

574

**Г.О. АБДУЛЛАЕВА
Н.Б. ЖИЕНБАЕВА
А.И. ГАРБЕР
А.И. АХМЕТОВА**

**ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТИ**

Учебное пособие



АЛМАТЫ, 2020

УДК 159.9(075.8)
ББК88.3я73
П86

*Рекомендовано к изданию УМС (УМО) по группе специальностей
«Образование» при КазНПУ им.Абая РУМС МОН РК;
Протокол № от 2019г.*

Рецензенты:

Мадалиева З.Б. – доктор психологических наук, профессор
Решке К.-Х. – доктор психологических наук, профессор
Бекмагамбетова Р.К. – доктор педагогических наук, профессор

Абдуллаева Г.О. (главы: 1, 2, 3, 5), Жиенбаева Н.Б. (глава 6), Гарбер А.И. (глава 4),
Ахметова А.И. (глава 7)

П86 **Психолого-педагогическая диагностика личности: Учебное пособие.**
– Алматы: ТОО «Лантар Трейд», 2020. – 323 с.

ISBN 978-601-7975-97-5

Учебное пособие включает в себя основные и прикладные цели, задачи, методы и приемы проведения и интерпретации психолого-педагогической диагностики личности; раскрывает основные категории и понятия, необходимые для целенаправленного проведения диагностики личности в соответствии с актуальными запросами и потребностями всех участников психолого-педагогического процесса; также включает авторские подходы к таким актуальным сферам психолого-педагогической диагностики личности, как: готовность личности к саморазвитию, личностно-профессиональное развитие учителя, социальная активность и активность общения личности, целостное развитие личности; дидактический материал для самопроверки степени усвоения теоретических знаний и закрепления практических навыков по осуществлению психолого-педагогической диагностики в различных областях психолого-педагогической практики.

Учебное пособие предназначено для студентов, магистрантов психолого-педагогических специальностей, преподавателей вузов и всех лиц, интересующихся решением теоретических и прикладных задач психолого-педагогической службы в системе образования.

Пособие составлено в рамках учебной дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика личности» для студентов специальности 5В010300 - «Педагогика и психология», 5В010500 - «Дефектология» в соответствии с ГОСО высшего образования (бакалавриат), а также в рамках элективного курса «Научно-практические основы психологической службы в образовательных учреждениях» для магистрантов специальности 6М010300 - «Педагогика и психология».

УДК 159.9(075.8)
ББК88.3я73

ISBN 978-601-7975-97-5

© Абдуллаева Г.О., 2020
© ТОО «Лантар Трейд», 2020

ПРЕДИСЛОВИЕ

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

«Людей неинтересных в мире нет.
Их судьбы - как истории планет.
У каждой все особое, свое,
и нет планет, похожих на нее».
(Евгений Евтушенко)

На сегодняшний день гуманистический личностно-ориентированный подход в педагогике и психологии наиболее актуален для успешного решения актуальных педагогических целей и задач, которые ставит перед собой образование и современное общество в целом. В последнее время всё чаще в психолого-педагогической литературе можно встретить исследования теоретического и прикладного характера, посвященные применению в практике образования гуманистического личностно-ориентированного подхода, как к личности ученика, так и к личности учителя или личности студента педагогического профиля – будущего учителя.

Повышенное внимание в образовательной практике к личности учащегося, студента или учителя значительно повышает необходимость в специалистах, умеющих работать в рамках гуманистического личностно-ориентированного подхода. Именно эти специалисты (преподаватели, учителя, воспитатели, социальные педагоги, психологи) способны решать современнейшую задачу образования – задачу развития личности и индивидуальности учащихся, создания условий, обеспечивающих развитие, саморазвитие и реализацию личностного потенциала учащихся, студентов и педагогов.

При этом у учителя или преподавателя не всегда есть возможность и необходимые навыки для выявления причин трудностей в обучении учащихся или студентов, в преодолении трудностей в их личностном развитии или поведении, в оказании им психологической помощи в решении различных бытовых и жизненно важных для них ситуаций и т.п. В связи с этим в современных образовательных учреждениях особо востребованными стали такие специалисты как: педагоги-психологи, социальные педагоги и школьные психологи. Следовательно, именно реализация гуманистического личностно-ориентированного подхода к личности учащегося и учителя является одной из центральных задач в работе педагогов-психологов вне зависимости от типа образовательного учреждения.

Для реализации вышеуказанной задачи специалист должен знать психолого-педагогические характеристики личности и индивидуальности учащихся и учителя, закономерности развития педагогической системы и

управления ею в целом. Другими словами, педагог-психолог должен знать психические, социально-психические и социальные показатели системы обучения и воспитания, в которых осуществляется функционирование и развитие личности учащихся и учителя.

Для осуществления данной задачи, несомненно, педагог-психологлюбого типа образовательного учреждения должен уметь проводить, отвечающую требованиям гуманистического личностно-ориентированного подхода, психолого-педагогическую диагностику личности учащихся и педагогов.

Результаты, полученные педагогом-психологом, в ходе психолого-педагогической диагностики позволят осуществлять как помощь педагогам в подборе содержания, методов и средств личностно-ориентированного подхода в обучении учащихся, так и проводить с ними работу по личностному и поведенческому развитию; позволят проводить личностно-ориентированное консультирование всех участников образовательного процесса и в целом, обеспечивая личностное, интеллектуальное и профессиональное развитие учащихся и педагогов на каждом этапе их личностного и личностно-профессионального становления и развития.

Предлагаемое учебное пособие познакомит читателя также с авторскими разработками в рамках гуманистического личностно-ориентированного подхода к проведению психолого-педагогической диагностики личности, классификациями диагностических методов и технологией организации психолого-педагогической диагностики в различных областях образовательной практики.

Авторский подход к проведению психолого-педагогической диагностики в рамках гуманистического личностно-ориентированного подхода касается: готовности к саморазвитию личности учащихся, личностно-профессионального развития учителя, социальной активности и активности общения личности, целостного развития личности.

Таким образом, в пособии комплексно раскрыто содержание психолого-педагогической диагностики личности в рамках гуманистического личностно-ориентированного подхода, с учетом как традиционного раскрытия вопросов психолого-педагогической диагностики, так и с учетом авторских подходов к решению задач личностной диагностики в образовании, в отношении, как личности учащегося, так и учителя.

Авторы выражают благодарность коллегам по работе и студентам, участие которых позволило разработать данное пособие.

СОДЕРЖАНИЕ

Глава 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ	7
Вопросы для самоконтроля	21
Контрольные задания	21
Тестовые задания	23
 Глава 2. КЛАССИФИКАЦИЯ И СФЕРЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК	 28
Вопросы для самоконтроля.....	41
Контрольные задания.....	42
Тестовые задания	43
 Глава 3. ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В РАЗЛИЧНЫХ ОБЛАСТЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ	 49
Вопросы для самоконтроля.....	107
 Глава 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ	 108
Вопросы для самоконтроля	116
4.1 Диагностика профессиональной деятельности учителя	116
Вопросы для самоконтроля.....	143
4.2 Диагностика личностных и коммуникативных качеств учителя ...	144
Вопросы для самоконтроля.....	156
 Глава 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ.....	 157
Тестовые задания.....	170
 Глава 6. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И АКТИВНОСТИ ОБЩЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	 181
Вопросы для самоконтроля	202
 Глава 7. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	 204
7.1 Психолого-педагогические методы диагностики целостного развития личности дошкольника.....	206
Вопросы для самоконтроля.....	255
7.2 Психолого-педагогические методы диагностики целостного развития личности младшего школьника	256

Вопросы для самоконтроля	273
ГЛОССАРИЙ	275
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	282
ПРИЛОЖЕНИЯ	286

ГЛАВА 1

НАУЧНО - ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ

Когда речь идет о психологической помощи субъекту педагогического процесса школы или вуза, она может осуществляться в самых различных формах: в форме психологического консультирования или в форме тренингов или семинаров, немедицинской психотерапии, она практически всегда обладает специфической характеристикой – психологическая помощь в большинстве случаев, индивидуально направлена. Такая индивидуализированная направленность базируется на глубоком проникновении во внутренний мир личности обратившегося за помощью, в его чувства, переживания, установки, картину мира, структуру взаимоотношений с окружающими, учебную и внеучебную деятельность и др. Для такого проникновения часто недостаточно одного лишь психологического чутья и интуиции, требуются глубокие педагогические знания и специальные диагностические методы. Диагностическая работа для педагога-психолога не является самоцелью, она, прежде всего, предназначена для формулирования психолого-педагогического заключения и разработки рекомендаций по коррекции индивидуально-психического и личностного развития человека.

Диагностическое исследование (обследование) обладает рядом особенностей, отличающих его от научного исследования. Вследствие этого, диагностические задачи могут решаться самыми разнообразными способами. Одним из таких способов является длительное наблюдение за обследуемым, совершаемое в ходе оказания ему помощи. Другой способ – это наблюдение за обследуемым в реальных условиях его жизни, например, наблюдение за поведением ребёнка в детском саду или в школе. Наблюдение, осуществляемое указанными способами, дает очень ценные сведения об обследуемом, однако оно крайне трудоёмко, не всегда доступно и, что самое главное, дает довольно субъективную информацию в ходе работы педагога-психолога. Поэтому в диагностике получили распространение специальные психодиагностические методы или методики, используемые не только в сфере консультирования и психотерапии, но и во всех случаях педагогической практики, когда необходимо получить оценку той или иной психической особенности конкретного учащегося или группы учащихся. Эти методики обладают следующими особенностями:

- 1) они позволяют собрать необходимую диагностическую информацию в относительно короткие сроки;
- 2) они представляют информацию в конкретном, а не обобщенном виде, то есть не вообще об учащемся, а о конкретных индивидуально-личностных особенностях (интеллекте, тревожности, самоотношении, чувстве юмора, наиболее выпуклых личностных чертах);

3) информация, полученная с помощью психодиагностических методик, позволяет дать качественное и количественное сравнение данного конкретного учащегося с другими;

4) информация, получаемая с помощью диагностических методик, способствует оптимальному выбору средств вмешательства, прогноза его эффективности, а также прогноза развития, общения, эффективности той или иной деятельности учащегося (учащихся);

5) информация, получаемая с помощью психодиагностических методик в большей степени объективна, а этот факт является очень важным показателем эффективности и достоверности работы педагога-психолога.

Принципы разработки диагностических средств и их конкретное воплощение в диагностических методиках, включая их методологическое и теоретическое обоснование, проверку валидности и надёжности, входят в предмет общей диагностики.

Предметом же психолого-педагогической диагностики, соответственно, являются основные принципы разработки диагностических методик, их теоретическое и практическое обоснование применительно к различным сферам педагогической практики.

Развитие этой области знания шло неравномерно. Интенсивное развитие психологической диагностики в 20-х и начале 30-х годов XX столетия оказалось приостановленным благодаря неконтролируемому, непрофессиональному и расширительному использованию тестов. В развитии психодиагностики в СССР наметилось отставание, которое стало интенсивно преодолеваться в 70-е и 80-е годы XX столетия. Превращение психодиагностических методик в надёжный инструмент науки и практики зависело от усилий многих исследователей. Большую работу в этом направлении провели такие ученые, как В.Н.Мясищев, Б.Г.Анарьев, И.Н.Гильяшева, Е.И.Степанова, Л.Ф.Бурлачук, К.М.Гуревич, А.Е.Личко, Л.Т.Ямпольский, В.В. Столин и др.

Понятие «педагогическая диагностика» было введено немецким ученым К.Ингенкампом в 1968 году, по аналогии с психологической и медицинской диагностикой. В поисках научно обоснованных методов для осуществления педагогической диагностики педагоги обращались, и часто заимствовали методы у психологической диагностики, которая на тот момент обладала достаточно большим багажом различных диагностических методов и методик. На сегодняшний день, педагогическую диагностику назвать полностью сформировавшейся научной дисциплиной, наверное, нельзя, она находится в стадии активного развития.

Термин «диагностика» образован от известных греческих корней («диа» и «гнозис») и рассматривается как «различительное познание». Этот термин, заимствованный из медицины, сегодня активно используется во многих областях науки и общественной практики (ботанике, экономике, социологии, юриспруденции, психологии и педагогике).

В самом общем виде под **диагностикой** понимается:

а) распознавание состояния определенного объекта или системы путем регистрации его существенных параметров и соотнесения их с некоторой диагностической категорией, позволяющей спрогнозировать дальнейшее развитие событий и наметить пути воздействия для достижения нужного результата;

б) специальная деятельность, изучающая и применяющая пути и способы выявления существенных показателей диагностируемой системы.

Диагностику определяют следующие особенности:

- распознавание единичного объекта осуществляется на основе знания об общем;

- диагноз (заключение) всегда предполагает сопоставление характеристик единичного объекта с нормой;

- диагностика - это познавательная деятельность, основанная на научном знании с целью преобразования реального состояния объекта;

- в диагностике сочетаются рациональное знание, факты и интуитивные догадки, неосознаваемые установки, позволяющие по отдельным элементам воспроизвести целостную картину, портрет явления (объекта изучения).

Психодиагностика - это область психологической науки, изучающая и разрабатывающая теорию, принципы и средства построения и применения диагностических процедур с целью оценки и измерения индивидуально-психологических особенностей личности, позволяющих установить диагноз.

Предмет психодиагностики составляют принципы диагностирования и заключения, методы и методики психодиагностики, дифференциальная психометрика, нормативные требования к разработке, адаптации и использованию методик. Психодиагностика - это раздел психологического знания, формирующегося на стыке фундаментальных областей психологии с практическими запросами жизни.

Главной **целью** психодиагностики является обеспечение полноценного психического и личностного развития, а также создание условий для проведения коррекционно-развивающей работы, выработки рекомендаций, проведения психотерапевтических мероприятий и т.д. Конкретное практическое значение психодиагностики зависит от уровня социально-экономического развития общества и связанной с ним степени влияния субъективного, человеческого фактора в среде производства и экономики в целом.

Основная задача психологической диагностики заключается в выявлении и измерении различий между индивидами или реакциями одного индивида в различных условиях.

Современная психодиагностика всё шире используется в таких областях социальной практики, как:

- расстановка кадров, профотбор и профориентация;
- прогнозирование социального поведения (законопослушности,

стабильности брака);

- оптимизация обучения и воспитания;
- консультативная и психотерапевтическая практика;
- судебно- психологическая экспертиза;
- прогнозирование психологических последствий окружающей среды.

Помимо этого, психодиагностические методики являются одним из инструментов научных исследований в психологии личности и межличностных отношений.

В каждой из вышеуказанных областей существуют специфические условия использования психодиагностических средств, специфические психодиагностические задачи и методы, составляющие предмет частной или специальной психодиагностики (педагогической, профессиональной, спортивной, клинической и т.д.).

Выделяют и более общие, универсальные вопросы, решение которых закладывает фундамент любой специальной психодиагностики. Эти вопросы составляют предмет общей психодиагностики. К ним относятся:

1. Методологические, теоретические и конкретно-методические принципы построения психодиагностических инструментов и формулирования психодиагностических заключений.
2. Методы и конкретные методики психодиагностики наиболее универсальных объектов психодиагностических обследований, таких, как черты личности, способности, мотивы, сознание и самосознание, межличностные отношения.
3. Дифференциальная психометрика как математизированная методология обнаружения межиндивидуальных различий.
4. Нормативные требования к методикам, их разработчикам и пользователям.

Диагностика в педагогической практике позволяет решать следующие задачи:

- 1) отслеживает эффективность и результативность деятельности учащихся и педагога;
- 2) выступает в качестве инструмента формирования.

Основными функциями диагностики педагогического процесса являются:

- * осуществление контроля за формированием необходимых знаний и профессионально важных качеств;
- * оценка особенностей умственного и личностного развития учащихся в ходе обучения;

- * оценка результативности образования и самообразования;
- * воспитательно-побуждающее воздействие и коммуникация;
- * конструирование (диагноз позволяет проектировать личность учащихся);
- * прогнозирование интеллектуально-личностного роста учащихся и их профессиональной направленности.

Диагностика в вузе позволяет:

- более эффективно осуществлять отбор абитуриентов;

- развивать способности и умения студентов;
- проводить необходимую коррекцию учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов.

Таким образом, педагогическая диагностика направлена на осуществление продуктивного анализа учебного процесса и определение результатов обучения. С помощью диагностического инструментария, педагог может наблюдать за учащимися, проводить анкетирование и опрос. Все это способствует получению результатов, позволяющих объяснить поведение и его мотивы, спрогнозировать поведение учащихся в будущем.

Педагогическая диагностика выполняет служебную функцию относительно системы обучения и воспитания.

Уяснение предметной сферы психолого-педагогической диагностики позволяет точнее определить ее место в системе научного знания. В настоящее время сложилось два понимания психолого-педагогической диагностики: как наука и как практическая деятельность.

В первом понимании *психолого-педагогическая диагностика выступает непосредственной теоретической основой диагностической деятельности педагога-практика и педагога-психолога*. Она позволяет:

- изучать природу педагогических явлений и принципиальную возможность их научной оценки;
- определять соответствие применяемых психолого-педагогических диагностических средств, принятым общенаучным и методологическим требованиям;
- разрабатывать основные методические требования, предъявляемые к различным средствам психолого-педагогической диагностики и процедуре их применения;
- изучать основания достоверности результатов практической психолого-педагогической диагностики;
- разрабатывать основные процедуры конструирования и проверки научности методов психолого-педагогической диагностики.

Психолого-педагогическая диагностика как *практическая деятельность* представляет систему методов и процедур, включающую:

- непосредственное выявление и оценку в системе учебно-воспитательного процесса особенностей личности учащихся, педагогов и группы;
- определение профессиональных требований, предъявляемых к педагогу-психологу как диагносту, к условиям проведения психолого-педагогической диагностической работы в различных областях педагогической практики.

Таким образом, психолого-педагогическая диагностика как сфера науки включает в себя принципы, процедуры и способы проверки научности различных методов психологической и педагогической диагностики.

Как область практики она ориентирована на профессиональные

знания и умения, связанные с практическим применением ее методов в педагогической системе. И в том и в другом случае речь идет о способах оценки процессов, свойств и состояний учащегося, педагога или группы.

Теоретическая психолого-педагогическая диагностика научно обосновывает возможные пути изучения и варианты оценки исследуемых качеств учащихся, педагога или их групп, а практическая показывает, как следует правильно и надежно оценивать изучаемое качество применительно к конкретным условиям определенной педагогической системы.

Таким образом, эффективность и целесообразность психолого-педагогической диагностики определяется равноправным использованием как педагогических, так и психологических средств диагностики. Их правильно подобранное сочетание позволяет педагогу-исследователю (диагносту) получить научно-достоверные данные, которые предоставляют возможность объективно оценить исследуемую педагогическую ситуацию.

Человек, как известно, активная и динамичная целостная система. Она изменяется, развивается как под влиянием внешней среды, так и определенных внутренних факторов. Взаимосвязь и функционирование компонентов этой системы, проявляющих зависимость от внешних и внутренних факторов – социальных, биологических, психических, физических, образуют определенную целостность, под которой понимается личность.

С точки зрения системной методологии, личность рассматривается как самостоятельная система, которая образуется в результате развития человека. В философских представлениях личность – это сложное системное образование, которое формируется конкретными историческими условиями в предметной деятельности и общении и характеризуется ее включенностью в социальные отношения.

Личность формируется в ходе активного взаимодействия со средой (предметной и окружающей) путем усвоения или присвоения социального опыта. В этом опыте личность усваивает представления о нормах и ценностях жизни, об общей направленности человека, отношениях к другим, к себе, к обществу.

Философия задает общее понимание личности как некоего образования, которое возникает благодаря вхождению каждого конкретного индивида в общественные отношения и усвоению норм этих отношений.

Личность как целостная система подвижна и изменчива. Она изменяется, развивается не только под влиянием внешней среды. Внутри нее (личности) также происходят различные изменения, порождаемые внутренними противоречиями. Личность, в понимании философов, – это активное существо, в котором общие социальные свойства находят свое индивидуальное неповторимое выражение.

Таким образом, философский подход в понимании личности определяется степенью взаимодействия общества и индивида в контексте

всего исторического развития, от которого зависит уровень развития личности и ее социальная ценность.

Методологической основой для понимания личности в психологии также служат идеи о диалектическом единстве человека и социума. В исследованиях Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурии, Б.Г.Анаьева доказывается, что социальная система не только формирует психические качества, но и влияет на развитие психики как системы в целом.

В психологии выделяются различные трактовки личности: как носителя сознания, как системы черт и конструктов, как деятельности «Я» субъекта, как системы личностных смыслов, как субъекта персонализации. Иначе говоря, психологическое понимание личности базируется на отражении субъективного отношения человека к окружающей действительности и самому себе.

Например, личность в понимании А.В.Петровского, есть социальное качество, приобретаемое индивидом в процессе жизнедеятельности.

В качестве важного критерия для определения личности Л.И.Божович, выделяет уровень психического развития, который позволяет личности управлять собственным поведением и деятельностью. В ее понимании, личность – это взрослый человек, который достиг достаточно высокого уровня психического развития.

Исходя из сложившихся представлений о личности в гуманистической психологии (К.Роджерс, А.Маслоу, Р.Олпорт), ее определяют наделенной способностями человека к выбору собственного поведения в соответствии с его индивидуальным естеством, общественной сущностью и возможностями окружающего мира при сохранении своей целостности. В результате взаимодействия с действительностью, личность осуществляет процесс самоактуализации, самосовершенствования и саморазвития.

З.Фрейд обозначил саму проблему личности, которая заключается в том, что должна возникнуть такая специфическая структура, которая позволяет разрешить это противоречие. З.Фрейд назвал эту структуру «Я», или «личностью».

Исследователи других направлений (гештальтпсихология – К.Левин, теория черт – Д.Гилфорд, Г.Айзенк, неопрейдизм – А.Адлер) под личностью понимают социальное по своей природе относительно устойчивое и прижизненно возникающее психологическое образование, представляющее собой систему мотивационно-потребностных отношений, опосредующих взаимодействие субъекта и объекта.

Если философы задали личности социальную природу, то психологи определили ее направленность, выделили в ней такие важные характеристики, как осознанность, активность и субъективное отношение к действительности.

В педагогике личность учащегося является структурным элементом развивающейся педагогической системы.

В представлениях ученых-педагогов XIX начала XX веков

(П.Ф.Каптерев, Н.И.Пирогов, М.М.Рубинштейн, К.Д.Ушинский) основу личности человека составляют нравственные принципы, которые педагог должен развивать у учащихся.

В трудах Н.К.Крупской, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского подчеркивается, что личность – это комплексное понятие, включающее в себя не только усвоенные социальные нормы, но и субъективные интересы и потребности.

Современные педагогические концепции личности основываются на представлениях об индивидуальности и целостности человека. Личность, являясь целевым назначением педагогического процесса, выступает как субъективное целостное образование, имеющее многоуровневую социально обусловленную динамическую структуру, считает Н.Д.Хмель.

Педагогический взгляд на личность дополняет понимание ее сущности тем, что основные ее образования (мировоззрение, ценностные ориентации, идеалы, убеждения, отношение к окружающей действительности и к себе) носят индивидуальный (субъективный) характер и формируются под определенным педагогическим воздействием. Учет педагогом индивидуальных характеристик учащегося способствует полноценному формированию его личности как субъекта.

Анализ философских, психологических, педагогических исследований понятия «личность» позволяет выявить неоднозначность в понимании ее сущности. Так, одни исследователи представляют ее как способность (А.К.Дусавицкий), другие - как специфическую структуру (З.Фрейд, К.Юнг), третьи считают, что понятие «личность» тождественно понятию «человек» (Л.И.Божович), четвертые под личностью понимают определенное социальное качество (А.В.Петровский). Мы разделяем точку зрения именно тех ученых, которые представляют личность как некое социальное качество, которое приобретает человеком в процессе его жизнедеятельности, следовательно, подвержено развитию и саморазвитию.

Таким образом, под **личностью** понимается **социальное качество человека, формирующееся в процессе сознательного усвоения им социального, культурного, исторического опыта, благодаря которому человек начинает управлять своим поведением и деятельностью в соответствии со сложившимися у него взглядами, убеждениями, идеалами и мировоззрением.**

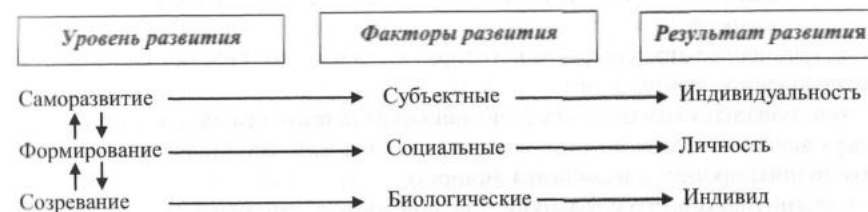
Как известно, человек в процессе своей жизнедеятельности, при формировании своей личности приобретает несколько качеств – субъектность и индивидуальность, которые определяют поведение личности в изменяющихся условиях и направляют ее жизнедеятельность.

На основании положений культурно-исторической теории о развитии высших психических функций Л.С.Выготского, теоретических концепций по проблеме формирования и развития личности А.Н.Леонтьева, Б.Г.Ананьева, А.Г.Асмолова можно выделить три уровня развития человека:

- созревание (развертывание по внутренней программе);
- формирование (интериоризация внешних влияний, ассимиляция, адаптация);
- саморазвитие.

Взаимосвязь этих уровней может иметь следующий вид, который представлен на рисунке 1.

Рисунок 1. Взаимосвязь уровней развития человека



Анализ природы индивидуальности личности позволил раскрыть сущность этого понятия, которое сводится к тому, что индивидуальностью может быть человек, сформировавшийся как личность. Индивидуальность позволяет ему как бы надстроить свою деятельность над общественно принятой. По выражению Б.Г.Ананьева, индивидуальность – это надличностное образование, высшее проявление человека. Формирование индивидуальности предполагает саморазвитие личности.

Таким образом, **личность** – это человек, который строит свое поведение и деятельность в рамках общественно принятых норм и ценностей. Когда внешние факторы (нормы морали, нравственные ценности, социально-культурный опыт предшествующих поколений) становятся достоянием личности, они показывают, что произошла интериоризация социально-типичных форм поведения. Исходя из диалектического понимания, человек и его личность находятся в постоянном развитии. Когда личность начинает развивать свои индивидуальные качества, способствующие формированию жизненного мировоззрения, ценностных ориентаций, жизненной стратегии, тогда происходит переход его на более высокий уровень своего развития. Формирование индивидуальности в полном смысле этого слова, на наш взгляд, предполагает саморазвитие личности. Саморазвитие осуществляется за счет разрешения тех противоречий, которые возникают в психосоциальном пространстве личности.

Личность – это система относительно самостоятельная. Она принадлежит к разряду тех систем, которых отличает целеустремленность, самоорганизация и открытость. Как система открытая, личность взаимодействует с окружающей действительностью и другими системами, которыми она детерминирована.

Таким образом, многообразие подходов в понимании «личности»

определяют многообразие и сложность ее оценки. В практике необходимо четко сформулировать цель психолого-педагогической диагностики учащегося (например, диагностика эмоциональной сферы ребенка) и в соответствии с ней, упростить многообразие до уровня феноменологической модели личности.

Понимание педагогом-психологом категории «личность» значительно облегчает и повышает результативность осуществления психолого-педагогической диагностики личности.

Педагог-психолог должен четко знать и представлять *основные сферы личности:*

- потребностно-мотивационную, которая включает потребности, мотивы и направленности личности;
- эмоционально-волевую – субъективно окрашенные реакции, отношения к окружающему миру и т.д., иначе сюда относят эмоционально-волевые состояния, процессы и свойства личности;
- когнитивно-познавательную, включающую получение, хранение, воспроизведение, забывание, преобразование информации;
- морально-нравственную сферу составляют морально-нравственные состояния, действия, поступки и свойства личности;
- экзистенциально-бытийную сферу, состоящую из состояний самоуглубления, саморегуляции, переживания своей самости, степени уверенности в себе и т.п.;
- действенно-практическую – демонстрация способностей, навыков, умений, достижений и т.п.;
- межличностно-социальную сферу составляют межличностные обмены информацией, отношений и др.

Педагогу-психологу важно знать, что личность определяется тем, что она знает, ценит, созидает, с кем общается, каковы ее эстетические потребности. Иначе говоря, он должен иметь представление о *потенциалах исследуемой личности* (познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный, эстетический).

Как известно, учителями, родителями, администрацией портреты учащихся составляются в терминах черт. Использование обыденных описаний является важным при выработке совместных коррекционно-развивающих программ, составлении характеристик и т.п.

Таким образом, *психолого-педагогическая диагностика личности*, прежде всего, направлена на изучение *основных личностных характеристик и потенциалов учащихся, проявляющихся и формирующихся в процессе обучения и воспитания.*

Сфера применения и задачи психолого-педагогической диагностики личности

Область применения психолого-педагогической диагностики личности достаточно обширна. Практическое применение она находит, конечно, в сфере образования в процессе совершенствования обучения и воспитания, профотборе и расстановке педагогических кадров, прогнозировании социального поведения учащихся, при консультировании и оказании психолого-педагогической помощи учащимся и педагогам, принятия и реализации государственных программ в области образования и т.д.

Психолого-педагогические диагностические задачи - это задачи, возникающие перед педагогом-психологом при выявлении причин, обусловивших определенные параметры учебной и профессиональной деятельности или индивидуально-личностного развития учащихся и педагогов, а также определение их места (положения) по оцениваемому свойству среди участников педагогической системы (класса, педагогического коллектива и пр.).

Задачи, решаемые с помощью психолого-педагогической диагностики, различны и обусловлены характером тех проблем, которые являются исходным пунктом в возникновении социального заказа на профессиональную помощь со стороны педагога-психолога. Они зависят от конкретной деятельности педагога-психолога и общих задач психолого-педагогической работы в конкретном педагогическом учреждении (школа, средние специальные учебные заведения, вуз и др.), коллективе (класс, студенческая группа, педагогический коллектив), а также от их особенностей.

Как известно, основными задачами диагностики в системе **социальной работы** являются:

- выявление индивидуально-психологических особенностей, нуждающихся в социальной помощи людей и составление их социально-психологического портрета;
- выявление наличия, причин и характера психологических проблем, девиантного поведения и негативного психического самочувствия (социально-психологической дезадаптации, личностных расстройств и т.п.);
- определение средств и форм психологического сопровождения клиентов;
- психологический мониторинг факторов социальной напряженности, прогнозирование динамики социальных проблем, разработка предложений по оптимизации деятельности социальных работников и служб с учетом выявленных тенденций и т.п.

Задачи же, возникающие в системе образования решить эффективно способен не просто практический психолог, а педагог, причем, обладающий психологической подготовкой. Его деятельность направлена, прежде всего, на улучшение учебного процесса. Исходя из целей педагогической диагностики, среди которых можно выделить следующие:

- 1) внутренняя и внешняя коррекция неверной оценки результатов

обучения;

- 2) выявление пробелов в обучении;
- 3) подтверждение успешных результатов обучения;
- 4) планирование последующих этапов учебного процесса;
- 5) выбор оптимальных способов мотивации и улучшение условий обучения и др., учитывая специфику задач, решаемых психологической диагностикой, педагог-психолог должен умело совместить их в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, основными задачами психолого-педагогической диагностики личности в **системе образования** являются:

- определение степени психолого-педагогической готовности ребенка к обучению в школе, первичная дифференциация нормы и патологии умственного развития школьника;
- выявление и оценка психолого-педагогических факторов, контроль динамики индивидуально-личностного развития обучаемых (исследование характера психического развития, его темпов, новообразований возраста, влияния микросоциального окружения);
- сравнительный анализ развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения, психолого-педагогическая экспертиза методических средств и технологий обучения;
- выявление индивидуально-психологических особенностей обучаемых и составление их социально-психологического портрета (особенностей познавательной деятельности, мотивационной сферы, системы отношений, особенностей поведения в ситуациях внутри школьного взаимодействия);
- выявление наличия, причин и характера психолого-педагогических проблем обучения, поведения и психического самочувствия школьников и студентов (социально-психологической дезадаптации, неуспеваемости, личностных расстройств и т.п.);
- определение средств и форм психологического сопровождения школьников в соответствии с присущими им особенностями обучения и общения;
- диагностика профессиональных интересов и способностей старших школьников;
- психолого-педагогическое изучение стиля педагогической деятельности преподавателей и социально-психологических особенностей педагогического коллектива как фактора эффективности образовательного процесса.

Психолого-педагогический диагностический процесс

Психолого-педагогический диагностический процесс представляет собой взаимодействие педагога-психолога с обследуемым, опосредованное применением психологических и педагогических диагностических методик и процедур и направленное на установление психолого-педагогического заключения (диагноза).

Диагностический процесс характеризуется по форме его реализации, содержанию, степени сложности. Основными *структурными элементами диагностического процесса* являются:

- субъект диагностической деятельности (педагог-психолог);
- объект диагностики (обследуемый, испытуемый, учащийся, педагог);
- педагогические и психологические диагностические средства;
- психолого-педагогическое заключение (диагноз);
- правила применения психолого-педагогических диагностических средств, интерпретации полученных данных и доведения их до испытуемых.

Психолого-педагогическая диагностика в педагогической практике имеет двоякий статус. Во-первых, она является относительно самостоятельным направлением практической педагогики и психологии, и следовательно, педагог-психолог может специализироваться в этой области, выполняя сложные диагностические работы, по заказам педагогов, родителей специализирующихся на консультировании или терапии. Во-вторых, психолого-педагогическая диагностика образует один из обязательных этапов работы педагога-психолога с учащимся, учителями, родителями и др.

В обоих случаях психолого-педагогическая диагностика предполагает использование комплекса методов, методических приемов и процедур, применение которых позволяет формулировать заключение или устанавливать диагноз тех жизненных и профессиональных трудностей, с которыми обращаются к педагогу-психологу, социальному педагогу.

Главное назначение психолого-педагогической диагностики личности в практической деятельности педагога-психолога, социального педагога заключается в основательном изучении внутреннего мира учащегося и учителя. В данном случае диагностическая работа тесно переплетается с коррекционной и развивающей и включает несколько **этапов**:

- 1) изучение запроса;
- 2) формулировка психолого-педагогической проблемы;
- 3) выдвижение гипотез о возможных причинах выявленной проблемы;
- 4) выбор методов психолого-педагогической диагностики и непосредственное их применение;
- 5) обработка и интерпретация полученных данных, их обобщение в соответствии с выявленной проблемой;
- 6) формулировка психолого-педагогического заключения (диагноза), содержащего этиологию и прогноз дальнейшего развития;
- 7) разработка рекомендаций и программы коррекционной и развивающей работы;
- 8) реализация и контроль за осуществлением разработанной программы.

Диагностическая задача возникает в тех случаях, когда поступает запрос от педагогов, родителей или самих учащихся.

Для разрешения ряда проблем бывает достаточно беседы или

методов наблюдения. При групповых (массовых) обследованиях в основу ложатся легко интерпретируемые для педагогов, родителей и др. переменные. Педагогу-психологу важно понимать, что представляет собой каждый метод психолого-педагогической диагностики. Только в этом случае, он сможет умело применять любые методы и манипулировать ими, решая определенную диагностическую задачу.

При осуществлении коррекционной и развивающей программы важно опираться на знания индивидуально-психологических особенностей, ценностных ориентаций и эмоциональных проявлений личности клиента (учащегося, педагога и др.).

Запросы со стороны учителей, родителей и самих учащихся часто связаны с низкой успеваемостью; овладением приемами развития памяти, внимания, развития взаимоотношений со сверстниками и родителями; с разрешением личностных проблем; с развитием определенных личностных качеств; выбором профессии; составлением программы воспитательной работы с «трудными» классами, детьми; с реализацией путей преодоления различных межличностных конфликтов.

Как совершенно справедливо отмечал К.Ингенкамп, в диагностической деятельности важно опираться на фундаментальные приемы, с помощью которых обеспечивается целостность, объективность и логичность полученных результатов. К ним относятся:

- сравнение;
- анализ;
- прогнозирование;
- интерпретация;

- доведение до сведения учащихся результатов диагностики и контроль за воздействием на учащихся результатов диагностики.

Процесс диагностики, как правило, начинается со **сравнения**. Наблюдая за учащимся, педагог-психолог сравнивает его поведение с поведением других учащихся в определенных условиях, с его поведением, проявляющимся ранее или с описанием его поведения какими-то другими лицами (одноклассниками, учителями, родителями). Выбирать для сопоставления необходимо всегда только сопоставимые объекты или характеристики, нарушение этого условия может привести к ошибкам в ходе диагностического процесса. В психолого-педагогической диагностике такой подход к сравнению называют *индивидуальной, социальной или объективной соотносительной нормой*.

Анализ позволяет выявить причины отклонения поведения учащегося от соотносительной нормы (почему поведение учащегося отличается от его прежнего поведения, от поведения других учащихся).

Имея данные, полученные в результате сравнения и анализа педагог-психолог должен уметь переносить их применительно к другим ситуациям или будущему. Подобный перенос выступает в форме **прогнозирования**.

Информация, полученная с помощью различных методов психолого-педагогической диагностики, должна быть систематизирована, обобщена,

критически оценена. *Процесс, в ходе которого вся информация, полученная с помощью различных методов психолого-педагогической диагностики, сводится в единое целое, в соответствии с запросом и выявленной психолого-педагогической проблемой, называется интерпретацией*. Грамотная интерпретация – залог правильного (объективного) психолого-педагогического заключения.

В отличие от чисто психологической диагностики, психолого-педагогическая диагностика предполагает наличие обратной связи с клиентами (учащимися, учителями, родителями). Обратная связь необходима для того, чтобы добиться результата педагогического воздействия. Поэтому **доведение результатов диагностической деятельности до сведения учащихся и контроль за воздействием на них результатов диагностики** играют важную роль в психолого-педагогической диагностике личности.

? Вопросы для самоконтроля:

1. В чем заключается сущность психолого-педагогической диагностики личности?
2. В каких областях применяется психолого-педагогическая диагностика личности?
3. Что такое психолого-педагогическая диагностика личности как научная дисциплина? Какие задачи она решает?
4. Назовите диагностические задачи в сфере образования?
5. Перечислите основные этапы диагностического процесса?

! Выполните следующие задания:

1. Выберите правильные ответы к указанным вопросам. (Поставьте номера ответов в соответствующую строку графы 1.1, 1.2, 1.3, 1.4) (см. таблицу 1-2).

Таблица 1 - «Предмет и задачи психолого-педагогической диагностики личности»

№	Вопросы	Ответы
1.1	Предмет психолого-педагогической диагностики	
1.2	Задачи психолого-педагогической диагностики	
	1. Выявление пробелов и недочетов в умственном развитии учащихся. 2. Изучение индивидуально-психологических особенностей учащихся, учителей и родителей в связи с запросами, поступающими от них или требованиями учебной и педагогической деятельности. 3. Определение эффективности методик преподавания. 4. Правила обработки и использования полученных результатов. 5. Правила и практика применения тестов. 6. Процедура проведения диагностики. 7. Создание коррекционных и развивающих программ.	

8. Теоретико-операционные принципы создания (конструирования) тестов, опросников или анкет.	
1.3	Издержки психолого-педагогической диагностики
1.4	Психолого-педагогическая диагностика развивающая
9. Измеряется актуальный уровень психического развития учащихся. 10. Направлено на изучение тех явлений, которые должны сформироваться в ближайшее время. 11. Необходимо взаимодействие ребенка и взрослого в решении задач. 12. Ориентируется на результат уже законченных циклов психического развития. 13. Оцениваются те психологические явления, которые находятся в стадии становления (зона ближайшего развития). 14. Предполагается полная самостоятельность испытуемого (прежде всего, учащегося).	

Таблица 1 - «Основные понятия психолого-педагогического диагностического процесса»

№	Вопросы	Ответы
1.1	Составляющие психолого-педагогического диагностического процесса	
1.2	Этапы психолого-педагогического диагностического процесса	
	1) изучение запроса; 2) формулировка психолого-педагогической проблемы; 3) выдвижение гипотез о возможных причинах выявленной проблемы; 4) выбор методов психолого-педагогической диагностики и непосредственное их применение; 5) субъект диагностической деятельности (педагог-психолог); 6) объект диагностики (обследуемый, испытуемый, учащийся, педагог); 7) педагогические и психологические диагностические средства; 8) обработка и интерпретация полученных данных, их обобщение в соответствии с выявленной проблемой; 9) формулировка психолого-педагогического заключения (диагноза), содержащего этиологию и прогноз дальнейшего развития; 10) разработка рекомендаций и программы коррекционной и развивающей работы; 11) психолого-педагогическое заключение (диагноз); 12) правила применения психолого-педагогических диагностических средств, интерпретации полученных данных и доведения их до испытуемых. 13) реализация и контроль за осуществлением разработанной программы.	

2. Составьте сводную таблицу под названием «Связь психолого-педагогической диагностики личности с другими науками и их отраслями».
3. Написать эссе: «Для чего я изучаю психолого-педагогическую диагностику личности?»
4. Какие подходы к пониманию «личности» в современной психолого-педагогической науке Вам известны?

5. Как Вы считаете, что можно диагностировать в структуре личности?
6. Что важно учитывать при проведении психолого-педагогической диагностики личности учащихся, учителей и др.

*****Тестовые задания для самопроверки:**

1. Первую в мире экспериментальную психологическую лабораторию основал:

- А) Ф. Гальтон;
- В) С. Фишер;
- С) В. Вундт;
- Д) А. Бине;
- Е) В. Штерн.

2. В 1884 г. основал антропометрическую лабораторию

- А) В. Вундт;
- В) Ф. Гальтон;
- С) Блонский П.П.;
- Д) Г. Роршах;
- Е) Выготский Л. С.

3. Постановление ЦКВКП (б) с критикой применения тестов вышло

- А) в 1928;
- В) в 1940;
- С) в 1936;
- Д) в 1950;
- Е) в 1911.

4. Область психологической науки, разрабатывающая теорию, принципы и инструменты оценки и измерения индивидуально-психологических особенностей личности:

- А) психология труда;
- В) психодиагностика;
- С) педагогическая психология;
- Д) экспериментальная психология;
- Е) возрастная психология.

5. Основной эмпирический метод научного исследования:

- А) тест;
- В) опросник;
- С) эксперимент;
- Д) беседа;
- Е) математический анализ.

6. Основной эмпирический метод целенаправленного систематического изучения человека:

- А) наблюдение;
- В) опросник;
- С) эксперимент;
- Д) беседа;
- Е) математический анализ.

7. Государство, в котором была открыта первая психологическая лаборатория:

- А) Россия;
- В) Германия;
- С) США;
- Д) Австрия;
- Е) Австралия.

8. Вид эксперимента, который характеризуется тем, что на протяжении длительного времени последовательно изучаются одни и те же испытуемые:

- А) Формирующий;
- В) Констатирующий;
- С) Естественный;
- Д) Лабораторный;
- Е) Лонгитюдный.

9. Эксперимент, который проходит в специально создаваемых и контролируемых условиях:

- А) Формирующий;
- В) Констатирующий;
- С) Естественный;
- Д) Лабораторный;
- Е) Лонгитюдный.

10. Год образования первой психологической лаборатории:

- А) 1985;
- В) 1587;
- С) 1878;
- Д) 1478;
- Е) 2001.

11. Область, в которой психодиагностика применяется для измерения успешности усвоения учебного материала:

- А) медицинская;
- В) педагогическая;
- С) судебно-психиатрическая;
- Д) профессиональная;
- Е) психотерапевтическая помощь.

12. Область, в которой психодиагностика применяется для выявления вменяемости или невменяемости осужденного:

- А) медицинская;
- В) педагогическая;
- С) судебно-психиатрическая;
- Д) профессиональная;
- Е) психотерапевтическая помощь.

13. Область, в которой психодиагностика применяется с целью профессионального консультирования:

- А) медицинская;

- В) педагогическая;
- С) судебно-психиатрическая;
- Д) профессиональная;
- Е) психотерапевтическая помощь.

14. Предметом этой дисциплины является разработка и использование разнообразных методов распознавания индивидуально-психологических особенностей личности:

- А) общая психология;
- В) психодиагностика;
- С) дифференциальная психология;
- Д) психотерапия;
- Е) социология.

15. Помогает в решении психодиагностических задач:

- А) общение;
- В) игра;
- С) эксперимент;
- Д) учение;
- Е) труд.

16. Первые психодиагностические методики измеряли:

- А) особенности личности;
- В) интеллект;
- С) поведение;
- Д) индивидуально-типологические особенности;
- Е) сознание.

17. В 20-м веке тесты впервые получили широкое распространение?

- А) 20 – е годы;
- В) 30-е г.;
- С) 50-е г.;
- Д) 60-е г.;
- Е) 80-е г.

18. В постановлении ЦКВКП(б) о «педологических извращениях в системе наркомпроса» говорилось?

- А) осуждалась практика применения тестов;
- В) одобрялась практика применения тестов;
- С) вводились денежные реформы;
- Д) предлагалось расширить сферу применения тестов;
- Е) обсуждались религиозные вопросы.

19. Наблюдалась вторая волна распространения тестов в?

- А) 20 – е годы;
- В) 30-е г.;
- С) 50-е г.;
- Д) 80-е г.;
- Е) 90-е г.

20. Вид эксперимента, который проводится в обычных условиях:

- А) лабораторный;

- В) констатирующий;
- С) естественный;
- Д) экспертный;
- Е) формирующий.

21. Вид эксперимента, который изучает изменение уровня психологических качеств:

- А) лабораторный;
- В) констатирующий;
- С) естественный;
- Д) полевой;
- Е) формирующий.

22. Вид эксперимента, целью которого является установление наличного состояния имеющихся явлений:

- А) лабораторный;
- В) констатирующий;
- С) естественный;
- Д) полевой;
- Е) формирующий.

23. Конкретная частная процедура или система действий, предназначенная для получения информации о конкретном психическом свойстве у конкретного контингента испытуемых в определенном классе ситуаций.

- А) эксперимент;
- В) контент-анализ;
- С) метод;
- Д) методика;
- Е) проективная техника.

24. Прием оценки индивидуально-психологических различий и определение с точки зрения нормы в конкретных жизненных ситуациях деятельности и общения состояния психологических переменных, характеризующих конкретную личность или коллектив:

- А) эксперимент;
- В) контент-анализ;
- С) метод;
- Д) методика;
- Е) проективная техника.

25. Описывает нормативные, общие для многих людей тенденции в формировании индивидуальных различий подход?

- А) номотетический;
- В) контент-анализ;
- С) идиографический;
- Д) статистический;
- Е) качественный.

26. Описывает неповторимость того сочетания, которое образуют психологические особенности конкретного человека подход?

- А) номотетический;
- В) контент-анализ;
- С) идиографический;
- Д) статистический;
- Е) качественный.

27. Основное преимущество психодиагностики:

- А) определение общих для всех людей закономерностей их поведения и психики;
- В) выявление особенностей человека, недоступных для изучения другими методами;
- С) дает полную картину поведения и личности человека;
- Д) возможность получения информации о неосознаваемых психических явлениях;
- Е) раскрывает внутренний потенциал личности

28. Какой из подходов учитывает уникальность и своеобразие личности?

- А) проективный подход;
- В) субъективный подход;
- С) номотетический подход;
- Д) идиографический подход;
- Е) системный подход.

29. Психодиагностическое обследование начинается ...

- А) с подбора методик;
- В) с организации условий тестирования;
- С) с постановки цели обследования;
- Д) с определения временных и денежных затрат на проведение обследования;
- Е) со знакомства с испытуемым.

30. Принцип объективности выражается в том, что

- А) диагностическая информация должна быть доступной только для тех, для кого она предназначена;
- В) испытуемый должен иметь возможность комментировать содержание своих результатов и в случае необходимости разъяснять фактическую информацию;

С) на психолога не должно оказывать влияние впечатления о личности испытуемого – симпатии, антипатии, собственное состояние или настроение;

Д) результаты диагностики нельзя использовать во вред человеку, прошедшему тестирование;

Е) результаты диагностики отражают состояние и настроение психолога.

ГЛАВА 2

КЛАССИФИКАЦИЯ И СФЕРЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК

В научной литературе, связанной с психолого-педагогической диагностикой часто можно встретить понятия «метод» и «методика». Необходимо сразу определить эти понятия во избежание смысловых ошибок и с целью грамотного построения диагностической процедуры.

Итак, *метод* – способ исследования, конкретизированный и основанный на методологических принципах педагогики и психологии.

Как известно, существуют неэкспериментальные и экспериментальные методы (способы) исследования. Экспериментальный метод основан на целенаправленном создании условий, обеспечивающих выделение изучаемого фактора и его изменений. Этот метод допускает активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого и включает различные методики проведения лабораторного и естественного эксперимента. Неэкспериментальный метод включает различные *методики* (виды) наблюдений, беседы, изучения продуктов деятельности.

Диагностические методики в большинстве случаев рассматриваются в рамках экспериментального метода (Б.Г.Ананьев). По мнению Л.Ф.Бурлачука, необходимо выделить *психодиагностический метод*, включающий множество конкретных методик.

«Основной особенностью диагностического метода является его измерительно-испытательная, оценочная направленность, за счет которой достигается количественная (и качественная) квалификация изучаемого явления» [1, с.109].

Диагностический метод конкретизируется в трех основных диагностических подходах: «объективный», «субъективный», «проективный».

При реализации объективного подхода, диагностика осуществляется на основе результативности способа выполнения деятельности. Он включает *методики для диагностики личностных особенностей и тесты интеллекта*.

Субъективный подход осуществляется на основе сведений, сообщаемых о себе, самооценивания состояний и особенностей личности в тех или иных ситуациях. Представлен этот подход *личностными опросниками, опросниками состояния и настроения, а также различными анкетами*.

В рамках проективного подхода диагностика осуществляется на основе анализа особенностей взаимодействия с внешне нейтральным, как бы безличным материалом в силу его неопределенности (слабоструктурированности) объектом проекции. Это *проективные методики: моторно-экспрессивные, перцептивно-структурные и апперцептивно-динамические*.

В психолого-педагогической диагностике получили распространение специальные диагностические методики - *тесты*.

Тестами называют стандартизированные методики диагностики, позволяющие получать сопоставимые количественные и качественные показатели степени развитости изучаемых свойств.

Иначе говоря, *тест* – это краткосрочное задание, выполнение которого может служить показателем уровня сформированности некоторых индивидуально-личностных качеств и способов выполнения деятельности.

Тесты обладают следующими особенностями:

- 1) позволяют собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки;
- 2) представляют информацию не вовсе о человеке, а прицельно о тех или иных его особенностях (интеллекте, тревожности, самоотношении, чувстве юмора, наиболее отчётливых личностных чертах);
- 3) информация поступает в виде, позволяющем дать качественное и количественное сравнение индивида с другими людьми;
- 4) информация, получаемая с помощью психодиагностических методик, полезна с точки зрения выбора средств вмешательства, прогноза его эффективности, а также прогноза развития, общения, эффективности той или иной деятельности индивида.

Из всех существующих методик на сегодняшний день тесты являются наиболее распространенными. Тесты - краткие стандартизированные пробы, испытания, позволяющие в ограниченный период времени получить характеристики индивидуально-психологических особенностей человека по определенным параметрам.

Процесс стандартизации подразумевает единообразие процедуры и оценки выполнения теста. Он включает: указания по использованию стимульного материала, временные ограничения, устные инструкции испытуемому.

Существует много разновидностей тестов, которые разделяются на группы по нескольким основаниям:

1. По предмету тестирования (тому качеству, которое оценивается с помощью данного теста). По предмету тесты делятся на интеллектуальные (оценивают степень развитости у человека различных познавательных процессов), личностные и межличностные.
2. По особенностям используемых в тесте задач; по материалу, предъявляемому испытуемому; по объекту оценивания. По особенностям используемых задач выделяют практические, образные и словесные (вербальные) тесты.
3. По характеру тестового материала, предъявляемого испытуемому, тесты делятся на бланковые, аппаратные.
4. По объекту оценки — на процессуальные тесты, тесты достижений, тесты состояний и свойств.

Интеллектуальные тесты предназначаются для оценки уровня

развития мышления (интеллекта) человека и его отдельных когнитивных процессов, таких, как восприятие, внимание, воображение, память, речь. К ним можно отнести, известный тест для определения уровня коэффициента интеллектуальности (IQ), Школьный тест умственного развития (ШТУР) и др.

Личностные тесты или опросники связаны с диагностикой личностных качеств, устойчивых индивидуальных особенностей человека, определяющих его поступки; сюда относятся тесты темперамента, характера, мотивации, эмоций, способностей. Среди тестов встречаются такие, которые дают разностороннюю, комплексную оценку состояния личности или степени развитости ее отдельных свойств. Комплексными, например, являются тест РF Кеттелла, ММРI и другие. К числу частных можно отнести тесты, с помощью которых оцениваются отдельные черты личности человека, мотивы, эмоции, например, акцентуации характера, тревожность, locus контроля, мотив достижения успеха, агрессивность и другие.

Межличностные тесты позволяют оценивать человеческие отношения в различных социальных группах, например, социометрический тест (Дж.Морено), тест социально-психологической самооценки группы как коллектива, референтометрия и др.

Практические тестовые задания включают в себя задачи и упражнения, которые испытуемый должен выполнить в наглядно-действенном плане, т.е. практически манипулируя реальными материальными предметами или их заменителями.

Образные задания содержат в себе упражнения с образами, картинками, рисунками, схемами, представлениями. Они предполагают активное использование воображения, мысленных преобразований образов.

Вербальные тесты включают в себя задания на оперирование словами. Они предполагают, например, определение понятий, умозаключения, сравнение объема и содержания различных слов, выполнение с понятиями различных логических операций и т.п.

Многие задания, которые используются в тестах, имеют комплексный характер, т.е. включают в себя и практические, и теоретические, и образные, и вербальные действия, и упражнения. Это связано с тем, что большинство задач, с которыми сталкивается человек в реальной жизни, являются комплексными по характеру, а тестирование проводится для того, чтобы предсказать поведение и возможные достижения человека не в искусственной лабораторной ситуации, а в реальной жизни.

Бланковыми называются такие тесты, при использовании которых испытуемый получает тестовый материал в форме различных бланков: рисунков, схем, таблиц, опросников и т.п.

Аппаратурные — это такие тесты, в которых используется различного рода аппарата для предъявления и обработки результатов

тестирования, например, аудио- и видеотехника, электронно-вычислительные машины.

Процессуальными называют тесты, с помощью которых исследуется какой-либо психологический или поведенческий процесс, и ему в результате дается точная качественная или количественная характеристика, например, процесс запоминания человеком материала, процесс межличностного взаимодействия индивидов в группе.

К *тестам достижений* относят такие тесты, в итоге применения которых оцениваются успехи человека в том или ином виде деятельности, в той или иной сфере познания, скажем продуктивность памяти, логичность мышления, устойчивость внимания, уровень развития вербального мышления, уровень успеваемости и др.

Тесты состояний и свойств касаются диагностики более или менее стабильных психологических качеств человека, таких, например, как черты личности, свойства темперамента, способности и т.п.

В особую группу выделяются *проективные тесты*. Они основаны не на прямой, а на косвенной оценке тех или иных психологических качеств человека. Такая оценка получается в результате анализа того, как данный человек воспринимает и интерпретирует некоторые многозначные объекты: сюжетно неопределенные картинки, бесформенные пятна, незавершенные предложения и др.

В сфере образования использование тестов направлено, прежде всего, на то, чтобы иметь возможность измерить результаты учебного процесса в педагогической практике. Здесь чаще применяются тесты школьной успеваемости, тесты, определяющие готовность к школе, тесты интеллекта, тесты на определение пригодности к профессиональному обучению, тесты интеллекта, личностные тесты и опросники.

Тесты школьной успеваемости предполагают сопоставление индивидуального результата тестирования с результатами, полученными в группе (чаще всего это параллель определенной школьной ступени), либо с заранее установленным критерием. В качестве сравниваемых величин обычно используют величины процентной ранговой шкалы. Процентное ранжирование позволяет определить позицию учащегося внутри определенной группы (класса, параллели и др.) относительно признака успеваемости.

В педагогической практике выделяют также *неформальные тесты школьной успеваемости*, которые, выступая методом психолого-педагогической диагностики, конструируются педагогом-психологом или самим учителем с целью объективной фиксации результатов процесса обучения в конкретном классе (нескольких классах и др.) и дальнейшего использования их в своей профессиональной деятельности.

Показатели качества психолого-педагогического обследования

Для достижения достоверных и точных результатов, а также оценки их качества необходимо придерживаться основных

психодиагностических требований: нормы, валидности и надежности психодиагностических методик.

Норма – элемент стандартизации инструмента измерения, когда индивидуальная оценка может быть получена путем сопоставления с результатами других испытуемых. Например, успешность выполнения задания учащимися.

Мы можем сравнить результаты успешности выполнения задания с результатами других учащихся. В этом случае речь идет о *социальной соотносительной норме*. Сравнить уровень выполненного задания с прежними результатами самого же учащегося. Тогда речь идет об *индивидуальной соотносительной норме*. И наконец, сравнение результатов с поставленными учебными целями (критериями) относится к *предметной соотносительной норме*.

Для проведения индивидуальных и социальных сравнений используются сопоставительные нормы, которые позволяют:

- корректно отмечать с помощью цифр индивидуальные результаты;
- обеспечить сопоставимость полученных данных с результатами других испытуемых (учащихся);
- облегчить сравнение с результатами того же самого индивидуума (учащегося), достигнутыми в другое время.

Норма теста — это средний уровень развития большой совокупности людей, похожих на данного испытуемого по ряду социально-демографических характеристик.

Всякая норма со временем, как правило, изменяется вместе с теми естественными изменениями, которые с годами происходят в психологическом развитии людей. Так, нормы интеллектуального развития, установленные в первой четверти нашего века, не подходят для его последней четверти, так как за это время уровень развития мышления людей значительно возрос. Существует эмпирически установленное правило, в соответствии с которым как минимум один раз в пять лет нормы теста, особенно интеллектуального, должны пересматриваться.

Процедура пересмотра существующих норм и установления новых типична и выглядит следующим образом. Сначала определяется группа людей, на которых предполагается проводить исследования с помощью данного теста. Затем эта группа людей разделяется на подгруппы, различающиеся по своим социально-демографическим характеристикам. Для каждой подгруппы подбирается и посредством разработанного теста изучается достаточно представительная выборка людей. Далее путем усреднения полученных на ней показателей определяется тестовая норма для данной совокупности людей. Заметим, что в описании теста, для каждой включенной в него нормы обязательно должно быть указано, где, как, на ком и когда она была установлена.

Одним из показателей качества диагностической процедуры, связанным с ее нормой, является репрезентативность.

Репрезентативность тестовых норм - правомерность применения

тестовых норм в большой группе людей. Так, например, если тестовые нормы были вычислены на выборке школьников, то эти нормы нельзя автоматически переносить на студентов - надо провести рестандартизацию теста, проверить его на студентах и вычислить тестовые нормы для студентов.

Кроме статистических тестовых норм часто используют критериальные нормы, т. е. достиг ли человек критического требуемого уровня развития профессионально важного психологического качества. В критериальных тестах учитывают не степень отклонения баллов от центра шкалы, а достижение или недостижение какого-то критического уровня на шкале.

Еще один показатель, связанный с тестовой нормой и качеством психолого-педагогической диагностической процедуры – достоверность.

Достоверность теста - способность теста защищать информацию от мотивационных (сознательных и бессознательных) искажений и социальной желательности ответов (это достигается через введение в тест проверочной шкалы лжи).

Нормы разрабатываются для различных возрастов, профессий, полов и др. Вот некоторые из существующих *видов норм*:

- разрабатываются на основе тестов школьных достижений или тестов школьных способностей. Они устанавливаются для каждой школьной ступени и действуют на всей территории страны.
- устанавливаются на основе тестов для разных профессиональных групп (например, механиков разного профиля, машинисток и др.).
- устанавливаются и применяются для узких категорий людей, отличающихся наличием общего признака – возраста, пола, географического района, социо-экономического статуса и др. Например, для теста Векслера
- разрабатываются для представителей данной народности, нации, страны в целом. Необходимость таких норм определяется конкретной культурой, моральными требованиями и традициями каждой нации.

Наличие нормативных данных (норм) в стандартизованных методах психолого-педагогической диагностики является их существенной характеристикой.

Нормы необходимы при интерпретации тестовых результатов (первичных показателей) в качестве эталона, с которым сравниваются результаты тестирования. Например, в тестах интеллекта получаемый первичный показатель IQ соотносится с нормативным IQ (43, 44, 45 баллов в тесте Равена). Если полученный IQ респондента выше нормативного, равен 60 баллам (в тесте Равена), можно говорить об уровне развития

интеллекта этого респондента как высоким. Если полученный IQ ниже, то низком; если полученный IQ равен 43, 44 или 45 баллам, то средним.

На этапе создания теста формируется некоторая группа испытуемых, на которой проводится данный тест. Средний результат выполнения этого теста в данной группе принято считать нормой. Средний результат – это не единственное число, а диапазон значений. Существуют определенные правила формирования такой группы испытуемых, или, как ее иначе называют, выборки стандартизации.

Производные показатели получают путем математической обработки первичных показателей.

Первичные показатели по разным тестам нельзя сравнивать между собой по причине того, что тесты имеют различное внутреннее строение. Например, IQ, полученный с помощью теста Векслера, нельзя сравнивать с IQ, полученным с помощью теста Амтхауэра, так как эти тесты исследуют разные особенности интеллекта и IQ как суммарный показатель по субтестам складывается из показателей разных по строению и содержанию субтестов.

А.Анастаси отмечает: "Любая норма, в чем бы она ни выражалась, ограничивается конкретной совокупностью людей, для которых она вырабатывалась... Применительно к психологическим тестам они (нормы) никоим образом не абсолютны, не универсальны и не постоянны. Они просто выражают выполнение теста испытуемыми из выборки стандартизации" [2, 78].

Валидность – характеристика степени, в которой тест измеряет то, для измерения чего он предназначен. Например, если тест ориентирован на измерение психической устойчивости учащихся, то он должен измерять только психическую устойчивость.

В стандартных требованиях к психологическим тестам валидность определяется как комплекс сведений о том, относительно каких групп, психологических свойств личности могут быть сделаны выводы, а также о степени их обоснованности на основании конкретных тестовых оценок или других форм оценивания.

В психологической диагностике валидность является обязательной и наиболее важной частью информации о методике, включающей данные о степени соотношения в психометрическое проектирование.

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

Чтобы установить, действительно ли измерили то, что хотели, требуется критерий. В зависимости от вида критерия в методике тестирования выделяют следующие виды валидности:

- валидность содержания;
- валидность соответствия результатов, полученных с помощью различного инструментария;

- валидность прогноза;

- валидность конструкта.

Валидность содержания определяется тем, что любое конкретное поведение (явление, свойство) имеет содержательное описание. Разрабатываются определенные задания, выявляющие признаки поведения и с помощью экспертных оценок устанавливается, в какой мере задания совпадают с предварительным описанием поведения.

Валидность соответствия помогает установить, в какой мере результаты, полученные с использованием исследовательского инструментария, соответствуют данным, полученным другим способом.

Валидность прогноза позволяет вычислить взаимосвязь между данными, полученными в ходе ранее проведенного исследования, и поведением, наблюдаемым позднее. Валидности прогноза и соответствия объединяются в эмпирическую валидность.

Валидность конструкта указывает на то, что речь идет о теоретической конструкции, о конструкте, посредством которого результаты исследования могут быть проверены на валидность. Валидность конструкта имеет не прагматическую, а теоретическую направленность. Конструкт – это производные, недоступные для непосредственного наблюдения, латентные, комплексные признаки, которые можно рассматривать как относительно долговременные, оказывающие влияние на наше поведение. Например, умственное развитие, интровертированность и пр. являются типичными конструктами.

Надежность – оценивает согласованность показателей, полученных на тех же самых испытуемых при повторном тестировании тем же самым тестом. Иначе говоря, надежность измерения – это точность, с какой может быть измерен тот или иной признак.

Выделяют три типа надежности (К. М. Гуревич):

- 1) надежность самого измерительного инструмента;
- 2) стабильность изучаемого признака;
- 3) константность, (независимость результатов от личности экспериментатора).

Степень надежности определяется с помощью коэффициента надежности. *Коэффициент надежности* – корреляционный коэффициент, показывающий, в какой мере совпадают результаты измерений, проведенных в одинаковых условиях одним и тем же лицом, т.е. в какой мере воспроизводятся результаты измерения.

Надежность теста показывает независимость его результатов от действия разных случайных факторов. Средняя относительная величина этого отклонения определяется как "*стандартная ошибка измерения*". Стандартная ошибка в измерении – величина стандартного отклонения теста, которая объясняется его ненадежностью (Линерт). Величина ошибки измерения указывает на уровень неточности или ненадежности тестовой шкалы.

О высокой надежности метода говорят в том случае, когда метод точно измеряет то свойство, для измерения которого он предназначен. В качестве критериев точности можно отметить следующие:

1. При повторном применении метода к тем же самым испытуемым в одних и тех же условиях через определенный интервал времени результаты обоих тестирований существенно не различаются между собой.

2. Действия случайных посторонних факторов не оказывают существенного влияния на результаты тестирования. В качестве посторонних факторов можно назвать следующие: эмоциональное состояние и утомление, если они не входят в круг исследуемых характеристик, температура, освещенность помещения и др. Такие посторонние случайные факторы еще называют факторами нестабильности измерительной процедуры.

3. При повторном применении метода к тем же самым испытуемым через определенный интервал времени в измененных условиях, результаты обоих тестирований существенно не различаются между собой. Под измененными условиями, имеются в виду следующие условия: другой экспериментатор, состояние респондента и др.

Существуют различные **методы оценки надежности**:

1. Ретестовый метод – повторное тестирование выборки испытуемых одним и тем же тестом через определенный интервал времени при одних и тех же условиях. Временной интервал зависит от возраста (например, у маленьких детей изменения могут произойти в течение одного месяца), а также событий, происходящих с испытуемым в жизни.

2. Надежность взаимозаменяемых форм – повторное тестирование выборки испытуемых параллельной формой теста через минимальный интервал времени при одних и тех же условиях.

3. Для проверки надежности инструмента по показателю однородности используют метод расщепления, который состоит в том, что тест разбивают на две сопоставимые части. Респондент выполняет задания этих двух частей в течение одного сеанса с получением двух результатов (например, тест Равена содержит две части: четные и нечетные задания).

Психолого-педагогическое диагностическое оценивание и основные типы данных

С целью составления наиболее полной картины исследуемого явления необходимо собрать три типа данных по интересующей нас характеристике: L-, Q-, T-данные. Совокупность этих данных позволяет обеспечить целостность диагностической процедуры и получение целостной (многосторонней) характеристики изучаемого показателя.

L-данные – данные, получаемые путем регистрации каких-либо личностных проявлений в реальной жизни. В педагогической практике для получения этих данных используются экспертные оценки. Так, подбираются люди, хорошо знающие учащегося (педагога и др.) – они

выступают в качестве экспертов и оценивают выраженность у исследуемых интересующей характеристики. Например, уровня тревожности, уровень развития межличностных отношений.

Разработана система требований к получению экспертных оценок:

-оцениваемая характеристика должна определяться в терминах наблюдаемого явления;

- эксперт должен иметь возможность наблюдать за поведением оцениваемого достаточно длительный промежуток времени;

- необходимо иметь не менее 10 экспертов на одного оцениваемого;

- ранжирование испытуемых должно производиться экспертами только по одной характеристике;

- желательно использовать экспертов различных психологических типов и модальностей отношения (позитивное, негативное, дифферентное) к оцениваемому и пр.

Q-данные, получают при помощи использования опросников и других методов самоооценок.

В процессе психолого-педагогической диагностики возможны искажения Q-данных, которые носят познавательный и мотивационный характер. Познавательные искажения могут быть обусловлены невысоким уровнем интеллектуального и культурного развития учащихся, использованием неверных эталонов, отсутствием навыков самонаблюдения и специальных знаний.

Различная мотивация испытуемых также может явиться источником искажения ответов либо в сторону социальной желательности, либо в сторону агровации (подчеркивания своих дефектов). Подобные искажения могут носить как сознательный, так и бессознательный характер. Для их избежания или устранения используют шкалы лжи и коррекции, использование в опросниках супервопросов и др.

T-данные – это данные, которые получают благодаря применению объективных тестов, причем в строго контролируемых условиях, когда испытуемый не всегда знает, какую характеристику оценивает психодиагностическая процедура.

Объективность T-данных достигается благодаря:

- наложению ограничений на возможные искажения тестовых оценок (маскируется истинная цель исследования, осуществляется неожиданная постановка задач, ставятся неопределенные цели тестирования, используются процедуры отвлечения внимания и др.);

- использованию объективного способа получения оценок по реакциям испытуемого, основываясь на разработке строго формализованных процедур тестовых оценок.

Итак, психолого-педагогическое диагностическое исследование личности предполагает сбор следующих данных:

L – данные (Life record data)	информация о личности может быть получена путем регистрации реального поведения человека в повседневной жизни;
Q – данные (questionnaire data)	информация о личности может быть получена с помощью опросников и др. методов самооценок
T – данные (Tests data)	информация о личности может быть получена с помощью объективных тестов.

Таким образом, следует обратить внимание на то, что диагностическая процедура должна содержать все три вышеуказанных типа данных. В этом случае можно говорить о проведении полного психологического оценивания изучаемой характеристики.

Понятие о психолого-педагогическом заключении (диагнозе).

Как указывалось выше, диагностическая деятельность включает в себя несколько этапов, последовательность которых обеспечивает эффективность психолого-педагогической диагностической процедуры и способствует формулировке объективного заключения.

Психолого-педагогическая диагностика направлена на измерение какого-то качества, постановку диагноза на этой основе, нахождение того места, которое занимает испытуемый среди других по выраженности изучаемых особенностей.

Понятие «диагноз» (распознавание) в диагностике был заимствован из медицины. Поэтому первоначальное психологическое его понимание было тесно связано с медицинским. Так, психологический диагноз был направлен на выявление скрытых причин обнаруженных проблем (неблагополучия). В этом случае теряется весь смысл психодиагностической работы и его результатов, поскольку он становится клиническим и выпадает все, что связано с выявлением индивидуально-психологических особенностей в норме. Вполне понятно, что областью психологического диагноза являются индивидуально-психологические различия, как в норме, так и при патологии. Это является предметом постановки и психолого-педагогических заключений только в условиях учебно-воспитательного процесса школы или вуза.

Выделяют два типа заключения:

1. Заключение на основе констатации наличия или отсутствия какого-либо признака.
2. Заключение, позволяющее находить место учащегося или группы учащихся на «оси континуума» по выраженности тех или иных качеств.

Психолого-педагогические диагностические методики призваны достаточно быстро и надежно обеспечивать сбор данных об учащемся, учителе, группе учащихся для формулирования психолого-педагогического диагноза.

Психолого-педагогическое заключение - конечный результат деятельности педагога- психолога, направленный на описание и выяснение

сущности индивидуально- психологических особенностей личности учащегося (или группы) с целью оценки ее актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, определяемых задачей диагностического тестирования.

Критериями качества психологического диагноза выступают:

- адекватность;
- оперативность;
- дифференцированность,
- мотивационно-эмоциональная позитивность.

Выделяют следующие виды психологического диагноза:

1. по способу обоснования диагноз может быть клиническим или статистическим;
2. по характеру постановки – первичным и вторичным;
3. по степени сложности - мономерным и многомерным.

При подготовке психолого-педагогического диагностического заключения необходимо учитывать различные факторы, о которых пойдет речь ниже.

Рекомендации по развитию или коррекции изучаемых качеств предназначаются не только специалистам (педагогам, практическим психологам и др.), но и самим обследуемым.

Л.С.Выготский выделил 3 уровня (ступеней) постановки психологического диагноза:

Первый уровень - симптоматический или феноменологический (эмпирический). Этот диагноз ограничивается констатацией определённых особенностей или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. Здесь работу психолога можно заменить машинной обработкой данных

Второй уровень - этиологический или классификационный диагноз учитывает не только наличие определённых особенностей (симптомов), но и причины их возникновения. На этой основе результаты преобразуются в соответствующие классификационные группы

Третий уровень - типологический диагноз заключается в определении места и значения полученных данных в целостной, динамической картине личности.

В последующем исследователи в области психодиагностики дополнили ступени постановки психологического диагноза, предложенные Л.С.Выготским. Так, были включены:

Системный уровень – предполагающий определение значения взаимовлияния и взаимозависимости полученных данных в структуре личности.

Интегральный уровень – заключается в соотношении полученных данных с особенностями и характером интеграции личности в индивидуальное пространство.

Диагноз (заключение) всегда должен иметь в виду сложную структуру личности. Диагноз неразрывно связан с прогнозом. По Л.С.Выготскому, содержание прогноза и диагноза совпадает, но прогноз

строится на умении настолько понять "внутреннюю логику самодвижения процесса развития, что на основе прошлого и настоящего намечает путь развития".

Выделяют диагностические признаки, диагностические категории и диагностический вывод.

Психолого-педагогические диагностические признаки можно непосредственно наблюдать и регистрировать. Психолого-педагогические диагностические категории - скрытые внутренние психологические факторы (психологические причины), которые обуславливают определенное поведение и особенности человека.

Трудность постановки психолого-педагогического диагноза заключается в том, что между признаками и категориями часто не существует жестких взаимно-однозначных связей. Технологические приемы получения этих первичных диагностических признаков и логические правила их синтеза в диагностические категории - это главный предмет и продукт развития психолого-педагогической диагностики.

Очень часто психологи заменяют психологическое измерение психологическим диагнозом. Различия между ними довольно четко показал Л.С.Выготский, который писал: «Психологическое измерение относится к области установления симптома, диагноз относится к окончательному суждению о явлении в целом, обнаруживающем себя в этих симптомах, не поддающемся непосредственно восприятию и оцениваемом на основании изучения, сопоставления и толкования данных симптомов» [3, с.313]

Таким образом, итоги диагностической работы должны быть представлены в объясняющих понятиях, т.е. описываются не результаты, полученные с помощью конкретных методик, а их психолого-педагогическая интерпретация.

Подобно тому, как не может быть стандартного построения исследования, стереотипного набора методик, не может быть и стандарта в составлении заключения. Каждое заключение составляется педагогом-психологом с учетом запроса, этиологии проблемы и задач диагностического обследования.

Могут быть даны некоторые рекомендации относительно общей схемы формулирования психолого-педагогического заключения, содержание которого не поддается строгой унификации.

1. В начале формулирования заключения кратко описываются жалобы клиента (учащегося, учителя, родителей), иначе говоря, его запрос.

2. Следующую часть заключения составляет описание того, как работал клиент в ситуации психолого-педагогического исследования: понимал ли смысл исследования, старательно или неохотно выполнял задания, проявлял ли интерес к успеху своей работы, мог ли критически оценить качество своих достижений. Все эти данные могут быть описаны как подробно, так и кратко; в любом случае они составляют важную часть заключения, позволяют судить о личности клиента. Эту часть заключения

можно дополнить результатами исследования с помощью проективных методов или материалами специально организованной направленной беседы с клиентом.

3. Следующая часть заключения должна содержать сведения о той личностной структуре, которая подвергается диагностике. Желательно при этом *начинать подробную характеристику с описания центральной проблемы или трудностей и отклонений, которые выявлены у клиента в ходе исследования*. Следует вести описание не по методикам исследования и не по психическим процессам и состояниям, а необходимо описать психологический синдром проблемы деятельности клиента. При характеристике познавательной деятельности или личностных особенностей клиента может возникнуть необходимость в иллюстрации отдельных положений выписками из протоколов исследования. Такие примеры приводить нужно, но только в краткой формулировке; следует приводить лишь наиболее яркие выписки из протокола, не вызывающие сомнений. При обилии примеров или их недостаточной яркости можно исказить или затушевать основную мысль заключения, сделать его расплывчатым по содержанию, а в ряде случаев ввести в заблуждение.

4. В конце заключения дается резюме, отражающее наиболее важные данные, полученные при исследовании. Эти данные должны выражать структуру основного личностного синдрома, выявившегося при исследовании.

Таким образом, психологический диагноз (заключение) выступает основой психолого-педагогической коррекционной и развивающей работы педагога-психолога.

? Вопросы для самоконтроля.

1. Что такое тест?
2. Что такое стандартизированность теста?
3. Какую классификацию тестов вы знаете?
4. Что такое норма теста?
5. Какие виды тестовых норм Вы знаете?
6. Что такое достоверность теста?
7. Что такое надежность теста?
8. Какие виды определения надежности Вы знаете?
9. Каковы критерии точности надежности?
10. Что такое валидность теста?
11. В чем заключается сущность формулирования психолого-педагогического заключения?
12. Какие виды диагноза Вы знаете?
13. Каковы основные типы психодиагностических данных, использование которых психолого-педагогической диагностике необходимо?

! Выполните следующие задания (см. таблицы 3-5):

Таблица 3 - Выберите правильные ответы к указанным вопросам.

№	Вопросы	Ответы
1.1	Тесты	
1.2	Опросники	
1.3	Проективные методики	
1.4	Психофизиологические методики	
<p>Стандартизованные, часто ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуально-психологических различий.</p> <p>Обширная группа диагностических методик, задания в которых представлены в виде вопросов или утверждений. Предназначены для получения субъективных и объективных данных со слов обследуемого.</p> <p>Совокупность методик, направленных на исследование личности и образованных в рамках подхода Мюррея.</p> <p>Методики для изучения генотипических особенностей, направленных, в первую очередь, на оценку основных свойств нервной системы.</p>		

Таблица 4 - Выберите правильные ответы к указанным вопросам.

№	Вопросы	Ответы
2.1	Валидность	
2.2	Критерии валидизации	
2.3	Надежность	
2.4	Стандартизация	
<p>Комплексная характеристика методики, включающая сведения об области исследуемых явлений и репрезентативности диагностической процедуры по отношению к ним (понятия, указывающие, что испытуемый тест изучает и насколько хорошо он это делает).</p> <p>Непосредственная и независимая от валидируемого теста мера психического свойства, на исследование которого направлена диагностическая методика.</p> <p>Характеристика методики, отражающая точность диагностических измерений, а также устойчивость результатов теста к действию посторонних случайных факторов.</p> <p>Унификация, регламентация, привязка к единым нормативам процедуры и оценок теста. Благодаря ей достигается сопоставимость полученных результатов у разных испытуемых.</p>		

Таблица 5 - Выберите правильные ответы к указанным вопросам.

№	Вопросы	Ответы
3.1	Тесты	
3.2	Опросники	
3.3	Проективные методики	
1.	Аппаратурные	
2.	Биографические	
3.	Достижений	
4.	Конституивные (Роршаха)	
5.	Бланковые	
6.	Анкеты	
7.	Интеллекта	
8.	Конструктивные	
9.	Вербальные	
10.	Интересов	
11.	Личностные	
12.	Интерпретативные (ТАТ)	
13.	Групповые	
14.	Личностные	
15.	Батарея	
16.	Мотивов	
17.	Критериально-ориентированные	
18.	Экспрессивные	
19.	Типологические	
20.	Креативные	
21.	Импрессивные	
22.	Юмора	
23.	Установок	
24.	Аддитивные	
25.	Ценностей	
26.	Индивидуальные	

2. Валидность, её связь с достоверностью и надежностью (разработать и представить структурные схемы влияния валидности, достоверности и надежности на эффективность диагностических процедур).

3. Подготовить сообщение на тему «Психолого-педагогическое заключение (диагноз) и его основные уровни».

