родственникам, самому себе.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.302

3. 24. ТЕСТ СКЛАДЫВАНИЯ ОБРАЗЦОВ

Что изучается?

Предназначен для исследования динамики развития пространственных комбинаторных способностей. Разработан Г.Линертом в 1958 г.

Что понимается под пространственными комбинаторными способностями?

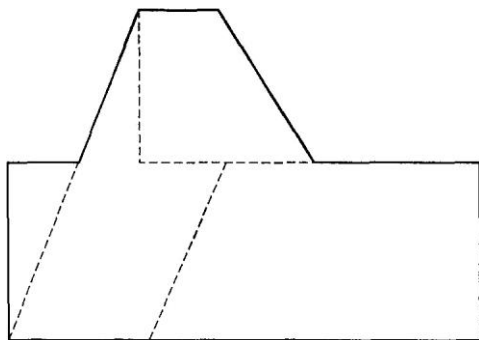
Понимается способность усматривать отношения между предметами.

Как измеряется?

Материал теста состоит из 20 заданий.

Инструкция для испытуемого:

« ... Заполните изображенную в тестовой тетради фигуру с помощью четырех фрагментов, выполненных из твердого материала ».



Совместно с испытуемым выполняется пробное задание.

В каком виде получают первичные данные?

Первичные данные получают в виде таблиц баллов.

Обработка первичных данных.

Сумма правильных решений, выраженная в баллах, составляет *оценку первичную*, которая может быть переведена в стэны, *IQ-показатели стандартные* или в процентиля. Нормы разработаны для возраста 12-16 лет. Имеются отдельные нормы для умственно отсталых детей того же возраста.

Кроме количественного оценивания возможен и качественный анализ результатов. Он опирается на данные наблюдения за работой испытуемых и оценивании способов решения, которые можно характеризовать как:

- решение методом проб и ошибок;
- использование или не использование «зубчатого» фрагмента;
- осознанный систематический подход к решению.
- Тест можно использовать изолированно и в составе батареи. Наиболее широко применяется в профконсультации, однако может оказаться эффективным в психодиагностике клинической, поскольку обращает на себя внимание близость к *тестовой модели Сегена доске форм*.

— Тест допускает индивидуальное или групповое обследование. Имеются две параллельные формы теста (А и В).

Интерпретация полученных результатов.

Анализ результатов и способов решения позволяет сделать вывод об уровне развития способностей.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.305

3. 25.

ШКАЛА УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

(Станфорд – А.Бине)

Что измеряется?

Предназначен для измерения динамики интеллектуального развития. Первый вариант этой методики был разработан Л. М. Терменом в 1916 г. и представлял собой модификацию *Вине—Симона шкалы умственного развития*. В ходе разработки в базовую методику было введено большое количество изменений. По сравнению со шкалой Бине было добавлено более трети новых заданий, ряд старых был либо переделан, либо отброшен или переадресован другим возрастным группам. Фактически уже первая редакция этой шкалы представляла собой новый тест. В дальнейшем тест неоднократно радикально совершенствовался, и к настоящему времени используется уже третья его редакция (1972).

Тесты, включенные в батарею Станфорд—Бине, группируются по возрастным уровням (см. *Бине—Симона умственного развития шкала*), от уровня II (2 года) до уровня взрослого (22 года и 10 месяцев — XVI — 8 уровень). Для уровней II-V группы заданий по возрастным градациям составляются с разницей в полгода, что связано с быстрым психическим развитием в соответствующие периоды. Для возрастных уровней V—XIV тесты учитывают разницу в возрасте в 1 год. Остальные уровни обозначаются как подростковый и взрослый I, II и III уровни.

Комплекс задач для каждого возрастного уровня, за исключением подросткового, состоит из 6 тестов (для подросткового уровня — 8 тестов).

Что понимается под интеллектуальным развитием?

Понимается развитие способности решать интеллектуальные задачи.

Как измеряется?

Батарея тестов Станфорд-Бине включает задания, направленные на исследование широкого диапазона способностей — от простого манипулирования до абстрактного рассуждения. На ранних возрастных уровнях тесты требуют главным образом зрительно-моторной координации, перцептивного различия, способности понимать инструкцию (в заданиях типа складывания кубиков, нанизывания бус, подбора геометрических фигур), а также способности узнавать предметы, предъявляемые в виде игрушечных моделей или изображений на карточках. На высших возрастных уровнях в наибольшей степени представлены тесты, использующие вербальное содержание заданий. Среди них словарный тест (объяснение значения слов), аналогии, завершение предложений, определение абстрактных понятий, интерпретация пословиц. Некоторые тесты направлены на характеристику степени плавности и беглости речи (быстрое называние не связанных между собой слов, подбор рифм, построение предложений с заданными словами). Среди заданий батареи широко представлены тесты общей осведомленности, знания норм общественной жизни, правил поведения (ответы на вопросы, интерпретация ситуаций, обнаружение несоответствий в сюжетных картинках или рассказах). В шкалу включен ряд тестов памяти, пространственной ориентации (визуальная репродукция фигур, лабиринты, складывание и разрезание бумажных объектов и т. д.). На более высоких возрастных уровнях анализируется степень усвоения некоторых навыков, приобретенных в школе (умение читать, знание арифметики).

Тесты внутри каждого возрастного уровня одинаковы по трудности и расположены без учета сложности заданий. Для каждого возрастного уровня предусмотрен запасной набор задач, применяемых по мере необходимости. Четыре субтеста из каждого уровня отбираются для сокращенной шкалы, которую применяют в случае использования методики в качестве краткой пробы. Вместе с тем корреляция результатов укороченной и полной программы обследования является достаточно высокой. Особенностью процедуры обследования, вытекающей из шкального принципа подбора заданий, предложенного А. Бине,

является то, что испытуемому предлагается неполный набор заданий методики.

Предъявляются лишь те тесты, которые соответствуют интеллектуальному уровню обследуемого. Стандартная процедура обследования начинается с применения заданий, относящихся к более низкому уровню, чем тот, который соответствует возрасту испытуемого. Затем в зависимости от успеха или неуспеха осуществляется переход на более высокий или низкий уровень. «Базовый уровень» определяется как максимальный возрастной уровень, все задания которого выполняются. Исследование продолжается с переходом на возрастающие по сравнению с базовым уровнем группы заданий до тех пор, пока нерешенными оказываются все тесты данной группы. Соответствующий уровень определяется как «потолочный».

В каком виде получают первичные данные?

Первичные данные получают в виде таблиц баллов.

Обработка первичных данных.

Показатель *«умственного возраста»* в этой методике равен «базовому возрасту» с прибавлением к нему добавочных месяцев за правильно решенные задания из уровней, находящихся выше. Для уровней II—V с полугодовыми интервалами каждый из шести решенных тестов засчитывается за 1 месяц. Для уровней VI—XIV за каждое решенное задание дополнительно даются 2 месяца. На каждый из взрослых уровней приходится более года «умственного возраста», поэтому число дополнительных месяцев здесь определяется пропорционально временному интервалу и числу тестов.

Процедура обследования с помощью этой методики занимает примерно 30-40 мин для детей младшего возраста. Для более старших возрастных групп длительность обследования не более 1,5 ч. Материалы, необходимые для проведения теста, включают набор игрушек для обследования детей младшего возраста, тестовые тетради с заданиями, протоколы, руководство по проведению обследования и обработке результатов.

Интерпретация полученных результатов.

При обследовании с помощью ряда тестов методика допускает возможность получения широкой качественной информации о методах работы испытуемого, способах решения им задач. Большие возможности предоставляются и наблюдению за личностными качествами: уровнем активности и мотивированности, уверенности, настойчивости и т. д. Сложная процедура проведения обследования и интерпретации полученных результатов, необходимость строгого соблюдения стандартов требуют высокой квалификации и предварительной тренировки экспериментатора.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.246

3. 26.

ТЕСТ «ТАБЛИЦЫ ШУЛЬТЕ»

Что измеряется?

Этот тест измеряет динамику развития объема динамического внимания детей в возрасте не менее 10 лет, т.е. имеющими не меньше 4 классов образования.

Что понимается под объемом динамического внимания?

Понимается количество объектов, которое способен одновременно воспринимать человек в условиях изменяющейся ситуации.

Как измеряется?

Для проведения опыта нужно иметь пять таблиц размером 60х60 см с написанными на них в беспорядке числами от 1 до 25. На каждой из пяти таблиц числа расположены по-разному. Кроме того, нужен секундомер и небольшая, примерно в 30 см, указка.

2	1	7	1	2
1	2			0
6	1	1	3	1
	5	7		8
1	4	8	2	1
9			5	3
2	2	2	1	
4		2	0	5
9	1	1	2	1
	4	1	3	6

9	5	1	2	2
		1	3	0
1	2	1	1	1
4	5	7	9	3
3	2		1	
	1	7	6	1
1	1	6	2	4
8	2		4	4
8	1	1	2	2
	5	0		2

1	1	7	2	2
4	8		4	1
2	1	1	9	6
2		0		
1	5	8	2	1
6			0	1
2	2	2	3	1
3		5		5
1	1	1	1	
9	3	7	2	4

2	2	7	2	1
2	5		1	1
6	2	1	3	2
		0		3
1	1	1	5	1
7		6		8
1	1	2	9	2
	5	0		4
1	1	4	1	8
9	3		4	

5	1	1	2	2
	4	2	3	
1	2	7	2	1
6	5		4	3
1	3	2	4	1
1		0		8
8	1	1	2	
	0	9	2	1
2	1	9	1	
1	5		7	6

Испытуемому мельком показывают таблицы.

Инструкция для испытуемого:.

« ... Вот на этой таблице числа от 1 до 25 расположены не по порядку ... ». Далее таблицу прикрывают, т. е. кладут на стол числами книзу и продолжают инструкцию: « ... Вы должны будете вот этой указкой показывать и называть вслух все числа по порядку от 1 до 25. Постарайтесь делать это как можно скорее, но не ошибаться, понятно? ... » (Если испытуемый не понял, ему объясняют снова, но не открывая таблицу). Затем экспериментатор одновременно ставит таблицу прямо перед лицом больного вертикально на расстоянии 70 – 75 см от него, и, включая секундомер, говорит: « ... Начинайте! ... ».

Инструкция для исследователя:

Пока испытуемый показывает и называет числа, экспериментатор следит за правильностью его действий, а когда испытуемый называет число «25», экспериментатор останавливает секундомер.

После первой таблицы без всяких дополнительных инструкций испытуемому предлагают таким же образом отыскивать числа на 2-й, 3-й, 4-й и 5-й таблице.

Протокол опыта приобретает следующий вид:

Таблица	Время в секундах	Примечания
1		
2		
3		
4		
5		

В примечаниях должно быть отмечено, равномерно ли испытуемый отыскивает числа или изредка подолгу не может найти какое-нибудь одно число.

В каком виде получают первичные данные?

Показателем принятия задания являются производимые практические действия.

Обработка первичных данных.

При оценке первичных данных, прежде всего, выявляются различия в количестве времени, которые испытуемый тратит на отыскивание чисел одной таблицы.

Интерпретация полученных результатов.

Психически здоровые молодые люди тратят на таблицу от 30 до 50 секунд, чаще всего 40 - 42 секунды.

В норме на все таблицы уходит примерно одинаковое время.

Методикой можно пользоваться для повторных проб. При этом нет необходимости менять таблицы - можно пользоваться теми же пятью таблицами в первый, второй и, если нужно, в третий раз.

Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие / Сост. Е.Е.Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с., с.8

3. 27.

ШКАЛА «Я КОНЦЕПЦИИ»

(Теннеси)

Что измеряется?