***** Тестовые задания для самопроверки:**

1. Методики, построенные на использовании неопределенных, неоднозначных стимулов, которые испытуемый должен дополнять:
- А) опросники;
 - В) шкальные техники;

- С) проективные техники;
 - Д) тесты достижений;
 - Е) интеллектуальные тесты.
2. Техники психодиагностики, которые являются «методиками замаскированного тестирования»:
- А) тесты достижений;
 - В) личностные тесты;
 - С) интеллектуальные тесты;
 - Д) проективные техники;
 - Е) межличностные тесты.
3. Обязательное следование всем требованиям, исходящим из содержания самой методики (от ситуации применения и инструкции, до интерпретации и способов вычисления полученных результатов) – это ...
- А) стандартизованность;
 - В) валидность;
 - С) научность;
 - Д) субъективность;
 - Е) личностный фактор.
4. Надежность теста – это ...
- А) адекватность и действенность теста, которые характеризуют точность измерения исследуемого свойства;
 - В) устойчивость, постоянство получаемых результатов, устойчивость процедуры относительно объектов;
 - С) норма;
 - Д) психофизиологические свойства;
 - Е) валидность.
5. Действительная способность теста измерять ту психологическую характеристику, для диагностики которой он заявлен, может выражаться через корреляцию результатов:
- А) надежность;
 - В) валидность;
 - С) репрезентативность;
 - Д) достоверность;
 - Е) объективность.
6. Надежность теста это:
- А) устойчивость процедуры относительно объектов (испытуемых);
 - В) профнепригодность;
 - С) интеллектуальный коэффициент;
 - Д) волевая сфера;
 - Е) эмоциональная сфера.
7. Стандартизованная методика психодиагностики, позволяющая получить количественные и качественные характеристики изучаемых свойств:
- А) наблюдение;
 - В) тест;

- С) эксперимент;
 - Д) беседа;
 - Е) математический анализ.
8. Тест измеряет только то, для чего он предназначен:
- А) надежность;
 - В) достоверность;
 - С) субъективность;
 - Д) репрезентативность.
9. Она может иметь такие виды как - внешняя, внутренняя, теоретическая:
- А) надежность;
 - В) валидность;
 - С) стандартизованность;
 - Д) репрезентативность;
 - Е) норма.
10. Усредненная оценка по данному тесту большой группы нормальных людей определенного возраста и культуры:
- А) надежность;
 - В) валидность;
 - С) стандартизованность;
 - Д) репрезентативность;
 - Е) норма.
11. Усредненная оценка по тесту:
- А) надежность;
 - В) валидность;
 - С) стандартизованность;
 - Д) репрезентативность;
 - Е) норма.
12. Качество теста, которое выражается в том, что при повторном тестировании должны быть получены сходные показатели:
- А) норма;
 - В) валидность;
 - С) объективность;
 - Д) надежность;
 - Е) репрезентативность.
13. Этот метод исследования имеет такие виды как – формирующий, лонгитюдный, констатирующий:
- А) опрос;
 - В) тест;
 - С) эксперимент;
 - Д) контент-анализ;
 - Е) математический анализ.
14. Метод, который реализуется через анализ продуктов труда и результатов деятельности человека:
- А) опрос;

- В) тест;
С) эксперимент;
D) контент-анализ;
E) наблюдение.
15. Основное, что пишется в заключении по результатам диагностики –
A) ответы испытуемого;
B) психолого-педагогическая интерпретация и выводы;
C) рекомендации;
D) результаты тестирования;
E) этиология проблемы.
16. На концепции «зоны ближайшего развития» Л.С.Выготского основывается
A) диагностический обучающий эксперимент;
B) техника репертуарных решеток;
C) семантический дифференциал;
D) проективные методики;
E) тестирование.
17. Наиболее точными и ясными по содержанию в психодиагностике являются ...
A) объективные тесты;
B) опросники;
C) субъективное шкалирование;
D) аппаратные психофизиологические методы;
E) проективные методики.
18. Метод объективных тестов – ...
A) стандартизированный самоотчет испытуемого о самом себе на основе задаваемых вопросов;
B) состоит из заданий с нахождением единственно правильного ответа;
C) диагностически значимые показатели регистрируются с помощью приборов;
D) измерение физических параметров человека;
E) включает перечень вопросов, на которые необходимо дать единственно верный, заранее заложенный исследователем ответ.
19. Валидность методики – это:
A) возможность получать с ее помощью стабильные результаты;
B) единообразие инструкций у методик, измеряющих одно и то же психическое свойство;
C) степень соответствия получаемой информации диагностируемому психическому свойству;
D) ее способность тонко реагировать на малейшие изменения оцениваемого свойства;

E) возможность методики изучать сразу несколько психических свойств и качеств.

20. Вид определения надежности теста, когда проводится повторное предъявление того же теста, тем же испытуемым, в тех же условиях, через определенный период времени:

- A) ретестовая;
D) параллельных форм;
C) теоретическая;
D) внутренняя;
E) внешняя.

21. Метод психодиагностики, позволяющий получить сведения о человеке, при анализе его ответов на серию стандартных вопросов:

- A) наблюдение;
B) эксперимент;
C) контент-анализ;
D) опросный метод;
E) метод проб и ошибок.

22. К опросным методам психодиагностики относится:

- A) наблюдение;
B) интервью;
C) контент-анализ;
D) анамнез;
E) эксперимент.

23. Вопросы, в которых испытуемый сам характеризует и оценивает у себя выраженность психологических качеств:

- A) косвенные;
B) прямые;
C) открытые;
D) закрытые;
E) наводящие.

24. Вопросы, в ответах которых не содержится прямых оценок, но можно судить об уровне психологического развития:

- A) косвенные;
B) прямые;
C) открытые;
D) закрытые;
E) наводящие.

25. Стандартизованная методика психодиагностики это:

- A) интервью;
B) тест;
C) эксперимент;
D) наблюдение;
E) беседа.

26. Основной инструмент психодиагностики:

- A) интервью;

- В) тест;
- С) эксперимент;
- Д) наблюдение;
- Е) беседа.

27. Применяется в тех случаях, когда необходимо получить информацию от специалистов в определенной области, которые обладают широким кругозором в своей области вид опроса?

- А) письменный;
- В) устный;
- С) свободный;
- Д) стандартизированный;
- Е) экспертный.

28. Группа опросников, направленных на измерение более одного качества?

- А) письменные;
- В) многомерные;
- С) эмпирические;
- Д) факторные;
- Е) экспертные.

29. Структурно-организованный набор вопросов, каждый из которых логически связан с центральной задачей исследования?

- А) контент-анализ;
- В) анкета;
- С) наблюдение;
- Д) анализ продуктов деятельности;
- Е) интроспекция.

30. Тесты достижений – это...

- А) группа психологических тестов, в основу которых положена оценка практических достижений человека в тех или иных видах деятельности, а также в решении различных задач;
- В) группа психологических тестов, направленных на оценку интеллектуальных способностей;
- С) группа психологических тестов, направленных на оценку мотивации достижений;
- Д) личностные тесты;
- Е) проективные техники.

ГЛАВА 3 ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В РАЗЛИЧНЫХ ОБЛАСТЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Как известно термин «технология» обозначает совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов, а также сами эти процессы.

Если рассматривать процесс формулирования психолого-педагогического заключения (диагноза) как производственный процесс, тогда **психолого-педагогическая диагностическая технология** – система знаний о способах и средствах проведения психолого-педагогической диагностики и получения психолого-педагогического заключения.

Диагностическое обследование должно учитывать цель, объект, предмет исследования, а также возможные ограничения. Так, например, если целью диагностического обследования является оценка личностных особенностей учащихся, то объектом – сами учащиеся, а предметом – особенности их личности. В этом случае мы можем воспользоваться личностными опросниками типа ММРІ, 16РF, ПДТ, ПДО или Люшера. Но, учитывая ограничения по времени (когда нам отводится определенное время), по точности (когда необходимо решить определенные задачи), мы будем использовать сочетания 2 или 3 тестов. Выбранное сочетание тестов довольно быстро выполняется испытуемыми, легко обрабатывается и интерпретируется в категориях, понятных и для неспециалистов, а также обеспечивает получение двух типов данных (Q- и T-данные). Если это сочетание дополнить характеристиками экспертов (учителей или родителей), то мы получим полный объем интересующих нас личностных особенностей учащихся.

Таким образом, психолого-педагогическая диагностическая технология включает:

1. Выявление проблем, существующих в педагогической практике. При этом необходима предварительная оценка ситуации, например, опрос сотрудников педагогического коллектива. Далее должна следовать статистическая обработка результатов опроса.
2. Постановку цели, которая соответствует выявленной проблеме.
3. Формулирование задач диагностического исследования, позволяющих детализировать цели диагностики.
4. Выбор диагностических средств, исходя из целей, задач, объекта, предмета исследования, ограничений.
5. Построение логической последовательности диагностического обследования, включая проведение процедур сбора информации, обработки результатов, разработки рекомендаций и т.п.
6. Непосредственное проведение обследований.

7. Статистическую обработку полученной информации. Методы статистической обработки позволяют уменьшить количество анализируемых переменных, представить информацию в наглядном виде, выявить скрытые тенденции диагностируемого феномена.

8. Интерпретацию полученных результатов в категориях, доступных как педагогу-психологу, так и неспециалисту.

9. Разработка рекомендаций по коррекции и развитию.

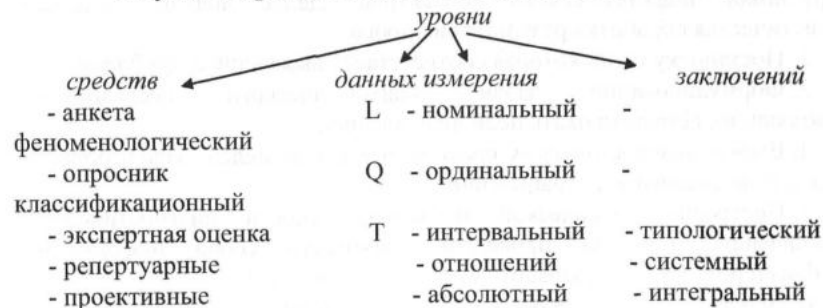
Условия проведения обследования должны быть соответствующим образом стандартизированы. Это относится к словесным инструкциям, времени обследования, тестовым материалам. Особое внимание следует обратить на факторы, связанные с окружающей обстановкой: помещение, подходящее освещение и пр.

Важную роль играет *характер диагностической ситуации*. Ситуация, когда испытуемый сам обращается к педагогу-психологу за консультативной помощью, называется «*ситуацией клиента*». Когда речь идет о принудительном обследовании по заказу администрации, диагностическая ситуация называется «*ситуацией экспертизы*». Для каждой из вышеуказанных ситуаций следует использовать соответствующие тестовые нормы, методы диагностики и интерпретации.

С целью качественного проведения диагностики важно добиваться взаимопонимания между диагностом и испытуемым. Это обеспечит результативное выполнение стандартных процедур диагностики. При обследовании школьников и взрослых необходимо учитывать, что любой тест затрагивает социальный статус (престиж) индивида. Так, учащимся старших классов, студентам и взрослым важно знать цели диагностики. Во всех ситуациях необходимо убедить обследуемых в том, что получение по тесту показателей, отражающих возможности, осуществляется в их собственных интересах.

Наконец, при разработке технологии обследования диагност должен соблюдать профессионально-этические требования и учитывать наличие уровней психолого-педагогической диагностики, представленных на рисунке 2.

Рисунок 2. Уровни психолого-педагогической диагностики



Виды средств и основные типы данных психолого-педагогической диагностики, а также ступени постановки психолого-педагогического заключения были раскрыты в предыдущей главе: «Классификация и сферы применения психодиагностических методик».

В психолого-педагогической диагностике часто обращаются к процедуре измерения, которая является одним из важных математических методов. Измерение позволяет установить соответствие между свойствами объектов психолого-педагогической диагностики и свойствами чисел. По своей сути, *измерение* – это приписывание числовых значений объектам или их свойствам по определенным правилам.

В зависимости от типа устанавливаемого соответствия выделяют несколько видов измерения:

1. *Номинальный уровень измерения* – приписывание одинаковых чисел (наименований) объектам, имеющим общий признак. Например, приписывание числового кода лицам мужского (женского) пола; лицам с определенными демографическими характеристиками (жители сельской местности и городские жители) и пр.

2. *Ординальный уровень измерения* – выражается в упорядочении объектов по нарастанию или убыванию значения общего для всех объектов признака. Иначе, ординальное измерение предполагает ранжирование объектов по выраженности определенного признака. Например, ранжирование учащихся по успеваемости.

3. *Интервальный уровень измерения* – заключается в определении величины различий между объектами. Причем, различия между объектами оцениваются определенным интервалом. Например, шкала интеллекта IQ.

4. *Уровень измерения отношения* – определяет равенство отношений величин, т.е. предполагает наличие абсолютного нуля (отсутствие значения какого-либо признака). Например, измерение длины, массы и т.д.

5. *Уровень абсолютного измерения* – предполагает наличие абсолютного нуля и фиксированной единицы измерения.

Вышеуказанным уровням измерения соответствуют различные типы шкал измерения, предложенных С. Стивенсом:

1. *Шкала наименований* (номинальная шкала) – это способ классификации объектов или их свойств по классам (ячейкам), в зависимости от наличия у них общего признака или свойства. Затем классам или ячейкам присваивается числовое значение. Например, мальчики – 1, девочки – 0 или положительное отношение к своему классу – 1, отрицательное отношение к своему классу – 2, безразличное отношение к своему классу – 3.

2. *Порядковая шкала* – это шкала, классифицирующая объекты по принципу «больше – меньше». В отличие от шкалы наименований, в порядковой шкале важно в какой последовательности (в каком порядке) располагаются объекты. Например, уровень сформированности какого-либо психического образования (логической памяти) – низкий уровень,

средний (достаточный) уровень, высокий уровень. Каждому выделенному уровню соответствует определенный ранг: низкий уровень – 1 ранг, средний уровень – 2 ранг, высокий уровень – 3 ранг.

3. **Интервальная шкала** – это шкала, классифицирующая объекты по принципу «больше на определенное количество единиц – меньше на определенное количество единиц». Причем, нулевая точка на шкале выбирается произвольно. Важно, чтобы каждое значение объекта отстояло друг от друга на равном расстоянии. Например, шкалы измерения интеллекта.

4. **Шкала равных отношений** – это шкала, классифицирующая объекты пропорционально степени выраженности изучаемого (измеряемого) свойства. Добавляется произвольность нуля, он означает в шкале равных отношений, полное отсутствие измеряемого свойства. Например, шкалы порогов абсолютной чувствительности (С.Стивенс, В.К.Гайда), рост, вес.

Нужно помнить, что шкалы более высокого порядка обладают свойствами шкал более низкого порядка.

Диагносту-исследователю, важно знать, к какому типу шкалы относятся полученные им в результате психолого-педагогической диагностики, данные. Поскольку дальнейшая математическая обработка, в большинстве случаев, будет определяться соответствующим типом шкалы измерения.

В современной психолого-педагогической диагностике часто применяются *стандартные шкалы оценивания*, полученные при распределении показателей в эталонной группе лиц. Стандартные виды шкал оценивания получены с помощью линейного преобразования значений показателей по разным тестам, путем их перевода в стандартную шкалу с заданным средним значением M и стандартным отклонением σ .

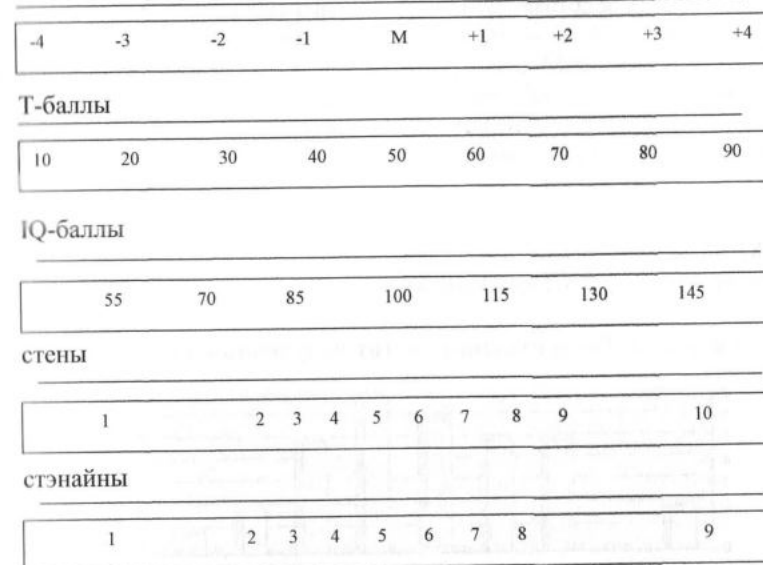
Чаще всего в руководствах к тому или иному тесту можно встретить выражения нормы не в виде сырых баллов, а в виде стандартных производных показателей. То есть нормы к данному тесту могут быть выражены в виде Т-баллов, децилей, процентилей, стэнэинов, стандартных IQ и др., иначе говоря в виде стандартных шкал оценивания. Перевод сырых значений (первичных показателей) в стандартные (производные) делается для того, чтобы результаты, полученные по разным тестам, можно было сравнивать между собой.

Выделяют следующие стандартные виды шкал оценивания:

1. *Т-шкала Маккола*: $M=50$; $\sigma=10$ (применяется в тесте ММРІ и др.);
2. *шкала IQ* (коэффициент интеллектуальности): $M=100$; $\sigma=15$;
3. *шкала стенов* (стандартная десятка): $M=5,5$; $\sigma=2,0$ (16 PF Кэттела);
4. *шкала стэнэинов* (целочисленные значения от 1 до 9 – стандартная девятка): $M=5,0$; $\sigma=2$.

Графически вышеуказанные виды шкал оценивания представлены на рисунке 3.

Рисунок 3. **Графическое соотношение видов шкал оценивания.**
стандартные оценки по результатам теста



Представим данные диагностики в форме одной из шкал оценивания. Например, было проведено обследование 35 учащихся 7-го класса тестом интеллекта, в результате которого учащимися получены следующие баллы:

59	48	53	47	57	64	62
48	65	76	53	61	60	37
71	57	82	66	54	47	61
40	53	66	71	61	61	55
83	69	67	66	47	56	60

Для того, чтобы построить шкалу необходимо:

1. Найти границы значений изменения переменной:

$$X_{max} = 83;$$

$$X_{min} = 37.$$

2. Выбрать число интервалов (k):

$$k = 10.$$

3. Определить размер интервала:

$$R = d / k = (83 - 37) / 10 = 4,6,$$

где d – разность X_{max} и X_{min} ;

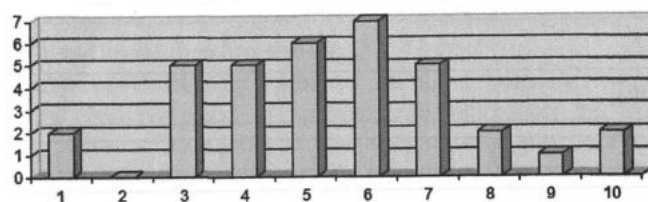
k – число интервалов

4. Построить интервалы шкал:

- 1) 36-40 - 2
- 2) 41-45 - 0
- 3) 46-50 - 5
- 4) 51-55 - 5
- 5) 56-60 - 6
- 6) 61-65 - 7
- 7) 66-70 - 5
- 8) 71-75 - 2
- 9) 76-80 - 1
- 10) 81-85 - 2

5. Построить гистограмму (рисунок 4):

Рисунок 4. Распределение частот полученных значений



Построив гистограмму с результатами исследования, мы можем осуществить качественный анализ данных используемой диагностической методики.

Таким образом, в рассматриваемом примере распределение данных незначительно отличается от нормального распределения. Следовательно, диагностическая методика является достаточно валидной и опрос был проведен на репрезентативной выборке (в выборке присутствуют подгруппы с низкими значениями интеллекта, со средними значениями и высокими значениями интеллекта). Отличия от нормального распределения могут быть вызваны рядом объективных факторов: отвлекаемость учащихся, освещение используемого помещения, довольно высокий уровень успеваемости в классе и пр.

Одной из важных задач психолого-педагогической диагностики личности является определение (проверка) статистической значимости полученных результатов. Для реализации этой задачи психологу-диагносту, педагогу, необходимо знать основные понятия математической статистики и уметь применять различные математические методы для обработки и интерпретации полученных данных.

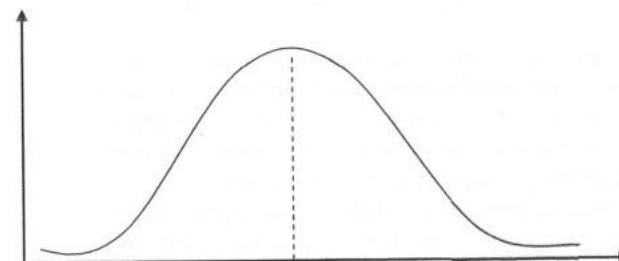
Основные понятия математической статистики.

Большинство статистических методов, используемых в психолого-педагогической диагностике ссылаются на нормальное распределение

признака или значений показателей тестов и оцениваемых свойств.

Нормальное распределение характеризуется тем, что значения близкие к средней величине встречаются достаточно часто, а крайние значения (либо очень низкие, либо очень высокие) – достаточно редко. Это распределение основано на законе, открытом Муавром в 1733 году в Англии, Гауссом в 1809 году в Германии, Лапласом в 1812 году во Франции. График нормального распределения представляет собой колоколообразную кривую, представленную на рисунке 5.

Рисунок 5. График нормального распределения значений



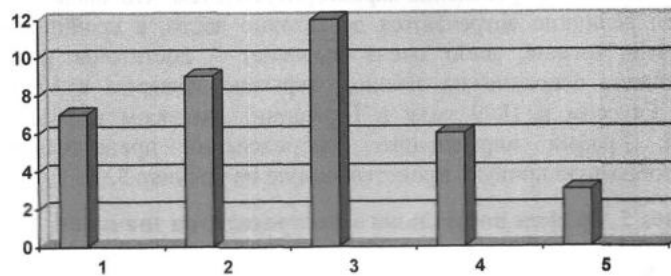
Числовые показатели, полученные в результате психолого-педагогической диагностики могут изменяться, т.е. варьироваться. Их называют *вариантами* и обозначают X_i . Значения, расположенные в один ряд в определенном порядке (по возрастанию или убыванию) образуют *вариационный ряд*. Случается, что в составе вариационного ряда какие-то значения результатов повторяются, т.е. являются одинаковыми. Количество повторений одинаковых значений называют *частотой значения признака* (или переменной).

Данные определенного вариационного ряда представляют в виде таблицы или гистограммы. Например, 37 учащимся 6-го класса был задан вопрос: «Как часто ты выполняешь домашнее задание вместе с родителями?», на которые они могли ответить: всегда – 5 (числовое значение); часто – 4; иногда – 3; довольно редко – 2; никогда – 1. Построим ряд ответов (вариационный ряд) в порядке убывания значений переменной и представим их в виде таблицы и гистограммы на рисунке 6.

Рисунок 6. Представление вариационного ряда в виде таблицы.

№	варианта	частота
1	Всегда	7
2	Часто	9
3	Иногда	12
4	Довольно редко	6
5	Никогда	3
	Итого:	37

Представление вариационного ряда в виде гистограммы.



Числовые характеристики, которые указывают, где располагаются в «среднем» значения диагностируемого признака называют *параметрами распределения*. К ним относят среднее арифметическое (оценка математического ожидания), мода, медиана, дисперсия, стандартное отклонение (среднее квадратичное отклонение).

Среднее арифметическое (оценка математического ожидания) есть сумма всех значений варианты, деленная на количество членов вариационного ряда и вычисляется по формуле:

$$X = (X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_n) / N \text{ или } X = \sum X_i / N, \text{ где}$$

X_i – каждое значение варианты;

N – количество членов вариационного ряда.

К использованию среднего значения прибегают тогда, когда переменная измерена в интервальной шкале.

Мода – это наиболее часто встречаемое значение вариационного ряда.

Медиана – значение варианты, делящее вариационный ряд пополам. Расположение этого значения определяется по формуле:

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

Среднее арифметическое, мода и медиана используются в зависимости от характера распределения значений изучаемой переменной, а также задач, которые ставит перед собой диагност. Они выступают мерами центральной тенденции.

Для того, чтобы оценить степень изменения значений переменной обращаются к таким параметрам, как дисперсия и стандартное отклонение (среднее квадратичное отклонение).

Дисперсия – характеристика индивидуального разброса значений исследуемой переменной вокруг среднего значения. Например, когда речь идет об оценках учащихся. Дисперсия равна квадрату отклонений значения варианты от среднего значения и вычисляется по формуле:

$$S^2 = \sum (X_i - X)^2 / N - 1, \text{ где}$$

X_i – каждое значение варианты;

X – среднее арифметическое значение признака;

N – количество членов вариационного ряда.

Значение дисперсии используется в различных статистических расчетах, но не является непосредственно наблюдаемой. Поэтому часто обращаются к величине, связанной с наблюдаемой переменной – *стандартному отклонению* (среднему квадратичному отклонению). Оно равно корню квадратному из дисперсии и вычисляется по формуле:

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

Стандартное отклонение применяется, в основном, как мера разброса для различных характеристик.

Связи или зависимости между двумя или несколькими переменными в математической статистике называют *корреляцией*. Корреляция вычисляется с помощью коэффициента корреляции, который выступает мерой степени выявленной зависимости. Очень часто в психолого-педагогической диагностике приходится выявлять зависимость одного признака от другого. Например, влияние морально-психологического климата в ученическом коллективе на уровень успеваемости учащихся. Существует довольно много различных коэффициентов корреляции. Наиболее часто используемые в психолого-педагогической диагностике – коэффициент ранговой корреляции Спирмена, коэффициент линейной корреляции Пирсона и др.

Интерпретация и анализ данных.

Значение интерпретации данных в психолого-педагогической диагностике велико. Интерпретируя результаты психолого-педагогической диагностики, диагност анализирует смысл полученных данных, сопоставляет их с современными достижениями в науке. Верно составленная интерпретация позволяет диагносту правильно сформулировать конкретные практические рекомендации, наметить продуктивные способы коррекции и развития изученных свойств и качеств.

Интерпретация результатов должна исходить из того, что определенный результат может быть обусловлен различными механизмами психической деятельности. Например, выполнение некоторых тестовых заданий может зависеть от различных факторов – недостатка интереса, недостатков перцепции и т. п. Также один механизм может иметь разное диагностическое значение. Например, чувство неполноценности у одного человека проявляется неуверенностью в поведении, тихим голосом, пассивностью, а у другого – хвастливыми

поступками и подобного рода проявлениями компенсации.

Как известно, интерпретация данных в психолого-педагогической диагностике всегда должна основываться на исходных данных. Выделяют два типа (уровня) исходных данных:

- *Содержательный тип данных* – совокупность эмпирических объектов, рассматриваемых с интересующими исследователя отношениями. Например, в качестве эмпирических объектов могут выступать члены конкретной группы учащихся, а в качестве отношений – развитие межличностных отношений в этой группе. Другими словами, *содержательный тип данных* – это своеобразная реальность, в которой каждый объект содержит интересующие исследователя свойства и отношения.

- *Формальный уровень данных* – совокупность результатов измерений. Как отмечалось выше, в процессе измерения каждому изучаемому объекту (психическому свойству, отношениям и пр.), приписывается определенное значение (часто, числовое).

Таким образом, интерпретация диагностических данных может осуществляться как процесс количественной оценки, при котором мы сравниваем полученный результат с определенной нормой. Осуществляется она и в виде качественного анализа, при котором полученные данные сравниваются с целым рядом эталонов, значение которых точно определено. Эта интерпретация имеет несколько уровней.

Непосредственная интерпретация, сразу по результатам работы с методикой, позволяет определять значимость самого результата. Например, задача решена правильно - неправильно, поведение является активным - пассивным и т. п. Эта интерпретация уже предполагает оценку результатов по определенному критерию. Оценка результатов таким образом формализована и нормативно окрашена. Например, если психолог регистрирует, что клиент справился с задачей в определенное нормативами время или выполнил заданное нормативами количество заданий.

Интерпретация более сложного уровня предполагает включение данных в определенную систему. В некоторых случаях, находясь на этом уровне интерпретации диагност абстрагируется от некоторых качеств психической реальности. Вследствие этого, необходимо учитывать, что чем сложнее уровень интерпретации на котором работает диагност, тем более обобщенными и менее надежными становятся его данные. Это становится особенно важным при передаче интерпретированной информации клиенту.

Необходимо учитывать, методики, которые применяет диагност, снабжены определенным способом их интерпретации, предложенной автором методик. Умение, диагноста сопоставлять разные теоретические подходы для решения конкретной задачи придают его работе научный и творческий характер.

В процессе психолого-педагогической диагностики исследователь использует не одну методику, а несколько - батареи методик. Выбор

батарей методик не может быть произвольным, он, как минимум, должен отвечать следующим требованиям:

- соответствие поставленной задачи;

- соответствие психологической теории, в рамках которой работает диагност;

- интерпретация полученных результатов, основанная на разнообразных связях и отношениях между полученными данными.

Конструирование диагностических процедур

В ходе решения задач психолого-педагогической диагностики исследователь может столкнуться с трудностями в нахождении соответствующих диагностических средств (методик). Необходимые методики могут либо отсутствовать, либо не соответствовать целям и задачам конкретной диагностической ситуации. В этих случаях педагог-психолог должен уметь сконструировать необходимое ему средство.

Конструирование личностного опросника

Конструирование личностного опросника является довольно сложной процедурой. Сложность ее заключается в том, что опросник достаточно сложно валидизировать.

Во многом качество конструированного опросника зависит от качественного уровня формулирования заданий (вопросов, утверждений).

Естественно процесс конструирования опросника будет более продуктивным, если проведена предварительная работа. Подготовительный этап конструирования личностного опросника, по мнению многих исследователей (Л.Ф.Бурлачук, А.Г.Шмелева и др.) включает определение тезауруса личностных качеств.

Итак, конструирование опросника включает следующие действия:

1. Составить тезаурус по следующей схеме:

ключевое слово – *тревожность*

СИМИЛЯРЫ:

страх	беспокойство
боязнь	нервозность
пугливость	стресс
неуравновешенность	вспыльчивость
агрессивность	безнадежность

ОППОЗИТЫ:

спокойствие	удовлетворенность
уравновешенность	радость
умиротворенность	беспечность
надежда	миролюбие
релаксация	смелость

Симиляры и оппози́ты выступают своеобразным фоном значений вокруг синонимов и антонимов ключевого слова. Симиляры соответствуют синонимам, оппози́ты – антонимам.

Симиляры синонимы	Оппози́ты антонимы
----------------------	-----------------------

2. Сконструировать вопросы или утверждения, которые соответствуют составленным симилярам и оппози́там из тезауруса. Для конструирования вопросов или утверждений необходимо учитывать следующее:

- испытуемый не должен понять суть того, что изучается при помощи вопросов (заданий, утверждений). В противном случае, ответы будут отражать его собственную точку зрения на степень выраженности у себя исследуемых личностных черт, а не реальное положение дел. Ведь известно, что представления о своей личности у многих людей не являются адекватными, они искажены. Гилфорд отмечал, что идеальным было бы оценивать испытуемого по чертам, о которых он не знает, задавая ему вопросы о том, что он знает хорошо. В связи с этим, непосредственное использование симиляров и оппози́тов не желательно;

- вопросы (утверждения) должны формулироваться в понятной, недвусмысленной форме. Этим уменьшается погрешность, которая может возникнуть из-за непонимания вопросов. По мнению исследователей, именно от этого качества опросника зависит его высокая надежность;

- вопросы (утверждения) должны содержать конкретные аспекты изучаемой области поведения. Например, вопрос «Нравится ли вам спорт?» является общим, неконкретным. Вопрос типа «Вы регулярно следите за игрой вашей любимой спортивной команды?» более конкретный. Ответы на такие вопросы испытуемые не будут фальсифицировать, и будут отвечать одинаково в любых условиях тестирования;

- при формулировании вопросов (утверждений) желательно избегать слов, которые определяют частоту действий. Например, «Часто ли Вам снятся кошмары?» Ответы на подобные вопросы будут крайне субъективными и неопределенными. Критерий понятия «Часто» у каждого человека свой (индивидуальный). В связи с этим подобный вопрос теряет диагностический смысл;

- формулировать вопрос или утверждение целесообразнее в контексте поведения, не используя термины, выражающие чувства.

3. Сконструировать вопросы (утверждения) для шкалы лжи.

Как известно, шкала лжи предназначена для оценки искренности испытуемого (обследуемого). Данная шкала включает вопросы (утверждения), выявляющие тенденцию испытуемого повысить свой статус, приукрасить себя в глазах окружающих. Например, «Я всегда

старюсь сдерживать свои обещания». Помимо этого, в шкалу лжи могут быть включены вопросы, на которые трудно дать отрицательный ответ. Например, «Вы когда-нибудь опаздывали на свидание или на работу?»

Некоторые авторы (например, Айзенк) вводят особую группу вопросов для выявления лиц, которые склонны давать социально одобряемые ответы. Они состоят из вопросов, касающихся незначительных проступков, которые совершаются большинством людей. Набравший наибольшее количество баллов по такой шкале рассматривается как дающий социально одобряемые ответы, а поэтому его показатели по тесту могут быть проигнорированы.

4. Сформулировать инструкцию для опросника.

Инструкция должна содержать:

- позитивный настрой на процедуру опроса;
- мотивировку к достоверным ответам;
- описание процедуры выполнения опросника;
- благодарность за качественное участие в опросе и гарантии о неразглашении ответов.

Например, «Уважаемые...! Друзья! С целью улучшения психологического климата в Вашей группе просим Вас принять участие в опросе. Помните, что качество наших рекомендаций будет полностью зависеть от точности и искренности Ваших ответов.

Вопросы, на которые Вам нужно будет ответить направлены на определение Вашего обычного способа поведения. При ответах на вопросы, постарайтесь представить типичные ситуации, возникающие в Вашей группе, и дайте ответ, который первым придет к Вам в голову. Отвечать нужно быстро и точно, долго над ответом не задумываться. Не забывайте, что нет «плохих» и «хороших» ответов.

Вы можете отвечать либо «Да» либо «Нет» и отмечать ответ в соответствующей графе на бланке регистрации ответов.

Гарантируем полную конфиденциальность Ваших ответов.

Заранее благодарим за плодотворное сотрудничество!»

5. Сформулировать структуру опросника.

Сконструированный опросник должен содержать три типа вопросов (утверждений):

- сформулированный на основе симиляров;
- сформулированные на основе оппози́тов;
- относящиеся к шкале лжи.

Вышеуказанные типы вопросов (утверждений) должны располагаться в случайном порядке по три вопроса разных типов.

6. Составить таблицу ключей и баллов.

В такой таблице указываются номера вопросов (утверждений) и характер ответов (например, «да» или «нет»), на которые опрашиваемому присваивается определенное количество баллов. Например, если испытуемый отвечает «да» на 1-й вопрос, то по шкале «тревожность», он получает 3 балла и т.п. Количество баллов за ответы по соответствующему

вопросу определяется степенью сходства и различия между ключевым словом и симилярами или оппозирами.

7. При помощи инструкций обеспечьте, чтобы испытуемые давали первые приходящие на ум ответы. Не позволяйте испытуемым долго размышлять над значением заданий. Эффективное задание личностного теста, которое действительно имеет отношение к поведению испытуемого, должно вызвать немедленную и точную реакцию. В противном случае вероятно, что задание не выявляет ту область поведения, которая имеет существенное отношение к измерению личностных качеств. Некоторые примеры прояснят этот момент.

Пример А. "Нравится ли вам наблюдать за щеглами?" Этот вопрос у испытуемых, за исключением орнитологов, не вызовет, вероятно, ничего, кроме смеха над его очевидной эксцентричностью. Большинство людей это просто не интересует.

Пример Б. "Любите ли вы хлеб с маслом?" Это явно не эксцентричный вопрос. Многие испытуемые, по крайней мере на Западе, где нет недостатка в основных продуктах питания, не будут испытывать по этому поводу сколько-нибудь сильных чувств, воспринимая это как данность.

Пример В (взят из пробных заданий для разработанного автором теста A130; Kline, 1971). "Позволяете ли вы вашей собаке лизать вам лицо?" Это задание было предназначено для выявления чистоплотности, и ключевым ответом для него является "нет". Очевидно, те люди, у которых нет собаки, ответят "нет", но можно возразить, что часто чистоплотность не является причиной отсутствия домашних животных. К моему удивлению, этот вопрос вызвал исключительно значимые ответы. Некоторые индивидуумы, дойдя до этого вопроса, отказывались вовсе отвечать на вопросы теста, говоря, что все это вообще отвратительно; один испытуемый даже говорил мне, что он никогда не был так оскорблен, и никогда бы не допустил подобной мерзости, и тому подобное в том же духе.

Нет никакого сомнения, что этот вопрос затрагивает нечто скрытое и подавляемое. Уместность вышеупомянутой инструкции к тесту теперь понятна. Именно первый ответ, по всей вероятности, является индикатором определенного личностного качества. Как только испытуемые начинают раздумывать над вопросами, включаются не только защитные процессы, но и сознательные искажения, такие как желание произвести впечатление, угодить экспериментатору, - все это отрицательно влияет на результаты теста.

Из этих примеров понятно, что в инструкциях необходимо просить испытуемых выполнять задания настолько быстро, насколько это возможно. Конечно, нельзя избежать того, что таким инструкциям не всегда следуют, и в исследовании навязчивости, выполненном автором книги, один из вопросов, касающийся того, быстро ли испытуемый решается на что-либо и придерживается этого решения, ясно показал возможность многих различных ответов, хотя на него и отвечали

утвердительно "да".

При разработке заданий для личностных опросников необходимо учитывать следующие проблемы, которые, если их не обойти, неизбежно приведут к низкой валидности тестов.

(1) Установка на согласие (*response set of acquiescence*). Это тенденция испытуемого соглашаться с утверждениями или отвечать на вопросы "да" независимо от их содержания. Чаще всего проявляется, согласно Guilford (1959), когда утверждения (вопросы) неоднозначны и неопределенны.

(2) Установка на социально одобряемые ответы (*response set of social desirability*). Это тенденция испытуемых отвечать на вопросы теста так, чтобы выглядеть "социально положительным": если возможен "социально желательный" ответ, то весьма вероятно, что испытуемые будут его давать. Эта установка, как показал Edwards (1957), оказывает, в частности, влияние на результаты теста MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory).

(3) Установка на неопределенные или средние ответы (*response set of using the uncertain or middle category*). Если в опроснике представлена средняя категория ответов, отражающая нерешительность или неуверенность в ответе (напр., "не уверен", "не знаю", или "затрудняюсь ответить"), то многие испытуемые склонны к ней прибегать, как к безопасному компромиссу. Это приводит к снижению валидности заданий, поскольку большинство методов анализа вопросов основывается на крайних значениях показателей.

(4) Установка на "крайние" (расположенные по краям шкалы) ответы (*response set of using the extreme response*). Эта установка может проявляться при использовании многоэлементной рейтинговой шкалы. Некоторые испытуемые, независимо от содержания вопросов, предпочитают выбирать крайние ответы (Vernon, 1964).

(5) Очевидная валидность (*face validity*) вопросов (утверждений). Несомненно, в тестах личности необходима уверенность в том, что ответы на вопросы могут рассматриваться как правдивые. Cattell и Kline (1977) рассматривают данные опросника как данные Q и Qi. Данные из первого множества рассматриваются так, как если бы они отражали поведение испытуемого, данные из второго - как ответ на отдельный вопрос, ответ, который либо нагружен некоторым фактором, либо нет, независимо от того, отражает ли он поведение испытуемого.

(6) Выборка из генеральной совокупности вопросов. В тестах интеллекта и специальных способностей, обсуждавшихся в предыдущей главе, относительно легко убедиться в том, что задания принадлежат или с высокой степенью вероятности выглядят принадлежащими к подразумеваемой для них генеральной совокупности. Лингвистические задания нелегко перепутать с математическими или какими-либо другими. Однако, в области особенностей личности и темперамента все гораздо сложнее.

В самом деле, иногда даже опытные и искусные разработчики вопросов (например, Cattell, 1957) бывают удивлены тем, что вопросы нагружены не теми факторами, для выявления которых они были созданы, а также тем, что вопросы вообще не нагружены ни одним из факторов. Эта проблема с точки зрения классической теории тестов состоит в трудности определения конкретной выборочной совокупности вопросов. В результате возникает проблема подбора адекватной выборки из выборочной совокупности вопросов или утверждений для теста, а без этого тест не может быть валидным.

(7) *Выборка из генеральной совокупности испытуемых.* Как указано выше, в личностных тестах труднее обеспечить адекватность выборки из выборочной совокупности, чем в тестах способностей. При использовании тестов способностей обычно известна вполне определенная категория лиц (популяция), для которой данный тест предназначен, и таким образом, по крайней мере в принципе, можно эффективно подбирать выборки. Однако, в личностных тестах, в отличие от тестов, разрабатываемых для испытуемых с той или иной патологией, в идеале нужны выборки из общей популяции (т.е. всего населения страны), в которой встречаются все возможные показатели. Такие выборки, как показано, должны быть большими, и их обычно трудно получить.

(8) *Проблемы в установлении адекватного критерия валидности.* Существует, как уже подробно обсуждалось в разделе о валидности, значительная трудность в нахождении адекватного критерия. Например, если мы пытаемся измерить авторитаризм, то будем вынуждены полагаться на рейтинги, поскольку нет никаких других внешних мерил (в отличие от, например, школьных экзаменов в случае диагностики способностей). Рейтинги – это неадекватный инструмент, а если бы они подходили, тест был бы не нужен. Аналогично, если существуют высокоэффективные тесты авторитаризма, которые могут быть использованы в качестве критерия валидности, вероятно, в новом тесте нет необходимости.

Формулирование вопросов (утверждений) для личностных опросников

Практически нет необходимости особо говорить о том, что для тестов личности имеет большое значение то, чтобы ответы на вопросы могли быть объективно и с высокой надежностью оценены. Следовательно, мы должны сделать это возможным путем разработки формы вопросов. Ниже приведены формы вопросов, используемых в наиболее известных опросниках – тех, которые оказались наиболее эффективными на практике.

(1) *Вопросы с ответом типа "да-нет".* Такие вопросы использовались автором этой книги в разработанных им тестах личности, AIZQ (Kline, 1971), OOQ и OPQ (Kline and Storey, 1978). Их легко формулировать, они понятны испытуемым и ответы на них даются быстро. Такова форма вопросов личностных тестов Айзенка. Типичный дихотомический вопрос: "Любите ли вы загорать на пляже?"

(2) *Вопросы с ответами типа "да-?-нет", "да-затрудняюсь ответить – нет".* Это вариант вопросов типа "да-нет", описанных выше, с добавлением категории неопределенности, потому что некоторые испытуемые становятся раздражительными к несговорчивыми, если их заставляют отвечать либо "да", либо "нет" на вопросы, в ответах на которые они не очень уверены.

Трудность с такими вопросами состоит в том, что эта "средняя" категория очень привлекательна для испытуемых и редко бывает информативной. Bendig (1959) показал это на примере теста MPI (Maudsley Personality Inventory – ранней версии EPI, Eysenck Personality Inventory), в котором не делалось различие между дихотомической и трихотомической формой вопросов, и сделал заключение о том, что дихотомические вопросы более предпочтительны, поскольку они заставляют преодолевать нежелание делать выбор. С моей точки зрения между вопросами типа "да-нет" и "да-?-нет" различие столь невелико, что вопрос о том, какую форму выберет разработчик теста, становится не более, чем делом личного предпочтения. Cattell и его коллега используют трихотомическую форму для некоторых из вопросов в своих факторных тестах личности.

(3) *Альтернативные задания (с ответами типа "правда-ложь").* Эти задания состоят из утверждений (часто от первого лица), которые испытуемые должны отметить как верные или неверные для них. Примером альтернативного задания является: "Я ненавижу втискиваться в переполненный автобус". Это форма утверждений, используемая в MMPI. По существу, она ненамного отличается от дихотомических вопросов, хотя формулирование их как альтернативных утверждений, а не как дихотомических вопросов, может до некоторой степени повлиять на языковую представленность задания.

(4) *Задания с ответами типа "нравится-не нравится" (одно слово или фраза).* Это весьма оригинальная форма задания, которая в настоящее время используется у Grygier (1961) в динамическом тесте личности (DPI – Dynamic Personality Inventory), тесте, основанном на шкале личностных предпочтений Кроута (Kroust Personal Preference Scale) (Kroust and Tabin, 1954). Примерами таких заданий могут быть: (1) "фонарщики"; (2) "воротники из бобрового меха"; (3) "бас-барабан". Испытуемые должны указать, нравится им предложенное или не нравится. Grygier и Grygier в своем руководстве по DPI утверждают, что эти задания являются сугубо проективными по своей природе, а DPI – это в сущности проективный опросник. Однако, так это или нет, такие задания не обязательно должны быть проективными, и может оказаться, что это чрезвычайно полезная, хотя и необычная, форма заданий.

(5) *Задания с рейтинговыми шкалами.* Эти задания состоят из предложений, к которым прилагаются рейтинговые шкалы. Cornrey (1970) – наиболее видный исследователь, использовавший эти задания – отдавал им предпочтение потому, что в них преодолеваются трудности, связанные с коррелирующими дихотомическими заданиями (см. обсуждение далее, в

гл. 6), а также потому, что испытуемым они кажутся более разумными; нежели дихотомические задания, хотя и может проявиться установка на крайние ответы (см. выше). Согпеу использует две семibalльные шкалы, крайними значениями которых являются: "всегда-никогда" и "определенно да – определенно нет", в зависимости от формулировки задания. Типичным примером может быть: "Мне нравится бывать с друзьями в кафе: всегда, очень часто, часто, от случая к случаю, редко, очень редко, никогда". Очевидной проблемой для этой шкалы является различная интерпретация индивидуумами терминов частоты.

(6) *Разнообразные трихотомические задания.* В действительности это варианты трихотомической формы вопроса типа "да-нет" (тип 1 в данном списке). Cattell, например, в тесте 16PF использует эти задания, потому что они более подходят по смыслу в отношении некоторых утверждений, чем "да – затрудняюсь ответить – нет". Примерами трихотомий являются: "обычно – иногда – никогда", "верно – не знаю – неверно", "согласен – не уверен – не согласен". Эти варианты предоставляют большую гибкость при формулировании заданий, чем жесткие формы типа "да-нет" (дихотомическая) или альтернативные.

(7) *Трихотомические задания с выбором.* Это варианты типа (6), позволяющие вложить в лаконичную форму задания почти любую мысль. В них используются три завершающих предложение фразы, одну из которых испытуемый должен выбрать. Вот типичный пример: "Когда мне нечего делать, я могу: (а) позвонить другу, чтобы поболтать; (б) заняться разгадыванием трудного кроссворда; (в) пойти на джазовый концерт". Некоторые разработчики тестов использовали такие задания (например, Myers-Briggs, 1962) с двумя, тремя и более вариантами выбора. Они могут быть упомянуты как отдельная категория заданий.

(8) *Задания с вынужденным выбором.* В таких заданиях, как уже говорилось выше, испытуемые принуждаются к выбору того, какое из (обычно двух) утверждений более точно применимо к ним или более верно для них, хотя может быть и больше вариантов выбора. Однако, задания с вынужденным выбором включены в данный список как отдельная категория не потому, что они концептуально отличаются от трихотомических заданий с выбором, а потому, что Edwards (1959) разработал довольно много заданий с вынужденным выбором, которые были специально сконструированы в пары, уравновешенные по тенденции к социально одобряемым ответам, чем пытался устранить влияние этой установки.

(9) *Другие формы.* Основные типы заданий, описанные в пунктах (1) - (8), - это те, которые в основном используются в наиболее известных личностных опросниках. Все они, с точки зрения формы (в отличие от содержания), довольно легко формулируются, для них существует несколько правил, которые будут обсуждены, ниже, они лаконичны, наконец, просты в работе, а также для подсчетов.

Устранение влияния установок на ответ

Кроме того, что при разработке заданий следует всегда помнить о вышеперечисленных правилах, необходимо, конечно, ослабить, насколько это возможно, влияние наиболее существенных установок на ответ. Ниже описано, как это следует делать.

Установка на согласие (acquiescence) Установки на ответы (response sets) были определены Кронбахом (Cronbach, 1946) как стилистическая последовательность, стимулируемая формой ответов на задания личностного опросника. Как указывалось ранее, одной из наиболее существенных является установка на согласие (см. Messick, 1962), то есть тенденция соглашаться с утверждением независимо от его содержания.

СБАЛАНСИРОВАННЫЕ ШКАЛЫ

Messick (1962) утверждает, что сбалансированная шкала – это один из способов минимизации влияния установки на согласие. Сбалансированной называется такая шкала, для которой равное или примерно равное количество заданий имеют ключевые ответы "да" или "нет", "верно" или "неверно".

Однако, здесь заслуживают внимания два момента. Во-первых, сбалансированная шкала не устраняет полностью тенденцию: установка на согласие все же может проявиться, но, как указывает Knowles (1963), такая шкала не позволит спутать "согласяющегося" испытуемого с тем, у кого реально высокие показатели, а это важно.

Конечно, можно возразить, что "согласяющийся" испытуемый с потенциально высокими показателями не будет выявлен при сбалансированной шкале. Если это происходит чаще, чем в нескольких отдельных случаях, то последующее исследование валидности теста будет обречено на неудачу.

Во-вторых, искажающего влияния этой установки на показатели по тесту можно избежать только в том случае, если будут сформулированы в равной степени содержательные, недвусмысленные и побуждающие к определенному ответу задания, имеющие как положительные, так и отрицательные ключевые ответы. Если вы сможете сформулировать лишь очень небольшое количество заданий с ключевым ответом "нет", то эти задания будут способствовать низкой валидности шкалы. Несколько примеров пояснят это.

Пример 1. Рассмотрим вопрос на экстравертированность: "Вам нравятся вечеринки?" Обратной формой этого вопроса будет: "Вам не нравятся вечеринки?" В этих заданиях стилистические обороты языка удовлетворительны, потому что принято говорить, что вечеринки нравятся или не нравятся. Они также удовлетворительны, потому что, как это и случается, испытуемому с высоким показателем по параметру экстраверсии нравятся вечеринки, а испытуемому с низким показателем – не нравятся. Таким образом, полярность этих заданий эффективна. Однако,

часто попытка получить обратную форму вопроса становится источником ошибок.

ПОНЯТНЫЕ, НЕДВУСМЫСЛЕННЫЕ УТВЕРЖДЕНИЯ

Имеющий значение в контексте нашей работы вопрос был поднят Guilford (1959) при попытке устранить установку на согласие из личностных опросников. Он утверждает, что согласие наименее вероятно тогда, когда задания понятны, недвусмысленны и относятся к конкретному поведению. Поскольку эти качества уже были указаны среди тех, которые, по моему предположению, должны быть присущи разрабатываемым заданиям, я не буду более говорить о них, а лишь проиллюстрирую это положение несколькими примерами.

Так, вопрос: "Играете ли вы на каком-либо музыкальном инструменте?" - является настолько конкретным, что индивидуум должен был бы иметь предельно выраженную установку на согласие, чтобы утвердительно ответить на этот вопрос, если это не соответствует истине. С другой стороны, вопрос: "Нравится ли вам музыка?" - настолько неопределенный (в том, где же критерий того, что музыка нравится?), что согласие вероятно будет фактором, влияющим на положительные ответы в этом вопросе.

ЗАДАНИЯ С ВЫНУЖДЕННЫМ ВЫБОРОМ, ПОДОБРАННЫЕ ПО ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ЖЕЛАТЕЛЬНОСТИ

В списке личностных предпочтений (Personal Preference Schedule) Эдвардса (EPSS) (Edwards, 1959), как мы уже отмечали в обсуждении типов заданий (см. п. 8 на стр.95), задания состоят из двух утверждений, подобранных по социальной желательности, одно из которых испытуемый должен выбрать. Это радикальное решение для устранения влияния установки на социально одобряемые ответы. Однако, этот метод не получил поддержки по следующим причинам.

(1) Крайне трудно получить согласованные утверждения, релевантные также в терминах содержания, которое мы хотим измерить (Edwards, 1957). Действительно, серьезное возражение против EPPS – это то, что данный тест является немногим более, чем упражнением по конструированию тестов, и мало свидетельств того, что он измеряет переменные с какой-либо эффективностью (см. Kline, 1979).

(2) Любые незначительные различия в социальной желательности между частями заданий имеют тенденцию увеличиваться, когда они предъявляются вместе, как это предусмотрено в форме вынужденного выбора, что сводит на нет большинство из усилий по подбору утверждений.

(3) Экспертное оценивание социальной желательности – значительное упрощение данного явления.

ИЗБЕГАЙТЕ ЯВНО СОЦИАЛЬНО ЖЕЛАТЕЛЬНЫХ / НЕЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ

Существует ряд характеристик и качеств, с которыми мало кто захочет согласиться, по крайней мере, в среде образованных европейцев. Они настолько очевидны, что когда мы проиллюстрируем их ниже несколькими примерами утверждений, то они покажутся явно абсурдными. Вот несколько примеров утверждений, которые являются явно социально желательными или нежелательными:

- (1) Я с трудом переношу неудачи: (да, нет).
- (2) Я не понимаю юмор: (да, нет).
- (3) Я постоянно лгу: (да, нет).
- (4) Я мало сексуален: (да, нет).
- (5) Я сексуальный психопат: (да, нет).

ИЗМЕРЕНИЕ СОЦИАЛЬНО ЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ИЛИ НЕЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ЧЕРТ

Если измерению подлежат социально желательные или нежелательные черты, при разработке заданий следует избегать прямолинейного подхода, как в перечисленных выше утверждениях. Два примера пояснят сказанное.

Пример 1. Задание для измерения скупости. Поскольку (см. утверждение 8 выше) прямой подход не годится, я утверждал при разработке теста AIZQ, что скупой человек вполне мог бы думать, что содержащиеся в народной мудрости высказывания о бережливости очень разумны, тоща как на менее скупого они не произвели бы впечатления. Следовательно, я попытался сформулировать задание следующим образом: "Каждый ребенок должен знать, что бережливость лучше богатства." Похоже, что в этом задании ответы как "да", так и "нет", не имеют отношения к социальной желательности (не являются социально одобряемыми). Действительно, этот вопрос оказался удачным по всем результатам анализа заданий.

Учитывая специфику работы педагога-психолога, особенно в школе, можно выделить несколько основных типов проблем, стоящих перед ним: проблемы учения, учителя, проблемы дисциплины, взаимоотношений, индивидуальных особенностей учащихся в процессе школьной адаптации и др. Для их решения выделяют:

- во-первых, диагностику особенностей личности учащегося;
- во-вторых, проведение консультирования;
- в-третьих, коррекционную, профилактическую и развивающую работу.

Диагностика эффективности систем обучения

Для диагностики эффективности какой-либо системы обучения необходимо учитывать изменение знаний, умений и навыков, уровень

понимания обучающегося, качество знаний, умений и навыков, удовлетворенность учащихся и учителей процессом обучения.

Как известно, **обучение** – процесс, при помощи которого осуществляются позитивные изменения объема и содержания знаний, умений, навыков и их понимания обучающимися.

Эффективность обучения определяется позитивным изменением объема и содержания ЗУНП и удовлетворенностью субъектов педагогического взаимодействия этим взаимодействием. Поэтому для диагностики эффективности систем обучения важно оценивать:

- позитивные изменения;
- объем и содержание ЗУНП;
- удовлетворенность педвзаимодействием субъектов процесса обучения.

В этом случае можно воспользоваться:

1. Анкетами с прямыми вопросами («Увеличились или уменьшились Ваши знания (умения, навыки и понимание) в процессе обучения?»).
2. Личностными опросниками, которые по данным самооценок позволяют реконструировать изменения ЗУНП (Q-данные).
3. Экспертными оценками (L-данные).
4. Тестами достижений для оценки изменения объема ЗУНП и репертуарными методиками для оценки понимания (T-данные).

Необходимо отметить, что педагогическое оценивание не учитывает системность организации знания и психологические механизмы овладения им, опосредованно диагностирует понимание и другие изменения познавательной сферы личности обучающегося.

Критерии эффективности учебной работы человека как субъекта учения.

1. Овладение знаниями, которые способствуют не только усвоению учебного материала, но и овладению методами самоконтроля и самокоррекции. На основании этого можно контролировать: осведомленность обучающихся в приемах и средствах познавательной деятельности, уровень овладения и усвоения приемами, средствами на конкретном предметном материале.

2. Умение самостоятельно разрабатывать способы учебной работы позволяют контролировать особенности учебной работы, скрытые от непосредственного наблюдения (приемы работы с материалом, результаты накопления собственного опыта).

3. Умение обучающихся строить целостный образ изучаемого объекта и выражать его содержание в разнообразных знаковых формах. В связи с этим, можно контролировать содержание и качество образных компонентов изучения материала, разных знаковых средств, используемых учащимися в познавательной деятельности.

4. Личностно-смысловое отношение учащихся к изучаемому материалу и процессу собственной познавательной деятельности,

направлено на выявление внутренних факторов успеха (неудач) его усвоения.

Критерии, описанные выше могут быть диагностированы и чисто педагогическими методами измерения результативности обучения. К ним можно отнести:

- выявление количества ошибок, в контрольных работах обучающихся, свидетельствующие о несформированности приемов работы с учебным материалом, отсутствием способов решения, найденных самостоятельно, недостатком самоконтроля и саморегуляции;
- определения успешности решения учащимися задач, которые могут быть решены с восстановлением на основе причинно-следственных зависимостей разных признаков и процессов;
- выявления учащихся с избыточной информацией об объекте, когда информация фильтруется;
- выявление оригинальных решений типовых задач и нестандартных заданий;
- определение количества ошибок, которые учащиеся могут исправить совместно с учителем.

Все это требует наличия контрольно-диагностических заданий направленных не столько на проверку усвоения учебного материала учащимся, сколько на выявление внутренних факторов его выполнения, уровня и динамики развития обучающихся. Результаты выполнения подобных заданий позволяет определить характер педагогической помощи обучающемуся.

Таким образом, для оценки эффективности процесса обучения контрольно-диагностические задания должны фиксировать не только результат, но и характеристики процесса выполнения заданий учащимися; инструкции должны предусматривать открытое выражение учащимися своих мнений; задания должны быть ориентированы на выявление индивидуальных особенностей в работе обучающихся; задания должны учитывать типичные ошибки и трудности, с которыми могут столкнуться учащиеся при его выполнении.

Диагностика эффективности воспитательного воздействия

Для оценки эффективности воспитательного воздействия необходимо диагностировать изменение потребностей, мотивов, ценностных ориентаций и т.п. конкретного учащегося, а также степень удовлетворения процессом взаимодействия с педагогами и другими учащимися.

Как известно, **воспитание** – процесс, благодаря которому осуществляются позитивные личностные изменения субъектов педагогического взаимодействия. Тогда эффективность этого процесса будет определяться структурой и содержанием личностных смыслов, а также степенью удовлетворенности субъектов педагогического взаимодействия им.

В связи с вышесказанным, диагностика эффективности воспитательного процесса позволяет оценить:

- позитивные изменения потребностей, ценностных ориентаций, мотивов и др.;
- удовлетворенность педагогическим взаимодействием субъектов воспитательного процесса.

Для этого можно использовать:

1. Анкеты с прямыми вопросами («Увеличилась или уменьшилась Ваша удовлетворенность собой в процессе обучения?»).
2. Личностные опросники, тесты для диагностики мотивационной сферы, ценностных ориентаций и репертуарные методики.
3. Экспертные оценки.

Психолого-педагогическая диагностика в управлении образованием.

Эффективность процесса управления образованием определяется эффективностью обучения и воспитания, степенью удовлетворенности участников педагогического взаимодействия. Эти параметры обусловлены уровнем развития межличностных отношений в педколлективах, учебных классах и т.п. Эффективность управления образованием определяется характером педагогической ситуации, в которой функционируют обучающиеся.

Управление – это процесс планирования, организации, мотивирования и контроля, который позволяет сформулировать и достигать целей организации. Управление направлено на достижение успеха организации.

Процесс управления в образовании состоит из ряда действий или функций. К ним относят: планирование, организацию, мотивирование и контроль образовательной деятельности.

Планирование осуществляется руководителем группы путем привлечения ее участников. Например, планируя воспитательную работу, учитель должен выяснить желания учащихся, родителей и сотрудников. При этом он может использовать методы опроса, анкетирование, групповую дискуссию и т.д.

Организация группы и взаимодействие в ней требует решения вопросов о том, кто и за что будет отвечать. Но при этом обязательно должны реализовываться цели группы.

Мотивирование – процесс побуждения к деятельности и общению для достижения личных целей и целей организации. Содержание реализации этого процесса предполагает выполнение участниками группы своих функций, обязанностей.

Функция контроля позволяет обеспечивать достижение целей группы. Контроль должен иметь стратегическую направленность, ориентацию на результаты, соответствие делу, своевременность, гибкость и простоту.

Какова бы ни была организация или группа (формальная или

неформальная) – ее основу составляет общение или совместная деятельность (педагогическая). Эффективность совместной деятельности зависит от ряда факторов: состава группы, характера групповых норм, уровня сплоченности, конфликтности, статуса и функциональной роли ее участников. Эффективность деятельности группы зависит во многом от совпадения личностных особенностей, подходов, которые члены группы проявляют при решении проблем. Наконец, важным параметром групповой динамики является стиль лидерства. Лидерство является важным измерением структуры группы. Оно определяется иерархией позиций участников группы в зависимости от их ценностных потенциалов и вклада в деятельность группы.

Методика аттестации учителей. Как известно педагогическая деятельность складывается из трех составляющих: содержательного (знания), процессуального (умения и навыки) и личностного компонента (способности, направленность и др.). Если учитель реализует все эти компоненты в своей деятельности как единое целое, то его ожидает педагогический успех.

Н.В.Кузьмина разработала методику аттестации учителей, которая включает оценку их мастерства:

- в учебной работе;
- в воспитательной работе;
- в работе с родителями.

При этом важно оценивать как процесс деятельности, так и личность педагога. В связи с этим предлагается использовать следующие показатели:

1. Знания (специальные, методические, педагогические, психологические).
2. Навыки и умения (гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные).
3. Направленность (психологическая, профессиональная).
4. Мировоззрение (отношение к природе и обществу, педагогическому труду, учащимся, своему предмету и др.)
5. Способности (общие, педагогические и др.).

Методы анализа педагогической ситуации. Как известно, *педагогическая ситуация* – это реальная обстановка в учебной группе и в системе взаимоотношений учащихся, которую необходимо учитывать в случае принятия решения о способах взаимодействия с учащимися для перевода их в качественно новое состояние.

Трудность анализа педагогической ситуации заключается в том, что деятельность педагога при решении педагогических задач осуществляется в ограниченных временных рамках. В связи с тем, что решать задачи по воспитанию больших групп учащихся педагогу приходится постоянно, он

испытывает состояние повышенной напряженности, при которой почти неизбежна возможность разнообразных ошибок, что и затрудняет анализ педагогической ситуации.

Н.В.Кузьминой выделены основные показатели – ориентиры для анализа педагогической ситуации:

1. Методика осознания учителем целей деятельности.
2. Методика анализа положительных сторон личности и деятельности учащихся.
3. Методика анализа семейных взаимоотношений и условий воспитания учащихся.
4. Методика анализа социально-психологических связей учащихся (по их самооценке).
5. Методика анализа мотивов учебной деятельности учащихся.
6. Методика анализа уровня сформированности интеллектуальных умений.
7. Методика анализа интересов и направленности учащегося.

Диагностика готовности к школе. В решении вопросов готовности к школе можно выделить два подхода: педагогический и психологический.

Сторонники педагогического подхода определяют готовность к школе по сформированности у дошкольников учебных навыков: считать, писать, читать и пр. При подобном подходе не решаются вопросы актуального и потенциального развития ребенка, индивидуальных особенностей усвоения знаний, умений и навыков, особенностей темпа обучения и пр.

Психологический подход определяет показатели общего психического развития ребенка-дошкольника, в качестве его готовности к обучению в школе. В рамках психологического подхода наблюдается неоднозначность взглядов на главенствующую роль различных характеристик и факторов в развитии психики дошкольника. По мнению большинства психологов, готовность к школе определяется показателями психической зрелости ребенка.

Но в современной психолого-педагогической практике все больше укореняется эклектичный подход к определению готовности к школе. Он представляет собой комбинацию психологических и педагогических подходов. Сторонники такого подхода считают, что готовность ребенка к обучению в школе складывается из сформированных навыков и способностей к чтению, письму, развитых числовых представлениях. В этом случае диагностируются:

- способность к зрительным и слуховым различиям;
- сенсомоторный контроль;
- понимание на слух;
- словарный запас;
- количественные понятия и
- общая осведомленность.

Исследования по определению готовности детей к школе проводились в Германии, начиная с 50-х годов XX столетия. Именно в этот период активно внедряются различные тестовые методики по определению готовности детей к школе. Большой вклад в разработку проблемы определения готовности детей к школе внес А.Керн, предложивший концепцию подготовленности ребенка к школе. Согласно А.Керну ярким показателем подготовленности к школе и залогом будущей успешной успеваемости должна быть способность к вычленению образов, определяющаяся уровнем психического развития ребенка. Большинство тестов 50-х и 70-х годов, определяющих готовность к школе, были ориентированы на измерение способности вычленять образы.

Позже концепция Керна была опровергнута, в связи с тем, что способность вычленять образы можно тренировать. Возникла необходимость расширить перечень признаков и способностей готовности к школе.

В 70-е – 80-е годы XX века к готовности ребенка к школе вместе с дифференциацией образов (визуального восприятия), стали относить признаки физического развития, уровень развития памяти, способности концентрироваться, а также умения адаптироваться в обществе (т.е. сформированность социальных навыков). Помимо тестирования предлагалось учитывать диагноз врача, наблюдение за поведением ребенка о том, как протекало его развитие. На основании этого тесты готовности к школе, включающие в себя набор вышеуказанных признаков, предоставили возможность получать дифференцированные диагнозы. Эта информация стала очень полезной для организации целенаправленного развития ребенка в начальный период его обучения в школе.

Психолого-педагогическая диагностика личности и личностных качеств

Психодиагностика базируется на основных положениях теории личности. Само понятие «личность» определяют по-разному. Г.Олпорт (1949), например, приводит 50 различных определений личности. Чаще всего под термином «личность» понимают совокупность психологических качеств, которая характеризует каждого отдельного человека и определяется как природными данными, так и социальными условиями.

Личностная диагностика - диагностика, направленная на получение информации о темпераменте, характере, когнитивном стиле, мотивах, интересах и других психических свойствах, определяющих общую направленность и стиль деятельности человека (А.Г.Шмелев, 1996).

Психологическая характеристика личности как целого или описание психического облика личности предполагает выделение и изучение таких ее подструктур, которые вносят наиболее существенный вклад в функционирование этого целого, создают ее неповторимый, индивидуальный облик, содержание личности.

Содержание личности - это ее духовный мир, индивидуальное

сознание и самосознание, включающие представления, понятия, идеи, взгляды, убеждения, которые обуславливают понимание человеком окружающего мира, происходящих в нем событий, отношение к выполнению функциональных обязанностей и пр. Фактически речь идет о единицах анализа личности или клеточках, из которых строится личность. И которые, объединяясь в сложные динамические и, как правило, иерархические системы сохраняют свойства целого.

Центральным и наиболее универсальным понятием личностной психодиагностики является понятие «психического свойства».

Свойство - философская категория, выражающая такую сторону предмета, которая обуславливает его различия и общность с другими предметами и обнаруживается в его отношении к ним. Свойства классифицируются по наличию интенсивности и ее изменениям. При этом различают три основных типа свойств:

- точечные (мужчина - женщина);
- линейные – одномерные свойства (измеряют интенсивность своего проявления в сторону увеличения уменьшения);
- многомерные (многовекторная совокупность линейных свойств).

Частным случаем психических свойств, стабильных во времени, являются черты личности. Поэтому предметом личностной психодиагностики чаще всего становятся определенные черты личности.

Черту личности следует понимать как устойчивую предрасположенность к определенному поведению, сложившуюся либо в силу наличия определенных потребностей, мотивов или интересов, либо в силу наличия определенных склонностей (установок, привычек). Список их может быть бесконечно долгим. Поэтому первая проблема состоит в том, чтобы определить число этих черт, достаточных для составления объективного психологического портрета личности. Вторая проблема - в несводимости целостной личности к определенному набору отдельных черт.

Типы черт и их соотношение

Набор черт в своей совокупности образует «профиль личности». В тех случаях; когда от уровня развития определенной черты зависит достижение индивидом определенного и нормативно заданного результата; говорят о способности личности. Когда уровень черты не влияет на достижение результата, а предопределяет только выбор способа его достижения, мы говорим о стилевой черте. Совокупность стилевых черт определяет индивидуальный стиль поведения или деятельности.

Черты, влияющие на направленность деятельности, называются мотивационными. Психические свойства - явления, динамичные во времени (нестабильные), формируют то, что мы называем психическими состояниями (состояние тревоги, например).

Таким образом, можно сказать, что все скрытые факторы, на которые направлена диагностика в психологии, являются либо способностями, либо стилевыми; либо мотивационными чертами личности, либо психическими

состояниями (А.Г.Шмелев).

В психологии существует достаточно много теорий, так или иначе объясняющих общий набор и взаимосвязь отдельных психических свойств (черт) и образуемых ими факторов. Поскольку теории личности отражают многообразие подходов, то это, безусловно, находит отражение и в авторских концепциях психодиагностических методик, направленных на психологическое изучение личности. Диагностическая концепция, на которой основывается любая психодиагностическая методика, - это теоретически постулируемая система психических свойств, значимых для осуществления определенной деятельности. Квалифицированное использование психодиагностических методик прежде всего зависит от уровня знаний тех психических свойств, на диагностику которых эти методики направлены. Различение общих и частных черт индивидуальности обеспечивает понимание различия между общими и частными психодиагностическими методиками.

Многочисленные и всегда разные проявления личности обусловлены ее структурой. Понятие психологической структуры личности имеет важное теоретическое и практическое значение. Оно нацеливает психологов на исследование закономерностей, фактов и условий формирования и развития личности человека с целью выработки практических рекомендаций по повышению эффективности обучения, воспитания и руководства людьми. Кроме того, психологическая структура личности является своеобразной схемой (программой), позволяющей целеустремленно, организованно и последовательно изучать индивидуально-психологические особенности конкретного человека. При этом важно выявить не только структурные элементы личностной организации, но и их содержание, отличающее одного человека от другого.

Современные теории личности характеризуются большим разнообразием как элементов, входящих в структуру личности, так и системообразующих фактов, объединяющих элементы в единую систему. Важной проблемой исследований личности является определение набора элементов, необходимого для точного описания структуры личности. Эта структура, объединяя различные свойства, имеет иерархическое, уровневое строение. На каждом уровне организации человека (физическом, биохимическом, соматическом, индивидном и т.д.) формируется вся целостная система, отвечающая за его устойчивое, сбалансированное функционирование. При этом высшие уровни располагают определенными возможностями для «подчинения» низших уровней, вернее, включения их в решение задач, возникающих на высших уровнях.

Уровнями, образующими: в своей иерархической совокупности целостную неповторимость личности, в широком смысле слова, являются **организм, индивид и личность**.

Личность - человек, представитель определенной социальной общности, носитель социальных качеств, имеющий свои индивидуальные особенности.

Индивид - человек как представитель вида *homo sapiens*, носитель индивидуальных черт.

К первому уровню (уровню организма) относятся характеристики человека, определяющие его:

1. физическую индивидуальность (рост, вес тела, прочность костей, силу и скорость сокращений мышц, расположение центра тяжести, давление крови, объем легких и т.п.);

2. биохимическую индивидуальность (особенности протекания биохимических процессов, неповторимость структуры белка в организме, строение всех типов тканей);

3. соматическую индивидуальность (определяется взаимосвязанной работой отдельных органов и их интеграцией в целостный организм).

К уровню индивида относятся:

1. первичные «индивидные» свойства: возрастные, половые и индивидуально-типические (конституция, нейродинамика, функциональная асимметрия);

2. вторичные «индивидные» свойства (интегрированные психофизиологические функции и органические потребности);

3. темперамент и задатки.

К третьему (личностному) уровню относятся:

1. характер;

2. способности;

3. социальный опыт (знания, навыки, умения); - потребности и мотивы.

Следует отметить, что выделение уровней носит в определенном смысле условный характер, ибо резких границ между ними часто не существует.

2. Личностные опросники

Пожалуй, наибольшее распространение получили личностные тесты-опросники, которые представляют собой ряд вопросов или утверждений с возможными вариантами ответов (как правило, два или три). В отличие от тестов способностей, в них отсутствуют объективно правильные или неправильные ответы, но ответ на каждый пункт опросника предопределяет степень выраженности той или иной черты. Под чертой обычно понимается некая переменная, фиксирующая интегральную диспозиционную стратегию поведения человека, складывающуюся под действием различных уровней регуляции: на уровне организма, на социально-нормативном уровне и на личностном уровне (Столин, 1983). Традиционно выделяют три класса черт: *конституциональные*, обусловленные свойствами организма и задающие ограничения для максимально широких классов ситуаций; *индивидные*, обусловленные опытом жизнедеятельности в определенных социально-нормативных ситуациях; *личностные*, или *рефлексивно-ситуационные*, обусловленные осознанием человеком собственного поведения и поведения других людей.

Многие эмпирически определенные черты в большей или меньшей степени обусловлены тремя факторами: конституцией, средой, личностью.

Психодиагностика конституциональных диспозиций (темперамента) проводится, как правило, с использованием опросника темперамента Стреляу (Маришук, 1984) и опросника структуры темперамента Русалова [Русалов, 1990]. Два базисных параметра индивидуальности, "экстраверсию-интроверсию" и "нейротизм-эмоциональную стабильность", диагностируют с помощью опросника Айзенка (Лучшие психологические тесты, 1991). Другие базисные параметры диагностируют с помощью опросников Майерс-Бриге и Киерси (Овчинников и др., 1994), которые позволяют определять психологический тип человека по следующим основаниям:

"экстраверсия-интроверсия";

"ощущения-интуиция";

"мышление-эмоциональность";

"планомерность, рассудительность-импульсивность".

В какой-то степени вторичные факторы опросника 16PF также могут быть отнесены к указанной категории опросников. Уже упомянутые "экстраверсия" и "нейротизм" дополняются факторами "рациональность-эмоциональность", очевидно связанными с волевой регуляцией деятельности, и фактором "конформизм".

Наиболее широко признанной является методика "Большая пятерка" ("Big five"), диагностирующая следующие черты:

❖ "самоуверенность-неуверенность";

❖ "дружелюбие-враждебность";

❖ "сознательность-импульсивность";

❖ "эмоциональную стабильность-тревожность";

❖ "интеллектуальную гибкость-ригидность".

Концепция этой методики разрабатывалась многими авторами (У. Норман, Л.Гольдберг, П. Коста, Р. Мак-Крей, Д. Дигман, Ф. Остендорф, Б.де Раад, А. Шмелев, М. Бодунов, С. Бирюков и др.) на основе психолингвистического анализа и факторного анализа различных языковых обозначений личностных черт, принятых в разных культурах. Указанная "пятерка" факторов отражает общие черты личности, присущие различным языковым культурам. "Big five" является логичным продолжением работ Р. Кеттела, которые завершились созданием известного 16-факторного личностного опросника, использовавшего факторный анализ для определения основных факторов, обуславливающих проявление самых разных черт личности и зафиксированных в терминах обыденного языка. Проблема, однако, заключается в том, что почти всегда, видоизменяя содержание пунктов опросника, можно получить шкалы (факторы семантического пространства), отличающиеся от первоначальных и представляющие собой комбинацию вновь полученных шкал (Шмелев, Похилько 1985). Другими словами, выбор той или иной системы шкал при психолингвистическом подходе к конструированию

опросников зависит от замысла разработчика и определяется исходным перечнем черт (особенностей поведения, переживаний, взаимодействия и т.п.). Вследствие этого релевантность шкал опросника должна определяться не прогностичностью, а теоретической моделью (например, личности вообще) или моделью взаимодействия руководителей среднего уровня и факторами, выявленными в ходе эмпирического исследования конкретной ситуации.

К такого рода опросникам можно отнести основную часть патохарактерологических опросников. Так, теория акцентуаций личности по К. Леонгарду послужила основой для создания личностного опросника Г. Шмишека. Другим вариантом методики диагностики акцентуаций характера подростков стал опросник ПДО, разработанный Андреем Евгеньевичем Личко (1926). Самый известный опросник ММРІ (Березин и др., 1976, Собчик, 1990), предложенный С. Хатуэем и Дж. Мак - Кинли в 1940 году, является реализацией типологического подхода к изучению личности и создан на основе психиатрических представлений того времени.

Заметим, однако, что опросники позволяют предсказывать лишь незначительную часть особенностей поведения человека в конкретных ситуациях, всего лишь 4-9% дисперсии экспериментальных данных. Максимальная доля дисперсии приходится на взаимодействие ситуационных и личностных факторов (по: Шмелеву, 1987). Впрочем, для людей с акцентуациями характера эти показатели, очевидно, выше, так как, согласно определению, они обладают некой социальной ригидностью и стереотипностью действия в различных социальных ситуациях.

Особо отметим опросники диагностики интересов. Изучение проблемы интересов получило заметное развитие в связи с расширением консультационной работы, касающейся вопросов образования и выбора профессии. С позиций и работника, и работодателя учет интересов индивида имеет практическое значение, поскольку реальные профессиональные достижения основываются как на способностях, так и на соответствующих интересах. Однако прямые вопросы по поводу будущей профессии и определенного образа жизни не вполне адекватны, так как мало кто хорошо осведомлен о различных видах деятельности (особенно молодежь) и информирование зачастую основано на стереотипах, навязанных масс-медиа. Проблема заключается в том, что человек в редких случаях может "проникнуться" к той или иной профессиональной деятельности без активного в ней участия. Поэтому большинство таких опросников базируется на косвенных признаках профессий, складывающихся в них отношениях между людьми и на их отношении к окружающему миру.

Наиболее известным считается опросник профессиональных интересов Стронга - Кэмпбелла, в котором 23 шкалы интересов представляют шесть типов профессий согласно модели Дж. Холланда (практические, исследовательские, художественные, социальные,

предпринимательские, конвенциональные). Применяются опросники Кьюдера, основанные на эмпирических исследованиях предпочтений (общих интересов) молодежи. В нашей стране в целях профессионально ориентационной работы используется дифференциально-диагностический опросник и "Карта интересов" Е.А. Климова (Климов, 1990).

Одной из первых методик измерения ценностей человека можно считать опросник Э. Шпрангера, приведенный им в труде "Типы людей" в начале XX века. Этот опросник позволяет оценивать ценности по шести направлениям: экономические, эстетические, социальные, политические, религиозные. Широко распространена методика диагностики локуса контроля Дж. Роттера (Лучшие психологические тесты, 1991). С ее помощью дается обобщенная оценка интернальности-экстернальности, однако последние варианты предполагают измерения экстернальности-интернальности в области достижений, неудач, семейных, производственных, межличностных отношений, а также в отношении здоровья и болезни (Бажин и др., 1984). Однако наиболее известным является тест М. Рокича, предназначенный для определения предпочтений человека в отношении терминальных и инструментальных ценностей [Лучшие психологические тесты, 1991].

Диагностика мотивации с помощью опросников основана на предпочтении испытуемых следовать тем или иным формам поведения, инициируемым различными типами мотивации, либо на предпочтении некоторых поведенческих и личностных особенностей, эмпирически связанных с различными типами мотивации. Основная проблема измерения мотивации с помощью опросников связана со снижением адекватности ответов из-за действия факторов социальной желательности и защитной мотивации. Однако при минимизации этих факторов опросники мотивации являются вполне надежными и валидными инструментами. Наиболее известны "Список личностных предпочтений" А. Эдвардса и "Форма по изучению личности" Д. Джексона, основанные на теоретических представлениях о мотивации Г. Мюррея. Опросники А. Мехрабиана и Р. Нигара, Т. Гьесме позволяют диагностировать степень выраженности мотивов достижения успеха и избегания неудачи. Опросник для измерения аффелятивной тенденции и чувствительности к отвержению Мехрабиана измеряет два указанных в его названии мотива [Практикум по психодиагностике, 1992].