Разработан У.Фиттсом в 1965 г. (переработанное издание — 1988). Предназначен для исследования динамики развития самооценки у подростков (начиная с 12-летнего возраста) и взрослых. С помощью этой шкалы стремятся выявить особенности динамики развития глобального самоотношения (самоудовлетворенности и специфических форм самоотношения к своему телу, к себе как к моральному субъекту, к себе как к члену семьи и т. д.)

Что понимается под самооценкой?

Способность самостоятельно принимать решения о соответствии собственного и нормативного поведений.

Как измеряется?

Методика состоит из 90 утверждений, характеризующих «Я-концепцию», и 10 утверждений, образующих шкалу лжи. Испытуемый отвечает на задания опросника по 5-балльной шкале: от «полностью согласен» до «абсолютно не согласен».

Инструкция для испытуемых:

« ... Прочтите утверждения и отметьте тот ответ, который вы считаете правильным для вас ... ».

Утверждения отбирались с помощью экспертов — клинических психологов.

В каком виде получают первичные данные?

Первичные данные получают в виде таблиц баллов.

Обработка первичных данных.

Восемь диагностических показателей получают при сочетании трех переменных, представленных по строкам (1.Самокритичность. 2.Самоудовлетворенность. 3.Поведение),

и пяти показателей, представленных по столбцам (1. «Физическое Я». 2. «Моральное Я». 3. «Личностное Я». «Семейное Я». 5. «Социальное Я»). Дополнительно вычисляются два показателя: 1) «вариабельность» — мера согласованности восприятия себя в различных областях; 2) «распределение» — мера распределения субъектом своих ответов по 5-балльной шкале.

Интерпретация полученных результатов.

Выбор преимущественно средних значений (низкий показатель распределения) свидетельствует об интенсивном включении защитных механизмов, выбор лишь крайних значений встречается у больных шизофренией.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.246

3. 28.

ШКОЛЬНЫЙ ТЕСТ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

(К.М.Гуревич, М.К.Акимова, Е.М.Борисова, В.Т.Козлова,
Г.П.Логонова, В.Г.Зархин)

Что измеряется?

ШТУР предназначен для диагностики динамики умственного развития учащихся подросткового и юношеского возраста, контроля за процессами умственного развития в период школьного обучения.

Что понимается под умственным развитием учащихся?

Понимается динамика способности решать мыслительные задачи.

Характеристика теста.

Сфера применения: профконсультация, контроль обучения, разработка общих и индивидуальных рекомендаций по коррекции умственного развития учащихся. Тест включает шесть наборов заданий (субтестов): «осведомленность» (два субтеста), «аналогии», «классификация», «обобщение», «числовые ряды». Тест имеет две эквивалентные формы – А и Б.

Как измеряется?

Для правильного проведения тестирования необходимо соблюдать инструкцию, контролировать время выполнения теста (с помощью секундомера), не помогать испытуемым при выполнении заданий.

Общая инструкция испытуемым по всему тесту дается экспериментатором в устной форме.

Инструкция для испытуемых:

« ... Сейчас вам будут предложены задания, которые предназначены для выявления вашего умения рассуждать, сравнивать предметы и явления окружающего мира, находить в нем общее и различное. Эти задания отличаются от того, что вам придется выполнять на уроках. Для выполнения заданий вам пона-

добыться ручки и бланки, которые мы раздадим. Вы будете выполнять разные наборы заданий. Перед началом предъявления каждого набора заданий дается описание этого типа заданий и на примерах объясняется способ их решений.

На выполнение каждого набора заданий отводится ограниченное время. Начинать и заканчивать работу надо по команде. Все задания надо решать строго по порядку. Не задерживайтесь слишком долго на одном задании, старайтесь работать быстро и без ошибок ... ».

Инструкция для исследователя.

После прочтения этой инструкции экспериментатор раздает бланки и просит заполнить в них графы, в которых должны содержаться следующие сведения: фамилия учащегося, дата проведения эксперимента, класс и школа, где учится испытуемый. Проконтролировав правильность заполнения этих граф, экспериментатор просит учащихся отложить в сторону ручки и внимательно его выслушать. Затем экспериментатор зачитывает инструкции первого субтеста и разбирает примеры.

Далее он спрашивает, есть ли вопросы. Чтобы условия тестирования были всегда одинаковыми, при ответе на вопрос, экспериментатору следует вновь зачитать соответствующее место текста. После этого дается указание перевернуть страницу и начинать выполнять задание. При этом экспериментатор незаметно включает секундомер, чтобы не фиксировать на этом внимание испытуемых и не создавать у них чувства напряженности. По истечении времени, отведенного на выполнение первого субтеста, экспериментатор решительно прерывает работу испытуемых, предлагая им положить ручки и начинает читать инструкцию к следующему субтесту. При проведении теста необходим периодический контроль правильного выполнения испытуемыми процедуры тестирования.

Время на проведение субтестов.

№№ п/п	Название субтеста	Число заданий в субтесте	Время выполнения (мин)
1	Осведомленность 1	20	8
2	Осведомленность 2	20	4
3	Аналогии	25	10
4	Классификации	20	7
5	Обобщения	19	8
6	Числовые ряды	15	7

Инструкция к набору заданий №1

В каждом из нижеследующих предложений не хватает одного слова из пяти приведенных слов. Вы должны подчеркнуть то, которое правильно дополняет данное предложение. Подчеркнуть можно только одно слово.

Например:

Одинаковыми по смыслу являются слова «биография» и ...?

а) случай, б) подвиг, в) жизнеописание, г) книга, д) писатель.

Правильным будет слово «жизнеописание». Поэтому оно подчеркнуто.

Или:

Противоположным к слову «отрицательный» будет слово :

а) неудачный, б) спорный, в) важный, г) случайный, д) положительный.

В этом случае правильным ответом является слово «положительный», оно и подчеркнуто.

Набор заданий №1

Форма А

1. Начальные буквы имени и отчества называются ...

а) вензель, б) инициалы, в) автограф, г) индекс, д) анаграмма.

2. Гуманный – это ...

а) общественный, б) человечный, в) профессиональный, г) агрессивный, д) пренебрежительный.

3. Система взглядов на природу и общество есть ...

а) мечта, б) оценка, в) мировоззрение, г) кругозор, д) иллюзия.

4. Одинаковыми по смыслу являются слова «демократия» и ...

а) анархия, б) абсолютизм, в) народовластие, г) династия, д) классы.

5. Наука о выведении лучших сортов растений и пород животных называется ...
а) бионика, б) химия, в) селекция, г) ботаника, д) физиология.
6. Краткая запись, сжатое изложение содержания книги, лекции, доклада – это ...
а) абзац, б) цитата, в) рубрика, г) отрывок, д) конспект.
7. Начитанность, глубокие и широкие познания – это ...
а) интеллигентность, б) опытность, в) эрудиция, г) талант, д) самомнение.
8. Отсутствие живого активного интереса к окружающему – это ...
а) рациональность, б) пассивность, в) чуткость, г) противоречивость, д) черствость.
9. Свод законов, относящихся к какой-либо области человеческой жизни и деятельности, называется ...
а) резолюцией, б) постановлением, в) традицией, г) кодексом, д) проектом.
10. Противоположным понятию «лицемерный» будет ...
а) искренний, б) противоречивый, в) фальшивый, г) вежливый, д) решительный.
11. Если спор заканчивается взаимными уступками, тогда говорят о ...
а) компромиссе, б) общении, в) объединении, г) переговорах, д) противоречии.
12. Этика – это учение о ...
а) психике, б) морали, в) природе, г) обществе, д) искусстве.
13. Противоположным понятию «идентичный» будет ...
а) тождественный, б) единственный, в) внушительный, г) различный, д) изолированный.
14. Освобождение от зависимости, предрассудков, уравнивание в правах – это ...
а) закон, б) иммиграция, в) воззрение, г) действие, д) эмансипация.
15. Оппозиция – это ...
а) противодействие, б) согласие, в) мнение, г) политика, д) решение.
16. Цивилизация – это ...

- а) формация, б) древность, в) производство, г) культура, д) общение.
- 17. Одинаковым по смыслу являются слова «приоритет» и ...
 - а) изобретение, б) идея, в) выбор, г) первенство, д) руководство.
- 18. Коалиция – это ...
 - а) конкуренция, б) политика, в) вражда, г) разрыв, д) объединение
- 19. Одинаковыми по смыслу являются слова «альтруизм» и ...
 - а) человеколюбие, б) взаимоотношения, в) вежливость, г) эгоизм, д) нравственность.
- 20. Человек, который скептически относится к прогрессу, является ...
 - а) демократом, б) радикалом, в) консерватором, г) либералом, д) анархистом.

Форма Б

- 1. Эволюция – это ...
 - а) порядок, б) время, в) постоянство, г) случайность, д) развитие.
- 2. Бодрое и радостное восприятие мира – это ...
 - а) грусть, б) стойкость, в) оптимизм, г) сентиментальность, д) равнодушие.
- 3. Одинаковыми по смыслу являются слова «антипатия» и ...
 - а) окружение, б) симпатия, в) отношение, г) расположение, д) неприязнь.
- 4. Государство, не находящееся в зависимости от других государств, является ...
 - а) суверенным, б) малоразвитым, в) миролюбивым, г) процветающим, д) единым.
- 5. Систематизированный перечень каких-либо предметов – это ...
 - а) аннотация, б) словарь, в) пособие, г) каталог, д) абонемент.
- 6. Предельно краткий и четкий ответ называется ...
 - а) красноречивым, б) лаконичным, в) детальным, г) многословным, д) спонтанным.
- 7. Миграция – это ...
 - а) развитие, б) условия, в) изменения, г) переселения, д) жизнь.
- 8. Человек, который обладает чувством меры, умением вести себя подобающим образом, называется ...

- а) общительным, б) объективным, в) тактичным, г) компетентным, д) скромным.
9. Интересная или законченная мысль, выраженная коротко и метко, называется ...
- а) афоризм, б) отрывок, в) рассказ, г) эпос, д) диалог.
10. Универсальный – это ...
- а) целенаправленный, б) единый, в) распространенный, г) полезный, д) разносторонний.
11. Противоположностью понятия «уникальный» будет ...
- а) прозрачный, б) распространенный, в) хрупкий, г) редкий, д) точный.
12. Отрезок времени, равный 10 дням, называется ...
- а) декада, б) каникулы, в) неделя, г) семестр, д) квартал.
13. Одинаковыми по смыслу являются слова «самоуправление» и ...
- а) автономия, б) закон, в) право, г) прогресс, д) зависимость.
14. Противоположностью понятия «стабильный» будет ...
- а) постоянный, б) знающий, в) непрерывный, г) изменчивый, д) редкий.
15. Совокупность наук, изучающих язык и литературу, - это ...
- а) логика, б) социология, в) филология, г) эстетика, д) философия.
16. Высказывание, которое еще не полностью проверено, обозначается как ...
- а) парадоксальное, б) правдивое, в) двусмысленное, Г0 гипотетическое, д) ошибочное.
17. Одинаковыми по смыслу являются слова «гегемония» и ...
- а) равноправие, б) господство, в) революция, г) союз, д) отставание.
18. Тотальный – это ...
- а) частичный, б) редкий, в) всеохватывающий, г) победоносный, д) быстрый.
19. Равноценный заменитель чего-либо – это...
- а) сырье, б) эквивалент, в) ценность, г) суррогат, д) подделка.
20. Конфронтация – это ...
- а) солидарность, б) переговоры, в) сотрудничество, г) агрессия, д) противоборство.

Инструкция к набору заданий №2.

К слову, которое стоит в левой части бланка, надо подобрать из четырех предложенных слов такое, которое совпадало бы с ним по смыслу, т.е. слово синоним. Это слово следует подчеркнуть. Выбирать следует только одно слово.

Например:

Век - ...

а) история, б) столетие, в) событие, г) прогресс.

Правильный ответ столетие, поэтому это слово подчеркнуто.

Набор заданий №2

Форма А

1. Прогрессивный - ...

а) интеллектуальный, б) передовой, в) ловкий, г) отсталый.

2. Аннулирование - ...

а) подписание, б) отмена, в) сообщение, г) отсрочка.

3. Идеал - ...

а) фантазия, б) будущее, в) мудрость, г) совершенство.

4. Аргумент - ...

а) довод, б) согласование, в) спор, г) фраза.

5. Миф - ...

а) древность, б) творчество, в) предание, г) наука.

6. Аморальный - ...

а) устойчивый, б) трудный, в) неприятный, г) безнравственный.

7. Анализ - ...

а) факты, б) разбор, в) критика, г) умение.

8. Эталон - ...

а) копия, б) форма, в) основа, г) образец.

9. Сферический - ...

а) продолговатый, б) шаровидный, в) пустой, г) объемный.

10. Социальный - ...

а) принятый, б) свободный, в) запланированный, г) общественный.

11. Гравитация - ...

а) притяжение, б) отталкивание, в) невесомость, г) подъем.

12. Сентиментальный - ...

а) поэтический, б) чувствительный, в) радостный, г) странный.

13. Экспорт - ...

а) продажа, б) товары, в) вывоз, г) торговля.

14. Эффективный - ...

а) необходимый, б) действенный, в) решительный, г) острый.

15. Мораль - ...

а) этика, б) развитие, в) способность, г) право.

16. Модифицировать - ...

а) работать, б) наблюдать, в) изучать, г) видоизменять.

17. Радикальный - ...

а) коренной, б) ответный, в) последний, г) отсталый.

18. Негативный - ...

а) неудачный, б) ложный, в) отрицательный, г) неосторожный.

19. Субъективный - ...

а) практический, б) общественный, в) личный, г) скрытый.

20. Аграрный - ...

а) местный, б) хозяйственный, в) земельный, г) крестьянский.

Форма Б

1. Аналогия ...

а) случай, б) явление, в) свойство, г) сходство.

2. Интернациональный - ...

а) многочисленный, б) международный, в) нерушимый, г) известный.

3. Адаптироваться - ...

а) приспосабливаться, б) научиться, в) двигаться, г) присмотреться.

4. Ироничный - ...

а) мягкий, б) насмешливый, в) веселый, г) настоящий.

5. Симптом - ...

а) характер, б) система, в) желание, г) признак.

6. Импорт - ...

а) собственность, б) товары, в) ввоз, г) фирма.

7. Компенсировать - ...

а) терять, б) истратить, в) увеличить, г) возместить.

8. Надменность - ...

а) чуткость, б) скрытность, в) высокомерность, г) торжественность.

9. Антагонистический - ...

- а) враждебный, б) убежденный, в) деловой, г) хороший.
- 10. Интеллектуальный - ...
- а) опытный, б) умственный, в) деловой, г) хороший.
- 11. Абсолютный - ...
- а) властный, б) спорный, в) раздельный, г) неограниченный.
- 12. Порицание - ...
- а) равнодушие, б) осуждение, в) внушение, г) преступление.
- 13. Дискуссия - ...
- а) мнение, б) спор, в) убеждение, г) беседа.
- 14. Утопический - ...
- а) невыполнимый, б) идеальный, в) жизненный, г) неопытный.
- 15. Консерватизм - ...
- а) косность, б) самостоятельность, в) героизм, г) повседневность.
- 16. Интерпретация - ..
- а) толкование, б) чтение, в) беседа, г) сообщение.
- 17. Нюанс - ..
- а) образ, б) чувство, в) оттенок, г) слух.
- 18. Сентиментальный - ...
- а) поэтический, б) радостный, в) чувствительный, г) странный.
- 19. Абстрактный - ...
- а) практический, б) опытный, в) несущественный, г) отвлеченный
- 20. Объективный - ...
- а) беспристрастный, б) полезный, в) сознательный, г) верный.

Инструкция к набору заданий №3

Вам предлагаются три слова. Между первым и вторым существует определенная связь. Между третьим и одним из пяти слов, предлагаемых на выбор, существует аналогичная связь. Это слово следует подчеркнуть.

Например:

Песня: композитор = самолет:

- а) аэропорт, б) полет, в) конструктор, г) горючее, д) истребитель.

Правильный ответ – конструктор.

Набор заданий №3

Форма А

1. Глагол: спрягать = существительное:
а) изменять, б) образовывать, в) употреблять, г) склонять, д) писать.
2. Холодно: горячо = движение:
а) инерция, б) покой, в) молекула, г) воздух, д) взаимодействие.
3. Колумб: путешественник = землетрясение:
а) первооткрыватель, б) образование гор, в) извержение, г) жертвы, д) природное явление.
4. Слагаемое: сумма = множитель:
а) разность, б) делитель, в) произведение, г) умножение, д) число.
5. Рабовладельцы: буржуазия = рабы:
а) рабовладельческий строй, б) буржуазия, в) рабовладельцы, г) наемные рабочие, д) пленные.
6. Папоротник: спора = сосна:
а) шишка, б) иглока, в) растение, г) семя, д) ель.
7. Стихотворение: поэзия = рассказ:
а) книга, б) писатель, в) повесть, г) предложение, д) проза.
8. Горы: высота = климат:
а) рельеф, б) температура, в) природа, г) географическая широта, д) растительность.
9. Растение: стебель = клетка:
а) ядро, б) хромосома, в) белок, г) фермент, д) деление.
10. Богатство: бедность = крепостная зависимость:
а) крепостные крестьяне, б) личная свобода, в) первенство, г) частная собственность, д) феодальный строй.
11. Старт: финиш = пролог:
а) заголовок, б) введение, в) кульминация, г) действие, д) эпилог.
12. Молния: свет = явление тяготения:
а) камень, б) движение, в) сила тяжести, г) вес, д) земля.
13. Первобытнообщинный строй: рабовладельческий строй = рабовладельческий строй:
а) социализм, б) капитализм, в) рабовладельцы, г) государство, д) феодализм.

14. Роман: глава = стихотворение:
а) поэма, б) рифма, в) строфа, г) ритм, д) жанр.
15. Тепло: жизнедеятельность = кислород:
а) газ, б) вода, в) растение, г) развитие, д) дыхание.
16. Фигура: треугольник = состояние вещества:
а) жидкость, б) движение, в) температура, г) вода, д) молекула.
17. Роза: цветок = капиталисты:
а) эксплуатация б) рабочие, в) капитализм, г) класс, д) фабрика.
18. Понижение атмосферного давления: осадки = антициклон:
а) ясная погода, б) циклон, в) климат, г) влажность, д) метеослужба.
19. Прямоугольник: плоскость = куб:
а) пространство, б) ребро, в) высота, г) треугольник, д) сторона.
20. Война: смерть = частная собственность:
а) феодалы, б) капитализм, в) неравенство, г) рабы, д) крепостные крестьяне.
21. Числительное: количество = глагол:
а) идти, б) действие, в) причастие, г) часть речи, д) спрягать.
22. Север: юг = осадки:
а) пустыня, б) полюс, в) дождь, г) засуха, д) климат.
23. Диаметр: радиус = окружность:
а) дуга, б) сегмент, в) отрезок, г) линия, д) круг.
24. Эпителий: ткань = аорта:
а) сердце, б) внутренний орган, в) артерия, г) вена, д) кровь.
25. Молоток: забивать = генератор:
а) соединять, б) производить, в) включать, г) изменять, д) нагревать.

Форма Б

1. Светло: темно = напряжение:
а) металл, б) молекула, в) отталкивание, г) взаимодействие, д) движение.
2. Крепостные крестьяне: рабы = феодалы:
а) король, б) рабовладельцы, в) церковь, г) сеньоры, д) дворяне.
3. Глагол: спрягать = существительное:
а) понятие, б) склонять, в) название, г) обозначение, д) образовывать.

4. Гольфстрим: течение = цунами:
а) Япония, б) катастрофа, в) шторм, г) Куросава, д) волна.
5. Глаз: зрение = нос:
а) осязание, б) обоняние, в) лицо, г) рот, д) запах.
6. Запад: Восток = обмеление:
а) фарватер, б) засуха, в) юг, г) паводок, д) пороги.
7. Существительное: предмет = глагол:
а) бежать, б) деепричастие, в) спряжение, г) действие, д) признак.
8. Квадрат: площадь = куб:
а) сторона, б) перпендикуляр, в) ребро, г) периметр, д) объем.
9. Жара: жажда = классы:
а) крестьяне, б) капитализм, в) рабовладельцы, г) государство, д) неравенство.
10. Лучи: угол = отрезки:
а) диагональ, б) точка, в) прямоугольник, г) хорда, д) линия.
11. Стихотворение: поэзия = былина:
а) сказка, б) богатырь, в) лирика, г) эпос, д) драма.
12. Нагревание: расширение = сила упругости:
а) пружина, б) взаимодействие, в) деформация, г) сила, д) вес.
13. Береза: дерево = рабовладельцы:
а) рабы, б) рабовладельческий строй, в) класс, г) эксплуатация, д) буржуазия.
14. Начало: конец = гармония:
а) беспорядок, б) мораль, в) антоним, г) гротеск, д) понятие.
15. Число: дробь = состояние вещества:
а) объем, б) молекула, в) железо, г) газ, д) температура.
16. Птицы: воробьиные = млекопитающее:
а) кенгуру, б) лошадь, в) теленок, г) насекомое, д) грызуны.
17. Круг: окружность = шар:
а) сфера, б) пространство, в) дуга, г) радиус, д) сегмент.
18. Слова: буква = предложение:
а) союз, б) фраза, в) слово, г) запятая, д) тетрадь.
19. Феодализм: капитализм = капитализм:
а) социализм, б) феодализм, в) капиталисты, г) общественный строй, д) классы.

20. Повышение атмосферного давления: ясная погода = циклон:
а) осадки, б) солнце, в) антициклон, г) погода, д) метеослужба.
21. Дыхание: углекислый газ = фотосинтез:
а) воздух, б) кислород, в) хлорофилл, г) свет, д) лист.
22. Пила: пилить = аккумулятор:
а) включать, б) проводить, в) нагревать, г) превращать, д) накапливать.
23. Человек: толпа = клетка:
а) растение, б) плод, в) микроскоп, г) ядро, д) ткань.
24. Океан: глубина = климат:
а) географическая долгота, б) влажность, в) растительность, г) местность, д) рельеф.
25. Абсолютизм: демократия = товарно-денежные отношения:
а) натуральное хозяйство, б) торговля, в) ремесло, г) товар, д) промышленность.

Инструкция к набору заданий №4

Вам даны 5 слов, 4 из них объединены общим признаком. Пятое слово к ним не подходит. Его надо найти и подчеркнуть. Лишним может быть только одно слово.

Например:

- а) тарелка, б) чашка, в) стол, г) кастрюля, д) чайник.
а, б, г, д – обозначают посуду, в – мебель, поэтому оно подчеркнуто.

Набор заданий №4

Форма А

- а) приставка, б) предлог, в) суффикс, г) окончание, д) корень.
- а) прямая, б) ромб, в) прямоугольник, г) квадрат, д) треугольник.
- а) барометр, б) флюгер, в) термометр, г) компас, д) азимут.
- а) рабовладелец, б) раб, в) крестьянин, г) рабочий, д) ремесленник.
- а) пословица, б) стихотворение, в) поэма, г) рабочий, д) повесть.