Методики субъективного шкалирования основаны на отражении характеристик объекта путем установления их числовых отношений и упорядочивания в определенную числовую систему. При этом шкалы, по которым происходит упорядочивание эмпирических объектов, могут быть либо заданы извне, либо имплицитны, скрыты как для испытуемого, так и для исследователя. Наиболее очевидными методиками такого плана являются варианты общего семантического дифференциала Осгуда и разнообразные частные семантические дифференциалы, в основном применяемые для диагностики функционального состояния и

особенностей Я-концепции. Зачастую предпринимаются попытки использовать шкалы многофакторных личностных опросников в качестве шкал для субъективного шкалирования собственных личностных особенностей. Наибольшую известность приобрела рейтинг-форма опросника Кеттела 16PF, где каждая из 16 шкал представлена тремя шкалами для субъективного шкалирования в парадигме "свойства-способы действия-ситуации". Однако основная проблема при использовании такого рода методик заключается в том, что не все люди способны легко и просто оценивать окружающих и самих себя.

При использовании различных шкал психодиагностами данный метод выступает как метод экспертных оценок и служит для структурирования эмпирического материала, полученного в ходе разного рода психодиагностических процедур (например, включенное наблюдение, ситуационный тест, "ролевая игра" и т. п.), социальных ролей мужчины и женщины и многое другое).

Особое место занимает техника репертуарных решеток, позволяющая диагностировать особенности индивидуального сознания. Преодолевая парадигму номотетического подхода, характерную для большинства методик психодиагностики, техника репертуарных решеток, или тест личностных конструкторов Джорджа Александра Келли (1905-1966) (Франселла, Банистер, 1987), в совокупности с другими идеографическими методиками позволяют описать закономерности внутреннего мира человека его собственными словами; тем самым обнаруживается уникальность каждой личности.

Технику репертуарных решеток используют для самых разнообразных целей: выделение особенностей Я-концепции; выяснение представлений человека о значимых других и себе самом, о кризисной ситуации, в которой он оказался, и ее существенных элементах; выявление особенностей восприятия других людей, а также имплицитных теорий личности и способностей, присущих различным социальным группам, и др. Данная методика направлена на реконструкцию индивидуального семантического пространства человека, выявление субъективных шкал, позволяющих ему дифференцировать объекты окружающего мира с помощью индивидуально значимых терминов (выявление конструкторов).

Опросник MMPI

МИННЕСОТСКИЙ МНОГОАСПЕКТНЫЙ ЛИЧНОСТНЫЙ ОПРОСНИК

(Minnesota Multiphasic Personality Inventory, MMPI)

Опросник личностный. Предложен С. Хатюзем и Дж. Маккинли в 1940 г. Данный тест является реализацией типологического подхода к изучению личности и занимает ведущее место среди других личностных опросников в психодиагностических исследованиях (библиография составляет около 4000 названий).

Опросник состоит из 550 утверждений, образующих 10 основных

диагностических шкал. На каждое из утверждений обследуемые (лица в возрасте от 16 лет и старше с интеллекта коэффициентом не ниже 80) должны дать ответ: «верно», «неверно», «не могу сказать». Ответ, совпадающий с «ключом», оценивается в один балл. Возможны различные варианты предъявления утверждений, обычно это делается с помощью карточек, которые обследуемый раскладывает на три группы в соответствии со своим ответом. Полученные данные заносятся экспериментатором в стандартный регистрационный бланк, в котором отмечаются также сведения об обследуемом и время, затраченное на раскладку карточек.

Завершается обследование построением «профиля личности», который вычерчивается на специальных бланках (два вида - для мужчин и женщин), где балльные оценки переводятся в стандартные, т. н. T-оценки со средним значением 50 и стандартным отклонением 10. Для ускорения интерпретации структуры показателей, экономного описания «профиля» используется система его числового кодирования. Для этого шкалы записываются по их цифровому обозначению (см. ниже) в таком порядке, чтобы на первом месте оказалась шкала с наиболее высокими показателями, а затем — остальные по мере снижения. С помощью специальных значков показывают, как высоко расположены шкалы «профиля», напр.: расположенные на уровне 120 T - «!!», 110 -119T-«!», 100-109 T - «**». Существует несколько способов кодирования «профиля».

Основные клинические шкалы MMPI:

1. **Шкала ипохондрии (HS)** - определяет «близость» обследуемого к астеноневротическому типу личности.

2. **Шкала депрессии (D)** - предназначена для определения степени субъективной депрессии, морального дискомфорта (гипотимический тип личности):

3. **Шкала истерии (Hy)** - разработана для выявления лиц, склонных к невротическим реакциям конверсионного типа (использование симптомов физического заболевания в качестве средства разрешения сложных ситуаций).

4. **Шкала психопатии (Pd)** - направлена на диагностику социопатического типа личности.

5. **Шкала мужественности - женственности (Mf)** - предназначена для измерения степени идентификации обследуемого с ролью мужчины или женщины, подписываемой обществом.

6. **Шкала паранойи (Pa)** - позволяет судить о наличии «сверхценных» идей, подозрительности (паранойяльный тип личности).

7. **Шкала психастении (Pt)** - устанавливает сходство обследуемого с больными, страдающими фобиями, навязчивыми действиями и мыслями (тревожно-мнительный тип личности).

8. **Шкала шизофрении (Sc)** - направлена на диагностику шизоидного (аутического) типа личности.

9. **Шкала гипомании (Ma)** - определяется степень «близости»

обследуемого гипертимному типу личности.

10. **Шкала социальной интроверсии (Si)** - диагностика степени соответствия интровертированному типу личности. Клинической шкалой не является, добавлена в опросник в ходе его дальнейшей разработки.

Особенностью М. м. л. о. является использование в нем четырех оценочных шкал.

1. **Шкала «?»** - шкалой может быть названа условно, т. к. не имеет относящихся к ней утверждений. Регистрирует количество утверждений, которые обследуемый не смог отнести ни к «верным», ни к «неверным».

2. **Шкала «лжи» (L)** - предназначена для оценки искренности обследуемого.

3. **Шкала достоверности (F)** - создана для выявления недостоверных результатов (связанных с небрежностью обследуемого), а также аггравации и симуляции.

4. **Шкала коррекции (K)** - введена для того, чтобы сгладить искажения, вносимые чрезмерной недоступностью и осторожностью обследуемого.

Модифицированный вариант ММРІ - **тест СМІЛ**, в первую очередь, нацелен на изучение личности. Многолетний опыт применения методики показал, что она в большей мере раскрывает канву психологически понятных переживаний и свойства личности, чем диагностирует психопатологию. В связи с реадaptацией методики и расширением сферы ее применения, автором модифицированного варианта Л.Н. Собчик приданы новые названия большинству базисных шкал методики, соответствующие их психологической сущности, соответственно:

1-я шкала - шкала "невротического сверхконтроля",

2-я - "пессимистичности",

3-я - "эмоциональной лабильности",

4-я - "импульсивности",

6-я - "ригидности",

7-я - "тревожности",

8-я - "индивидуалистичности",

9-я - "оптимизма и активности".

Не изменились названия двух шкал:

5-й - "шкала женственности-мужественности"

0-й - "шкала социальной интроверсии".

Опросник 16 PF

«ШЕСТНАДЦАТЬ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ» ОПРОСНИК (Sixteen Personality Factor Questionnaire, 16PF)

Опросник личностный. Впервые опубликован Р. Кэттеллом в 1950 г., последнее переработанное руководство к тесту вышло в 1970 г. (Р. Кэттелл с соавт.). Предназначен для измерения 16 факторов личности и является реализацией подхода к ее исследованию на основе черт.

Разработаны две основные эквивалентные формы опросника (А и В, причем А считается стандартной формой) по 187 вопросов в каждой (для обследования взрослых людей с образованием не ниже чем 8-9 классов). В обеих формах опросника по 3 «буферных» вопроса и от 20 до 26 вопросов, относящихся к каждому из измеряемых факторов.

Обследуемому предлагают занести в регистрационный бланк один из вариантов ответа на вопрос: «да», «нет», «не знаю» (или «а», «в», «с»); при этом его предупреждают о том, чтобы ответов «не знаю» было как можно меньше. Полученные результаты выражаются в шкале стэнов. Строится «профиль» личности, при интерпретации которого руководствуются степенью выраженности каждого фактора, особенностями их взаимодействия, а также нормативными данными.

История создания методики

В разработке теста Р. Кэттелл первоначально исходил из т. н. L-данных (life record data), т. е. данных, полученных путем регистрации реального поведения человека в повседневной жизни. Выделенные Г. Олпортом и Х. Олдберг 4500 слов, ясно обозначающих черты личности и особенности поведения (на базе словаря из 18000 слов), Р. Кэттелл разбил на синонимичные группы и отобрал в каждой из них по одному слову, выражающему основное смысловое содержание соответствующей группы. Это позволило сократить список личностных черт до 171. Затем каждая из этих характеристик личности оценивалась экспертами с целью выбора наиболее значимых. Взаимная корреляция экспертных оценок позволила выделить 36 корреляционных плеяд, внутри которых расположились высоко коррелирующие характеристики. Все плеяды содержали пары членов, имеющие значимые отрицательные корреляции, например: веселый-печальный, разговорчивый-молчаливый и т. д. Так был получен набор из 36 биполярных названий, который был расширен до 46 за счет включения специальных терминов, найденных в работах других исследователей. Для всех биполярных пар были составлены рабочие определения.

В результате факторизации L-данных было получено от 12 до 15 факторов. В дальнейшем Р. Кэттелл осуществил переход (обусловленный трудностями экспертного оценивания) к Q-данным (questionnaire data), т. е. данным, полученным с помощью опросников. При этом сбор Q-данных координировался с имеющимися L-данными. Р. Кэттеллом созданы разные модификации факторных моделей с различным числом входящих в них факторов, однако наиболее известной является 16-факторная, соотношенная с рассматриваемым тестом.

Первичные факторы

Факторы личности, диагностируемые опросником, обозначаются буквами латинского алфавита, причем буква «Q» используется только для тех факторов, которые выделены на основе Q-данных. Факторы имеют

«бытовые» и «технические» названия. Первые представляют собой общедоступные определения, ориентированные на непрофессионалов. Например, фактор *A* - «сердечность, доброта - обособленность, отчужденность». Технические названия предназначены для специалистов и тесно связаны с научно установленным значением фактора. При этом часто используются искусственно созданные названия: например, тот же фактор *A* будет определяться как «аффектотимия - сизотимия». Как бытовые, так и технические названия факторов даются в биполярной форме, чем устраняется двусмысленность в определении их содержания. Следует иметь в виду, что определение концов оси фактора как положительных (+), так и отрицательных (-) условно и не имеет ни этического, ни психологического смысла. Обычно описание каждого фактора у Р. Кэттелла состоит из разделов:

а) буквенный индекс фактора; разработана также система универсальной индексации, включающая сведения о принципе выделения того или иного фактора и его порядковом номере;

б) техническое и бытовое название;

в) список наиболее значимых характеристик в *L*-данных;

д) интерпретация фактора.

Рассмотренные выше 16 факторов - первого порядка. В итоге их дальнейшей факторизации были выделены, более общие, факторы второго порядка. Р. Кэттелл неоднократно «извлекал» вторичные факторы из корреляций между первичными. В разных работах автора представлено от четырех до восьми вторичных факторов.

Наиболее важными из них являются «экстраверсия-интроверсия» и «тревожность-приспособленность».

Предпринимались попытки получения факторов третьего порядка, однако практического значения результаты не имеют.

Психометрические характеристики теста

Подход Р. Кэттелла к исследованию личности достаточно уязвим. Отметим лишь наиболее слабые «точки». Прежде всего это выраженный эмпиризм, пренебрежение какими-либо исходными теоретическими положениями о содержании и количестве определяемых черт личности. При избранной автором технике сбора данных ничего не известно о функциональных связях между переменными; эти связи выражаются лишь в виде корреляций - меры степени линейной зависимости между переменными. Не удалось верифицировать и исходную гипотезу об идентичности структурных элементов в факторах, выделенных на основе *L*-данных и тех, которые выделены на основе *Q*-данных. В факторах, выделенных из *L*-данных, обнаруживаются те, которым нет соответствия в факторах, выделенных из *Q*-данных, и наоборот. Исключительно низки интеркорреляции переменных, якобы характеризующих один и тот же фактор, но полученных из разных источников (*L*- и *Q*-данные). Сказанное позволяет сделать вывод о том, что Р. Кэттелл принял факторный анализ за

гораздо более эффективный инструмент познания личности, чем он фактически является.

Коэффициент надежности шкал-факторов опросника, определенный путем расщепления, находится в пределах 0,71-0,91. Коэффициент ретестовой надежности через двухнедельный промежуток - 0,36-0,73. Автор также сообщает о достаточно высокой валидности опросника.

Модификации теста

Р. Кэттеллом и его сотрудниками, помимо двух основных форм опросника (*A* и *B*), разработаны формы *C*, *D* и *E*. Формы *C* и *D* сокращенные, по 105 заданий, и предназначены для лиц, имеющих более низкий уровень образования. Форма *E* используется для обследования тех, кто малограмотен (в 1985 г. опубликованы нормы для заключенных, культурно неприспособленных и т. п. лиц). Б. Брианом в 1987 г. на основе формы *E* предложен компьютерный «Профессионально-личностный отчет» (Vocational Personality Report), предназначенный для использования в консультациях по выбору работы и службах планирования для малограмотных. Известны варианты опросника для детей и подростков. Существует специальное «патологическое» дополнение к опроснику, которое состоит из 12 клинических факторов-шкал. Возможно групповое обследование.

Опросник нашел достаточно широкое распространение в отечественных психодиагностических исследованиях. Однако адаптация теста не завершена, несмотря на проведенную проверку соответствия зарубежных и отечественных нормативных данных. Анализ воспроизводимости факторов опросника на русскоязычных выборках (Ю. М. Забродин с соавт., 1987) показывает, что нельзя считать гомогенными факторы *A*, *C*, *I*, *L*, *M*, *N*, *Q*₁, *Q*₂ (одной четверти до одной трети вопросов отечественного варианта теста не коррелируют значимо с соответствующим фактором). Это требует переформулирования вопросов (утверждений) или отказа от диагностических категорий Р. Кэттелла.

В 1990 г. В. М. Русаловым и О. В. Гусевой на основе выделенных гомогенных шкал предложен сокращенный вариант опросника под названием *8 PF* (70 вопросов).

Инструкция

«В данном исследовании вам будет предложен ряд вопросов и три варианта ответа на каждый вопрос («а», «б», «в»). Отвечать нужно следующим образом: сначала прочтите вопрос и варианты ответов на него, затем выберите один из трех предложенных вариантов ответа, отражающих в большей степени ваше мнение, нежели два остальных, и отметьте его в соответствующей клеточке на бланке ответов.

Старайтесь не прибегать слишком часто к промежуточному ответу типа «не уверен», «нечто среднее». Выбирайте его только тогда, когда не можете ответить иначе. Отвечайте на каждый вопрос».

Обработка данных

Обработка полученных данных производится с помощью ключа.

Совпадение ответов обследуемого с «ключом» оценивается в два балла для ответов «а» и «в», совпадение ответа «б» - в один балл. Сумма баллов по каждой выделенной группе вопросов дает в результате значение фактора. Исключением является фактор «В» - здесь любое совпадение ответа с «ключом» дает 1 балл.

Полученное значение каждого фактора переводится в стены (стандартные единицы) с помощью таблиц.

Стены распределяются по биполярной шкале с крайними значениями в 1 и 10 баллов.

В 1 и 10 баллов. Соответственно, первой половине шкалы (от 1 до 5,5) присваивается знак «-», второй половине (от 5,5 до 10) знак «+». (см. таблицы 6-7)

Таблица 6 - Мужчины 19 - 28 лет

Факторы	Стены									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	0-3	4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14	15-16	17-20
B	0-4	5	-	6	7	8	9	10	11	12-13
C	0-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19	20-21	22	23-26
E	0-5	7-8	8	10-11	12-13	14-16	17-18	19	20-21	22-26
F	0-5	6-8	9-10	11-13	14-15	16-17	18-19	20-21	22-23	24-26
G	0-4	5-6	7-9	10-11	12	13-14	15-16	17	18-19	20
H	0-8	3-4	5-7	8-10	11-13	14-16	17-18	19-20	21-22	23-26
I	0-2	3	4-5	6	7-8	9-10	11-12	13-14	15	16-20
L	0-3	4	5-6	7	8-9	10-11	12	13-14	15	16-20
M	0-5	6	7-8	9	10-11	12-13	14-15	16-17	18	19-20
N	0-5	6-7	8	9	10	11-12	13	14-15	16	17-20
O	0-3	4	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-26
Q1	0-4	5	6	7-8	9	10	11-12	13	14-15	16-20
Q2	0-3	4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-20
Q3	0-3	4-5	6	7-8	9-10	11	12-13	14	15-16	17-20
Q4	0-3	4	5-7	8-9	10-12	13-14	15-17	18-19	20-21	22-26

Ключ:

1. A: 3а, 26в, 27в, 51в, 52а, 76в, 101а, 126а, 151в, 176а.
2. B: 28б, 53б, 54б, 77в, 78б, 102в, 103б, 127в, 128б, 152а, 153в, 177а, 178а.
3. C: 4а, 5в, 29в, 30а, 55а, 79в, 80в, 104а, 105а, 129в, 130а, 154в, 179а.
4. E: 6в, 7а, 31в, 32в, 56а, 57в, 81в, 106в, 131а, 155а, 156а, 180а, 181а.
5. F: 8в, 33а, 58а, 82в, 107в, 108в, 132а, 133а, 157в, 158в, 182а, 183а.
6. O: 9в, 34в, 59в, 83а, 84в, 109а, 134а, 159в, 160а, 184а, 185а.
7. H: 10а, 35в, 36а, 60в, 61в, 85в, 86в, 110а, 111а, 135а, 136а, 161в, 186а.
8. I: 11в, 12а, 37а, 62в, 87в, 112а, 137в, 138а, 162в, 163а.
9. L: 13в, 38а, 63в, 64в, 88а, 89в, 113а, 114а, 139в, 164а.

10. M: 14в, 15в, 39а, 40а, 65а, 90в, 91а, 115а, 116а, 140а, 141в, 165в, 166в.

11. N: 6в, 17а, 41в, 42а, 66в, 67в, 92в, 117а, 142в, 167а.

12. O: 18а, 19в, 43а, 44в, 68в, 69а, 93в, 94а, 118а, 119а, 143а, 144в, 168в.

13. Q1: 20а, 21а, 45в, 46а, 70а, 95в, 120в, 145а, 169а, 170в.

14. Q2: 22в, 47а, 71а, 72а, 96в, 97в, 121в, 122в, 146а, 171а.

15. Q3: 23в, 24в, 48а, 73а, 98а, 123в, 147в, 148а, 172в, 173а.

16. Q4: 25в, 49а, 50а, 74а, 75в, 99а, 100в, 124а, 125в, 149а, 150в, 174а, 175в.

Таблица 7 - Женщины 19-28 лет.

Факторы	Стены									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	0-4	5-6	7	8-9	10-12	13	14-15	16	17-18	19-20
B	0-4	5	-	6	7	8	9	10	11	12-13
C	0-3	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21-22	23-26
E	0-3	4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-26
F	0-5	6-7	8-10	11-12	13-15	16-17	18-19	20-21	22	23-26
G	0-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13	14-15	16-17	18	19-20
H	0-2	3-4	5-7	8-9	10-12	13-15	16-17	18-20	21-22	23-26
I	0-5	6	7-8	9-10	11-12	13	14	15	16-17	18-20
L	0-1	2-3	4	5	6-7	8-9	10	11-12	13-14	15-20
M	0-5	6-7	8	9-10	11-12	13-14	15-16	17	18	20-26
N	0-5	6	7	8	9-10	11	12-13	14	15-16	17-20
O	0-3	4	5-6	7	8-9	10-12	13-14	15-16	17-18	18-26
Q1	0-3	4	5	6-7	8	9	10-11	12-13	14	18-20
Q2	0-3	4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-20
Q3	0-4	5	6-7	8-9	10	11-12	13	14	15-16	17-20
Q4	0-3	4-5	6-7	8-10	11-12	13-15	16-18	19-20	21-22	23-26

Интерпретация

Из имеющихся показателей по всем 16 факторам строится так называемый «профиль личности». При интерпретации уделяется внимание, в первую очередь, «пикам» профиля, то есть наиболее низким и наиболее высоким значениям факторов а профиле, в особенности тем показателям, которые в «отрицательном» полюсе находятся в границах от 1 до 3 стенов, а в «положительном» - от 8 до 10 стенов.

Анализируется совокупность факторов в их взаимосвязях в таких, например, блоках:

1. интеллектуальные особенности: факторы B, M, Q1;
2. эмоционально-волевые особенности: факторы C, G, I, O, Q3, Q4;
3. коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия: факторы A, H, F, E, Q2, N, L.

Описание факторов:

1. Фактор А.

Направление в сторону снижения балла (4 стена) - сдержанный, обособленный, критический, холодный (шизотимия). Человек, имеющий

низкий балл (1-3 стена) по фактору А, склонен к ригидности, холодности, скептицизму и отчужденности. Вещи его привлекают больше, чем люди. Предпочитает работать сам, избегая компромиссов. Склонен к точности, ригидности в деятельности, личных установках. Во многих профессиях это желательно. Иногда он склонен быть критически настроенным, негибким, твердым, жестким.

Направление в сторону повышения (7 стенов): обращенный вовне, легкий в общении, участвующий аффективно (циклотимия). Высокие баллы (8-10 стенов) говорят о склонности к добродушию, легкости в общении, эмоциональному выражению; готов к сотрудничеству, внимателен к людям, мягкосердечен, добр, приспособляем. Предпочитает ту деятельность, где есть занятия с людьми, ситуации с социальным значением. Этот человек легко включается в активные группы. Он щедр в личных отношениях, не боится критики. Хорошо запоминает события, фамилии, имена и отчества.

2. Фактор В.

4 стена - менее интеллектуально развит, конкретно мыслит (меньшая способность к обучению).

1-3 стена - склонен медленнее понимать материал при обучении. «Туповат», предпочитает конкретную, буквальную интерпретацию. Его «тупость» или отражает низкий интеллект, или является следствием снижения функций в результате психопатологии.

7 стенов - более интеллектуально развит, абстрактно мыслящий, разумный (высокая способность к обучению).

8-10 стенов - быстро воспринимает и усваивает новый учебный материал. Имеется некоторая корреляция с культурным уровнем, а также с реактивностью. Высокие баллы указывают на отсутствие снижения функций интеллекта в патологических состояниях.

3. Фактор С.

1-3 стена - имеется низкий порог в отношении фрустрации, изменчивый и пластичный, избегающий требований действительности, невротически утомляемый, раздражительный, эмоционально возбудимый, имеющий невротическую симптоматику (фобии, нарушения сна, психосоматические расстройства). Низкий фактор свойствен всем формам невротических и некоторым психическим расстройствам.

4 стена - чувствительный, эмоционально менее устойчивый, легко расстраивается.

7 стенов - эмоционально устойчивый, трезво оценивающий действительность, активный, зрелый.

8-10 стенов - эмоционально зрелый, устойчивый, невозмутимый.

Большая способность к соблюдению общественных моральных норм. Иногда смиренная покорность перед нерешенными эмоциональными проблемами. Хороший уровень «С» позволяет адаптироваться даже при психических расстройствах.

4. Фактор Е.

4 стена - скромный, покорный, мягкий, уступчивый, податливый, конформный, приспособляющийся.

1-3 стена - уступающий другим, покорный. Часто зависим, признает свою вину. Стремится к навязчивому соблюдению корректности, правил. Эта пассивность является частью многих невротических синдромов.

7 стенов - самоутверждающийся, независимый, агрессивный, упрямый (доминантный).

8-10 стенов - утверждающий себя, свое «Я», самоуверенный, независимо мыслящий. Склонен к аскетизму, руководствуется собственными правилами поведения, враждебный и экстрапунитивный (авторитарный), командует другими, не признает авторитетов.

5. Фактор F.

4 стена - трезвый, осторожный, серьезный, молчаливый;

1-3 стена - неторопливый, сдержанный. Иногда мрачен, пессимистичен, осмотрителен. Считается очень точным, трезвым, надежным человеком.

7 стенов - безалаберный, импульсивно-живой, веселый, полный энтузиазма.

8-10 стенов - веселый, активный, разговорчивый, беззаботный, Может быть импульсивен.

6. Фактор G.

4 стена - пользующийся моментом, ищущий выгоду в ситуации. Избегает правил, чувствует себя малообязательным.

1-3 стена - тенденция к непостоянству цели, непринужденный в поведении, не прилагает усилий к выполнению групповых задач, выполнению социально-культурных требований. Его свобода от влияния группы может вести к асоциальным поступкам, но временами делает его деятельность более эффективной. Отказ от подчинения правилам уменьшает соматические расстройства при стрессе.

7 стенов - сознательный, настойчивый, на него можно положиться, степенный, обязательный.

8-10 стенов - требователен к себе, руководствуется чувством долга, настойчив, берет на себя ответственность, добросовестен, склонен к морализированию, предпочитает работающих людей, остроумный.

7. Фактор H.

4 стена - застенчивый, сдержанный, неуверенный, боязливый, робкий.

1-3 стена - застенчивый, уклончивый, держится в стороне, «тушется». Обычно испытывает чувство собственной недостаточности. Речь замедленна, затруднена, высказывается трудно. Избегает профессий, связанных с личными контактами. Предпочитает иметь 1-2 близких друзей, не склонен вникать во все, что происходит вокруг него.

7 стенов - авантюрный, социально-смелый, незаторможенный, спонтанный.

8-10 стенов - общительный, смелый, испытывает новые вещи; спонтанный и живой в эмоциональной сфере. Его «толстокожесть» позволяет ему переносить жалобы и слезы, трудности в общении с людьми в эмоционально напряженных ситуациях. Может небрежно относиться к деталям, не реагировать на сигналы об опасности.

8. Фактор I.

4 стена - сильный, независимый, полагается на себя, реалистичный, не терпит бессмысленности.

1-3 стена - практичный, реалистичный, мужественный, независимый, имеет чувство ответственности, но скептически относится к субъективным и культурным аспектам жизни. Иногда безжалостный, жестокий, самодовольный. Руководя группой, заставляет ее работать на практической и реалистической основе.

7 стенов - слабый, зависимый, недостаточно самостоятельный, беспомощный, сензитивный.

8-10 стенов - слабый, мечтательный, разборчивый, капризный, женственный, иногда требовательный к вниманию, помощи, зависимый, непрактичный. Не любит грубых людей и грубых профессий. Склонен замедлять деятельность группы и нарушать ее моральное состояние нереалистическим копанием в мелочах, деталях.

9. Фактор L.

4 стена - доверчивый, адаптирующийся, неровный, уживчивый. 1-3 стена — склонен к свободе от тенденции ревности, приспособляемый, веселый, не стремится к конкуренции, заботится о других. Хорошо работает в группе.

7 стенов - подозрительный, имеющий собственное мнение, не поддается обману.

8-10 стенов - недоверчивый, сомневающийся, часто погружен в свое «Я», упрямый, заинтересован во внутренней психической жизни. Осмотрителен в действиях, мало заботится о других людях, плохо работает в группе. Этот фактор не обязательно свидетельствует о паранойе.

10. Фактор M.

4 стена - практичный, тщательный, конвенциональный. Управляем внешними реальными обстоятельствами.

1-3 стена - беспокоится о том, чтобы поступать правильно, практично, руководствуется возможным, заботится о деталях, сохраняет присутствие духа в экстремальных ситуациях, но иногда сохраняет воображение.

7 стенов - человек с развитым воображением, погруженный во внутренние потребности, заботится о практических вопросах. Божественный.

8-10 стенов - склонен к неприятному для окружающих поведению (не каждодневному), неконвенциональный, не беспокоится о повседневных вещах, самомотивированный, обладает творческим воображением. Обращает внимание на «основное» и забывает о конкретных людях и реальностях. Изнутри направленные интересы иногда ведут к

нереалистическим ситуациям, сопровождающимся экспрессивными взрывами. Индивидуальность ведет к отвержению его в групповой деятельности.

11. Фактор N.

4 стена - прямой, естественный, бесхитростный, сентиментальный.

1-3 стена - склонен к отсутствию утонченности, к сентиментальности и простоте. Иногда грубоват и резок, обычно естественен и спонтанен.

7 стенов - хитрый, нерасчетливый, светский, пронизательный (утонченный).

8-10 стенов - утонченный, опытный, светский, хитрый. Склонен к анализу. Интеллектуальный подход к оценке ситуации, близкий к цинизму.

12. Фактор O.

4 стена - безмятежный, доверчивый, спокойный.

1-3 стена - безмятежный, со спокойным настроением, его трудно вывести из себя, невозмутимый. Уверенный в себе и своих способностях. Гибкий, не чувствует угрозы, иногда до такой степени, что не чувствителен к тому, что группа идет другим путем и что он может вызвать неприязнь.

7 стенов - тревожный, депрессивный, обеспокоенный (тенденция аутопунитивности), чувство вины.

8-10 стенов - депрессивен, плохое настроение преобладает, мрачные предчувствия и размышления, беспокойство. Тенденция к тревожности в трудных ситуациях. Чувство, что его не принимает группа. Высокий балл распространен в клинических группах всех типов.

13. Фактор Q₁.

4 стена - консервативный, уважающий принципы, терпимый к традиционным трудностям.

1-3 стена - убежден в правильности того, чему его учили, и принимает все как проверенное, несмотря на противоречия, Склонен к осторожности и к компромиссам в отношении новых людей. Имеет тенденцию препятствовать и противостоять изменениям и откладывать их, придерживается традиций.

7 стенов - экспериментирующий, критический, либеральный, аналитический, свободно мыслящий.

8-10 стенов - поглощен интеллектуальными проблемами, имеет сомнения по различным фундаментальным вопросам. Он скептически и старается проникнуть в сущность идей старых и новых. Он часто лучше информирован, менее склонен к морализированию, более — к эксперименту в жизни, терпим к несообразностям и к изменениям.

14. Фактор Q₂.

4 стена - зависящий от группы, «присоединяющийся», ведомый, идущий на зов (групповая зависимость).

1-3 стена - предпочитает работать и принимать решения вместе с другими людьми, любит общение и восхищение, зависит от них. Склонен

идти с группой. Необязательно общителен, скорее ему нужна поддержка со стороны группы.

7 стенов - самоудовлетворенный, предлагающий собственное решение, предприимчивый.

8-10 стенов - независим, склонен идти собственной дорогой, принимать собственные решения, действовать самостоятельно. Он не считается с общественным мнением, но не обязательно играет доминирующую роль в отношении других (см. фактор E). Нельзя считать, что люди ему не нравятся, он просто не нуждается в их согласии и поддержке.

15. Фактор Q₃.

4 стена - внутренне недисциплинированный, конфликтный (низкая интеграция).

1-3 стена - не руководствуется волевым контролем, не обращает внимания на социальные требования, невнимателен к другим. Может чувствовать себя недостаточно приспособленным.

7 стенов - контролируемый, социально точный, следующий «Я»-образу (высокая интеграция).

8-10 стенов - имеет тенденцию к сильному контролю своих эмоций и общего поведения. Социально внимателен и тщателен; проявляет то, что обычно называют «самоуважением», и заботу о социальной репутации. Иногда, однако, склонен к упрямству.

16. Фактор Q₄.

4 стена - расслабленный (ненапряженный), нефрустрированный.

1-3 стена - склонен к расслабленности, уравновешенности, удовлетворенности. В некоторых ситуациях его сверхудовлетворенность может вести к лени, к достижению низких результатов. Напротив, высокий уровень напряжения может нарушить эффективность учебы или работы.

7 стенов - напряженный, фрустрированный, побуждаемый, сверхреактивный (высокое энергетическое напряжение).

8-10 стенов - склонен к напряженности, возбудимости.

Кроме первоначальных 16 факторов, можно выделить четыре фактора второго порядка.

Фактор 1. Тревожность.

$$(2L + 3O + 4Q_1 - 2C - 2H - 2Q_3 + 38)/10$$

Фактор 2. Экстраверсия.

$$(2A + 3E + 4F + 5H - 2Q_2 - 11)/10$$

Фактор 3. Эмоциональная (не) стабильность.

$$(2C + 2E + 2F + 2H - 4A - 6I - 2M + 77)/10$$

Фактор 4. Подчиненность—независимость:

$$(4E + 3M + 4Q_1 + 4Q_2 - 3A - 29)/10$$

Данные формулы предназначены для получения вторичных факторов в стенах из 16 первичных факторов.

Фактор 1. Приспособленность в отличие от тревоги.

Низкие баллы - в общем этот человек удовлетворен тем, что есть, и может добиться того, что ему кажется важным. Однако очень низкие баллы могут означать недостаток мотивации в трудных ситуациях.

Высокие баллы - высокий уровень тревоги в ее обычном понимании. Тревога не обязательно невротическая, поскольку она может быть обусловлена ситуационно. Однако в чем-то имеет неприспособленность, т. к. человек недоволен в степени, которая не позволяет ему выполнять требования и достигать того, что желает. Очень высокая тревога обычно нарушает продуктивность и приводит к соматическим расстройствам.

Фактор 2. Интроверсия в отличие от экстраверсии.

Низкие баллы - склонность к сухости, к самоудовлетворению, заморозенности межличностных контактов. Это может быть благоприятно в работе, требующей точности.

Высокие баллы - социально контактен, незаторможен, успешно устанавливает и поддерживает межличностные связи. Это может быть очень благоприятным моментом в ситуациях, требующих темперамент такого типа. Эту черту следует считать всегда благоприятным прогнозом в деятельности, например в учебе.

Фактор 3. Хрупкая эмоциональность в отличие от реактивной уравновешенности.

Низкие баллы - тенденция испытывать затруднения в связи с проявляющейся во всем эмоциональностью. Эти люди могут относиться к типу недовольных и фрустрированных. Однако присутствует чувствительность к нюансам жизни. Вероятно, имеются артистические наклонности и мягкость. Если у такого человека возникает проблема, то на ее разрешение требуется много размышлений до начала действий.

Высокие баллы - предприимчивая, решительная и гибкая личность. Этот человек склонен не замечать жизненных нюансов, направляя свое поведение на слишком явное и очевидное. Если возникают трудности, то они вызывают быстрое действие без достаточного размышления.

Фактор 4. Подчиненность в отличие от независимости.

Низкие баллы, - зависимая от группы, пассивная личность, нуждающаяся в поддержке других лиц и ориентирующая свое поведение в направлении людей, которые такую поддержку оказывают.

Высокие баллы - агрессивная, независимая, отважная, резкая личность. Старается выбрать такие ситуации, где подобное поведение, по крайней мере, терпят. Проявляет значительную инициативу.

Малоформализованные методы психодиагностики (Проективные методы исследования)

Проективные методики

К малоформализованным методам психодиагностики относят

проективные техники, а также анализ продуктов деятельности, который реализуется через контент-анализ.

Проективные методики направлены на экспериментальное исследование тех особенностей личности, которые наименее доступны непосредственному наблюдению или опросу.

Проекция как психологический феномен

Судьба понятия "проекция" представляет немалый интерес и поучительна в том смысле, что в разных трактовках этого понятия отразилась свойственная психологии неоднозначность понимания даже ее важнейших категорий и понятий. На примере проекции также можно проследить еще одно явление, заключающееся в том, что наличие в науке идеологических запретов резко сужает поле сознания исследователя, чем достигается жесткая однозначность понимания того, что изучается. В этом разделе будет прослежена эволюция понятия проекции, становление проективного подхода к диагностике личности. Особое внимание уделяется вопросу о роли стимула в проективных методиках.

Понятие **проекции** (от лат. *projectio* - выбрасывание) как психологическое понятие появляется впервые в психоанализе и принадлежит З. Фрейду (Freud, 1894). Он полагал, что анксиозные неврозы возникают в том случае, когда психика не может овладеть эндогенно развившимся сексуальным возбуждением и в этом случае происходит проекция этого возбуждения во внешний мир.

Интерпретация этого понятия в психоанализе прочно связала его с защитными механизмами «Я». Проекция (наряду с вытеснением, рационализацией, сублимацией и др.) рассматривалась в качестве одного из защитных механизмов. Процесс конфликта, в соответствии с З. Фрейдом, изживается благодаря особому психическому механизму - проекции. Основоположник психоанализа в своей работе «Тотем и табу» пишет о том, что враждебность, о которой ничего не знаешь и также впредь не хочешь знать, переносится из внутреннего восприятия во внешний мир и при этом отнимается от самого себя и приписывается другим.

Точности ради отметим, что в работах З. Фрейда есть упоминание и о том, что проекция возникает не только в случае конфликта между "Я" и бессознательным, но также «принимает самое большое участие в образовании внешнего мира. Однако это расширительное толкование проекции не было воспринято психоанализом. Понимание проекции в качестве защитного механизма было названо «классической проекцией».

Существование проекции в ее классическом понимании по день нынешний вызывает дискуссии и не может считаться окончательно доказанным. Посмотрим на одно из достаточно типичных исследований, посвященных классической проекции. В этой работе Дж. Халперн оценивал испытуемых по специально созданной шкале, определяющей защищенность от полового возбуждения. Затем была предложена серия

фотографий лиц, из которых нужно было отобрать самое неприятное.

На следующем этапе обследуемым были предложены откровенные изображения сексуальных сцен. После этого все испытуемые описывали себя и избранного неприятного субъекта по стандартному перечню черт личности. Результаты показали, что обследуемые, которым была присуща сильно развитая защищаемость от полового возбуждения, отрицали его возникновение при просмотре изображений и проецировали это возбуждение на неприятного им человека. Эффект значительно усиливался, когда в качестве такого человека выступал мужчина.

Казалось бы, имеются основания говорить о защитной функции проекции, но пока воздержимся от окончательного вывода. Мы еще вернемся к этому исследованию, рассматривая проекцию не только в качестве защитного механизма, а значительно шире, понимая ее как неотъемлемое свойство психической активности человека.

Проекция не создана для отражения душевных переживаний, она имеет место и там, где нет конфликтов, - пишет З. Фрейд. Проекция, не привязанная намертво к сфере бессознательного, вечно конфликтующего с сознанием, а понятая как человеческая особенность, без которой нет собственного видения предметов и явлений окружающей действительности, была названа "атрибутивной проекцией".

Прав Т. Шибутани (1969), писавший о том, что люди воспринимаются как живые лишь тогда, когда на них проецируются вполне определенные, хорошо осознанные переживания и способности.

Классическую и атрибутивную проекцию, по мнению разных авторов, можно различать по мишеням, избираемым для проекции. Предполагается, что классическая проекция направлена на отрицательно оцениваемых лиц, а когда индивид осознает у себя негативные черты, он наделяет ими лиц, к которым у него положительное отношение.

Такое понимание проекции - наделение собственными мотивами, потребностями, чувствами других людей, а соответственно и понимание их поступков основывается как на многовековых донаучных наблюдениях, так и на экспериментальных исследованиях, а поэтому неслучайно некоторыми психологами полагаются в качестве единственно обоснованного.

Л. Беллак, в ходе своих экспериментов с ТАТ, также приходит к выводу, что проекция вовсе не обязательно является защитным механизмом, а идея Фрейда о том, что она не создана исключительно для защиты, не получила сколь-нибудь значительного развития. Он считает, что главное предположение Фрейда относительно такой проекции состоит в том, что воспоминания о перцептах влияют на восприятие актуальных стимулов, на этом-то и основано толкование картинок ТАТ. Беллак (2000) пишет: «Я полагаю, что восприятие субъектом в прошлом своего отца влияет на его перцепцию фигур отца в картинках ТАТ и что оно составляет валидный и надежный шаблон его повседневных восприятий фигуры отца... В таком случае возникает ощущение, что перцептивные

воспоминания воздействуют на восприятие актуальных стимулов, и не только ради узко обозначенных целей защиты, как это утверждается в первоначальном определении проекции.

Проективные методики основываются на едином психологическом механизме «проекции», который анализировали Фрейд и Юнг, суть проекции заключается в невольном приписывании другим людям тех качеств и желаний, которые присущи самому человеку, но в которых человек сам себе не признается, подавляя их. Бессознательные переживания, порожденные неосознаваемыми влечениями человека, доступны объективной диагностике, так как отражаются в характере быстрых словесных ассоциаций, произвольных оговорок, в содержании сновидений, фантазий, в определенных ошибках психики, в особенностях рисунков или восприятия неопределенных рисунков.

Проективные методы характеризуются **малой стандартизованностью** проведения всей процедуры обследования и толкования данных, что оправдано, поскольку изучаются глубинные индивидуальные особенности личности, исследование которых требует гибкой тактики и неординарного подхода к анализу получаемых результатов.

Для овладения техникой работы с проективными методами требуется много времени, поскольку в некотором смысле эта процедура требует, наряду с высокой профессиональной квалификацией, творческого, эвристического подхода к каждому случаю, что приходит с опытом работы.

Устойчивый интерес психологов к проективной диагностике сохраняется уже более полувека. Различные проективные методики широко используются в практике исследования личности во всех областях, современной психологии. С их помощью не только получают какие-либо знания о личности. Нередко они служат рабочим инструментом для проверки тех или иных теоретических положений. О важности места, которое проективные методики занимают в современной психодиагностике, свидетельствуют регулярно проводимые в течение многих лет международные конгрессы, созданные во многих странах специальные научные институты и общества, публикуемые на разных языках периодические издания. На формирование проективного подхода к диагностике личности оказали (и оказывают) влияние разные, порой противостоящие друг другу психологические теории. Каждая из них в той или иной мере наложила свой отпечаток на понимание сущности проективного процесса, осмысление, интерпретацию диагностических данных. В итоге фактически образовалась особая область психологических исследований, которая выходит за рамки психодиагностики и имеет общепсихологическое значение.

В советской психодиагностике первые упоминания о проективных методиках (тогда было принято название "проективные" тесты) появляются в конце 1960-х гг. Надо сказать, что появление этого типа

диагностической техники не вызывало сколь-нибудь заметного энтузиазма со стороны академической психологии. В сознании многих влиятельных советских психологов проективные методики напрямую связывались с психоанализом, считались его порождением. Установление такой связи, естественно, закрывало путь этим тестам в практику. Какое-то время психологам, начинавшим в те годы работу с ними, приходилось прибегать к своего рода эвфемизмам, называя их "перцептивными методиками" или, как автор этих строк, «слабоструктурными зрительными стимулами».

Предыстория проективной диагностики

Исследователи, обращавшиеся к проективной технике, единодушны в том, что в ее основе лежит извечно присущее человеку стремление истолковывать явления и предметы окружающей действительности во взаимосвязи со своими желаниями, потребностями, чувствами, всем тем, что составляет интимный мир личности, иногда на психологическом жаргоне называемый "внутренними условиями". С давних пор, вглядываясь в плывущие по небу облака, наблюдая игру света и тени на поверхности моря люди «видели» разных животных, русалок, пытались угадать свое будущее, рассматривая причудливые конфигурации, образованные при попадании расплавленного воска или свинца в холодную воду. Давно было известно и то, что личность писателя, художника всегда в той или иной степени присутствует в его произведениях. Тем не менее должны были пройти столетия, прежде чем всем известные наблюдения были использованы для исследования личности.

Истоки проективной техники следует искать в рассмотренных нами ранее исследованиях Ф. Гальтона, изучавшего ассоциативный процесс. Гальтон первым убеждается в том, что так называемые свободные ассоциации таковыми не являются, а определяются, прошлым, опытом личности. Позднее К. Г. Юнг, также обратившийся к ассоциациям, создает тест, позволяющий актуализировать нередко скрытые переживания - комплексы неполноценности. Этот, великий психолог считал, что галлюцинации, иллюзии и другие симптомы вызваны активностью комплекса, чья динамическая сила происходит от сильных эмоций, связанных с ним. Он полагал, что эмоции влияют на способность личности к формированию и восприятию идей и, возможно, даже могут вызывать метаболические аномалии, которые в свою очередь приводят к необратимым нарушениям в мозгу, порождая умственное расстройство.

Юнг подготовил список из 100 слов (например: больной, гордый, сердитый, печальный) и внимательно следил за поведением людей, когда они пытались ответить другим словом на каждое из предложенных. Обычно в этих опытах интервал между словом-стимулом и ответом измеряли секундомером. Однако иногда в комплексе с этим тестом применяли пневмограф и психогальванометр для измерения изменений в электропроводности, вызванной выделением пота на ладони

испытуемого.

В 1905 г. Юнг казался, что блокирование ответов, необычные ответы, а также задержка ответа свыше 2 секунд указывают на то, что затронут подсознательный комплекс. В результате своих экспериментов он пришел к убеждению, что диссоциированные идеи комплекса заряжаются эмоциями, а механизмы, которые удерживают их изолированными от сознания, те же, что и в описанных З. Фрейдом случаях истерии. Таким образом, симптомы dementia praecox могут рассматриваться как имеющие в определенном смысле цель, а многословие пациентов, страдающих слабоумием, не бессвязное бормотание сумасшедшего и может быть проанализировано, интерпретировано и понято. После доклада о результатах этого исследования, сделанного Юнгом на праздновании годовщины университета Кларка, многие ученые приветствовали метод свободных ассоциаций как перспективный диагностический инструмент для глубинного анализа личности. В связи со сказанным интересно отметить, что многие психологи полагались на эффективность теста свободных ассоциаций для определения ложных показаний в ходе расследования преступлений. Так, известный психолог того времени Мюнстерберг предсказывал, что рано или поздно эта методика будет содействовать свершению правосудия. Не удержался от такого применения теста свободных ассоциаций и сам Юнг, пытавшийся с его помощью расследовать случаи воровства в больнице.

В Америке Г. Кент и А. Розанов (Kent & Rosanoff, 1910) пытались диагностировать психическое расстройство на основе атипичных свободных ассоциаций, воспроизведенных в ответ на список из 100 слов. Из этого почти ничего не получилось, поскольку многие пациенты, например больные эпилепсией, практически не давали атипичных ассоциаций. Важным следствием этой работы было то, что Кент и Розанов, обследовав около тысячи людей, составили обширный список ассоциаций здоровых людей (типичные ответы). Немного позже Розанов с соавторами (Rosanoff & Rosanoff, 1913) опубликовали результаты своего исследования свободных ассоциаций у детей. Протестировав 300 детей различного возраста, они обнаружили, что к 11 годам наблюдался значительный рост индивидуальных ответов.

В конце XIX - начале XX в., стремясь исследовать воображение, Ф. Е. Рыбаков в России, А. Бине во Франции, а также другие психологи экспериментировали с аморфными цветными и монохромными чернильными пятнами, которые, как и облака, напоминали людей, животных, разные события жизни. В этом же ряду стоят и работы, в которых фантазия стимулировалась специально подобранными сюжетными картинками. Психологам и психиатрам было хорошо известно, что рассказы их подопечных по «пятнам», сюжетным картинкам дают возможность судить о потребностях, интересах личности, патологии испытуемых.

Все эти исследования следует считать предысторией проективной

техники, хотя иногда и можно прочесть о том, что первый проективный тест был разработан уже К. Г. Юнгом. Первая проективная методика, т. е. та, которая основывалась на соответствующей теоретической концепции - психологической концепции проекции, появилась в 1938 г. и принадлежит американскому психологу Мюррею, автору знаменитого теста тематической апперцепции (ТАТ). Ранее появившиеся методики, а к ним относится и опубликованный в 1922 г. самый известный в мире тест Роршаха, были осмыслены с позиций проективного, сформировавшегося подхода позднее.

Введение термина «проективные методы» принадлежит Л. Франку в 1939 г., который предложил и свою **классификацию**:

1. Методики структурирования (например, тест чернильных пятен Роршаха).
2. Методики конструирования (тест Мира и его модификации).
3. Методики интерпретации (тематический апперцептивный тест (ТАТ), тест фрустрации Розенцвейга).
4. Методики дополнения (аддитивные методики) (неоконченные предложения, неоконченные рассказы).
5. Методики катартические (психодрама, проективная игра).
6. Методики изучения экспрессии (анализ почерка, особенностей речевого общения).
7. Импрессивные методики (тест Люшера)
8. Методики изучения продуктов творчества, (тест рисования фигуры человека, ДДЧ, рисунок семьи).

Методики данного класса успешно используются в клинко-консультационной работе, являются основой для проведения психотерапевтических воздействий и используются для изучения интересов, личностных ориентаций, структуры ценностей личности.

Тест Роршаха «чернильных пятен» показал, что, разглядывая 5 черных чернильных пятен и 5 цветных пятен, испытуемые говорят, что каждое из пятен им напоминает, на что оно похоже, в результате происходит символический перенос содержания внутреннего мира на внешний мир.

Широкую известность имеет проективный тест ТАТ (тематический апперцептивный тест), разработанный Морган и Мюррей в 1935 г. В тесте ТАТ испытуемому предъявляются «нечеткие», неоднозначные рисунки с изображением человеческих фигур и лиц в разных ситуациях, на основе которых человек придумывает рассказ, но при этом он невольно акцентирует внимание на тех или иных деталях изображения, строит свой вариант сюжета, непроизвольно проецируя свои заботы и переживания на героев своих рассказов. Анализ результатов ТАТ может производить только высококвалифицированный психолог, овладевший этой методикой.

Фрустрационный тест Розенцвейга, в котором испытуемый должен приписать какую-нибудь фразу персонажу, изображенному на рисунке, отражающем конфликтную ситуацию. На основе анализа тех фраз,

которыми реагировал испытуемый на различные конфликтные ситуации, выявляется уровень фрустрированности, агрессивности человека, стиль его реакций (агрессивный, самообвинительный или рационализирующий).

Для повышения надежности интерпретации проективных методик в особо важных диагностических случаях привлекают нескольких независимых экспертов-психологов, и определенное заключение делается только в том случае, если их оценки совпадают.

РОЗЕНЦВЕЙГА РИСУНОЧНОЙ ФРУСТРАЦИИ МЕТОДИКА (Rosenzweig Picture-Frustration Study, PF Study)

Проективная методика исследования личности. Предложена С. Розенцвейгом в 1945 г. на основе разработанной им теории фрустрации (лат. frustratio — обман, тщетное ожидание, расстройство).

Стимульный материал Р. р. ф. м. состоит из 24 рисунков, на которых изображены лица, находящиеся во фрустрационной ситуации переходящего типа. Из них 16 ситуаций, в которых создается препятствие (останавливают, обескураживают, обижают, сбивают с толку), и 8 ситуаций, в которых субъекта обвиняют в чем-то. Между этими группами ситуаций имеется связь, так как ситуация «обвинения» предполагает, что ей предшествовала ситуация «препятствия», где фрустратор был, в свою очередь, фрустрирован. Иногда испытуемый может интерпретировать ситуацию «обвинения» как ситуацию «препятствия» или наоборот.

На рисунке персонаж, изображенный слева, произносит слова, которыми описывается фрустрация собственная или другого индивидуума. Над персонажем, изображенным справа, имеется пустой квадрат, в который обследуемый должен вписать первый пришедший на ум ответ. Черты и мимика персонажей в рисунках отсутствуют. Изображенные на рисунках ситуации достаточно обыденны и могут быть разделены на две группы: 1) ситуации-препятствия, или, по терминологии С. Розенцвейга, «эгоблокинговые». Здесь какое-либо препятствие или действующее лицо обескураживает, сбивает с толку, фрустрирует любым прямым способом персонаж, находящийся на рисунке справа; 2) ситуации обвинения, или «суперэгоблокинговые». В этих ситуациях персонаж, нарисованный справа, обвиняется в чем-либо или его привлекают к ответственности.

Особенности процедуры проведения:

Всего методика состоит из 24 схематических контурных рисунков, на каждом из которых изображены два человека или более, занятые еще не законченным разговором. Эти рисунки предъявляются испытуемому. Предполагается, что, «отвечая за другого», испытуемый легче, достовернее изложит свое мнение и проявит типичные для него реакции выхода из конфликтных ситуаций. Исследователь отмечает общее время опыта Тест может быть применен как в индивидуальном, так и в групповом исполнении. Но, в отличие от группового, в индивидуальном исследовании

используется еще один важный прием: просят прочесть вслух написанные ответы. Экспериментатор отмечает особенности интонации и прочее, что может помочь в уточнении содержания ответа (например, саркастический тон голоса). Кроме того, испытуемому могут быть заданы вопросы относительно очень коротких или двусмысленных ответов (это также необходимо для подсчета). Иногда случается, что испытуемый неправильно понимает ту или иную ситуацию, и, хотя такие ошибки сами по себе значимы для качественной интерпретации, все же после необходимого разъяснения от него должен быть получен новый ответ. Первоначальный ответ нужно зачеркнуть, а не стирать резинкой. Опрос следует вести по возможности осторожнее, так, чтобы вопросы не содержали дополнительной информации.

Инструкция для взрослых.

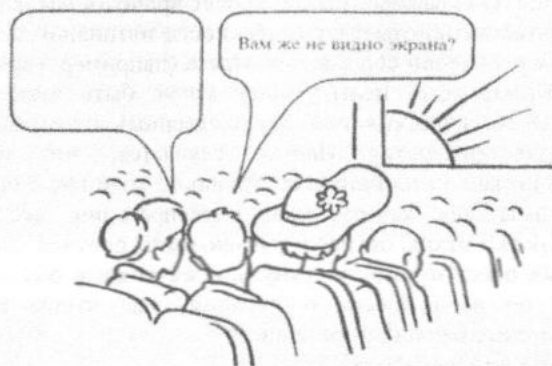
«Вам сейчас будут показаны 24 рисунка. На каждом из них изображены два говорящих человека. То, что говорит первый человек, написано в квадрате слева. Представьте себе, что может ответить ему другой человек. Напишите самый первый пришедший вам в голову ответ на листе бумаги, обозначив его соответствующим номером. Старайтесь работать как можно быстрее. Отнеситесь к заданию серьезно и не отделяйтесь шуткой. Не пытайтесь также воспользоваться подсказками».

Инструкция для детей.

«Я буду показывать тебе рисунки, на которых изображены люди в определенной ситуации. Человек слева что-то говорит, и его слова написаны сверху в квадрате. Представь себе, что может ответить ему другой человек. Будь серьезен и не старайся отделаться шуткой. Обдумай ситуацию и отвечай побыстрее».

Стимульный материал





ЛЮШЕРА ЦВЕТА ВЫБОРА ТЕСТ

Проективная методика исследования личности. Основана на субъективном предпочтении цветовых стимулов. Опубликовано М. Люшером в 1948 г.

Стимульный материал к тесту состоит из стандартных разноцветных, вырезанных из бумаги квадратов со стороной 28 мм. Полный набор состоит из 73 квадратов различных цветов и оттенков. Обычно используют неполный набор из 8 цветных квадратов. Основными цветами считаются (в порядке присвоенного им номера) синий, зеленый, красный, желтый, а дополнительными - фиолетовый, коричневый, черный и серый (нулевой). Упрощенная процедура обследования (для восьми цветов) сводится к одновременному предъявлению обследуемому всех цветных квадратов на белом фоне с предложением выбрать один наиболее понравившийся, приятный. Выбранный квадрат переворачивается и откладывается в сторону, затем процедура повторяется. Образуется ряд квадратов, в котором цвета располагаются по их привлекательности для обследуемого.

Первые два цвета считаются явно предпочитаемыми, третий и четвертый - предпочитаемыми, пятый и шестой - нейтральными, а седьмой и восьмой - вызывающими антипатию, негативное отношение.

Процедура обследования:

Перемешайте цветные карточки и разложите окрашенной поверхностью вверх примерно на одинаковом расстоянии друг от друга. После этого дайте испытуемому следующую инструкцию:

"Из предложенных цветов выберите тот, который Вам больше всего нравится. При этом ориентируйтесь на цвет как таковой, постарайтесь не связывать его с какими-либо вещами - цветом машины, одежды, которая Вам к лицу, косметики и прочее..."

После того, как будет выбрана нужная карточка, она убирается в сторону и кладется окрашенной стороной вниз. Далее вы просите

испытуемого выбрать наиболее приятный цвет из оставшихся семи. Выбранную карточку надо положить цветной стороной вниз справа от первой, и так далее. Затем перепишите номера карточек в разложенном порядке.

Через две-три минуты опять перемешайте карточки и повторите процедуру обследования. При этом надо объяснить испытуемому, что исследование не направлено на изучение памяти и он должен выбирать цвета так, как будто он их видит первый раз.

Следует отметить, что не обязательно проводить второе тестирование. Можно интерпретировать данные и на основании однократного выбора, однако надежность интерпретации будет несколько ниже.

В результате тестирования выделяем следующие позиции: оба самых симпатичных цвета получают знак "+" (плюс), вторая пара - приятные цвета - имеет знак "x" (умножение), третья пара - безразличные цвета - обозначается знаком "=" (равно) и четвертая пара - несимпатичные цвета - получает знак "-" (минус).

Краткая интерпретация значений восьми цветов (по Люшеру)

Серый (0). Разделяющий, отгораживающий, освобождающий от обязательств, укрывающий от внешних причин и воздействия.

Синий (1) Означает спокойствие и умиротворенность чувств (что, как уже было сказано, весьма спорно), выявляет чувствительность и ранимость (что соответствует действительности, но противоречит вышесказанному). Выявляет сензитивность, доверие, самопожертвование, преданность.

Зеленый (2) По Люшеру - это цвет эластичной (упругой) напряженности, выявляет упорство, целеустремленность, сопротивляемость изменениям, постоянство воззрений. Обладание рассматривается как вариант самоутверждения "Напряженность зеленого цвета подобна плотине, за которой накапливается, не получив разрядки, возбуждение". Предпочтение зеленого цвета выявляет скрупулезную точность, критический анализ, логическую последовательность, т.е. "все, что приводит к абстрактному формализму", а также потребность производить впечатление, сохранять свою позицию.

Красный (3) Символизирует физиологическое состояние, связанное с расходом энергии. Красный - выражение жизненной силы, нервной и гормональной активности, стремления к успеху, жадного желания всех жизненных благ. Это - воля к победе, влечение к спорту, борьбе, эротике, "сила воли"

Желтый (4). Выражает несдерживаемую экспансивность, раскованность, релаксацию, полную радостных надежд изменчивость при отсутствии последовательности и планомерности. Предпочтение желтого говорит о надежде или ожидании большого счастья, направленных в будущее, о стремлении к новому, еще не сформировавшемуся. В роли компенсирующего цвета желтый выявляет нетерпеливость, поверхностность, беспокойность, черты завистливости.

Фиолетовый (5). Содержит в себе свойства и синего и красного, объединяет "победность красного и капитуляцию синего, символизируя тождество, т.е. нечто вроде мистического союза; высокая степень чувствительной близости, ведущая к полному слиянию субъекта и объекта, волшебство, магия и зачарованность, стремление восхищать других, способность к интуитивному и сензитивному постижению, нереальность желаний и безответственность". Предпочтение фиолетового свойственно лицам эмоционально незрелым, подросткам, а также беременным женщинам, которые в этот период становятся эмоционально и физиологически неустойчивыми.

Коричневый (6). Этот цвет символизирует чувственную основу ощущений. При физическом дискомфорте или болезни коричневый цвет передвигается к началу ряда.

Черный (7-й) это - «нет» в противоположность - «да» белого, это "конец, за которым больше ничего нет". 74 в одной группе указывают на ту или иную форму экстремального поведения. Черный цвет символизирует отказ, полное отречение или неприятие и оказывает сильное влияние на любой цвет, находящийся с ним в одной группе, подчеркивая и усиливая свойства этого цвета.

Принято говорить о следующих *отличительных признаках проективных методик:*

1. неопределенность стимульного материала или инструкции к заданию, благодаря чему испытуемый обладает относительной свободой в выборе ответа или тактики поведения.

2. деятельность испытуемого протекает в атмосфере доброжелательности и при полном отсутствии оценочного отношения со стороны экспериментатора.

3. проективные методики измеряют не ту или иную психическую функцию, а своего рода модуль личности в её взаимоотношениях с социальным окружением.

Анализ продуктов деятельности

Для получения многосторонней информации относительно обследуемой личности испытуемого часто применяются методы ассоциаций. Помимо этого, могут изучаться разнообразные изделия, орудия труда, художественные произведения, магнитофонные записи, кино- и фотодокументы, личные письма и воспоминания, школьные сочинения, дневники, газеты, журналы и т.д.

Одним из способов стандартизации изучения документальных источников является так называемый контент-анализ (анализ содержания), предусматривающий выделение специальных единиц содержания и подсчет частоты их употребления.

В методическом аспекте **контент- анализ** находит применение в трёх качествах:

1. как основной метод или процедура обработки данных, полученных

при других исследованиях. В этом качестве контент - анализ наиболее часто используется в психологической диагностике.

2. как параллельный метод, применяемый в комплексе с другими.

3. как вспомогательный метод или процедура обработки данных

В психологии метод, близкий к контент- анализу, применялся К. Юнгом для анализа результатов ассоциативного теста. Использование контент- анализа в психологии и психодиагностике базируется на его направленности на анализ речевых сообщений испытуемого, сопровождающих практически любое обследование, особенно при индивидуальной процедуре. Особое достоинство контент- анализа в том, что он нередко позволяет выявить и объективизировать скрытую тенденцию в ответах и других видах информации, характеризующих испытуемого, относительно точно регистрировать внешне неразличимые показатели в объёмных массивах эмпирических данных.

Конкретные *направления применения контент-анализа* включают:

1). Анализ результатов проективных методик исследования личности.

2). Изучение диагностических интервью, содержания бесед, другой речевой и письменной продукции испытуемого.

3). Анализ содержания открытых вопросов при массовом анкетировании.

4). Изучение психологических особенностей личности по качественным

характеристикам, развёрнутым экспертным оценкам.

5). Анализ объективной информации о личности.

6). Анализ высказываний при диагностике особенностей групповой

коммуникации.

?Вопросы для самоконтроля:

1. Что такое личностная диагностика?

2. Что такое черта личности и какие типы черт бывают?

3. Какие виды личностных опросников вы знаете?

4. Какие направления исследования личности выделяют в психологии?

5. Раскройте основное содержание ММРІ?

6. Перечислите основные клинические шкалы ММРІ?

7. Как проводится интерпретация результатов ММРІ?

8. Охарактеризуйте историю создания 16 личностных факторов Кэттелла?

9. Как проводится интерпретация результатов 16 личностных факторов Кэттелла (16PF)?

10. Что такое проекция и откуда пришло это название?

11. Что такое проективные методики?

12. Какие виды проективных методик вы знаете?

13. Что такое контент-анализ

ГЛАВА 4.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ
(АВТОР А.И. ГАРБЕР)

Происходящие в Республике Казахстан реформы не могли не затронуть сферы образования. Сегодня стал очевиден факт разрыва между образованием, особенно общим, и требованиями жизни. Процесс изменения содержания образования перешагнул границы отрасли образования и принял масштабы общенационального интереса. На данный момент главной задачей государственной образовательной политики является создание условий для достижения нового качества образования в соответствии с актуальными и перспективными потребностями современной жизни, обеспечение доступности образования для всех детей. Задачи повышения качества образования и обеспечения доступности образования могут быть решены через радикальное изменение содержания образования, например, на основе инклюзивного подхода.

На сегодняшний день в Республике Казахстан именно инклюзивное образование рассматривается и разрабатывается как одно из основных направлений модернизации образования. Причем формирование компетенций у учащихся должно происходить не за счет снижения уровня содержания академического образования, а за счет его технологизации. В связи с этим, среди многих проблем, представляющих теоретический и практический интерес, для психологии и педагогики становится особенно актуальной проблема профессионального развития учителя, повышения эффективности педагогической деятельности.

Многочисленные исследования дали возможность выделить три интегральные характеристики педагогического труда: **направленность**, **компетентность** и **эмоциональную гибкость**, которые по существу являются интегральными характеристиками личности учителя, обуславливающими эффективность педагогического труда в целом (Митина Л.М.).

Каждое из данных понятий в психологической и психолого – педагогической литературе имеет множественные интерпретации, поэтому необходимо обозначить понятийный (категориальный) строй, принятый нами в нашей работе.

Педагогическую направленность учителя целесообразно рассматривать в контексте более общей психологической проблемы – направленности личности. В общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад.

В разных концепциях эта характеристика рассматривалась по-разному.

С.Л. Рубинштейн под направленностью личности понимал

динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами.

Согласно Л.И. Божович структуру направленности личности составляют три группы мотивов: гуманистические (общественные), личные, деловые.

Вместе с тем, по мнению Л.М. Митиной, «направленность человека на себя не так однозначна: она имеет не только эгоистический, эгоцентрический контекст, но и стремление к самореализации, к самосовершенствованию и саморазвитию в интересах других людей».

Направленность на профессиональную деятельность появляется на определенном этапе развития личности и становится в этот период жизни центральным личностным новообразованием, которое, с одной стороны, формируется в результате многомерного социально-нравственного, профессионального, личностного самоопределения и в процессе осуществления трудовой или учебной, профессиональной деятельности, а с другой стороны, само обуславливает и самоопределение, и деятельность (Кудрявцев).

В зарубежных исследованиях подходы к пониманию сущности и структуры педагогической направленности группируются в русле трех направлений: бихевиористического, когнитивного и гуманистического.

В бихевиористических ориентированных исследованиях направленность учителя понимается как «совокупность качеств, которые коррелируют с показателями эффективности педагогической деятельности» (Amerson, Evertson, Brophy; Gage и др.). В теоретическом подходе конструировалась модель эффективного учителя, подбирались тесты, с помощью которых можно было бы контролировать формирование эффективного учителя. В рамках эмпирического подхода изучались качества лучших учителей, и на основе этих данных была создана концепция эффективного учителя и системы его подготовки (Dunkin, Biddle; Medley). Показатели эффективности учителя основывались на изменениях в достижениях учащихся. Успехи учащихся измерялись с помощью стандартизированных тестов достижений. Бихевиористически ориентированные исследования давали довольно низкие результаты, что обуславливалось признанием прямой связи между внешневыраженными и внутриличностными характеристиками направленности. В данном подходе попыток построить какую-либо иерархизированную систему направленности учителя не предпринималось.

Сущность когнитивного направления состояла в построении модели, которая открывала бы взаимосвязь между планированием учителя и его последующими действиями в классе. Была предпринята попытка построения такой модели (Shavelson, Stern), которая позволяла анализировать «пошаговый» ход принятия решений учителем от наблюдения и оценки поведения учащихся до применения конкретных приемов воздействия на них.

Особый интерес представляют исследования педагогической направленности в русле гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Дьюи и др.). Направленность личности рассматривается как стремление личности к самоактуализации. Анализируя противоречивую природу системы ценностей человека, К. Роджерс приходит к нескольким серьезным выводам: общие для людей ценностные устремления гуманистичны по своей природе и заключаются в совершенствовании развития самого человека; вся система позитивных ценностей лежит не вне учащегося, а в нем самом. Поэтому учитель, по мнению К. Роджерса, не может задать, а может лишь создать условия для ее проявления.

По мнению Л.М. Митиной, стремление учителя к самоактуализации в сфере педагогической деятельности также является показателем педагогической направленности. Направленность – интегральная характеристика труда учителя, в ней выражается стремление педагога к самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности.

Рассмотрим следующую интегральную характеристику педагогического труда учителя – педагогическую компетентность.

Под **педагогической компетентностью** Л.М. Митина понимает гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков педагогического общения. Данное определение дает возможность представить в структуре педагогической компетентности учителя две подструктуры: деятельностную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения).

А.К. Маркова утверждает, что доминирующим блоком профессиональной компетентности учителя является его личность. В структуре которой выделяется три компонента: 1 – мотивация личности, 2 – свойства личности (способности, характер, психологические процессы и состояния личности), 3 – интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность).

Исходя из структурной модели Н.В. Кузьминой, В.Ф. Кучеров с применением необходимых процедур валидации и верификации первоначальной структуры педагогических умений пришел к заключению о том, что педагогическая компетентность может быть описана пятью эмпирически установленными ортогональными (относительно независимыми) группами умений: процессуальными (куда входят организаторские и коммуникативные умения по терминологии Н.В. Кузьминой), гностическими, конструктивными, проектировочными и корректировочными (контрольно – оценочные).

Аналогичное исследование было проведено Т.П. Василенко, выделенные умения в соответствии с их ранговым местом могут быть представлены в следующем порядке: ориентировочные, информационные, конструктивные, организаторские, коммуникативные.

Рост педагогической компетентности сопряжен с рефлексией, т.е. «способностью учителя осмысливать себя, свои действия, ученика и его действия, ведущей к осознанию и пониманию внутреннего мира ребенка, позволяющей ему осуществлять выбор оснований деятельности как определенного типа отношений к социальной и педагогической действительности, к учащимся и к самому себе» (Ю.Н.Кулюткин)

Проблема **эмоциональной гибкости** в том числе эмоциональной устойчивости учителя является одной из наиболее актуальных научно-практических проблем. Профессия учителя относится к ряду стрессогенных, требующих от него больших резервов самообладания и саморегуляции. По данным социально-демографических исследований труд педагога относят к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда: по степени напряженности нагрузка учителя в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, т.е. тех, кто непосредственно работает с людьми.

Еще в 70-е годы ряд исследователей обратили внимание на довольно часто встречающееся состояние эмоционального истощения у лиц, занимающихся в различных сферах коммуникативной деятельности (педагогов, врачей, работников социальных служб, психологов, менеджеров). Как правило, такие специалисты на определенном этапе своей деятельности неожиданно начинали терять интерес к ней, формально относиться к своим обязанностям, конфликтовать с коллегами по принципиальным вопросам. В дальнейшем у них обычно развивались соматические заболевания и невротические расстройства. Наблюдавшиеся изменения, как было обнаружено, вызывались длительным воздействием профессионального стресса. Появился термин «burnout», который в русскоязычной психологической литературе переводится как «выгорание» или «сгорание». В настоящее время существует единая точка зрения на сущность эмоционального выгорания и его структуру.

Актуальность темы эмоционального выгорания обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к личности педагога, так как профессия учителя обладает огромной социальной важностью. Способность к сопереживанию (эмпатии) признается одним из самых важных качеств учителя, однако практическая роль эмоций в профессиональной деятельности оценивается противоречиво. Можно сказать, что учителя не готовят к возможной эмоциональной перегрузке, не формируют у него целенаправленно соответствующих знаний, умений, личностных качеств, необходимых для преодоления эмоциональных трудностей профессии педагога.

В современных условиях деятельность учителя буквально насыщена факторами, вызывающими эмоциональное выгорание: большое количество социальных контактов за рабочий день, предельно высокая ответственность, недооценка среди руководства и коллег профессиональной значимости, необходимость быть все время в «форме». Сейчас обществом декларируется образ социально успешного человека,

это образ уверенного в себе человека, самостоятельного и решительного, достигшего карьерных успехов. Поэтому многие люди стараются соответствовать этому образу, чтобы быть востребованными в обществе. Но для поддержания соответствующего имиджа учитель должен иметь внутренние ресурсы.

Также, профессия педагога является одной из профессий альтруистического типа, что повышает вероятность возникновения выгорания.

Можно выделить три основные стадии синдрома эмоционального выгорания у учителя:

- на первой начальной стадии у учителей наблюдаются отдельные сбои на уровне выполнения функций, произвольного поведения: забывание каких-то моментов (например, внесена ли нужная запись в документацию, задавался ли ученику планируемый вопрос, что ученик ответил на поставленный вопрос, сбои в выполнении каких-либо двигательных действий и т.д.). Из-за боязни ошибиться, это сопровождается повышенным контролем и многократной проверкой выполнения рабочих действий на фоне ощущения нервно-психической напряженности;

- на второй стадии наблюдается снижение интереса к работе, потребности в общении (в том числе, и дома, с друзьями): «не хочется никого видеть», «в четверг ощущение, что уже пятница», «неделя длится нескончаемо», нарастание апатии к концу недели, появление устойчивых соматических симптомов (нет сил, энергии, особенно к концу недели; головные боли по вечерам; «мертвый сон без сновидений», увеличение числа простудных заболеваний); повышенная раздражительность (любая мелочь начинает раздражать);

- третья стадия – собственно личностное выгорание. Характерна полная потеря интереса к работе и жизни вообще, эмоциональное безразличие, оцепенение, нежелание видеть людей и общаться с ними, ощущение постоянного отсутствия сил.

Особо опасно выгорание в начале своего развития, так как «выгорающий» учитель, как правило, не осознает его симптомы и изменения в этот период легче заметить со стороны. Эмоциональное выгорание легче предупредить, чем вылечить, поэтому важно проводить раннюю диагностику эмоционального выгорания педагогов в рамках психологического сопровождения сохранения психологического здоровья педагогов.

Исследования, проведенные среди учителей и социальных работников, отчетливо показывают, что в этой профессиональной группе существует опасность раннего появления отрицательных последствий длительных стрессов. Начальные симптомы психического выгорания возникают уже в группе молодых учителей с малым стажем работы (Орел В.Е.). Поэтому нами изучались различные методики диагностики эмоционального выгорания, прежде всего, в условиях осуществления профессиональной деятельности.

В целом, для обеспечения развития вышепересмотренных интегральных составляющих труда учителя и отслеживания динамики его профессионального и личностного продвижения необходимо иметь валидный диагностический инструментарий. Попытки разработки такого инструментария предпринимались различными исследователями. Наиболее распространенной в конце 20 века являлась методика оценки педагогической компетентности учителя Л.М. Митиной. В основу создания которой положена методика оценки работы учителя (МОРУ), предложенная представителями американской ассоциации гуманистической психологии (Хазард и др.), затем модифицированная и апробированная в ряде общеобразовательных школ и пединститутов Москвы, Нальчика, Орска (Митина, 1991, 1994).

Методика позволяет оценить уровень развития двух групп компетентностей учителя: методическую и предметную подготовку учителя (компетентности I, II, III, V) и коммуникативные способности, умение создавать творческую (креативную) атмосферу на уроке (компетентности IV, VI, VII).

I – получение информации о запросах ученика и его продвижении в обучении, II – демонстрация учителем знания учебного предмета, письменного и устного предъявления материала, III – организация времени урока, пространства класса, учебных пособий и технических средств в целях обучения, IV – общение и взаимодействие учителя с учениками, V – демонстрация учителем соответствующих методов обучения, VI – поддержание творческой креативной атмосферы на уроке, VII – поддержание учителем на уроке приемлемого поведения учеников.

При несомненной ценности результатов, получаемых в ходе проведения данной методики, следует указать на ряд ее недостатков: громоздкость, то есть длительность проведения и обработки, отсутствие диагностики рефлексивного компонента педагогической деятельности, отсутствие данных по стандартизации и валидации методики. Для вывода о компетентности педагога проводится сравнение, полученных в обследовании данных с данными выборки учителей различного стажа работы в школе, то есть с определенными показателями, трактуемыми как нормативные. Таким образом, данная методика затрудняет отслеживание собственной динамики педагога, когда результаты его деятельности сравниваются с его предыдущими достижениями.

На сегодняшний день обучение учителейновым образовательным технологиями, например, инклюзивного, компетентностно-ориентированного образования требует разработки системы психолого-педагогической диагностики личностно-профессионального развития педагогов как для выявления эффективности самого процесса обучения учителей, так и, в целом, для повышения уровня их профессионального и личностного развития.

Для психолого-педагогической диагностики личностной направленности и эмоциональной гибкости педагогов А.И. Гарбер и М.В.

Демиденко был разработан комплексный пакет, состоящий из таких стандартизированных методик как: методика экспресс - диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ), методика определения локуса контроля (шкала Дж. Роттера), опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (Q – SORT - техника), методика оценки психологического климата в педагогическом коллективе (по А.В. Петровскому), методика изучения ценностно-ориентационного единства коллектива (по В.В. Шпалинскому).

Позже данный психодиагностический пакет методик был дополнен А.И. Гарбер опросником (AVEM-Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) типов поведения и переживаний, связанных с работой, который был разработан У. Шааршмидтом и А. Фишером в Институте психологии Потсдамского университета. Теоретическими предпосылками создания опросника послужили концепции когерентности Антоновского, механизмов преодоления стресса Лазаруса, а также методологические положения теории профессионального выгорания Маслач.

Для изучения стилей педагогического общения, т.е. в определенном смысле **профессиональной направленности** и **эмоциональной гибкости** в системе взаимодействия ученик-учитель, в данном психодиагностическом пакете были рекомендованы следующие методики: методика «Тестовая карта коммуникативной деятельности» А.А. Леонтьева, методика диагностики стиля педагогического общения (Автор И.М. Юсупов).

Однако, данные психодиагностические процедуры не могли дать целостной картины профессионального труда учителя. Требовалось нахождение дополнительного диагностического инструментария. По вышеназванным причинам, А.И. Гарбер и М.В. Демиденко была проведена модификация методик Л.М. Митиной и методики анализа урока Н.А. Фландерса, которая будет также представлена в данной главе.

Результатом проведенной работы явилось создание методики оценки эффективности работы учителя (методика оценки эффективности работы учителя авторов А.И. Гарбер, М.В. Демиденко). Она отражает определенный концептуальный подход к анализу ключевых компетентностей педагога. Суть данного подхода состоит в выделении трех основных компонентов педагогической деятельности: проективно-гностического, коммуникативно-перцептивного и рефлексивного. Проективно-гностический компонент представляет собой организацию познавательной деятельности учащихся с целью усвоения информационного объема, предусмотренного учебной программой. Этот компонент включает ряд показателей: 1- форма подачи учебного материала, 2- демонстрация учителем соответствующих методов обучения, 3- способы разъяснения при непонимании учебного материала.

В коммуникативно-перцептивном компоненте сделан акцент на коммуникацию педагога и ученика в учебном процессе и создание условий для творческого самовыражения учащегося. В составе данного компонента присутствуют следующие показатели: 1- общение учителя с учениками на

уроке, 2- поддержание креативной атмосферы на уроке, 3- предъявление информации учащимся об их прогрессе.

Вышеуказанные компоненты подвергаются рефлексивному анализу, таким образом, рефлексия педагога имеет двоякую направленность, с одной стороны, на формы и методы подачи учебного материала, с другой - на эмоциональный фон взаимодействия с учащимся и поддержание креативной атмосферы урока.

Сформированность каждого из показателей проективно-гностического, коммуникативно-перцептивного и рефлексивного компонентов оценивается по пяти уровням: репродуктивному, адаптивному, локально-моделирующему, системно-моделирующему и системно-развивающему.

Данный диагностический блок был позже дополнен А.И. Гарбер Лейпцигским экспресс-тестом на выявление хронического стресса (ЛЭТС) (Авторы русского варианта теста: А.И. Гарбер, Л.Ш. Карапетян, К.Х. Решке, авторы немецкого варианта теста К. Решке & Г. Шредер, Лейпцигский университет, Германия).

ЛЭТС разработан как скрининговый тест, в котором один предметный вопрос направлен на изучение таких составляющих стресса, как: потеря контроля, потеря смысла, негативные эмоции (гнев, недовольство, фрустрация), расстройство сна и сопутствующие ему психосоматические предупредительные сигналы, неспособность к отдыху, тема, которая эмоционально-негативно окрашена и долго воздействует на человека как критическая жизненная ситуация и отсутствие социально-эмоциональной поддержки.

В рамках теоретической разработки теста были выявлены основополагающие смысловые параметры, которые лучше других описывают генезис стресса и стратегии его преодоления. Этими параметрами являются личностные ресурсы, которые повышают уровень защищенности человека при воздействии стресса, что благоприятно влияет на его психическое здоровье. Они оказывают решающее влияние на принятие решения о целесообразности действия, позволяют предсказать поведение и успешное преодоление стресса. Высокий уровень стресса по отдельным или всем параметрам экспресс-теста свидетельствует о повышенном психосоциальном риске и угрозе здоровью человека. На русскоязычной выборке тест был проведен как на студентах, так и на педагогах, показав свою валидность и важность для профилактики эмоционального выгорания педагога и в целом повышения его стрессоустойчивости.

Перейдем к подробному описанию разработанного комплекса психолого-педагогической диагностики личностно-профессионального развития учителя. Каждая из методик описана по определенной структурной схеме, а именно: название методики, ее авторы, цель, материал, форма проведения, процедура проведения, инструкция, бланк методики, обработка методики, рекомендации по количественной и

качественной обработке методики.

? Вопросы для самопроверки:

1. Обоснуйте необходимость разработки комплексной психолого-педагогической диагностики труда и личности учителя;
2. Назовите три интегральных характеристики педагогического труда по Л.М. Митиной;
3. Назовите причины склонности учителя к эмоциональному выгоранию;
4. Опишите методику оценки работы учителя (МОРУ);
5. Какой опросник отношения к работе был разработан в Институте психологии Потсдамского университета специально для педагогов?
6. Какой концептуальный подход к анализу ключевых компетентностей педагога отражен в методике «Оценки эффективности работы учителя» А.И. Гарбер и М.В. Демиденко?