6. а) цитоплазма, б) питание, в) рост, г) раздражимость, д) размножение.
7. а) дождь, б) снег, в) иней, г) град.
8. а) треугольник, б) отрезок, в) длина, г) квадрат, д) круг.
9. а) пейзаж, б) мозаика, в) икона, г) фреска, д) кисть.
10. а) очерк, б) роман, в) рассказ, г) сюжет, д) повесть.
11. а) параллель, б) карта, в) меридиан, г) экватор, д) полюс.
12. а) литература, б) наука, в) живопись, г) зодчество, д) художественное искусство.
13. а) длина, б) метр, в) масса, г) объем, д) скорость.
14. а) углекислый газ, б) свет, в) вода, г) крахмал, д) хлорофилл.
15. а) пролог, б) кульминация, в) информация, г) развязка, д) эпилог.
16. а) скорость, б) колебание, в) сила, г) вес, д) плотность.
17. а) Куба, б) Япония, в) Вьетнам, г) Великобритания, д) Исландия.
18. а) товар, б) деньги, в) город, г) ярмарка, д) натуральное хозяйство.
19. а) описание, б) сравнение, в) характеристика, г) сказки, д) иносказание.
20. а) аорта, б) вена, в) сердце, г) артерия, д) капилляр.

Форма Б

1. а) запятая, б) точка, в) двоеточие, г) тире, д) союз.
2. а) глобус, б) меридиан, в) полюс, г) параллель, д) экватор.
3. а) морфология, б) синтаксис, в) пунктуация, г) орфография, д) терминология.
4. а) движение, б) инерция, в) вес, г) колебание, д) деформация.
5. а) круг, б) треугольник, в) трапеция, г) квадрат, д) прямоугольник.
6. а) картина, б) мозаика, в) икона, г) скульптура, д) фреска
7. а) рабочий, б) крестьянин, в) раб, г) феодал, д) ремесленник.
8. а) легенда, б) драма, в) комедия, г) трагедия, д) пьеса.
9. а) аорта, б) пищевод, в) вена, г) сердце, д) артерия.
10. а) Канада, б) Бразилия, в) Вьетнам, г) Испания, д) Норвегия.

11. а) тело, б) площадь, в) объем, г) вес, д) скорость.
12. а) направление, б) курс, в) маршрут, г) азимут, д) компас.
13. а) корень, б) стебель, в) лист, г) тычинка, д) цветок.
14. а) землетрясение, б) цунами, в) стихия, г) ураган, д) смерч
15. а) метафора, б) монолог, в) эпитет, г) аллегория, д) преувеличение.
16. а) товар, б) город, в) ярмарка, г) натуральное хозяйство, д) деньги.
17. а) цилиндр, б) куб, в) многоугольник, г) шар, д) деньги.
18. а) пословица, б) басня, в) поговорка, г) сказка, д) былина.
19. а) история, б) астрология, в) раздражимость, г) рост, д) сознание.
20. а) питание, б) дыхание, в) раздражимость, г) рост, д) сознание.

Инструкция к набору заданий №5

Вам предлагаются 2 слова. Нужно определить, что между ними общего. Старайтесь в каждом случае найти наиболее существенные общие признаки. Напишите свой ответ рядом с предложенной парой слов.

Например:

Ель, сосна.

Правильным ответом будет: *хвойные деревья*. Эти слова надо написать рядом с предложенной парой слов.

Форма А

1. Азия, Африка - ...
2. Ботаника, зоология - ...
3. Феодализм, капитализм - ...
4. Сказа, былина - ...
5. Газ, жидкость - ...
6. Сердце, артерия - ...
7. Копенгаген, Манагуа - ...
8. Атом, молекула - ...
9. Жиры, белки - ...
10. Наука, искусство - ...
11. Стойкость, мужество - ...

12. Ампер, вольт – ...
13. Канал, плотина - ...
14. Мозаика, икона - ...
15. Облачность, осадки - ...
16. Сумма, произведение - ...
17. Иносказание, описание - ...
18. Классицизм, реализм - ...
19. Цунами, ураган - ...

Форма Б

1. Европа, Австралия - ...
2. Жидкость, твердое тело - ...
3. Почки, желудок - ...
4. Деление, вычитание - ...
5. Лиссабон, Лондон - ...
6. Феодализм, социализм - ...
7. Нос, глаз - ...
8. Алгебра, геометрия – ...
9. Сила тока, напряжение - ...
10. Предательство, трусость - ...
11. Государство, церковь - ...
12. Землетрясение, смерч - ...
13. Мастерская, мануфактура - ...
14. Водохранилище, арык - ...
15. Роман, рассказ - ...
16. Температура, атмосферное давление - ...
17. Реформа, революция - ...
18. Пыльца, семя - ...
19. Метафора, аллегория - ...

Инструкция к набору заданий №6

Предлагаем вам ряды чисел, расположенных по определенному правилу. Ваша задача состоит в том, чтобы определить число, которое было бы продолжением соответствующего ряда, и написать его. Каждый ряд построен по своему правилу. В некоторых заданиях при нахождении правила построения ряда Вам необходимо будет пользоваться умножением, делением и другими математическими действиями.

Например:

1, 2, 4, 6, 8, 10 ...

В этом ряду каждое последующее число на 2 больше предыдущего, поэтому следующее число будет 12. Его нужно записать.

Форма А

- 1) 6, 9, 12, 15, 18, 21 ...
- 2) 9, 1, 7, 1, 5, 1 ...
- 3) 2, 3, 5, 6, 8, 9 ...
- 4) 10, 12, 9, 11, 8, 10 ...
- 5) 1, 3, 6, 8, 16, 18 ...
- 6) 3, 4, 6, 9, 13, 18 ...
- 7) 15, 13, 16, 12, 17, 11 ...
- 8) 1, 2, 4, 8, 16, 32 ...
- 9) 1, 2, 5, 10, 17, 26 ...
- 10) 1, 4, 9, 16, 25, 36 ...
- 11) 1, 2, 6, 15, 31, 56 ...
- 12) 31, 24, 18, 13, 9, 6 ...
- 13) 174, 171, 57, 18, 15 ...
- 14) 54, 19, 18, 14, 6, 9 ...
- 15) 301, 294, 49, 44, 11, 8 ...

Форма Б

- 1) 5, 9, 13, 17, 21, 25 ...
- 2) 3, 7, 6, 7, 9, 7 ...
- 3) 1, 4, 3, 6, 5, 8 ...
- 4) 6, 8, 11, 13, 16, 18 ...
- 5) 6, 8, 11, 13, 16, 18 ...
- 6) 1, 4, 8, 13, 19, 26 ...
- 7) 11, 12, 10, 13, 9, 14 ...
- 8) 128, 64, 32, 16, 8, 4 ...
- 9) 1, 3, 7, 13, 21, 31 ...
- 10) 255, 127, 63, 31, 15 ...
- 11) 3, 4, 8, 17, 33, 58 ...
- 12) 47, 39, 32, 26, 21, 17 ...
- 13) 92, 46, 44, 22, 20, 10 ...
- 14) 256, 37, 64, 31, 16, 25 ...
- 15) 1, 2, 4, 7, 28, 33 ...

В каком виде получают первичные данные?

Первичные данные получают в виде таблиц баллов.

Обработка первичных данных.

Форма А. Правильные ответы

Задание №1	Задание №2	Задание №3	Задание №4	Задание №5
1.б	1.б	1.г	1.б	1.24
2.д	2.б	2.а	2.а	2.3
3.в	3.г	3.д	3.б	3.11
4.б	4.а	4.г	4.г	4.7
5.в	5.в	5.б	5.а	5.36
6.в	6.г	6.в	6.в	6.24
7.г	7.б	7.б	7.в	7.18
8.а	8.г	8.а	8.б	8.64
9.а	9.б	9.в	9.в	9.37
10.б	10.г	10.д	10.г	10.49
11.в	11.а	11.г	11.д	11.92
12.б	12.в	12.д	12.а	12.4
13.г	13.в	13.б	13.в	13.5
14.г	14.б	14.д	14.б	14.2
15.а	15.а	15.в	15.г	15.4
16.в	16.в	16.а	16.в	
17.г	17.а	17.д	17.а	
18.д	18.г	18.г	18.д	
19.а	19.в	19.а	19.г	
20.д	20.б	20.г	20.б	
		21.б		
		22.а		
		23.в		
		24.б		
		25.в		

Форма А. Правильные ответы

Набор заданий №5

1. Устное народное творчество.
2. Мельчайшие частицы вещества; состав веществ; составные части вещества.
3. Биология: наука о живой природе.
4. Изобразительное искусство.
5. Части света.
6. Электрические единицы измерения.

7. Органы кровообращения; кровообращение.
8. Столицы.
9. Общественный строй; строй; социально-экономическая формация.
10. Положительные черты характера.
11. Искусственные водные сооружения; водные сооружения.
12. Результаты математических действий.
13. Органические вещества.
14. Атмосферные явления; климатические (погодные) явления.
15. Агрегатное состояние вещества; состояние вещества.
16. Культура.
17. Стихийное бедствие.
18. Направление в искусстве; художественный стиль.
19. Литературные приемы.

Форма Б. Правильные ответы

Задания № 1-Б	Задания № 2-Б	Задания № 3-Б	Задания № 4-Б	Задания № 6-Б
1.д	1.г	1.в	1.д	1.29
2.в	2.б	2.б	2.а	2.12
3.д	3.а	3.б	3.д	3.7
4.а	4.б	4.д	4.в	4.21
5.г	5.г	5.б	5.а	5.30
6.б	6.в	6.г	6.г	6.34
7.г	7.г	7.г	7.г	7.8
8.в	8.в	8.д	8.а	8.2
9.а	9.а	9.г	9.б	9.43
10.д	10.б	10.в	10.в	10.3
11.б	11.г	11.г	11.а	11.94
12.а	12.б	12.в	12.д	12.14
13.а	13.б	13.в	13.г	13.8
14.г	14.а	14.а	14.в	14.4
15.в	15.а	15.г	15.б	15.198
16.г	16.а	16.д	16.г	
17.б	17.в	17.а	17.в	
18.в	18.в	18.в	18.б	
19.б	19.г	19.а	19.б	
20.д	20.а	20.а	20.д	
		21.б		
		22.д		

		23.д		
		24.б		
		25.а		

Форм Б. Варианты ответов задания № 5 (обобщение)

Номер задания	Оценки, баллы		
	1	2	3
1	Части света	Материки, континенты	Страны, восточное полушарие
2	Состояние вещества	Вещества, состояния	Человек, части тела
3	Внутренние органы	Органы, части органов	Человек, части тела
4	Математические действия	Действия, арифметические действия	Уменьшение, математика
5	Столицы	Города	Страны, острова
6	Социальный строй, общественно-экономическая формация, строй	Эпохи развития государств	классы
7	Органы чувств	Органы, органы головы	Описание лица, лицо
8	Разделы математики, математические науки, математика	Науки, школьные предметы	Школа
9	Характеристики электрического тока	Физические величины, электричество	Физика, зависят одно от другого
10	Отрицательные черты характера	Черты человека, черты характера, характер	Имена, вред, чувства
11	Средства угнетения, орудия угнетения	Власть, управление	Религия, отделены друг от друга
12	Стихийное бедствие	Стихия, бедствие, природные явления	Разрушения, смерть
13	Ручное производство, способы производства с ручным трудом	Производство, предприятие	Завод, фабрика
14	Искусственные водные сооружения, водные сооружения	Хранилища воды, водоснабжение	Завод, фабрика

15	Проза, прозаические произведения	Литература, литературные произведения	Сказание, повесть
16	Характеристики погоды	Погода, явления погоды	Прогноз, циклон
17	Социальные изменения, социальное преобразование	Изменение, обновление, переворот	Исправление, событие, история
18	Способы размножения	Размножение, растение	Зерновые культуры, семена
19	Литературные приемы	Литературные термины, литература	Предложение, иносказание

Интерпретация полученных результатов.

На основании сопоставления полученных результатов делается вывод об уровне актуального развития и динамике развития.

Л.Д.Столяренко. Детская психодиагностика и профориентация. - Ростов-на-Дону, 1999. -384с.,с.170

3. 29.

«Я» СОЦИАЛЬНО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Что изучается?

(The Self Social Symbols Tasks) — *проективная методика* исследования личности. Разработана Б.Лонгом, Р.Зиллером, Р.Хендерсоном в 1968 г. Направлена на измерение динамики развития самоотношения и самоидентичности. Используется для обследования детей старше 3-х лет и взрослых.

Что понимается под самоотношением и самоидентичностью?

Понимается способность делать себя предметом познания и идентификации.

Как измеряется?

Испытуемому предлагают следующие задания:

1. На листе бумаги предъявляется строка, состоящая из восьми кружков.

Инструкция для испытуемого:

« ... Выберите кружок для себя и для людей из своего окружения ... ».

2. На листе бумаги предъявляется кружок, обозначающий «Я» в окружении полукольца, состоящего из других кружков.

Инструкция для испытуемых:

« ... Выберите кружок, обозначающий другого человека ... ».

3. Предъявляется бланк с размещенными на нем в случайном порядке кружками, обозначающими других людей; внизу размещаются два кружка, штриховка одного из них совпадает со штриховкой остальных кружков.

Инструкция для испытуемых:

« ... Укажите, какой из двух кружков означает «Я» ... ».

4. Предъявляется лист бумаги с изображенным на нем треугольником, вершинами которого являются кружки, обозначающие других людей.

Инструкция для испытуемого:

« ... Разместите кружок, обозначающий «Я» ... ».

5. Предъявляются горизонтальные ряды кружков, крайние слева кружки обозначают конкретных людей.

Инструкция для испытуемого:

« ... Выберите кружок, обозначающий «Я» в каждом ряду ... ».

Инструкция для испытуемого:

« ... Нарисуйте в любом месте листа два кружка, обозначающих «Я» и другого человека ... ».

Инструкция для испытуемого:

« ... Расположите кружок, обозначающий «Я», и кружок, обозначающий другого человека, внутри большого круга ... ».

7. Предъявляются десять горизонтальных рядов геометрических фигур различной степени сложности.

Инструкция для испытуемого:

« ... Выберите фигуру, обозначающую «Я» ... ».

В каком виде получают первичные данные?

В виде выборов предложенных геометрических фигур.

Обработка первичных данных.

Способом подсчёта характерных выборов.

Интерпретация полученных результатов.

Считается, что символические задания соответствуют различным аспектам «я»-концепции. С их помощью диагностируются особенности самооценки (восприятие субъектом его ценности в сравнении с другими), «силы» (положение относительно авторитетных фигур), «индивидуализации» (переживаемого сходства или отличия от других людей), социальной заинтересованности (восприятие себя частью группы или отдельным от них), идентификации (степени включения себя в «Мы»), эгоцентричности (восприятия себя фигурой или фоном), сложности (степени дифференцированности «Я-концепции»).

Физическая дистанция на листе бумаги между кружками, символизирующими «Я» и значимых других, интерпретируется как психологическая дистанция, позиция левее других — как переживаемая ценность «Я», позиция выше — как переживаемая «си-

ла» «Я», внутри фигуры, составленной из кружков («других»), — как включенность и зависимость, вне — как независимость «Я».

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с., с.246

3. 30.
МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО «ВЫГОРАНИЯ»
(В.В. Бойко)

Что изучается?

Эта психологическая методика изучает динамику развития эмоционального выгорания профессионалов в какой-либо области либо в сфере взаимодействия с людьми. Она подходит всем работникам профессионалом.

Что понимается под эмоциональным выгоранием?

Это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия.

Эмоциональное выгорание представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения.

Как измеряется?

Инструкция для испытуемого:

« ... Читайте суждения и отвечайте «да» или «нет». Примите во внимание, что, если в формулировках опросника идет речь о партнерах, то имеются в виду субъекты вашей профессиональной деятельности ... ».

В каком виде получают первичные данные?

Первичные данные получают в таблицах баллов.

Обработка первичных данных.

Каждый вариант ответа предварительно оценен компетентными судьями тем или иным числом баллов – указывается в «ключе» рядом с номером суждения в скобках. Это сделано потому, что признаки, включенные в симптом, имеют разное значение в определении его тяжести. Максимальную оценку – 10 баллов получил признак наиболее показательный для симптома.

В соответствии с ключом осуществляются следующие подсчеты:

- 1) Определяется сумма баллов отдельно для каждого из 12 симптомов «выгорания»,
- 2) Подсчитывается сумма показателей симптомов для каждой из 8 фаз формирования «выгорания»,
- 3) Находится итоговый показатель синдрома «эмоционального выгорания» - сумма показателей всех 12 симптомов.

Напряжение

1. Переживание психотравмирующих обстоятельств: +1 (2), +13 (3), +25 (2), -37 (3), +49 (10), +61 (5), -73 (5).
2. Неудовлетворенность собой: -2 (3), +14 (2), +26 (2), -38 (10), -50 (5), +62 (5), +74 (3).
3. «Загнанность в клетку»: +3 (10), +15 (5), +27 (2), +39 (2), +51 (5), +63 (1), -75 (5).
4. Тревога и депрессия: +4 (2), +16 (3), +28 (5), +40 (5), +52 (10), +64 (2), +76 (3).

Резистенция

1. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование: +5 (5), -17 (3), +29 (10), +41 (2), +53 (2), +65 (3), +77 (5).
2. Эмоционально-нравственная дезориентация: +6(10), -18 (3), +30 (3), +42 (5), +54 (2), +66 (2), -78 (5).
3. Расширение сферы экономики эмоций: +? (2), +19 (10), -31 (2), +43 (5), +55 (3), +67 (3), -79 (5).
4. Редукция профессиональных обязанностей: +8 (5), +20 (5), +32 (2), -44 (2), +56 (3), +68 (3), +80 (10).

Истощение

1. Эмоциональный дефицит: +9 (3), +21 (2), +33 (5), -45 (5), +57 (3), -69 (10), +81 (2).
2. Эмоциональная отстраненность: +10 (2), +22 (3), -34 (2), +46 (3), +58 (5), +70 (5), +82 (10).
3. Личностная отстраненность (деперсонализация): +11 (5), +23 (3), +35 (3), +47 (5), +59 (5), +72 (2), +83 (10).
4. Психосоматические и психовегетативные нарушения: +12 (3), +24 (2), +36 (5), +48 (3), +60 (2), +72 (10), +84 (5).

Интерпретация полученных результатов.

Предложенная методика дает подробную картину синдрома «эмоционального выгорания». Прежде всего надо обратить внимание на отдельно взятые симптомы. Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов: 9 и менее баллов – не сложившийся симптом, 10-15 баллов – складывающийся симптом, 16 и более – сложившийся. Симптомы с показателями 20 и более баллов относятся к доминирующим в фазе или во всем синдроме «эмоционального выгорания». Методика позволяет увидеть симптомы «выгорания», существенно важно отметить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число.

Далее идет осмысление показателей фаз развития стресса – «напряжение», «резистенция» и «истощение». В каждой из них оценка возможна в пределах от 0 до 120 баллов. Однако сопоставление баллов, полученных для фаз, не правомерно, ибо не свидетельствует об их относительной роли или вкладе в синдром. Дело в том, что измеряемые в них явления существенно разные – реакция на внешние и внутренние факторы, приемы психологической защиты, состояние нервной системы. По количественным показателям правомерно судить только о том, насколько каждая фаза сформировалась в большей или меньшей степени: 36 и менее баллов – фаза не сформировалась; 37-60 баллов – фаза в стадии формирования; 61 и более – сформировавшаяся фаза.

Оценивая смысловым содержанием и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома «выгорания», можно дать достаточно объемную характеристику личности и, что не менее важно, наметить индивидуальные меры профилактики и психокоррекции. Освещаются следующие вопросы: какие симптомы доминируют; какими сложившимися доминирующими симптомами сопровождается «истощение»; объяснимо ли «истощение» (если оно выявлено факторами) профессиональной деятельности, вошедшими в симптоматику «выгорания», или субъективными факторами; какой симптом более всего отягощает эмоциональное состояние лич-

ности; в каких направлениях надо влиять на производственную обстановку, чтобы снизить нервное напряжение; какие признаки и аспекты поведения самой личности подлежат коррекции, чтобы «эмоциональное выгорание» не наносило ущерба ей, профессиональной деятельности и партнерам.

Основы психологии: Практикум/Ред. – сост. Л.Д.Столяренко. Издание 3-е, доп. и переработ. – Ростов н/Д: «Феникс», 2002.- 704с., 497 с.

3. 31.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕЙ СПОСОБНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ

Что измеряется?

Эта методика измеряет динамику развития общей способности к обучению детей в возрасте 6-7 лет.

Что понимается под общей способностью к обучению?

Понимается способность к усвоению знаний в различных учебных дисциплинах

Подготовка исследования.

На лист бумаги форматом 30х21 см наклеить елку из 3 равнобедренных треугольников зеленого цвета разной величины (разница между стороной каждого последующего треугольника — 2 см) и прямоугольника-ствола коричневого цвета. Геометрические фигуры наклеены по правилам, о которых ребенку не говорят, — по убывающей величине; каждой отведено строго определенное место, ствол-прямоугольник служит основанием. Двойной тетрадный лист в клеточку разрисовать цветными флажками (чередуются красный и зеленый цвет) таким образом: древко флажка коричневого цвета занимает 3 клеточки, расстояние между двумя соседними флажками составляет 2 клеточки, расстояние между строчками -2 клеточки. Подготовить листы бумаги, нелинованные и в клетку, цветные карандаши, 2 набора фигур, из которых составлена елка.

Как измеряется?

Исследование проводится индивидуально.

Инструкция для ребенка:

Ребенку предлагают выполнить 2 задания:

1. Рассмотреть внимательно, как составлена елка, и составить точно такую же на своем листе бумаги. Причем для выполнения задания ребенку дают сразу 2 набора геометрических

фигур. По окончании работы ребенок должен ответить на вопросы: «Нравится или не нравится тебе твоя работа? Почему? У тебя получилась точно такая же елочка? Почему ты так считаешь? Расскажи, как делается такая елочка. Какие соблюдаются при этом правила?»

2. Внимательно рассмотреть цветные флажки и нарисовать на своем листочке точно такие же. Ребенок выполняет задание в течение 15 мин. После окончания работы ему предлагают ответить на вопросы: «Тебе нравится твоя работа? Почему нравится (не нравится)? У тебя все получилось так, как здесь нарисовано? Почему ты так считаешь? Расскажи, как надо рисовать, чтобы получилось точно так, как здесь».

Инструкция для исследователя

В протоколе фиксируют особенности ориентировки на задание, включения в работу, отношения к деятельности, последовательность и характер всех действий до конца работы (ориентировочных, «рабочих», контролирующих), качество результата, собственная оценка ребенка (соотношение достигнутого результата с образцом) и способ самоконтроля.

В каком виде получают первичные данные?

Показателем принятия задания являются производимые практические действия, словесный отчет в ходе беседы после выполнения задания.