4.1 ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

ТЕМА 1. Диагностика педагогической направленности

Методика экспресс - диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ)

Цель: диагностика педагогической направленности учителя

Материал: текст вопросника, бланк для ответов

Форма проведения: индивидуально или в группе

Процедура проведения:

Педагог читает текст вопросника и заполняет бланк для ответов согласно инструкции.

Инструкция: В данном опроснике перечислены свойства, которые могут быть присущи Вам в большей или меньшей степени. Внимательно прочтите каждое из приведенных утверждений. Если можете сказать: «Верно, описываемое свойство типично для моего поведения или присуще мне в большей степени», то в бланке ответов под номером соответствующего вопроса обведите кружком знак «+»; если же Вы считаете, что описываемое свойство не типично для вашего поведения или присуще Вам в минимальной степени, то - знак «-».

Текст вопросов

1. Я бы вполне мог жить один, вдали от людей.
2. Я часто побеждаю других своей самоуверенностью.
3. Твердые знания по моему предмету могут существенно облегчить жизнь человеку.
4. Люди должны больше, чем сейчас, придерживаться законов морали.
5. Мой идеал рабочей обстановки - тихая комната с рабочим столом.
6. Люди говорят, что мне нравится делать все своим, оригинальным способом.

7. Среди моих идеалов видное место занимают личности ученых, сделавших большой вклад в мой предмет.

8. Окружающие считают, что на грубость я просто не способен.

9. Бывает, что все утро я ни с кем не хочу разговаривать.

10. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка.

11. Большинство моих друзей - люди, интересы которых имеют много общего с моей профессией.

12. Я подолгу анализирую свое поведение.

13. В компании я предоставляю другим возможность шутить и рассказывать всякие истории.

14. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения.

15. Если у меня есть немного свободного времени, то я предпочитаю почитать что-нибудь по моей дисциплине.

16. Мне неудобно дурачиться в компании, даже если другие это делают.

17. Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их.

18. Я редко выступаю вразрез с мнением коллектива.

19. Мне больше нравятся люди, хорошо знающие свою профессию, независимо от их личностных особенностей.

20. Я не могу быть равнодушным к проблемам других.

21. Худшее наказание для меня - быть закрытым в одиночестве.

22. Усилия, затраченные на составление планов, не стоят этого.

23. В школьные годы я пополнял свои знания, читая специальную литературу.

24. Я не осуждаю человека за обман тех, кто позволяет себя обманывать.

25. Вероятно, некоторые люди считают, что я слишком много говорю.

26. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности.

27. Наука - это то, что больше всего интересует меня в жизни.

28. Окружающие считают мою семью интеллигентной.

29. Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди.

30. Если есть выбор, то я предпочитаю организовать внеклассное мероприятие, чем рассказывать ученикам что-нибудь по предмету.

31. Основная задача учителя - передать ученику знания по предмету.

32. Я люблю читать книги и статьи на темы нравственности, морали, этики.

33. Большинство людей, с которыми я бываю в компаниях, несомненно, рады меня видеть.

34. Думаю, мне понравилась бы работа, связанная с ответственной административно - хозяйственной деятельностью.

35. Я вряд ли расстроюсь, если придется провести свой отпуск, обучаясь на курсах повышения квалификации.

36. Моя любезность часто не нравится другим людям.
 37. Если мне кто-нибудь нагрубит, то я могу быстро забыть об этом.
 38. Как правило, окружающие прислушиваются к моим предложениям.
 39. Если бы мне удалось перенестись в будущее на короткое время, то я в первую очередь набрал бы книг по моему предмету.
 40. Я проявляю большой интерес к судьбе других.

Обработка результатов:

Типы педагогической направленности учителя:

- 1) направленность на преподаваемый предмет – условное название – «Предметник»
- 2) направленность на коммуникацию, общение – «Коммуникатор»
- 3) направленность на организационные моменты – «Организатор»
- 4) направленность на просветительство, высокий интеллект, духовные ценности – «Интеллигент»

В верхние свободные клеточки каждого из четырех столбиков бланка ответов вписываются сокращенные названия перечисленных выше типов педагогической направленности в следующем порядке: Об, Орг, Пр, Ин соответственно. Далее подсчитывается общее количество обведенных кружком знаков «+» и «-» в правой части первого столбика и результат записывается в нижнюю свободную клеточку.

Аналогичным образом производится подсчет в каждом столбике. Полученные суммарные показатели характеризуют степень выраженности того или иного типа педагогической направленности. При этом большее значение показателя соответствует более яркой выраженности соответствующего типа. Суммарная оценка по каждому типу не может превышать десяти единиц. Зона нормы находится в пределах 3 - 7 единиц.

Бланк ответов 1

Пол м/ж	Ф. И. О.	Школа	Специальность	Стаж	Возраст

Бланк ответов 2

+ 1 -	- 2 +	- 3 +	- 4 +	
+ 5 -	- 6 +	- 7 +	- 8 +	
+ 9 -	- 10 +	- 11 +	- 12 +	
+ 13 -	- 14 +	- 15 +	- 16 +	
- 17 +	+ 18 -	- 19 +	- 20 +	
- 21 +	+ 22 -	- 23 +	+ 24 -	
- 25 +	+ 26 -	- 27 +	- 28 +	
- 29 +	- 30 +	- 31 +	- 32 +	
- 33 +	- 34 +	- 35 +	- 36 +	
- 37 +	- 38 +	- 39 +	- 40 +	

Интерпретация результатов:

Выраженность одного типа педагогической направленности является показателем мононаправленности личности учителя, а нескольких типов - полинаправленности. Каждый из типов педагогической направленности можно считать недостаточно развитым, если характеризующий его суммарный показатель находится в зоне ниже средних значений (ниже 3-х баллов) и, напротив, ярко выраженными - при характеризующем его суммарном показателе, находящемся в зоне выше средних значений (выше 7-ми баллов). Эти типы педагогической направленности могут проявлять себя в педагогической деятельности, соответственно, в гипо- и гиперактивных формах; в последнем случае возможно их негативное влияние на поведение учителя не только в профессиональной сфере, но и за ее пределами - в сфере быта, в семейных отношениях и т. д. (явление так называемого «профессионального шлейфа»).

ТЕМА 2. Диагностика ключевых компетенций труда учителя

Методика оценки эффективности работы учителя (Авторы М.В. Демиденко, А.И. Гарбер (Клюсова))

Цель: системный анализ сформированности ключевых компетенций педагогов;

Материал: бланк методики, краткое описание уровней эффективности работы учителя, анкета «Рефлексивный анализ урока».

Форма проведения: индивидуально, невключенное наблюдение;

Процедура проведения:

Наблюдая за деятельностью учителя на уроке, диагност заполняет бланк методики с опорой на краткое описание уровней эффективности работы учителя. Графа, отражающая уровень развития рефлексии учителя, заполняется на основе анализа ответов учителя на вопросы анкеты «Рефлексивный анализ урока». Далее осуществляется количественная обработка результатов диагностики. На основе количественной и качественной обработки формулируется заключение.

Бланк методики (см. Приложение 1.).

Краткое описание уровней эффективности работы учителя (см. Приложение 2.).

Анкета «Рефлексивный анализ урока» (см. Приложение 3.).

Данная методика отражает определенный концептуальный подход к анализу ключевых компетентностей педагога.

Суть данного подхода состоит в выделении трех основных компонентов педагогической деятельности: проектировочно-гностического, коммуникативно-перцептивного и рефлексивного. Проектировочно-гностический компонент представляет собой организацию познавательной деятельности учащихся с целью усвоения информационного объема, предусмотренного учебной программой. Этот компонент включает ряд показателей: 1- форма подачи учебного материала, 2- демонстрация учителем соответствующих методов обучения,

3- способы разъяснения при непонимании учебного материала.

В коммуникативно-перцептивном компоненте сделан акцент на коммуникацию педагога и ученика в учебном процессе и создание условий для творческого самовыражения учащегося. В составе данного компонента присутствуют следующие показатели: 1- общение учителя с учениками на уроке, 2- поддержание креативной атмосферы на уроке, 3- предъявление информации учащимся об их прогрессе.

Вышеуказанные компоненты подвергаются рефлексивному анализу, таким образом, рефлексия педагога имеет двоякую направленность, с одной стороны, на формы и методы подачи учебного материала, с другой - на эмоциональный фон взаимодействия с учащимся и поддержание креативной атмосферы урока.

Сформированность каждого из показателей проективно-гностического, коммуникативно-перцептивного и рефлексивного компонентов оценивается по пяти уровням: репродуктивному, адаптивному, локально-моделирующему, системно-моделирующему и системно-развивающему.

Достаточно редко бывает, что все показатели находятся на одном и том же уровне. Поэтому уровень сформированности каждого из показателей оценивается отдельно по результатам сравнения его описания (представленного в Приложении 2) с результатами экспертного наблюдения педагогической деятельности.

Если, например, показатель «форма подачи учебного материала» находится на адаптивном уровне, то в бланке фиксации результатов ставится галочка в соответствующую ячейку таблицы на пересечении столбца данного показателя и строки адаптивного уровня.

Далее проводится анализ какой уровень сформированности является преобладающим для проективно-гностического компонента, какой для коммуникативно-перцептивного и какой для педагогической деятельности в целом.

Уровень сформированности рефлексивного компонента оценивается по результатам сравнения ответов учителя на вопросы предлагаемой ему анкеты (см. Приложение 3. Анкета «Рефлексивный анализ урока») и результатов экспертного наблюдения педагогической деятельности.

Возможна и количественная обработка полученных в ходе наблюдения данных. При этом репродуктивный уровень оценивается в один балл, адаптивный - в 2 балла, локально-моделирующий - в 3 балла, системно-моделирующий - в 4 балла и системно-развивающий - в 5 баллов.

Если проективно-гностический и коммуникативно-перцептивный компоненты анализируются отдельно, то уровень сформированности каждого из компонентов оценивается как репродуктивный в случае суммарного балла от трех до четырех единиц, как адаптивный при суммарном балле - от 5 до 7 единиц, как локально-моделирующий - от 8 до 10 единиц, как системно-моделирующий - от 11 - до 13 единиц и как системно-развивающий - от 14 до 15 единиц.

Если педагогическая деятельность анализируется в целом, то уровень ее сформированности оценивается следующим образом: от 7- до 10 баллов - репродуктивный; от 11 до 17 - адаптивный; от 18 до 24 - локально-моделирующий; от 25 до 31 - системно-моделирующий; от 32 до 35 - системно-развивающий.

В заключении по методике должны быть проанализированы уровни сформированности каждого из компонентов и педагогической деятельности в целом. Даны рекомендации по повышению уровня сформированности наиболее «западающих» показателей, а также по устранению возможной дисгармоничности в уровнях сформированности трех основных компонентов педагогической деятельности.

ТЕМА 3. Диагностика личностной направленности

Методика диагностики локуса-контроля личности (Автор Дж. Роттер)

Цель: диагностика локуса-контроля личности учителя;

Материал: текст вопросника, бланк для ответов

Форма проведения: индивидуально или в группе

Процедура проведения:

Педагог читает текст вопросника и заполняет бланк для ответов согласно инструкции.

Инструкция: Приводится ряд парных утверждений. Решите, с какими из них вы согласны в большей степени, и обведите кружком соответствующую ему букву — «а» или «б».

Методика позволяет выявлять направленность личности на внешние (экстерналы) или внутренние (интервалы) стимулы. Экстерналы убеждены, что их неудачи являются результатом невезения, случайностей, отрицательного влияния других людей. Они нуждаются во внешней поддержке и одобрении. Интерналы же убеждены, что их успехи или неудачи не случайны и зависят от собственной компетентности, способностей, целеустремленности, т. е. от них самих. Они больше склонны к осмысливанию своего поведения и, в отличие от экстерналов, менее склонны подчиняться давлению других людей, сильнее реагируют на утрату личной свободы, активнее ищут информацию, необходимую для принятия решения, более уверены в себе.

Текст опросника

1: а) дети попадают в беду потому, что родители слишком часто их наказывают;

б) в наше время неприятности происходят с детьми чаще всего потому, что родители слишком мягко относятся к ним;

2: а) многие неудачи происходят от невезения;

б) неудачи людей являются результатом их собственных ошибок;

3: а) одна из главных причин, почему совершаются аморальные поступки, состоит в том, что окружающие мирятся с ними;

б) аморальные поступки будут происходить всегда, независимо от того, насколько усердно окружающие пытаются их предотвратить;

4: а) в конце концов к людям приходит заслуженное признание;

б) к сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными;

5: а) мнение, что преподаватели несправедливы к учащимся, неверно;

б) многие учащиеся не понимают, что их отметки могут зависеть от случайных обстоятельств;

6: а) успех руководителя во многом зависит от удачного стечения обстоятельств;

б) способные люди, которые не стали руководителями, сами не использовали свои возможности;

7: а) как бы вы ни старались, некоторые люди все равно не будут симпатизировать вам;

б) тот, кто не сумел завоевать симпатии окружающих, просто не умеет ладить с другими людьми;

8: а) наследственность играет главную роль в формировании характера и поведения человека;

б) только жизненный опыт определяет характер и поведение;

9: а) я часто замечал справедливость поговорки: «Чему быть — того не миновать»;

б) по-моему, лучше принять решение и действовать, чем надеяться на судьбу;

10: а) для хорошего специалиста даже проверка с пристрастием не представляет затруднений;

б) даже хорошо подготовленный специалист обычно не выдерживает проверки с пристрастием;

11: а) успех является результатом усердной работы и мало зависит от везения;

б) чтобы добиться успеха, нужно не упустить удобного случая;

12: а) каждый гражданин может оказывать влияние на важные государственные решения.

б) обществом управляют люди, которые выдвинуты на общественные посты, а рядовой человек мало что может сделать;

13: а) когда я строю планы, то всегда убежден, что смогу осуществить их;

б) не всегда благоразумно планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства;

14: а) есть люди, о которых можно смело сказать, что они нехорошие;

б) в каждом человеке есть что-то хорошее;

15: а) осуществление моих желаний не связано с везением;

б) когда не знают, как быть, подбрасывают монету, по-моему, в жизни часто можно прибегать к этому;

16: а) руководителем становятся благодаря счастливому стечению обстоятельств;

б) чтобы стать руководителем, нужно уметь управлять людьми —

везение здесь ни при чем;

17: а) большинство из нас не может влиять сколько-нибудь серьезно на мировые события;

б) принимая активное участие в общественной жизни, люди могут управлять событиями в мире;

18: а) большинство людей не понимают, насколько их жизнь зависит от случайных обстоятельств;

б) на самом деле такой вещи, как везение, не существует;

19: а) всегда нужно уметь признавать свои ошибки;

б) как правило, лучше не подчеркивать своих ошибок;

20: а) трудно узнать, действительно ли вы нравитесь человеку;

б) число ваших друзей зависит от того, насколько вы располагаете к себе других;

21: а) в конце концов неприятности, которые случаются с вами, уравновешиваются приятными событиями;

б) большинство неудач являются результатом отсутствия способностей, незнания, лени;

22: а) если приложить достаточно усилий, то формализм и бездушие можно искоренить;

б) есть вещи, с которыми трудно бороться, поэтому формализм и бездушие не искоренить;

23: а) иногда трудно понять, на чем основываются руководители, когда выдвигают человека на поощрение;

б) поощрения зависят от того, насколько усердно человек трудится;

24: а) хороший руководитель ожидает от подчиненных, чтобы они сами решали, что должны делать;

б) хороший руководитель ясно дает понять, в чем состоит работа каждого подчиненного;

25: а) я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной;

б) не верю, что случай или судьба могут играть важную роль в моей жизни;

26: а) люди одиноки из-за того, что не проявляют дружелюбия к окружающим;

б) бесполезно слишком стараться расположить к себе людей: если ты им нравишься, то нравишься;

27: а) характер человека зависит, главным образом, от его силы воли;

б) характер человека формируется, в основном, в коллективе;

28: а) то, что со мной случается — это дело моих собственных рук;

б) иногда я чувствую, что моя жизнь развивается независимо от меня;

29: а) я часто не могу понять, почему руководители поступают так, а не иначе;

б) в конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.

Форма бланка для ответов по шкале Дж. Роттера

1	А	Б	11	А	Б	21	А	Б
2	А	Б	12	А	Б	22	А	Б
3	А	Б	13	А	Б	23	А	Б
4	А	Б	14	А	Б	24	А	Б
5	А	Б	15	А	Б	25	А	Б
6	А	Б	16	А	Б	26	А	Б
7	А	Б	17	А	Б	27	А	Б
8	А	Б	18	А	Б	28	А	Б
9	А	Б	19	А	Б	29	А	Б
10	А	Б	20	А	Б			

Обработка результатов

Используются два трафарета, такие же как бланк для ответов, с вырезанными в соответствующих местах окошечками.

Утверждения на экстернальность соответствуют пунктам опросника: 2а, 3б, 4б, 5б, 6а, 7а, 9а, 10б, 11б, 12б, 13б, 15б, 16а, 17а, 18а, 20а, 21а, 22б, 23а, 25а, 26б, 28б, 29а.

Утверждения на интернальность соответствуют пунктам: 2б, 3а, 4а, 5а, 6б, 7б, 9б, 10а, 11а, 12а, 13а, 15а, 16б, 17б, 18б, 20б, 21б, 22а, 23б, 25б, 26а, 28а, 29б.

Согласие с любым утверждением оценивается в 1 балл. Суммы баллов подсчитываются по количеству обведенных кружочками букв «а» и «б», появившихся в окошечках соответствующего трафарета при наложении его на бланк для ответов (строчки и колонки трафаретов и бланка должны строго совпадать). Максимальные суммы по интернальности и экстернальности равны 23, поскольку 6 утверждений являются фоновыми.

Выводы

О соответствующей направленности локуса контроля испытуемого следует судить по относительному превышению суммарных баллов по интернальности или экстернальности.

ТЕМА 4. Диагностика уровня социально-психологической адаптации

Методика диагностики социально-психологической адаптации (Авторы К. Роджерс и Р. Даймонд)

Цель: диагностика социально-психологической адаптации учителя

Материал: текст вопросника, бланк для ответов

Форма проведения: индивидуально или в группе

Процедура проведения:

Педагог читает текст вопросника и заполняет бланк для ответов согласно инструкции.

Инструкция: В опроснике содержатся высказывания о человеке, о его образе жизни: переживаниях, мыслях, привычках, стиле поведения. Их всегда можно соотнести с нашим собственным образом жизни.

Прочитав или прослушав очередное высказывание опросника,

примерьте его к своим привычкам, своему образу жизни и оцените: в какой мере это высказывание может быть отнесено к Вам. Для того, чтобы обозначить ваш ответ в бланке, выберите подходящий, по вашему мнению, один из семи вариантов оценок, пронумерованных цифрами от «0» до «6»:

«0» - это ко мне совершенно не относится;

«1» - это на меня не похоже;

«2» - сомневаюсь, что это можно отнести ко мне;

«3» - не решаюсь отнести это к себе;

«4» - это похоже на меня, но нет уверенности;

«5» - это на меня похоже;

«6» - это точно про меня.

Выбранный вами вариант ответа отметьте в бланке для ответов в ячейке, соответствующий порядковому номеру высказывания.

Текст опросника (бланк ответов в таблице 8).

1. Испытывает неловкость, когда вступает с кем-нибудь разговор.
2. Нет желания раскрываться перед другими.
3. Во всем любит состязание, соревнование, борьбу.
4. Предъявляет к себе высокие требования.
5. Часто ругает себя за сделанное.
6. Часто чувствует себя униженным.
7. Сомневается, что может нравиться кому-нибудь из лиц противоположного пола.
8. Свои обещания выполняет всегда.
9. Теплые, добрые отношения с окружающими.
10. Человек сдержанный, замкнутый; держится ото всех чуть в стороне.
11. В своих неудачах винит себя.
12. Человек ответственный; на него можно положиться.
13. Чувствует, что не в силах хоть что-нибудь изменить, все усилия напрасны.
14. На многое смотрит глазами сверстников.
15. Принимает в целом те правила и требования, которым надлежит следовать.
16. Собственных убеждений и правил не хватает.
17. Любит мечтать - иногда прямо среди бела дня. С трудом возвращается от мечты к действительности.
18. Всегда готов к защите и даже нападению: «застревает» на переживаниях обид, мысленно перебирая способы мщения.
19. Умеет управлять собой и собственными поступками, заставлять себя, разрешать себе; самоконтроль для него — не проблема.
20. Часто портится настроение: накатывает уныние, хандра.
21. Все, что касается других, не волнует: сосредоточен на себе; занят собой.
22. Люди, как правило, ему нравятся.
23. Не стесняется своих чувств, открыто их выражает.

24. Среди большого стечения народа бывает немножко одиноко.
25. Сейчас очень не по себе. Хочется все бросить, куда-нибудь спрятаться.
26. С окружающими обычно ладит.
27. Всего труднее бороться с самим собой.
28. Настораживает незаслуженное доброжелательное отношение окружающих.
29. В душе — оптимист, верит в лучшее.
30. Человек неподатливый, упрямый; таких называют трудными.
31. К Людям критичен и судит их, если считает, что они этого заслуживают.
32. Обычно чувствует себя не ведущим, а ведомым: ему не всегда удается мыслить и действовать самостоятельно.
33. Большинство из тех, кто его знает, хорошо к нему относится, любит его.
34. Иногда бывают такие мысли, которыми не хотелось бы ни с кем делиться.
35. Человек с привлекательной внешностью.
36. Чувствует себя беспомощным, нуждается в ком-то, кто был бы рядом.
37. Приняв решение, следует ему.
38. Принимает, казалось бы, самостоятельные решения, не может освободиться от влияния других людей.
39. Испытывает чувство вины, даже когда винить себя как будто не в чем.
40. Чувствует неприязнь к тому, что его окружает.
41. Всем доволен.
42. Выбит из колеи: не может собраться, взять себя в руки, организовать себя.
43. Чувствует вялость; все, что раньше волновало, стадо вдруг безразличным.
44. Уравновешен, спокоен.
45. Разозлившись, нередко выходит из себя.
46. Часто чувствует себя обиженным.
47. Человек порывистый, нетерпеливый, горячий: не хватает сдержанности.
48. Бывает, что сплетничает.
49. Не очень доверяет своим чувствам: они иногда подводят его.
50. Довольно трудно быть самим собой.
51. На первом месте рассудок, а не чувство: прежде чем что-либо сделать, подумает.
52. Происходящее с ним толкует на свой лад, способен придумывать лишнего... Словом — не от мира сего.
53. Человек терпимый к людям и принимает каждого таким, каков он есть.

54. Старается не думать о своих проблемах.
55. Считает себя интересным человеком — привлекательным как личность, заметным.
56. Человек стеснительный, легко тушуетя.
57. Обязательно нужно напоминать, подталкивать, что бы довел дело до конца.
58. В душе чувствует превосходство над другими.
59. Нет ничего, в чем бы выразил себя, проявил свою индивидуальность, свое Я.
60. Боится того, что подумают о нем другие.
61. Честолюбив, равнодушен к успеху, похвале: в том, что для него существенно, старается быть среди лучших.
62. Человек, у которого в настоящий момент многое достойно презрения.
63. Человек деятельный, энергичный, полон инициатив.
64. Пасует перед трудностями и ситуациями, которые грозят осложнениями.
65. Себя просто недостаточно ценит.
66. По натуре вождь и умеет влиять на других.
67. Относится к себе в целом хорошо.
68. Человек настойчивый, напористый; ему всегда важно настоять на своем.
69. Не любит, когда с кем-нибудь портятся отношения, особенно — если разногласия грозят стать явными.
70. Подолгу не может принять решение, а потом сомневается в его правильности.
71. Пребывает в растерянности, все спуталось, все смешалось у него.
72. Доволен собой.
73. Невезучий.
74. Человек приятный, располагающий к себе.
75. Лицом, может, и не очень пригож, но может нравиться как человек, как личность.
76. Презирает лиц противоположного пола и не связывается с ними.
77. Когда нужно что-то сделать, охватывает страх: а вдруг - не справлюсь, а вдруг - не получится.
78. Легко, спокойно на душе, нет ничего, что сильно бы тревожило.
79. Умеет упорно работать.
80. Чувствует, что растет, взрослеет: меняется сам и отношение к окружающему миру.
81. Случается, что говорит о том, в чем совсем не разбирается.
82. Всегда говорит только правду.
83. Встревожен, обеспокоен, напряжен.
84. Чтобы заставить хоть что-то сделать, нужно как следует настоять, и тогда он уступит.
85. Чувствует неуверенность в себе.

86. Обстоятельства часто вынуждают защищать себя, оправдываться и обосновывать свои поступки.

87. Человек уступчивый, податливый, мягкий в отношениях с другими.

88. Человек толковый, любит размышлять.

89. Иной раз любит прихвастнуть.

90. Принимает решения и тут же их меняет; презирает себя за безволие, а сделать с собой ничего не может.

91. Старается полагаться на свои силы, не рассчитывает на чью-то помощь.

92. Никогда не опаздывает.

93. Испытывает ощущение скованности, внутренней несвободы.

94. Выделяется среди других.

95. Не очень надежный товарищ, не во всем можно положиться.

96. В себе все ясно, себя хорошо понимает.

97. Общительный, открытый человек; легко сходится с людьми.

98. Силы и способности вполне соответствуют тем задачам, которые приходится решать; со всем может справиться.

99. Себя не ценит: никто его всерьез не воспринимает; в лучшем случае к нему снисходительны, просто терпят.

100. Беспокоится, что лица противоположного пола слишком занимают мысли.

101. Все свои привычки считает хорошими.

Таблица 8 - Бланк для ответов

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
101									

Показатели и ключи к интерпретации представлены в таблицах №9-10.

Таблица 9 – Интегральные показатели

Интегральные показатели	
«Адаптация» A=a:(a+b)*100%	«Самопринятие» S=a:(a+b)*100%
«Принятие других» L=1,2a:(1,2a+b)*100%	«Эмоциональная комфортность» E= a:(a+b)*100%
«Интернальность» I=a:(a+1,4b)*100%	«Стремление к доминированию» D=2a:(2a+b)*100%

Таблица 10 – Показатели и ключи к интерпретации

№	Показатели	Номера высказываний	Нормы
1	A Адаптивность	4, 5, 9, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 61, 63, 67, 72, 74, 75, 78, 80, 88	(68-170) 68-136
	B Деадаптивность	2, 6, 7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 36, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 54, 56, 59, 60, 62, 64, 69, 71, 73, 76, 77, 83, 84, 86, 90, 95, 99, 100	(68-170) 68-136
2	A Лживость -	34, 45, 48, 81, 89	(18-45)
	B Лживость +	8, 82, 92, 101	18-36
3	A Принятие себя	33, 35, 55, 67, 72, 74, 75, 80, 88, 94, 96	(22-52) 22-42
	B Непринятие себя	7, 59, 62, 65, 90, 95, 99	(14-35) 14-28
4	A Принятие других	9, 14, 22, 26, 53, 97	(12-30) 12-24
	B Непринятие других	2, 10, 21, 28, 40, 60, 76	(14-35) 14-28
5	A Эмоциональный комфорт	23, 29, 30, 41, 44, 47, 78	(14-35) 14-28
	B Эмоциональный дискомфорт	6, 42, 43, 49, 50, 83, 85	(14-35) 14-28
6	A Внутренний контроль	4, 5, 11, 12, 19, 27, 37, 51, 63, 68, 79, 91, 98, 13	(26-65) 26-52
	B Внешний контроль	25, 36, 52, 70, 71, 73, 77	(18-45) 18-36
7	A Доминирование	58, 61, 66	(6-15) 6-12
	B Ведомость	16, 32, 38, 69, 84, 87	(12-30) 12-24
8	Экспазим (уход от проблем)	17, 18, 54, 64, 86	(10-25) 10-20

Зона неопределенности в интерпретации результатов по каждой шкале для подростков приводится в скобках, для взрослых - без скобок. Результаты «до» зоны неопределенности интерпретируются как чрезвычайно низкие, а «после» самого высокого показателя в зоне неопределенности – как высокие.

ТЕМА 5. Диагностикатипов поведения и переживаний в профессиональной среде

Опросник AVEM поведения и переживаний, связанных с работой (Авторы: У. Шааршмидт, А. Фишер, опросник в адаптации Т. Ронгинской).

Цель: Определить типы поведения человека в ситуациях профессиональных требований.

Материал: бланк ответов

Форма проведения: индивидуально или фронтально.

Процедура проведения: Раздается бланк ответов, на котором предлагается ознакомиться с опросником. После чего выбрать свое отношение к данным утверждениям.

Инструкция: Просим Вас описать Ваши привычные способы действий, установки и привычки, причем, прежде всего в отношении Вашей трудовой жизни. Для этого Вам предлагается далее ряд высказываний. Прочитайте внимательно каждое предложение и решите, в какой мере оно касается лично Вас.

Обведите кружком номер подходящего варианта оценки каждого высказывания (см. таблицу 11).

Оценки:

1 – меня не касается, совершенно не согласен\согласна;

2 – скорее нет, чем да;

3 – частично – да, частично – нет;

4 – скорее да, чем нет;

5 – полностью согласен\согласна.

Таблица 11 – Задания методики

Высказывания	1	2	3	4	5
1. Работа для меня – самое важное в жизни					
2. Я могла бы продвинуться в профессии дальше, чем хотела бы					
3. Когда требуется, я работаю до изнеможения					
4. Моя работа должна быть всегда выполнена безупречно					
5. После окончания рабочего дня я забываю о работе					
6. Если я не добиваюсь успеха, я быстро сдаюсь					
7. По моему мнению, трудности существуют для того, чтобы их преодолевать					
8. Меня нелегко вывести из состояния спокойствия					
9. Моя прежняя профессиональная жизнь была весьма успешной					
10. Я могу быть довольна моей прошлой жизнью					
11. Мой спутник, с которым меня связывают тесные личные отношения, обнаруживает понимание моей работы					
12. Работа значит для меня все					
13. Профессиональная карьера значит для меня немного					
14. Во время работы я не щаю своих сил					
15. Я лучше проверю еще несколько раз, чем сдам рабочий результат с ошибками					
16. Даже в свободное время мои мысли также заняты рабочими проблемами					
17. Мне очень тяжело справиться с неудачей					
18. Если у меня что-то не получается, то я говорю себе "Нет, попробую еще раз"					
19. Я беспокойный человек					
20. На моем прежнем профессиональном пути я переживал больше успехов, чем поражений (неудач)					
21. В общем и целом я счастлива и довольна					
22. Моя семья не очень интересуется моими проблемами на работе					
23. Я могла бы быть совершенно счастлива и без моей работы					

24. Я считаю себя достаточно честолюбивой в том, что касается моего профессионального развития	
25. Пожалуй, я работаю больше, чем нужно	
26. Для меня вопрос чести не сделать на работе ни одной ошибки	
27. После работы я могу легко от всего отключиться	
28. Профессиональные провалы могут легко отбить у меня всякое желание работать	
29. Неудачи меня не обескураживают, а побуждают к еще большим усилиям	
30. Я думаю, что я человек достаточно импульсивный	
31. Пока у меня еще не было настоящих профессиональных достижений	
32. У меня есть все основания смотреть в будущее с оптимизмом	
33. Со стороны моего спутника (с которым меня связывают тесные личные отношения) я хотела бы большей заинтересованности моими профессиональными задачами и проблемами	
34. Работа мне нужна как воздух	
35. Я стремлюсь к более высоким профессиональным целям, чем большинство других	
36. Я склонна к тому, чтобы работать на пределе своих сил	
37. Что бы я ни делала, это должно быть сделано безупречно	
38. Конец рабочего дня есть конец рабочего дня, и после этого я уже не растрчиваю себя на мысли о работе	
39. Если у меня что-то не получается по работе, то это меня сильно угнетает	
40. Я уверена, что смогу хорошо справиться со всеми требованиями, которые мне предъявит в будущем жизнь	
41. Я думаю, что для окружающих я источник спокойствия	
42. В моем профессиональном развитии мне пока практически все удавалось	
43. Я не могу ни в чем жаловаться на свою жизнь	
44. В моей семье я всегда нахожу поддержку	
45. Я не знаю, как бы я жила без работы	
46. У меня большие планы на мое профессиональное будущее	
47. Режим моего дня характеризуется постоянно нехваткой времени	
48. Для меня работа выполнена только тогда, когда я полностью удовлетворена результатом	
49. Рабочие проблемы занимают меня в течение всего дня, до самой ночи	
50. Я легко падаю духом, если, несмотря на мои усилия, не достигаю успеха	
51. Неудача может пробудить во мне новые силы	
52. Практически во всех ситуациях я могу оставаться спокойной и рассудительной	
53. Моя прежняя жизнь характеризуется профессиональными успехами	
54. Некоторыми сторонами жизни я изрядно разочарована	
55. Иногда мне хотелось бы больше поддержки со стороны окружающих меня людей	
56. В жизни есть вещи важнее работы	

57. Профессиональный успех является для меня важной жизненной целью	
58. Я все свои силы отдаю работе	
59. Мне неприятно, если я должен закончить работу, которая могла бы быть сделана лучше	
60. Мои мысли почти все время крутятся вокруг работы	
61. Если я с чем-то справилась, то это отбивает у меня желание работать	
62. Если мне что-либо не удастся, я упорствую и прилагаю все возможные усилия, чтобы добиться успеха	
63. Стрессовые ситуации и волнение вокруг меня оставляют меня равнодушной	
64. Мои профессиональные достижения говорят сами за себя	
65. Найдется совсем немного таких счастливых людей, как я	
66. Когда мне нужны совет или помощь, всегда кто-нибудь оказывается рядом	

Обработка результатов (см. таблицы 12-18):

Таблица 12 - Ответы испытуемых обрабатываются по ключу.

Пример:

1. Работа для меня – самое важное в жизни	1 2 3 4 5
12. Работа значит для меня все	1 2 3 4 5
23. Я могла бы быть совершенно счастлива и без моей работы	1 2 3 4 5
34. Работа мне нужна как воздух	1 2 3 4 5
45. Я не знаю, как бы я жила без работы	1 2 3 4 5
56. В жизни есть вещи важнее работы	1 2 3 4 5

$$BA \quad \boxed{2} + \boxed{3} - \boxed{4} + \boxed{5} + \boxed{1} - \boxed{2} + \boxed{12} = 29$$

Таблица 13 - Ключ к AVEM

BA	$\boxed{} + \boxed{} - \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} - \boxed{} + \boxed{12} =$	
BE	$\boxed{} - \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{6} =$	
VB	$\boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} =$	
PS	$\boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} =$	
DF	$\boxed{} - \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} - \boxed{} - \boxed{} + \boxed{18} =$	
RT	$\boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} =$	
OP	$\boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} =$	
IR	$\boxed{} - \boxed{} - \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{12} =$	
EE	$\boxed{} - \boxed{} + \boxed{} - \boxed{} + \boxed{} - \boxed{} + \boxed{} =$	

	$\boxed{} + \boxed{} - \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{6} =$	
LZ	$\boxed{10} + \boxed{21} + \boxed{32} + \boxed{43} + \boxed{54} + \boxed{65} + \boxed{6} =$	
SU	$\boxed{11} - \boxed{22} - \boxed{33} + \boxed{44} - \boxed{55} + \boxed{66} + \boxed{18} =$	

Таблица 14 - Результаты переводятся в стены, согласно таблице.

Пример:

$$BA \quad \boxed{2} + \boxed{3} - \boxed{4} + \boxed{5} + \boxed{1} - \boxed{2} + \boxed{12} = 29$$

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
BA	6-8	9-10	11-13	14-15	16-18	19-20	21-23	24-26	27-30

BA = 9

Таблица 15 - Перевод в стены

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A	6-8	9-10	11-13	14-15	16-18	19-20	21-23	24-26	27-30
E	5-10	11-12	13-14	15-17	18-19	20-22	23-24	25-27	28-30
B	6-11	12-13	14-15	16-17	18-20	21-22	23-24	25-27	28-30
PS	5-13	14-16	17-19	20-21	22-23	24-25	26-27	28-29	30
DF	5-7	8-10	11-12	13-15	16-18	19-20	21-23	24-26	27-30
RT	5-8	9-11	12	13-15	15-17	18-19	20-22	23-25	26-30
OP	6-15	16-17	18-19	20-21	22-23	24-25	26-27	28-29	30
IR	6-11	12-13	14-16	17-18	19-20	21-23	24-25	26-27	28-30
EE	6-16	17-18	19-20	21-22	23	24-25	26-27	28-29	30
LZ	6-14	15-17	18-19	20-21	22-23	24-25	26-27	28	29-30
SU	6-15	16-17	18-19	20-21	22-24	25-26	27-28	29	30

Таблица 16 - Шкалы AVEM, соответствующие трем сферам личности

Профессиональная активность	1	Субъективное значение деятельности (BA)	Место работы и жизни человека Пример утверждения: «Работа для меня – самое важное в жизни»
	2	Профессиональные притязания (BE)	Стремление к профессиональному росту Пример утверждения: «Я стремлюсь к более высоким профессиональным целям, чем большинство других»
	3	Готовность к энергетическим затратам (VB)	Готовность посвятить все свои силы выполнению профессиональных задач Пример утверждения: «Когда требуется, я работаю до изнеможения»

	4	Стремление к совершенству (PS)	Концентрация на качестве выполняемых обязанностей Пример утверждения: «Моя работа всегда должна быть выполнена безупречно»
	5	Способность поддерживать дистанцию по отношению к работе (DF)	Способность к релаксации и отдыху после работы Пример утверждения: «После окончания рабочего дня я забываю о работе»
	6	Тенденция к отказу в ситуации неудачи (RT)	Склонность к примирению с ситуацией неудачи и легкому отказу от ее преодоления Пример утверждения: «Если я не добиваюсь успеха, я быстро сдаюсь»
Психическая устойчивость и стратегии преодоления проблемных ситуаций	7	Активная стратегия решения проблем (OP)	Активная и оптимистическая установка по отношению к появляющимся проблемам и задачам Пример утверждения: «Если у меня что-то не получается, то я говорю себе: "Нет, попробую еще раз!"»
	8	Внутреннее спокойствие и равновесие (IR)	Чувство психической стабильности и равновесия Пример утверждения: «Меня нелегко вывести из состояния спокойствия»
Эмоциональное отношение к работе	9	Чувство успешности в профессиональной деятельности (EE)	Удовлетворенность своими профессиональными достижениями Пример утверждения: «Моя прежняя профессиональная жизнь была весьма успешной»
	10	Удовлетворенность жизнью (LZ)	Общая жизненная удовлетворенность с учетом профессионального успеха Пример утверждения: «В общем и целом я счастлив(а) и доволен\довольна»
	11	Чувство социальной поддержки (SU)	Доверие и поддержка со стороны близких людей, чувство социального благополучия Пример утверждения: «Мой спутник/моя спутница жизни обнаруживает понимание к моей работе»

Примечание: в названиях шкал сохранены оригинальные немецкие сокращения: BA – Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit; BE – Beruflicher Ehrgeiz; VB – Verausgabungsbereitschaft; PS – Perfektionsstreben; DF – Distanzierungsfähigkeit; RT – Resignationstendenz bei Misserfolg; OP – Offensive Problembewältigung; IR – Innere Ruhe und Ausgeglichenheit; EE – Erfolgserleben im Beruf; LZ – Lebenszufriedenheit; SU – Erleben sozialer Unterstützung

Таблица 17 - Средние значения и стандартные отклонения шкал AVEM (N = 155)

Шкала	M	SD
BA – Субъективное значение деятельности	5,12	1,62
BE – Профессиональные притязания	6,36	1,60
VB – Готовность к энергетическим затратам	5,39	1,68
PS – Стремление к совершенству	4,88	1,67
DF – Способность к поддержанию дистанции по отношению к работе	5,48	1,67
RT – Тенденция к отказу в ситуации неудачи	5,60	1,95
OP – Активная стратегия решения проблем	4,20	2,11
IR – Внутреннее спокойствие и равновесие	4,65	1,97
EE – Чувство успешности в профессиональной деятельности	3,88	2,08
LZ – Удовлетворенность жизнью	4,52	1,95
SU – Чувство социальной поддержки	5,17	1,89

Таблица 18 - Средние значения и стандартные отклонения шкал AVEM популяции польских и немецких студентов

Шкала	M		SD	
	Польша N=155	Германия N=342	Польша N=155	Германия N=342
BA – Субъективное значение деятельности**	5,12	4,53	1,62	1,59
BE – Профессиональные притязания**	6,36	5,50	1,60	1,61
VB – Готовность к энергетическим затратам**	5,39	3,78	1,68	1,80
PS – Стремление к совершенству**	4,88	4,27	1,67	1,80
DF – Способность к поддержанию дистанции по отношению к работе**	5,48	5,94	1,67	1,80
RT – Тенденция к отказу в ситуации неудачи**	5,60	4,92	1,95	1,91
OP – Активная стратегия решения проблем	4,20	4,4	2,11	1,87
IR – Внутреннее спокойствие и равновесие**	4,65	5,28	1,97	2,02
EE – Чувство успешности в профессиональной деятельности**	3,88	4,59	2,08	2,19
LZ – Удовлетворенность жизнью*	4,52	5,01	1,95	2,03
SU – Чувство социальной поддержки**	5,17	5,97	1,89	1,97

Примечание: * – p < 0,5; ** – p < 0,1

На основе анализа показателей отдельных шкал опросника и их взаимосвязей авторами методики были выделены четыре типа поведения и переживания в профессиональной среде:

1. Тип G – здоровый тип (нем. *gesund* – здоровый), активный, способный к решению трудных проблем, конструктивному преодолению ситуаций неудач, которые рассматривает не как источник негативных эмоций, а как стимул для поиска активных стратегий их преодоления. Придающий работе высокое значение, контролирующей собственные энергетические затраты.

2. Тип S – тип экономный, бережливый (нем. *sparsam* – экономный, бережливый), со средним уровнем мотивации, энергетических затрат и профессиональных притязаний, способный к сохранению дистанции по отношению к профессиональной деятельности, довольный результатами своего труда. Характерная черта этого типа –

общая жизненная удовлетворенность, источником которой могут быть ситуации, не связанные с работой.

3. *Тип А* – тип риска *А*, соответствующий классическому описанию Фридмана и Розенмана, характеризующийся экстремально высоким субъективным значением профессиональной деятельности, высокой готовностью к энергетическим затратам, низкой устойчивостью к фрустрации и стрессу. Преобладание негативных эмоций как следствия психической перегрузки, стремления к совершенству и связанной с этим неудовлетворенности эффектами своей деятельности, а также отсутствие социальной поддержки позволяет отнести этот тип к группе риска с высокой вероятностью быстрого развития синдрома профессионального выгорания.

4. *Тип В* – тип выгорания (англ. *burnout* – выгорание) отмечен низким субъективным значением деятельности, низкой стрессоустойчивостью, ограниченной способностью к релаксации и конструктивному решению проблем, тенденцией к отказу от решения в трудных ситуациях, постоянным чувством беспокойства и беспредметного страха. Приведенные симптомы отражают эмоциональное истощение организма и соответствуют картине синдрома профессионального выгорания.

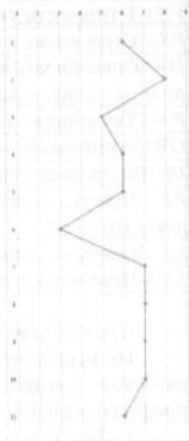
Образец-тип поведения G –

Высокий уровень профессиональной активности, занятости, высокая психическая устойчивость, сопротивляемость трудностям и напряжению на работе, преобладание позитивного чувства удовлетворенности жизнью («Идеал здорового образа жизни»)



Образец-тип поведения G

1. Субъективная значимость работы
2. Профессиональные притязания
3. Готовность к энергетическим затратам
4. Стремление к совершенству
5. Способность сохранять дистанцию по отношению к работе
6. Тенденция к отказу от работы в ситуации неудачи
7. Активная стратегия решения проблем
8. Внутреннее спокойствие и уравновешенность
9. Чувство успешности в профессиональной деятельности
10. Удовлетворенность жизнью
11. Чувство социальной поддержки



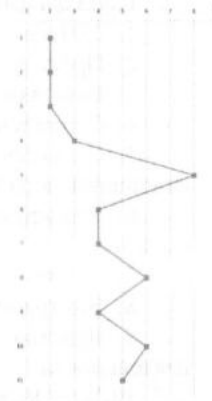
Образец-тип поведения S –

Выраженная тенденция к бережному, щадящему отношению к себе в ситуации преодоления профессиональных трудностей



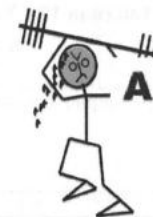
Образец-тип поведения S

1. Субъективная значимость работы
2. Профессиональные притязания
3. Готовность к энергетическим затратам
4. Стремление к совершенству
5. Способность сохранять дистанцию по отношению к работе
6. Тенденция к отказу от работы в ситуации неудачи
7. Активная стратегия решения проблем
8. Внутреннее спокойствие и уравновешенность
9. Чувство успешности в профессиональной деятельности
10. Удовлетворенность жизнью
11. Чувство социальной поддержки



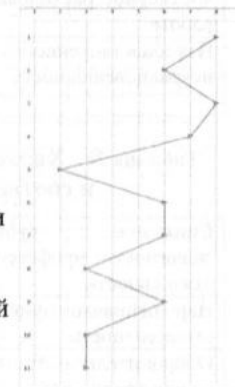
Образец-тип поведения А (группы риска) –

экстремально высокое субъективное значение профессиональной деятельности, не находящее соответствующего равновесия в эмоциональном отношении к работе, низкая устойчивость к стрессу и напряжению.



Образец-тип поведения А

1. Субъективная значимость работы
2. Профессиональные притязания
3. Готовность к энергетическим затратам
4. Стремление к совершенству
5. Способность сохранять дистанцию по отношению к работе
6. Тенденция к отказу от работы в ситуации неудачи
7. Активная стратегия решения проблем
8. Внутреннее спокойствие и уравновешенность
9. Чувство успешности в профессиональной деятельности
10. Удовлетворенность жизнью
11. Чувство социальной поддержки



Образец-тип поведения В (группы риска)-

Низкое субъективное значение деятельности, сопровождающееся низкой стрессоустойчивостью и негативным эмоциональным отношением к работе (эмоциональное выгорание)



Образец-тип поведения В

1. Субъективная значимость работы
2. Профессиональные притязания
3. Готовность к энергетическим затратам
4. Стремление к совершенству
5. Способность сохранять дистанцию по отношению к работе
6. Тенденция к отказу от работы в ситуации неудачи
7. Активная стратегия решения проблем
8. Внутреннее спокойствие и уравновешенность
9. Чувство успешности в профессиональной деятельности
10. Удовлетворенность жизнью
11. Чувствосоциальнойподдержки

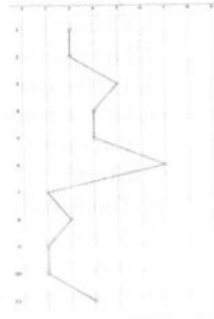


Таблица 19 - Характеристика образца-типа поведения группы риска А и соответствующих воздействий для его изменения

Чрезмерно завышенные требования к себе	Индивидуальные изменения организации работы и времени. Координация и сбалансированность профессиональных требований, домашних обязанностей и свободного времени
Односторонняя направленность на работу, чрезмерное расхождение сил, энергии на работе	Установление соотношения ценности работы с другими ценностными областями жизни
Неудовлетворенность, неуравновешенность	Тренинг преодоления конфликтных и стрессовых ситуаций для снижения гнева и нетерпеливости и снижения ранимости.

Таблица 20 - Характеристика образца-типа поведения группы риска В и соответствующих воздействий для его изменения

Снижение субъективной значимости профессиональной деятельности	Постановка новых целей и нахождение новых смыслов
Нарушенная коммуникативная компетентность	Тренинг коммуникации
Оборонительная стратегия преодоления трудностей	Стимулирование активных коммуникативных и ориентированных на решение конфликтов стратегий поведения
Разочарованность, безысходность, сомнения	Проведение индивидуальной и групповой психотерапии для эмоциональной стабилизации, преодоления страхов, усиление чувства собственного достоинства и чувства безопасности

Оформление результатов:

Данные по каждому испытуемому заносятся в матрицу (см. таблица

21-22):

Матрица
 ФИО _____
 Дата проведения _____
 Время проведения _____
 Пол _____ Возраст _____

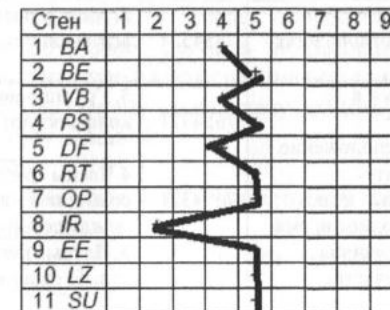
Таблица 21 - Шкала заполняется результатами испытуемого

Шкала	Стен
BA – Субъективнозначимоедеятельности	4
BE – Профессиональныепритязания	5
VB – Готовность к энергетическим затратам	4
PS – Стремление к совершенству	5
DF – Способность к поддержанию дистанции по отношению к работе	4
RT – Тенденция к отказу в ситуации неудачи	5
OP – Активная стратегия решения проблем	5
IR – Внутреннее спокойствие и равновесие	2
EE – Чувство успешности в профессиональной деятельности	5
LZ – Удовлетворенностьжизнью	5
SU – Чувствосоциальнойподдержки	5

Таблица 22 - Составляется график при помощи таблицы.

Пример:

Стен	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 BA				+					
2 BE					+				
3 VB				+					
4 PS					+				
5 DF				+					
6 RT					+				
7 OP					+				
8 IR		+							
9 EE					+				
10 LZ					+				
11 SU					+				



ТЕМА 6. Диагностика психологического климата в педагогическом коллективе

Методика оценки психологического климата в педагогическом коллективе (по А.В. Петровскому)

Цель: диагностика уровня социально-психологического климата в коллективе

Материал: бланк для ответов

Форма проведения: индивидуально или фронтально

Процедура проведения:

Необходимо заполнить бланки для ответов в соответствии с инструкцией

Инструкция: Вам даны 14 утверждений, которые характеризуют психологический климат коллектива.

Для оценки утверждений, приведенных в столбце слева, используйте цифры:

7-явление присутствует всегда;

6-присутствует в большинстве случаев;

5 - достаточно часто.

Для утверждений в правом столбце: -

1 - явление имеет место всегда;

2 - в большинстве случаев;

3-достаточно часто.

Цифра 4 означает, что трудно отдать предпочтение утверждению справа или слева.

Из двух полярных утверждений, характеризующих Ваш педагогический коллектив, выберите одно (левое или правое) и обведите кружком одну из семи цифр, совпадающую с мнением о степени выраженности данного явления.

Цифру 4 можно выбирать не чаще одного раза на три утверждения (см. таблицу 23).

Таблица 23 - Бланк

1. В коллективе преобладает жизнерадостное настроение.	7654321	1. Преобладает пессимистический тон.
2. Между членами доброжелательность в отношениях, взаимные симпатии.	7654321	2. Между членами конфликты, агрессивность, антипатия.
3. Между группировками в коллективе существует взаимопонимание и расположение.	7654321	3. Группировки внутри коллектива конфликтуют между собой.
4. Членам группы нравится участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время.	7654321	4. Члены группы сторонятся участия в совместных делах, неконтактны между собой.
5. Успехи и неудачи товарища вызывают активное соучастие других.	7654321	5. Члены группы равнодушны к судьбе своего товарища.

6. Взаимоотношения отличаются поддержкой, критика доброжелательна, замечания высказываются с добрыми намерениями.	7654321	6. Члены группы злорадствуют неудачам другого, критика в виде явных и скрытых выпадов.
7. Члены группы уважают мнение друг друга.	7654321	7. Члены группы нетерпимы к мнению своих товарищей.
8. В трудных случаях группа выступает по принципу «один за всех и все за одного».	7654321	8. В трудных случаях, группа «раскисает», становится растерянной.
9. Успехи и неудачи группы в целом каждым членом переживаются как собственные.	7654321	9. Успехи и неудачи группы в целом не находят отклика у каждого обучаемого.
10. Группа активна, полна энергии.	7654321	10. Группа пассивна, инертна.
11. Новичкам группа помогает освоиться.	7654321	11. К новичкам нередко проявляется враждебность.
12. Группа быстро откликается, если нужно сделать полезное дело.	7654321	12. Группу невозможно поднять на совместное дело, у каждого члена свои интересы.
13. В группе справедливое отношение ко всем членам.	7654321	13. В группе есть привилегированные и пренебрегаемые.
14. Поощрение всей группы, в целом, вызывает чувство гордости у всех.	7654321	14. К похвалам и поощрениям всего коллектива его члены относятся равнодушно.

Обработка результатов:

Осуществляется в несколько этапов.

1. Проставление баллов

На бланке отмечено	1	2	3	4	5	6	7
Балл	-3	-2	-1	0	1	2	3

2. Необходимо сложить все абсолютные величины – сначала (+), затем (-) – оценок, данных каждым участником опроса. Затем из большей величины вычесть меньшую. Получается цифра с положительным или отрицательным знаком. Так обрабатываются ответы каждого члена коллектива.

3. Все цифры, полученные после обработки ответов каждого участника опроса, необходимо сложить и разделить на количество отвечающих. Затем полученную цифру сравнивают с «ключом» методики.

Такой подсчет можно сделать по каждому свойству.

Интерпретация результатов:

Количество баллов

+22 и более – высокая степень благоприятности социально-психологического климата;

8 – 22 – средняя степень благоприятности социально-психологического климата;

0 – 8 – низкая степень благоприятности социально-психологического

климата;

0 – (-8) - начальная неблагоприятность социально-психологического климата;

(-8) - (-10) - средняя неблагоприятность социально-психологического климата;

(-10) и ниже - сильная неблагоприятность социально-психологического климата.

Методика изучения ценностно-ориентационного единства коллектива (по В.В. Шпалинскому)

Цель: определение степени и характера ценностно-ориентированного единства коллектива, диагностика уровня развития коллектива путем выяснения сближения, частоты совпадения мнений членов коллектива по отношению к идеалу

Материал: бланк анкеты

Форма проведения: фронтально

Процедура проведения:

Всем членам коллектива раздаются анкеты, которые могут быть или анонимные, или с указанием фамилии, имени и отчества опрашиваемого.

Инструкция: Перед Вами ряд качеств человека, которые расположены в беспорядке. Вам необходимо определить, какое из этих качеств должно быть и идеале самым важным, самым главным и необходимым для члена Вашего коллектива. После того, как Вы его определили, поставьте рядом с ним (слева) цифру «1». Затем найдите следующее такое же качество, но уже из оставшихся, и поставьте его на второе место и т. д. На последующих местах у Вас должны оказаться наименее значимые второстепенные качества.

Список качеств личности

Принципиальный	Осмотрительный
Справедливый	Искренний
Энергичный	Трудолюбивый
Исполнительный	Откровенный
Инициативный	Уравновешенный
Разговорчивый	Добродушный
Самостоятельный	Практичный

Обработка результатов:

Математическая обработка полученных результатов начинается с их сведения в единую таблицу (табл. 1). Свойства личности в таблице нумеруются в том порядке, в каком они были представлены в анкете

Таблица 1

Качества	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ф.И.О.										
В.Ф.	9	6	7	5	1	4	3	2	10	8
В.И.	3	6	2	1	4	10	8	9	5	7
Г.Т.	6	10	4	3	5	8	9	1	2	7
Сумма мест	18	22	13	9	10	22	20	12	17	22

Вычисляется сумма мест по каждому качеству: в примере — 18, 22, 13 и т. д. и средняя сумма мест по каждому качеству—6, 7,3, 4,3 и т. д.

Качества, занявшие первые три места в примере — качества, стоящие под 4, 5, 8 — коллектив считает идеальными для своих членов. И наоборот, свойства, оказавшиеся на последних трех местах — 2, 6, 10 — нежелательными, отвергаемыми.

Подсчитывается количество совпадений мнений каждого опрошенного с мнением всего коллектива. Совпадением считается тот случай, когда опрошенный ставит какое-либо идеальное качество на одно из первых трех мест или какое-либо отвергаемое свойство — на одно из последних трех мест. Так, в примере В. Ф. по идеальным качествам имеет два совпадения (качества № 5, 8), по отвергаемым - одно совпадение (качество № 10), всего три совпадения. В. И. - одно совпадение по идеальным свойствам (№ 4) и одно по отвергаемым (№ 6), всего два совпадения Г. Т. - два совпадения по идеальным свойствам (№ 4, 8) и два совпадения по отвергаемым (№ 2, 6), всего четыре совпадения. В целом по коллективу — 9 совпадений.

Количество совпадений выражается в процентах, т. е. количество реальных совпадений делится на число возможных (каждый опрошенный имеет 6 таких возможностей — первые три и последние три места) и умножается на 100%.

В данном случае $9:15 = 0,5$; $0,5 \times 100 = 50\%$. Полученное число представляет собой коэффициент совпадения мнений членов коллектива.

Интерпретация результатов:

Заключается в изучении частоты совпадения мнений или позиций группы по отношению к объектам, существенно значимым для группы в целом: в нравственной и деловой сфере, в подходе к целям и задачам совместной деятельности и т. д.

? Вопросы для самопроверки:

1. Назовите известные Вам методики диагностики личностной направленности педагогов;

2. Назовите известные Вам методики диагностики эмоциональной гибкости педагогов;

3. Опишите как диагностируется рефлексивный компонент педагогической деятельности в методике А.И. Гарбер и М.В. Демиденко;

4. Проведите методику оценки эффективности работы учителя и составьте комплексное психолого-педагогическое заключение по ее результатам на одном из преподавателей ВУЗа;

5. Какие два локуса контроля диагностирует методика Дж. Роттера; В чем преимущества и недостатки каждого из локусов контроля личности;

6. Какие шесть интегральных показателей социально-психологической адаптации выделяют К. Роджерс и Р. Даймонд;

7. Опишите четыре типа поведения и переживаний, связанных с работой, диагностируемых в опроснике У. Шааршмидта, А. Фишера;

8. Какой тип поведения и переживаний, связанных с работой, диагностирует эмоциональное выгорание в опроснике У. Шааршмидта, А. Фишера;

9. Составьте психолого-педагогическое заключение по опроснику У. Шааршмидта, А. Фишера на основе примера, приведенного как образец обработки данных в описании опросника;

10. Назовите методы диагностики психологического климата в педагогическом коллективе;

11. Составьте психолого-педагогическое заключение на основе примера, приведенного как образец обработки данных в методике изучения ценностно-ориентационного единства коллектива (по В.В. Шпалинскому);

12. Составьте психолого-педагогическое заключение по результатам комплексной психолого-педагогической диагностики личностной направленности и эмоциональной гибкости педагогов, применяя методики диагностики предлагаемые в подразделе I.

4.2. ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ

ТЕМА 1. Диагностика типов интеракций в системе учитель-ученик
Методика анализа урока (Автор Н.А.Фландерс)

Цель: анализ интеракции (взаимодействия) между учителем и учеником

Материал: таблица категорий интеракций, бланк для фиксации категорий

Форма проведения: индивидуально

Процедура проведения:

Организовывается наблюдение за взаимодействием учителя и учеников на уроке. Идеальные условия для работы - выполнение звуковой записи с помощью магнитофона.

На уроке следует определять категории через каждые три секунды, их

номера записываются в столбик. Тем самым за минуту фиксируется примерно 20 - 25 номеров. Следует поддерживать более- менее ровный темп.

Прежде чем приступать к наблюдению, полезно в течение первых 5 - 10 минут ознакомиться с происходящим на уроке, а затем уже приступать к определению категорий. На своем бланке время от времени можно делать дополнительные записи наиболее интересных фрагментов.

Определение категорий нужно приостановить, если деятельность в классе не отвечает требованиям, например, когда ученики работают с учебником или читают про себя. В этом случае нужно сделать в своих записях соответствующую пометку о происходящей деятельности и о затраченном на это времени. Определение категорий продолжить, как только в классе возобновится подходящая деятельность. Система анализа интеракции Фландерса состоит из десяти категорий (см. таблицу 24).

Таблица 24- Десять категорий анализа интеракции Фландерса

Речь Учителя	Косвенное влияние	1. Акцептование (принятие) чувств учащихся. Положительное отношение к реакциям учащихся. 2. Похвала, поощрение. 3. Акцептование (принятие) мыслей учащихся. 4. Задавание вопросов учащимся.
	Прямое влияние	5. Лекция. 6. Подача указаний. 7. Критика (порицание) или оправдание авторитета
Речь учащегося		8. Ответы на вопросы по требованию учителя. 9. Ответ ученика по своей инициативе.
Паузы		10. Молчание, галдеж, шум

Воздействие учителя на ученика может быть прямым и косвенным. Прямые влияния ограничивают активность учащихся. Такие ограничения создают лекции, указания, критика, оправдание личного авторитета (это категории 5, 6, 7). Косвенные воздействия учителя создают наиболее оптимальные условия для повышения активности учащихся. Такие условия создают: акцептование или принятие чувств и мыслей учащихся, одобрение их реакций, вопросы (это категории 1, 2, 3, 4).

Пояснения к категориям 1 - 4: Косвенное влияние учителя.

Категория 1: Акцептование чувств или принятие настроя.

Учитель в мягкой манере принимает реакции ученика и выясняет его установки. Учитель не наказывает ученика за негативную реакцию, а дает понять, что он его понимает. Акцептование чувств учащихся учителем - довольно редкое явление.

Пример:

Ученик (У): Я не могу нарисовать лошадь 9

Педагог (П): Хорошо, сделай только набросок 6

Не мне же рисовать ее за тебя. Если ты думаешь, что сможешь испортить картину, не пиши ее, постарайся найти выход. Фон так хорош, и мне бы не хотелось, чтобы ты испортил его 2

П.: Хорошо

Категория 2: Похвала или одобрение

Это могут быть такие обращения, как «хорошо», «прекрасно», «правильно», «я доволен тобой», «продолжай», «расскажи еще что-нибудь». Это может быть шутка, снижающая напряжение (но не за счет учеников).

Категория 3: Акцептование мыслей ученика.

Если ученик излагает какую-то мысль, то учитель может перефразировать ее, сказать проще или резюмировать сказанное учеником. Учитель может сказать также: «Это интересная мысль», «Я понимаю, что вы думаете».

Утверждения, относящиеся к третьей категории, особенно трудно распознавать. Учитель легко может перейти от мысли ученика к своей мысли. Для идентификации утверждений третьей категории можно воспользоваться вопросом: «Принадлежит ли приведенная учителем мысль ему самому или ученику?» Если это мысль ученика, то утверждение относится к категории 3, если же мысль принадлежит учителю, то следует использовать другие категории.

Порой учитель будто и не слышит, что говорит ученик. Это неправильно. Для установления контакта очень важно использование мыслей ученика. Этот прием общения активизирует учащихся.

Категория 4: Задавание вопросов учащимся.

Сюда относятся только те вопросы, на которые ожидается получить ответ ученика, но в них не заключены приказание или критика.

Когда учитель задает вопрос и сам тотчас отвечает или начинает читать лекцию, то вопрос был задан не с целью получения ответа. Такого рода риторические вопросы к категории 4 не относятся.

Приведем пример вопроса, который также не относится к категории 4: «Петр, когда ты, наконец, будешь сидеть спокойно?» В этом случае имеет место критика - категория 7.

Вопрос «Сколько будет два плюс два?» в некоторой мере ограничивает свободу ученика. Он предполагает три варианта поведения ученика: ответить правильно, допустить ошибку, отказаться от ответа. Несомненно, такой вопрос сосредотачивает ученика больше, чем вопрос «Как ты считаешь, что нам теперь делать?». Чем обобщеннее и обширнее вопрос учителя, тем больше у ученика возможностей для ответа.

Пояснения к категориям 5 - 7: Прямое влияние учителя.

Категория 5: Лекция.

Лекция имеет наиболее частое применение, но ее можно переплести комментариями и вопросами учеников, риторическими вопросами.

Категория 6: Подача указаний (приказаний).

Указаниями и приказами направляется деятельность класса, чтобы ученики согласились с учителем. Указание отличается от приказа тем, сколько свободы действий предоставлено ученику для его исполнения.

Категория 7: Критика (порицание или оправдание авторитета).

1

Критика должна превратить неприемлемое поведение ученика в приемлемое. Учитель говорит: «Я не доволен тем, что ты делаешь, сделай по-другому». К этой категории относятся и так называемые утверждения в защиту своей точки зрения и для оправдания самого себя. Такие утверждения в особенности трудно распознать, когда учитель объясняет урок. Словом, когда учитель защищает свои убеждения или оправдывается, мы имеем дело с данной категорией.

Пояснения к категориям 8-10: Вербальное поведение ученика.

Категория 8: Ответы на вопросы по требованию учителя.

Все, что ученик выполняет под воздействием учителя, относится к этой категории. Сюда относится и устный ответ, если характер ответа определен учителем.

Категория 9: Ученик отвечает по собственной инициативе.

Общие вопросы учителя могут привести ученика к изложению своих мыслей. Иногда трудно различить восьмую и девятую категории. Категория 9 используется в том случае, если ответ ученика не совпадает с тем, что предполагал учитель. Если учитель обращается к ученику, добровольно поднявшему руку: «Хочешь что-нибудь?», то, по всей вероятности, правильно использовать девятую категорию.

Категория 10: Молчание, галдеж, шум

К этой категории относится все остальное, что не приведено в других категориях: высказывание на перебой, когда трудно остановить говорящего, замешательство, короткие паузы, молчание.

Основные правила определения категорий.

Правило 1. Если сомневаетесь, к какой категории относится утверждение, выберите ту, которая дальше всего отстоит от пятой категории.

Например, если наблюдатель не уверен, с какой из двух категорий (2 или 3) он имеет дело, он выбирает категорию 2. Если он сомневается перед выбором между 5 и 7 категориями, следует остановиться на категории 7.

Правило 2. Если поведение учителя все время носило характер прямого влияния, то без ясного доказательства не следует переходить на категории противоположного поведения.

Если наблюдатель находит, что должен перейти от прямого поведения к косвенному или наоборот, он должен убедиться, что учитель уже изменил свое поведение.

Правило 3. Наблюдатель должен исходить из того, как слова учителя понимают ученики, а не из того, что имел в виду учитель.

Наблюдатель должен задать себе вопрос: «Какое значение имеет такое поведение для учеников, ограничивает или расширяет свободу их действий?». Если ученики истолковывают утверждение учителя как критику в их адрес, то следует использовать категорию 7, а не 2. Если учитель язвительно заметил: «Ну и молодцы», то опять - таки фиксируется категория 7.

После анализа урока учитель порой восклицает: «Но я думал...», «Я

пытался похвалить...», «Я собирался развить мысль ученика...» Все эти возражения свидетельствуют, что учитель больше фиксирован на том, что он намеревался сделать, чем на реальном явлении.

Правило 4. Наблюдатель записывает категории через каждые три секунды, не меняя темпа.

Если в течение 3-х секунд регистрируется более одной категории, то все следует и записать. Например, за 3 секунды учитель успевае спросить ученика, услышать ответ и похвалить. Если за три секунды изменений не наблюдалось, номер категории повторяется.

Правило 5. Молчание, затянувшееся более чем на 3 секунды, обозначается категорией 10.

Наблюдатель часто игнорирует моменты молчания и одновременно разговора.

Обработка результатов:

Записывая урок, предпочтительнее категории, из которых представлена одна интеракция, объединять вместе. Каждую последующую интеракцию записывать в столбик.

Пример 1:

9 6 2 (инициативный разговор ученика, подача указаний, похвала)

9 3 2 (инициативный разговор ученика, акцептование мыслей, похвала)

Пример 2:

5 5 4 8 (разговор учителя, вопрос, ответ)

4 8 3

5 5 4 8

Непосредственно после наблюдения следует составить общее описание происходящего в классе, разбив его на периоды. Требуется отметить характер деятельности всего класса и учителя, состав учеников, а также дополнительные данные, которые, по мнению наблюдателя, являются необходимыми.

Интерпретация результатов:

Анализируя уроки, необходимо обратить внимание на соотношение разговора учителя и учеников по времени. Насколько активны ученики во время урока, можно изучить, подсчитав общее число категорий разговора учителя и учеников (например, 23 / 33).

Следует отметить, к какому типу обучения относится анализируемый урок: опосредованному или прямому. Благожелательная атмосфера присутствует на тех уроках, где чаще используются категории 1, 2, 9. Они подтверждают роль поощрения в научении и придают непринужденный характер в общении во время урока. В уроках - сообщениях, в основном, используются категории 5, 4, 8, 3. Учитель не реагирует и поощряет, а сообщает и дает указания.

Профессиональное мастерство учителя тесно связано с умением задавать вопросы. В анализируемом уроке необходимо выделить систему вопросов, которые помогали учащимся усвоить научные понятия, указать,

что требовал от ученика каждый вопрос: припомнить информацию, закрепить научение, приложить минимальные мыслительные усилия или сложные формы мышления.

ТЕМА 2. Диагностика сформированности субъект – субъектной модели педагогического общения

Тестовая карта коммуникативной деятельности (Автор А.А. Леонтьев)

Цель: диагностика стиля общения педагога

Материал: бланк для ответов

Форма проведения: индивидуально или фронтально

Процедура проведения:

Необходимо выступить в качестве экспертов 4-5 лицам, имеющим опыт общения с аудиторией. Каждый эксперт заполняет бланки для ответов в соответствии с инструкцией, работает независимо, после чего находится усредненная оценка.

Инструкция (см. таблицу 24):

Таблица 24 - Оцените степень выраженности каждого аспекта деятельности педагога на уроке

1. Доброжелательность	7 6 5 4 3 2 1	Недоброжелательность
2. Заинтересованность	7 6 5 4 3 2 1	Безразличие
3. Поощрение инициативы обучаемых	7 6 5 4 3 2 1	Подавление инициативы
4. Открытость (свободное выражение чувств, отсутствие "маски")	7 6 5 4 3 2 1	Закрытость (стремление держаться за социальную роль, боязнь своих недостатков, тревога за престиж)
5. Активность (все время в общении, держит обучаемых в "тонусе")	7 6 5 4 3 2 1	Пассивность (не управляет процессом общения, пускает его на самотек)
6. Гибкость (легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, конфликты)	7 6 5 4 3 2 1	Жесткость (не замечает изменений в настроении аудитории, направлен как бы на себя)
7. Дифференцированность (индивидуальный подход) в общении	7 6 5 4 3 2 1	Отсутствие дифференцированности в общении (нет индивидуального подхода к обучаемым)

Обработка результатов:

Подсчитывается средняя оценка экспертов по всем аспектам.

Интерпретация результатов:

Если усредненная оценка экспертов колеблется в пределах 45-49 баллов, то коммуникативная деятельность очень напряженная и близкая к модели активного взаимодействия. Педагог достиг вершин своего мастерства, свободно владеет аудиторией. Как дирижер прекрасно распределяет свое внимание, все средства общения органично вплетены во взаимодействие с обучаемыми. Непосвященному может показаться, что собралась компания давно знающих друг друга людей для обсуждения последних событий. Однако при этом все заняты общим делом, а занятие

достигает поставленной цели.

35-44 балла - высокая оценка. Дружеская непринужденная атмосфера царит в аудитории. Все участники занятия заинтересованно наблюдают за педагогом или обсуждают поставленный вопрос. Активно высказываются мнения, предлагаются варианты решения проблемы. Стихийность отсутствует. Педагог корректно направляет ход занятия, не забывая отдавать должное юмору и остроумию собравшихся. Всякое удачное предложение тут же подхватывается и поощряется умеренной похвалой. Занятие проходит продуктивно в активном взаимодействии сторон.

20-34 балла характеризуют педагога как вполне удовлетворительно овладевшего приемами общения. Его коммуникативная деятельность довольно свободна по форме, он легко входит в контакт с обучаемыми, но не все оказываются в поле его внимания. В импровизированных дискуссиях он опирается на наиболее активную часть собравшихся, остальные же выступают большей частью в роли наблюдателей. Занятие проходит оживленно, но не всегда достигает поставленной цели. содержания занятия может произвольно приноситься в жертву форме общения. здесь возможны проявления элементов моделей дифференцированного внимания и негибкого реагирования.

11-19 баллов - низкая оценка коммуникативной деятельности. Имеет место односторонняя направленность учебно-воспитательного воздействия со стороны педагога. Незримые барьеры общения препятствуют живым контактам сторон. Аудитория пассивна, инициатива подавляется доминирующим положением педагога. Его стиль уподобляется авторитарной или неконтактной модели общения.

При очень низких оценках в 7-10 баллов всякое взаимодействие с обучаемыми отсутствует. Общение развивается по моделям дикторского или гипорефлексивного стиля. Оно обезличено, по психологическому содержанию анонимно и практически ничем не отличается от массовой публичной лекции или вещания по радио. Педагогические функции ограничиваются лишь информационной стороной.

ТЕМА 3. Диагностика стиля педагогического общения
Методика диагностики стиля педагогического общения
(Автор И.М. Юсупов)

Цель: диагностика стиля общения педагога

Материал: текст опросника

Форма проведения: индивидуально или фронтально

Процедура проведения:

Раздаются тексты опросника, которые необходимо заполнить в соответствии с инструкцией.

Инструкция.

Просматривая каждый из предлагаемых вопросов, отмечайте символом «+» ответы «да», если можете с ними согласиться, и символом «нет», если на вопрос даете отрицательный ответ. Постарайтесь быть

искренним перед самим собой, тогда вы получите достоверный ответ.

Текст опросника

1. Нуждаетесь ли вы в тщательной подготовке выступления даже по известной и неоднократно прочитанной теме?
2. Предпочитаете ли логику изложения эмоциональному выступлению?
3. Волнуетесь ли перед выходом лицом к лицу с аудиторией?
4. Предпочитаете ли во время выступления оставаться за кафедрой, трибуной, перед микрофоном?
5. Часто ли используете методические приемы, которые успешно применялись вами ранее и давали положительный эффект?
6. Придерживаетесь ли заранее спланированной схемы выступления?
7. Часто ли по ходу выступления включаете в него только что пришедшие в голову примеры, иллюстрируете сказанное свежим случаем, свидетелем которого вы стали?
8. Вовлекаете ли в обсуждение вопроса слушателей?
9. Стремитесь ли вы рассказать как можно больше по теме, невзирая на лица слушателей?
10. Часто ли удастся вам в ходе выступления удачно пошутить?
11. Предпочитаете ли выступать, не отрываясь от текста?
12. Выводит ли вас из равновесия непредвиденный вами гул и оживление среди слушателей?
13. Нуждаетесь ли в достаточно длительном времени (5 - 8 мин), чтобы установить нарушенный контакт и привлечь к себе внимание?
14. Повышаете ли голос, делаете ли паузу, если почувствуете невнимание слушающих?
15. Стремитесь ли, задав полемический вопрос, самостоятельно на него отвечать?
16. Предпочитаете ли вы, чтобы вам по ходу изложения задавали вопросы?
17. Во время выступления забываете ли о том, кто вас слушает?
18. Есть ли у вас привычка выбрать среди слушателей два - три лица и следить за их эмоциональными реакциями?
19. Выбивают ли вас из колеи скептические ухмылки на лицах слушателей?
20. Замечаете ли вы во время выступления изменения в настроении аудитории?
21. Поощряете ли слушателей вступать с вами в диалог?
22. Отвечаете ли вы на реплики аудитории сразу же?
23. Используете ли одни и те же жесты для подкрепления своих фраз независимо от ситуации?
24. Увлекаетесь ли вы монологом настолько, что вам не хватает отведенного времени?
25. Чувствуете ли себя после выступления уставшим настолько, что не в состоянии в тот же день выступить еще раз?

Обработка результатов (см. таблицу 25):

Подсчитайте число совпадений плюсов и минусов в соответствии с приведенным «ключом» и определите свою тенденцию.

Таблица 25 – Показатели и ключи к интерпретации методики

Модели общения	Да «+»	Нет «-»
Дикторская «Монблан»	4, 6, 11, 15, 17, 23	1, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24
Неконтактная «Китайская стена»	9, 11, 13, 14, 15	1, 7, 8, 12, 16, 18, 19, 20, 21
Дифференцированное внимание «Локатор»	10, 14, 18, 20, 21	2, 4, 6, 13, 15, 17, 23
Гипорефлексивная «Тетерев»	9, 11, 15, 17, 23, 24	8, 12, 16, 19, 20, 21, 22
Гиперрефлексивная «Гамлет»	3, 12, 14, 18, 19, 20, 22, 25	2, 5, 6, 11, 13, 23
Негибкого реагирования «Робот»	1, 2, 5, 6, 13, 15, 23	7, 8, 9, 11, 16, 21, 24
Авторитарная «Я – сам»	5, 10, 14, 15, 18, 24	2, 8, 16, 21
Активного взаимодействия «Союз»	7, 8, 10, 16, 20, 21, 22	1, 2, 4, 5, 6, 11, 13, 15, 17, 23

Интерпретация результатов:

Если общая сумма совпадений составит не менее 80% от всех пунктов по одной из моделей общения, можно считать выявленную склонность стойкой.

ТЕМА 4. Диагностика уровня хронического стресса в различных жизненных сферах.

Лейпцигский экспресс-тест на выявление хронического стресса (ЛЭТС) (Авторы: А.И. Гарбер, Л.Ш. Карапетян, К.Х. Решке)

Цель: определить уровень стресса испытуемого по следующим сферам: потеря контроля, потеря смысла, гнев; недовольство (фрустрация), нарушение сна, неспособность отдохнуть, тема, которая эмоционально-негативно окрашена, отсутствие эмоциональной поддержки окружающих людей.

Материал: бланк ответов (см. таблицу 26).

Форма проведения: индивидуально или в группе.

Если методика проводится в группе, то у каждого испытуемого должен быть текст опросника.

Процедура проведения: тест состоит из семи высказываний и оценочной шкалы (1-4). Степень выраженности каждого из высказываний определяется с помощью приведенной оценочной шкалы.

Инструкция: Прочтите высказывания и отметьте крестиком более подходящее, на Ваш взгляд, и относящееся именно к Вам значение оценочной шкалы (от 1 до 4): абсолютно мне не свойственно -1; редко мне свойственно - 2; часто мне свойственно - 3; совершенно точно мне

свойственно – 4.

Таблица 26 - Вопросы к методике

Высказывание	1	2	3	4
Я чувствую себя загнанным (-ой) в угол (пойманным (-ой), затравленным (-ой))	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Иногда я спрашиваю сам себя: к чему все эти усилия, хлопоты	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Недовольство, гнев, раздражение – повседневные спутники моей жизни	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Я часто просыпаюсь ночью или задолго до времени, когда мне нужно встать	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
После выходных дней или часов отдыха чувствую себя усталым (ой) без настроения	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
В моей жизни есть темы, которые меня начинают волновать сразу же, как только я о них подумаю	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Мне не с кем поделиться, когда у меня тяжело на душе	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Пожалуйста, суммируйте баллы по всем семи высказываниям теста и перенесите, пожалуйста, Ваши ответы в баллах по каждому высказыванию в следующую таблицу (см. Таблицу «Профиль стресса»)

Обработка результатов:

1. Общее число баллов.

Для нахождения общего числа баллов по экспресс-тесту определения уровня стресса, пожалуйста, суммируйте баллы по всем семи высказываниям теста.

Профиль стресса (см. таблицу 27):

Таблица 27 - Бальные оценки проставляются в бланк ответов соответствующих сфер стресса

Сферы стресса	1	2	3	4
1. Потеря контроля				
2. Потеря смысла				
3. Гнев; недовольство (фрустрация)				
4. Нарушение сна				
5. Неспособность отдохнуть				
6. Тема, которая эмоционально-негативно окрашена				
7. Отсутствие эмоциональной поддержки окружающих людей				

Интерпретация теста для обследуемого:

- Если число баллов меньше 10

Это не говорит о том, что Вы не находитесь в стрессовой ситуации. Обратите внимание на личные нежелательные реакции на стресс. Это может способствовать успешному поиску стратегий преодоления стресса.

- Если Вы набрали в сумме от 11 до 17 баллов, то это свидетельствует о среднем уровне стресса, который не приводит к хроническим заболеваниям.