Обработка первичных данных и интерпретация полученных результатов.

На основании анализа протоколов определяют уровень общей способности к учению.

1 уровень. Предложенное задание встречается с выраженным интересом, который сохраняется на протяжении всего занятия, ребенок проявляет заинтересованность в правильном выполнении, испытывает удовлетворение от хорошо и правильно выполненной работы, обнаруживает желание продолжать работу. Понимается общая цель и содержание задания, относящегося как к результату, так и способам его получения. Задания пра-

вильно характеризуются в речи, на их основе составляется адекватная программа деятельности, о чем свидетельствует как самостоятельный словесный отчет, так и практические действия. Полностью принимается задание и сохраняется до конца занятия; работа в основном выполняется точно, если и допускаются отдельные ошибки, то при проверке замечаются и самостоятельно устраняются; результаты работы соответствуют заданному образцу; адекватно оценивается результат в сравнении с образцом, причем делается это в развернутой речевой форме и совершенно самостоятельно.

2 Уровень. Задание ребенка заинтересовывает. Положительное эмоциональное отношение к процессу деятельности сохраняется у него до конца занятия, стремление продолжать деятельность по своей инициативе за пределами отведенного времени не наблюдается. Общая цель и содержание занятий в целом понимается правильно, хотя и не всегда достаточно точно в той его части, которая касается способа деятельности. В основном составляется адекватная программа деятельности, но не в момент инструктирования, а в процессе практических действий. Окончательная характеристика задания осуществляется с помощью взрослого. Уровень выполнения учебных действий в целом хороший но не хватает аккуратности, усердия, настойчивости в получении высокого качества. Отбор учебных действий обосновывается словесно, в основном правильно, однако недостаточно самостоятельно. Задание принимается полностью и выполняется полностью до конца занятия, тем не менее по ходу работы допускаются ошибки, они замечаются, но самостоятельно не устраняются; результат работы в целом соответствует образцу, оценивается положительно, но только с помощью наводящих вопросов взрослого.

3 уровень. У ребенка есть заинтересованность общей ситуацией, но не содержанием занятия. Процесс работы увлекает, Испытываются значительные затруднения в словесном определении правил задания. В момент инструктирования самостоятельно объясняется лишь общая цель деятельности. Созданная про-

грамма деятельности в ходе практических действий адекватна общей цели задания и лишь, частично заданным способам. Уровень сформированности учебных действий низок. В развернутой речевой форме отсутствует их обоснование. Все этапы деятельности характеризуются низким уровнем самоконтроля, принимается лишь часть инструкций, в результате чего допускаются многочисленные ошибки, которые не замечаются и не исправляются. Результаты труда оцениваются чаще всего положительно, без мотивировки в развернутой речевой форме; ни самостоятельно, ни с помощью взрослого не соотносится полученный результат с заданным образцом.

4 уровень. У ребенка наблюдается некоторая заинтересованность общей ситуацией занятия. Поставленная цель определенным образом организует есть готовность рисовать; раскладывать фигурки и т.д. Содержание задания, относящегося к способам деятельности, не воспринимается вовсе, программируется лишь общая целевая установка и только в практическом плане. Уровень сформированности учебных действий крайне низок. Полученный результат не соответствует заданному образцу, но оценка труда всегда положительная.

5 уровень. Основная характеристика — безразличие ребенка не только к содержанию задания, но и к процессу работы, предъявляемое задание не понимается, улавливается требуемая форма активности — рисовать, раскладывать фигурки и т.д. Оценка результата положительная, но без мотивации. Результат и заданный образец не имеют и малейшего сходства, но исполнитель этого понять не в состоянии.

Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. — М., 1995. — 291 с., с 167 — 168

3. 32.

ТЕСТ «КОРРЕКТУРНАЯ ПРОБА»

Что измеряется?

Этот тест оценивает динамику развития устойчивости внимания.

Что понимается под устойчивостью внимания?

Понимается способность сосредоточиться на каком-то предмете или явлении, практически не отвлекаясь.

Как измеряется?

Для проведения исследования потребуется стандартный бланк теста «Корректурная проба» и секундомер. На бланке в случайном порядке напечатаны некоторые буквы русского алфавита, в том числе буквы «к» и «р»; всего 2000 знаков, по 50 букв в каждой строчке.

Инструкция для исследователя.

Исследование необходимо проводить индивидуально. Начинать нужно, лишь убедившись, что у испытуемого есть желание выполнять задание. При этом у него не должно создаваться впечатление, что его экзаменуют. Испытуемый должен сидеть за столом в удобной для выполнения данного задания позе. Экспериментатор выдает ему бланк «корректурной пробы» (см. приложение 1).

Инструкция для испытуемого:.

« ... На бланке напечатаны буквы русского алфавита. Последовательно рассматривая каждую строчку, отыскивайте буквы «к» и «р» и зачеркивайте их. Задание нужно выполнять быстро и точно ... ».

Испытуемый начинает работать по команде экспериментатора. Когда через некоторое время экспериментатор произнесет: «Черта!»- Вы должны поставить вертикальную черту в том месте строки, где Вас застала команда. Через десять минут отмечается последняя рассмотренная буква.

В каком виде получают первичные данные?

Показателем принятия задания являются производимые практические действия.

Обработка первичных данных.

При обработке первичных данных психолог сверяет результаты в корректурных бланках испытуемого с программой - ключом к тесту.

Из протокола занятия в психологический паспорт школьника вносятся следующие данные: общее количество просмотренных букв за 10 мин, количество правильно вычеркнутых букв за время работы, количество букв, которые необходимо было вычеркнуть.

ПРОТОКОЛ ИССЛЕДОВАНИЯ ОЦЕНКИ УСТОЙЧИВОСТИ ВНИМАНИЯ

Учащийся _____ Класс _____

Возраст _____ Пол _____ Дата _____

Показатели	Результаты
Количество просмотренных за 10 мин, букв	
Количество правильно вычеркнутых букв	
Количество букв, которые необходимо было Вычеркнуть	
Точность выполнения задания, %	
Оценка точности, баллы	
Оценка продуктивности, баллы	
Оценка устойчивости внимания, баллы	

Рассчитываются продуктивность внимания, равная количеству просмотренных букв за 10 мин., и точность, вычисленная по формуле:

$$K = \frac{m}{n} 100 \%$$

где К - точность, п - количество букв, которые необходимо было вычеркнуть, m - количество правильно вычеркнутых во время работы букв.

Нормативные показатели для психически здоровых молодых людей до 10-15 ошибок при десятиминутной работе.

С целью получения интегрального показателя устойчивости внимания, необходимо оценки точности и продуктивности перевести в соответствующие баллы с помощью таблицы 1.1, полученной путем обычного шкалирования.

Таблица 1.1

Рассчитывается интегральный показатель устойчивости внимания (А) по формуле: $A = B + C$, где В и С - балльные оценки продуктивности и точности соответственно. Для сопоставления данных по устойчивости внимания с другими свойствами аттенционной функции необходимо вновь осуществить перевод интегрального показателя устойчивости внимания в шкальные оценки по табл. 1.2.

Таблица 1.2

«Корректурная проба»

оенаисмвыгутжбшряцплкдзюхэчфшьйоенаисмвыгутжб
шряцплкдзюхэчфшьйтжбшряцплкдзюхэчфшьйшьюхэ
чфцплкдзтжбсмвыгутжбшряецацплкдзюхэчфшьйтж
бшряцплкдзюхэчфшоенаисмвыгуцплкдзтжбшряюхэчф
ьщйюхэчфьйщаплктжбшдзтжбшрясмвыгуенаицплкдз
юхэчфрящйшьйюхэчфцплкдзтжсмвыгуттжбшряена
ицплкдзюхэчфшьйтжбшряцплкдзюхэчфшьйшьюфчэкюзд
клпцяршбжтугывмсианеосмвыгуенаитжбшряцп
тжбшрясмвыгуенаицплкдзюхэчфрящйшьйюхэчфцп
лкдзтжсмвыгутжбшряенаицплкдзюхэчфшьйтжбшряц
плкдзюхэчфшьйшьфчэкюздклпцяршбжтугывмсианеосм
выгуенаитжбшряцптжбшрясмвыгуенаицплкдзюххэч
фрящйшьйюхэчфцилкдзтжсмвыгутжбшряенаицпл
кдзюхэчфшьйтжбшряцплкдзюхэчфшьйшьфчэкюздклпц
яршбэтугывмсианеосмвыгуенаитжбшряцп

оенаисмвыгутжбшряцплкдзюхэчфшьйоенаисмвыгутжб
 ярцпштжбшрясмвыгуоенаисцплкдзюхэчфряшьйшьюх
 эчфцплкдзтжйшьфчэхюздклпцяршбжтугьгвмсианеосм
 выгуоенаитжбшряцпоенаисмвыгутжбшряцплкдздохчф
 шьйоенаисмвыгутжбшряцпштжбшрясмвыгуоенаицплкдз
 юхэчфряшьйшьйшьйюхэчфцплкдйшьфчэхюздклпцяр
 шбжтугывмсианеосмвыгуоенаитжбшряцпоенаисмвыгу
 тжбшряцплкдзюхэчфшьйоенаисмвыгутжбшряцпштжбш
 ряцплкдзюхчэфьшйсмвыгуоенаийьщюхэицплкдзтжб
 рярцплкдзюхэчфшьйшьйюхэчфцплкдзяршбжтсмвыгу
 ианеосмтоенаисмвыгутжбшряцплкдзюхэчфшьйоенаис
 мвыгутжбшряцпштжбшряцплкдзюхчэфьшйсмвыгуоенаи
 йьщюхэчфцплкдзтжбшряцплкдзюхэчфшьйшьйюхэчфц
 плкдзяршбжтсмвыгуианеосмтцплкдзюхэчфшьйтжбрш
 ясмвыгуоенаисмвыгутжбшряцплкдзйоенаисмвыгутжб
 шряцплкдзюхэчфшьйоенаисмвыгутжбшряцпштжбшрядп
 лкдзюхчэфьшйсмвыгуоенаийьщюхэчфшплкдзтжбшряц
 лкдзюхэчфшьйтжбршясмвыгуоенаисмвыгутжбшряцпл
 кдзйряцплкдзюхэчфшьйшьйюхэчфцплкдзяршбжтсмвы
 гуианеосмтоенаисмвыгутжбшряцплкдзюхэчфшьйоена
 исмвыгутжбшряцпштжбшряцплкдзюхчэфьюсмвыгуоена
 ийьщюхэчфцплкдзтжбшряцплкдзюхэчфшьйтжбршясмвы
 гуоенаисмвыгутжбшряцплкдзйряцплкдзюхэчфшьйшьй
 юхэчфцплкдзяршбтсмвыгуианеосмтоенаисмвыгутжбш
 ряцплкдзюхэчфшьйоенаисмвыгутжбшряцпштжбшряцпл
 кдзюхчэфьшйсмвыгуоенаийьщюхэчфцплкдзтжбшряцпл
 кдзюхэчфшьйтжбршясмвыгуоенаисмвыгутжбшряцплк
 дзйряцплкдзюхэчфшьйшьйюхэчфцплкдзяршбжтсмвыг
 уианеосмтоенаисмвыгутжбшряцплкдзюхэчфшьйоена
 исмвыгутжбшряцпштжбшряцплкдзюхэчфшьйтжбршясмвыгуоена
 исмвыгутжбшряцплкдзй

Ключ

оенасимвыгутжбш**ряцплкдзюхэчфшьйоенаисмвыгу**
 тжбшляцпл**кдзюхэчфшьйтжбшряцплкдзюхэчфьшй**
 щюхэчфцпл**кдзтжбсмвыгутжбшяро**ецаицпл**кдзюхэч**
 фшьйпжжб**ряцпллкдзюхэчфшо**енаисмвыгуцпл**кдзтж**

бш**ря**юхэчфшьйюхэчфшьшапл**ктжб**шдзтжбш**ря**смвыг
 уоенаицпл**кдз**юхэчф**ря**шьйшьйюхэчфцпл**кдз**тжсмвы
 гтужбш**ря**оенаицпл**ктз**юхэчфшьйтжш**ря**цпл**кдз**юхэ
 чфшьшьфчэ**к**юзд**кл**пня**р**шбжтугывмсианеосмвыуго
 енаитжбш**ря**цптжбш**ря**смвыгуоенаицпл**кдз**юхэчф**ря**ь
 шьйшьйюхэчфцпл**кдз**тжсмвыгутжбш**ря**оенаицпл**кдз**
 юхэчфшьйтжбш**ря**цпл**кдз**юхэчфшьшьфчэхюзд**кл**пця
ршбжтугывмсианеосмвыугоенаитжбш**ря**цптжбш**ря**см
 выгуоенаицпл**кдз**юхэч**ря**шьйшьйюхэчфцил**кдз**эжс
 мвыгутжбш**ря**оенаицпл**ккдз**юхэчфшьйтжйшьфчэхюз
 д**кл**пця**р**шюэтугывмсианеосмвыугоенаитжбш**ря**цп
 оенаисмвыгутжбш**ря**цпл**кдз**юхэчфшьйоенаисмвыует
 жб**ря**рцпштжбш**ря**смвыгуоенаицпл**кдз**юхэчф**ря**шьйщ
 ьйюхэчфтпл**кдз**тжйшьфчэхьюзд**кл**пця**р**шбжтугывмси
 анеосмвыгуоенаитжбш**ря**цпоенаисмвыгутжбш**ря**цпл
кдздхячфшьйоенаисмвыугтжб**ря**рцпштжбш**ря**смвыгуо
 енаицпл**кдз**юхэчф**ря**шьйшьйшьйюхэчфцпл**кдн**щфч
 эхюзд**кл**пця**р**шбжтугывмсианеосмвыу**ко**енаитжбш**ря**
 цпоенаисмвыгутжбш**ря**цпл**кдз**юхэмчфшьйоенаисмвы
 у**ктжб****ря**рцпштжпш**ря**цпл**кдз**юхчэфшьйсмвыгуоенаий
 ьшюхэифцпл**кдз**тжб**ря**ряцпл**кдз**юхэчфшьйшьйюхэчф
 цпл**кдз**яршбжтсмвыгуианеосмтоенаисмвыгутжбш**ря**
 цпл**кдз**юхячпшьйоенаисмвыугтжб**ря**рцпштжбш**ря**цпл
кдзюхчэфшьйсмвыгуоенаийьшюхэчфцпл**кдз**тжб**ря**ря
 цпл**клз**юхэчфшьйшьйюхэчфцпл**клз**яршбжтсмвыгуи
 неосмтцпл**кдз**юхэчфшьйтжб**р**шясмвыгуоенаисмвыгу
 тжбш**ря**цп**клэ**йоенаисмвыгутжбш**ря**цпл**кдз**юхэчфшь
 йоенаисмвыугтжб**ря**рцпштжбш**р**ядпл**кдз**юхээфьшисмв
 ыгуоенаийьшюхэчфшпл**кдз**тжб**р**яыгутжбш**ря**цпл**клэ**
 й**ря**цпл**кдз**юхэчфшьишьйюхэчфцпл**кдз**яршбжтсмвыг
 уианеосмтоенаисмвыгутжбш**ря**цпл**клз**юхэчфшьйоен
 аисмвыугтжб**ря**рцпштжбш**ря**цпл**кдз**юхчэфьйюсмвыуг
 оенаийьшюхэчфцпл**клз**тжб**ря**цпл**клз**юхэчфшьйтжб**ря**
 шясмвыгуоенаисмвыгутжб**р**ясил**кдэ**й**ря**цпл**кдз**юхчф
 шьйшьйюхэчфцпл**кдз**яршбжтсмвыгуианеосмтсоенаи
 смвыгутжбш**ря**цпл**кдз**ихэчфшьйоенаисмвыугтжб**ря**рц
 пштжбш**ря**цпл**кдз**юхчэфшьйсмвыгуоенаийьшюхэчфц

плкдзтжб**ря**цплкдзюхэчфщбйтж**рь**сясмвугуонаисм
ывгутжбш**ря**цплкдзй**ря**цплкдзюхэчфщйщйюхэчфц
плкдз**ря**шбжтсмвыгуианеосмтФонаисмбугутжбш**ря**
цплкдщюхэчфшйоемаисмвыугтжб**ря**цпщцплкдзюхэ
чфщййтжб**ря**сясмыгуонаисмвыгутжбш**ря**цплкдзй

Интерпретация полученных результатов.

Если ребенок в 6-7 лет вычеркивает 400 знаков, при этом делая 10 ошибок – это его норма.

Норма для 8-10 летнего ребенка – 600 знаков и 5 ошибок.

Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие / Сост. Е.Е.Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с., с.4

3. 33. ТЕППИНГ-ТЕСТ

Что измеряется?

Этот тест измеряет динамику развития темпа деятельности ребенка. Он дает информацию о динамике работоспособности.

Что понимается под работоспособностью?

Под работоспособностью понимается выносливость. Это свойство характеризует время, в течение которого человек может продуктивно, не снижая темпа, выполнять заданную работу.

Как измеряется?

Для выполнения этого теста потребуются часы с секундной стрелкой или секундомер, карандаш и расчерченный лист бумаги.

Очень важно:

1. В точности повторить размер квадратов (два ряда по три квадрата, каждый из них 4 на 4 см, а вместе они составляют общий прямоугольник 8 на 12 см).
2. Объяснить ребенку, в каком порядке их заполнять. Если он не знает цифр, покажите ему направление стрелкой.
3. При выполнении теста ребенок не должен облокачиваться на стол, рука должна быть на весу.

Нужно положить перед ребенком этот лист с пронумерованными квадратами, взять секундомер и дать

Инструкцию для испытуемого:

« ... Постучи карандашом по квадратам в указанном порядке, заполняя каждый квадрат просто точками. Ты должен представить, что дятел, который долбит клювом-карандашом дерево-бумагу. Начинай работать-стучать – надо по команде: «Начали!». На каждый квадрат отводится по пять секунд, а потом командой «Дальше!» дается сигнал перейти к следующему ... ».

В каком виде получаются первичные данные?

В виде определенного количества точек в каждом квадрате.

Обработка первичных данных.

Нужно подсчитать среднее количество точек для шести квадратов (для этого нужна сложить количество точек в каждом квадрате и разделить на шесть).

Теперь нужно подсчитать результаты.

Интерпретация полученных результатов.

16 точек и меньше – ребенок склонен выполнять любые задания в медленном темпе.

16-20 точек – нормальный средний темп работы.

20 точек и больше – ребенок умеет и может работать в очень быстром темпе.

Если полученный показатель **16 точек и выше**, то это говорит о том, что медленная скорость обусловлена не врожденным темпом деятельности, а какими-либо другими причинами, при устранении которых ребенок будет действовать в нормальном темпе.

Также нужно посмотреть какой узор получился в квадратах. Если в первом по счету точки стоят густо, а в других редуют и разница в количестве точек между первым и последним квадратами составляет 10 и более, то ребенок склонен к быстрому утомлению. Значит, занимаясь любой деятельностью, необходимо делать частые (каждые 15 минут) небольшие (до 5 минут) перерывы.

С.Н. Костромина, Г. Нагаева. Как преодолеть трудности в обучении чтению. – М., 1999. – 239с., с.52

3. 34.

ТЕСТ НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СИЛЫ ВОЛИ

Что измеряется?

Этот психологический тест измеряет динамику развития силы воли людей, которые могут сознательно регулировать свою деятельность и поведение.

Что понимается под силой воли?

Воля – это сознательная регуляция субъектом своей деятельности и поведения, обеспечивающая преодоление трудностей для достижения жизненных целей. Развитие волевой регуляции поведение человека осуществляется по нескольким направлениям: путем преобразования непроизвольных психических процессов в произвольные, обретения человеком контроля над своими действиями и поведением и выработки эмоционально-волевых качеств личности. В результате волевой саморегуляции индивид ставит перед собой более перспективные цели и более трудные задачи, требующие значительных волевых усилий в течении достаточно длительного времени.

Как измеряется?

Инструкция для обследуемого:

« ... Тест состоит из 20 суждений. На каждое из них предусмотрено несколько альтернативных ответов. Выберите на каждое из суждений наиболее подходящую, с вашей точки зрения, альтернативу. Данные вашего выбора запишите в бланк для ответов (или на отдельном листке) ... ».

Тест-опросник.

1. Часто ли вы задумываетесь над тем, какое влияние ваши поступки оказывают на окружающих людей?
а) очень редко; б) редко; в) достаточно часто; г) очень часто
2. Случается ли вам говорить людям что-либо такое, во что вы сами не верите, но утверждаете из упрямства, наперекор другим?

- а) да; б) нет
3. Какие из перечисленных ниже качеств вы более всего цените в людях?
- а) настойчивость; б) широту мышления; в) умение показать себя
4. Имеете ли вы склонность к педантизму?
- а) да; б) нет
5. Быстро ли вы забываете о неприятностях, которые случаются с вами?
- а) да; б) нет
6. Любите ли вы анализировать свои поступки?
- а) да; б) нет
7. Находясь среди людей, хорошо вам известных, вы ...
- а) да; б) нет
8. Приступая к выполнению трудного задания, стараетесь ли вы не думать об ожидающих вас проблемах?
- а) да; б) нет
9. Какая из перечисленных характеристик вам более всего подходит?
- а) мечтатель; б) рубаха-парень; в) усерден в работе; г) пунктуален и аккуратен; д) любит философствовать; е) суетлив
10. При обсуждении того или иного вопроса вы ...
- а) всегда высказываете свою точку зрения, даже если она отличается от мнения большинства;
- б) считаете, что в данной ситуации лучше всего промолчать и не высказывать свою точку зрения;
- в) внешне поддерживаете большинство, внутренне оставаясь при своем мнении;
- г) принимаете точку зрения других, отказываясь от права иметь собственное мнение
11. Какое чувство у вас обычно вызывает неожиданный вызов к руководителю?
- а) раздражение; б) тревогу; в) озабоченность; г) никакого чувства не вызывает
12. Если в пылу полемики ваш оппонент срывается и допускает личный выпад против вас, то вы ...
- а) отвечаете ему тем же;

- б) не обращаете на это внимания;
в) демонстративно оскорбляетесь;
г) прерываете с ним разговор, чтобы успокоиться
13. Если вашу работу забраковали, то вы ...
а) испытываете досаду; б) испытываете чувство стыда; в) гневаетесь
14. Если вы вдруг попадаете впросак, то кого вините в этом в первую очередь?
а) самого себя; б) судьбу, невезение; в) объективные обстоятельства
15. Не кажется ли вам, что окружающие вас люди недооценивают ваши способности и знания?
а) да; б) нет
16. Если друзья или коллеги начинают над вами подтрунивать, то вы ...
а) злитесь на них; б) стараетесь уйти от них и держаться подальше; в) сами включаетесь в игру и начинаете подыгрывать им, подшучивая над собой; г) делаете безразличный вид, но в душе негодуете
17. Если вы очень спешите и вдруг не находите на привычном месте свою вещь, куда вы ее обычно кладете, то ...
а) будете молча продолжать ее поиск; б) будете искать, обвиняя других в беспорядке; в) уйдете, оставив нужную вещь дома
18. Скорее всего, выведет вас из равновесия ...
а) длинная очередь в приемной у какого-нибудь чиновника, к которому вам необходимо срочно попасть;
б) толчея в общественно транспорте;
в) необходимость приходиться в одно и то же место несколько раз подряд по одному и тому же вопросу
19. Закончив с кем-то спор, продолжаете ли вы его вести мысленно, приводя все новые аргументы в защиту своей точки зрения?
а) да; б) нет
20. Если для выполнения срочной работы вам представится возможность выбрать себе помощника, то кого из следующих возможных кандидатов в помощники вы предпочтете:
а) исполнительного, но безынициативного человека;

- б) человека, знающего дело, но спорщика и несговорчивого;
в) человека одаренного, но с ленцой?