- Если Вы набрали в целом более 18 баллов

Стресс – это действительно проблема для Вас. Безотлагательно и с оптимизмом Вы должны начать с ним борьбу. Чем дольше Вы живёте в стрессовой ситуации, тем тяжелее будет для Вас найти пути её преодоления. Уменьшите давление извне!

- Если Вы набрали по отдельным стрессовым сферам 4 балла

Для каждой сферы, где Вы набрали 3–4 балла, попробуйте определить свою личную цель и начать её реализовывать.

Интерпретация теста для психодиагностика (см. таблицу 28):

Таблица 28 - Помощь в интерпретации для высоких и низких показателей по отдельным высказываниям теста

Потеря контроля	
Низкий показатель (1–2)	Высокий показатель (3–4)
<ul style="list-style-type: none"> • способность контролировать самого себя для адаптации к новой жизненной ситуации; • способность предсказывать развитие ситуации, умение её объяснить для того, чтобы суметь её преодолеть; • внутренняя убежденность, что можно влиять и управлять событиями окружающего мира • высокий уровень ожидания или переживания своей компетентности в преодолении новых ситуаций 	<ul style="list-style-type: none"> • ощущение внешнего контроля своих действий, переживание давления на себя, спешки, неценности; • потеря общего обзора, чувства своего воздействия и контроля, тип поведения А; • главенствующее впечатление невозможности противостоять проблемам, чувство быть брошенным на произвол судьбы; • низкий уровень ожидания своей способности повлиять на ситуацию
Потеря смысла	
Низкий показатель (1–2)	Высокий показатель (3–4)
<ul style="list-style-type: none"> • переживание осмысленности своей жизни, её наполненности, удовлетворенности жизнью и смысловой её когерентности; • удовлетворённость ситуацией на работе, в семье и/или своим свободным времяпрепровождением; • стабильность, устойчивые жизненные ориентиры и способность оказывать влияние на ход своей жизни 	<ul style="list-style-type: none"> • утрата смысловой важности выполнения различных видов деятельности; • часто переживается чувство подавленности, беспомощности, слабости, отчаяния, безнадежности; • переживание бессмысленности, внутренней опустошенности, кризиса неценности; • отсутствие планов на будущее
Негативные эмоции	
Низкий показатель (1–2)	Высокий показатель (3–4)
<ul style="list-style-type: none"> • позитивные эмоции (например, радость) переживаются относительно часто; • негативные чувства переживаются редко, они не сильно выражены и/или ситуативны; • принятие своих чувств, благодаря контролируемому их выражению 	<ul style="list-style-type: none"> • часто переживаются злость, ярость, тревога, страх, фрустрированность, недовольство; • негативные чувства часто переживаются, они интенсивны и продолжительны; • неадекватная эмоциональная регуляция в плане недостаточного выражения своих чувств

Нарушения сна	
Низкий показатель (1–2)	Высокий показатель (3–4)
<ul style="list-style-type: none"> • отсутствуют проблемы при засыпании; • хороший ночной сон без ночных пробуждений; • отсутствие раннего преждевременного пробуждения; • поддержание оптимального баланса благодаря спокойному сбалансированному сну; • хороший ритм напряжения-расслабления; • сбалансированное состояние хорошего самочувствия в течение дня 	<ul style="list-style-type: none"> • нарушения засыпания (эмоциональные конфликты); • частые пробуждения ночью (внутреннее продолжительное состояние напряжения); • преждевременное раннее пробуждение (высокие запросы, требования); • психоvegetативная психосоматическая ранняя симптоматика; • недостаточная сбалансированность в состоянии напряжения; • низкая результативность в повседневной жизни
Неспособность к отдыху	
Низкий показатель (1–2)	Высокий показатель (3–4)
<ul style="list-style-type: none"> • умение регулировать свою занятость, нагрузку; • уравновешенность в отношении между высокой и низкой нагрузкой (занятостью); • восстановление своей работоспособности; • ощущение стабильности, ритмичности и психофизиологического состояния хорошего самочувствия; • умение отдыхать и выполнять релаксационные упражнения в рамках профилактики повышенного напряжения (нагрузки) 	<ul style="list-style-type: none"> • неоднократно повторяющееся перенесение времени для отдыха • нарастающее напряжение, многократное напряжение; • психофизиологическое состояние длительного перенапряжения; • потеря способности к отдыху; • паузы, не приносящие длительного эффекта от отдыха; • сниженная работоспособность и продуктивность действий, например, из-за недостатка сна; • состояние усталости с долговременными негативными последствиями для здоровья
Напряжённая тема	
Низкий показатель (1–2)	Высокий показатель (3–4)
<ul style="list-style-type: none"> • нет явной эмоционально-негативно окрашенной темы, которую человек мог бы назвать; • эмоциональная и когнитивная сбалансированность; • общее чувство удовлетворённости жизнью; • высокая сопротивляемость негативным жизненным событиям; • хорошая эмоциональная регуляция и адаптационные способности при решении неотложных проблем; • хорошие способности к преодолению критических жизненных событий 	<ul style="list-style-type: none"> • интенсивное, выборочное (избирательное) и повторяющееся переживание критического события в жизни; • постоянное эмоциональное напряжение и мысленная озабоченность в отношении одной определённой темы; • нарастающее ежедневно возмущение (daily hassles); • последствия критические жизненные события, такие как расставание, развод, потеря работы, смерть знакомого человека; • возможно переживание травматического жизненного события
Отсутствие социально-эмоциональной поддержки	

Низкий показатель (1–2)	Высокий показатель (3–4)
<ul style="list-style-type: none"> • присутствует поддержка со стороны сети социальных контактов и отношений; • чувства тесной связи, такие как: чувство принадлежности, защищенности, безопасности; • опыт переживания понимания и заботы; • чувствует себя принимаемым и уважаемым другими; • социальные ресурсы как амортизатор напряжения и возможность преодоления напряжения; • хороший базис для развития идентичности и стабилизации Я-концепции 	<ul style="list-style-type: none"> • отсутствие или потеря дающих чувство безопасности контактов/отношений; • отсутствующая социальная поддержка, предполагающая принятие, признание, уважение; • чувство одиночества и изолированности; • чувствует себя неправильно понятым и отвергаемым; • нечасто удаётся пообщаться и выразить свои чувства при встрече с одним человеком или в группе людей; • ограниченные стратегии переработки, недостаточные копинг-стратегии

Оформление результатов: Данные по каждому испытуемому могут заноситься в таблицу.

? Вопросы для самопроверки:

1. Назовите известные Вам методики диагностики профессиональной направленности педагогов;
2. Назовите известные Вам методики диагностики педагогического общения;
3. Опишите косвенное и прямое влияния как типы интеракции в системе учитель-ученик; В чем преимущества и недостатки каждого типов влияния в интеракции;
4. Какие уровни коммуникативной деятельности учителя выделяет А.А. Леонтьев;
5. Опишите продуктивные и непродуктивные стили педагогического общения по И.М. Юсупову;
6. Опишите стиль педагогического общения «Монблан» и «Я сам». В чем сходство и различие данных стилей педагогического общения;
7. Составьте психолого-педагогическое заключение по методикам А.А. Леонтьева и И.М. Юсупова о стиле педагогического общения одного из преподавателей в ВУЗе;
8. Назовите скрининговый тест оценки хронического стресса; Какие параметры хронического стресса в нем диагностируются;
9. Проведите экспресс-тест на стресс на одном из преподавателей ВУЗа и составьте с опорой на таблицы интерпретации психолого-педагогическое заключение об уровне стресса и способах его возможного преодоления у обследованного преподавателя;
10. Составьте психолого-педагогическое заключение по результатам комплексной психолого-педагогической диагностики профессиональной направленности и эмоциональной гибкости педагогов, применяя методики диагностики предлагаемые в подразделе II.

ГЛАВА 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ

Готовность личности к саморазвитию – это интегративное личностное образование, проявляющееся в способности субъекта самостоятельно и осознанно осуществлять деятельность по саморазвитию, в которой находят выражение сформированные в педагогическом процессе личностные качества, знания и умения, ориентированные на разрешение противоречий саморазвития и направленные на самореализацию своей личности.

Опора на данное определение и сущностную характеристику саморазвития личности позволила разработать модель готовности личности к саморазвитию.

Мы исходим из того, что в процессе обучения у личности учащегося должно возникать желание саморазвиваться. Для осуществления саморазвития, он должен обладать знаниями о саморазвитии, личностном саморазвитии и знать механизм этого процесса, который реализуется за счет разрешения внутриличностных и внешних противоречий. Он должен понимать суть этих противоречий и уметь их разрешать. И наконец, он должен уметь оценивать процесс своего развития через рефлексию, саморегуляцию, самооценивание и вносить коррективы в процесс собственного развития.

Мы предлагаем модель готовности личности к саморазвитию, включающую в себя следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный, связанный с побуждениями (мотивами, потребностями, желаниями), ценностными ориентациями студентов к саморазвитию на основе интереса к собственной личности и желания самостоятельно перейти на более высокий уровень своего развития, то есть, стать субъектом собственного развития;
- содержательный, включающий объем знаний о процессе и механизмах саморазвития, о личности, об основных противоречиях этого процесса и способах их разрешения, о необходимости осуществлять этот процесс для успешной личностной и профессиональной самореализации;
- регулятивно-деятельностный (технологический), состоящий из комплекса умений, необходимых студенту для разрешения возникающих противоречий в саморазвитии личности. Акцент сделан на те умения, которые способен произвести человек, выступающий субъектом своего развития и своей деятельности;
- контроль-оценочный, интегрирующий такие умения и способности, которые дают возможность студенту оценивать процесс собственного развития, поэтому в состав данного компонента включены умения и способности, формируемые на основе рефлексии, самооценки и саморегуляции.

Содержание, состав компонентов исследуемой готовности позволили нам выделить критерии и определить показатели исследуемого личностного образования и представить их в виде модели готовности студентов к саморазвитию.

Состояние сформированности готовности к саморазвитию в соответствии с основными критериями и показателями определяется по следующей методике.

Направленность личности и отношение к себе является ведущим критерием готовности к саморазвитию, поскольку включает потребности, мотивы (интересы, стремления, убеждения), ценностные ориентации и отношение к себе, - важные показатели потребностно-мотивационной и ценностной сфер личности.

Направленность личности - это характеристика личности, обусловленная системой формулируемых целей и осознанием способов их достижения, поэтому направленность личности учащихся непосредственным образом влияет на результативность их деятельности.

Для диагностики данного критерия и его показателей мы предлагаем использовать комплекс методов, в которые вошли наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование.

Наблюдение как основной эмпирический метод позволяет собрать большой фактический материал, анализируя который, отслеживается общая тенденция проявления потребностей, мотивов и ценностных ориентаций, стимулирующих готовность личности к саморазвитию, выявляются общие признаки и особенности потребностно-мотивационной и ценностной сфер личности, а также определяются проблемные аспекты, затрудняющие полноценное формирование потребностей, мотивов и ценностных ориентаций, способствующих формированию готовности личности к саморазвитию.

Сведения о содержании направленности личности учащихся, получаемые в процессе наблюдения, проявляются в некоторых особенностях их поведения, таких, как:

1) эмоционально-нравственная направленность:

- единство слова и дела;
- справедливость и внимательность к окружающим людям;
- увлеченность делом, ответственность;
- самоорганизованность;
- безразличие к одноклассникам (сокурсникам);
- положительное отношение лишь к тем, в чьем хорошем отношении заинтересован;
- внимание по отношению к большинству одноклассников (сокурсников);
- внимательность сочетающаяся с требовательностью к окружающим;
- неприятие критики;
- частичное принятие критики;

- самокритика;
- 2) профессиональная направленность:
 - безразличие к своей учебе;
 - учеба при возможности получить поощрение;
 - учеба с желанием;
 - творчество в учебной деятельности.
 - участие в общественных делах;
 - выполнение поручений от случая к случаю;
 - участие в общественных делах часто, но как исполнитель;
 - инициатива общественных дел в группе;

Результаты наблюдения фиксируются в процессе заполнения бланков с вышеуказанными особенностями направленности личности учащихся. Затем заполненные бланки классифицируются, в результате чего мы получаем предварительное представление о распределении по уровням готовности личности учащихся к саморазвитию. Программа наблюдения, составленная нами для мониторинга готовности личности к саморазвитию является комплексной, то есть включает в себя все, выделенные в модели готовности к саморазвитию компоненты этого личностного образования.

Программа наблюдения за готовностью личности учащихся к саморазвитию была составлена на основе программы наблюдения за личностью и деятельностью педагога, разработанной Н.И.Шевандриным (5, 212). Эта программа была нами изменена и дополнена в соответствии с возрастными особенностями учащихся (студентов). Более подробно программа наблюдения за готовностью личности учащихся к саморазвитию представлена в Приложении А.

Для получения более точных данных о сформированности потребностно-мотивационной и ценностной сфер личности мы сочли целесообразным обратиться к использованию такого вспомогательного метода, как беседа, индивидуальная и групповая. Особенности направленности личности мы дополнили еще некоторыми вспомогательными методами - анкетирование и тестирование. В частности, могут быть использованы: ориентационная анкета диагностики направленности личности Б.Басса, методика М.Рокича «Ценностные ориентации», методика диагностики психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф.Потемкиной.

Методика диагностики направленности личности Б.Басса представляет собой 27 суждений, по каждому из которых возможны три варианта ответов, соответствующие трем видам направленности личности, выделенным Б.Бассом (6, с. 99-101). Выполняя задания по этой методике, учащиеся должны будут выбирать один ответ, который в наибольшей степени выражает их позицию или соответствует реальности, и еще один, который наоборот, наиболее далек от их мнения или же наименее соответствует реальности. С помощью данной методики выявляются следующие виды направленности:

1. Направленность на себя (Я).

2. Направленность на общение (О). Проявляется ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы и потребность в эмоциональных отношениях с окружающими людьми.

3. Направленность на дело (Д). Эта направленность проявляется в заинтересованности при решении разнообразных деловых проблем, выполнении заданий как можно лучше, способности отстаивать в интересах дела собственное мнение, способствующее достижению общей цели.

Представленные виды направленности личности достаточно полно соотносятся с выделенными нами показателями мотивационно-ценностного компонента модели готовности личности учащегося к саморазвитию. В частности, эта методика позволяет определить общий уровень интереса к собственной личности и желание индивидуализироваться, проявить и выразить свои индивидуальные качества в системе готовности к саморазвитию.

Ценностные ориентации составляют основу отношений личности к окружающему миру, к другим людям, к себе самой и, в целом, характеризуют содержательную сторону направленности личности.

Методика изменения ценностных ориентаций М.Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей, позволяет различить два класса ценностей [4]:

1) терминальные ценности проявляются в убеждении в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;

2) инструментальные ценности – это убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Ранжирование ценностей осуществляется следующим образом: учащимся предъявляется два списка ценностей (по 18 в каждом) на листах бумаги. В предложенных списках учащиеся (студенты) присваивали каждой ценности ранговый номер. Вначале предъявлялся набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей. С помощью данной методики мы получаем информацию о том, на каком уровне проявляется у учащихся потребность в саморазвитии и стремление к личностной и профессиональной самореализации.

Для диагностики этих показателей может быть использована еще одна методика – это диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф.Потемкиной (214). Данная методика выявляет степень выраженности социально-психологических установок, направленных на «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат», «свободу – власть» и «труд – деньги». Результаты, полученные по данной методике, позволяют типологизировать учащихся

(студентов) в зависимости от особенностей и степени выраженности их социально-психологических ориентаций:

1. группа учащихся с гармоничными ориентациями, так называемая высокомотивированная группа. У этой группы все или большая часть всех социально-психологических ориентаций выражена сильно или в равной степени.

2. группа низкомотивированных учащихся, у которых все ориентации оказались выражены слишком слабо.

3. учащиеся с дисгармоничными ориентациями. У них некоторые ориентации оказались выражены намного слабее других или вообще отсутствовали.

Уровень теоретической подготовленности учащихся и студентов, иначе говоря, знания сущности процесса саморазвития личности, в котором личность – это субъект собственного развития, также выявляется с помощью комплекса исследовательских методов. К ним относятся: метод наблюдения, беседы, изучение продуктов деятельности, анализ занятий (лекционных и семинарских) и успеваемости по некоторым гуманитарным дисциплинам, таким как «психология», «педагогика», «философия», «социология», «культурология». Помимо этого, учащимся (студентам) предлагается закончить предложения, содержание которых отражало понимание ими сущности процесса саморазвития личности. Закончить предлагалось следующие предложения: «Саморазвитие личности – это ...»; «Саморазвитие личности осуществляется благодаря ...»; «Понятие «личность» отличается от понятия «индивидуальность» тем, что ...»; «Моя собственная активность, самостоятельность и инициативность связаны с процессом саморазвития моей личности, и проявляется это в ...»

Понимание роли и значения саморазвития в процессе личностного самоопределения и профессиональной самореализации выявлялось в нашем исследовании с помощью следующих диагностических методов: беседа, анализ успеваемости учащихся или студентов, ранжирование, написание эссе.

Уровень знаний и понимания учащимися или студентами личности как саморазвивающейся системы, саморазвитие которой происходит в результате взаимодействия с другими системами, определяется путем анализа успеваемости учащихся (студентов) по нескольким дисциплинам гуманитарного цикла (человек и общество, история, этика и психология для школьников; психология, педагогика, культурология, социология, философия – для студентов). Показательной является использование экспертной оценки учителей и преподавателей вышеуказанных дисциплин. По 5-балльной шкале преподаватели оценивали уровень знаний учащихся и студентов по теме «Личность».

Для того, чтобы определить степень понимания студентами саморазвития как важного условия личностного роста, им было предложено пронумеровать в логической последовательности по степени значимости (иначе говоря, проранжировать) основные личностные

качества и умения, способствующие саморазвитию. К ним мы отнесли следующие:

- понимание окружающего мира и себя в нем (самосознание);
- управление собственными психическими функциями (эмоции, внимание, память, мышление) и собственной деятельностью (произвольность психических функций – саморегуляция);
- активность и самостоятельность;
- отождествление (разотождествление) себя с окружающими (самоидентификация);
- соотнесение того, что Я умею (актуальные возможности), с тем, что Я могу (потенциальные возможности) – (самооценка);
- проявление своих особенностей и способностей в окружающей действительности (самоактуализация);
- проектирование собственной деятельности, ее развитие (постановка, целей, принятие решений) – (самоорганизация);
- выражение себя и своего потенциала (самореализация)

О том, как студенты понимают необходимость самостоятельного разрешения противоречий, ведущих к самореализации личности, а также необходимость организации саморазвития как основы для дальнейшего личностного и профессионального самоопределения и самореализации можно было судить из анализа эссе. Для определения уровня сформированности этих показателей студентам было предложено написать эссе (3-5 предложений) на тему: «Важность процесса саморазвития для меня...»

Показатели умений выводились по результатам выполнения нескольких заданий. Для того, чтобы определить какими умениями по организации собственного развития владеют студенты, им было предложено выполнить несколько заданий. Для определения уровня сформированности умения рефлексировать нами была использована оригинальная методика А.З.Зака «Игра в повтор».

Рефлексивная способность является одним из ведущих компонентов интеллектуального развития личности. Рефлексия формируется и развивается, в основном, при выполнении человеком действий контроля и оценки. Причем вначале она формируется в контексте интеллектуальной деятельности, а затем перерастает в личностную рефлексию.

В психолого-педагогической литературе выделяют рефлексивную формальную и содержательную. В зависимости от того, на какие основания ориентируется человек при выполнении действий, и различается формальная (внешние, ситуативные основания) и содержательная (внутренние, существенные обобщенные основания) рефлексия. Основания – это условия, определяющие выполнение действий. Они могут быть внешними и внутренними. По тому, что контролирует и что оценивает в своих действиях студент, можно судить о том, какая рефлексия им организована и какие основания выделяются.

Если предложить студентам выполнить ряд действий одного вида, но в разных условиях, то в зависимости от того, что будет предметом контроля в этих действиях, можно определить вид рефлексии. Иными словами, условием рефлексии выступает фиксация человеком своего способа решения задачи. Делая свои действия наглядными, он имеет возможность их обобщать и различать, то есть типизировать.

В основу исследования на данном этапе было положено предположение о том, что процесс рефлексии разворачивается полно у студентов с наиболее развитыми формами способности действовать «в уме». Исследованиями А.З.Зака, Я.А.Пономарева, В.К.Пушкина было доказано, что, имея относительно развитую способность действовать «в уме», учащиеся и студенты могут вернее ориентироваться в задаче и анализировать ее условия, выделяя и обозначая (воспроизводя в иной форме) отношения исходных данных, точнее планировать ее решение, легко представляя и удерживая в уме промежуточные результаты своих действий при соотношении этих результатов с конечной целью, яснее осознавать способы решения, контролируя и оценивая их разные варианты по оптимальности и обобщенности. Развитая способность действовать «в уме» включает три основных компонента:

1. мысленный анализ условия задачи;
2. планирование решения;
3. рефлексирование способов действий.

Наиболее основательно способность действовать «в уме» изучалась Я.А.Пономаревым, В.Н.Пушкиным, В.Х.Магкаевым у младших школьников, поскольку считалось, что у взрослых она должна быть сформирована. К сожалению, практика показывает, что проблема развития и формирования способности действовать «в уме» у взрослых (в частности, у студентов) также актуальна.

Я.А.Пономарев, исследуя мышление учащихся на материале решения ими разных заданий установил пять этапов в развитии внутреннего плана действий, или способности действовать «в уме». А.З.Зак добавил к выделенным Я.А.Пономаревым уровням еще несколько и объединил все уровни в три основные группы в зависимости от развития у учащихся способности действовать «в уме»:

1. группа с «нулевым» уровнем развития внутреннего плана действия. К нему относятся учащиеся, которые не могут спланировать минимальную последовательность, например, последовательность из двух действий.
2. группа с «частичным», поэтапным, пошаговым планированием. В нее входят учащиеся, которые могут успешно спланировать последовательность (из двух действий), но не в состоянии сразу, без ошибок представлять последовательность из трех и более действий.
3. группа с «целостным» планированием включает тех учащихся, которые могут успешно спланировать последовательность из трех и более действий (10).

В соответствии с вышесказанным нами и была использована оригинальная методика А.З.Зака «Игра в повтор». Методика включает 20 задач, расположенных на стандартном листе бумаги.

Процедура использования данной методики заключалась в следующем:

Студентам раздавались чистые листы бумаги, на которых необходимо было поставить фамилию, а затем записать решение задачи. На доске демонстрировался образец решения одноходовой задачи типа 2. Объясняя группе название клеток игрового поля, мы с помощью соответствующих вопросов убеждались в том, что студенты это усвоили. Затем заполнялись клетки обоих полей символами: в начальном расположении (слева) размещались две пары одинаковых букв (каждую пару по вертикали), в конечном – две пары одинаковых цифр (по горизонтали). Далее мы поясняли, что в этой задаче требуется один раз переставить буквы так, чтобы одинаковые из них оказались в тех же клетках, что и одинаковые цифры, а для этого нужно какие-то две буквы одновременно поменять местами. Выслушав и оценив предложенные студентами варианты перестановки, мы записывали на доске образец решения одноходовой и двухходовой задач. Далее студентам раздавались листы с условиями 20 задач и их внимание обращалось на расположенные в поле листа задач с разным числом действий. При этом им объясняли, что срисовывать условия задач не нужно, и что во всех задачах необходимо одинаковые фигурки (а не буквы, как в задачах на доске) расставить так же, как одинаковые цифры за определенное число действий. Указывалось также, что действия нужно совершать «в уме», а на листе с фамилией следует записывать лишь название клеток, из которых фигурки менялись местами, ориентируясь на образцы записи решения задач, представленных на доске. Студентам строго запрещалось делать какие-либо пометки на листе с условиями задач. Обычно на инструкцию уходило 10-12 минут.

Таким образом были определены уровни сформированности рефлексивной способности студентов (нулевой, исходный, частичный, целостный), выступающей в качестве одного из показателей умения студентами организовывать процесс собственного развития.

Для определения уровня сформированности умений студентов самостоятельно организовывать свою деятельность, управлять и регулировать различные стороны своей личности нами были использованы метод наблюдения за поведением студентов во время занятий, шкала «Сила Я» опросника ММПИ (4), которая позволяет судить о личностной зрелости, реалистичности, рациональности суждений и поступков и объективности. Высокие оценки по этой шкале показывают, что студенты могут не только самостоятельно организовать свою деятельность, но и управлять своими личностными проявлениями в различных ситуациях. Для измерения этих показателей нами был использован также тест-опросник субъективного контроля (В.В.Бажина, Е.А.Голькин, А.М.Эткинд). Опросник уровня субъективного контроля построен в

соответствии с разработанной В.А.Ядовым иерархической моделью регуляции социального поведения личности. Данный опросник состоит из семи шкал и измеряет локус контроля в различных сферах жизнедеятельности.

При построении профиля уровня субъективного контроля получается прямая линия, которая свидетельствует о норме (адекватном самоконтроле), интернальном (завышенном) самоконтроле или экстернальном (заниженном, зависимом от окружающих) уровне самоконтроля.

Умение определять приоритетные направления в развитии своей личности, а также умение выражать свои взгляды и себя определялись следующим образом: студентам было предложено составить программу своего личностного роста. В ходе составления программы студенты должны были ответить на следующие вопросы:

- Что для меня есть личностные ценности и какие они?
- Что Я из себя представляю?
- Что для меня важно сейчас и почему?
- Чего Я должен достичь в своей жизни?

Совокупность умений студентов, помогающих отслеживать и вносить изменения в процесс собственного развития, изучалась и определялась нами с помощью следующих методов и методик.

Умение адекватно оценить других, их личностные особенности и деятельность, а также самооценка выявлялись путем наблюдения за поведением студентов во время занятий, точнее, за теми реакциями, которые возникали у студентов на критику в свой адрес, на то, насколько объективно умеет оценить студент деятельность окружающих. Для измерения показателя самооценки мы пользовались тестом на самооценку [5, с. 79-80], выполняя который, студенты должны были составить два ряда слов по 10-20 в каждом. В первый ряд слов помещаются слова, описывающие идеал, а во второй – слова, обозначающие черты, которыми идеал обладать не должен; третий ряд составляют слова, характеризующие черты, которыми обладают сами студенты. Обработка и интерпретация результатов показывает, какая самооценка сформирована у студента – адекватная, завышенная или заниженная.

Умение контролировать себя и свою деятельность определялись с помощью теста-опросника локализации контроля С.Р.Пантелеева и В.В.Столина, который представляет собой модификацию шкалы I-E Дж.Роттера [13]. Тест-опросник субъективной локализации контроля направлен на измерение локуса контроля. Опросник содержит 32 пункта (26 работающих и 6 маскированных), построенных по принципу вынужденного выбора из двух утверждений, и образует одномерную шкалу, дающую обобщенный показатель локуса субъективного контроля. Локус контроля представлен в данном опроснике в виде интернального (самоконтроль) и экстернального контроля (ориентация на контроль со стороны окружающих).

Особенности Я-концепции студентов позволил выявить тест «Я-концепция» Г.С.Абрамовой (14). Данная методика предоставляет возможность определить потенциальные возможности Я-концепции студентов. Применение данной методики помогает исследовать и определить степень осознания (понимания) студентами возможности собственного развития благодаря своему воздействию на себя самого, а не других людей. По результатам данной методики могут составляться характеристики Я-концепции студентов на основе следующих факторов:

- Фактор 1 – развитие другого человека;
- Фактор 2 – представление о развитии человека (о механизмах развития);
- Фактор 3 – использование представлений о норме психического развития;
- Фактор 4 – представление о воздействии на другого человека;
- Фактор 5 – воздействие на меня;
- Фактор 6 – мое развитие.

В зависимости от числа набранных баллов Я-концепция анализируется через раскрытие основных ее характеристик: осознанность открытости – закрытости к воздействию других людей, признание ценности себя или другого человека, ориентация на объективные – субъективные критерии в понимании нормы психического развития, стремление к изменению – неизменности образа Я, автономность или зависимость от развития других людей, ориентация на сложные – простые критерии развития человека.

Отношенческий аспект данного критерия, в частности отношение студентов к себе как субъекту собственной жизнедеятельности, мы определяли с помощью теста-опросника В.В.Столина и С.Р.Пантелеева. Тест-опросник самоотношения построен в соответствии с разработанной В.В.Столиным иерархической моделью структуры самоотношения и включает в себя два вида шкал, направленных не только на измерение выраженности самоотношения, но и на измерение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я» студентов. Итак, это следующие шкалы:

- Шкала «S» – измеряет интегральное чувство «за» и «против» собственного «Я» студента;
- Шкала «I» – самоуважение;
- Шкала «II» – аутосимпатия;
- Шкала «III» – ожидание положительного отношения от других;
- Шкала «IV» – самоинтерес.
- Шкала 1 – самоуверенность;
- Шкала 2 – отношение других;
- Шкала 3 – самопринятие;
- Шкала 4 – саморукводство, самопоследовательность;
- Шкала 5 – самообвинение;
- Шкала 6 – самоинтерес;

- Шкала 7 – самопонимание.

И наконец, на заключительном этапе, нами был использован тест «Готовность к саморазвитию».

По результатам данного теста полученные студентами значения можно перенести на график: по горизонтали откладывается величина (ГЗС) («хочу знать себя»), а по вертикали значение ГМС («могу самосовершенствоваться»). По двум координатам на графике отмечается точка, которая «попадет» в один из квадратов: А, Б, В, Г. «Попадание» в квадрат на графике это одно из состояний студентов в настоящее время: А - могу совершенствоваться, но не хочу знать себя; Б - хочу знать себя и могу совершенствоваться; В - не хочу знать и не могу изменяться; Г - хочу знать себя, но не могу себя изменить. Итак, состояния готовности, на основании которых строится график представлены на рисунке 7.

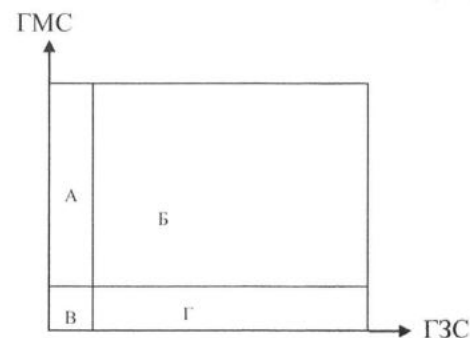


Рисунок 7 – Состояние готовности к саморазвитию.

Проанализируем возможные сочетания:

Первый вариант (квадрат Г):

Такое сочетание означает, что студенты, желая больше знать о себе, еще не владеют навыками самосовершенствования. Это похоже на басню про лисицу и виноград, когда виноградная гроздь для лисицы оказалась слишком высока, и, видя невозможность его достать, она решила, что виноград еще зелен, и ушла...

Второй вариант (квадрат А):

Величина ГЗС меньше, чем ГМС, то есть студенты имеют больше возможности к саморазвитию, чем желания познать себя. В этом случае им важно понять необходимость начинать освоение профессии с себя. Профессионализм в любой сфере достигается прежде всего через достижение своего индивидуального стиля деятельности, что, без самопознания просто невозможно.

Оба приведенных соотношения «готовности знать себя» и «готовности к саморазвитию» можно рассматривать и в тех ситуациях, когда величины ГЗС и ГМС меньше четырех баллов (квадрат В). При этом

анализ направляется на те утверждения, которые не дали в ответах совпадений с «ключом».

Таким образом, предложенные методы позволяют, на наш взгляд, выявить уровни сформированности готовности студентов к саморазвитию, поскольку они отражают структурное содержание каждого критериального признака (показателя) и позволяют определить уровень сформированности выделенных компонентов готовности к саморазвитию. Разработанный нами диагностический инструментарий, соответствующий выделенным критериям и показателям готовности к саморазвитию, представлен в таблице № 4.

Таблица - **Диагностический инструментарий для определения уровней сформированности готовности к саморазвитию**

Критерии	Показатели	Диагностические методы
1	2	3
Направленность личности	1. <i>Интерес к собственной личности</i> 2. <i>Желание индивидуализироваться, проявить и выразить в социуме индивидуальные качества</i>	Наблюдение за личностными проявлениями студентов (Приложение А); Беседа со студентами об интересах, желаниях, потребностях, мотивах; Методика диагностики направленности личности Б.Басса (ориентационная анкета);
	3. <i>Потребность в саморазвитии</i> 4. <i>Стремление к личностной и профессиональной самореализации.</i>	Методика изменения ценностных ориентаций М.Рокича; Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Потемкиной (Приложение Б);
	5. <i>Интерес к дисциплинам социально-гуманитарного цикла</i>	Наблюдение за деятельностью студентов во время занятий; Индивидуальные и коллективные беседы со студентами о значении социально-гуманитарных дисциплин для процесса приобретения будущей профессии и для жизнедеятельности вообще;
2. Знание сущности процесса саморазвития личности, в котором личность – это субъект собственного развития	1. <i>Знание особенностей саморазвития личности как интеграции внешних особенностей в личностные</i> 2. <i>Системное видение основных механизмов саморазвития личности.</i> 3. <i>Знание противоречий как движущих сил развития и саморазвития</i>	Индивидуальные и коллективные беседы со студентами по проблеме саморазвития личности; Анализ занятий с точки зрения подхода к студенту как субъекту собственного развития; Метод незаконченных предложений; Коллективное обсуждение значения самостоятельности, инициативности в

	<i>личности</i> 4. <i>Понимание важности собственной активности (самостоятельности, инициативности) – активности субъекта в организации процесса саморазвития личности</i>	жизнедеятельности современного человека;
3. Знание роли саморазвития в процессе становления личности и профессиональной самореализации	1. <i>Знание и понимание личности как саморазвивающейся системы, саморазвитие которой происходит в результате взаимодействия с другими системами</i> 2. <i>Понимание саморазвития как важного условия личностного роста</i>	Анализ успеваемости по темам, посвященным проблемам личности в циклах социально-гуманитарных дисциплин («Психология», «Культурология», «Педагогика», «Философия», «Социология»); Экспертная оценка преподавателей об уровне знаний студента по теме «Личность»; Ранжирование (выстроить в логическую последовательность, по степени значимости, основные личностные качества и умения);
	3. <i>Понимание необходимости самостоятельного разрешения противоречий, ведущих к саморазвитию личности.</i> 4. <i>Понимание необходимости организации саморазвития как основы для дальнейшего личностного и профессионального самоопределения и самореализации</i>	Индивидуальные и коллективные беседы о важности и необходимости саморазвития личности; Анализ эссе о важности саморазвития для личностного и профессионального самоопределения и самореализации;
4. Совокупность умений личности, направленных на организацию собственного развития.	1. <i>Умение осознанно относиться к себе, рефлексировать</i> 2. <i>Умение самостоятельно организовывать свою деятельность</i> 3. <i>Умение регулировать и управлять различными сторонами своей личности и выполняемой деятельностью по саморазвитию</i>	- Методика А.З.Зака «Игра в повтор» на определение уровня сформированности рефлексии; Наблюдение за деятельностью студентов во время занятий; Шкала «Сила Я» опросника ММПИ; Тест-опросник уровня субъективного контроля (В.В.Бажин, Е.А.Голькина, А.М.Эткинд) (приложение В);

	4. Умение определять приоритетные направления развития своей личности 5. Умение самостоятельно ставить цели, планировать и прогнозировать свою деятельность	- Анализ разработки программы личностного роста (Приложение Г);
5. Совокупность умений личности, позволяющих отслеживать и вносить изменения в процесс собственного развития.	1. Умение адекватно оценить других, их личностные особенности и деятельность 2. Самооценка	Наблюдение за поведением студента во время занятий (реакция на критику, объективность в оценивании других и себя и пр.); Тест на самооценку (Приложение Д);
	3. Умение контролировать себя и свою деятельность	Тест-опросник локализации контроля (модификация шкалы I-E Дж. Роттера);
	4. Я-концепция	Тест-опросник «Я-концепция» (Г.И.Абрамова) (Приложение Е);
	5. Умение осуществлять коррекцию своей деятельности и жизнедеятельности в русле профессионального самоопределения и профессиональной самореализации	- Тест «Готовность к саморазвитию» (приложение Ж);
	6. Отношение к себе как субъекту собственной жизнедеятельности	- Тест-опросник самоотношения (В.В.Столин, С.Р.Пантелеев)

Таким образом, разработанная методика диагностирования позволяет определить уровень сформированности каждого компонента в соответствии с выявленными показателями готовности к саморазвитию.

*****Тестовые задания для самоконтроля:**

1. Им предложена методика "ассоциативный эксперимент"
 - А) Ф. Гальтон
 - В) Г. Роршах
 - С) А. Р. Лурия
 - Д) К.Г. Юнг
 - Е) А. Бине
2. Автор цветового теста исследования личности:
 - А) Леонтьев
 - В) Люшер
 - С) Теплов
 - Д) Шмишек
 - Е) Лурия
3. Тест «Пятна Роршаха» относится к:
 - А) тестам интеллекта

- В) бланковым проективным техникам
 - С) стандартизованным самоотчетам
 - Д) индивидуально-ориентированным техникам
 - Е) репертуарным решеткам
4. Тест «ДДЧ» относится к:
 - А) рисуночным проективным техникам
 - В) тестам интеллекта
 - С) диалогическим техникам
 - Д) беседа
 - Е) интервью
 5. Автор предложенных методик - Лурия А. Р. ?
 - А) ДДЧ
 - В) социометрия
 - С) пиктограмма
 - Д) несуществующее животное
 - Е) ММРІ
 6. Тест, по мнению некоторых психологов, напоминает «гадание на картах»:
 - А) цветовой тест Люшера
 - В) тест «Пятна Роршаха»
 - С) ДДЧ
 - Д) Тест Д. Векслера
 - Е) «Автопортрет»
 7. Впервые метод пиктограмм был предложен:
 - А) Лурия А.Р.
 - В) Выготским Л.Е.
 - С) Бигенбаумом Р.
 - Д) Занковым Л.В.
 - Е) Рубинштейн С.Л.
 8. Тест Бине-Симона был предложен в:
 - А) 1905 г.
 - В) 1880 г.
 - С) 1910 г.
 - Д) 1920 г.
 - Е) 1945 г.
 9. В 1905 г. вместе с Бине предложил шкалу для измерения интеллекта:
 - А) Блонский
 - В) Выготский
 - С) Симон
 - Д) Роршах
 - Е) Гальтон
 10. Методы психологии, которые предназначены только для изучения психологических процессов, свойств и состояний:
 - А) лонгитюдные
 - В) психодиагностические
 - С) исследовательские
 - Д) объективные
 - Е) качественные
 11. Методы психологии, которые используются в оценочных целях, то есть позволяют получить точные количественные и качественные характеристики изучаемых психологических свойств:
 - А) лонгитюдные

- В) психодиагностические
 - С) исследовательские
 - Д) объективные
 - Е) качественные
12. Интерпретация полученных результатов бывает:
- А) количественная и качественная
 - В) полезная и не полезная
 - С) плохая и хорошая
 - Д) устойчивая и неустойчивая
 - Е) стандартная и нестандартная
13. Впервые концепцию темперамента предложил:
- А) Аристотель
 - В) Выготский
 - С) Бине
 - Д) Гиппократ
 - Е) Люшер
14. Устойчивость к помехам теста, независимость результатов от действия каких либо случайных факторов:
- А) валидность
 - В) норма
 - С) надежность
 - Д) достоверность
 - Е) стандартизированность
15. Как расшифровывается полное название методики ДДЧ:
- А) день-дети-человек
 - В) дом-дерево-человек
 - С) дом-день-чудо
 - Д) дом-душа-человек
 - Е) дерево-дорога-чемодан
16. Слово, которое в советской психологии по значению совпадает со словом тест:
- А) принцип
 - В) связь
 - С) методика
 - Д) анкета
 - Е) метод
17. Он впервые предложил термин «тест»:
- А) Выготский
 - В) Блонский
 - С) Гальтон
 - Д) Симон
 - Е) Равен
18. В этом случае наблюдается добровольное участие в тестировании и самостоятельный выбор дальнейшего поведения:
- А) судебная экспертиза
 - В) консультирование
 - С) профотбор
 - Д) медицинская комиссия
 - Е) ситуация проверки соответствия должности
19. Путь интерпретации результатов обследования, основанный на субъективном опыте и интуиции:
- А) количественный анализ

- В) статистический анализ
 - С) качественный анализ
 - Д) объективный анализ
 - Е) контент-анализ
20. Путь интерпретации результатов обследования, основанный на объективных, формализованных критериях:
- А) анамнез
 - В) статистический анализ
 - С) качественный анализ
 - Д) физиологический анализ
 - Е) контент-анализ
21. Понятие обозначает единообразие измерения тестового материала, процедуры проведения теста и его оценки?
- А) норма теста
 - В) надежность
 - С) валидность
 - Д) стандартизированность
 - Е) репрезентативность
22. Количество времени отводится на выполнение испытуемым 20 заданий из теста?
- А) 30 минут
 - В) 10 минут
 - С) 40 минут
 - Д) 5 минут
 - Е) 2 минуты
23. Тип темперамента имеет такие характеристики как: «повышенная возбудимость, неуравновешенность, импульсивность»?
- А) сангвиник
 - В) холерик
 - С) меланхолик
 - Д) флегматик
 - Е) астеник
24. Тип темперамента имеет такие характеристики как: «застенчивость, робость, нерешительность»?
- А) сангвиник
 - В) холерик
 - С) меланхолик
 - Д) флегматик
 - Е) астеник
25. Направление в психологии, которое внесло в проективный метод понятие «проекция»:
- А) психоанализ
 - В) гуманистическая психология
 - С) бихевиоризм
 - Д) трансперсональная психология
 - Е) когнитивная психология
26. Условие любого проективного исследования:
- А) лабораторные условия
 - В) неопределенность ситуации
 - С) образованность испытуемых
 - Д) ситуация консультирования
 - Е) ситуация адаптации

27. Методики, которые направлены на качественный, субъективный подход к интерпретации результатов:

- A) тесты интеллекта
- B) тесты достижений
- C) проективные
- D) опросные
- E) аппаратурные

28. "Методика дополнения" в качестве стимульного материала имеет:

- A) набор слов-стимулов
- B) набор картинок, фотографий
- C) малоструктурированный стимульный материал
- D) почерк, особенности речевого поведения
- E) рисунок

73. "Методика интерпретации" в качестве стимульного материала имеет:

- A) набор слов-стимулов
- B) набор картинок, фотографий
- C) малоструктурированный стимульный материал
- D) почерк, особенности речевого поведения
- E) рисунок

29. "Методика структурирования" в качестве стимульного материала имеет:

- A) набор слов-стимулов
- B) набор картинок, фотографий
- C) малоструктурированный стимульный материал
- D) почерк, особенности речевого поведения
- E) рисунок

30. "Методика изучения экспрессии" в качестве стимульного материала имеет:

- A) набор слов-стимулов
- B) набор картинок, фотографий
- C) малоструктурированный стимульный материал
- D) почерк, особенности речевого поведения
- E) рисунок

31. "Методика изучения продуктов творчества" в качестве стимульного материала имеет:

- A) набор слов-стимулов
- B) набор картинок, фотографий
- C) малоструктурированный стимульный материал
- D) почерк, особенности речевого поведения
- E) рисунок

32. Методика "Дом-Дерево-Человек" в классификации проективных методик относится к группе:

- A) методика дополнения
- B) методика интерпретации
- C) методика структурирования
- D) методика изучения экспрессии
- E) методика изучения продуктов творчества

33. Применяется в тех случаях, когда желательно вести наблюдение за поведением и реакциями человека вид опроса?

- A) письменный
- B) устный
- C) свободный
- D) стандартизированный
- E) экспертный

34. Ошибка, основывающаяся на обобщенном впечатлении наблюдателя, проявляющемся в оценке ситуации в черно-белых красках?

- A) гало-эффект
- B) эффект снисхождения
- C) ошибка центральной тенденции
- D) логическая ошибка
- E) ошибка контраста

35. Ошибка, основывающаяся на тенденции давать слишком положительную оценку происходящему под влиянием положительной, но частной черты?

- A) гало-эффект
- B) эффект снисхождения
- C) ошибка центральной тенденции
- D) логическая ошибка
- E) ошибка контраста

36. Стремление усреднять оценки наблюдаемых процессов:

- A) гало-эффект
- B) эффект снисхождения
- C) ошибка центральной тенденции
- D) логическая ошибка
- E) ошибка контраста

37. Ошибка, основывающаяся на ложности суждения о тесноте связи каких-либо качеств человека?

- A) гало-эффект
- B) эффект снисхождения
- C) ошибка центральной тенденции
- D) логическая ошибка
- E) ошибка контраста

38. Ошибка, основывающаяся на подчеркивании черт наблюдаемого, противоположных имеющимся у наблюдателя?

- A) гало-эффект
- B) эффект снисхождения
- C) ошибка центральной тенденции
- D) логическая ошибка
- E) ошибка контраста

39. По предмету тесты делятся на:

- A) межличностные
- B) групповые
- C) вербальные
- D) аппаратурные
- E) невербальные

40. Вербальные методики направлены на?

- A) перцептивные способности;
- B) опосредованность речевой активностью;
- C) моторные способности;
- D) реагирование на неопределенную ситуацию;
- E) сенсорные возможности.

41. Характеристика вербальных методик:

- A) опосредованность речевой активностью
- B) перцептивные способности
- C) лингвистические способности
- D) система убеждений
- E) только моторные способности

42. Тесты, которые оценивают степень развития у человека различных познавательных процессов:
- A) индивидуальные
 - B) вербальные
 - C) личностные
 - D) интеллектуальные
 - E) проективные
43. Тесты, связанные с психодиагностикой устойчивых индивидуальных особенностей человека, определяющих его поступки:
- A) групповые
 - B) аппаратурные
 - C) субъективные
 - D) тесты достижений
 - E) личностные
44. Тесты, позволяющие оценивать человеческие отношения в различных социальных группах:
- A) личностные
 - B) тесты интеллекта
 - C) тесты достижений
 - D) межличностные
 - E) аппаратурные
45. Тесты, с использованием различного рода аппаратуры для предъявления и обработки результатов:
- A) аппаратурные
 - B) бланковые
 - C) опросники
 - D) анкеты
 - E) интервью
46. Группа людей, на которой проводится исследование:
- A) коллектив
 - B) выборка
 - C) класс
 - D) предприятие
 - E) учреждение
47. Тесты, которые позволяют исследовать отношения в различных социальных группах:
- A) личностные
 - B) межличностные
 - C) аппаратурные
 - D) тесты достижений
 - E) тесты интеллекта
48. Автор методики, которая выявляет личность при помощи чернильных пятен:
- A) Рубинштейн
 - B) Выготский
 - C) Роршах
 - D) Бине
 - E) Симон
49. Пользователь теста – это ...
- а) человек, который использует тестовые показатели как главный источник информации;
 - б) испытуемый, который проходит тестирование;
 - в) специалист, который проводит тестирование;

- г) специалист, который интерпретирует результаты тестирования.
50. Наименее вероятно стремление испытуемого к фальсификации результатов:
- а) при приеме на работу;
 - б) в ситуации психологического консультирования;
 - в) при аттестации на рабочем месте;
 - г) в ситуации судебно-психологической экспертизы.
51. Шкала лжи – это:
- а) шкала, выявляющая акцентуации характера человека, связанные с его тенденцией к обману окружающих;
 - б) шкала, выявляющая отношение самого испытуемого к нечестным людям;
 - в) шкала, выявляющая степень согласия с общезвестными утверждениями;
 - г) шкала, состоящая из вопросов, касающихся незначительных проступков, которые совершаются большинством людей.
52. Закрытые вопросы это:
- а) вопросы, на которые в анкете даются заранее сформулированные варианты ответов;
 - б) вопросы анкеты, на которые испытуемый может не отвечать;
 - в) вопросы анкеты, ответы на которые не могут быть преданы огласке;
 - г) вопросы, затрагивающие особо значимые, глубоко интимные темы.
53. Требование ограниченного распространения психодиагностических методик обосновано ...
- а) тем, что могут быть нарушены авторские права;
 - б) тем, что профессионально выполненные методики достаточно дорого стоят;
 - в) для вызова интереса к ним;
 - г) для неразглашения их содержания и предупреждения их неправомерного применения.
54. Принцип компетентности – это ...
- а) предоставление только тех услуг и использование тех методик, которые соответствуют квалификации специалиста;
 - б) конфиденциальность полученных данных;
 - в) использование узко специализированных тестов;
 - г) безоценочное отношение к клиенту.
55. Возможно ли проводить тестирование без согласия испытуемого?
- а) Нет, испытуемый должен быть обязательно предупрежден;
 - б) Нет, за исключением тех случаев когда тесты утверждены (министерством) и все обязаны их проходить;
 - в) Да, особенно в тех ситуациях где испытуемый может фальсифицировать ответы (солгать);
 - г) Да, когда есть такая необходимость (по мнению психолога или руководителя).
56. Кто отвечает за ошибки, допущенные при проведении тестирования?
- а) психолог-диагност;
 - б) те, кто обучал психолога;
 - в) авторы диагностической методики;
 - г) испытуемый, неправильно понявший инструкцию.
19257. При сообщении результатов тестирования клиенту необходи-

мо...

- а) получить обратную связь, не оценивать, не использовать термины;
 - б) выдавать результаты в распечатанном виде;
 - в) дать рекомендации по использованию полученных результатов;
 - г) знать, что собирается сделать клиент с полученными результатами.
58. Неопределенность тестовых стимулов применяется
- а) в опросниках;
 - б) в проективных методиках;
 - в) в психодиагностической беседе;
 - г) в социометрическом методе.
59. Метод психологии, опирающийся на точный учет изменяемых независимых переменных, влияющих на зависимую переменную – ...
- а) тестирование;
 - б) наблюдение;
 - в) опрос;
 - г) эксперимент.
60. Выбор партнеров для совместной деятельности и общения осуществляется в...
- а) методе субъективного шкалирования;
 - б) методе включенного наблюдения с последующим рейтинг-шкалированием;
 - в) технике репертуарных решеток;
 - г) социометрическом методе.
61. Стандартизированное аналитическое наблюдение – это ...
- а) наблюдение, которое заранее предусматривает ситуации наблюдения и конкретные способы регистрации фактов;
 - б) наблюдение, когда определены лишь самые общие черты наблюдаемой ситуации;
 - в) наблюдение, при котором наблюдаемые оповещены о том, что за ними ведется наблюдение;
 - г) наблюдение, при котором наблюдаемые не знают, что являются объектом изучения.
62. Единицами наблюдения являются – ...
- а) простые и сложные действия объекта наблюдения;
 - б) временные интервалы, соответствующие определенным задачам наблюдения;
 - в) субъекты, за которыми ведется наблюдение;
 - г) цели и планы наблюдения.
63. Результативность беседы как метода диагностики зависит от ...
- а) уровня профессиональной компетенции психолога;
 - б) личностных свойств психолога;
 - в) наблюдательности и уровня рефлексии психолога;
 - г) пола и возраста испытуемого.
64. Идея о том, что каждое проявление человека, его восприятие, эмоции, высказывания, двигательные акты выражают его личностные особенности, проблемы и актуальное состояние, является основой метода
- а) опросников;
 - б) психодиагностической беседы;
 - в) ролевых игр;
 - г) проективного метода.
65. Лицо, отвечающее на вопросы анкеты или интервью

- а) испытуемый;
- б) обследуемый;
- в) клиент;
- г) респондент.

66. Лонгитюдное исследование – ...

- а) исследование одних и тех же людей на протяжении длительного периода времени;
- б) исследование большого количества разных людей на протяжении длительного периода времени;
- в) сравнительное исследование групп испытуемых различного возраста;
- г) повторение тестирования одних и тех же испытуемых.

67. Надежность методики – это:

- а) частое применение теста авторитетными психологами;
- б) наличие опыта использования данной методики конкретным психологом, позволяющим судить о целесообразности ее применения;
- в) устойчивость теста по отношению к разнообразным источникам помех;
- г) качество методики, позволяющее распространять ее применение на различные категории испытуемых.

68. Надежность методики отражает:

- а) способность теста измерять действительный уровень психического свойства;
- б) свойство выборочной совокупности представлять генеральную совокупность;
- в) выработку единых требований к процедуре психодиагностического эксперимента;
- г) точность психодиагностических измерений.

69. На надежность влияет:

- а) отсутствие тестовых эталонов;
- б) ошибки в интерпретации результатов;
- в) неправильность исходного теоретического положения, на основе которого построен тест;
- г) изменчивость, присущая самому измеряемому свойству.

70. Наименьшим удовлетворительным значением для надежности является показатель корреляции:

- а) 0,65;
- б) 0,75;
- в) 0,85;
- г) 0,95.

71. Критерий валидности:

- а) независимый и внешний по отношению к тесту источник информации об измеряемом психическом свойстве;
- б) целевой критерий, используемый в критериальных нормах;
- в) относительная независимость результатов теста от личности экспериментатора;
- г) показатель возможностей методики в тестировании.

72. Осуществить прогнозирование динамики развития какого-либо фактора или признака позволяет:

- а) корреляционный анализ;
- б) регрессионный анализ;
- в) факторный анализ;
- г) нормальное распределение.

73. При психодиагностическом обследовании ребенка младше 16 лет обязательно требуется ...

- а) согласие родителей;
- б) согласие администрации школы;
- в) только его согласие;
- г) присутствие свидетелей.

74. Что из перечисленного применяется в современной психодиагностике?

- а) хиромантия;
- б) физиогномика;
- в) графология;
- г) френология.

ГЛАВА 6.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И АКТИВНОСТИ ОБЩЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Как отмечалось выше, подходы к проведению диагностического обследования разрабатывались на протяжении всего XX века. Реформирование системы образования, протекающее в начале XXI века, предъявляет требования к новому подходу по изучению и диагностике личности школьников ребенка.

Перед учреждениями нового типа ставятся более сложные и ответственные цели и задачи, связанные с созданием условий для наиболее полного раскрытия способностей и талантов детей. В связи с этим становится актуальной задача организации квалифицированной психодиагностической работы по изучению и выявлению способностей и личности, в целом, современных школьников.

Основные методологические принципы, которые необходимо соблюдать при любом методе:

- метод должен исходить из диалектико-материалистического представления о предмете науки, отражать его специфику;
- научный метод психологии должен быть объективным;
- соблюдение генетического (эволюционного) принципа;
- необходимость научных обобщений с учетом индивидуальных различий.

В отечественной психологии выделяются четыре группы методов (по Б.Г. Ананьеву):

1 группа – организационные методы. Они включают: сравнительный метод (сопоставление различных групп по возрастам, деятельности и т.д.); лонгитюдный метод (многократные обследования одних и тех же лиц на протяжении длительного периода времени); комплексный метод (в исследовании участвуют представители разных наук; при этом, как правило, один объект изучают разными средствами). Исследования такого рода позволяют устанавливать связи и зависимости между явлениями разного типа, например, между физиологическим, психологическим и социальным развитием личности.

2 группа – эмпирические методы, включающие: наблюдение и самонаблюдение; экспериментальные методы, психодиагностические методы (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью, беседа), анализ продуктов деятельности, биографические методы.

3 группа – методы обработки данных, включающие: количественный (статистический) и качественный (дифференциация материала по группам, анализ) методы.

4 группа – интерпретационные методы, включающие генетический (анализ материала в плане развития с выделением отдельных фаз, стадий, критических моментов и т.п.) и структурный (устанавливает структурные

связи между всеми характеристиками личности) методы.

Все названные методы исследования направлены на решение психодиагностической задачи. *Психодиагностическая задача* – получение достоверных данных о психологическом статусе обследуемого, которые используются в конкретных областях жизнедеятельности людей: в практике здравоохранения, в спорте, в школьном и вузовском обучении, при расстановке кадров, профотборе и профориентации, в семейном консультировании. В каждой из этих областей существуют специфические психодиагностические задачи и методы, составляющие предмет частных или специальных психодиагностик (профессиональной, спортивной, клинической и т.д.). Психодиагностическая задача меняется в зависимости от ситуации психодиагностики.

Остановимся на анализе эмпирических методов исследования личности и межличностных отношений.

К методам исследования личности относится широкий круг психодиагностических средств, направленных на изучение мотивационных смысловых, ценностных и других характеристик человека, относимых к личностным. По форме и способу проведения различают экспериментальные и не экспериментальные (например, наблюдение за поведением), лабораторные и клинические, прямые и косвенные методы. В зависимости от диагностической направленности методы исследования личности ориентированы на исследование личности как индивидуальности или субъекта межличностных отношений и участника малой группы.

Среди методов первого типа выделяются методы исследования личности, имеющие субъектную ориентацию (проективные и психосемантические методы) и объектную направленность («объективные» методы – анкеты, личностные опросники, шкалы межличностного восприятия).

Второе направление представлено многочисленными модификациями социометрии, референтометрии, а также приемами изучения ролевого поведения.

Клинико-психологическое обследование проводится с помощью методов опроса.

Анкетный опрос (анкетирование) – разновидность обширной группы опросных методов, в число которых входят свободные (клинические), формализованные, групповые, индивидуальные интервью (беседы) и многочисленные заочные опросники.

Надежность проверяется двумя путями: повторным опросом по той же процедуре тех же лиц (устойчивость информации) и контролем этих данных другими методами: опросом третьих лиц, наблюдением, анализом доступных документов.

В зависимости от характера требуемой информации и способов ее получения, используются различные типы анкетирования: сплошной (например, перепись населения) и выборочный (например, охватывается определенная возрастная группа); устный (интервью) и письменный

(анкетирование); индивидуальный и групповой; очный и заочный (по почте, по телефону).

При проведении анкетного опроса любого типа необходимо предварительное решение двух проблем: во-первых, объема и однородности выборки (результаты опроса не представляют интереса, если будет охвачен слишком узкий круг лиц и окажется ненадежным, если респонденты, входящие в выборку, весьма различаются по измеряемым параметрам), во-вторых, репрезентативности выборки.

Данный метод может быть использован для исследования детей. Однако в этом случае необходима специальная работа по адаптации вербальных методик к возможностям данного ребенка и психологическим особенностям того или иного возраста.

Требования к составлению анкеты

Анкета – представляет собой набор вопросов (утверждений), каждый из которых логически связан с центральной задачей исследования. Анкета должна обеспечить получение достоверной и значимой информации.

Интервью диагностическое – общее название для ряда психологических методов, направленных на изучение личностных особенностей, мотивов, интересов и других характеристик индивида. Используется преимущественно в клинической (в широком смысле слова) работе психолога.

Интервью клиническое (психологическое) – одна из разновидностей метода сбора данных в условиях личного речевого взаимодействия и вариант метода терапевтической беседы при оказании психологической помощи.

Тесты – полезный психометрический инструмент лишь в руках профессионалов. Глубокое понимание того, что стоит за полученными баллами, как могут повлиять незначительные изменения в процедуре тестирования и обработке данных, доступно лишь после основательной теоретической и практической подготовки.

Требования к диагностическим методикам

Одним из факторов результативности исследования личности мы выделяем валидность, как одну из важнейших характеристик психодиагностических методик и тестов, один из основных критериев их качества. Это понятие близко к понятию достоверности, но не вполне тождественно ему. Валидность указывает, что именно тест измеряет, и насколько хорошо он это делает. Чем валиднее тест, тем лучше он отображает то качество (свойство), ради измерения которого он создан.

Следующая важнейшая характеристика психодиагностических методик и тестов – надежность. Она отражает точность психологического измерения и устойчивость результатов к действию посторонних факторов. Чем выше надежность теста, тем относительно свободнее от погрешностей измерения. При одном из подходов надежность теста рассматривается как устойчивость, стабильность результатов при повторном тестировании. При другом – как проявление степени

эквивалентности двух одинаковых по форме и цели (параллельных) тестов.

Отметим, что современные тесты интеллекта как инструменты диагностического исследования обладают высокой надежностью и обоснованностью. Прочно утвердилась позиция отказа от прямого заимствования зарубежных тестов и норм успешности. Необходимым требованием для их использования стали адаптация и стандартизация.

Таким образом, психологическая диагностика сегодня располагает большим арсеналом разнообразных методик, однако в практике они не всегда используются комплексно. Существенной предпосылкой успешности является установление позитивных доверительных личных отношений между участниками беседы, что требует от психолога большой выдержки и терпения, приспособляемости к меняющимся интересам пациента, даже находчивости.

Центральным звеном процесса развития личности школьников и студентов выступает развитие познавательных и профессиональных мотивов. В этом плане перспективны новые педагогические идеи, направленные на обеспечение поиска воспитательного равновесия между «сверхинтересами» отдельной личности и общественными ценностями, принятия школьниками общественно значимых целей обучения в качестве лично значимых целей. Такие идеи реализуются в недрах лично-ориентированного образования как противовес «себя» центру.

Сотрудничество между детьми, интеграция их совместной деятельности обеспечивается посредством активности общения конкретных индивидов. Изучение активности общения как деятельности предполагает ответ на вопрос о том, что представляет собой активное участие личности в общении, каковы личностные показатели сформированности активности общения. При ответе на этот вопрос мы основывались на результатах исследований многообразных связей между индивидуально-психологическими особенностями и уровнем активности общения личности.

В настоящее время, в психологической литературе, можно выделить два основных направления в изучении различных признаков и качеств активности личности в общении.

Во-первых, для оценки активности общения используются собственно динамические признаки, информирующие о характере и уровне активности взаимодействия индивида с окружающей действительностью, о составе приемов и способов их реализации, а также об интенсивности протекания этого процесса.

Во-вторых, для оценки активности общения используются качественные характеристики с указанием степени выраженности и доминирования у ребенка того или иного психологического механизма в конкретном виде активности.

Исходя из этих тенденций, мы отмечаем, что исследование

активности общения осуществляется на основе рассмотрения таких признаков как сила, интенсивность, скорость, стремительность действий в процессе общения, инициативность, социабельность, потребность в общении, направленность, мотивы общения и т.д.

При этом, указывает А.И.Крупнов, «динамические характеристики активности общения должны дополняться специфическими признаками в зависимости от содержания различных актов поведения и действий человека в той или иной ситуации общения» [7].

В нашем исследовании активность общения изучалась по 3 базовым признакам: направленность; интенсивность; продуктивность.

Каждый из этих признаков, в свою очередь, проявлялся в психологических показателях, представленных в таблице 29.

Таблица 29 – Признаки и показатели активности общения

Признак активности общения	Направленность общения	Интенсивность общения	Продуктивность общения
Психологический показатель активности общения	Мотивация	Инициативность	Сотрудничество
	Избирательность	Импульсивность	Эмпатийность
	Целенаправленность	Экспрессивность	Результативность

Примечание – Составлено автором по результатам анализа литературы

Рассмотрим более подробно каждый из вышеперечисленных признаков и показателей активности общения. Направленность, как содержательная сторона мотива, представляет собой вектор и ориентированность побудителя и связана с объектом, на которую направлена деятельность. Под направленностью (первый признак) мы понимаем совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих активность общения личности. Этот признак включает в себя следующие психологические показатели:

Мотивация (стремление) к общению. Мотивация, как термин, может употребляться в нескольких значениях. Это - внутренняя причина поведения и деятельности, определенная совокупность мотивов и других побудителей активности человека, а также сам процесс побуждения человека или просто внутреннее побуждение к поведению или деятельности.

В мотивации, отмечает В.Г. Леонтьев, происходит «согласование внешних воздействий, ключевых, обстановочных, пусковых раздражителей с внутренним состоянием человека, с его потребностями и другими психическими образованиями, что составляет приобретенный и врожденный опыт» [8]. Мотивация представляет собой активный процесс, который идет навстречу воздействиям извне. Она непосредственно противостоит внешнему через поведение и деятельность человека.

Исходя из вышесказанного, мотивация к общению рассматривается

нами как целесообразное побуждение к субъект-субъектным отношениям, имеющих разную степень выраженности в зависимости от индивидуальных проявлений личности и условий общения. Степень выраженности мотивации к общению оценивалась: по частоте контактов с другими детьми, в том числе, с теми, кому ребенок ранее не симпатизировал; по стремлению общаться, предпочтению получать сведения из общения с детьми, а не из других источников информации.

Интернальность в общении рассматривается как сформировавшийся у ребенка уровень субъективного контроля над разнообразными коммуникативными ситуациями. Уровень субъективного контроля – обобщенная характеристика личности, оказывающая регулирующее воздействие на формирование межличностных отношений.

В соответствии с концепцией локуса контроля [9], лица, которые принимают ответственность за события своей жизни на себя, объясняя их своим поведением, способностями, чертами личности, обладают внутренним (интернальным) контролем. И напротив, людям, склонные приписывать ответственность за все события внешним факторам (другим людям, случаю и т.д.), присущ внешний (экстернальный) контроль. Любому человеку свойственно занимать определенное место на континууме интернальность – экстернальность.

В многочисленных экспериментальных исследованиях установлена связь между различными формами поведения, особенностями личности и уровнем интернальности – экстернальности. Интерналы, в отличие от экстерналов, не склонны подчиняться давлению других людей и сопротивляются, когда чувствуют, что ими манипулируют. Они более уверены в себе и активны в общении, чем люди экстернального типа [10]. Показателем интернальности в нашем исследовании было количество тех коммуникативных актов, в которых испытуемый обнаруживал интернальное поведение в общении.

Целенаправленность в общении определялось как свойство личности, проявляющееся в умении ставить и достигать значимые для субъекта цели в общении.

Как отмечает А.А. Бодалев, «образы других людей и складывающиеся у человека обобщенные знания о них постоянно зависят от целей и характера его коммуникации, в первую очередь, всегда влияют на деятельность, которая объединяет людей, ее содержание, ход и результаты» [11]. Чем больше значимость цели, тем больше усилий прилагает индивид для организации поведения посредством общения. Поскольку усилия, затраты, как правило, связаны с большей активностью, то можно предположить, что уровень активности общения зависит от значимости цели.

Показателем целенаправленности в общении был процент тех коммуникативных актов, в которых испытуемый обнаруживал умение ставить цели в общении и подчинять процесс общения их достижению.

Избирательность в общении, как следствие целенаправленности,

выражается в преимущественном выделении одних субъектов в общении по сравнению с другими, а также в умении выбрать «нужного» субъекта для общения. Посредством избирательности личность моделирует свое общение, устанавливает меру активности, степень напряженности своей деятельности.

В качестве экспериментального показателя данного свойства использовалось число тех актов общения, в которых испытуемый проявлял стремление и желание контактировать с каким-то отдельным субъектом и демонстрировал способность выбрать для общения «нужного» человека.

Одним из основных признаков сформированности активности общения является его *интенсивность (второй признак)*. Для обозначения этой характеристики употребляются термины коммуникабельность или общительность. Однако мы считаем, что понятие общительность значительно шире понятия интенсивность общения. Конкретными показателями интенсивности общения в нашем исследовании были следующие:

– *широта круга общения*, являющаяся компонентом контактности личности, рассматривается нами как важнейший показатель коммуникативных возможностей личности. В большинстве исследований широта круга общения определяется количеством лиц, с которым человек вступает в различные системы взаимодействия. Если же рассматривать широту круга общения как объем социального состава партнеров личности по общению, то следует заметить, что данная характеристика контактности не только выражает широту деятельностных связей личности с другими людьми, но и характеризует широту возможностей личности для обогащения через опыт других людей. Этот показатель оценивался по частоте завязывания новых знакомств, количеству друзей и знакомых, с которыми испытуемый поддерживает отношения, а также по широте, объему социально-содержательного круга общения личности.

– *Импulsивность* коммуникативного поведения выражается в склонности личности строить общение ситуативно с учетом меняющейся обстановки, полагаясь на импровизацию и т.п., либо, наоборот, действовать в общении только по заранее обдуманному «сценарию», ориентироваться преимущественно на привычные, заранее отработанные варианты своего коммуникативного поведения.

Показателем этого свойства был процент актов общения, в которых испытуемый обнаруживал импульсивное, с вышеописанной точки зрения, общение.

– *Инициативность в общении* рассматривается нами как свободная, непосредственно отвечающая потребностям субъекта, форма самовыражения в общении. Она выступает как побудительный аспект общения, деятельности. «Инициатива не только мотив, желание выразить себя, но и способность заявить о себе, представить свою инициативу в социально-психологическом, межличностном пространстве» [12]. Инициативность в общении выражается в стремлении и умении личности

задавать тон взаимодействия, входить и выходить из контакта по собственному желанию, определять стиль отношений.

В качестве оценочной характеристики этого свойства использовался процентный показатель тех актов общения, в которых испытуемый был инициатором общения.

– *Легкость вступления в общение* представляет собой умение и способность человека без страха идти на контакт, вступать в субъект-субъектные отношения с другими, даже незнакомыми людьми. Этот показатель диагностировался на основании следующих личностных свойств: *быстрота вступления в контакт с окружающими; свобода общения в группе малознакомых и незнакомых людей.*

– *Экспрессивность общения* рассматривается в нашей работе как передача эмоционального отношения к содержанию речи и к человеку, к которому она обращена. Экспрессивность в общении оценивалась: *по выразительности мимики, пантомимики и другим невербальным проявлениям субъекта в общении; по высоте, тембру голоса человека.*

Активность человека в общении включает в себя продуктивно-результативный компонент. Под *продуктивностью (третий признак)* мы понимаем формирование нового результата активности общения. Продуктивность общения, как один из базовых признаков активности общения проявлялся в следующих показателях:

– *Сотрудничество в общении.* Этот показатель активности общения определяется нами как ориентация на равноправие отношений в общении, совместное обсуждение, анализ той или иной коммуникативной ситуации, ее совместное изучение и совместный поиск решения. Данный показатель оценивался *по количеству таких коммуникативных актов, в которых испытуемый становился соучастником в общении.*

– *Эмпатийность в общении* проявляется в сопереживании, своеобразном принятии субъектом тех чувств, который испытывает партнер по общению. Эмпатийность способствует балансированию межличностных отношений. Проявление эмпатийности в общении – это общая установка на понимание не столько формальной стороны сказанного, сколько вчувствование в его скрытый смысл, в состояние партнера, отражаемое невербальными средствами: интонацией, позой, жестами и пр. «Эмпатийное общение складывается из следующих компонентов: во-первых, это умение слышать партнера; во-вторых, положительная установка на собеседника; и в-третьих, это развитое внимание, память и, особенно, воображение» [13].

Эмпатийность в общении наблюдалась и оценивалась в нашем исследовании *по степени заинтересованности человека к партнеру по общению, которая проявлялась вербально/ невербально (в восклицаниях, замечаниях, улыбке), а также по умению и манере ребенка слушать субъекта по общению.*

Результативность общения выражается в реальном достижении, полученном человеком в ходе межличностных отношений. Этот

показатель активности общения рассматривался нами как образование мотивации общения, как стремление к новым контактам с другими людьми, а также как способность достигать ранее *запланированный результат в общении.* На основе этих характеристик оценивался психологический показатель результативности общения.

Все выше перечисленные признаки и показатели активности общения, были выявлены нами на основе теоретического и экспериментального изучения реального общения детей младшего школьного возраста.

Психологические показатели каждого признака активности общения, выделенные нами, подтверждались и уточнялись эмпирически.

Результаты, полученных с помощью общего опросника, уточнялись использованием методик:

1. Для *диагностики импульсивности в общении* нами была применена «Актная методика измерения импульсивности», разработанная В.Н.Азаровым [14].

2. *Интернальность в общении* измерялась при помощи теста «Уровень субъективного контроля» (УСК) [15], составленного в НИИ имени Бехтерева.

Тест построен в соответствии с разработанной В.А. Ядовым [16] иерархической моделью регуляции социального поведения личности. Применение теста УСК позволяет оценить у школьника уровень субъективного контроля над разнообразными коммуникативными ситуациями.

В основе теста изложены два принципиальных положения.

А) Дети различаются между собой по тому, как и где они локализируют контроль над значимыми событиями в своей жизни. Возможны два полярных типа такой локализации: экстернальный и интернальный. Школьник экстернального типа полагает, что происходящие с ним события являются действием внешних сил, других детей и взрослых, от него не зависят. Школьник интернального типа считает происходящие с ним события результатом своей собственной деятельности.

Б) Уровень субъективного контроля данного ребенка постоянен и определяет его поведение в любых ситуациях, как в случае успеха, так и неудач.

Исследование интернальности при помощи теста УСК показало, что приспособление и уступчивость в общении присуще детям экстернального типа, тогда как первые менее склонны подчиняться давлению со стороны окружающих и оказывают этому противодействие.

3. *Психологический показатель активности общения, мотивация к общению, диагностировался при помощи нулевой шкалы теста ММРИ* [17].

4. Для *измерения уровня мотивации к общению* использовался психографический тест, разработанный В.Г. Леонтьевым [18], модифицированный нами согласно возрастным особенностям младших школьников.

5. *Использовался в эксперименте «Опросник потребности в общении», предназначенный для изучения коммуникативных свойств личности младшего школьника и его готовности к общению*

6. *Опросник эмпатических тенденций А. Мехрабиана и Н. Эпштейна [19], использованный в эксперименте, предназначен для исследования эмпатии, способности к эмоциональной отзывчивости в конфликтных ситуациях.* Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. Определение уровня развития этой способности поможет в воспитании значимых качеств. Уровень мобильности и адаптивности в различных ситуациях общения выявляется с помощью опросника «Способности к самоуправлению в общении» [20]

7. *Коммуникативные и организаторские склонности определялись на основе применения теста-опросника КОС-2 [21].*

Таким образом, использование комплексной методики в изучение личностных качеств детей младшего школьного возраста дало возможность собрать данные, характеризующие индивидуальные особенности активности общения.

Изучая активность на основе трех базовых признаков направленности, интенсивности, продуктивности и основываясь на полученных результатах, мы выделили три уровня активности общения: высокий, средний и низкий.

Итак, испытуемые младшие школьники 1, 2, 3, 4 классов распределились следующим образом (см. таблица 30).

Таблица 30 – Количественные показатели уровня активности общения школьников начальных классов (%)

Уровень активности общения	Классы (испытуемые)			
	1	2	3	4
Высокий	15.4	14.3	16.5	18.7
Средний	53.8	52.7	54.9	56.0
Низкий	30.8	29.7	31.9	33.0
Примечание – Составлено автором по результатам эксперимента				

В первую группу вошли испытуемые, которые показали наиболее высокие результаты по степени выраженности признаков активности общения.

Во вторую группу вошли дети, у которых аналогичные показатели выражены несколько слабее. *В третьей группе* оказались испытуемые с низким уровнем активности общения. Эксперты отмечали низкую коммуникативную подготовку у детей этого уровня, трудности и ошибки в решении ими коммуникативных задач по сравнению с испытуемыми двух первых групп. По базовым признакам активности общения уровни характеризуются следующим образом (см. таблицу 31-33).

Таблица 31 – Уровень активности общения детей по признаку «Направленность в общении»

Уровень активности общения	Характеристика
Высокий	Ребенок имеет определенные цели в общении, устойчивые намерения, желания в достижении цели, школьнику свойственно стремление к общению
Средний	Неустойчивое стремление личности ребенка к общению. целенаправленность, избирательность в общении носит ситуативный характер
Низкий	Ребенок не следует поставленным целям в общении, так как при их достижении подвержен внешним влияниям, отличается низким стремлением к общению с окружающими
Примечание – Составлено автором по результатам эксперимента	

Таблица 32 – Уровень активности общения детей по признаку «Интенсивность в общении»

Уровень активности общения	Характеристика
Высокий	Личность отличается количественным составом общения, инициативностью, ей свойственны выразительная мимика, легкость вступления в контакт с окружающими детьми и взрослыми
Средний	Школьник характеризуется ситуативностью проявления инициативности в общении, легкостью вступления в контакт, периодами проявляет инициативность или пассивность
Низкий	Пассивен в общении, ребенку свойственны трудности в налаживании контактов с окружающими, не выразительная мимика, интенсивность общения зависит и определяется требованиями других
Примечание – Составлено автором по результатам эксперимента	

Таблица 33 – Уровень активности общения детей по признаку «Продуктивность в общении»

Уровень активности общения	Характеристика
Высокий	школьник отличается устойчивым стремлением к взаимопониманию, устойчивой мотивацией к новым коммуникативным отношениям
Средний	Ситуативное стремление личности младшего школьника к сотрудничеству в общении, неустойчивая мотивация к проявлению новой активности в общении
Низкий	Низкое стремление к сотрудничеству, в общении трудности в достижении взаимопонимания, низкий уровень мотивации к новым субъект-субъектным отношениям
Примечание – Составлено автором по результатам эксперимента	

Нами была проведена оценка различий между средними значениями показателей активности общения в двух крайних группах 1, 2, 3, 4 классов (см. таблицы 34, 35, 36, 37).

Таблица 34 – Разница между показателями активности общения в двух крайних группах учащихся 1 классов

Показатель активности общения	Группа	1-ая группа хар1	2-ая группа хар2	Уровень достоверности хар1 – хар2
	эмпатийность	24,2	21,4	ps < 0.05
	сотрудничество	26,3	20,4	ps < 0.02
	экспрессивность	26	19,2	ps < 0.02
	легкость вступ. в общение	26,8	17,2	ps < 0.001
	инициативность	27,3	15,16	ps < 0.001
	импульсивность	25	22,1	ps < 0.05
	широта круга общения	27,3	16	p < s 0.001
	избирательность	26	19,8	ps < 0.01
	целенаправленность	27	17	ps < 0.001
	интернальность	28,8	16,2	ps < 0.001
	мотивация к общению	28	21,8	ps < 0.01
	результативность	25,3	16,2	ps < 0.01

Примечание – Составлено автором по результатам эксперимента

Таблица 35 – Разница между показателями активности общения в двух крайних группах учащихся 2 класса

Показатель активности общения	Группа	1-ая группа хар1	2-ая группа хар2	Уровень достоверности хар1 – хар2ps
	эмпатийность	24,2	21,4	ps 0.05
	сотрудничество	26,3	20,4	ps 0.02
	экспрессивность	26	19,2	ps 0.02
	легкость вступ. в общение	26,8	17,2	ps 0.001
	инициативность	27,3	15,16	ps 0.001
	импульсивность	25	22,1	ps 0.05
	широта круга общения	27,3	16	ps 0.001
	избирательность	26	19,8	ps 0.01
	целенаправленность	27	17	ps 0.001
	интернальность	28,8	16,2	ps 0.001
	мотивация к общению	28	21,8	ps 0.01
	результативность	25,3	16,2	0.001

Таблица 36 – Разница между показателями активности общения в двух крайних группах учащихся 3 классов

Показатели активности общения	Группа	1-ая группа хар1	2-ая группа хар2	Уровень достоверности хар1 – хар2
	эмпатийность	24,2	21,4	ps 0.05
	сотрудничество	26,3	20,4	ps 0.02
	экспрессивность	26	19,2	ps 0.02
	легкость вступ. в общение	26,8	17,2	ps 0.001
	инициативность	27,3	15,16	ps 0.001
	импульсивность	25	22,1	ps 0.05
	широта круга общения	27,3	16	ps 0.001
	избирательность	26	19,8	ps 0.01
	целенаправленность	27	17	ps 0.001
	интернальность	28,8	16,2	ps 0.001
	мотивация к общению	28	21,8	ps 0.01
	результативность	25,3	16,2	ps 0.001

Примечание – Составлено автором по результатам эксперимента

Таблица 37 – Разница между средними показателями активности общения в двух крайних группах учащихся 4 классов

Показатели активности общения	Группа	1-ая группа хар1	2-ая группа хар2	Уровень достоверности Хар1 – хар2ps
	эмпатийность	24,2	21,4	ps 0.05
	сотрудничество	26,3	20,4	ps 0.02
	экспрессивность	26	19,2	ps 0.02
	легкость вступ. в общение	26,8	17,2	ps 0.001
	инициативность	27,3	15,16	ps 0.001
	импульсивность	25	22,1	ps 0.05
	широта круга общения	27,3	16	ps 0.001
	избирательность	26	19,8	ps 0.01
	целенаправленность	27	17	ps 0.001
	интернальность	28,8	16,2	ps 0.001
	мотивация к общению	28	21,8	ps 0.01
	результативность	25,3	16,2	0.001

Примечание – Составлено автором по результатам эксперимента

Результаты позволяют отметить имеющиеся различия между этими группами.

В первой группе средние значения выше, чем во второй. Наиболее

достоверные различия (p меньше 0.001) обнаруживаются по таким признакам как целенаправленность, широта круга общения, инициативность, легкость вступления в контакт. Различия между средними величинами показателей импульсивности и эмпатийности выражены слабо.

Значительная разница в количественных показателях уровня активности общения в крайних группах подтверждается и существенными качественными различиями. Так, например, испытуемые первой группы характеризуются повышенной динамичностью в процессе общения. Их отличает независимость собственных суждений от мнения окружающих, наличие четко определенной цели, умение выбрать партнера по общению для достижения своих намерений. Они охотно принимают на себя общественные обязанности, проявляя при этом склонность к сотрудничеству. Осуществляя большее количество межличностных контактов, они получают от этого эмоциональное удовлетворение.

Испытуемым *второй крайней группы* свойственны пониженная динамичность в процессе общения. Они редко проявляют инициативность в установлении новых контактов, испытывают при этом повышенную тревожность. Круг друзей и знакомых ограничен и постоянен. Испытуемые этой группы почти не бывают заводилами в коллективе класса, в котором они обычно не заметны. Дети данной группы не следуют четко поставленным целям в общении, вследствие сильной зависимости от внешних влияний, мнения окружающих людей. Они необщительны, замкнуты, предпочитают деятельность, не связанную с общением. У них часто возникают затруднения при осуществлении межличностных контактов и, в связи с этим, нарастает социальная интроверсия. Им свойственен низкий уровень сформированности активности общения.

Следует заметить, что повышение социальной экстраверсии у испытуемых данной группы может быть обусловлено стремлением к выполнению социальных обязанностей, основанных на сознании долга. В этих случаях они принимают на себя социальную ответственность, связанную с осуществлением широких межличностных контактов. Сами контакты при этом, в силу относительно низкой социальной спонтанности этих испытуемых, даются им с трудом и служат источником реакций тревоги или эмоциональной напряженности. По-видимому, увеличение социальной экстраверсии, повышение уровня активности общения связаны с ориентировкой на внешнюю оценку, как результат действий, потребностью в постоянной поддержке со стороны группы, членом которой ощущает себя испытуемый.

Статистически значимые коэффициенты корреляции были получены между показателями активности общения, относящимися к разным ее признакам. Это такие показатели как стремление к общению, целенаправленность, избирательность, широта круга общения, инициативность, легкость вступления в контакт, сотрудничество,

результативность. Эти показатели являются основными в определении уровня сформированности активности общения. Что касается связей импульсивности и эмпатийности в общении с вышеназванными показателями активности общения, то они в большинстве случаев оказались не значимыми, по всей видимости, они обусловлены влиянием другого фактора и определяется не только признаками общения.

Статистически значимые коэффициенты корреляции были получены между показателями активности общения, относящимся к разным ее признакам. Это такие показатели как стремление к общению, целенаправленность, избирательность, широта круга общения, инициативность, легкость вступления в контакт, экспрессивность, сотрудничество, результативность. Они являются основными в определении уровня сформированности активности общения. Что касается связей импульсивности и эмпатийности в общении с вышеназванными показателями активности общения, то они в большинстве случаев оказались не значимыми. По всей видимости, импульсивность и эмпатийность в общении обусловлены влиянием какого-то другого фактора, имеют другое специфическое психологическое содержание, определяемое не только признаками активности общения.

Что касается коммуникативных свойств личности младшего школьника, готовности к общению то в ходе исследования получены следующие результаты (см. таблицу 38).

Таблица 38 – Коммуникативные и организаторские склонности школьников (гендерные различия)

Склонности испытуемые	Уровень коммуникативных и организаторских способностей				
	очень низкий	Низкий	средний	высокий	Высший
Мальчики (коммун.)	---	16,6%	25%	50%	-----
Девочки		4,34%	43,4%	52,8%	8,3%
Мальчики (организ.)	---	16,6%	33,3%	50%	-----
Девочки		8,7%	39,1%	50,8%	17,4%

Примечание – Составлено автором по результатам эксперимента

Высший уровень коммуникативных и организаторских склонностей у испытуемых свидетельствует о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности. Они быстро ориентируются в сложных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе. Инициативны. Принимают самостоятельные решения. Отстаивают свое мнение и добиваются принятия своих решений. Любят организовывать игры, различные мероприятия. Творчески и креативно подходят к организации любой деятельности.

Проведенный эксперимент констатирует лишь наличный уровень

развития вышеуказанных склонностей в данный период развития личности. Они не останутся неизменными в процессе эволюции. При наличии мотивации, целеустремленности и личностно-ориентированного обучения и воспитания коммуникативные склонности могут и должны развиваться.

Авторская педагогическая диагностика в форме эззерсисов-упражнений

Рассмотрим содержание психолого-педагогических эззерсисов:
«Обратный отсчет времени: возвращение в мир детства».

Нередко говорят, что взрослый - это человек, забывший свое детство. По-видимому, это высказывание справедливо по отношению ко многим родителям и учителям, имеющим дело с детьми. Данные психолого-педагогические эззерсисы (упражнения) рассчитаны на людей, еще не окончательно забывших свое детство. Мы надеемся, что Вы попытаетесь восстановить в своем воображении образ своего детства по предложенной схеме развертывания мысленного эксперимента (условно обозначим, что период детства заканчивается вместе с окончанием начальной школы).

Основная цель предлагаемых упражнений может быть представлена в следующем виде: необходимо попытаться выйти в своем сознании на уровень контакта со своим собственным детским мировосприятием и мышлением в надежде обрести понимание «языка детства». А желательность приобретения такого языка диктуется весьма простыми соображениями: взрослый человек при разговоре с ребенком довольно часто впадает в крайности, начиная общаться с ним либо в приказном тоне («ты должен...», «ты обязан...», «почему ты не выполнил?...», «как тебе не стыдно...» и т.п.) либо в заискивающе – сюсюкающем стиле («ты такой умный ребенок...», «ты уже взрослый мальчик/взрослая девочка», а не понимаешь...», «посмотри, как ты огорчил своим поступком родителей...» и т.п.)

Правда, наряду с этими весьма распространенными стилями общения с детьми в педагогической практике еще нередко встречаются образчики грубо – истерического, запугивающего обращения: «ты - тупица...», «я покажу тебе на экзаменах...», «садись, олух царя небесного – два...» и т.д. Очевидно, что не всем взрослым свойственно чувство педагогического такта, позволяющего на равных, уважительно говорить с детьми. Как обрести это чувство - верный тон общения с ребенком? На наш взгляд, для этого необходимо вновь вернуться в мир детства, «вжиться – вчувствоваться в него, спрашивая самого себя: а на каком языке стоило бы взрослым говорить со мной, когда я был ребенком?»

Эззерсис 1

В своей педагогической практике – практике учителя или родителя Вы часто наталкиваетесь на такие образчики детского поведения как то:

- 1) Детский каприз.
- 2) Детская бестолковость (непонимание.)
- 3) Детская шалость (недисциплинированность.)

4) Детская рассеянность – несосредоточенность – забывчивость.

5) Детская агрессия.

Задание: попытайтесь в нескольких предложениях описать Ваше решение каждой из педагогических ситуаций, памятуя, что оно должно соответствовать ряду требованиям: а) быть верным по тону обращения к ребенку; б) быть оригинальным и тактически выверенным; в) быть доходчивым, т.е. доходящим не только до ума, но и «до сердца» - подсознания ребенка.

Совет подсказка: не бойтесь радикально с ног на голову «перевернуть» «обыденную педагогическую ситуацию, переведя ее в сказочно – мифологическую плоскость, где ребенок соседствует и действует совместно со сказочными персонажами, например, говорящими зверями или предметами домашнего обихода; возможно также изменение устоявшихся социальных ролей (Представь, что ты учитель! Что бы ты сделал в данном случае на моем месте?) и т.д. и т.п. Дайте простор своей фантазии и помните, что дети любят людей находчивых и остроумных.

Эззерсис 2

Попытайтесь, пожалуйста, сконструировать педагогическую ситуацию, в рамках которой какое то одно, - обычное учебное задание, например, по математике, родному языку или природоведению, было изложено на разных «языках». А такими «языками» могут быть:

- сказово – сказочный «язык»;
- «язык» загадывающего вопрошания (загадки – ребусы – шарады);
- образно – рисуночный «язык» (язык картинок);
- «язык» жестов и поз;
- «язык» организации игры (шашки, шахматы, футбол и т.д.)
- универсальный космический «язык» - язык символов межпланетного общения.

Вы имеете право придумать свой вариант «языка» сообщения, но само задание будет считаться выполненным, если только учебная информация будет изложена на 5-6 «языках».

Эззерсис 3

Попытайтесь, пожалуйста, найти ответы на традиционные вопросы детей – «почемучек», не прибегая при этом к наукообразной терминологии. Постарайтесь сформулировать эти ответы в такой форме, которая удовлетворило бы любопытство ребенка и вместе с тем неслала бы определенной информации.

- Почему вода мокрая, а трава зеленая?
 - Почему слон большой, а мышь маленькая?
 - Сколько звезд на небе?
 - Почему и зачем пужна зима?
 - Зачем люди умирают?
 - Откуда взялся я?
 - Почему родители всегда говорят: «Вот вырастешь и все поймешь?»
- А что я пойму?

Экзерсис 4

Представьте себе, что Вы – учитель начальных классов. Вам предстоит исправить назревшую ситуацию, которая возникла вокруг одного из учеников Вашего класса. Он стал плохо учиться и безобразно себя ведет. Вы используете определенный педагогический прием, привлекая к разрешению этой ситуации свою опору в классе – умного, понимающего и к тому же хорошо учащегося ученика. Попробуйте разработать инструкцию поведения индивидуальной своего доверенного лица с отстающим и недисциплинированным учеником. Эта инструкция должна включать в себя следующие параметры:

- С чего, с каких слов необходимо начинать беседу?
- Каким тоном следует говорить и какие речевые обороты употреблять?
- Как заинтересовать ученика в предмете беседы?
- Какие визуальные и ментальные образы можно использовать при разговоре?
- Какие аргументы следует приводить для убеждения ученика?
- К каким чувствам ученика необходимо взывать?
- Какими словами стоит закончить беседу и на чем акцентировать внимание собеседника вашего доверенного лица?

Обратите внимание: разработанная Вами инструкция проведения индивидуальной беседы может быть отнесена к жанру «детской риторики».

Экзерсис 5

Представьте себе, что Вы выступаете в роли классного руководителя, разъясняющего собравшимся на классном собрании родителям феномен «природы» и «природосообразного» обучения и воспитания ребенка. При подготовке к проведению классного собрания по этой теме в Вашем распоряжении подаются материалы из разных разделов педагогики, философии и психологии, в которых феномен «природы» ребенка трактуется в разном ключе. Попробуйте проанализировать эти толкования и скомпоновать из их отдельных элементов наиболее подходящие, на Ваш взгляд, объяснения феномена «природы» и «природосообразности» обучения и воспитания.

При проведении такой аналитической и синтетической обработки материалов попробуйте учесть следующие обстоятельства: «природосообразности» обучения и воспитания ребенка включает в себя моменты соответствия природе не только педагогической, но социальной практики – практики адаптации в детский коллектив и мир взрослых людей.

Таким образом, при конструировании модели объяснения «природы» ребенка и «природосообразности» обучения и воспитания, Вам необходимо задействовать образы трех типов «природы»: 1) «природы» ребенка; 2) «природы» педагогической практики; 3) «природы» социально – коммуникативной практики.

Итак, Вы располагаете совокупность нескольких групп высказываний:

1.

1) Все дети талантливы от природы; они любознательны и креативны в своей повседневной жизни.

2) Семья школа, общество приучает ребенка жить и действовать по стандарту, заглушая его творческой начало.

3) Основная миссия педагога заключается в распознавании творческих способностей детей и в помощи реализации этих способностей.

2.

1) Человек, и соответственно, ребенок по своей природе весьма ленивое существо, работающее только в силу необходимости и в ряде случаев «из – под палки». Большинство детей лень учиться.

2) Для нормального функционирования общественного производства необходим социальный тип человека – дисциплинированного исполнителя, лояльного ко всем принятым в обществе социальным нормам.

3) Миссия учителя состоит в сознательном приучении детей к дисциплине и послушанию, в воспитании у них трудолюбия.

3.

1. Всех нас формирует социальная среда-семья и общество, в которых мы живем.

2) Семья и общество ожидают от ребенка развития тех способностей, которые будут востребованы во взрослой жизни и профессиональной деятельности.

3) Детство-это период подготовки к /взрослой/ жизни. Основная миссия учителя заключается в формировании у детей таких социально одобряемых качеств как ответственность и толерантность (терпимость). Именно эти качества позволяют эффективно исполнять принятые в обществе социальные роли и профессиональные функции.

4.

1) Ребенок по своим изначальным задаткам «аутист», скрывающийся от реальной действительности в своем собственном внутреннем мире фантазий, грез и игр (Ж. Пиаже). Детство по своей природе эгоистично. Альтруизм-это продукт социального научения.

2) Большинство социально неодобряемых ментальных реакций ребенка-агрессивность, жестокость, корыстность, лень и т.п.- это его ответ на соответствующее поведение взрослых людей.

3) В своей воспитательной миссии педагог должен опираться на понимание механизмов внутренней мотивации поступков детей, а, именно: мотивации вызова интереса к изучаемому предмету и мотивации достижения общественного признания и успеха. Активное использование педагогом своих знаний, результатов действия этих мотивационных механизмов позволяет вывести сознание ребенка из состояний «аутизма»-здесь этот термин применяется в переносном, немедицинском смысле, - а

также лени и апатии.

5.

1) Душа ребенка достаточно пластична. Дети успеют еще в полной мере вкусить все «прелести» борьбы за существование, которую ведут взрослые люди. А пока стоит дать детям шанс на счастливое и беззаботное детство.

2) Строй любого общества, его нравственная составляющая формируется в недрах детства. Жесткий стиль воспитания и обучения порождает «жесткий» строй общества. Гуманное отношение к детям – гуманное состояние общества. Гуманизм общества проверяется его отношением к детям и пожилым людям, женщинам и инвалидам.

3) Основная забота наставника детей – завоевать их доверие, стать равным партнером в совместном преодолении возникающих сложностей и трудностей. Только в этом случае в детях можно сформировать такие качества как честность и доброта.

При рассмотрении всей совокупности различных групп высказываний следует обратить особое внимание на то обстоятельство, что схема развертывания основной идеи, представленная в трех содержательных положениях отдельной группы высказываний, выдержана в стандарте линейной логики – логики прямого обусловливания «если..., то». Между тем, любое социальное и педагогическое явление чаще всего подчиняется нелинейной логике деятельности, предполагающей учет факторов сопротивления человека первичному направляющему воздействию на него, а также эффектов его (воздействия) искажения и переиначивания каждым участником социального и педагогического процесса. И это обстоятельство как нельзя лучше отражено Г.П.Щедровицким: « В практике давно зафиксировано, что дети научаются не тому, чему их учим, но этот факт не получил надлежащего теоретического осознания как необходимый объективный закон обучения...»

Экзерсис 6.

Принято считать, что взрослые люди, умудренные житейским опытом, познавшие в процессе образования и работы законы научной картины мира и тонкости профессиональной деятельности, просто обязаны передать свой опыт подрастающим поколениям. При этом они, естественно, должны учитывать интересы детей и особенности становления их психики и мышления. Но возникает вопрос: а возможно ли взглянуть на процесс трансляции научного и профессионального опыта, а также культурных образцов, т.е. на процесс обучения и воспитания «глазами ребенка», учитывая при этом, что мир в настоящее время меняется настолько быстро, что каждое новое поколение детей в чем-то «современнее» своих родителей?

Ответ на этот вопрос предполагает предварительное уяснение логики развертывания двух конкурирующих в настоящее время педагогических формаций, Традиционная педагогика предполагает, что обучение и воспитание должны осуществляться в рамках и стандартах, принятых в мире взрослых

людей и ориентироваться, в конечном счете, на обретение профессии. Детство и юность рассматриваются в этом случае в качестве своеобразного подготовительного этапа вхождения в полнокровную взрослую жизнь. Альтернативные модели обучения (Р. Штейнер, А. Нейлл, С. Френе, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель и др.) отталкиваются от признания существования, как самобытного мира ребенка, так и его права на свободу – свободу самовыражения и самостоятельности. Но, как следует в этом случае отметить, границы свободы устанавливаются все же взрослыми. А что если предположить, что самим детям предоставляется возможность сформировать программу обучения и воспитания, как самих себя, своих сверстников, так и взрослых людей. Попробуйте представить себе, какую форму может принять такая программа? Возникающий в Вашем воображении проект такой программы можно было бы условно озаглавить так: Проект «Экспериментальная детская педагогика, или: Как дети могут и должны управлять взрослыми и воспитывать взрослых».

При разработке такого проекта следует принять во внимание, что в действительности дети давно научились управлять взрослыми. Только взрослые не всегда осознают этот факт. В арсенал детского воздействия на сознание взрослых входят, например, детский формализм (формальное выполнение заданий взрослых «спустя рукава»), детский каприз, детские маленькие хитрости, детская ложь, притворная беспомощность, давление на чувство жалости и т.п. и т.д. Вам же предстоит создать такой проект «детской педагогике», в котором ребенок может предложить свои средства помощи и спасения «ущербных» взрослых. Итак:

Учебная программа

- Как должен быть построен школьный урок?
- Что должны дети изучать на уроках?
- Какие предметы должны войти в школьную программу?
- Как должен выглядеть окружающий мир, чтобы его мог легко понять ребенок?
- Как и на каких основаниях должно быть построено общество?

Воспитательная программа

- Что должны знать и понимать взрослые?
- Что должны уметь делать взрослые?
- Как должны вести себя взрослые?
- От каких вредных привычек нужно отучать взрослых?
- Как, каким образом отучить взрослых быть злыми и вредными?
- Чего не должны бояться взрослые?

Предлагаемый примерный список программных вопросов можно видоизменять, вносить новые вопросы и пожелания. Но при этом не следует упускать из вида основной задачи – составления двух логически последовательных и законченных программ проекта «детская педагогика».

При формулировке заданий, представленных в виде экзерсисов, мы исходили из нескольких установок:

а) задания должны быть практикоориентированными, направленными на выработку у студентов навыков управления детским коллективом на основе самостоятельно полученных знаний;

б) основной задачей, точнее, сверхзадачей, которую должны решать студенты, выступает задача самостоятельного продуцирования методических приемов, могущих стать началом создания новых методик обучения и воспитания;

в) только при самостоятельном «изобретении студентами методических приемов ими обретается возможность постигнуть смысл деятельности педагогов-новаторов и, в частности, смысл конструирования коммуникативных контекстов и «кейсов» педагогических ситуаций, т.е. ситуаций с четко организованным сюжетом;

г) общий смысловой настрой заданий предусматривает возможность формирования психо-духовного состояния «душевного детства» в рамках целенаправленно организованных «установочно-настрочных» упражнений;

д) «рациональное зерно» предусматриваемых заданий состоит в том, что выполняющий эти задания должен на личном опыте убедиться в возможности разрешения педагогического парадокса: каждый ребенок – уникальная индивидуальность, проявления которой носит характер типичных реакций (поступков), вызывающих у учителя коммуникативные затруднения. В конечном счете, все эти установки ведут к обозначению одной из основных позиций «коммуникативного субъекта», которая характеризуется настройкой на единую «волну» общения с детьми

? Вопросы для самоконтроля

1. Какие выделяются четыре группы методов (по Б.Г. Ананьеву).
2. С помощью, каких методов проводится клинико-психологическое обследование.
3. В каком методе утверждения логически связаны с центральной задачей исследования.
4. Метод направленный на изучение личностных особенностей, мотивов, интересов индивида.
5. Интервью клиническое (психологическое) – как вариант метода терапевтической беседы при оказании психологической помощи.
6. Основные направления в изучении различных признаков и качеств активности личности в общении.
7. Динамические признаки, информирующие о характере и уровне активности взаимодействия индивида с окружающей действительностью.
8. Приемы и способы реализации, формирующие социальную активность личности.
9. Качественные характеристики с указанием степени выраженности и доминирования у личности психологического механизма в конкретном виде активности.

10. «Динамические характеристики активности общения» по А.И.Крупнову.

11. Специфические признаки в зависимости от содержания различных актов поведения и действий человека в той или иной ситуации общения.

12. Базовые признаки активности общения.

13. Как рассматривается интернальность в общении при разнообразных коммуникативных ситуациях.

14. Как определяется уровень субъективного контроля (обобщенная характеристика личности, оказывающая регулирующее воздействие на формирование межличностных отношений).

15. Концепция локуса контроля.

16. Континуум «интернальность – экстернальность».

17. Показатели импульсивности коммуникативного поведения личности

18. Показатели инициативности в общении.

19. Оценка эмпатийности в общении

20. Результативность общения как показатель мотивации общения

21. Психологический показатель результативности общения.

22. «Актная методика измерения импульсивности» В.Н.Азарова.

23. «Уровень субъективного контроля» (УСК), составленного в НИИ имени Бехтерева.

24. Нулевая шкала теста ММРИ.

25. Психологический показатель активности общения, мотивация к общению.

26. Психографический тест В.Г. Леонтьева.

27. «Опросник потребности в общении»

28. Опросник эмпатических тенденций А. Мехрабиана и Н. Эпштейна.

29. Опросник «Способности к самоуправлению в общении».

30. Тест – опросник КОС-2.

31. Содержание психолого-педагогических эзерсисов: «Обратный отчет времени: возвращение в мир детства».

32. Современные тесты интеллекта как инструменты диагностического исследования.

33. Модификации социометрии, референтометрии

ГЛАВА 7.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ
ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

«Основной факт, с которым встречаемся мы при подходе к ребенку, это – развитие. Ребенок есть существо растущее и развивающееся. Он находится в непрерывном процессе изменения. Поэтому процесс развития есть первое, что приходится понять, когда начинаешь изучать ребенка».

Л.С. Выготский «Антология Гуманной Педагогике». М., 1996.

Актуальность диагностики целостного развития личности заключается в использовании комплексного подхода. Диагностика целостного развития личности представляется как система исследования ее духовно-нравственного, психологического и физического здоровья с позиции целостного и комплексного подхода. По мнению, Ш.А. Амонашвили «внутренняя психическая энергия, внутренний огонь, заложенный в Ребенке Природой, предстают перед нами в трех основных страстях (стремлениях, «стихийных» движениях) Ребенка» [22, С.18.]. «Первая страсть – это страсть к Развитию. Ребенок не может не развиваться – духовно, нравственно, умственно, физически. Педагогическая задача заключается в том, чтобы создать необходимый образовательный процесс ..., который даст возможность для удовлетворения Ребенком страсти к развитию. Таким образом, нужно не учитывать в образовательном процессе природное состояние Ребенка, а, исходя из него, предлагать ему разумные для становления его многогранной природы условия. Следует подчеркнуть еще, что для дошкольников 5-6 лет есть наиболее благоприятный период для развития; в дальнейшем страсть к развитию природных сил слабеет, и то, что не будет достигнуто на протяжении этого периода, в дальнейшем не будет доведено до совершенства или даже, может быть, будет утеряно» [22, С.19]. Исходя из формулировки Ш.А. Амонашвили о страсти ребенка к развитию, а также о необходимости создания условий для целостного развития Природы Ребенка, главной целью организаций образования является формирование единого нравственно-духовного пространства для всестороннего целостного развития личности дошкольника.

В процессе психологической диагностики целостного развития личности учитываются принцип научности, системности, принцип комплексности исследования, принцип качественного и количественного анализа результатов.

Таким образом, целостное человеческое бытие личности включает процесс формирования духовно-нравственных, психических и физических

актов развития личности. Результаты исследования гуманистической психологии и педагогики в нашем концептуальном понимании диагностики целостного развития личности рассматриваются как основными. Значимость нашего исследования целостности личности определяется развитием ее системных качеств.

Таким образом, психологические и физические свойства обучающегося, на которые опирается учебно-воспитательный процесс организаций образования, без внутреннего единства, без духовно-нравственной воспитанности не могут развить целостную гармоничную природу личности.

Развитие духовно-нравственной воспитанности является основой для объединения всех качеств личности. При диагностики необходимо обратить внимание на уровень развития каждого компонента целостного развития личности. К компонентам целостного развития личности относятся духовно-нравственная воспитанность, психологическая и физическая готовность. По каждому компоненту выделяются три уровня (высокий, средний и низкий).

Мониторинг целостного развития личности был проведен в дошкольных организациях, общеобразовательных школах Республики Казахстан, которые осуществили внедрение Программы нравственно-духовного образования «Самопознание». Так для исследования результатов целостного педагогического процесса (ЦПП) организаций образования (детских садов и школ) требуется система психолого-педагогических диагностических инструментариев измерения целостного развития личности. Цель психолого-педагогической диагностики целостного развития личности – это выявление уровня развития духовно-нравственной личности с активной жизненной позицией и творческим потенциалом, способной к саморазвитию, духовно-нравственному, психологическому и психофизическому самосовершенствованию.

Первый компонент целостного развития личности: духовно-нравственная воспитанность.

Духовно-нравственная воспитанность обучающихся характеризуется нравственными знаниями (пониманием того, что значит быть нравственным), отношением к ним (стали ли эти знания потребностями и мотивами личности, вошли ли в систему ее ценностных ориентаций и установок) и нравственным поведением (в какой степени эти отношения реализуются личностью в конкретных поступках и действиях). Таким образом, знания, отношения и поступки тесно связаны между собой, образуют единство, которое выражается в его личностных качествах.

Под *уровнем духовно-нравственной воспитанности* мы понимаем степень сформированности (в соответствии с возрастом) важнейших духовно-нравственных качеств личности.

Целью психологической диагностики уровня развития духовно-нравственной воспитанности обучающегося заключается в выявлении психологических показателей (критериев) духовно-нравственного

развития дошкольников, младших школьников, учащихся средних и старших классов, которые в своей основе имеют глубокие теоретические и эмпирические основания, приняты большинством исследователей в этой области, и по которым можно охарактеризовать уровень духовно-нравственного развития обучающегося. Результатами нашего исследования стало выявление психологических показателей (компонентов), критериев и уровней сформированности духовно-нравственной воспитанности личности обучающегося.

7.1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Для детей дошкольного возраста характерны эмоционально-чувственное восприятие действительности, что является благоприятным для духовно-нравственного развития. В этом возрасте происходит активное накопление нравственного опыта, осуществляется самоопределение и становление самосознания, формирование нравственных чувств, нравственной позиции, нравственного поведения. В дошкольном возрасте складываются основные черты личности, характера человека и для их развития в детском саду созданы все условия, где развитие и воспитание обеспечено всем укладом жизни. Поэтому дошкольный возраст рассматривается (с точки зрения таких ученых, как А.С. Алексеева, О.М. Потаповская, Л.В. Сурова, В.М. Холмогорова, Авдулова Т.П. и др.) сензитивным для духовно-нравственного развития детей дошкольного возраста. Таким образом, духовно-нравственное развитие дошкольников обеспечивает их гармоничное целостное развитие.

Духовно-нравственная воспитанность личности дошкольника имеет трехкомпонентную структуру (таблица 39):

Мотивационный компонент (стремление к духовно-нравственному совершенствованию) – мотивирование поступков, устремленность к выполнению позитивных поступков;

Когнитивный компонент (моральное сознание) – знание духовно-нравственных норм, знание о том, что хорошо, что плохо (развитие различающего мышления);

Поведенческий компонент (нравственная направленность поведения) – реальное поведение ребенка, которое может, как соответствовать духовно-нравственным нормам, так и противоречить им, т.е. отражает то, как ребенок поступает на самом деле.

Данные компоненты предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение и существование каждой в остальных, а целью дошкольного образования является взаимосвязанное развитие всех компонентов.

Таблица 39 – Уровни, критерии и показатели духовно-нравственной воспитанности дошкольника и методы их диагностики.

Критерии	Показатели			Методы диагностики
	Высокий	Средний	Низкий	
1 Стремление к духовно-нравственному совершенствованию (мотивационный компонент).	Называет нравственную норму, правильно оценивает свое поведение и поведение других детей, а также объясняет мотивы поступков. Ребенок оценивает поведение детей как положительное или отрицательное (правильно или неправильно, хорошо или плохо) и одновременно мотивирует свою оценку, объясняет, почему именно эта оценка, а не другая.	Называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не объясняет мотивы поведения. Ребенок оценивает поведение детей как положительное или отрицательное (правильно или неправильно, хорошо или плохо), но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует.	Ребенок не может оценить поступки, не называет нравственную норму, не объясняет мотивы поступков. Ребенок не может отличать положительное поведение детей от отрицательного, не дает свое понимание нравственной нормы.	Методика «Изучение мотивов нравственного поведения и осознания детьми нравственных норм».
2 Понимание духовно-нравственных категорий (когнитивный компонент), развитие различающего мышления.	Понимание сути общечеловеческих ценностей, таких понятий совесть, добро, что составляет содержание мировоззрения ребенка. По степени обобщенности эталона Добра рисунки демонстрируют высокий уровень обобщенных нравственных норм, где Добро выступают как некоторое универсальное	Неполностью раскрывается суть понимания общечеловеческих ценностей, таких понятий совесть, добро, что составляет содержание мировоззрения ребенка. Недостаточно высокая степень обобщенности понятия Добра, средний уровень развития морального мышления. Конкретный уровень	Не раскрывается суть понимания общечеловеческих ценностей, таких понятий совесть, добро, что составляет содержание мировоззрения ребенка. Сформированное мировоззрение не характеризуется последовательностью, целостностью. Допонятийный уровень мышления – сюжеты не связаны	Рисуночная методика «Добро и Зло» – модификация и критерии анализа Т.П. Авдуловой.

	<p>понятие, отраженное в сюжете. Условием отнесения рисунка к этой категории является не столько образ, сколько способность ребенка вербально обосновать свой выбор сюжета и использования обобщенных категорий для определения понятия Добра при ответе на следующие вопросы: Чего добиваются герои рисунка? Почему? Что такое добро? Высокий уровень развития морального мышления. Степень усвоения нравственных понятий – высокий: перечисляет 2 и более определений в соответствии с ключом методики.</p>	<p>мышления, где понятие Добро воплощено в конкретных поступках или ситуациях; изображено в качестве абстрактных символов</p> <p>Степень усвоения нравственных понятий – средний: перечисляет одно определение или несколько конкретных примеров.</p>	<p>мысли, где понятие «Добро» или изображены конкретные поступки без нравственного содержания (например, рисунок цветка иллюстрирующего понятие «Добро» («цветок-хороший, красивый»).</p> <p>Степень усвоения нравственных понятий – низкий: один конкретный пример или неправильный ответ.</p>	
3	<p><i>Сформированность духовно-нравственных качеств как проявления духовности, нравственного поведения (поведенческий компонент).</i></p> <p>В решении нравственных задач, ситуаций называет обобщенную норму, поясняет универсальные правила («Друзьям надо всегда помогать», «Никогда нельзя обманывать – люди не смогут доверять друг другу»). Высокий уровень</p>	<p>В решении нравственных задач, ситуаций приводит аргументации, ориентированные на послушание, контроль взрослых (мама накажет, папа не разрешает и т.п.). Наблюдается внешняя положительная оценка (скажут, что я хороший, я</p>	<p>В решении нравственных задач, ситуаций дает ответы, не связанные с нравственностью, с нравственным выбором, с человеком или несвязанные с сюжетом, ответы «Не знаю, «Нельзя» что-то делать или «надо» что-то делать без приведения</p>	<p><i>1. Рисуночная методика «Мой самый хороший и самый плохой поступки» Модификация и критерии анализа: Т. П. Авдуловой</i></p> <p><i>2. Моральные дилеммы (Методика Т.П. Авдуловой</i></p>

	<p>суждений по четырем нравственным нормам – помощи, щедрости, послушания. Различает положительные поступки от негативных. Нравственный выбор поведения в ситуациях, разыгрываемых педагогом осуществляется самостоятельно (ответ предполагает активные действия самого ребенка). Дает правильный ответ в характеристиках стыда. Характеризует содержательное понимание и рассуждение в отношении понятий «стыд» и «раскаяние».</p>	<p>не жадина, я честный и т.п.), «Я» с точки зрения принятия другими, мотивы общения, желание играть вместе (не будет со мной играть, а с кем я тогда буду дружить? т.п.). Приведение аргументации, ориентированной на оказание помощи: (ему (ей) надо помочь, помогу, и т.п.). Недостаточно точно и основательно различает позитивные поступки от негативных. Нравственный выбор поведения в ситуациях, разыгрываемых педагогом осуществляет с помощью педагога. Дает неточный ответ в характеристиках стыда. Неточно характеризует содержательное понимание и рассуждение в отношении понятий «стыд» и «раскаяние».</p>	<p>аргументации и обоснования своей позиции. Не различает позитивные поступки от негативных. Нравственный выбор поведения в ситуациях, разыгрываемых педагогом не осуществляется ребенком. Не дает точного ответа в характеристиках стыда. Не может охарактеризовать содержательное понимание и рассуждение в отношении понятий «стыд» и «раскаяние».</p>
--	---	---	---

Опираясь на данные компоненты и показатели духовно-нравственной воспитанности дошкольника заполняется индивидуальная карта наблюдений (таблица 40).

Таблица 40 - Индивидуальная карта наблюдений: развитие духовно-нравственной воспитанности дошкольника (2014-2015 учебный год. Показатели середины года)

№	Ф.И. ребенка	Стремление к духовно-нравственному совершенствованию (мотивационный компонент), развитие различающего мышления.					Сформированность духовно-нравственных качеств как проявления духовности, нравственного поведения (поведенческий компонент).					Количество баллов и уровень развития				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
		1.1	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	3.1.1	3.2.2	3.3.3	3.4.4	
1																
2																
3																
ИТОГО:		Высокий уровень компетентности (возраст 5- 6 лет) – указать количество детей					Средний уровень компетентности (возраст 5- 6 лет) - указать количество детей					Низкий уровень компетентности (возраст 5- 6 лет) – указать количество детей				

1. Стремление к духовно-нравственному совершенствованию (мотивационный компонент).

Методика «Изучение мотивов нравственного поведения и осознания детьми нравственных норм»

Подготовка исследования.

- Придумать 3-5 незаконченных ситуаций, описывающих выполнение и нарушение нравственных норм с учетом возраста ребенка;
- Подготовить 10-12 картинок, на которых изображены положительные и отрицательные поступки детей;
- Новую яркую игрушку.
- Составить вопросы для беседы.

Проведение исследования. Проводятся все серии индивидуально с интервалом в 2-3 дня или по выбору; участвуют одни и те же дети.

Первая серия. Ребенку говорят: «Я буду тебе рассказывать истории, а ты их закончи».

Примеры ситуаций

1. Дети строили город. Оля не хотела играть. Она стояла рядом и смотрела, как играют другие. К детям подошла воспитательница и сказала: «Мы сейчас будем ужинать. Пора складывать кубики в коробки. Попросите Олю помочь вам». Тогда Оля ответила... Что ответила Оля? Почему?

2. Кате на день рождения мама подарила красивую куклу. Катя стала с ней играть. Тут к ней подошла ее младшая сестра Вера и сказала: «Я тоже хочу поиграть с этой куклой». Тогда Катя ответила ... Что ответила Катя? Почему?

3. Люба и Саша рисовали. Люба рисовала красным карандашом, а Саша - зеленым. Вдруг Любин карандаш сломался. «Саша, – сказала Люба, - можно мне дорисовать картинку твоим карандашом?» Саша ей ответил... Что ответил Саша? Почему? Помните, что в каждом случае нужно добиваться от ребенка мотивировки ответа.

Вторая серия. Ребенку дают картинки с изображением положительных и отрицательных поступков сверстников и говорят: «Разложи картинки так, чтобы с одной стороны лежали те, на которых нарисованы хорошие поступки, а с другой – плохие. Раскладывай и объясняй, куда ты положишь каждую картинку и почему».

Третья серия. Экспериментатор создает ситуации, в которых дети должны поделиться игрушками. В комнату, где проходит исследование, приглашают сначала одного ребенка, показывают ему новую яркую игрушку и предлагают поиграть с ней. В момент, когда ребенок наиболее увлечен игрой, приглашают второго. В протоколе фиксируют поведение, речь и эмоциональные реакции детей.

Обработка данных. Анализируют, насколько осознаны детьми нравственные нормы и как это зависит от возраста дошкольников. Соответственно распределяют испытуемых по 4 уровням осознания нравственных норм, уровня мотивации их действий:

1. Ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей и мотивирует свою оценку – 3 балла (высокий уровень).

2. Ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку - 2 балла (средний уровень).

3. Ребенок оценивает поведение детей как положительное или отрицательное (правильно или неправильно, хорошо или плохо), но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует – 1 балл (ниже среднего).

4. Ребенок не может оценить поступки детей – 0 баллов (низкий уровень).

2. Понимание духовно-нравственных категорий (когнитивный компонент), развитие морального мышления.

Развитие понимания нравственных категорий. **Рисуночная методика «Добро и зло» - модификация и критерии анализа Т.П. Авдуловой** [23, С.18]. Рисунок «Добро и зло», направлен на исследование представлений детей о собственном поведении, уровня рефлексии поведения и может использоваться как с целью изучения содержания нравственного развития детей. Проективный рисунок “Добро” выражает общие принципы отношения к действительности, моральные и социальные воззрения личности, понимание критериев хорошего и плохого, должного и их соотношение. Беседа по рисунку позволяет определить уровень моральных суждений ребенка, обобщенность нравственных категорий. Методика может использоваться как с детьми (начиная со старшего дошкольного возраста), так и с подростками, возрастной диапазон – 5—16 лет. В работе со взрослыми методика также может использоваться, но критерии анализа, диагностические и развивающие возможности по сравнению с детьми меняются.

Процедура проведения обследования

Предложите ребенку порисовать и сформулируйте задание.

Инструкция: «Нарисуй, Добро и Зло». В случае необходимости инструкция уточняется: «Можно рисовать все что хочешь. Нарисуй, как ты сам понимаешь Добро и Зло, рисуй как хочешь. Рисунки не оцениваются». Дополнительных объяснений не предоставляется. На все уточняющие вопросы следует отвечать без каких-либо разъяснений: «Можешь рисовать, как хочешь».

Детям предлагается на стандартном листе бумаги набором из шести цветных карандашей и простого карандаша выполнить рисунок. Время рисования не ограничивается (в среднем требуется 20–40 мин.). Ориентация листа – вертикальная или горизонтальная (по выбору ребенка). Обследование детей можно проводить в групповой форме, при условии, что дети будут рассажены по одному, чтобы исключить возможность «списывания». По окончании рисования ребенку задаются следующие вопросы (по каждой из составляющих рисунка – Добру и Злу):

1. Что ты изобразил?

Комментарий: Из рисунка не всегда очевидна отнесенность изображения к той или иной категории; кроме того, по детским рисункам всегда требуется уточнения содержания, так как невозможно осуществлять надежную интерпретацию основываясь только на понимании взрослым графического образа. Уровень художественных способностей детей не позволяет однозначно истолковать тот или иной графический образ, да и смысл ребенок может вкладывать очень индивидуальный.

2. Кто это? (Вопрос также носит уточняющий характер.)

3. Что делают герои рисунка? (Вопрос относительно осуществляемых действий.)

Чего добиваются (чего хотят) герои рисунка? Почему? (Вопрос о цели и конечном результате осуществляемых действий.)

Комментарий: Вопрос позволяет уточнить представления ребенка о динамической структуре понятий, конечной цели Добра и Зла.

4. Что такое Добро? (Вопрос направлен на определение содержания представлений ребенка о понятии, уровне обобщения категории.)

5. Назови самое доброе? Почему? (Вопрос позволяет прояснить связь обобщенного содержания с конкретным воплощением, а также характер обоснования, уровень аргументации ребенка.)

6. Что такое Зло?

7. Назови самое злое? Почему?

8. Что тебе больше нравится: Добро или Зло? Почему? (Ответ позволяет уточнить отношение ребенка к изображенным понятиям, аффективный компонент морального мышления и характер аргументации – логической, эмоциональной или практикоориентированной.)

Вопросы могут варьироваться в зависимости от изображенной ситуации и хода беседы. Вопросы должны быть направлены на содержательное уточнение сюжета рисунка, эмоционального отношения ребенка к содержанию рисунка и представлений о понятиях Добра и Зла.

При использовании методики в работе со взрослыми беседа строится в свободной форме и направлена на терапевтическое, поисковое определение содержания понятий Добра и Зла, их взаимоотношения, проявления в жизни, взаимопроникновения и взаимодополнения. Понятия Добро и Зло рассматриваются в контексте жизненного пути личности, ценностных ориентаций, поиска смысла жизни, роли нравственного начала и представлений о Должном, Возможном, Необходимом.

Анализ результатов. Тематические рисунки обрабатываются по следующим направлениям: *формальная* и *содержательная* стороны рисунка.

Формальная сторона включает оценку качества выполнения рисунка, использования изобразительных средств, наличия различных цветов, проработанность и детализация изображения. Анализ формальных компонентов рисунка включает также размер изображенных фигур, их пространственную композицию и характер линий. Важно учитывать при интерпретации результатов наличие деления листа пополам (на одной стороне – Добро, на другой – Зло) или вариант изображения каждого понятия на отдельном листе (ребенок может попросить второй лист), или объединения двух понятий в одном сюжете (едином пространстве), а также последовательность изображения Добра и Зла (первым изображается более эмоционально значимое понятие).

Содержательная сторона связана с анализом содержания рисунка, образами Добра и Зла, их социальной и нравственной отнесенностью. Основным показателем является наличие обобщенных эталонов.

Содержательный анализ включает комплексную оценку ответов ребенка на вопросы в контексте представленных в рисунке образов.

Критерии анализа тематических рисунков:

1. Степень обобщенности понятий Добро и Зло, уровень развития морального мышления. По степени обобщенности эталонов Добра и Зла рисунки можно разделить на следующие группы:

а) допонятийный уровень – сюжеты не связаны с понятиями Добро и Зло или изображены конкретные поступки без нравственного содержания (например, рисунок цветка иллюстрирующего понятие Добра («цветок – хороший, красивый») или дождливого дня как Зла «в дождик гулять нельзя, не люблю дождь»);

б) конкретный уровень, где понятия Добра и Зла воплощены в конкретных поступках или ситуациях;

в) метафоричный уровень, где понятия Добра и Зла определяются через сказочные сюжеты или исторические события;

г) символический уровень, где понятия Добра и Зла изображены в качестве абстрактных символов. Сюда же следует отнести рисунки с использованием религиозной символики или религиозных сюжетов;

д) уровень обобщенных нравственных норм, где Добро и Зло выступают как некоторые универсальные понятия, отраженные в сюжете. Условием отнесения рисунка к этой категории является не столько образ, сколько способность ребенка вербально обосновать свой выбор сюжета и использование обобщенных категорий для определения понятий Добра и Зла при ответе на следующие вопросы: Чего добиваются герои рисунка? Почему? Что такое добро? Что такое зло?

2. Эмоциональная значимость понятий. Критерием эмоциональной значимости понятий является в первую очередь наличие цвета в изображении. Отсутствие цветовой проработки изображений позволяет ставить вопрос о *знаемых*, но не принимаемых категориях, а значит, отсутствии ориентации на эти категории в поведении. Показателем высокого уровня осознания понятий Добро и Зло является развернутая цветовая проработка изображений с использованием контрастных цветов для расстановки акцентов, что свидетельствует о наличии внутренних полярных эмоциональных эталонов хорошего и плохого. Традиционно теплые цвета ассоциируются с положительным эмоциональным отношением, а холодные – с отстраненностью, отделением. Неоднозначно интерпретируется использование красного цвета, который может сигнализировать как о значимости ситуации, об активном начале, так и об агрессивном отношении к изображаемому событию.

Показателями эмоционального значения являются также степень детализации, тщательность прорисовки и размер фигур, иллюстрирующих Добро и Зло. Информативным является ответ на вопросы: «Что тебе больше нравится: Добро или Зло?», «Почему?». Ответы позволяют исследовать особенности этических переживаний ребенка. Необходимо учитывать и общий эмоциональный фон ребенка в процессе рисования,

эмоциональное отношение к теме рисования. Важно оценить отношение ребенка к эталону Зла: демонстрирует ли он негативизм, или равнодушие, или интерес, или, возможно, принятие. Эмоциональная позиция позволяет прогнозировать особенности реального поведения ребенка в ситуациях социального или морального выбора.

3. Соотношение понятий Добро и Зло. Интерпретация рисунков будет неполной без сравнения формальных и содержательных компонентов изображений Добра и Зла. Важной является связанность сюжетов или их противопоставление. Рисунки могут строиться дихотомично – через графическое разделение понятий Добро и Зло (деление листа на части, использование разных сторон листа, использование двух листов) и их содержательную дифференциацию (добрая и злая волшебница, свет и тень и т. п.).

По мнению Авдуловой Г.П., такое деление отражает четкое разграничение в сознании ребенка категорий хорошего и плохого и стремление оценивать свое поведение дихотомично: или хорошее, или плохое. Такое понимание Добра и Зла является благоприятной ситуацией развития для дошкольников, способствует формированию первичных этических инстанций. Первоначальные критерии должны поляризоваться, чтобы обладать достаточно мощным эмоциональным и мотивационным воздействием на поведение ребенка. Отсутствие поляризации в дошкольном возрасте может вести к смешению понятий и в реальной жизни, отсутствию ориентировки на положительный эталон поведения.

Однако по мере взросления, начиная с младшего школьного возраста, ребенок приходит к осознанию взаимосвязанности этих понятий и их взаимозависимости, что отражается в появлении изображений единого сюжета, где Добро и Зло могут взаимодействовать. При этом важно понять из беседы с ребенком, на чьей стороне сила, победа и почему. В чем относительность Добра и Зла, а в чем их абсолютность, каковы критерии оценки одного и того же сюжета как Добра ли как Зла.

Важно фиксировать, что в диаде Добро – Зло ребенок, как правило, изображает первой доминирующую категорию. При этом достаточно типичной для нашей культуры является ситуация определения Добра через Зло, что связано в первую очередь с особенностями воспитания, где акцент ставится на запретах, на выделении плохого поведения, на нарушениях, а требования, образцы хорошего поведения и ценности вторичны.

Система оценки. Для тематического рисунка «Добро и Зло» разработана система количественной оценки, включающая шесть показателей. Оценивается каждое из понятий и выставляется суммарный балл:

1. Направленность изображений Добра и Зла (баллы начисляются за изображение Добра и Зла отдельно): на человека с его изображением в рисунке Добра и в рисунке Зла – 3 балла; на человека с его изображением, но только по одной из категорий (Добро и Зло) или содержание изображений связано с животными – 2 балла; рисунки Добра и Зла

направлены на материальные объекты – 1 балл.

2. Обобщенность понятия, иллюстрируемого поступком (баллы начисляются за изображение Добра и Зла отдельно):

5 баллов – уровень обобщенных нравственных норм, где Добро и Зло выступают как некоторые универсальные понятия, отраженные в сюжете (с учетом вербальных суждений):

4 балла – символический уровень, где понятия Добро и Зло изображены в качестве абстрактных символов:

3 балла – метафоричный уровень, где понятия Добро и Зло определяются через сказочные сюжеты или исторические события;

2 балла – конкретный уровень, где понятия Добро и Зло воплощены в конкретных поступках или ситуациях;

1 балл – допонятийный уровень, где сюжеты не связаны с понятиями Добра и Зла или изображены конкретные поступки без нравственного содержания.

3. Эмоциональная значимость (баллы начисляются за изображение Добра и Зла отдельно):

3 балла – понятие изображено цветом, прорисовано, есть детали и точность изображения;

2 балла – понятие не детализировано, но прорисовано цветом;

1 балл – набросок понятия, изображенного одним цветом.

4. Использование цвета: (баллы начисляются за изображение Добра и Зла отдельно):

отметить на бланке в графе «Использованные цвета» для изображения Добра и Зла. Количественно оценивается адекватность цвета – 2 балла, неадекватность использования цвета – 1 балл.

5. Соотношение понятий (баллы начисляются общие):

4 балла – общий рисунок, иллюстрирующий Добро и Зло во взаимодействии;

3 балла – понятия разделены на листе или изображены на разных листах;

2 балла – понятия изображены отдельно, но без деления листа;

1 балл – изображено только одно из понятий или оба понятия, не связанные по смыслу.

6. Доминирование понятия (таблица 41, рисунок 1, баллы начисляются общие):

4 балла – доминирование Добра по критериям цвета, тщательности изображения, размеру;

3 балла – незначительный перевес Добра;

2 балла – отсутствие доминанты;

1 балл – доминирование Зла.

Таблица 41 - Примеры использования методики (респондент: Даша, 5 лет, посещает детский сад)

Ф И О	Направленность изображения		Обобщенность понятия		Эмоциональность изображения		Использование цвета: Добро						Использование цвета: Зло						Деление понятий	Доминирование понятия	
	Добро	Зло	Добро	Зло	Добро	Зло	ж	кр	з	с	к	ч	ж	кр	з	с	к	ч			
Оценка	3	3	3	2	3	1														3	4
	6	6	6	6	6	6	2 балла						2 балла						6	6	
№	ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ К РИСУНКУ: ВСЕГО – 26 баллов – высокий уровень																				
1	Добро-фея с крылышками; Зло – дядя.																				
2	Фея умеет летать, а дядя отобрал сумочку у женщины.																				
3	Фея хочет долететь до солнца, достать луч солнца, потому что он ей нужен. Дядя злой, потому что он очень злой.																				
4	Добро – это когда все добрые.																				
5	Фея самая добрая, она ко всем прилетает, чтобы сон приснился красивый.																				
6	Это и есть Зло (показывает на рисунок “дядя”).																				
7	Самое злое – это бандиты. Потому что они воруют.																				
8	Добро, потому что я люблю, когда все заканчивается хорошо.																				



Рисунок 1 - Примеры использования рисуночной методики «Добро и зло»

Анализ:

1. Рисунки Добра и Зла включают изображения людей и направлены на людей (3 балла по каждому из поступков по категории направленности);

2. Уровень обобщенности для Добра – изображение сказочного персонажа, олицетворяющего Добро и несущего радость людям (3 балла), для изображения Зла уровень обобщения ниже, изображен конкретный поступок плохого человека (2 балла);

3. Эмоциональная значимость Добра высокая (3 балла), Зло менее значимо, не прорисовано и используется один цвет (1 балл);

4. Цвет использован адекватно, как в изображении Добра (2 балла), так и Зла (2 балла);

5. Добро и Зло изображены на отдельных листах, противопоставлены друг другу (3 балла);

6. В рисунке доминирует Добро (4 балла).

Общее количество: 19 баллов, что соответствует высокому уровню развития морального мышления и нравственных эталонов для дошкольника.

Комментарии: По результатам комплексного исследования Даша демонстрирует высокий уровень реального морального развития, хорошую коммуникативную компетентность, направленность на другого человека. Девочки в рисунках «Добро и Зло» часто изображают сказочные сюжеты и традиционный образ «принцессы-красавицы», наделяемый положительными чертами.

БЛАНК «ДОБРО И ЗЛО»

Направленность изображений Добра и Зла (в баллах): 3 – на человека с его изображением в рисунке Добра и в рисунке Зла; 2 – на человека с его изображением, но только по одной из категорий (Добро или Зло) или содержание изображений связано с животными; 1 – рисунки Добра и Зла направлены на материальные объекты.

Обобщенность понятия, иллюстрируемого поступком (в баллах): 5 – уровень обобщенных нравственных норм, где Добро и Зло выступают как некоторые универсальные понятия, отраженные в сюжете; 4 – символический уровень, где понятия Добра и Зла изображены в качестве абстрактных символов; 3 – метафоричный уровень, где понятия Добра и Зла определяются через сказочные сюжеты или исторические события; 2 – конкретный уровень, где понятия Добра и Зла воплощены в конкретных поступках или ситуациях; 1 – допонятийный уровень, где сюжеты не связаны с понятиями Добра и Зла или изображены конкретные поступки без нравственного содержания.

Эмоциональная значимость (в баллах): 3 – понятие изображено цветом, прорисовано, есть детали и точность изображения; 2 – понятие не детализировано, но прорисовано цветом; 1 – набросок понятия, изображенного одним цветом.

Использование цвета (в баллах): отметить в графе использованные цвета для изображения Добра и Зла.

Противопоставление понятий (в баллах): 4 – общий рисунок, иллюстрирующий Добро и Зло во взаимодействии; 3 балла – понятия разделены на листе или изображены на разных листах; 2 – понятия изображены отдельно, но без деления листа; 1 – изображено только одно из понятий или оба понятия не связанные по смыслу.

Доминирование понятия (в баллах): 4 – доминирование Добра по критериям цвета, тщательности изображения, размеру; 3 – незначительный перевес Добра; 2 – отсутствие доминанты; 1 – доминирование Зла.

Ж – желтый, Кр – красный, З – зеленый, С – синий, К – коричневый, Ч – черный.

Респондент: Паша, 5 лет, посещает детский сад (рисунок 2).

Анализ:

1) рисунок Добра направлен на человека косвенно, доминирует материальный объект (2 балла); по изображению Зла – направленность на человека и изображен человек (3 балла);

2) уровень обобщенности для Добра – изображение конкретной ситуации, где смысл Добра не очевиден (1 балл), для изображения Зла уровень обобщения выше. Хотя изображено конкретное действие, но дополняющий рисунок уровень рассуждений позволяет оценить рисунок как обобщенную нравственную норму («Убивать – это самое злое, потому что убивать это плохо, это только зло, самое страшное») – 5 баллов.

3) эмоциональная значимость Добра (1 балл) и Зла (1 балл);

4) цвет использован неадекватно в изображении Добра (1 балл) и адекватно в отношении Зла (2 балла);

5) Добро и Зло изображены на разных сторонах одного листа, противопоставлены друг другу (3 балла);



Рисунок 2 - Примеры использования рисуночной методики «Добро и зло»

б) в рисунке незначительно доминирует Добро (3 балла).

Общее количество баллов: 25 баллов, что соответствует высокому уровню развития морального мышления и нравственных эталонов для дошкольника.

Комментарии: Паша обладает высоким социометрическим статусом, демонстрирует высокий уровень реального морального развития, хорошую коммуникативную компетентность. Мальчики в рисунках «Добро и Зло» часто изображают военную тематику, сражения, вооруженное противостояние сил (рисунок 3).



Рисунок 3 - Примеры использования рисуночной методики «Добро и зло»

Добро прорисовано цветными яркими красками, а зло – темными цветами. Рисунки Добра и Зла включают изображения людей. Причем Добро изображено открытым и радостным образом девочки, а Зло изображено образом вооруженного мальчика. Добро и Зло направлены на людей (направленность – 3 балла). Уровень обобщенности – 2 балла, здесь ребенок показывает конкретных людей. Эмоциональная значимость добра высокая – используются яркие цвета (3 балла). Зло менее значимо, так как в основном используется темный цвет (1 балл). Цвет использован адекватно, как в изображении Добра (2 балла), так и Зла (2 балла). Добро и зло изображены на двух половинках листа, противопоставлены друг другу (3 балла). В рисунке доминирует Добро (4 балла).

ОБЩЕЕ КОЛИЧЕСТВО: 25 баллов – высокий уровень развития морального мышления и нравственных эталонов.

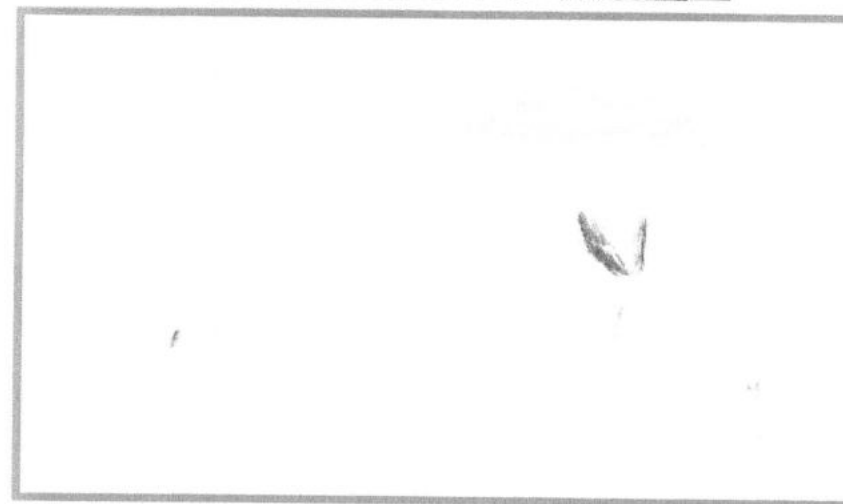
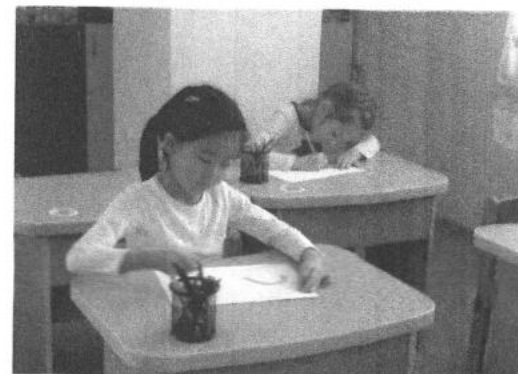


Рисунок 4 - Примеры использования рисуночной методики «Добро и зло»

Добро прорисовано цветными яркими красками, а зло – темными цветами. Рисунки Добра и Зла включают изображения людей, где над головой нарисованы сердца (рисунок 4). Причем сердце Добра красное, а Зла – черное и раздвоенное. Добро и Зло направлены на людей (направленность – 3 балла). Уровень обобщенности – 3 балла, здесь ребенок не показывает конкретную личность. Эмоциональная значимость добра высокая (3 балла). Зло менее значимо, так как используется только темный цвет (1 балл). Цвет использован адекватно, как в изображении Добра (2 балла), так и Зла (2 балла). Добро и зло изображены на двух половинках листа, противопоставлены друг другу (3 балла). В рисунке доминирует Добро (4 балла).

ОБЩЕЕ КОЛИЧЕСТВО: 26 баллов – высокий уровень развития морального мышления и нравственных эталонов.

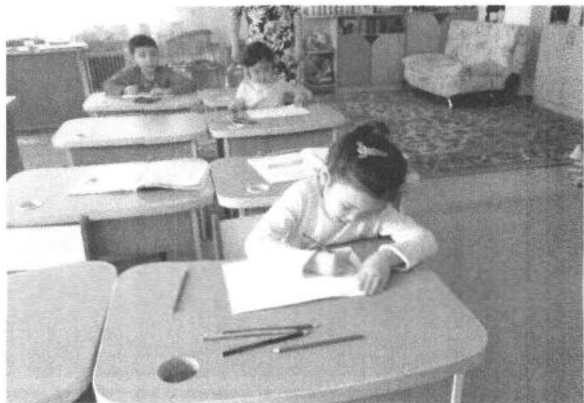


Рисунок 5 - Примеры использования рисуночной методики «Добро и зло»

Добро прорисовано цветными яркими красками, а зло – темными цветами. Рисунки Добра и Зла включают изображения людей (рисунок 5). Причем Добро изображено открытыми и радостными образами детей с красным сердцем, а Зло изображено образом детей, прорисованных не ярко с черным сердцем. Добро и Зло направлены на людей (направленность – 3 балла). Уровень обобщенности по каждому рисунку добра и зла – 2 балла, здесь ребенок показывает конкретных людей. Эмоциональная значимость добра высокая – используются яркие цвета (3 балла). Зло менее значимо, так как используется темный цвет (1 балл). Цвет использован адекватно, как в изображении Добра (2 балла), так и Зла (2 балла). Добро и зло изображены на двух половиках листа, противопоставлены друг другу (3 балла). В рисунке доминирует Добро (4 балла).

ОБЩЕЕ КОЛИЧЕСТВО: 25 баллов – высокий уровень развития

морального мышления и нравственных эталонов.

3. Сформированность духовно-нравственных качеств как проявления нравственного поведения (поведенческий компонент).

В занятии №12 «Что такое совесть?» Т.П. Авдулова преследуется цель развития способности личности к нравственной саморегуляции и самоконтролю с опорой на моральные нормы [23, С.91]. Данное занятие разработано авторами-составителями Т. П. Авдуловой, Е. Г. Аксеновой, Т. Н. Захаровой и представлено в программе морального развития дошкольников «Моральная компетентность личности: дорогою добра!»

В нашем исследовании духовно-нравственной воспитанности дошкольников мы данное занятие использовали как диагностическую методику «Что такое совесть», представив свою бальную систему оценки интерпретации его результатов. Методика «Что такое совесть?» - модификация и критерии анализа Т.П. Авдуловой.

Задачи диагностики:

1. Определение характера нравственного выбора;
2. Выявление эмоциональных переживаний за совершаемые действия;
3. Рефлексия проявлений стыда.

1-часть: История одного мальчика

П.: Я сейчас расскажу вам одну историю. В одном необычном городе был необычный дом. В этом необычном доме жил ребенок. Однажды утром он проснулся и начал свой день так? Нагрубил бабушке, дернул своего кота за хвост, не помог маме вынести мусор, не поздравил дедушку с днем рождения; подрался со своим другом на улице, взял, не спросив разрешения, велосипед дяди Феди. И тут он заметил, что все с кем он сегодня общался, ведут себя как-то не так.

Бабушка не испекла его любимый пирог, кот Барсик оцарапал его руку, мама почему-то мусор складывает на полу на кухне; дедушка отказался читать ему книгу; друг не пошел с ним гулять на улицу; а сосед дядя Федя зачем-то убрал велосипед в гараж. Настроение у мальчика испортилось...

Он шел грустный по улице, а навстречу ему шел высокий человек в широком плаще. Он обратился к мальчику и сказал: «Мальчик, я вижу, что ты грустишь. У тебя сегодня что-то не так? Я хочу тебе помочь. Вот тебе волшебный предмет, - и протянул его мальчику, - он будет твоим внутренним голосом, который будет тебе подсказывать, как поступать, он будет твоей совестью. Совесть уберезет тебя от неприятностей и поможет наладить отношения со всеми твоими близкими!»

Мальчик посмотрел и с недоумением спросил: «А что это такое, совесть?»

- Совесть – это голос, звучащий внутри нас, - сказал волшебник (потому что, конечно – это был волшебник). – Совесть говорит, что можно делать, а что нельзя. Это очень важная штука. Если что-то не так сделал, тебя совесть мучает, говорит. «Пойди, извинись». «Тебе стыдно, ты чувствуешь, что ты не такой хороший» как раньше. Совесть и стыд

близкие вещи. Надо уметь слышать совесть.

П.: Давайте подумаем, что же этот мальчик делал не так? Как он поступал с окружающими его людьми (с бабушкой, дедушкой, мамой, другом, с соседом)? Ответы детей...

П.: Можно ли сказать, что он поступал с ними не по совести? Ответы детей...

2-часть: Что подскажет совесть?

П.: Ребята, а сейчас я покажу вам, что дал волшебник мальчику в нашем рассказе. Вот она, совесть (показать игрушку – символ совести). Он будет совестью каждого из нас на нашем занятии и будет подсказывать вам внутренним голосом, как нужно поступать. Это будете слышать только вы.

П.: Мы начинаем игру. Я сейчас буду задавать вопрос, а вы будите прислушиваться, что говорит вам голос совести.

Педагог дает символ совести в руки тому ребенку, к которому обращается:

•Настя, вот тебе конфеты, съешь их все сама, хорошо? Что тебе подсказывает твой внутренний голос? Ответ и действие ребенка.

•Вася, если ты идешь со своей бабушкой, а она несет вот эту сумку (педагог ставит перед детьми тяжелую сумку), что тебе говорит твоя совесть? Ответ и действие ребенка.

•Катя, кто-то съел конфету и фантик бросил. Что тебе подсказывает твоя совесть? Ответ и действие ребенка.

•Мальчик играл с игрушкой, потом положил ее и забыл, а игрушка так и осталась лежать, вот она (показать на игрушку – машину и колесо от нее). Что тебе подсказывает твоя совесть? (Можно починить поставит колесо на место). Ответ и действие ребенка.

П.: Молодцы, ребята, ваш голос совести не молчал, он подсказывал вам, как должны поступить.

3-я часть: Стыд и раскаяние

П.: Ребята, а случилось с вами такое, что вы не услышали голос совести и поступили не так, как надо. Что вы испытывали? Какое чувство? Ответы детей: при затруднении подсказка... чувство стыда.

П.: Кто может сказать? Что это такое стыд? Ответы детей: стыд – это, когда ты знаешь, что поступил неправильно и тебе от этого неприятно; когда хочется исправить свое поведение).

П.: Стыдиться – это хорошо или плохо? Почему нам бывает стыдно? Ответы детей...

П.: А теперь я предлагаю поиграть вот в такую игру (дети встают полукругом на ковре). Я сейчас буду произносить фразы, а вы, если согласны с утверждением, стыдно – это когда...то вы поднимаете правую руку, если не согласны, что стыдно, что здесь нечего стыдиться, - поднимаете левую руку.

Согласны ли вы с утверждениями, стыдно – это когда:

- Хочется попросить прощения;
- Ты кого-то обидел;
- Ты помог другу;
- Тебя ругают;
- Тебя хвалят;
- Ты совершил что-то плохое;
- Тебе тревожно;
- Ты совершил что-то хорошее;
- «Горят щеки»;
- Тебе страшно;
- Тебе весело;
- Тебе хочется что-то исправить в своем поведении.

П.: Молодцы ребята! Справились с заданием. Это мы с вами говорили о чувстве стыда, но еще, ребята понятие «совесть» включает в себя раскаяние. Кто знает, что это такое, Ответы детей? ... умение признать свою вину, попытки исправить положение, мы как бы снимаем со своей души большой камень.

П.: Ребята, я сейчас попытаюсь вам это показать на примере. На ковре стоят две коробки (одна тяжелая, другая легкая). (педагог предлагает одному из детей подойти к легкой коробке и поднять ее). Что ты чувствуешь? Легко ли тебе было сделать это? Ответы детей...

П.: А теперь подойди к другой (тяжелой) коробке. Что ты чувствуешь? Легче тебе поднять эту коробку или тяжелее? Попробуйте, кто хочет. Ответы детей...

П.: Вот точно такой же груз у нас иногда бывает на душе. Когда мы не слушаем свой внутренний голос. А когда мы его слушаем и поступаем по совести, то у нас с души, как будто сваливается камень, и нам становится легче.

П.: У хорошего человека обязательно есть совесть. Он переживает за все свои поступки. Совесть внутри человека подсказывает: если ты поступишь так, то останешься хорошим человеком, а если поступишь по-другому, то станешь плохим. У человека всегда есть выбор, как поступить. И вы, ребята, старайтесь прислушиваться к своему внутреннему голосу – вашей совести, и тогда он обязательно вам подскажет, как надо поступать.

Показатели диагностики:

3.1. Правильное название негативных поступков мальчика – героя истории – 2 балла.

3.2. Нравственный выбор поведения в ситуациях, разыгрываемых педагогом – 5 баллов (ответ предполагает активные действия самого ребенка).

3.3. Правильный ответ в характеристиках стыда – 1 балл.

3.4. Содержательное понимание и рассуждение в отношении понятий «стыд» и «раскаяние» - 2 балла.

Высокий уровень понимания и выполнения нравственных задач в

ситуационных заданиях – 10 баллов.

Средний балл – 6 баллов.

Низкий балл – ответ предполагает незнание или отказ от какого-то действия.

Для выявления показателей нравственного поведения рекомендуется использовать **тематическую рисуночную методику «Мой самый хороший и самый плохой поступки» («МСХПП»)**, которая направлена на исследование представлений детей о собственном поведении, уровня рефлексии поведения и может использоваться как с целью изучения содержания морального развития детей, так и с целью анализа различных аспектов социализации детей.

Процедура проведения обследования

Инструкция: «Нарисуй свой самый хороший и самый плохой поступки». В случае необходимости инструкция повторяется: «Нарисуй про себя. Твой самый хороший и самый плохой поступки». Дополнительных объяснений не предоставляется. На все уточняющие вопросы, чтобы снять возможное напряжение у ребенка, следует отвечать без каких-либо разъяснений: «Можешь рисовать, как хочешь, оценки за рисунок не ставятся».

Детям предлагается на стандартном листе бумаги набором из шести цветных карандашей и простого карандаша выполнить тематический рисунок. Время рисования не ограничивается. Ориентация листа – вертикальная или горизонтальная (по выбору ребенка). По окончании рисования ребенку задаются следующие вопросы в форме беседы (по каждой из составляющих рисунка – хорошему поступку и плохому):

1. Это какой поступок? (Из рисунка не всегда очевидна отнесенность поступка к той или иной категории.)

2. Что ты здесь изобразил? Кто это нарисован? (Уточняющие вопросы необходимы, так как дети не всегда изображают самих себя, а могут сказать, что нарисован «другой мальчик, он плохой, он дерется». Кроме того, ребенок имеет возможность проговорить поступок и дополнить вербально то, что не удалось выразить графически.)

3. Какое у тебя здесь настроение? (Ответ позволяет уточнить отношение ребенка к изображенному сюжету, усиливает социальную рефлексия.)

4. А что ты сделал потом? (Ответ позволяет анализировать социальную готовность ребенка изменить ситуацию, исправить плохой поступок или не делать этого.)

5. Что значит вести себя хорошо? (Ответ ориентирует психолога в представлениях ребенка об эталонах, образцах хорошего поведения.)

6. Что значит вести себя плохо? (Ответ ориентирует психолога в представлениях ребенка об эталонах, образцах плохого поведения.)

7. Вспомни еще какой-нибудь свой плохой поступок? (Ответы на этот и последующие вопросы позволяют определить уровень социальной и моральной рефлексии ребенка, критичность и ориентировку на конкретные

стороны социальных отношений. Ответы позволяют сконструировать приблизительную схему представлений ребенка о нормах поведения, системе требований и запретов).

8. Как ты узнал, что это плохой поступок?

9. А теперь вспомни свой хороший поступок?

10. Как ты узнал, что это хороший поступок?

Анализ результатов

Тематические рисунки обрабатываются по следующим направлениям: *формальная и содержательная* стороны рисунка.

Формальная сторона включает оценку качества выполнения рисунка, использования изобразительных средств, наличия различных цветов, проработанность и детализация изображения. Анализ формальных компонентов рисунка включает также размер изображенных фигур, их пространственную композицию и характер линий. Важно учитывать при интерпретации результатов наличие деления листа пополам (на одной стороне – хороший поступок, на другой – плохой) или вариант изображения каждого поступка на отдельном листе (ребенок может попросить второй лист), или объединения двух поступков в одном сюжете.

Формальный анализ включает также учет последовательности рисования хорошего и плохого поступков.

Содержательная сторона связана с анализом сюжета рисунка, направленностью поступка, его социальной и нравственной отнесенностью. Основным показателем является направленность изображенного поступка на другого чело века и степень выраженности моральной или социальной нормы. Содержательный анализ включает комплексную оценку ответов ребенка на вопросы в контексте изображенных на рисунке поступков, а также вербальные комментарии, реплики, паузы, эмоциональные реакции во время рисования.

Критерии анализа тематических рисунков

1. Направленность поступка. Направленность на человека, наличие в рисунке взаимодействия с другим лицом. Социальные и моральные нормы формировались в общении с другими людьми с целью взаимной регуляции поведения и существуют моральные и социальные нормы не изолированно, а в контексте межличностных отношений. Изображение поступка, направленного на другого человека, отражает высокий уровень социального и морального развития, значимость для ребенка ценности общения, ориентацию на социальное взаимодействие. Например, ребенок может изобразить хороший поступок – «Я защищаю маленького брата», а плохой поступок – «Я обидел своего братика».

В анализе содержания рисунков, направленных на человека, необходимо учитывать, сверстника или взрослого изображает ребенок в качестве партнера по взаимодействию. Показателем большей социальной зрелости является изображение сверстника и обращение к нормам статусного общения. В отношении взрослого дети чаще ориентируются на норму послушания, которая в онтогенезе формируется первой. В этом

случае в качестве хорошего поступка изображается помощь маме или другому взрослому, а плохой поступок направлен на нарушение запрета или нанесение косвенного вреда взрослому (чаще всего родителю).

Направленность на предмет, отсутствие в рисунке людей. Направленность на предмет является показателем недостаточного уровня социальной и моральной зрелости ребенка, ориентации преимущественно на материальный мир или показателем низкой рефлексии собственного поведения. Важно различать с помощью беседы, направлен поступок полностью на предмет или является опосредующим звеном между ребенком и другим человеком, формально в рисунке отсутствующим. Например, ребенок может изобразить в качестве хорошего поступка себя, поливающим цветы (направленность на предмет), или себя, собирающим букет цветов для мамы (опосредованная направленность на другого человека). Цель и направленность поступка определяются в ходе беседы с ребенком.

2. Степень обобщенности моральной или социальной нормы поведения. Этот критерий позволяет оценить нормативность поведения, социальную направленность ребенка и уровень осознания критериев оценки собственного поведения. По степени обобщенности рисунки можно разделить на три уровня:

а) изображение и объяснение обобщенной универсальной нормы (например, «помогать слабым», «делиться с другими», «слушаться старших»);

б) изображение и объяснение конкретной нормы (примерами такого рода поступков могут быть следующие – «стачила конфеты из шкафа – нельзя брать конфеты без спросу», «подмела комнату»);

в) конкретный поступок, не связанный с моральной или социальной нормой (например, хороший поступок – «Я гуляю на улице», плохой поступок – «Я не люблю борщ», «Я качусь с горки в тупик»).

3. Социальная рефлексия, осознание своего социального опыта. На основании содержания изображенных поступков и информации по дополнительным вопросам (*А что ты сделал потом? Вспомни еще какой-нибудь свой плохой поступок? А теперь вспомни свой хороший поступок?*) можно получить информацию об уровне социальной рефлексии ребенка, способности анализировать и оценивать собственное поведение. Показателями низкого уровня социальной рефлексии является изображение поступков других людей или направленность на предмет. О высоком уровне социальной рефлексии можно говорить, когда ребенок изображает на рисунках самого себя и вспоминает несколько случаев хороших и плохих поступков из своей жизни, способен проанализировать их. Ответ на вопрос «А что ты сделал потом?», позволяет оценить нормативность ребенка и готовность использовать в будущем свой опыт. Особенно важен анализ содержания изображений и ответов по плохим поступкам, так как очевидно, что хороший поступок ориентирует ребенка на определенную социальную желательность

изображений. Реализм и уровень критичности в отношении плохого поступка позволяют получить более точную картину социальной рефлексии ребенка и уровня осознания собственного социального опыта. Кроме того, важно уточнить, насколько изображенное событие соответствует реальности: иногда дети изображают выдуманные события, что свидетельствует о неготовности рассматривать и оценивать собственное поведение или неспособности воспроизвести собственный социальный опыт.

Система оценки

Для тематического рисунка «МСХПП» разработана система количественной оценки, включающая семь показателей:

1. Направленность поступка:

4 балла – на сверстника с его изображением;

3 балла – на взрослого с его изображением;

2 балла – на человека опосредованно или на животное;

1 балл – на предмет.

2. Обобщенность нормы, иллюстрируемой поступком:

3 балла – изображение и объяснение обобщенной универсальной нормы;

2 балла – изображение и объяснение конкретной нормы;

1 балл – конкретный поступок, не связанный с моральной или социальной нормой.

3. Эмоциональная значимость:

3 балла – поступок изображен цветом, прорисован, есть детали и точность изображения;

2 балла – поступок не детализирован, но прорисован цветом;

1 балл – поступок схематически изображен одним цветом.

4. Использование цвета:

отметить на бланке в графе использованные цвета для изображения хорошего и плохого поступков. Количественно оценивается адекватность цвета – 2 балла, не адекватность использования цвета – 1 балл.

5. Разделение поступков:

3 балла – общий рисунок, иллюстрирующий хороший и плохой поступки во взаимосвязи;

2 балла – поступки разделены на листе или изображены на разных листах; поступки изображены отдельно, но без деления листа;

2 балла – общий рисунок, иллюстрирующий хороший и плохой поступки не объединенные моральной или социальной нормой;

1 балл – изображен только один из поступков.

6. Доминирование поступка:

4 балла – доминирование хорошего поступка по критериям цвета, тщательности изображения, размеру;

3 балла – незначительный перевес хорошего поступка;

2 балла – отсутствие доминанты;

1 балл – доминирование плохого поступка.

7. *Уровень рефлексии:*

4 балла – изображение собственных действий и адекватная оценка их по хорошему и плохому поступку, содержательное вербальное дополнение к рефлексии собственного поведения (вопросы № 4, 7, 8, 9, 10);

3 балла – изображение хорошего и плохого поступка без анализа или без вербальных дополнений;

2 балла – изображение одного из поступков по отношению к себе;

1 балл – оба поступка не имеют отношения к самому ребенку.

Все оценки заносятся в бланк результатов «Мой самый хороший и плохой поступки» (таблица 42). Суммарная оценка определяется исходя из средних показателей между хорошим и плохим поступками и обязательно включает качественные характеристики рисунка, то есть общая сумма баллов по всем показателям по хорошему и плохому поступкам делится пополам. Низкие оценки могут быть показателем социальной незрелости или формирования асоциальной позиции ребенка (в зависимости от того, по каким категориям получены низкие баллы). Максимальное количество баллов – 21; минимальное количество баллов – 11.

На обратной стороне бланка результатов заносится информация о ходе рисования, уточнения по содержанию рисунка, данные об эмоциональном состоянии ребенка, заинтересованности, времени рисования, спонтанных дополнениях, репликах и т. п.

Таблица 42 - Бланк «Мой самый хороший и самый плохой поступки»

ФИ О	Направленность поступка		Обобщенность нормы		Эмоциональная значимость		Использование цвета: Плох. пост.					Использование цвета: Плох. пост.					Деление поступков	Доминирование поступка		
	Хор.	Плох.	Хор.	Плох.	Хор.	Плох.	Ж	Кр	З	С	Л	Ч	Ж	Кр	З	С			Л	Ч
Оценка																				
№ вопросов	ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ К РИСУНКУ:																			
1																				
2																				
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				
8																				

Направленность поступка (в баллах): 4 – на сверстника с его изображением; 3 – на взрослого с его изображением; 2 – на человека опосредованно; 1 – на предмет.

Обобщенность нормы, иллюстрируемой поступком (в баллах): 3 – изображение и объяснение обобщенной универсальной нормы; 2 –

изображение и объяснение конкретной нормы; 1 – конкретный поступок не связанный с моральной или социальной нормой.

Эмоциональная значимость (в баллах): 3 – поступок изображен цветом, прорисован, есть детали и точность изображения; 2 – поступок не детализирован, но прорисован цветом; 1 – поступок схематически изображен одним цветом.

Использование цвета (в баллах): отметить в графе использованные цвета для изображения хорошего и плохого поступков.

Деление поступков (в баллах): 4 – поступки разделены на листе или изображены на разных листах; 3 – поступки изображены отдельно, но без деления листа; 2 – общий рисунок, иллюстрирующий хороший и плохой поступки; 1 – изображен только один из поступков.

Доминирование поступка (в баллах): 4 – доминирование хорошего поступка по критериям цвета, тщательности изображения, размеру; 3 – незначительный перевес хорошего поступка; 2 – отсутствие доминанты; 1 – доминирование плохого поступка.

Рефлексия поведения (в баллах): 4 балла – изображение собственных действий и адекватная оценка их по хорошему и плохому поступку, содержательное вербальное дополнение к рефлексии собственного поведения (вопросы № 4, 7, 8, 9, 10); 3 балла – изображение хорошего и плохого поступка без анализа или без вербальных дополнений; 2 балла – изображение одного из поступков по отношению к себе; 1 балл – оба поступка не имеют отношения к самому ребенку.

Ж – желтый, Кр – красный, З – зеленый, С – синий, К – коричневый, Ч – черный.

Пример использования методики

Респондент: Маша 6 лет, посещает детский/сад

Ответы на вопросы:

1. Хороший и плохой поступок (показывает).
2. Хороший поступок – дети радуются мешкам с деньгами, а плохой поступок – мальчик режет другого ножом.
3. Плохое настроение.
4. Это я просто нарисовала.
5. Не хулиганить, не капризничать.
6. Хулиганить, шуметь, ломать что-нибудь.
7. Долго играла в компьютер.
8. Потому что глаза можно испортить.
9. Не знаю.
10. ... молчит.