В каком виде получаются первичные данные?

Первичные данные получают в виде таблиц баллов.

Обработка первичных данных.

В таблице указано, какое количество баллов в этой методике может получить испытуемый за тот или иной выбранный ответ:

Балльные оценки за ответы испытуемого

Вариант ответа	Порядковый номер суждения									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а	0	0	1	2	0	2	2	0	0	2
б	1	1	1	0	2	0	0	2	1	0
в	2	-	-	-	-	-	-	-	3	0
г	3	-	-	-	-	-	-	-	2	0
д	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
е	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-

Вариант ответа	Порядковый номер суждения									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
а	0	0	2	2	0	0	2	1	0	0
б	1	2	1	0	2	1	0	0	2	1
в	2	1	0	0	-	2	1	2	-	2
г	0	3	-	-	-	0	-	-	-	-
д	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-
е	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Интерпретация полученных результатов.

Если сумма набранных баллов 14 и менее, то данный человек считается человеком со слабым уровнем развития воли.

При сумме баллов от 15 до 25 – характер и уровень развития воли человека считаются достаточно твердыми, а поступки в основном реалистичными и взвешенными.

При общей сумме баллов от 26 до 38 характер человека и его уровень воли считаются очень твердыми, а его поведение в большинстве случаев – достаточно ответственным. Правда, име-

ется опасность увлечения развитием уровня силы воли с целью самолюбования.

При сумме баллов выше 38 уровень развития силы воли и характер человека считаются близкими к идеальным, но иногда возникают сомнения в том, достаточно ли правильно и объективно человек себя оценил.

Немов Р.С. Психология: Учебник: В 3 кн. Кн.3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М., 1998, с.473-477.

3. 35.

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ И СЛУХОВОЙ ПАМЯТИ

Что измеряется?

Этот психологический тест измеряет динамику развития зрительной и слуховой памяти у детей младшего школьного возраста.

Что понимается под зрительной и слуховой памятью?

Допустим, работая с книгой, ребенок замечает, что лучше всего запоминает прочитанное, когда читает молча, про себя. Стремясь вспомнить какой-либо абзац из прочитанного, он предварительно может представить, в каком месте страницы книги и каким шрифтом он напечатает. Значит, у него лучше развита зрительная память. Если же ребенок легче запоминает, когда читает вслух или слушает ваше чтение, значит, у него развита слуховая память.

Как измеряется?

Для *проверки уровня развития слуховой памяти*

Инструкция для испытуемого:

« ... Сейчас я прочту тебе слова, а ты повторишь все, которые ты запомнишь, и мы посчитаем сколько слов ты смог повторить. Слушай внимательно и начинай повторять, как только я закончу читать. Готов? Читаю ... ».

Если нужно проверить *уровень развития зрительной памяти*, то инструкция будет следующей: « ... Сейчас я покажу тебе несколько слов, написанных на бумаге. Ты внимательно на них посмотришь, можешь прочитать их про себя. Затем я уберу листочек, и ты мне повторишь те слова, которые запомнил. Готов? Смотри внимательно ... ».

Возможный набор слов:

Год	Шум	Слон	Рука	Мяч
Пол	Мыло	Весна	Соль	Нос

Как только ребенок произнесет одно из слов, отметьте это слово в списке, по которому вы читали. Ребенку разрешается воспроизводить слова в любом порядке.

Затем попробуйте прочитать список второй раз и опять попросите ребенка повторить те слова, которые он запомнил, а сами отметьте их еще раз в списке. Максимум повторений – 3 раза. Через час-полтора после этой проверки сделайте вид, что вы неожиданно вспомнили о ней, и попросите ребенка вспомнить эти слова.

В каком виде получаются первичные данные?

В виде воспроизводимых ребёнком слов после запоминания.

Обработка первичных данных.

Способом подсчёта количества запомненных слов.

Интерпретация полученных результатов.

Если ребенок с первого раза вспомнил не менее 6 слов, после 3 прочтений выучил 9 – 10 слов и при повторях воспроизводит не меньше слов, чем до этого, то у вашего ребенка хорошая память. Если же ребенок после первого раза вспомнил 5 слов и меньше, после повторений выучил менее 9 слов, внимание упражнениям для развития памяти.

С.Н. Костромина, И.Г. Нагаева. Как преодолеть трудности в обучении чтению. – М., 1999. – 239 с., с.82

Заключение

Понятие развития до сих пор остаётся неоднозначным и до конца не исследованным. Понимание развития современными исследователями является сконцентрированным итогом его трансформации на протяжении многовековой истории человеческой мысли.

Отдельной проблемой является проблема детерминации развития. В разные времена мыслители предлагали различные её решения. В результате современное представление об индивидуальном развитии как самодетерминируемом процессе совершенно не похоже на понимание Космоса (или Логоса) как причины индивидуального развития, распространённого у древних греков.

Особое место в изучении проблематики развития занимает проблема метода. Если в классической науке Нового времени считалось, что знание не зависит от методов познания (средств познания) и психологических особенностей человека как субъекта познания, то в неклассической науке начала 20-го века, и особенно в постнеклассической науке конца 20-го века, учёные были вынуждены признать, что знание напрямую зависит и от метода познания, и от психологических особенностей познающего человека.

Понимание всей методологической сложности современной познавательной ситуации даст возможность исследователю-психологу осознанно выбирать методы и средства познания действительности психического развития. Это позволит эффективно подтверждать или опровергать выдвигаемые гипотезы, тем самым расширяя и углубляя наши знания.

Методологические установки исследователя находят своё воплощение в методическом инструментарии. При этом эффективность эмпирического исследования будет зависеть от того, насколько адекватно методологические модели исследовательской ситуации будут воплощены в конкретные исследовательские методики. Насколько успешно вы сможете операционализировать исследуемые психические феномены

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная

1. Абрамова Г. С. Практикум по возрастной психологии. – М., 1999. – 320 с.
2. Крайг Г. Психология развития. – СПб., 2000. – 992 с., с.43
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.,1999.
4. Психология развития: Учеб. для студ. высш. психол. учеб. заведений /Т.Д.Марцинковская, Т.М.Марютина, Т.Г.Стефаненко и др. ; Под ред. Т.Д.Марцинковской. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 528 с.
5. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.

Дополнительная

6. Богомолов В. Тестирование детей. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 352 с.
7. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.
8. Выготский Л.С. Проблема возраста. СС. Т.4. Детская психология. М., 1984. – 432 с.
9. Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию: Учебное пособие. – Самара, 2000. – 248с.
10. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека (основания культурно-исторического подхода). Рига,1999.
11. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учебное пособие. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1990. – 256 с.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
13. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М., 1995. – 291 с.
14. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М.,1994.

15. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского). М., 1994.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ (БИБЛИОГРАФИЯ)

1. Абрамова Г. С. Практикум по возрастной психологии. – М., 1999. – 320 с.
2. Аверьянов А.Н. Системное познание мира. М.,1985.
3. Агеев В.В. Введение в психологию человеческой уникальности. – Томск: Изд-во «Пеленг», 2002. – 428 с.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб., 2001. – 272 с.
5. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. СПб.,1997.
6. Богомолов В. Тестирование детей. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 352 с.
7. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1969.
8. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5.
9. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.
10. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М., 1983. т.3.
11. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. М.,1984. СС. т.6.
12. Выготский Л.С. Проблема возраста. СС. Т.4. Детская психология. М., 1984. – 432 с.
13. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.-Л.,1935.
14. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.,1999.
15. Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследованиях детского мышления // Вопросы психологии. 1966. № 4.
16. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.,1985.
17. Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию: Учебное пособие. – Самара, 2000. – 248с.

18. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 2000. – 480 с.
19. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 1.
20. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
21. Давыдов В.В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» в психике / Обучение и развитие. М., 1966.
22. Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования. – М., 1993 – 120 с.
23. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учебник для вузов. – СПб., 2008 – 320 с.
24. Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней. Учебник для вузов. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект, 2004. – 576 с.
25. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М., 1994.
26. Карандашев Ю.Н. Психология развития. Введение. Минск: Карандашев Ю.Н. 1997.
27. Категории мышления и индивидуальное развитие. Алма-Ата, 1991.
28. Костромина С.Н, И.Г. Нагаева. Как преодолеть трудности в обучении чтению. – М., 1999. – 239 с.
29. Крайг Г. Психология развития. – СПб., 2000. – 992 с., с. 43
30. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека (основания культурно-исторического подхода). Рига, 1999.
31. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. – СПб, 1996.
32. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 2004. – 352 с.
33. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М., 1981.
34. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. М., 1986.
35. Логинова Н.А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности: Учебное пособие. – Алматы: Казак университети, 2001.-172 с.
36. Ломов Б. Ф. Теория, эксперимент и практика в психологии // Психол. журн. Т. 1. 1980.

37. Макс Дессуар Очерк истории психологии. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, 2002. – 256 с.
38. Методы исследования в психологии: квазиэксперимент. Учебное пособие для вуза. – М., 1998. – 296 с
39. Мячин Ю.Н. Системно-целостная концепция развития. Оренбург, 1992.
40. Никандров В.В. Экспериментальная психология. – СПб., 2007. – 512 с.
41. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М., 1999.
42. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
43. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. - М., 1988
44. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 496 с.
45. Пирьев Г. Д. Экспериментална психология. – София, 1968
46. Психология развития: Учеб. для студ. высш. психол. учеб. заведений /Т.Д.Марцинковская, Т.М.Марютина, Т.Г.Стефаненко и др. ; Под ред. Т.Д.Марцинковской. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 528 с.
47. Психология. Словарь /Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.
48. Пьер Тейяр де Шарден. Феномен человека. - М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 553 с.
49. Роговин М.С., Залевский Г.В. Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. – Томск., 1988
50. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
51. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., 1997.
52. Рузавин Г. И. Методы научного исследования. М., 1974
53. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учебное пособие. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1990. – 256 с.

54. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
55. Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие / Сост. Е.Е.Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с.
56. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
57. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М., 1995.
58. Словарь практического психолога /Сост. С.Ю.Головин. – Минск, 1998. – 800 с
59. Солдатова Е.Л., Лаврова Г.Н. Психология развития и возрастная психология. – Ростов н/Д., 2004. – 384 с.
60. Степанова Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. – СПб., 2000. – 288с.
61. Столяренко Л.Д. Детская психодиагностика и профориентация. – Ростов-на-Дону, 1999. – 384с.
62. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум. Издание 3-е, доп. и переработ. – Ростов н/Д, 2002. – 704 с..
63. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М., 1995. – 291 с.
64. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М., 1994.
65. Экспериментальная психология. Хрестоматия / под общ. ред. Е.С.Романовой. – СПб., 2007. – 496 с
66. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского). М., 1994.
67. Ярошевский М.Г. История психологии. Учебное пособие. М, 1996.