Анализ:

1) хороший поступок направлен на материальное содержание, включает сверстника (других детей), но нет морального или социального содержания, а главное – нет личности самого испытуемого. Поэтому, следует оценить изображение в 1 балл. Плохой поступок направлен против сверстника (4 балла);

2) обобщенность нормы, иллюстрируемой хорошим поступком, минимальная – поступок не связан с социальными или этическими категориями (1 балл). Плохой поступок связан с нарушением моральной нормы, однако изображен не сам испытуемый и вербально норма не проговаривается (2 балла);

3) эмоциональная значимость хорошего и плохого поступков относительная, используется по одному цвету на каждый поступок, детализированная проработка отсутствует (по 1 баллу за каждый поступок);

4) цвета использованы адекватно: красный – для изображения хорошего поступка (2 балла) и темно-коричневый – для изображения плохого поступка (2 балла);

5) поступки изображены на одном листе, но не представляют собой единого сюжета, хотя и не отделены линией друг от друга (3 балла);

6) в доминировании одного из поступков наблюдается незначительный перевес в сторону хорошего поступка на основании массового изображения, лучшей проработки и первичности изображения (3 балла);

7) рефлексия поведения низкая – 1 балл. Отсутствует изображение самого себя, поступки явно взяты не из жизни ребенка, в ответах на вопросы рефлексивное содержание социальных действий также минимальное.

Общее количество баллов – 21, что соответствует удовлетворительному уровню развития социальной компетентности старшего дошкольника.

Комментарии: Маша – низкостатусный член группы, испытывает трудности в регуляции отношений с детьми, инфантильна, по методике диагностики ценностных ориентаций доминируют материальные ценности. По данной методике девочка продемонстрировала низкий уровень рефлексивности, не изобразила себя (потенциально низкий уровень самопринятия), не готова обсуждать и оценивать собственные поступки. Акцент в восприятии собственного поведения стоит на плохом поступке (исходя из анализа вербальных ответов), то есть внимания к нарушениям запретов, к ограничениям со стороны взрослых. Не смогла ни нарисовать хорошего поступка (изображение связано не с действием, а с получением удовольствия), ни назвать таковой в беседе (рисунок 6).

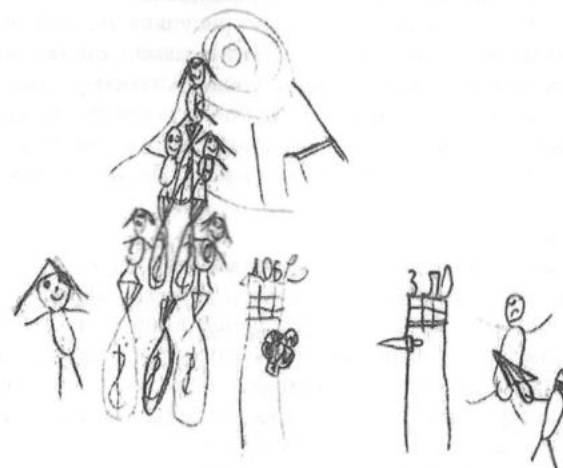


Рисунок 6 – Примеры анализа результатов методики «Мой самый хороший и самый плохой поступки»

Методика Т.П. Авдуловой «**Моральные дилеммы**» (истории, содержащие моральный выбор) позволяют определить уровень развития моральных суждений дошкольников. Дошкольники вместе с педагогом-психологом рассматривают ситуации вербального решения ребенком моральных дилемм по различным моральным нормам [23, с.11].

2.1. Норма помощи

Ситуация взаимодействия с близким взрослым

Мама, уходя на работу, напомнила Олегу (Наде) что ему есть на обед, и попросила помыть посуду после еды. Олег поел и сел смотреть мультфильмы, а посуду мыть не стал. Вдруг, на самом интересном моменте, Олег (Надя) вспомнила (а), что мама придет с работы усталая, а посуда не помыта. Но мультик очень интересный... Вопросы...

Ситуация взаимодействия со сверстником

Витя (Аня) шел (шла) на день рождения. Около дома он (а) увидел (а) своего приятеля с разбитым коленом. Мальчик попросил Витю (Аню) помочь ему – сбежать позвать его родителей. Витя (Аня) задумался, как ему поступить: если он пойдет звать родителей мальчика, то пропустит свой любимый торт и веселые игры ... Вопросы....

2.2. Норма щедрости (справедливого распределения)

Ситуация взаимодействия с близким взрослым

Егору (Милочке) на Новый год подарили много разных подарков. И дед Мороз принес подарки, и мама подарила ему (ей) ту игрушку, о которой он (а) мечтал (а), и бабушка с дудушкой тоже. Милочка жила с мамой вдвоем и знала, что маме никто ничего на Новый год не подарил. Сел (а) Егор (Мила) среди своих игрушек и решил (а)... Вопросы...

Ситуация взаимодействия со сверстником

В детском саду устроили конкурс рисунков на асфальте. Все дети должны были принести мелки. Феде (Даше) мама купила много красивых, разноцветных мелков. Федя (Даша) с удовольствием рисовал (а). Вдруг к нему (ней) подошел мальчик из их группы и попросил мелки, потому что у него был только белый, обычный мелок и рисунок получался бледный и некрасивый. Федя (Даша) очень хотел (а) победить в этом конкурсе и решил... Вопросы...

2.3. Норма честности

Ситуация взаимодействия с близким взрослым

Мама не разрешала залезать к себе в шкаф. Однажды Ваня (Оля), когда мамы не было дома, забрался к ней в ящик и к своему восторгу обнаружил там новую игрушку. Наверное, мама приготовила ему (ей) сюрприз. Он(а) взял игрушку, немного поиграл и поставил на место. Вечером мама вернулась домой и спросила: «Ты залезал (а) в мой шкаф?» Ваня (Оля) подумал и ответил (а)... Вопросы...

Ситуация взаимодействия со сверстником

Два мальчика (девочки) – Дима и Женя (Маша и Женя) познакомились на прогулке и вместе играли. Дима дал Жене поиграть отличную пожарную машинку (куклу), а сам (а) пошел качаться на качелях. Женя во время игры нечаянно сломал (а) машинку (куклу), испугался и забросил ее в кусты. А Диме (Маше) сказал (а)... Вопросы...

2.4. Норма послушания

Ситуация взаимодействия с близким взрослым

Мама не разрешала Вове (Лизе) часто играть в компьютерные игры и запрещала включать компьютер, когда ее нет дома. Но мама у Вовы (Лизы) была добрая и никогда не наказывала его (ее). Вове (Лизе), как всем детям, очень нравилось играть в компьютер, и вот однажды, когда мамы не было дома... Вопросы...

Противоречие между нормами Аналог дилеммы Хайнца

У одной доброй женщины был сынок (дочка). Они жили вдвоем, и больше у них никого не было. Однажды эта женщина сильно заболела. Тогда ее сынок (дочка) пошел (шла) в аптеку и попросил (а) лекарство для мамы. Но продавец сказал, что без денег ничего не даст, а денег у мальчика (девочки) не было. Что же делать?... Вопросы...

Далее задаются общие вопросы, фиксируются ответы. Потом история продолжается: «Тогда мальчик (девочка) пошел и украл (а) деньги, купил (а) лекарство, и мама его (ее) выздоровела». Как ты думаешь, хорошо он(а) поступила (а) или плохо? Почему?

По всем ситуациям задаются следующие вопросы:

1 Как ты думаешь, что сделает герой истории?

2 Почему он поступит таким образом?

3 А как надо было бы поступить?

4 Почему?

По каждой ситуации выводится балльная оценка. Всего восемь оценок (по количеству ситуаций). Ответы оцениваются в баллах в соответствии со следующими критериями:

• Ответы, не связанные с моралью, с человеком или несвязанные с сюжетом, ответы «Не знаю» - 0 баллов.

• «Нельзя» что-то делать или «надо» что-то делать без приведения аргументации и обоснования своей позиции, когда ребенок затрудняется ответить на вопрос: «Почему?» - 1 балл.

• Приведение аргументации, ориентированной на послушание, контроль взрослых (мама накажет, папа не разрешает и т.п.) – 2 балла.

• Внешняя положительная оценка (скажут, что я хороший, я не жадина, я честный и т.п.), «Я» с точки зрения принятия другими, мотивы общения, желание играть вместе (не будет со мной играть, а с кем я тогда буду дружить? т.п.) - 3 балла.

• Сопереживание, уважение чувств других (ей же больно, она может умереть, надо обнять, поцеловать, погладить по головке...) - 4 балла.

• Приведение аргументации, ориентированной на оказание помощи: (ему (ей) надо помочь, помочь, и т.п.) – 5 баллов.

• Называние обобщенной нормы, обоснование универсального правила («Друзьям надо всегда помогать», «Никогда нельзя обманывать – люди не смогут доверять друг другу») – 6 баллов.

В анализе моральных суждений определяются следующие показатели:

- уровень суждений по четырем нравственным нормам – помощи, щедрости, честности и послушания (средний балл по двум ситуациям взаимодействия со взрослым и со сверстником);

- общий уровень моральных суждений (среднее значение по всем ситуациям).

Средний уровень развития для старшего дошкольника соответствует показателю 3 балла. Дополнительно анализируются ответы по дилемме 8, содержащей противоречие между нормами (Аналог дилеммы Хайнца), рассматриваются, какой норме следует ребенок (честности или помощи), как сопоставляет их между собой, какова аргументация рассуждений.

По результатам психологической диагностики духовно-нравственной воспитанности респондентов, обучающихся в детских садах Актюбинской, Карагандинской областей, городов Астана, Алматы были получены результаты по всем выше рассмотренным методикам. Так как в каждой методике представлена своя балльная система оценки результатов, то они были переведены в единую систему оценки до 2-х баллов (0-0,5 – низкий уровень развития, 0,6-1,5 – средний уровень развития, 1,6-2 – высокий уровень развития) (см. Диаграмму 1).



Диаграмма 1 – Результаты психологической диагностики духовно-нравственной воспитанности дошкольников в пилотных дошкольных организациях Республики Казахстан

Следующим компонентом целостного развития дошкольников мы рассматриваем их психологическую готовность, которая включает уровень развития интеллектуальной, эмоциональной и социальной сферы их развития.

В 5-6 летнем возрасте у детей расширяется объем знаний, в этой связи у них активизируется умственная деятельность, базирующаяся на сравнении, анализе, синтезе, классификации, обобщении, на понимании связи между окружающими предметами и явлениями, причины тех или иных событий, нравственных ситуаций. В период 5-6 летнего развития дошкольников наряду с развитием наглядно-образного мышления берет свое начало развитие словесно-логического мышления. Память все больше приобретает характер опосредованного запоминания. С учетом принципа минимизации процесса диагностики мы сделали акцент на исследование интеллектуальной сферы развития ребенка, так как в исследовании духовно-нравственной воспитанности дошкольника представлены некоторые шкалы, выявляющие эмоциональное отношение ребенка к анализируемой нравственной ситуации, способствующие его социализации, то есть социальному развитию (см. таблица 42).

Американские ученые-исследователи психологической готовности дошкольников обращали внимание в основном на диагностику интеллектуальных возможностей детей таких как: развитие ребенка в области мышления, памяти, внимания и других психических функций.

Таблица 42 - Индивидуальная карта наблюдений: развитие психологической готовности дошкольника (2014-2015 учебный год. Показатели середины года)

№	1. Внимание		2. Память			3. Мышление			Количество баллов и уровень развития
	Ф.И. ребенка	Качества произвольного внимания (переключение и распределение внимания).	Качество произвольного запоминания	Особенности сравнения.	Особенности классификации.	Особенности обобщения.	Высокий уровень – 2 балла (владеет всеми перечисленными характеристиками 100% или до 80-ти%), средний уровень – 1 балл (владеет перечисленными характеристиками от 55 до 79 процентов), низкий уровень – 0 баллов (владеет от 30 до 54 процентов всеми перечисленными характеристиками).		
1									
2									
...									
ИТОГО:	Высокий уровень компетентности (возраст 5-6 лет) – указать количество детей	Средний уровень компетентности (возраст 5-6 лет) – указать количество детей	Низкий уровень компетентности (возраст 5-6 лет) – указать количество детей						

1. Внимание. Методика Пьерона-Рузера дает представление о скорости, качестве формирования простого навыка, усвоения нового способа действий, позволяет получить информацию о свойствах внимания (**переключение и распределение внимания**) [24, С.18].

Перед началом выполнения задания ребенку показывают рисунок 7 и объясняют, как с ним работать. Эта работа заключается в том, чтобы в каждом из квадратиков, треугольников, кружков и ромбиков проставить тот знак, который задан сверху на образце, т. е., соответственно, галочку, черту, плюс или точку. Ребенок непрерывно работает, выполняя это задание в течение двух минут, а общий показатель переключения и распределения его внимания определяется по формуле:

$$S = (0,5 * N - 2,8 n):120$$

где — S - показатель переключения и распределения внимания;
k — количество геометрических фигур, просмотренных и помеченных соответствующими знаками в течение двух минут;

n — количество ошибок, допущенных во время выполнения задания. Ошибками считаются неправильно проставленные знаки или пропущенные, т. е. не помеченные соответствующими знаками,

геометрические фигуры.

Оценка результатов:

10 баллов — показатель больше чем 1,00.

8-9 баллов — показатель находится в пределах от 0,75 до 1,00.

6-7 баллов — показатель располагается в пределах от 0,50 до 0,75.

4-5 баллов — показатель находится в интервале от 0,25 до 0,50.

0-3 балла — показатель находится в пределах от 0,00 до 0,25.

Выводы об уровне развития:

10 баллов — очень высокий;

8-9 баллов — высокий;

6-7 баллов — средний;

4-5 баллов — низкий;

0-3 балла — очень низкий.

После того, как ребенок приступит к выполнению задания, диагност включает секундомер и фиксирует количество знаков, выполненных ребенком за каждую 1 минуту, делая отметки точкой или черточкой на бланке. При обработке данных учитывается общее количество заполненных фигур, их число за каждую минуту, количество ошибок.

2. Память. «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия [24, С.20].

Методика предназначена для изучения процесса произвольного запоминания у детей от 5-7 лет. Сам ход заучивания дает представление об устойчивости и концентрации внимания, о работоспособности, о способности ребенка к достаточно скучной целенаправленной деятельности. Проводится в тишине. Стимульный материал - 10 простых слов, не связанных друг с другом по смыслу.

Например:

1) год, слон, мяч, мыло, соль, шум, река, пол, весна, сын или:

2) гора, тила, роза, мыло, нога, перо, очки, река, диван, хлеб

Желательно иметь несколько таких наборов.

Инструкция: «Сейчас я хочу проверить, как ты умеешь запоминать слова. Я буду говорить тебе слова, а ты слушай их внимательно и постарайся запомнить. Так как все слова никто с первого раза не запоминает, я прочитаю их тебе несколько раз. После каждого раза ты будешь повторять все слова, какие ты запомнил, в любом порядке». Инструкция при 2-м предъявлении: «Сейчас я повторю слова еще раз, а ты запоминай и повтори за мной все, какие запомнил, в том числе и те, которые говорил в прошлый раз». При 3 и 4 предъявлении достаточно сказать «Слушай еще раз», при 5 — «Сейчас я прочитаю слова в ПОСЛЕДНИЙ раз, а ты постарайся повторить побольше». В тех случаях, когда ребенок воспроизводит слова очень медленно и неуверенно, можно стимулировать его словами «Ещё! Постарайся вспомнить ещё!». После заучивания ребенок занимается другими заданиями, а в конце

исследования необходимо проверить, сколько слов осталось у него в памяти (отсроченное воспроизведение). Диагност вдруг вспоминает через об этих словах и просит ребенка их назвать: «Помнишь, мы с тобой учили сегодня слова? Интересно, ты еще какие-нибудь слова помнишь или нет, А ну-ка, скажи все слова, которые помнишь».

В норме при первом предъявлении воспроизводится 3-5 слов, при пятом - 8-10. Отсроченное воспроизведение - 7 - 9 слов. Результаты заносятся в протокол исследования (таблица 43).

Оценка результатов:

4 балла - Высокий уровень - запомнил 9 - 10 слов после 5-го предъявления, 8-9 слов при отсроченном воспроизведении.

3 балла - Средний уровень - запомнил 6 - 8 слов после 5-го предъявления, 5 - 7 слов при отсроченном воспроизведении.

2 балла - Ниже среднего - запомнил 3 - 5 слов после 5-го предъявления, 3 - 4 слова при отсроченном воспроизведении.

1 балл - Низкий уровень - запомнил 0 - 2 слова после 5-го предъявления, 0 - 2 слов при отсроченном воспроизведении, или в возрасте 6-7 лет не вступает в контакт, или не может себя организовать для выполнения данной деятельности.

Таблица 43 - Протокол исследования внимания

ПРОТОКОЛ ИССЛЕДОВАНИЯ												
№	гора	пила	роза	мыло	нога	перо	очки	река	диван	хлеб	Дополнительные слова	итог
1												
2												
3												
4												
5												
Через час												

Таблица 7 – Протокол исследования процесса запоминания слов

1. Мышление. Изучение особенностей развития некоторых мыслительных операций [24, С.23].

Задание 1. Особенности сравнения.

Материал. Пары слов: тетрадь-книга, яблоко – колесо.

Ход работы. Ребенку дается инструкция: «Скажи, чем они похожи и чем отличаются». В процессе сравнения при затруднениях возможны наводящие вопросы. Исследователь фиксирует? По одной или нескольким линиям проводятся сравнения, количество выделяемых признаков, качественные особенности выделяемых признаков.

Высший балл – 5, низший – 1.

Задание 1. Особенности классификации.

Материал: рисунки предметов, которые берутся из приложения к «Букварю», сост. Н.Архангельская и др.

Ход работы. Предложить ребенку отобрать из набора картинки, сходные в каком-либо отношении, по какому-либо признаку. Предложить ребенку объяснить, почему эти картинки он включил в одну группу. (после этого картинки возвращаются снова в набор, а ребенку предлагается составить новую группу картинок.) Так повторить 3-5 раз. Ребенок может вынимать столько картинок, сколько считает нужным.

Диагност фиксирует, какое количество оснований удастся найти ребенку для выделения групп картинок, дает качественно-количественный анализ объяснений ребенка.

Высший балл – 5, низший – 1.

Задание 3. Особенности обобщения.

Материал. Серии слов с «четвертым лишним»:

- 1) Трамвай, автобус, троллейбус, трактор.
- 2) Добрый, ласковый, веселый, злой.

Ход работы. Ребенку дается инструкция: «Сейчас я прочитаю тебе четыре слова, среди которых есть лишнее. Послушай внимательно и найди лишнее слово назови его и объясни почему это слово ты считаешь лишним».

Диагност анализирует ответ ученика и определяет, соответствует ли объяснение фактическому выполнению задания.

Высший бал – 5, низший – 1.

Результаты по каждой методике тоже были переведены в единую систему оценки психологической готовности дошкольников 5-6 лет до 2-х баллов (0-0,5 – низкий уровень развития, 0,6-1,5 средний уровень развития, 1,6-2 – высокий уровень развития) (см. Диаграмму 2).



Диаграмма 2 – Результаты диагностики психологической готовности дошкольников

Психофизическая готовность дошкольников 5–6 лет характеризуется активным развитием крупной моторики и тонкой моторики руки, развитием движения ребенка, которые становятся более точными и четкими, ребенок в этом возрасте способен самостоятельно и аккуратно работать с ножницами, иголкой, рука ребенка практически готова к обучению письму. Действия ребенка становятся более контролируемыми. К концу дошкольного возраста ребенок в достаточной степени способен к произвольному поведению, то есть сознательно регулируемому поведению. Ребенок учиться действовать, подчиняясь особым социальным нормам поведения. У него формируется мотивация к учению. Ниже мы представляем индивидуальную карту наблюдений развития психофизической готовности детей 5-6 лет (см. таблицу 44).

Таблица 44 - Индивидуальная карта наблюдений: развитие психофизической готовности дошкольника (2014-2015 учебный год. Показатели середины года)

№	1. Характеристика движений	2. Мелкая моторика	3. Планирование и контроль	4. Мотивация учения	5. Общее физическое развитие и состояние здоровья	Количество баллов и уровень развития
Ф.И. ребенка	Низкий уровень – с трудом успевае выполнять то, что от него требуется, допускает ошибки, все валится из рук; средний уровень – при выполнении задания допускает ошибки, которые сам замечает и исправляет, наблюдаясь некоторая неохотность в выполнении отдельных упражнений; высокий уровень – все задания выполнял правильно, различные виды движений согласованы, легко выполнял все виды заданий.	Низкий уровень – на образце похожи 2-3 буквы, хотя строчка письма сохранена; средний уровень – разборчивое подражание написанному, величина букв и соблюдение горизонтальности не учитываются; высокий уровень – хорошее подражание написанному образцу, буквы соединены в слова, заглавная имеет заметную высоту, переписанная фраза не отклоняется от горизонтали более чем на 30 градусов.	Низкий уровень планирования и контроля – действия и усилия ребенка не соответствуют цели; Средний уровень планирования и контроля – частичное соответствие действий и результатов усилия ребенка цели, самостоятельно ребенок не может видеть это неполное соответствие; Высокий уровень – действий и результатов усилий ребенка поставленной цели, ребенок сам может сопоставить все полученные им результаты с поставленной целью.	Низкий уровень мотивации – стремление ориентироваться только на те свойства предметов, которые доступны непосредственно через органы чувств. Средний уровень мотивации – стремление ориентироваться на некоторые обобщенные свойства окружающего мира – находить и использовать эти обобщения. Высокий уровень мотивации – стремление находить скрытые от непосредственного восприятия свойства окружающего мира, их закономерности и желание использовать их в своих действиях.	Наличие хронических заболеваний – низкий уровень; средний уровень – первые симптомы хронических заболеваний; высокий уровень – отсутствие хронических заболеваний (определяется на основе медкарты и карты о состоянии здоровья)	Высокий уровень – 2 балла (владеет всеми перечисленными характеристиками -100% или до 80-ти%), средний уровень – 1 балл (владеет перечисленными характеристиками от 55 до 79 процентов), низкий уровень – 0 баллов. (владеет от 30 до 54 процентов всеми перечисленными характеристиками).
1						
2						
3						
ИТОГО:	Высокий уровень компетентности (возраст 5-6 лет) – указать количество детей	Средний уровень компетентности (возраст 5-6 лет) – указать количество детей	Низкий уровень компетентности (возраст 5-6 лет) – указать количество детей			

Карта психофизического развития дошкольников включает следующие характеристики:

- Характеристика движений (крупная моторика);
- Мелкая моторика;
- Планирование и контроль (произвольное поведение);
- Мотивация учения;
- Общее физическое развитие и состояние здоровья.

Количество баллов и уровень развития

Высокий уровень – 2 балла (владеет всеми перечисленными характеристиками -100% или до 80-ти%), средний уровень – 1 балл (владеет перечисленными характеристиками от 55 до 79 процентов), низкий уровень - 0 баллов (владеет от 30 до 54 процентов всеми перечисленными характеристиками).

После заполнения карты психофизического развития проводится исследование психофизической адаптации дошкольника к условиям детского сада. Методика основана на методе экспертных оценок, в качестве экспертов могут выступать воспитатели. Критериями адаптации являются: эмоциональное состояние, социальные контакты, сон, аппетит. Особенности эмоционального состояния выявляются методикой «Паровозик». К особенностям эмоционального состояния дошкольника относятся: нормальное или пониженное настроение, состояния тревоги, страха, удовлетворительной или низкой адаптации в новой или привычной социальной среде. Методика применяется индивидуально с детьми с 2,5 лет. Методика «Паровозик» предназначена для работы с детьми старше 3 лет. Методика исследования психофизиологической адаптации детей к условиям детского сада «Лист адаптации» выявляет три уровня адаптации: легкая адаптация, адаптация средней тяжести и тяжелая адаптация.

Результаты по каждой методике или критерию психофизической готовности дошкольников были переведены в единую систему оценки их психологической готовности до 2-х баллов (0-0,5 – низкий уровень развития, 0,6-1,5 средний уровень развития, 1,6-2 – высокий уровень развития) (см. Диаграмму 3).



Диаграмма 3 – Результаты диагностики психологической готовности дошкольников

Педагогическая диагностика целостного развития дошкольников заключалась в выявлении уровня развития компетентности по пяти областям дошкольного образования: «Познание», «Коммуникация», «Творчество», «Здоровье», «Социум». Педагогическая диагностика позволяет наблюдать за динамикой духовно-нравственного, психологического и психофизического развития дошкольников с целью выявления их целостного развития на материалах предметных дисциплин по 5 областям, интегрированных с учебной дисциплиной «Самопознание».

Интеграция сегодня интерпретируется как один из ведущих принципов конструирования образовательного процесса, способ его совершенствования; как одно из средств, дающее воспитанникам представление о целостной картине мира. Основное содержание дисциплины «Самопознание» интегрируется с содержанием базового минимума, который содержит пять образовательных областей (социум, здоровье, коммуникация, познание, творчество) и реализуется в учебной деятельности, а также с содержанием базового минимума внеучебной деятельности по дополнительному образованию, направленному на укрепление здоровья, развитие творческих и интеллектуальных способностей детей. Образовательные области являются инструментами выявления ценностей, выработки правильной жизненной позиции, вместо того, чтобы быть самоцелью, разрозненными знаниями о явлениях внешнего мира. Проведение интегрированных занятий расширяет возможности педагогического влияния на воспитуемого, позволяет формировать целостное представление о нравственно-ценном опыте предшествующих поколений. Дисциплина «Самопознание» выступает метапредметом, интегрирующая функция которой, проявляется в том, что она нацелена на гармоничное развитие человека, владеющего целостной системой миропонимания.

Задача воспитателя ДООУ в рамках Программы нравственно-духовного образования «Самопознание» заключается в развитии способности детей увидеть целое во всем богатстве и его связей и отношений, видеть элементарные связи и взаимозависимости между явлениями («единство всего», «связь всего со всем»), а также последствия, вытекающие из действия этих связей и взаимозависимости.

Метапредметное содержание предмета «Самопознание» фокусируется в виде «узловых точек», необходимых и достаточных для того, чтобы воспитанник детского сада воспринимал и осваивал целостный образ изучаемой действительности и знания об этой действительности. Содержание «Самопознания», как метапредмета, качественно отличается от содержания обычного учебного курса тем, что смысловое поле объектов познания в нём выходит за рамки традиционных учебных занятий и располагается как бы на метауровне. Выделенное метапредметное содержание предмета «Самопознание» будет проходить сквозной линией через все образовательные области, получая всякий раз конкретное преломление, и объединять их в единое, целостное содержание (см.

таблица 45).

Таблица 45 - Интеграция дисциплины «Самопознание» в содержание образовательных областей и внеучебной деятельности (из опыта работы детского сада «Самопознание»)

№ п / п	Название образовательной области	Подобласти		Мегапредметный результат интеграции
		Базовый компонент	Вариативный (дополнительный) компонент	
1	Творчество	Изобразительная и музыкальная деятельность	Кружки: «Актерское мастерство», «Хореография», «Художественная мастерская»	Интеграция дисциплины «Самопознание» с содержанием изобразительного, музыкального, художественно-творческого направлений образования, где связующим элементом выступает художественный и музыкальный образ окружающего мира, способствует раскрытию духовно-нравственного потенциала ребенка и развитию его творческих способностей.
2	Познание	Формирование элементарных математических представлений, навыков конструирования, основ экологии.	Кружок: «Шахматы».	Интеграция дисциплины «Самопознание» с содержанием математического, информационного, конструктивного направлений образования обеспечивает понимание закономерностей в жизни через осознание связи и отношений между различными объектами и явлениями, свойствами и множествами, а также способствует развитию у детей основ экологической безопасности, ненасилия к живому миру, развитию экологически культурного мышления и поведения, выявлению нравственных императивов в окружающей среде, познавать себя в природе.
3	Социум	Основы экологии, ознакомление с окружающим миром, художественная литература.	Экологический клуб.	Интеграция дисциплины «Самопознание» с содержанием предмета «Основы экологии», «Ознакомление окружающим миром», «Художественная литература» и содержанием «Экологического клуба» позволяет воспитанникам познать

				себя в социуме через изучение характеристик социума и природы, истории быта и культуры населения, его хозяйственной деятельности, изучение и охраны памятников и выдающихся объектов в качестве золотого запаса духовного наследия человечества. У детей закладывается позитивное бережное отношение к природе, к себе как части природы, ответственное отношение к живому существу, формируются навыки бескорыстного служения обществу, выявляются общечеловеческие ценности.
4	Здоровье	Физкультура	Плавание.	Интеграция дисциплины «Самопознание» с содержанием физкультуры решает задачи формирования знаний о физическом здоровье, о соблюдении правил здорового образа жизни. Воспитание культуры здоровья, осознанного отношения к двигательной активности, интереса и потребности к физическому самосовершенствованию, а также навыков взаимопомощи, поддержки на уроках физкультуры.
5	Коммуникация	Развитие речи, грамота, казахский язык, художественная литература.	Билингвальный кружок: английский и казахский языки.	Интеграция дисциплины «Самопознание» с содержанием коммуникативных технологий предполагает усвоение норм и правил родного языка и их применение в учебных и жизненных ситуациях. Интеграция дисциплины «Самопознание» с содержанием коммуникативных технологий способствует формированию этических знаний, развитию духовно-нравственного поведения детей.

Реализация интегративного подхода в целостный педагогический процесс ДОУ позволит сформировать у дошкольников целостную картину мира, системные знания об окружающем мире и месте человека в этом мире, и самое важное, воспитать духовно-нравственные качества. Целостность достигается путем интеграции образовательных областей с программой НДО «Самопознание», обеспечивает гармонию

педагогического процесса. Гармония тесно связана с интеграцией: чем выше уровень целостности педагогического процесса, тем более он гармоничен и тем эффективней решается главная задача образования – воспитание нравственно-духовной личности, ориентированной на общечеловеческие ценности.

Таким образом, интеграция дисциплины «Самопознание» в целостный педагогический процесс детского сада обеспечивает интегрированное системное воздействие образовательных областей на воспитанников во много раз активнее, чем влияние каждого из них по отдельности. В этой связи, педагогическая диагностика результатов целостного развития дошкольников позволяет выявить *уровень сформированности коммуникативной, здоровьесберегающей, познавательно-творческой, социальной компетентностей (см. таблицы 46-51).*

К критериям оценки *уровня компетентности* по каждой области дошкольного образования относятся требования к содержанию воспитания и обучения в детском саду, предусмотренные в Государственном общеобязательном стандарте образования Республики Казахстан по дошкольному образованию, программе воспитания в детском саду «Мы идем в школу».

Высокий уровень – ребенок выполняет задание полностью и отвечает уверенно.

Средний уровень – ребенок выполняет задание самостоятельно, но только после дополнительного объяснения воспитателя. Или при недостаточно полном ответе ребенка.

Низкий уровень – ребенок выполняет задание только с помощью взрослого человека или не выполняет.

ПРИМЕРЫ:

• КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

По разделу «связная речь» оценка осуществляется по четырем показателям:

1. Рассказы по сюжетной картине, серии картин.
2. Составление рассказов на предложенную тему по плану, схеме.
3. Использование прямой, косвенной речи в рассказе.
4. Владение навыками объяснительной речи.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ:

Рассказы по сюжетной картине, серии картин.

Высокий уровень: ребенок уверенно без помощи взрослого по сюжетной картине сочиняет рассказ. При этом сохраняет логику изложения сюжета картины. Каждая ситуация по сюжету описывается подробно. Достаточно четко и понятно излагает свои мысли. Строит предложения из 2-х, 3-х, 4-х слов. Задание выполняется полностью (1,6-2 балла).

Средний уровень: ребенок после дополнительного объяснения самостоятельно сочиняет рассказ по картине. Сюжет картины излагается полностью или недостаточно полно (1-1,5 балла).

Низкий уровень – сочинение рассказа по каждой ситуации картины выполняется ребенком только с помощью взрослого, задание выполняется не полностью. Затрудняется выполнять задание или задание не выполняется (0-0,9 баллов).

ОБЩАЯ ОЦЕНКА ПО РАЗДЕЛУ «СВЯЗНАЯ РЕЧЬ» ОСУЩЕСТВЛЯЕТСЯ ПО ЧЕТЫРЕМ ПОКАЗАТЕЛЯМ:

1. Рассказы по сюжетной картине, серии картин – 2 балла.
2. Составление рассказов на предложенную тему по плану, схеме – 1 балл.
3. Использование прямой, косвенной речи в рассказе – 0 баллов.
4. Владение навыками объяснительной речи – 2 балла.

$(2 + 1 + 0 + 2) : 4 = 1,3$ - **средний уровень владения всеми перечисленными характеристиками** (по четырем показателям «связной речи»).

Высокий уровень – 2 балла (владеет всеми перечисленными характеристиками -100% или до 80-ти%), средний уровень – 1 балл (владеет перечисленными характеристиками от 55 до 79 процентов), низкий уровень – 0 баллов (владеет от 30 до 54 процентов всеми перечисленными характеристиками).

Общая оценка уровня развития коммуникативной компетентности.

1. Связная речь – 1,3 балла
2. Грамматический строй речи – 1,8 балла
3. Звуковая культура речи – 2 балла
4. Словарь – 1 балл
5. Государственный язык – 1,5 балла
6. Основы грамоты и письма – 2 балла
7. Восприятие художественных произведений – 2 балла
8. Культура общения – 1,7 балла

Количество баллов и уровень развития: $(1,3 + 1,8 + 2 + 1 + 1,5 + 2 + 2 + 1,7) : 8 = 13,3 : 8 = 1,6625 \approx 1,7$ - **высокий уровень развития коммуникативной компетентности.**

Результаты диагностики каждой компетентности были переведены в единую систему оценки дошкольников 5-6 лет до 2-х баллов (0-0,9 – низкий уровень развития, 1-1,5 средний уровень развития, 1,6-2 – высокий уровень развития) (см. Диаграмму 4).



Диаграмма 4 – Результаты диагностики компетентности по пяти областям дошкольного образования

В диаграмме №5 представлен общий результат психолого-педагогической диагностики целостного развития дошкольников

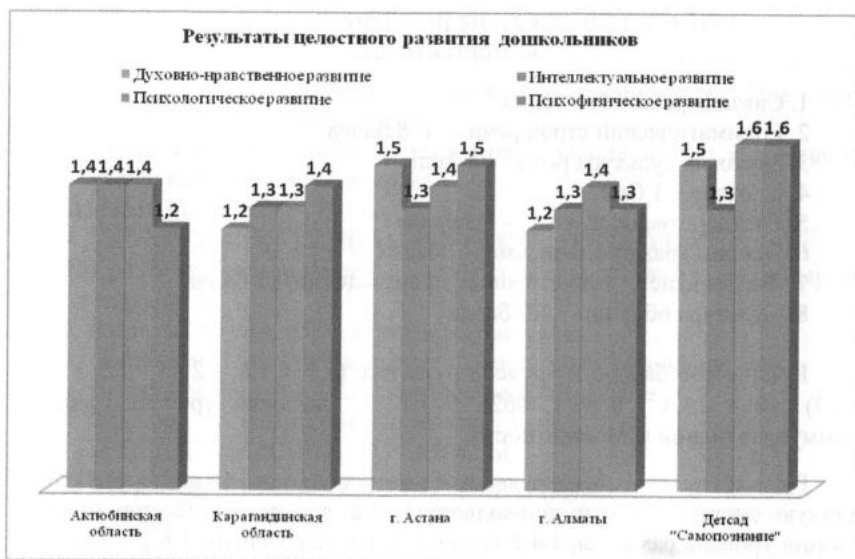


Диаграмма 5 – Результаты диагностики целостного развития дошкольников

Таблица 46 - Индивидуальная карта наблюдений: развитие коммуникативной компетентности дошкольника

№	Ф.И.О.	Высокий уровень компетентности (возраст 5-6 лет) – указать количество детей										Средний уровень компетентности (возраст 6 лет) – указать количество детей										Низкий уровень компетентности (возраст 5-6 лет) – указать количество детей																	
		Связная речь			Грамматический строй речи			Звуковая культура речи				Словарь			Государственный язык				Основы грамоты и письма				Восприятие художественных произведений				Культура общения				Качество								
1	П.П.П.	1. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	2. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	3. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	4. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	5. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	6. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	7. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	8. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	9. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	10. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	11. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	12. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	13. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	14. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	15. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	16. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	17. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	18. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	19. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	20. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	21. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	22. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	23. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	24. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	25. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	26. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	27. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	28. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	29. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	30. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	31. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	32. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	33. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	34. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	35. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	36. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	37. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме	38. Взаимодействие на выделенной предметной теме по плану, схеме

Таблица 49 - Индивидуальная карта наблюдений: развитие творческой компетентности дошкольника

№	Ф.И. ребенка	Продуктивная деятельность			Музыкальная деятельность			Эстетическое восприятие окружающего										Количество баллов и уровень развития																
		Рисование		Лепка	Аппликация																													
1		1. Предпочитание характерных жестовых форм и оттенков красок для передачи тонких оттенков цветов и их оттенков	2. Смешивание красок для получения тонких оттенков цветов и их оттенков	3. Превращение простых и цветных карандашом, углем, сангрой.	4. Превращение с натурой и по представлению	5. Превращение с натурой и по представлению	6. Выполнение сюжетной лепки	7. Лепка сюжетов жизни	8. Перевод характера образа через форму, пропорции, жесты, характерные черты	9. Использование приемов лепки: жидкая глина, жидкая, чешуйчатая лепка	10. Характерные работы: пейзажи, натюрморты, утробные предметы, преобразование текстов, иллюстрация картинок (сюжетов, рассказов)	11. Создание новых сюжетов аппликация, вырезание из бумаги, коллаж, фото, фотомонтаж	12. Анализ и оценка своей работы	13. Использование приемов оформления сюжетов: вырезание из бумаги, аппликация, рисование	14. Превращение сюжетов в театральные постановки	15. Превращение музыкальных жанров, композиций	16. Исполнение музыкальных жанров, композиций	17. Исполнение музыкальных жанров, композиций	18. Исполнение музыкальных жанров, композиций	19. Исполнение музыкальных жанров, композиций	20. Исполнение музыкальных жанров, композиций	21. Исполнение музыкальных жанров, композиций	22. Исполнение музыкальных жанров, композиций	23. Исполнение музыкальных жанров, композиций	24. Исполнение музыкальных жанров, композиций	25. Исполнение музыкальных жанров, композиций	26. Исполнение музыкальных жанров, композиций	27. Исполнение музыкальных жанров, композиций	28. Исполнение музыкальных жанров, композиций	29. Исполнение музыкальных жанров, композиций	30. Исполнение музыкальных жанров, композиций	31. Исполнение музыкальных жанров, композиций	32. Исполнение музыкальных жанров, композиций	33. Исполнение музыкальных жанров, композиций
		Высокий уровень компетентности (возраст 5-6 лет) – указать количество детей			Средний уровень компетентности (возраст 5-6 лет) – указать количество детей			Низкий уровень компетентности (возраст 5-6 лет) – указать количество детей																										

Таблица 50 - Индивидуальная карта наблюдений: развитие социальной компетентности дошкольника

№	Ф.И. ребенка	Взаимодействие со взрослыми и сверстниками										Количество баллов и уровень развития																			
1		1. Понимание , что лет хороших и плохих растений и животных, что все в них имеет смысл	2. Применение правил поведения в природе	3. Осуществляет контроль над своим поведением в повседневной	4. Устанавливает доброжелательные отношения с окружающими	5. Устанавливает дружеские взаимоотношения со сверстниками.	6. Проявляет заботливое отношение к людям	7. Умеет замечать обиду, оторвание, затруднения	8. Проявляет стремление помочь другим	9. Защищает слабых	10. Создает значение ролевых действий, семейных традиций	11. Создает значение ролевых действий, семейных традиций	12. Создает значение ролевых действий, семейных традиций	13. Создает значение ролевых действий, семейных традиций	14. Создает значение ролевых действий, семейных традиций	15. Создает значение ролевых действий, семейных традиций	16. Создает значение ролевых действий, семейных традиций	17. Создает значение ролевых действий, семейных традиций	18. Создает значение ролевых действий, семейных традиций	19. Создает значение ролевых действий, семейных традиций	20. Создает значение ролевых действий, семейных традиций	21. Создает значение ролевых действий, семейных традиций	22. Создает значение ролевых действий, семейных традиций	23. Создает значение ролевых действий, семейных традиций	24. Создает значение ролевых действий, семейных традиций	25. Создает значение ролевых действий, семейных традиций					
		Высокий уровень компетентности (возраст 5-6 лет) – указать количество детей										Средний уровень компетентности (возраст 5-6 лет) – указать количество детей										Низкий уровень компетентности (возраст 5-6 лет) – указать количество детей									

Таблица 51 - Сводная таблица данных об уровне целостного развития дошкольника

№	Ф.И.О.	Духовно-нравственная воспитанность	2	Коммуникативная компетентность	3	Здоровье сберегающая компетентность	4	Познавательная компетентность	5	Творчес-кая компетентность	6	Социальная компетентность	7	8	9	10	Количество баллов и уровень развития
1																	
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
...																	
	Итого:																

? Вопросы для самопроверки:

1. Что такое целостное развитие личности?
2. Как применить комплексный подход при диагностике целостного развития личности?
3. Как вы охарактеризуйте мотивационный компонент духовно-нравственной воспитанности дошкольника?
4. Как вы охарактеризуйте поведенческий компонент духовно-нравственной воспитанности дошкольника?
5. Как вы охарактеризуйте когнитивный компонент духовно-нравственной воспитанности дошкольника?
6. Как осуществляется взаимовлияние компонентов духовно-нравственной воспитанности дошкольника?
7. Что такое взаимопроникновение компонентов духовно-нравственной воспитанности дошкольника?
8. Как вы понимаете взаимосвязанное развитие всех компонентов духовно-нравственной воспитанности?
9. Что такое индивидуальная карта наблюдений?
10. Как вы понимаете сущность духовно-нравственной воспитанности дошкольника?
11. Охарактеризуйте компоненты целостного развития дошкольника?
12. Что такое уровни, критерии и показатели духовно-нравственной воспитанности дошкольника?
13. Какие методы диагностики духовно-нравственной воспитанности дошкольника вы знаете?
14. Что такое психологическая готовность дошкольника?
15. Как вы понимаете психофизическую готовность дошкольника?
16. Какие психолого-педагогические методы диагностики интеллектуального развития дошкольника вы можете перечислить и охарактеризовать?

7.2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Младшие школьники характеризуются стремлением к духовно-нравственному опыту, имеют представление о таких понятиях и категориях, как совесть, добро и зло, терпение, знают и понимают законы общения в коллективе, дорожат такими ценностями как дружба, семейные отношения, а также стараются придерживаться толерантности в суждениях, вести здоровый образ жизни, стремиться к красоте и опрятности, иметь представление об этике взаимоотношений. Перечисленные особенности духовно-нравственного развития учащихся начальных классов связаны с их восприимчивостью к духовно-нравственному развитию и воспитанию. Поэтому недостатки духовно-нравственного воспитания в начальной школе очень сложно восполнить в подростковом возрасте. В этом возрасте накопленный духовно-нравственный опыт как эмоционально-нравственное чувство и поведение составляет основу развития психологической устойчивости в убеждениях, взглядах, в формировании мировоззрения. Надо отметить то, что младшие школьники стараются самостоятельно анализировать жизненные и нравственные ситуации, но в оценках их ответы иногда могут быть ситуативными. Это подтверждает теорию о необходимости дальнейшего развития их духовно-нравственных качеств с точки зрения произвольного нравственного, общественного поведения.

Духовно-нравственная воспитанность личности младшего школьника имеет трехкомпонентную структуру (таблица 52-53):

Мотивационный компонент (стремление к духовно-нравственному совершенствованию) – мотивирование поступков, устремленность к выполнению позитивных поступков;

Когнитивный компонент (моральное сознание) – знание духовно-нравственных норм, знание о том, что хорошо, что плохо (развитие различающего мышления);

Поведенческий компонент (нравственная направленность поведения) – реальное поведение ребенка, которое может, как соответствовать духовно-нравственным нормам, так и противоречить им, т.е. отражает то, как ребенок поступает на самом деле.

Данные компоненты предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение и существование каждой в остальных, а целью начальной школы является взаимосвязанное развитие всех компонентов.

Таблица 52 - Уровни, критерии и показатели духовно-нравственной воспитанности учащихся начальных классов и методы их диагностики.

№	Критерии	Высокий	Средний	Низкий	Методы диагностики
1	Стремление к духовно-нравственному совершенствованию (мотивационный компонент).	Стремление к самопознанию и самосовершенствованию: Проявляет огромный интерес к познанию себя, достаточно устойчиво стремится улучшить свое поведение, развивать в себе положительные качества, как доброта, честность, вежливость, справедливость, ответственность, дисциплинированность. Всегда применяют в повседневной жизни правила этикета и здорового образа жизни, школьной жизни. Имеют устойчивое стремление жить в мире и согласии с людьми, близким окружением, служить школе, близким и Родине. Имеют интерес, волевое стремление к учению, общественной и другим видам деятельности, трудолюбие, потребность в положительных привычках.	Недостаточное стремление к самопознанию и самосовершенствованию: Не всегда проявляют интерес к познанию себя, стремятся улучшить свое поведение, развивать в себе положительные качества, как доброта, честность, вежливость, справедливость, ответственность, дисциплинированность. Невсегда применяют в повседневной жизни правила этикета и здорового образа жизни, школьной жизни. Невсегда получается жить в мире и согласии с людьми, близким окружением. Недостаточно устойчивое стремление служить школе, близким и Родине.	Отсутствие стремления к самопознанию и самосовершенствованию: Не проявляет интереса к познанию себя, не стремится улучшить свое поведение, недостаточным образом стремится развивать в себе положительные качества, как доброта, честность, вежливость, справедливость, ответственность, дисциплинированность. Не применяет в повседневной жизни правила этикета и здорового образа жизни, школьной жизни. Не старается жить в мире и согласии с людьми, близким окружением. Отсутствие стремления к учению, общественной и другим видам деятельности, самовоспитанию, потребности в трудовом образе жизни, отсутствие потребности вырабатывать положительные привычки.	Методика № 1: Диагностика нравственной активности для детей 9-11 лет, разработанная сотрудниками лаборатории воспитания Гос НИИ семьи и воспитания РАО (Приложение 4) Методика № 2: Диагностика нравственной мотивации (Приложение 5)
2	Понимание духовно-нравственных категорий (когнитивный)	Понимание сути общечеловеческих ценностей, таких понятий как добро и зло, что составляет содержание мировоззрения ребенка.	Неполностью раскрывается понимание общечеловеческих ценностей, таких понятий как добро и зло, что составляет содержание мировоззрения ребенка.	Не раскрывается суть понимания общечеловеческих ценностей, таких понятий как добро и зло, что составляет содержание мировоззрения ребенка.	Методика №1: «Определение нравственных понятий» (1-4 классы) (Приложение – 6)

КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ МОНИТОРИНГА ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Таблица 53 - Качественный анализ часто встречающихся ответов на вопросы исследовательских методик, используемых с целью изучения духовно-нравственной воспитанности учащихся начальной школы

№	Вопросы содержания методики	Класс	Анализ ответов			
			Критерий: духовно-нравственная усредненность	Анализ	Анализ	Анализ
1	Методика диагностики нравственной мотивации	1 класс	Ответы низкого уровня	Ответы среднего уровня	Ответы высокого уровня	Анализ
1	На вопрос: Если кто-то плачет, то я:		«Думаю о том, что могло произойти»	«Думаю о том, что человек упал, то я помогу ему встать», «Подарю ему улыбку!»	«Попытаюсь помочь», «Если человек упал, то я помогу ему встать», «Подарю ему улыбку!»	Ответы были похожие, адекватные, в них проявлялась нравственная мотивация ребенка и стремление оказывать помощь всем.
2	На вопрос: Я с другом играю в бадминтон, к нам подходит мальчик лет 6-7, и говорит, что у него нет такой игры:		«Скажу, чтобы он попросил родителей купить такую игру»	«Пообещаю, что может прийти с другом и поиграть», «Приму его в игру», «Подарю ему свою игру», «Будем играть поочередно», «Поделимся».	«Пообещаю, что может прийти с другом и поиграть», «Приму его в игру», «Подарю ему свою игру», «Будем играть поочередно», «Поделимся».	Преобладает позитивный ответ, проявляющийся в оказании помощи, поддержки.
3	На вопрос: Если кто-то в компании расстроился из-за того, что проиграл в игру:		«Обижусь в ответ», «Не буду делать ничего».	«Скажу, что надо лучше научиться этой игре»	«Обьясню, что ничего страшного», «Научу его играть», «Буду успокаивать и смешиль», «И посоветую не грустить! Еще буду дружить с ним!», «Помогу победить!», «Научу играть в эту игру лучше», «Скажу ласковые слова», «Скажу: главное - это участие»	Проявляется сотрудничество и взаимопомощь.
4	На вопрос: Ваш				«Подумаю о его чувствах и о	Были только позитивные

	Одноклассник на вас обиделся вы.				ответы: не было проявления обиды или другого негативного отношения к ситуации.	
Критерий: Понимание духовно-нравственных категорий (когнитивный компонент), развитие различного нравственного мышления						
II	Методика «Что такое совесть?»	1-2 классы	Ответы низкого уровня	Ответы среднего уровня	Ответы высокого уровня	Анализ
1	Давайте подумаем, что же этот мальчик делал не так, Как он поступал с окружающими его людьми (С бабушкой, дедушкой, мамой, другом, с соседом)?		«Не слушался», «Он грубил», «он ссорился»	«Он грубил», «он ссорился»	«Он сделал плохо всем окружающим», «Можно сказать что он поступил не правильно, потому что он должен был всем помочь», «Он совершил несколько плохих поступков, всех обижал», «Можно сказать, что мальчик жил не по совести», «Он поступил не по совести, потому что всем нагубил»	Дети 1-го и 2-го класса отлично справились с заданием, связанный с различением поступков, согласованных с совестью или наоборот выявляли действия, совершенные не по совести.
2	Можно ли сказать, что он поступал с ними не по совести?		«Он всем грубил»	«Он всем грубил»	«Он не жил по совести, совершал плохие поступки», «Да можно сказать, потому что он поступал с ними не вежливо», «Да, потому что, он забыл о нравственном поведении», «Он не слушал свой внутренний голос»	Преобладали ответы высокого уровня. Дети понимали значение совести в жизни человека.

Что тебе подсказывает совесть?

3	Настя, вот тебе конфеты, съешь их все сама, хорошо? Что тебе подсказывает твой внутренний голос?			«Мой внутренний голос говорит, что я поделилась с другом», «Мой внутренний голос говорит, что надо сказать спасибо», «Мой внутренний голос говорит: поделились с друзьями», «Я прислушалась к своему внутреннему голосу и он мне сказал: поделись»	Были только ответы высокого уровня.
4	Вася, идет со своей бабушкой, а она несет тяжелую сумку, что тебе говорит твоя совесть?			«Надо помочь!», «Я помогу бабушке донести сумку!», «Внутренний голос подсказывает: помоги!», «Я бы сказал: помоги донести своей бабушке сумку!»	Были только ответы высокого уровня.
5	Кто-то съел конфету и фантик бросил. Что тебе подсказывает твоя совесть?			«Надо его поднять и выбросить в мусорку», «Я возьму и подниму фантик!», «Я бы поднял фантик и сказал: зачем ты выбросил фантик», «Моя совесть говорит выбросить фантик в мусорку и научить того, кто бросил фантик, тому, что нельзя бросать фантики»	Были только ответы высокого уровня.
6	Мальчик играл с игрушкой, потом положил ее и забыл, а игрушка так и осталась лежать, (от нее осталось колесо от машины). Что тебе подсказывает твоя совесть?			«Я бы помогла найти часть игрушки», «Вернуть часть игрушки», «Я бы помогла найти и отдала мальчику», «Я бы сказал: давай вместе починим игрушку», «Я попробую починить и отдать мальчику»	Были только ответы высокого уровня.

7	Ребята, а случилось с вами такое, что вы не услышали голос совести и поступили не так, как надо. Что вы испытывали, какое чувство?	«Я чувствовала страх», «Испытывала беспокойство», «Я почувствовала а неудобство», «Стыд – это когда тебе стыдно», «Это когда тебе неудобно», ты неправильно сделал и не хочешь говорить правду»	«Чувство стыда», «Я испытываю стыд», «Нет, не было такого»	Не все дети могли различить «стыд» от «страха», «тревоги», «беспокойства». Были смешанные чувства и эмоции.
8	Что такое стыд?	«Стыд – это когда ты раскаиваешься в том, что ты сделал», «Стыд – это когда ты сделал что-то плохое и испытываешь свою вину», «Стыдно – это когда, хочется попросить прощения!», «Стыд – это когда ты хочешь извиниться».	Вопросы среднего уровня неполностью раскрывали сущность понятия «стыд». Ответы высокого уровня предполагали действия в виде переживания, «состояния раскаяния», «испытания чувства вины», а также испытание стыда предполагала последующее действие – это «прошение прощения».	Вопросы среднего уровня неполностью раскрывали сущность понятия «стыд». Ответы высокого уровня предполагали действия в виде переживания, «состояния раскаяния», «испытания чувства вины», а также испытание стыда предполагала последующее действие – это «прошение прощения».
9	Стыдиться – это хорошо или плохо? Почему нам бывает стыдно?	Стыд – это хорошо, потому что тебе стыдно», «Стыдиться – это плохо, потому что сложно признаться»	«Потому что мы врем и так плохо поступаем», «Стыдиться – это хорошо, потому что ты чувствуешь свою вину. Нам бывает стыдно, потому что не дает покоя совесть», «Потому что не слушаем свой внутренний голос», «Стыдиться хорошо, мы понимаем, что делаем что-то не так»	Не все дети могли объяснить причину стыда, но большая часть четко могла сформулировать свои мысли по поводу последствий неправедного поведения.
10	Согласны ли вы с утверждениями, стыдно	Ты помог другу,	Ты кого-то обидел, тебя ругают, ты совершил что-то плохое, «горят	Большая часть детей смогла точно различить

			тебя хвалят, ты совершил что-то хорошее, тебе весело	тебе страшно	щеки», тебе хочется что-то исправить в своем поведении.	ситуации, связанные с испытанием стыда. Хотя встретились и ответы низкого и среднего уровня.
III	Методика определения нравственных понятий	1-4 классы	Ответы низкого уровня	Ответы среднего уровня	Ответы высокого уровня	Анализ
1	Что значит быть добрым?		«Послушным не быть, ругаться с другими», «Делится с друзьями», «Уважает всех людей», «терпеливый» , «Это, когда ты не сердиться ни на кого»,	«Послушным не быть, ругаться с другими», «Делится с друзьями», «Уважает всех людей», «терпеливый» , «Это, когда ты не сердиться ни на кого»,	«Человек, который любит всю планету», «Это мудрый человек», «Совершает хорошие поступки, говорит добрые слова, помогает другим людям», «Никого не обижает», «Делает добро», «Милосердный», «Делать хорошие и добрые дела», «Это значит дарить добро и никого не обижать», «Делать всем добро», «Отзывчивость, стремление искренне делать всем добро», «Быть добрым значит помогать друг другу, уважать и любить»	Отсутствуют ответы низкого уровня. Иногда дети путали понятия «быть послушным» и «быть добрым». Они представляли сердитого человека как злого, хотя были ситуации когда добрый человек осуждал поведение непослушного, озорного мальчика. Поэтому были в основном ассоциации: говорит добрые слова, дарить добро, помогать друг другу, совершает хорошие, добрые поступки.
2	Что значит быть щедрым?		«Не отказывать детям, если они чего-то хотят»,	«Не отказывать детям, если они чего-то хотят»,	«Давать кому-либо хорошие советы», «Не требует ничего взамен», «Богатство души, бескорыстно оказывать помощь и делится тем, что есть», «не жалеть	Некоторые дети понимали щедрость в материальных ценностях, хотя встретились ответы,

				«Делится», «не жадный, делится тем, что у него есть», «это добрый»	«Делится», «не жадный, делится тем, что у него есть», «это добрый»	связанные с более глубоким пониманием смысла данного слова: богатство души, делится всем что есть, давать советы и т.д.
3	Какого человека ты бы назвал честным?			«Это честный человек»	«Это человек, который не врёт», «Сдерживает обещание», «Который всегда говорит правду», «Который верит в себя», «Который говорит всем людям только правду», «Никогда и никому не врать», «не обманывает своих родных, друзей и других людей», «Быть честным перед всеми, перед самим собой» «быть правдивым, искренним, обязательным», «Который говорит правду», «который держит свое слово»	С этим заданием справились все дети. У них сформировалось четкое представление о честности.
4	Какого человека ты бы назвал дружелюбным?			«Помогает другу», «дружелюбный и никому не отказывает»	«Умеет дружить со всеми, ласковый», «Который дружит со всеми и не обижает», «Бережет дружбу», «Дружеское, доброжелательное отношение к любому человеку», «Который всегда поможет в трудную минуту», «Это тот кто любит дружить, дорожит дружбой, того у кого много друзей и он радуется за друзей», «Это тот, кто дружит со всеми независимо от физических или финансовых возможностей»	С этим заданием справились все дети. У них сформировалось четкое представление о дружелюбии.
5	Что значит быть справедливым?			«Человек, который не говорит этот	«Он всегда за правду!», «Уважает всех людей!», «Честно оценивает ситуацию и победу!», «Поступает	С этим заданием справились все дети. У них сформировалось

6	Что значит трудолюбивым?	быть	мне нравится, а этот нет», «Не жалест денег»	честно», «Справедливое отношение», «Который поступает всегда честно по отношению к себе и другим», «Следовать закону совести» «Трудится от души!», «Человек, который не ленится и любит трудиться», «Очень много работает», «Трудится и любит труд», «Это когда любишь труд и работу», «Трудится и всем помогает», «Когда трудиться с любовью», «Готовность отдавать свое время, силу, энергию для любой работы», «Воспитывано себя быть трудолюбивым, это важное качество в жизни. Но надо научиться любить и уважать чужой труд»	«Справедливое отношение», «Который поступает всегда честно по отношению к себе и другим», «Следовать закону совести» «Трудится от души!», «Человек, который не ленится и любит трудиться», «Очень много работает», «Трудится и любит труд», «Это когда любишь труд и работу», «Трудится и всем помогает», «Когда трудиться с любовью», «Готовность отдавать свое время, силу, энергию для любой работы», «Воспитывано себя быть трудолюбивым, это важное качество в жизни. Но надо научиться любить и уважать чужой труд»	четкое представление о справедливости. С этим заданием справились все дети. У них сформировалось четкое представление о трудолюбие.
7	Что значит быть заботливым?	быть	«Внимательный, приятный», «переживает», «Это когда ты делаешь приятное другим»	«Который заботится о других», «Человек, который заботится о цветах, животных, людях, природе», «Ухаживать за тем, кто рядом с тобой, всем кому нужна забота», «Это когда человек ухаживает за кем-то и он радуется», «Заботится о маме и помогает», «Человек, который заботится о своей семье», «оказывать помощь больным и заботится о них», «Не бросает в трудную минуту», «Он не выбирает кого-то, он заботится обо всех», «Внимание, сочувствие ко всем живым существам», «это значит быть ответственным за других», «Это тот, кто всегда приходит на помощь в трудную минуту»	С этим заданием справились все дети. У них сформировалось четкое представление о том, каким заботливым нужно быть.	

Опираясь на компоненты и показатели духовно-нравственной воспитанности учащихся начальных классов заполняется сводная таблица уровня развития духовно-нравственной воспитанности учащихся начальных классов (таблица 54).

Таблица 54 - Сводная таблица уровня развития духовно-нравственной воспитанности учащихся начальных классов (в процентном соотношении)

№	Уровень	Уровни развития духовно-нравственной воспитанности учащихся начальных классов										
		Начальные классы гимназии «Самознание»	Начальные классы гимназии №35 г. Алматы	Начальные классы школы №172 г. Алматы	Начальные классы школы-лицей №131 г. Алматы	Начальные классы гимназии №22 г. Астана	Начальные классы школы №59 г. Астана	Начальные классы школы №55 г. Алматы	Начальные классы школы №32 г. Актюбе	Начальные классы школы №53 г. Караганда	Начальные классы гимназии №92 г. Караганда	Общий результат
1	Высокий	63,5	55	60,3	48	29	48	57	85	75	66	58,7
2	Средний	34,4	34	30,4	48	43	47	43	15	20	29	34,4
3	Низкий	2	11	9,3	2	28	5	0	0	5	5	6,8
		99,9	100	100	98	100	100	100	100	100	100	99,9

Таким образом, по результатам психологической диагностики духовно-нравственной воспитанности учащихся начальных классов в школах Актюбинской, Карагандинской областей, городов Астана, Алматы были получены результаты по всем выше рассмотренным методикам. Поэтому по каждой методике представлены в процентном соотношении уровни развития мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов воспитанности (высокий, средний, низкий).

Следующим компонентом целостного развития младших школьников мы рассматриваем их психологическую готовность. Психологическая готовность младшего школьника рассматривается как сформированность мотивационной, когнитивной и личностной сфер.

Карта индивидуального психологического развития учащегося начальных классов включает следующие характеристики (см. таблицы 19, 20):

- внимания (устойчивость, распределение, переключение и объем внимания) - Методика №1 Оценка устойчивости внимания у младших школьников методом корректурной проб (приложение 11, 12), Методика Т.Е. Рыбакова №2 «Исследование особенностей распределения внимания у младших школьников» (Приложение 13), Методика №3: «Изучение

переключения внимания» (Приложение 14), Методика №4 "Запомни и расставь точки" (приложение 15);

- памяти (слуховая) - Методика №5 "Выучи слова" (приложение 16);
- воображения - Методика №6 "Вербальная фантазия" (приложение 17);
- мышления (понятийные характеристики) - Методика №7 "Определение понятий" (приложение 18);
- речь (активный словарный запас) - Методика № 9 "Определение активного словарного запаса" (приложение 19);
- Учебная мотивация – Методика №10 «Изучение учебной мотивации» (приложение 55-56).

Таблица 55 - Карта индивидуального психологического развития учащегося начальных классов

ВНИМАНИЕ				ПАМЯТЬ
устойчивость	распределение	переключение	объем	слуховая
1	2	3	4	5
ВООБРАЖЕНИЕ		МЫШЛЕНИЕ		
речевое		определение понятий, объяснение причин, выявление сходства и различий	наглядно-действенное	
6		7	8	
РЕЧЬ		МОТИВАЦИЯ		
активный словарный запас		мотивация достижения успехов		
9		10		

Таблица 56 - Индивидуальные межличностные особенности младшего школьника по мнениям родителей и учителей (заполняет классный руководитель с педагогом-психологом)

Показатель	Оценка родителей	Оценка учителей	Сумма
Общительность			
Организаторские способности			
Взаимоотношение со сверстниками			
Альтруизм			
Эмпатия			
Агрессивность			
Беспомощность			
Обидчивость			

Справедливость			
Правдивость			
Вежливость			
Послушание			
Самостоятельность			
Настойчивость			
Трудолюбие			
Уверенность в себе			

Оценка выставляется по 10-балльной шкале: 1- наименьшая степень развития данного качества, 10 – наибольшая степень развития данного качества.

Третий компонент целостного развития младшего школьника: физическая готовность (состояние физического здоровья).

Повышенные психоэмоциональные нагрузки в современной школе оказывают на ослабленный организм учащихся начальных классов негативное воздействие. Низкие показатели психофизического здоровья учащихся начальных классов снижают не только качество учебного процесса, но и крайне неблагоприятно влияют на жизнь младших школьников. Поэтому необходимо знать и учитывать психофизические особенности младших школьников для сохранения благоприятной динамики их работоспособности. Особое внимание необходимо направлять на выявление резервов развития младших школьников. Использование этих резервов позволит более успешно готовить детей к дальнейшей учебной и трудовой деятельности. Полнота проявления жизненных сил, ощущение жизни, социальная активность и гармоничность целостность развития личности младшего школьника обеспечивают его психофизическое здоровье. Нарушения психофизического здоровья часто наблюдаются у детей, страдающих от нехватки общения со своими сверстниками и их враждебного агрессивного отношения. Таким образом, основой профилактики и предупреждающим фактором психических нарушений в развитии ребенка является психофизическое развитие ребенка на каждом этапе онтогенеза.

Исследование психофизического здоровья учащихся начальных классов предполагает проведение диагностики уровня адаптации в начальной школе, уровня тревожности, комфортности психологической среды, школьной мотивации, сформированности волевых качеств учащегося (таблица 3).

Карта психофизического развития младшего школьника включает следующие характеристики (таблица 57):

- Уровень адаптации в начальной школе
- Уровень тревожности
- Уровень комфортности в школе
- Школьная мотивация
- Сформированность волевых качеств

Таблица 57 – Диагностика психофизического здоровья учащихся начальных классов

№	Название методики	Цель методики	Автор	Краткое описание
1	Методика "Паровозик"	Определение особенностей эмоционального состояния.		
2	Тест тревожности для учащихся 1-х классов.	Определение уровня тревожности	Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен	Методика вербального проективного типа, состоящая из 8 рисунков.
3	Тест школьной тревожности для учащихся 2-4 классов	Определение общей тревожности	Филипс	Методика позволяет выявить переживание социального стресса, фрустрацию в достижении успеха, страх самовыражения, ситуации проверки знаний, не соответствия ожиданиям окружающих, физиологическую сопротивляемость к стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями.
4	Графические методы «Рисунок человек», «Рисунок семьи», «Пиктограмма»	Определение тревожности ребенка с применением графических методов исследования личности.	Л.Корман	Обработка результатов заключается в анализе рисунков.
5	Карта исследования ребенка при всех формах дезадаптации	Определение уровня адаптации или дезадаптации в начальной школе	Овчарова Р.В.	Представляет собой перечень направлений в исследовании дезадаптации в процессе учебной деятельности, в системе воспитательных мер в школе и семье. Результат обработки дает качественную характеристику причин дезадаптации. Школьная дезадаптация - это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения.

				конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии.
6	Комфортность психологической среды	Определение комфортности образовательной среды	Н. П. Бадина, В. Н. Афтенко	Выявление выраженности психологических факторов: интенсивность образовательной среды (И), эмоционально-психологический климат (Э), удовлетворённость образовательной, средой (У), демократичность образовательной среды (Д), содействие формированию познавательной мотивации (М), развитию познавательных интересов, удовлетворённость качеством образовательных услуг, предоставляемых образовательным учреждением (КО).
7	Проективная методика изучения школьной мотивации «Школа зверей» для учащихся 1-х классов	Выявить различные формы неадекватной психологической защиты, школьные неврозы.	Н.Г. Лусканова	Методика может применяться не только на этапе адаптации к школе, но и более старшем возрасте – при работе с выявлением трудностей учащихся на различных уроках, в учебной деятельности и в общении с одноклассниками и учителями. Может проводиться как в групповой, так и в индивидуальной форме.
8	Методика изучения школьной мотивации учащихся 1-2 классов	Определение школьной мотивации и наличие учебных ситуаций. Выявление детей группы риска с негативным отношением к	Н.Г. Лусканова	Детям предлагается сделать рисунки на тему «Что мне нравится в школе». При анализе рисунков оцениваются следующие показатели: 1. Соответствие заданной теме. 2. Сюжет (что именно изображено).

		школе, определение взаимоотношений со сверстниками, вовлеченность в совместную деятельность.		3. Размеры рисунка и отдельных деталей. 4. Цветовое решение. 5. Динамика изображения. 6. Правильность рисунка. 7. Законченность рисунка.
9	Анкета мотивации учения для учащихся 3-х классов.	Осуществление скрининговой оценки школьной мотивации	Н.Г. Лусканова	Анкета допускает повторные опросы, что позволяет оценить динамику школьной мотивации. Методика позволяет выявить три уровня адаптации детей к школе: высокий, средний, низкий.
10	Методика для диагностики особенностей проявления воли у дошкольника в	Определение сформированы базовых волевых качества	Р. М. Геворкян	Выявление целеустремленности, настойчивости, выдержки, решительности, самостоятельности, инициативности.
11	Методика выявления упорства школьников в умственной деятельности, методика изучения импульсивности и волевой регуляции школьников, анкета определения уровня развития волевых качеств учащихся.	Определение базовых волевых качеств.	А.Н. Высоцкий, Г.И. Шульга	Анкета позволяет оценить такие качества как выдержка, деловитость, дисциплинированность, инициативность, настойчивость, организованность, решительность, смелость, целеустремленность, самостоятельность, прилежание учащегося.

Мы приводим пример заполнения сводной таблицы уровня сформированности психофизической подготовки учащихся начальных классов (см.таблица 58). По результатам исследования психофизической готовности учащихся начальных классов было выявлено, что ситуация по начальной школе такова: преобладает результат высокого уровня сформированности психофизической готовности учащихся начальных классов – 61,6%, показатели среднего уровня составляют – 33,4%,

показатели низкого уровня составляют –4,7%.

Таблица 58 - СВОДНАЯ ТАБЛИЦА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ (в процентном соотношении)

№	Уровень.	Уровни							
		Гимназия "Самообразование"	Школа-гимназия №35 г.Алматы	Школа-гимназия №22 г.Астана	Школа №32 г.Актобе	Школа №53 г.Караганда	Школа №55 г.Алматы	Школа №59	Общий результат
1	Высокий	84,3 %	32%	71%	26%	62%	81%	75%	61,6%
2	Средний	13,9 %	68%	25%	58%	34%	13%	22%	33,4%
3	Низкий	0%	0%	4%	16%	4%	6%	3%	4,7%
		98,2 %	100%	100%	100%	100%	100%	100%	99,7

При педагогической диагностики знаний, умений и навыков младших школьников большое значение имеет их объективная оценка, при этом во всех школах должен быть единый подход к определению качества успеваемости. Для расчета показателей успеваемости используются формулы приведенные ниже:

$$\% \text{ качества знаний (качественная успеваемость)} = (\text{кол-во «отл.»} + \text{кол-во «хор.»}) \times 100\% / \text{общее кол-во учащихся}$$

$$\% \text{ успеваемости (абсолютная успеваемость)} = (\text{кол-во «отл.»} + \text{кол-во «хор.»} + \text{кол-во «уд.»}) \times 100\% / \text{общее}$$

? Вопросы для самопроверки:

1. Что такое целостное развитие личности младшего школьника?
2. Как применить комплексный подход при диагностике целостного развития личности младшего школьника?
3. Как вы охарактеризуете мотивационный компонент духовно-правственной воспитанности младшего школьника?
4. Как вы охарактеризуете поведенческий компонент духовно-правственной воспитанности младшего школьника?
5. Как вы охарактеризуете когнитивный компонент духовно-правственной воспитанности младшего школьника?
6. Как осуществляется взаимовлияние компонентов духовно-правственной воспитанности младшего школьника?
7. Что такое взаимопроникновение компонентов духовно-правственной воспитанности младшего школьника?

8. Как вы понимаете взаимосвязанное развитие всех компонентов духовно-нравственной воспитанности младшего школьника?

9. Как вы понимаете сущность духовно-нравственной воспитанности младшего школьника?

10. Охарактеризуйте компоненты целостного развития младшего школьника.

11. Что такое уровни, критерии и показатели духовно-нравственной воспитанности младшего школьника?

12. Какие методы диагностики духовно-нравственной воспитанности младшего школьника вы знаете?

13. Что такое психологическая готовность младшего школьника?

14. Как вы понимаете психофизическую готовность младшего школьника?

15. Какие психолого-педагогические методы диагностики интеллектуального развития младшего школьника вы можете перечислить и охарактеризовать?

ГЛОССАРИЙ

БЛАНКОВЫЕ ТЕСТЫ - психологические тесты, основу которых составляют различного рода бланки с текстами, рисунками, схемами и т.п. Это, например, анкеты, опросники, таблицы и т.п.

ВНЕШНЯЯ ВАЛИДНОСТЬ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ - соответствие результатов психодиагностики, проводимой при помощи данной методики, независимым от самой методики внешним признакам, относящимся к поведению того человека, который подвергается психодиагностическому обследованию. Методика считается внешне валидной, если, например, с ее помощью оцениваются черты характера человека и внешне наблюдаемое его поведение согласуется с результатами проведенного тестирования.

ВНУТРЕННЯЯ ВАЛИДНОСТЬ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ - соответствие показателей, получаемых при помощи данной методики, тому определению оцениваемого психологического свойства, которое использовано в самой методике.

ВАЛИДНОСТЬ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ - соответствие результатов, получаемых при помощи данной методики, тому, для чего она была по замыслу предназначена. Слово «валидность» - в переводе означает «ценность», «полезность».

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ (КОНСТРУКТИВНАЯ) ВАЛИДНОСТЬ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ - соответствие результатов тестирования, проведенного с помощью данной методики, показателям тех психологических качеств, которые теоретически связаны с оцениваемым свойством. Если, например, методика измеряет уровень развития мотива достижения успехов, то теоретически валидной она будет в том случае, если полученные показатели достоверно коррелируют с данными о самооценке, тревожности и уровне притязаний, теоретически связанными с мотивацией достижения успехов.

ЭМПИРИЧЕСКАЯ ВАЛИДНОСТЬ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ - соответствие результатов измерения, произведенного при помощи данной методики, опыту человека, его реальному поведению.

ВЕРИФИКАЦИЯ - буквально "проверка правильности", достоверности, истинности чего-либо. При проверке научных понятий означает доказательство того, что явления, включаемые в объем и содержание данного понятия, действительно существуют и соответствуют определению этого понятия.

ВЫБОРКА - группа людей, на которой проводится исследование. В противоположность В. генеральной совокупностью называют множество людей, на которых распространяются результаты исследования. В. является частью генеральной совокупности.

ВЫБОРКА РЕПРЕЗЕНТАТИВНАЯ (ПРЕДСТАВИТЕЛЬНАЯ) - такая выборка, которая произведена по правилам, т.е. отражает специфику генеральной совокупности как по составу, так и по индивидуальным

характеристикам включенных в нее людей.

ВЫБОРОЧНАЯ ДИСПЕРСИЯ - дисперсия или разброс данных, характеризующих выборку.

ГИПОТЕЗА - научно обоснованное, вполне вероятное предположение, требующее, однако, специального доказательства для своего окончательного утверждения в качестве теоретического положения. Г. проверяется на истинность в экспериментальном или эмпирическом научном исследовании.

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА - та группа испытуемых, с которой сравниваются результаты, полученные в ходе исследования в экспериментальной группе с целью вывода о том, подтвердилась ли проверяемая в данном исследовании гипотеза.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА - та группа испытуемых, на которой проводится исследование с целью проверки некоторой гипотезы.

ГРУППОВЫЕ НОРМЫ - правила, образцы поведения, способы мышления и переживания, принятые в качестве норм в данной социальной группе, разделяемые и активно защищаемые большинством ее членов.

ДИСПЕРСИОННЫЙ АНАЛИЗ - совокупность методов математико-статистического анализа, объектом рассмотрения которых являются дисперсии случайных величин. Д.а. позволяет оценивать и сравнивать между собой дисперсии различных выборок, отвечая на вопросы о том, каковы эти дисперсии, являются они одинаковыми или разными и др.

ЖИТЕЙСКИЕ ПОНЯТИЯ - те понятия, которые используются людьми в повседневном языке, в обыденном общении. От научных понятий Ж.П. отличаются меньшей определенностью и точностью, большей изменчивостью формулировок, слабой операционализацией и верификацией.

ЗАВИСИМЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ - те переменные величины, которые в научном эксперименте и в его гипотезах рассматриваются как возможные следствия действия факторов, называемых независимыми переменными.

ЗОНА ПОТЕНЦИАЛЬНОГО (БЛИЖАЙШЕГО) РАЗВИТИЯ - скрытые возможности в психологическом саморазвитии человека, которые открываются при оказании ему минимальной подсказки или внешней помощи.

ИНТЕРВЬЮ - метод психологического исследования, предполагающий личную беседу исследователя с испытуемым. В ходе такой беседы исследователь задает испытуемому ряд вопросов и по ответам на них делает выводы о психологических особенностях данного человека.

ИСПЫТУЕМЫЙ - человек, который является участником психологического исследования и на котором проводятся психологические опыты.

КЛИЕНТ - человек, обратившийся за помощью к практическому психологу. В отличие от К. пациентом называют больного человека, обращающегося за помощью к врачу.

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ - метод психологического изучения различных текстов, позволяющий по их содержанию определенно судить о психологии авторов этих текстов или тех людей, о которых говорится в этих текстах.

КРИТЕРИИ ВАЛИДНОСТИ - независимые показатели и признаки, по которым можно судить о валидности данной методики. С к. в. сравниваются результаты, получаемые в процессе практического применения методики в психодиагностических целях.

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА - математико-статистический критерий, пользуясь которым можно судить о сходстве и различиях в дисперсиях случайных величин.

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА - область современной математики, основанная на теории вероятностей и занятая поиском законов изменения и способов измерения случайных величин, обоснованием методов расчетов, производимых с такими величинами.

МЕТОД ВКЛЮЧЕННОГО НАБЛЮДЕНИЯ - метод научного исследования социально-психологических процессов, происходящих в малых группах. При М.в.н. сам экспериментатор является участником тех процессов, которые он наблюдает одновременно как бы со стороны и изнутри.

МЕТОД ВНЕШНЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ - метод психодиагностики, опирающийся на мнения людей - экспертов, хорошо знающих оцениваемое ими явление и способных дать ему достоверные, объективные оценки. М.в.э.о. предполагает изучение и обобщение мнений всех экспертов, высказавшихся по поводу данного явления.

МЕТОД ЭКСПЕРТОВ - см. метод внешней экспертной оценки.

МЕТОДЫ СРАВНЕНИЯ ВЫБОРОЧНЫХ ДАННЫХ - методы математической статистики, предполагающие анализ, обобщение и сравнение между собой данных, полученных на некоторой выборке испытуемых или на нескольких разных выборках.

ММРП - известный личностный психологический тест, расшифровываемый как Миннесотский Многофакторный Личностный Опросник. Широко применяется в клинической психодиагностике для оценивания степени отклонения от медицинской нормы уровня развитости многих личностных свойств человека.

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХОВ - стремление человека добиваться успехов в разных видах деятельности, особенно тогда, когда его результаты сравниваются с достижениями других людей или оцениваются.

НАДЕЖНОСТЬ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ - качество психодиагностической методики, связанное с возможностью получать с ее помощью достаточно стабильные результаты, мало зависящие от случайного стечения обстоятельств.

ПЕРЕМЕННЫЕ - те переменные, которые в эксперименте рассматриваются как возможные причины изменения зависимых

переменных.

НОРМА ТЕСТА - усредненная оценка по данному тесту большой группы нормальных, здоровых людей определенного возраста и культуры. С н.т. сравниваются показатели отдельных людей, полученные путем их обследования по данному тесту, и на основе такого сравнения делается вывод о том, находятся ли они выше или ниже нормы, обладая, соответственно, повышенным или пониженным уровнем психологического развития.

ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ - тот объект, на котором проводится научное исследование. Объектом психологического исследования, например, является человек или группа людей.

ОДНОЗНАЧНОСТЬ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ - способность методики отражать в своих показателях только то явление, для диагностики которого она предназначена. Если признаки, используемые в методике для выводов об уровне развития психологического свойства, отражают не только данное, но и другие свойства человека, то соответствующая методика не считается однозначной.

ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ - требование, предъявляемое к научным понятиям. О. понятия предполагает указание на конкретные операции или действия, выполнив которые, человек может убедиться в том, что данное понятие не является пустым, т.е. в том, что включенные в него явления действительно существуют.

ПЕРЕМЕННАЯ ВЕЛИЧИНА - величина, значения которой не остаются постоянными и изменяются от опыта к опыту. П.в. может принимать различные значения.

ПИЛОТАЖНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ - предварительное исследование некоторой проблемы, направленное на проверку правильности задуманного эксперимента, его замысла, гипотез и методик, плана и программы. В П.и. уточняются детали будущего эксперимента, поэтому такое исследование иногда называют пробным.

ПОДШКАЛА ТЕСТА - относительно самостоятельная часть психологического теста, предназначенная для оценки или измерения одного из нескольких психологических свойств, изучаемых при помощи данного теста.

ПОЛОРОЛЕВАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ - процесс и результат приобретения ребенком психологических и поведенческих особенностей человека определенного пола, включая типичное ролевое поведение представителей данного пола.

ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ - сторона объекта исследования (см.), которая в данном случае изучается. Например, объектом исследования может быть человек в целом, а предметом исследования - особенности его внимания.

ПРОБЛЕМА - сложный, требующий решения научный или практический вопрос, как правило, такой, прежние попытки решения

которого нельзя признать вполне удовлетворительными. П. - это вопрос, который все еще стоит на повестке дня и требует своего решения.

ПРОЕКТИВНЫЕ ТЕСТЫ - психологические тесты, основанные на получении информации о человеке на базе механизма проекции - не вполне осознанного приписывания другим людям, событиям и вещам собственных мыслей и чувств человека.

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ТЕСТЫ - психологические тесты, основная задача которых состоит в изучении познавательных и других психологических процессов. В п.т. используются данные о психических процессах для выводов о состоянии и свойствах человека.

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ - совокупность прикладных психологических знаний, умений и навыков, связанных с оказанием человеку практической психологической помощи в исправлении его психологии или поведения.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ - область деятельности практического психолога, связанная с оказанием психологической помощи людям в форме консультаций и советов.

ПСИХОТЕРАПИЯ - область теоретических знаний и совокупность практических методов психологического воздействия на больных людей с целью избавления их от разного рода заболеваний. П. - сфера деятельности, пограничная между медициной и психологией (см. также психокоррекцию).

характер зависимости между изучаемыми переменными величинами.

РЕЛЕВАНТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СИТУАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ - характеристики ситуации тестирования, от которых непосредственно зависят его результаты. Р.Х.с.п.т. включают в себя восприятие испытуемым ситуации тестирования, целей и задач тестирования, личности экспериментатора и его поведения и др.

РЕФЕРЕНТНАЯ ГРУППА - группа людей, на которую ориентируется человек, в которой он заимствует для себя цели, ценности, идеи, нормы, правила поведения. Р.Г. в значительной степени определяет психологию и поведение того человека, для которого она является референтной.

РЕФЛЕКСИЯ - сосредоточение сознания человека на самом себе, на своих образах, мыслях и чувствах. Р. - это также изучение человеком своей собственной психологии или своего собственного поведения.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ТЕСТА - изменение, приспособление данного теста, созданного в одной стране, культуре или эпохе, к другим социальным условиям, где он применяется впервые; с.а.т. включает в себя как изменение самих тестовых заданий, так и уточнение норм.

СОЦИОМЕТРИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА - название методики, предназначенной для выявления, анализа, табличного, графического и индексного представления человеческих личных взаимоотношений, сложившихся в малой группе.

СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ ТЕСТ - стандартизированная социометрическая методика, имеющая установленные, проверенные нормы и стандартизированную процедуру ее практического использования.

СТАНДАРТИЗИРОВАННОЕ НАБЛЮДЕНИЕ - проводимое в научных целях наблюдение за поведением людей, предполагающее наличие определенной схемы наблюдения, в которой отражено то, что нужно наблюдать, каким образом вести наблюдение и представлять его результаты.

СТАТИСТИКА - термин, имеющий два основных значения: а) область математических или практических знаний, в которой представлены способы статистического анализа или обобщенные количественные данные о чем-либо; б) частный показатель, с помощью которого эти данные представляются.

СУБТЕСТ - часть психологического теста или его подшкала, имеющая самостоятельное значение и оценивающая то или иное отдельное свойство.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ АППЕРЦЕПТИВНЫЙ ТЕСТ (ТАТ) - тест проективного типа, созданный американским психологом Г. Мюрреем. Основу ТАТ составляет серия сюжетно неопределенных картинок, на которых представлены люди в малопонятных ситуациях. Испытуемые по этим картинкам пишут связные рассказы-сочинения, анализ которых позволяет судить о психологии самих испытуемых.

ТЕСТ - стандартизированная методика психологического исследования, предназначенная для точных количественных оценок и строгих качественных определений психологии и поведения человека с ориентацией на установленные нормы оценок.

ТЕСТИРОВАНИЕ - процесс применения тестов и других психодиагностических методик для изучения и оценки психологии и поведения человека.

ТЕСТ КЕТТЕЛА - методика, разработанная англо-американским психологом Р. Кеттелом и предназначенная для выявления количественной оценки 16 различных черт личности человека факторов.

ТЕСТ РОРШАХА - методика психодиагностики личности, разработанная немецким ученым Роршахом для изучения неосознаваемых склонностей и побуждений человека. Т.Р. представляет собой серию симметричных цветных пятен, интерпретация которых человеком позволяет судить о его мотивации.

ТЕСТЫ ДОСТИЖЕНИЙ - группа психологических тестов, в основу которых положена оценка практических достижений человека в тех или иных видах деятельности, а также в решении различных задач.

ТЕСТЫ ИНТЕЛЛЕКТА - группа психологических тестов, предназначенных для изучения мышления человека и количественной оценки уровня его интеллектуального развития.

ТЕСТЫ СОСТОЯНИЙ И СВОЙСТВ - психологические тесты,

предназначенные для диагностики устойчивых состояний и свойств человека как личности.

ТОЧНОСТЬ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ - способность данной методики достаточно точно оценивать степень развития у человека тех психологических качеств, для диагностики которых она предназначена. Чем больше различных градаций уровня развития данных качеств позволяет получать методика, тем она точнее.

УРОВЕНЬ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ (УСК) - способность человека контролировать себя и свое поведение, управлять всем этим, брать на себя ответственность за происходящее с ними вокруг него.

ФАКТОР - математико-статистическое понятие, означающее общую причину многих случайных изменений совокупности переменных величин, событий. Ф. выявляется при помощи специальной математической процедуры, называемой факторным анализом.

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ - процедура или метод математической статистики, основанный на анализе корреляций случайных величин и направленный на то, чтобы выявлять группы случайных величин, взаимно коррелирующих друг с другом. Математико-статистическая основа выявляемых таким образом корреляций называется фактором.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаева Г.О. Готовность студентов к саморазвитию – условие их личностного роста (методические рекомендации, практические материалы для преподавателей и студентов вузов, аспирантов) – Алматы: Казак университеті, 2004. – 45 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование., в 2-х т., - М., 2005.
3. Бабанский Ю.К. и др. Педагогика высшей школы. – Алма-Ата, 1989. – 176 с.
4. https://med-books.info/akmeologiya_770/metodika-tsennostnyie-orientatsii.html
5. 12. Общая психодиагностика. / Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. – М., 2004.
6. Психология личности: тесты, опросники, методики. /Автор-составитель. Н.В. Киршева и Н.В.Рябчикова. – М., 1995. – 220 с.
7. Крупнов А.И. Психология и психофизиология активности поведения и деятельности человека. – Свердловск, 1989.
8. Леонтьев В.Г. Речевая деятельность // Хрестоматия по психологии. – М., 2002. – С. 223-228
9. С.К. Нартова – Бочавер. Дифференциальная психология. – М., 2006. – С. 232-234.
10. Морянова Н.П. Влияние учебно-познавательной мотивации на уровень общения у младших школьников в процессе их учебной деятельности: автореф. дис. канд психол. наук. – Тверь, 1999.
11. Бодалев А.А. Восприятие и взаимопонимание человека человеком. – М., 1992
12. Абульханова – Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980. – 335 с.
13. Юсупов И.М. Специфические нормы общения в процессе учебной деятельности. – М., 2004
14. Азаров В.Н. Анкетная методика измерения импульсивности // Новые исследования в психологии. – 1983. – № 2. – С. 59-64
15. УСК (уровень субъективного контроля) Дж.Роттера в адаптации Е.Ф.Бажина, С.А.Голынкиной, А.М.Эткинда. – В кн.: Психодиагностика способности к общению / А.В. Батаршев. – М.: ВЛАДОС, 1999
16. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л.: Наука, 1979
17. Личностный опросник (адаптированный вариант ММРІ) / под ред. Гильяшева И.Н., Собчик Л.Н. – Л., 1982
18. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: дисс. докт. психол. наук. – Новосибирск, 1989. – 380с.
19. Пальм Г.А. Личностные взаимоотношения и активность личности в коллективе. – М., 1985
20. Нестерович Т.В. Развитие словесного общения школьников на уроках предметно-практического обучения. – М., 1974

21. Гаврилова Т.П. Возрастно-половые проявления эмпатии младших школьников. – М., 2003
22. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 144 с. – С.18.
23. Авдулова Т.П. Диагностика и развитие моральной компетентности личности дошкольника. Методическое пособие / Т.П. Авдулова, Е.Г. Аксенова, Т.Н. Захарова – Под общ. Ред. Т.П. Авдуловой. – М. - Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2014. – 127с.
24. Оценка степени готовности детей к обучению в школе в условиях разноуровневой дифференциации: Методические рекомендации для воспитателей детских садов, учителей начальных классов и руководителей школьных методических объединений / Составитель: З.В.Дощицына.- М.: Новая школа, 1994. – 48с.
25. Zhenbaeva N.B. Teoretiko-metodologicheskie osnovy razvitiya lichnosti sovremennyh shkol'nikov: monografiya. San Francisco.: B&M Publishing, 2012. – 242 с.
26. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М., 2001. – 304 с.
27. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. – Спб., 2003.
28. Гайда В. К., Захаров В.П. Психологическое тестирование: учебное пособие.- Л., 1982.
29. Гуревич К. М. Что такое психологическая диагностика? – М., 1995.
30. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей.- Спб., 1999.
31. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика.- М., 1991.
32. Немов Р. С. Психология.Т. 3 – М., 2000.
33. Менеджмент в управлении школой. / Ред. Т.М. Шамова. – М., 1992. – 232 с.
34. Общая психодиагностика. / Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. – М., 2004.
35. Психология личности: тесты, опросники, методики. /Автор-составитель. Н.В. Киршева и Н.В.Рябчикова. – М., 1995. – 220 с.
36. Практическая психодиагностика. – М., 1999. – С.641-648.
37. Рогов Е. Н. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. М., 1995.
38. Тутушкина М.К., Васильев В.Л., Волков С.А. и др. Практическая психология для преподавателя. – М., 1997. – С.79-82
39. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: Учебник для студентов высших учебных заведений. - М., 2001. - С.410-420.
40. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М., 1995. – 288 с.
41. Хмель Н.Д., Ивахнова Л.А., Хан Н.Н. Формирование основ дидактической готовности учителя./ Уч. пособие. - Алматы, 1994. - 102с.
42. Garber, A., Karapetyan, L. & Reschke, K. (2018). Optimistisch den Stress meistern (russ.). Göttingen: Cuvillier Verlag. 192p.

43. Schaarschmid, U., Fischer, A.W (2003). Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) (2003,2. erw. Aufl. 1996). Frankfurt: Swets.

44. Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht.

45. Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen (S. 81-97). Wiesbaden: Springer VS.

46. Schaefer, C. (2013). "Gestärkt für den Lehrerberuf": psychische Gesundheit durch Förderung berufsbezogener Kompetenzen; Entwicklung und Evaluation eines stärkenfokussierten Interventionsprogramms für Lehramtsstudierende. Dissertation, Universität Potsdam.

47. Бездухов, В.П., Мишина, С.Е., Правдина, О.В. (2001). Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. – 132 с.;

48. Гарбер, А.И., Демиденко, М.В., Бердибаева, С.К. (2016). Педагогическая психология. Изд-во КазНУ, - 120 с. (на русском языке);

49. Гарбер, А.И., Демиденко, М.В., Бердибаева, С.К. (2017). Педагогическая психология. Изд-во КазНУ, - 120 с. (на казахском языке);

50. Гарбер, А.И. Управляй стрессом с оптимизмом! Обучающая тренинговая программа по стресс-менеджменту на основе современной поведенческой психологии и психотерапии/ А.И. Гарбер, Л.Ш. Карапетян, К.Х. Решке – 2-е изд., испр. и доп. – Самара: Арт-Лайт, 2018. – 192 с.;

51. Демиденко М.В., Ключева А.И. (Гарбер А.И.) (2002). Личность и технологии: проблема самоактуализации педагогов// Школьный психолог. М., 2002;

52. Демиденко М.В., Ключева, А.И. (Гарбер А.И.) (2002). Психологические аспекты профессионального развития учителя в условиях компетентно – ориентированного образования//Экспертизы и консультативная поддержка инноваций в системе образования. - М., 2002;

53. Демиденко, М.В., Ключева (Гарбер), А.И. (2003). Педагогическая психология: методики и тесты. Самара: СГПУ. 142 с.

54. Демиденко, М.В., Ключева (Гарбер), А.И. (2004). Педагогическая психология: методики и тесты. Самара: Вахрах-М. 144 с.

55. Демиденко, М.В., Ключева, А.И. (Гарбер А.И.) (2002). Психология личности: Пособие-практикум. Самара: Изд-во СамГПУ, 2002.-108с.;

56. Зимняя, И.А. (2004) Педагогическая психология. Учебник. Новая университетская библиотека, 384с.;

57. Маркова, А.К. (1993). Психология труда учителя: Книга для учителей. – Просвещение, 1993. – 192 с.;

58. Митина, Л.М. (2014) Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.: Издательство «Нестор-История», 2014. – 200 с.

59. Психодиагностическая работа в начальной школе. Часть 1. Определение готовности к обучению в школе. – С.-Петербург «Образование» А/О «СВ – Консалтинг Лтд», 1994. Авторы-составители: канд. псих. наук, доцент И.А. Архипова, канд. Психол. Наук, доцент А.А. Матвеева. – 59с.

60. Педагогическая психология: учебное пособие. – 2-е изд., дополн. И перераб. / авт.-сост.: А.И.Гарбер, В.М. Демиденко, С.К.Бердибаева. – Алматы: Казак университеті, 2016. – 222 с.

61. Гусев А.Н., Уточкин И.С. Психологические измерения: Теория. Методы: Учеб. Пособие для студентов вузов / А.Н.Гусев, И.С.Уточкин. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 319 с.

62. Вараксин В.Н. Психолого-педагогический практикум / В.Н. Вараксин, Е.В. Казанцева. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 283 с.

63. Демеева М.Е., Аратай Л.Б., Ахметова А.И. Методическое пособие особенностей процесса социализации в общеобразовательной школе (в условиях перехода на 12 летнее обучение) – Алматы, НАО им.Ы.Алтынсарина, 2009 – 87 с.

64. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие. - 2-е изд. - М, 1999. - 320 с.

65. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. - СПб., 2000. - 440 с.

66. Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка. - М., 2001. - 352 с.

67. Венгер А.Л., Цукерман Г.А.. Психологическое обследование младших школьников. - М.: Владос-Пресс, 2005. - 159 с.

68. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. - М., 2001. - 272 с.

69. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учебник. - 2-е изд., перераб. - М., 1995. - 112 с.

70. Практикум по психофизиологической диагностике: Учеб. пособие / Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Л.Н. Игишева и др. - М.: Владос, 2000. - 127 с.

71. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Редактор-составитель Д.Л. Райгородский. - Самара. 1998. - 672 с.

72. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности: Учебное пособие. - М., 1998. - 264 с.

73. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: Учебное пособие. - СПб., 2001. - 224 с.

74. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебное пособие: В 2 кн. - 2-е изд., перераб. и доп. - М., 1998. - Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. - 384 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Бланк методики оценки эффективности работы учителя

ФИО учителя _____
 Педагогический стаж _____
 Квалификационная категория _____
 Школа _____
 Учебный предмет _____
 Класс _____
 Тема урока _____

Критерии:	Уровни эффективности работы учителя по формированию ключевых компетенций учащихся				
	Репродуктивный	Адаптивный	Локально-моделирующий	Системно-моделирующий	Системно-развивающий
1. Педагогическое общение					
2. Поддержание креативной атмосферы на уроке					
3. Предъявление информации учащимся об их прогрессе.					
4. Рефлексия в профессиональном самосознании					
5. Форма подачи учебного материала					
6. Демонстрация учителем методов обучения					
7. Использование разъяснения при непонимании материала					

Приложение 2

Краткое описание уровней эффективности работы учителя

Критерии	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Уровни эффективности работы учителя	Общение, взаимодействие учителя с учениками	Поддержание творческой, креативной атмосферы	Предъявление информации учащимся об их прогрессе	Рефлексия в профессиональном самосознании	Форма подачи учебного материала	Демонстрация учителем соответствующих методов обучения	Использование разъяснения при непонимании материала
1. Уровни <i>репродуктивный</i>	монологическое общение, учитель может и умеет рассказать другим, то, что знает сам	репродуктивная активность учащихся, установка на точное воспроизведение материала	оценка успешности действия по образцу без пояснений	низкий уровень сформированности рефлексивных представлений о своей работе (рефлексия уровня знаний учащегося)	лекционная форма подачи материала без адаптации к особенностям учащихся	учитель использует те методы, которыми лучше всего владеет. Объяснительно-иллюстративный метод	повторное объяснение неусвоенного материала
2. Уровни <i>адаптивный</i>	Учитель умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории	репродуктивная активность учащихся, установка на собственное высказывание, отражающее понимание учебного материала	оценка успешности действия по образцу в соответствии с пониманием учащимся предлагаемого материала	рефлексия уровня понимания учащимся учебного материала	лекционная форма подачи материала, учитель ориентирован на оптимизацию понимания учащимся учебного материала	подбор методов осуществляется с учетом интеллектуальных возможностей учащихся. Программированный метод	использование вопросов для отслеживания понимания пройденного материала, стремление к разграничению области понимания и области непонимания материала
3. Уровни <i>локально-моделирующий</i>	использование наряду с монологическим общением различных форм диалога, выясняются знания и умения по отдельным разделам курса, умеет формулировать педагогическую цель, предвидеть результат и создавать систему и	частично-поисковая активность - стимуляция собственной активности учащихся является стихийной; отсутствует четкая технология организации поисково-творческой деятельности учащихся	оценка на основе анализа смыслового содержания ответа учащегося, без учета точности воспроизведения образца	рефлексия индивидуальных особенностей учащегося и его способности к применению изученного материала на практике	чередование лекционной формы подачи и диалога для стимулирования учащихся	применяемые методы ориентированы не только на понимание, но и в отдельных случаях на стимуляцию интереса учащихся к учебному материалу	разъяснение непонятого материала осуществляется на примерах, связанных с интересами учащихся

последовательность включения учащихся в учебно-поисковую деятельность	появляются ответы учащихся по собственной инициативе, активно используют критику и похвалу						
4. Уровень системно-моделирующей: Учитель владеет стратегиями и формулирования нужной системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом	диалоговое общение с небольшими элементами монологического; поощряются вопросы и идеи учащихся; указания сведены к минимуму, персонализированная критика и похвала, осуществляющаяся как учителем, так и учащимися	поисковая активность системно-организуемая педагогом	оценка учителя отражает степень соответствия между уровнем учебных достижений и уровнем интеллектуальных возможностей учащегося	рефлексия целостности восприятия учебного материала и способности учащегося к самостоятельной разработке алгоритма его применения	вариативные формы подачи учебного материала позволяют в процессе собственной учебной активности учащегося установить взаимосвязь учебного материала с пройденным и выделить направления для дальнейшего его изучения	применяемые методы обучения позволяют анализировать учебный материал с учетом различных аспектов его применения и различных научных подходов к его трактовке	разъяснение учебного материала осуществляется через его активное включение в систему личного жизненного опыта учащегося
5. Уровень системно-развивающей Учитель владеет стратегиями и превращением своего предмета в средство формирования личности учащихся, их потребностей в самовоспитании, самообразовании и саморазвитии.	диалоговое общение: с учителем и внутригрупповое; идеи учащихся разрабатываются при консультативной помощи учителя; выработка группой учащихся критериев и норм оценки работы; акцент делается на самооценку и самоконтроль; основа взаимодействия - соответствие средств и	поисково-творческая активность и групповая работа при консультативной роли педагога	оценка учителя позволяет рассмотреть свою деятельность в системе прошлых и будущих достижений	рефлексия способности учащегося к самостоятельному выделению учебной проблемы и разработки алгоритма ее решения	отсутствует подача материала, учитель лишь стимулирует поисковую активность учащегося, на основе чего осуществляется проективное проектирование учащимися собственной деятельности, с обозначением целей и задач, подбором	применяемые методы позволяют организовать самостоятельное исследование учащимися выделенной ими учебной проблемы	устранение непонимания осуществляется в процессе активного диалогового взаимодействия с учителем и другими учащимися

	методов, поставленным целям					средствами предвосхищением результата; осуществляется персонализация урока, с помощью использования опыта учащихся, то есть учебный материал наделяется личностным смыслом		
--	-----------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Анкета «Рефлексивный анализ урока»

- ФИО учителя _____
 Педагогический стаж _____ Квалификационная категория _____
 Школа _____ Учебный предмет _____
 Класс _____
 Тема урока _____
- Какой этап урока был:
 -наиболее интересен для детей,
 -наименее интересен для детей?
 - Как можно охарактеризовать стиль Вашего общения с детьми:
 -авторитарный,
 -либеральный,
 -демократический?
 - На какие стороны развития личности ребенка может повлиять Ваш урок?
 - Какие формы оценивания деятельности учащихся Вы использовали на уроке?
 - Какую цель урока Вы ставили перед собой?
 - Какие средства для ее достижения Вы использовали?
 - Насколько поставленная Вами цель достигнута?
 - Какая, по вашему мнению, часть учебного материала, предложенного учащимся на уроке, понята (усвоена):
 -полностью,
 -в основном объеме (на оценку “хорошо”),
 -частично,
 -частично, отрывочно,
 -не усвоена совсем.
 - Какова причина недостаточного понимания материала?
 - Укажите возможные способы решения этой проблемы.

Методика: Диагностика нравственной активности для детей 9-11 лет, разработанная сотрудниками лаборатории воспитания Гос НИИ семьи и воспитания РАО

Диагностика нравственной самооценки.

Инструкция: Внимательно прочитайте высказывания. Если вы с ними согласны (они про вас) оцените ответ в 4-е балла
 если вы больше согласны, чем не согласны – 3-и балла
 если не совсем согласны – 2-а балла
 если совсем не согласны – 1 балл

Текст:

- Я часто бываю добрым со сверстниками и взрослыми
- Мне важно помочь однокласснику, если он попал в беду
- Я считаю, что можно быть не сдержанным со взрослыми, если они не правы
- Я считаю, что нет ничего страшного в том, чтобы нагругить любому человеку
- Я считаю, что вежливость помогает мне хорошо себя чувствовать в обществе
- Я думаю, что можно выругаться, если мне сделали несправедливое замечание
- Если кого – то в классе дразнят, я тоже его дразню
- Мне приятно доставлять людям радость
- Я всегда прощаю людям их отрицательные поступки
- Я думаю, людям нужно прощать людям любые, даже дурные поступки

Обработка результатов:

Номера 3,4,6,7 (отрицательные вопросы) обрабатываются следующим образом:

- Ответу, оцененному в 1 балл прибавляется 4 единицы
 - Ответу, оцененному в 2 балла прибавляется 3 единицы
 - Ответу, оцененному в 3 балла прибавляется 2 единицы
 - Ответу, оцененному в 4 балла прибавляется 1 единица
- В остальных ответах баллы остаются прежними

Интерпретация результатов:

- 34-40 баллов – высокий уровень нравственной самооценки
- 24-33 балла – средний уровень нравственной самооценки
- 16-23 балла - уровень нравственной самооценки ниже – среднего
- 10-15 баллов - уровень нравственной самооценки очень низкий

Методика: Диагностика нравственной мотивации**Инструкция:**

"Я прочитаю вам 4-е вопроса. Вам нужно выбрать из четырех данных на них ответов один"

Вопросы:

1. Если кто-то плачет, то я.
 - Пытаюсь ему помочь.
 - Думаю о том, что могло произойти.
 - Не обращаю внимания.
2. Я с другом играю в бадминтон, к нам подходит мальчик лет 6-7, и говорит, что у него нет такой игры.
 - Я скажу ему, чтобы он не приставал.
 - Отвечу, что не могу ему помочь.
 - Скажу, чтобы он попросил родителей ему купить такую игру.
 - Пообещаю, что он может придти с другом и поиграть.
3. Если кто-то в компании расстроился из-за того, что проиграл в игру.
 - Я не обращаю внимания.
 - Скажу, что он размазня.
 - Объясню, что нет ничего страшного.
 - Скажу, что надо лучше научиться этой игре.
4. Ваш одноклассник на вас обиделся вы:
 - Подумаю о его чувствах и о том, что я могу сделать в этой ситуации.
 - Обижусь в ответ.
 - Докажу ему, что он не прав.

Обработка результатов:

Ключ положительных ответов: 1-а, 2-г, 3-в, 4-а.

Далее учитель подсчитывает сумму положительных ответов, данных учеником.

- 4 бала - высокий уровень
- 2, 3 бала - средний уровень
- 0, 1 бал - низкий уровень

Методика «Определение нравственных понятий» (1-4 классы)

Цель: изучение представлений о чертах характера, личного и ценностного отношения к ним учащихся.

Вопросы:

1.
 - а) Что значит быть добрым?
 - б) Это хорошее качество?
 - в) Ты бы хотел быть таким?
2.
 - а) Что значит быть щедрым?
 - б) Это хорошее качество?
 - в) Ты бы хотел быть таким?
3.
 - а) Какого человека ты бы назвал честным?
 - б) Это хорошее качество?
 - в) Ты бы хотел быть таким?
4.
 - а) Какого человека ты бы назвал дружелюбным?
 - б) Это хорошее качество?
 - в) Ты бы хотел быть таким?
5.
 - а) Что значит быть справедливым?
 - б) Это хорошее качество?
 - в) Ты бы хотел быть таким?
6.
 - а) Что значит быть трудолюбивым?
 - б) Это хорошее качество?
 - в) Ты бы хотел быть таким?
7.
 - а) Что значит быть заботливым?
 - б) Это хорошее качество?
 - в) Ты бы хотел быть таким?

Обработка результатов: за правильный ответ в пунктах «а» и положительный ответ в пунктах «б» и «в» ставится 1 балл. По каждому вопросу баллы суммируются.

Анкета «Оцени поступок» (дифференциация конвенциональных и моральных норм, по Э.Туриэлю в модификации Е.А.Кургановой и О.А.Карабановой, 2004)

Цель: выявление степени дифференциации конвенциональных и моральных норм.

Оцениваемые УУД: выделение морального содержания действий и ситуаций.

Возраст: младшие школьники

Форма (ситуация оценивания) – фронтальное анкетирование

Детям предлагалось оценить поступок мальчика (девочки, причем ребенок оценивал поступок сверстника своего пола), выбрав один из четырех вариантов оценки:

- 1 балл — так делать можно,
- 2 балла — так делать иногда можно,
- 3 балла — так делать нельзя,
- 4 балла — так делать нельзя ни в коем случае.

Инструкция: «Ребята, сейчас вам предстоит оценивать разные поступки таких же, как вы, мальчиков и девочек. Всего вам нужно оценить 18 поступков. Напротив каждой ситуации вы должны поставить один, выбранный вами балл. В верхней части листа написано, что означает каждый балл. Давайте вместе прочтем, как можно оценивать поступки ребят. Если вы считаете, что так делать можно, то вы ставите балл (один) ...и т.д.». После обсуждения значения каждого балла дети приступали к выполнению задания.

Процедура проведения задания занимала от 10 до 20 минут, в зависимости от возраста детей.

В таблице представлены конвенциональные и моральные нормы (по Туриэлю).

Вид социальных норм	категории конвенциональных норм	конвенциональные нормы	мини-ситуации нарушения конвенциональных норм
Конвенциональные нормы	ритуально-этикетные	культура внешнего вида, поведение за столом, правила и формы обращения в семье	не почистил зубы; пришел в грязной одежде в школу; накрошил на столе; ушел на улицу без разрешения;
	организационно-административные	правила поведения в школе, правила поведения на улице, правила поведения в общественных местах,	вставал без разрешения на уроке; мусорил на улице; перешел дорогу в неположенном месте;
Моральные нормы	Нормы альтруизма Нормы ответственности, справедливости и законности	норма помощи, норма щедрости, норма ответственности за нанесение материального ущерба	не предложил друзьям помощь в уборке класса; не угостил родителей конфетами; взял у друга книгу и порвал ее;

Всего в предложенной анкете было представлено:

- 1. семь ситуаций, заключающих нарушение моральных норм (2, 4, 7, 10, 12, 14, 17)
- 2. семь ситуаций, заключающих нарушение конвенциональных норм (1, 3, 6, 9, 11, 13, 16,
- 3. четыре нейтральные ситуации, не предусматривающие моральной оценки (5, 15, 8, 18)

1 балл Так делать можно	2 балла Так делать иногда можно	3 балла Так делать нельзя	4 балла Так делать нельзя ни в коем случае
----------------------------	------------------------------------	------------------------------	---

Инструкция: поставь оценку мальчику (девочке) в каждой ситуации.

- 1. Мальчик (девочка) не почистил(а) зубы.
- 2. Мальчик (девочка) не предложил(а) друзьям (подругам) помощь в уборке класса.
- 3. Мальчик (девочка) пришел (пришла) в школу в грязной одежде.
- 4. Мальчик (девочка) не помог(ла) маме убрать в квартире.
- 5. Мальчик (девочка) уронил(а) книгу.
- 6. Мальчик (девочка) во время еды разлил(а) суп и накрошил(а) на столе.
- 7. Мальчик (девочка) не угостил(а) родителей конфетами.
- 8. Мальчик (девочка) вымыл(а) дома пол.
- 9. Мальчик (девочка) разговаривал(а) на уроке во время объяснения учителя.
- 10. Мальчик (девочка) не угостил(а) друга (подругу) яблоком.
- 11. Мальчик (девочка) намусорил(а) на улице, набросал(а) на землю фантики от конфет.
- 12. Мальчик (девочка) взял(а) у друга (подруги) книгу и порвал(а) ее.
- 13. Мальчик (девочка) перешел (перешла) улицу в запрещенном месте.
- 14. Мальчик (девочка) не уступил(а) место в автобусе пожилому человеку.
- 15. Мальчик (девочка) купил(а) в магазине продукты.
- 16. Мальчик (девочка) не спросил(а) разрешения пойти гулять.
- 17. Мальчик (девочка) испортил(а) мамину вещь и спрятал(а) ее.
- 18. Мальчик (девочка) зашел (зашла) в комнату и включил(а) свет.

Критерии оценки: соотношение сумм баллов, характеризующих степень недопустимости для ребенка нарушения конвенциональных и моральных норм.

Уровни:

- 1 – сумма баллов, характеризующих недопустимость нарушения конвенциональных норм, превышает сумму баллов, характеризующих недопустимость нарушения моральных норм более чем на 4;
- 2 – суммы равны (+ 4 балла);
- 2 — сумма баллов, характеризующих недопустимость нарушения моральных норм, превышает сумму баллов, характеризующих недопустимость нарушения конвенциональных норм более чем на 4.

Анкета для учащихся «Как я веду себя?»

Цель: изучение компетентности учащихся в поведении и общении на основе самооценки.

Инструкция: «Напротив каждого высказывания отметь вариант ответа, который наиболее к нему подходит. Постарайся отвечать как можно более искренно, как ты на самом деле поступаешь».

Высказывание	никогда	редко	часто	почти всегда	всегда
Помогаю маме или папе по их просьбе. Были случаи, когда я брал что-то чужое. Могу ударить сверстника или младшего. Обзываю, обижаю словом другого человека. Легко могу познакомиться, заговорить со своим сверстником. Понимаю чувства, переживания родителей, друзей. Делюсь тем, что нужно другим, если у них этого нет. Внимательно слушаю взрослых, не перебиваю. Договариваюсь, не ссорюсь, с товарищами. Бегаю, кричу, когда учитель вышел из класса. Благодарю за помощь, подарок, поддержку, услугу. Берегу свое здоровье. Поддерживаю порядок, готовлю себе еду, когда остаюсь один дома. Планирую свои дела на завтра, на ближайшие дни. Легко выражаю свои переживания словами, жестами. Извиняюсь, если был неправ. Когда мне нужна помощь, я прошу об этом. Выполняю правила личной гигиены. Спрашиваю разрешения, если нужно взять что-то чужое. Могу возразить, отказать человеку, если я с ним не согласен. Мое поведение заслуживает одобрения. Я совершаю хорошие, добрые поступки. Моим близким нравятся мои привычки. Стремлюсь стать лучше, чем сейчас.					

В анкете за ответ «никогда» присуждается 0 баллов, за ответ «редко» - 1 балл, «часто» - 2 балла, «почти всегда» - 3 балла, «всегда» - 4 балла.

В пунктах 2, 3, 4, 10 баллы присуждаются в обратном порядке: за «никогда» - 4 балла и т.д.

Диагностика нравственной воспитанности младшего школьника по методике М.И.Шиловой

Диагностика нравственной воспитанности по методике М.И.Шиловой отражает пять основных показателей нравственной воспитанности школьника:

1. Отношение к обществу, патриотизм
2. Отношение к умственному труду
3. Отношение к физическому труду
4. Отношение к людям (проявление нравственных качеств личности)
5. Саморегуляция личности (самодисциплина)

По каждому показателю сформулированы признаки и уровни формирующихся качеств (от 3-го уровня до нулевого уровня). Баллы по каждому показателю независимо друг от друга выставляют учитель и родители. Полученные в ходе диагностики баллы суммируются по каждому показателю и делятся на два (вычисляем средний балл).

Полученные средние баллы по каждому показателю вносятся в *сводный лист*. Затем средние баллы по всем показателям суммируются. Полученное числовое значение определяет **уровень нравственной воспитанности (УНВ)** личности ученика:

Невоспитанность (от 0 до 10 баллов) характеризуется отрицательным опытом поведения ученика, которое с трудом исправляется под влиянием педагогических воздействий, неразвитостью самоорганизации и саморегуляции.

Низкий уровень воспитанности (от 11 до 20 баллов) представляется слабым, еще неустойчивым опытом положительного поведения, которое регулируется в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями, при этом саморегуляция и самоорганизация ситуативны.

Средний уровень воспитанности (от 21 до 40 баллов) характеризуется самостоятельностью, проявлениями саморегуляции и самоорганизации, хотя активная общественная позиция еще не вполне сформирована.

Высокий уровень воспитанности (от 31 до 40 баллов) определяется устойчивой и положительной самостоятельностью в деятельности и поведении на основе активной общественной, гражданской позиции.

Таким образом формируется оценка нравственных качеств личности.

Необходимо, однако, помнить, что средний балл, выявляемый с помощью «сводного листа», помогает лишь выделить тенденцию, общую характеристику положения дел в классе и предусмотреть целенаправленную работу как с классом в целом, так и с отдельными детьми. Напомним, что управление процессом воспитания предполагает обсуждение и анализ итогов диагностики. Такой анализ необходимо осуществлять на педагогическом консилиуме, на родительском собрании, в индивидуальной беседе с учащимися, коллективно с классом, с группой учащихся, т.е. в разной форме и разными методами.

**ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ
ВОСПИТАННОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

Показатели воспитанности	Признаки и уровни формирующихся качеств (от 3-го уровня до нулевого уровня)
ОТНОШЕНИЕ К ОБЩЕСТВУ	
1. Патриотизм	
1. Отношение к родной природе	3 - любит и бережет природу, побуждает к бережному отношению других; 2 - любит и бережет природу; 1 - участвует в деятельности по охране природы под руководством учителя; 0 - природу не ценит и не бережет.
2. Гордость за свою страну	3 - интересуется и гордится историческим прошлым Отечества, рассказывает об этом другим; 2 - интересуется историческим прошлым; 1 - знакомится с историческим прошлым при побуждении старших; 0 - не интересуется историческим прошлым.
3. Служение своими силами	3 - находит дела на службу малому Отечеству и организует других; 2 - находит дела на службу малому Отечеству; 1 - участвует в делах на службу малому Отечеству при организации и поддержке со стороны учителей; 0 - не принимает участия в делах на пользу малому Отечеству
4. Забота о своей школе	3 - участвует в делах класса и привлекает к этому других 2 - испытывает гордость за свою школу, участвует в делах класса; 1 - в делах класса участвует при побуждении; 0 - в делах класса не участвует, гордости за свою школу не испытывает.
ОТНОШЕНИЕ К УМСТВЕННОМУ ТРУДУ	
2. ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТЬ	
5. Познавательная активность	3 - сам много читает и знает, обсуждает с друзьями узнанное; 2 - сам много читает; 1 - читает при побуждении взрослых, учителей 0 - читает недостаточно, на побуждения учителя не реагирует
6. Стремление реализовать свои интеллектуальные способности	3 - стремится учиться как можно лучше, помогает другим; 2 - стремится учиться как можно лучше 1 - учиться при наличии контроля; 0 - плохо учится даже при наличии контроля
7. Саморазвитие	3 - есть любимое полезное увлечение, к которому привлекает товарищей; 2 - есть любимое полезное увлечение; 1 - нет полезного увлечения, во внеурочной познавательной деятельности участвует при наличии побуждения со стороны учителя; 0 - во внеурочной деятельности не участвует.
8. Организованность в учении	3 - работу на уроке и домашнее задания выполняет внимательно, аккуратно, помогает товарищам; 2 - работу на уроке и домашнее задания выполняет внимательно, аккуратно 1 - Работу на уроке и домашнее задания выполняет под контролем; 0 - на уроках невнимателен, домашнее задания не выполняет

ОТНОШЕНИЕ К ФИЗИЧЕСКОМУ ТРУДУ	
3. Трудолюбие	
9. Инициативность и творчество в труде	3 - находит полезные дела в классе, школе и организует товарищей на творческий труд; 2 - находит полезные дела в классе, школе, выполняет их с интересом; 1 - участвует в полезных делах в классе, в школе, организованных другими; 0 - в полезных делах не участвует, позитивную инициативу и творчество не проявляет.
10. Самостоятельность	3 - хорошо трудится без контроля со стороны старших и побуждает к этому товарищей; 2 - сам хорошо трудится, но к труду других равнодушен; 1 - трудится при наличии контроля; 0 - участия в труде не принимает
11. Бережное отношение к результатам труда	3 - бережет личное и общественное имущество, стимулирует других; 2 - бережет личное и общественное имущество; 1 - требует контроля в отношении к личному и общественному имуществу; 0 - небрежлив, допускает порчу личного и общественного имущества.
12. Осознание значимости труда	3 - осознает значение труда, сам находит работу по своим силам и помогает товарищам; 2 - осознает значение труда, сам находит работу по своим силам; 1 - не имеет четкого представления о значимости труда; при выполнении работ по силам нуждается в руководстве; 0 - не осознает значимости труда, не умеет и не любит трудиться.
ОТНОШЕНИЕ К ЛЮДЯМ	
4. Доброта и отзывчивость	
13. Уважительное отношение к старшим	3 - уважает старших, не терпит неуважительного отношения к ним со стороны сверстников; 2 - уважает старших; 1 - к старикам не всегда уважителен, нуждается в руководстве; 0 - не уважает старших, допускает грубость.
14. Дружелюбное отношение к сверстникам	3 - отзывчив к друзьям и близким, дружелюбно относится к сверстникам, осуждает грубость; 2 - отзывчив к друзьям, близким и сверстникам; 1 - проявляет дружелюбие, нуждается в побуждении со стороны товарищей и старших; 0 - груб и эгоистичен
15. Милосердие	3 - сочувствует и помогает слабым, больным, беспомощным и настраивает на это других; 2 - сочувствует и помогает слабым, больным; 1 - помогает слабым, больным при условии поручения, наличия контроля 0 - неотзывчив, иногда жесток
16. Честность в отношениях с товарищами и взрослыми	3 - честен в отношениях с товарищами и взрослыми, не терпит проявления лжи и обмана со стороны других 2 - честен в отношениях с товарищами и взрослыми; 1 - не всегда честен; 0 - нечестен

ОТНОШЕНИЕ К СЕБЕ	
5. Самодисциплина	
17. Самообладание и сила воли	3 - проявляет самообладание и силу воли в добрых поступках, стремится развивать ее, побуждает к этому других; 2 – сам проявляет добрую волю, стремится развивать ее, но безразличен к безволию своих товарищей; 1 - развивает волю в организованных взрослых ситуациях, нередко подчиняясь воле других; 0 - силой волей не обладает и не стремится ее развивать.
18. Самоуважение, соблюдение правил культуры поведения	3 - добровольно соблюдает правила культуры поведения, требует этого от других; 2 - добровольно соблюдает правила культуры поведения, не заботится о других; 1 - нормы, правила поведения соблюдает при наличии контроля; 0 - нормы и правила не соблюдает
19. Организованность и пунктуальность	3 - своевременно и качественно выполняет любое дело, требует этого от других; 2 - своевременно и качественно выполняет свои дела; 1 - при выполнении дел и заданий нуждается в контроле; 0 - начатые дела не выполняет
20. Требовательность к себе	3 - требователен к себе и товарищам, стремится проявить себя в хороших делах и поступках; 2 - требователен к себе, стремится проявить себя в хороших делах и поступках; 1 - не всегда требователен, не стремится проявить себя в хороших делах и поступках; 0 - к себе не требователен, проявляет себя в негативных поступках.

Методика: «Что такое совесть?» - модификация и критерии анализа Т.П. Авдуловой,

Задачи диагностики:

1. Определение характера нравственного выбора;
2. Выявление эмоциональных переживаний за совершаемые действия;
3. Рефлексия проявлений стыда.

1-часть: История одного мальчика

П.: Я сейчас расскажу вам одну историю. В одном необычном городе был необычный дом. В этом необычном доме жил ребенок. Однажды утром он проснулся и начал свой день так? Нагрубил бабушке, дернул своего кота за хвост, не помог маме вынести мусор, не поздравил дедушку с днем рождения; подрался со своим другом на улице, взял, не спросив разрешения, велосипед дяди Феди. И тут он заметил, что все с кем он сегодня общался, ведет себя как-то не так.

Бабушка не испекла его любимый пирог, кот Барсик оцарапал его руку, мама почему-то мусор складывает на полу на кухне; дедушка отказался читать ему книгу; друг не пошел с ним гулять на улицу; а сосед дядя Федя зачем-то убрал велосипед в гараж. Настроение у мальчика испортилось...

Он шел грустный по улице, а навстречу ему шел высокий человек в широком плаще. Он обратился к мальчику и сказал: «Мальчик, я вижу, что ты грустишь. У тебя сегодня что-то не так? Я хочу тебе помочь. Вот тебе волшебный предмет, - и протянул его мальчику, - он будет твоим внутренним голосом, который будет тебе подсказывать, как поступать, он будет твоей совестью. Совесть уберезет тебя от неприятностей и поможет наладить отношения со всеми твоими близкими!»

Мальчик посмотрел и с недоумением спросил: «А что это такое, совесть?»

- Совесть – это голос, звучащий внутри нас, - сказал волшебник (потому что, конечно – это был волшебник). – Совесть говорит, что можно делать, а что нельзя. Это очень важная штука. Если что-то не так сделал, тебя совесть мучает, говорит. «Пойди, извинись». «Тебе стыдно, ты чувствуешь, что ты не такой хороший» как раньше. Совесть и стыд близкие вещи. Надо уметь слышать совесть.

П.: Давайте подумаем, что же этот мальчик делал не так? Как он поступал с окружающими его людьми (с бабушкой, дедушкой, мамой, другом, с соседом)? Ответы детей...

П.: Можно ли сказать, что он поступал с ними не по совести? Ответы детей...

2-часть: Что подскажет совесть?

П.: Ребята, а сейчас я покажу вам, что дал волшебник мальчику в нашем рассказе. Вот она, совесть (показать игрушку – символ совести). Он будет совестью каждого из нас на нашем занятии и будет подсказывать

вам внутренним голосом, как нужно поступать. Это будете слышать только вы.

П.: Мы начинаем игру. Я сейчас буду задавать вопрос, а вы будете прислушиваться, что говорит вам голос совести.

Педагог дает символ совести в руки тому ребенку, к которому обращается:

•Настя, вот тебе конфеты, съешь их все сама, хорошо? Что тебе подсказывает твой внутренний голос? Ответ и действие ребенка.

•Вася, если ты идешь со своей бабушкой, а она несет вот эту сумку (педагог ставит перед детьми тяжелую сумку), что тебе говорит твоя совесть? Ответ и действие ребенка.

•Катя, кто-то съел конфету и фантик бросил. Что тебе подсказывает твоя совесть? Ответ и действие ребенка.

•Мальчик играл с игрушкой потом положил ее и забыл, а игрушка так и осталась лежать, вот она (показать на игрушку – машину и колесо от нее). Что тебе подсказывает твоя совесть? (Можно починить поставит колесо на место). Ответ и действие ребенка.

П.: Молодцы, ребята, ваш голос совести не молчал, он подсказывал вам, как должны поступить.

3-я часть: Стыд и раскаяние

П.: Ребята, а случилось с вами такое, что вы не услышали голос совести и поступили не так, как надо. Что вы испытывали? Какое чувство? Ответы детей: при затруднении подсказка... чувство стыда.

П.: Кто может сказать? Что это такое стыд? Ответы детей: стыд – это, когда ты знаешь, что поступил неправильно и тебе от этого неприятно; когда хочется исправить свое поведение).

П.: Стыдиться – это хорошо или плохо? Почему нам бывает стыдно? Ответы детей...

П.: А теперь я предлагаю поиграть вот в такую игру (дети встают полукругом на ковре). Я сейчас буду произносить фразы, а вы, если согласны с утверждением, стыдно – это когда...то вы поднимаете правую руку, если не согласны, что стыдно, что здесь нечего стыдиться, - поднимаете левую руку.

Согласны ли вы с утверждениями, стыдно – это когда:

- Хочется попросить прощения;
- Ты кого-то обидел;
- Ты помог другу;
- Тебя ругают;
- Тебя хвалят;
- Ты совершил что-то плохое;
- Тебе тревожно;
- Ты совершил что-то хорошее;
- «горят щеки»;
- Тебе страшно;

•Тебе весело;

•Тебе хочется что-то исправить в своем поведении.

П.: Молодцы ребята! Справились с заданием. Это мы с вами говорили о чувстве стыда, но еще, ребята понятие «совесть» включает в себя раскаяние. Кто знает, что это такое, Ответы детей? ... умение признать свою вину, попытки исправить положение, мы как бы снимаем со своей души большой камень.

П.: Ребята, я сейчас попытаюсь вам это показать на примере. На ковре стоят две коробки (одна тяжелая, другая легкая). (педагог предлагает одному из детей подойти к легкой коробке и поднять ее). Что ты чувствуешь? Легко ли тебе было сделать это? Ответы детей...

П.: А теперь подойди к другой (тяжелой) коробке. Что ты чувствуешь? Легче тебе поднять эту коробку или тяжелее? Попробуйте, кто хочет. Ответы детей...

П.: Вот точно такой же груз у нас иногда бывает на душе. Когда мы не слушаем свой внутренний голос. А когда мы его слушаем и поступаем по совести, то у нас с души, как будто сваливается камень, и нам становится легче.

П.: У хорошего человека обязательно есть совесть. Он переживает за все свои поступки. Совесть внутри человека подсказывает: если ты поступишь так, то останешься хорошим человеком, а если поступишь по-другому, то станешь плохим. У человека всегда есть выбор, как поступить. И вы, ребята, старайтесь прислушиваться к своему внутреннему голосу – вашей совести, и тогда он обязательно вам подскажет, как надо поступать.

Показатели диагностики:

3.1. Правильное название негативных поступков мальчика – героя истории – 2 балла.

3.2. Нравственный выбор поведения в ситуациях, разыгрываемых педагогом – 5 баллов (ответ предполагает активные действия самого ребенка).

3.3. Правильный ответ в характеристиках стыда – 1 балл.

3.4. Содержательное понимание и рассуждение в отношении понятий «стыд» и «раскаяние» - 2 балла.

Высокий уровень понимания и выполнения нравственных задач в ситуационных заданиях – 10 баллов.

Средний балл – 6 баллов.

Низкий балл – ответ предполагает незнание или отказ от какого-то действия.

Методика определения устойчивости внимания

Инструкция. «Все на своих листочках нашли 10 строк из фигур. Каждая фигура должна быть обозначена знаком как на образце, указанием на верхней строчке листа. Сначала мы обозначим квадратики знаком плюс. Затем обозначим треугольники знаком минус. После – круги знаком плюс, а ромбы – точкой. Работу мы выполняем только по моей команде «Начали!» Работать будем точно по времени. На каждое задание дается 1 минута. За одну минуту никто полностью все строчки просмотреть не успеет. Кто-то сделает столько (показать полстрочки), а кто-то столько (показать чуть больше или чуть меньше). Не надо торопиться, надо работать внимательно! Как только пройдет минута, я скажу: «Стоп!». И вы должны обозначить вертикальной палочкой то место, на котором вы остановились. И так мы сделаем каждое задание. Сравнить нужно с этими же квадратиками (показать на квадратике-образцы.) Понятно?»

Если детям все понятно, скажите: «Теперь все взяли ручки, поставили руку на первую строчку (проверить, чтобы это сделали все дети) и начали».

В процессе тестирования необходимо следить за тем, чтобы все дети работали точно по инструкции. В процессе работы всех детей необходимо хвалить и подбадривать. Сначала похвалите их за то, что все правильно поняли, как надо работать. В процессе выполнения самого задания обязательно говорите детям: «Все молодцы, хорошо работаете». К концу работы подбадривайте: «Молодцы, уже немного осталось».

После того, как ребенок приступит к выполнению задания, диагност включает секундомер и фиксирует количество знаков, выполненных ребенком за каждую 1 минуту, делая отметки точкой или черточкой на бланке. При обработке данных учитывается общее количество заполненных фигур, их число за каждую минуту, количество ошибок.

Обработка и интерпретация результатов теста.

Для каждого задания подсчитывается:

1. Общее количество обработанных квадратиков (включая и ошибки)7
2. Количество ошибок.

За ошибку считаются: неверно обозначенная фигура (когда внутри фигуры обозначен другой знак, несоответствующий образцу): пропуски (когда квадратик вообще не обработан).

Обязательным является расчет двух показателей: скорость выполнения теста и точность выполнения теста (или показателя концентрации внимания). Скорость выполнения теста отражает такую психическую особенность ребенка, которая обозначена как «Скорость переработки информации». Точность выполнения теста отражает уровень развития концентрации внимания или «Внимательность».

Скорость выполнения теста:

$$V = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}$$

где

V – скорость выполнения теста

n – число рабочих строк

X_i – количество обработанных знаков в строке.

Таким образом, общая сумма обработанных знаков делится на количество рабочих строчек (делится на 4).

Коэффициент точности выполнения теста (или показатель концентрации внимания):

$$K = \frac{V - a}{V}$$

$$a = \frac{\sum_{i=1}^n Y_i}{n}$$

где

V – скорость

a- среднее количество ошибок в строке

n – количество рабочих строк

Y_i - количество ошибок в строке.

Таким образом, находится отношение правильно обработанных знаков к общему числу обработанных знаков.

Уровень развития скорости переработки информации и внимательности определяется путем сравнения количественных значений этих показателей у данного ребенка с нормативными данными (см. таблицу 1, 2).

Данная методика дает представление о скорости переработки информации, внимательности.

Нормативные данные для детей дошкольного возраста (5-6 лет)

Показатели	ЗОНЫ				
	I	II	III	IV	V
Уровни	Уровень патологии	Слабый уровень, субнорма	Средний уровень, норма	Хороший уровень	Высокий уровень
Скорость Переработки информации	<19	20-27	28-36	37-44	>45
Внимательность (концентрация внимания)	<0,89	0,9-0,91	0,92-0,95	0,96-0,97	>0,98

Нормативные данные для детей дошкольного возраста (7 лет)

Показатели	ЗОНЫ				
	I	II	III	IV	V
Уровни	Уровень патологии	Слабый уровень, субнорма	Средний уровень, норма	Хороший уровень	Высокий уровень
Скорость переработки информации	<14	15-17	18-29	30-39	>40
Внимательность (концентрация внимания)	<0,88	0,89-0,9	0,91-0,95	0,96-0,97	>0,98

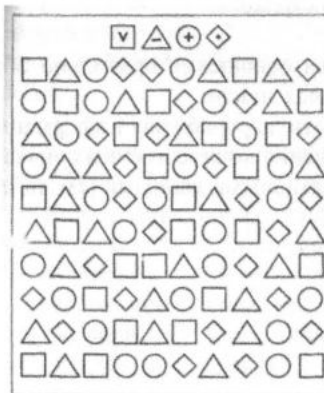


Рис 7. Лист к методике «Проставь значки»

Методика: «Оценка устойчивости внимания у младших школьников методом корректурной пробы»

Оценка устойчивости внимания у младших школьников методом корректурной пробы

Цель: исследование устойчивости внимания учащихся.

Оборудование: стандартный бланк теста «Корректурная проба», секундомер.

Порядок исследования. Исследование необходимо проводить индивидуально. Начинать нужно 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. Экзаменатор выдает ему бланк «Корректурной пробы» и разъясняет суть по следующей инструкции: «На бланке напечатаны буквы русского алфавита. Последовательно рассматривая каждую строчку, отыскивай буквы "к" и "р" и зачеркивай их. Задание нужно выполнить быстро и точно». Испытуемый начинает работать по команде экспериментатора. Через десять минут отмечается последняя рассмотренная буква.

Обработка и анализ результатов. Сверяют результаты в корректурном бланке испытуемого с программой – ключом к тесту. Подсчитываются общее количество просмотренных за десять минут букв, количество правильно вычеркнутых за время работы букв, количество букв, которые необходимо было вычеркнуть. Рассчитывается продуктивность внимания, равная количеству просмотренных за десять минут букв и точность, вычисленная по формуле $K = m / n * 100\%$, где K – точность, n – количество букв, которые необходимо было вычеркнуть, m – количество правильно вычеркнутых во время работы букв.

Процент (%)	Балл
70	1
70-72	2
73	6
74	4
75	5
76	6
77-79	7
80	8
81	9
82-83	10
84	11
85	12
86	13

87-88	14
89-90	15
91	16
92-94	17
95-98	18
99-100	19

Уровень развития устойчивости:

- 0-3 – низкий;
 4-7 – ниже среднего;
 8-11 – средний;
 12-15 – выше среднего;
 16-19 – высокий.

НКЕЛЫСНЛСАКЕКХЕВСКХДРКМБЭГКЗРУ
 ЦВХЕИСТЛВКЛШЮЮГКПУВГЛДТСЯКШВЫЛ
 ЯБЖСНАУХСРКЛМВЗГЛПОАЫФЭХЬМВКЛН
 МЧКЛРТКСВХЕИВЛКТЧКЛХДБВНКАСВИД
 ЗГВКЛТКТВЕСНАИСКНУХНАСНИВПЕИТ
 ХДБЮЖЪЛЩГОШЛОГРИНПМАЕКВЦФПКМИ
 НОРТЛЭЮХТЭРНМУНГШЗДЛХОБРМПСКВФ
 АУМСНКИЛДЭХБТКВУЗНАЛИДИМРАНКВ
 ДШБТСВФХБЭКЛАИСШОВХКОЛБАНОВСПЛ
 ОЙШРАЛГОСТДИБКПВСБГЛКРПРИКОВЛТ
 МНУДХБСРЛГДКУФСТМНЛНОЛКСВХЕМВА
 ИМСКАЛДГТЕВДХДБИТХГКУКЛМНКЕЛЫС
 НЛСАКЕКХЕВСКХДРКМБЭГКЗРУЦВХЕИСТ
 ЛВКЛШЮЮГКПУВГЛДТСЯКШВЫЛЯБЖСНАУ
 ХСРКЛМВЗГЛПОАЫФЭХЬМВКЛНМЧКЛРТК
 СВХЕИВЛКТЧКЛХДБРНКАСВИДЗГВКЛТК
 ШВЕСНАИСКНУХНАСНИВПЕИТХДБЮЖЪЛ
 ЩГОШЛОГРИНПМАЕКВЦФПКМИНОРТЛЭЮ
 ХТЭРНМУНГШЗДЛХОБРМПСКВФАУМСНКИ
 ИЛДЭХБТКВУЗНАЛИДИМРАНКВДШБТСВФ
 ХБЭКЛАИСШОВХКОЛЕАНОВСПЛОЙШРАЛГ
 ОСТДИБКПВСБГЛКРПРИКОВЛТМНУДХБС
 РЛГДКУФСТМНЛНОЛКСВХЕМВАИМСКАЛДГ
 ТЕВДХДБИТХГКУКЛМНКЕЛЫСНЛСАКЕКХ
 ЕВСКХДРКМБЭГКЗРУЦВХЕИСТЛВКЛШЮ
 ГКПУВГЛДТСЯКШВЫЛЯБЖСНАУХСРКЛМА
 ВЗГЛПОАЫФЭХЬМВКЛНМЧКЛРТКСВХЕИВ
 ЛКТЧКЛХДБРНКАСВИДЗГВКЛТКШВЕСНА
 ИСКНУХНАСНИВПЕИТХДБЮЖЪЛЩГОШЛО
 ГРИНПМАЕКВЦФПКМИНОРТЛЭЮХТЭРНМУ
 НГШЗДЛХОБРМПСХВФАУМСНКИЛДЭХБ
 ТКВУЗНАЛИДИМРАНКВДШБТСВФХБЭКЛА
 ИСШОВХКОЛБАНОВСПЛИШРАЛГОСТДИБК
 ПВСБГЛКРПРИКОВЛТМНУДХБСРЛГДКУФ
 СТМЛНОЛКСВХЕМВАИМСКАЛДГТЕВДХДБ
 ЛКРПРИКОВЛТМНУДХБСХСРКЛМВЗГЛПО

Методика Т.Е. Рыбакова №2 «Исследование особенностей распределения внимания у младших школьников»

Исследование особенностей распределения внимания у младших школьников (методика Т.Е. Рыбакова)

Оборудование: бланк, состоящий из чередующихся кружков и крестов (на каждой строчке семь кружков и пять крестов, всего 42 кружка и 30 крестов), секундомер.

Порядок исследования. Испытуемому предъявляют бланк и просят считать вслух, не останавливаясь (без помощи пальца), по горизонтали число кружков и крестов в отдельности.

Обработка и анализ результатов. Экспериментатор замечает время, которое требуется испытуемому на весь подсчет элементов, фиксирует все остановки испытуемого и те моменты, когда он начинает сбиваться со счета.

Сопоставление количества остановок, количества ошибок и порядкового номера элемента, с которого испытуемый начинает сбиваться со счета, позволит сделать вывод об уровне распределения внимания у испытуемого.

Методика «Изучение переключения внимания»

Цель: изучение и оценка способности к переключению внимания.

Оборудование: таблица с числами черного и красного цветов от 1 до 12, написанными не по порядку; секундомер.

Порядок исследования. По сигналу исследователя испытуемый должен назвать и показать числа:

- черного цвета от 1 до 12;
- красного цвета от 12 до 1;
- черного цвета в возрастающем порядке, а красного – в убывающем (например, 1 – черная, 12 – красная, 2 – черная, 11 – красная и т.д.).

Время опыта фиксируется с помощью секундомера.

Обработка и анализ результатов. Разность между временем, необходимым для завершения последнего задания, и суммой времени, затраченного на работу над первым и вторым, будет тем временем, которое испытуемый расходует на переключение внимания при переходе от одной деятельности к другой.

Методика: «Изучение переключения внимания»

Цель: изучение и оценка способности к переключению внимания.

Оборудование: таблица с числами черного и красного цветов от 1 до 12, написанными не по порядку; секундомер.

Порядок исследования. По сигналу исследователя испытуемый должен назвать и показать числа:

- черного цвета от 1 до 12;
- красного цвета от 12 до 1;
- черного цвета в возрастающем порядке, а красного – в убывающем (например, 1 – черная, 12 – красная, 2 – черная, 11 – красная и т.д.).

Время опыта фиксируется с помощью секундомера.

Обработка и анализ результатов. Разность между временем, необходимым для завершения последнего задания, и суммой времени, затраченного на работу над первым и вторым, будет тем временем, которое испытуемый расходует на переключение внимания при переходе от одной деятельности к другой.

Методика "Запомни и расставь точки"

С помощью данной методики оценивается объем внимания ребенка. Для этого используется стимульный материал, изображенный ниже. Лист с точками предварительно разрезается на 8 малых квадратов, которые затем складываются в стопку таким образом, чтобы сверху оказался квадрат с двумя точками, а внизу — квадрат с девятью точками (все остальные идут сверху вниз по порядку с последовательно увеличивающимся на них числом точек).

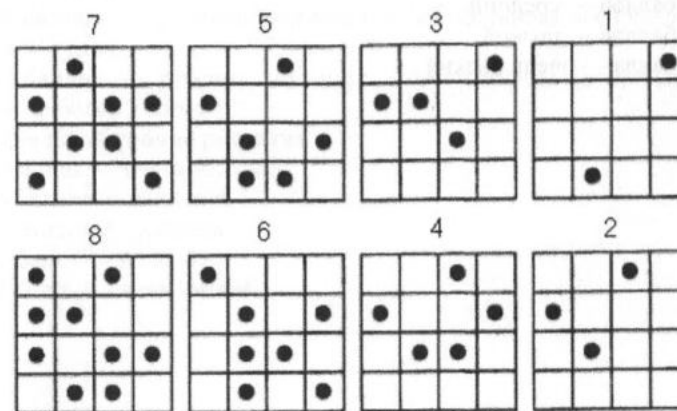
Перед началом эксперимента ребенок получает следующую инструкцию:

«Сейчас мы поиграем с тобой в игру на внимание. Я буду тебе одну за другой показывать карточки, на которых нарисованы точки, а потом ты сам будешь рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где ты видел эти точки на карточках».

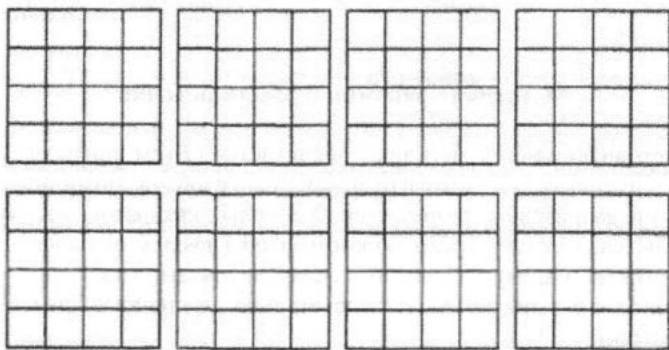
Далее ребенку последовательно, на 1-2 сек, показывается каждая из восьми карточек с точками сверху вниз в стопке по очереди и после каждой очередной карточки предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой карточке за 15 сек. Это время дается ребенку для того, чтобы он смог вспомнить, где находились увиденные точки, и отметить их в пустой карточке.

Оценка результатов

Объемом внимания ребенка считается максимальное число точек, которое ребенок смог правильно воспроизвести на любой из карточек (выбирается та из карточек, на которой было вос-



Стимульный материал к заданию «Запомни и расставь точки».



Матрицы к заданию «Запомни и расставь точки» (воспроизведено безошибочно самое большое количество точек). Результаты эксперимента оцениваются в баллах следующим образом:

10 баллов — ребенок правильно за отведенное время воспроизвел на карточке 6 и более точек.

8-9 баллов — ребенок безошибочно воспроизвел на карточке от 4 до 5 точек.

6-7 баллов — ребенок правильно восстановил по памяти от 3 до 4 точек.

4-5 баллов — ребенок правильно воспроизвел от 2 до 3 точек.

0-3 балла — ребенок смог правильно воспроизвести на одной карточке не более одной точки.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.

8-9 баллов — высокий.

6-7 баллов — средний.

4-5 баллов — низкий.

0-3 балла — очень низкий.



Методика: «Выучи слова»

С помощью данной методики определяется динамика процесса заучивания. Ребенок получает задание за несколько попыток выучить наизусть и безошибочно воспроизвести ряд, состоящий из 12 слов: дерево, кукла, вилка, цветок, телефон, стакан, птица, пальто, лампочка, картина, человек, книга.

Запоминание ряда производится так. После каждого очередного его прослушивания ребенок пытается воспроизвести весь ряд. Экспериментатор отмечает количество слов, которое ребенок во время данной попытки вспомнил и назвал правильно, и вновь зачитывает тот же самый ряд. И так шесть раз подряд, пока не будут получены результаты воспроизведения ряда за шесть попыток.

Результаты заучивания ряда слов представляются на графике, где по горизонтали указаны последовательные попытки воспроизведения ребенком ряда, а по вертикали — количество слов, правильно им воспроизведенных в каждой попытке.

Оценка результатов

10 баллов — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел все 12 слов за 6 или меньше попыток.

8-9 баллов — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 10-11 слов.

6-7 баллов — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 8-9 слов.

4-5 баллов — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 6-7 слов.

2-3 балла — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 4-5 слов.

0-1 балла — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток не более 3 слов.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.

8-9 баллов — высокий.

4-7 баллов — средний.

2-3 балла — низкий.

0-1 балл — очень низкий.

Методика: "Вербальная фантазия"

В ходе рассказа фантазия ребенка оценивается по следующим признакам:

1. Скорость процессов воображения.
2. Необычность, оригинальность образов.
3. Богатство фантазии.
4. Глубина и проработанность (детализированность) образов.

По каждому из этих признаков рассказ получает от 0 до 2 баллов.

0 баллов ставится тогда, когда данный признак в рассказе практически отсутствует. **1 балл** рассказ получает в том случае, если данный признак имеется, но выражен сравнительно слабо. **2 балла** рассказ зарабатывает тогда, когда соответствующий признак не только имеется, но и выражен достаточно сильно. Если в течение 1 мин ребенок так и не придумал сюжета рассказа, то экспериментатор сам подсказывает ему какой-либо сюжет и за скорость воображения ставит **0 баллов**. Если же сам ребенок придумал сюжет рассказа к концу отведенной на это минуты, то по скорости воображения он получает оценку в **1 балл**. И, наконец, если ребенку удалось придумать сюжет рассказа очень быстро, в течение первых 30 сек отведенного времени, или если в течение одной минуты он придумал не один, а как минимум два разных сюжета, то по признаку «скорость процессов воображения» ребенку ставится **2 балла**.

Необычность, оригинальность образов расценивается следующим способом. Если ребенок просто пересказал то, что когда-то от кого-то слышал или где-то видел, то по данному признаку он получает **0 баллов**. Если ребенок пересказал известное, но при этом внес в него от себя что-то новое, то оригинальность его воображения оценивается в **1 балл**. И, наконец, в том случае, если ребенок придумал что-то такое, что он не мог раньше где-либо видеть или слышать, то оригинальность его воображения получает оценку в **2 балла**.

Богатство фантазии ребенка проявляется также в разнообразии используемых им образов. При оценивании этого качества процессов воображения фиксируется общее число различных живых существ, предметов, ситуаций и действий, различных характеристик и признаков, приписываемых всему этому в рассказе ребенка. Если общее число названного превышает 10, то за богатство фантазии ребенок получает **2 балла**. Если общее количество деталей указанного типа находится в пределах от 6 до 9, то ребенок получает **1 балл**. Если признаков в рассказе мало, но в целом не менее 5, то богатство фантазии ребенка оценивается в **0 баллов**.

Глубина и проработанность образов определяются по тому, насколько разнообразно в рассказе представлены детали и характеристики, относящиеся к образу (человеку, животному, фантастическому существу, объекту, предмету и т.п.), играющему ключевую роль или занимающему

центральное место в рассказе. Здесь также даются оценки в трехбалльной системе.

0 баллов ребенок получает тогда, когда центральный объект его рассказа изображен весьма схематично, без детальной проработки его аспектов. **1 балл** ставится в том случае, если при описании центрального объекта рассказа его детализация умеренная, **2 балла** по глубине и проработанности образов ребенок получает в том случае, если главный образ его рассказа расписан в нем достаточно подробно, с множеством разнообразных характеризующих его деталей.

Впечатлительность или эмоциональность образов оценивается по тому, вызывают ли они интерес и эмоции у слушателя.

Если образы, использованные ребенком в его рассказе, малоинтересны, банальны, не оказывают впечатления на слушающего, то по обсуждаемому признаку фантазия ребенка оценивается в **0 баллов**. Если образы рассказа вызывают к себе интерес со стороны слушателя и некоторую ответную эмоциональную реакцию, но этот интерес вместе с соответствующей реакцией вскоре угасает, то впечатлительность воображения ребенка получает оценку, равную **1 баллу**. И, наконец, если ребенком были использованы яркие, весьма интересные образы, внимание слушателя к которым, раз возникнув, уже затем не угасало и даже усиливалось к концу, сопровождаясь эмоциональными реакциями типа удивления, восхищения, страха и т.п., то впечатлительность рассказа ребенка оценивается по **высшему баллу - 2**. Таким образом, максимальное число баллов, которое ребенок в этой методике может получить за свое воображение, равно 10, а минимальное - 0. Для того чтобы в ходе прослушивания рассказа ребенка экспериментатору было легче фиксировать и далее анализировать продукты его воображения по всем перечисленным выше параметрам, рекомендуется пользоваться схемой, представленной в таблице. Ее надо готовить заранее, до начала проведения обследования.

Схема протокола к методике «Вербальная фантазия»

Оцениваемые параметры воображения ребёнка	Оценка этих параметров в баллах		
	0	1	2
1. Скорость процессов воображения			
2. Необычность, оригинальность образов			
3. Богатство фантазии (разнообразие образов)			
4. Глубина и проработанность (детализированность) образов			
5. Впечатлительность, эмоциональность образов			

По ходу рассказа ребенка в нужной графе этой таблицы крестиком отмечаются оценки фантазии ребенка в баллах.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий. **8-9 баллов** — высокий.

4-7 баллов — средний. **2-3 балла** — низкий. **0-1 балл** — очень низкий.

Методика: "Определение понятий".

Ребенку предлагают следующие наборы слов:

1. Велосипед, гвоздь, газета, зонтик, мех, герой, качаться, соединять, кусать, острый.
2. Самолет, кнопка, книжка, плащ, перья, друг, двигаться, объединять, бить, тупой.
3. Автомобиль, шуруп, журнал, сапоги, чешуя, трус, бежать, связывать, щипать, колючий.
4. Автобус, скрепка, письмо, шляпа, пух, ябеда, вертеться, складывать, толкать, режущий.
5. Мотоцикл, прищепка, афиша, ботинки, шкура, враг, спотыкаться, собирать, ударять, шершавый.

Перед началом диагностики ребенку предлагается следующая инструкция:

"Перед тобой несколько разных наборов слов. Представь себе, что ты встретился с человеком, который не знает значения ни одного из этих слов. Ты должен постараться объяснить этому человеку, что означает каждое слово, например слово "велосипед". Как бы ты объяснил это?"

Далее ребенку предлагается дать определения последовательности слов, выбранной наугад из пяти предложенных наборов, к примеру, такой: автомобиль, гвоздь, газета, зонтик, чешуя, герой, связывать, щипать, шершавый, вертеться. За каждое правильно данное определение слова ребенок получает по 1 баллу. На то, чтобы дать определение каждого слова, отводится по 30 сек. Если в течение этого времени ребенок не смог дать определение предложенного слова, то экспериментатор оставляет его и зачитывает следующее по порядку слово.

Дети могут сами читать стимульные слова, если умеют это делать и если чтение не вызывает у них затруднений. Во всех остальных случаях экспериментатор сам читает ребенку слова.

Перед тем как ребенок попытается дать определение слову, необходимо убедиться в том, что он понимает его. Это можно сделать с помощью следующего вопроса: "Знаешь ли ты это слово?" или "Понимаешь ли ты смысл этого слова?" Если получен со стороны ребенка утвердительный ответ, то- после этого экспериментатор предлагает ребенку самостоятельно дать определение этого слова и засекает отводимое на это время.

Если предложенное ребенком определение слова оказалось не достаточно точным, то за данное определение ребенок получает промежуточную оценку - 0,5 балла. При совершенно неточном определении - 0 баллов.

Оценка результатов

Максимальное количество баллов, которое может ребенок получить за выполнение этого задания, равно 10, минимальное - 0. В итоге проведения эксперимента подсчитывается сумма баллов, полученных ребенком за

определения всех 10 слов из выбранного набора. При повторном проведении психодиагностики одного и того же ребенка при помощи данной методики рекомендуется пользоваться разными наборами слов, так как ранее данные определения могут запоминаться и затем воспроизводиться по памяти.

Выводы об уровне развития

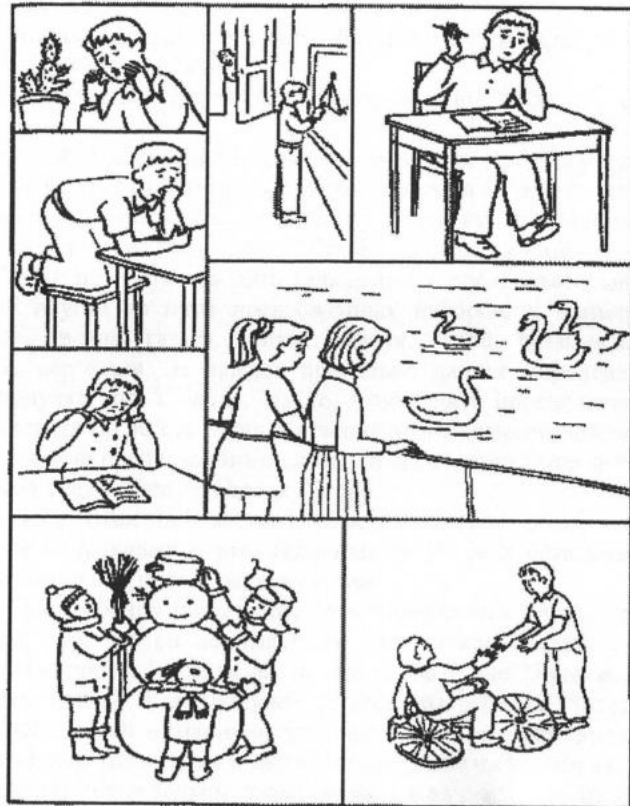
- 10 баллов - очень высокий.
- 8-9 баллов - высокий.
- 4-7 баллов - средний.
- 2-3 балла - низкий.
- 0-1 балл - очень низкий.



Методика: "Определение активного словарного запаса"

Ребенку предлагается любая картинка, на которой изображены люди и различные предметы (например, такая, которая изображена ниже). Его просят в течение 5 минут как можно подробнее рассказать о том, что изображено и что происходит на этой картинке.

Рисунок. Примерная картинка к методике, предназначенной для определения активного словарного запаса ребёнка младшего школьного возраста:



Речь ребенка фиксируется в специальном протоколе, форма которого приводится в таблице, и затем анализируется.

Таблица. Форма протокола к методике оценки активного словарного запаса младшего школьника

№ п/п	Фиксируемые признаки речи	Частота употребления этих признаков ребёнком
1	Существительные	
2	Глаголы	
3	Причастия	
4	Деепричастия	
5	Прилагательные в начальной форме	
6	Прилагательные в сравнительной степени	
7	Прилагательные в превосходной степени	
8	Союзы	
9	Предлоги	
10	Частицы	
11	Однородные члены предложения	
12	Сложные предложения с союзами типа «и», «а», «но», «да», «или» и др.	
13	Сложные предложения, соединённые подчинительными союзами типа: «который», «потому что», «так как» и др.	
14	Вводные конструкции, начинающиеся со слов «во-первых», «по моему мнению», «я думаю», «мне кажется» и т.п.	

В этом протоколе отмечается частота употребления ребенком различных частей речи, сложных предложений с союзами и вводных конструкций, что свидетельствует об уровне развития его речи. Во время проведения психодиагностического эксперимента все эти признаки, включенные в форму протокола, отмечаются в его правой части.

Оценка результатов

10 баллов ребенок получает в том случае, если в его речи (рассказе по картинке) встречаются не менее 10 из перечисленных в протоколе признаков.

В 8-9 баллов его речь оценивается тогда, когда в ней обнаруживается

не менее 8-9 разных протокольных признаков.

6-7 баллов за свою речь ребенок зарабатывает при наличии 6-7 разных признаков.

Оценка в **4-5 баллов** ему дается за присутствие в речи 4-5 разных признаков.

2-3 балла — в речи присутствуют 2-3 признака.

0-1 балл — рассказа нет или в нем имеются 1-2 слова, представляющие собой одну-единственную часть речи.

Выводы об уровне развития

10 баллов - очень высокий.

8-9 баллов - высокий.

4-7 баллов - средний.

2-3 балла - низкий.

0-1 балл - очень низкий.

Методика «Изучение учебной мотивации»

При составлении диагностической анкеты для учащихся начальных классов были сохранены основные подходы из методики М.Р. Гинзбурга, представленной в его книге "Изучение учебной мотивации". Формулировка вариантов окончания каждого неоконченного предложения и его балльная оценка учитывают наличие шести мотивов (внешнего, игрового, получения отметки, - позиционного, социального, учебного). Учащимся сообщается инструкция: "Для окончания каждого предложения выбери один из предлагаемых ответов, который подходит для тебя больше всего. Рядом с выбранным ответом поставь знак "+"".

1. Я учусь в школе, потому что...

- а) так хотят мои родители;
- б) мне нравится учиться;
- в) я чувствую себя взрослым;
- г) я люблю хорошие отметки;
- д) хочу получить профессию;
- е) у меня хорошие друзья.

2. Самое интересное на уроке...

- а) игры и физкультминутки;
- б) хорошие оценки и похвала учителя;
- в) общение с друзьями;
- г) ответы у доски;
- д) познание нового и выполнение задания;
- е) готовиться к жизни.

3. Я стараюсь учиться лучше, чтобы...

- а) получить хорошую отметку;
- б) больше знать и уметь;
- в) мне покупали красивые вещи;
- г) у меня было больше друзей;
- д) меня любила и хвалила учительница;
- е) приносить пользу, когда вырасту.

4. Если я получаю хорошую отметку, то мне нравится, что...

- а) я хорошо все выучил(а);
- б) в дневнике стоит хорошая отметка;
- в) учительница будет рада;
- г) дома меня похвалят;
- д) смогу побольше поиграть на улице;
- е) я узнаю больше нового. Спасибо!"

Обработка результатов

Каждый вариант ответа обладает определенным количеством баллов в зависимости от того, какой именно мотив проявляется в предлагаемом ответе (таблица ниже).

Кол-во баллов 4 ответ	Кол-во баллов 3 ответ	Кол-во баллов 2 ответ	Кол-во баллов 1 ответ	Варианты ответов
5	2	1	0	а)
2	5	2	5	б)
3	0	3	3	в)
0	1	0	2	г)
1	3	5	4	д)
4	4	4	1	е)

Баллы суммируются и по оценочной таблице 6 выявляется итоговый уровень мотивации.

Таблица.

Сумма баллов итогового уровня мотивации	Кол-во баллов № 4	Кол-во баллов № 3	Кол-во баллов № 2	Кол-во баллов № 1	Уровни мотивации
17 - 20	5	5	5	5	1
13 - 16	4	4	4	4	2
9 - 12	3	3	3	3	3
5 - 8	2	2	2	2	4
6 - 4	0 - 1	0 - 1	0 - 1	0 - 1	5

I - очень высокий уровень мотивации с выраженным личностным смыслом, преобладанием познавательных и внутренних мотивов, стремлением к успеху;

II - высокий уровень учебной мотивации;

III - нормальный (средний) уровень мотивации;

IV - сниженный уровень учебной мотивации;

V - низкий уровень мотивации с выраженным отсутствием у ученика личностного смысла.

ПРОТОКОЛ ЗАПОЛНЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

	Кол-во			%		
	5-9 кл	10-11 кл	Всего	5-9 кл	10-11 кл	Всего
Всего детей исследовано						
слишком высокий уровень мотивации к успеху;						
умеренно высокий уровень мотивации;						
средний уровень мотивации;						
низкая мотивация к успеху;						

**АБДУЛЛАЕВА ГУЛЬЗИРА ОЛЖАБЕКОВНА
ЖИЕНБАЕВА НАДЕЖДА БИСЕНОВНА
ГАРБЕР АЛЕНА ИЛЬИНИЧНА
АХМЕТОВА АЙГУЛЬ ИГЕНОВНА**

Психолого-педагогическая диагностика личности

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Подписано в печать 03.01.2020 г..
Формат бумаги 60x84 1/16. Печать цифровая.
Тираж 500 экз. Заказ № 512.

ТОО «Лантар Трейд»
г. Алматы, Егизбаева 7в, 704 офис
тел. +7 (727) 390 05 35
e-mail: lantar2018@mail.ru
web-site: www.lantar.kz