



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

**ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРАКТИКУМ**

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве практикума*

Магнитогорск
2019

Рецензенты:

директор
МОУ «Средняя общеобразовательная школа №54»
г. Магнитогорска
Е.П. Руденко

директор
АНО «Средняя общеобразовательная школа развивающего обучения»
г. Магнитогорска
И.В. Григорьева

Составители: Оринина Л.В., Кашуба И.В., Бахольская Н.А., Великанова С.С.

Формирование психолого-педагогической компетентности студентов в условиях профессионального образования: практикум [Электронный ресурс] : практикум / сост. Лариса Владимировна Оринина, Инесса Валерьевна Кашуба, Наталья Александровна Бахольская, Светлана Семеновна Великанова ; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (1,43 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS Windows XP и выше ; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

В каждом разделе практикума приводятся тестовые методики для исследования психолого-педагогической компетентности студентов, вопросы и задания для самостоятельной работы (в том числе повышенной сложности), а также указывается литература для самостоятельного изучения.

Практикум составлен в соответствии с типовыми программами дисциплин «Профессиональная педагогика и психология», «Психология организационно-управленческой деятельности», «Педагогика и психология», «Педагогика и андрагогика» для бакалавров и магистров всех направлений подготовки.

УДК 378.02

© сост. Оринина Л.В., Кашуба И.В.,
Бахольская Н.А., Великанова С.С., 2019
© ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова», 2019

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Раздел I. ПОСТРОЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ЛИЧНОСТИ.....	8
Раздел II. ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЭМПАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ.....	27
Раздел III. ПРАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ	42
Раздел IV. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ.....	51
Раздел VI. ИССЛЕДОВАНИЕ ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ	78
Раздел VII. ПРОЕКТИВНЫЙ ТЕСТ РОРШАХА КАК ПРИМЕР АНАЛИЗА МНОГОФАКТОРНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ.....	95
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	167
ТЕЗАУРУС.....	169
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ И ОЧНОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ	173
ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ.....	174

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня общество испытывает самые глубокие и стремительные перемены за всю свою историю. На смену прежнему стилю жизни, когда одного образования хватало на всю жизнь, приходит новый жизненный стандарт: Образование для человека, образование через всю жизнь.

Современные концепции образования предлагают отказаться от традиционных знаний, умений, навыков и переориентироваться на ключевые компетенции в интеллектуальной, общественно - политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Имидж и компетентность призваны в качестве важнейших условий успешности профессиональной деятельности личности и показателя его возможностей. Новая образовательная парадигма в качестве приоритета профессионального образования рассматривает ориентацию на личности, адекватные современным тенденциям общественного развития, а также направлена на становление профессионального имиджа: компетентности, конкурентоспособности, эрудиции, творческих начал и культуры личности.

Таким образом, речь идет о переходе обучения «от науки» к обучению «от специальности». Такой переход являет собой ведущую тенденцию в развитии профессионального образования в нашей стране. Наряду с ней актуальными становятся следующие тенденции:

– демократизации образовательного процесса (или расширения пространства самоопределения учащихся и студентов, расширения организационных свобод и свобод в содержании образования);

– гуманитаризации образования (насыщения образовательного процесса различного рода гуманитарного техниками);

– методологизации образования (высокие темпы смены знаний и организационная динамика современной деятельности требуют создания новых единиц и форм организации учебного содержания, прежде всего обобщенных методов мышления и деятельности, то есть перевода образования с ориентации на усвоения определенного набора схем мышления и деятельности на освоение методов создание таких схем).

В связи с указанными направлениями изменения образовательной ситуации в стране складываются новые формы организационной деятельности учителя, требующие основательной психологической подготовленности. Психологическая компетентность педагога в настоящее время приобретает особое значение, становится одним из основных критериев профессионального мастерства. Сегодня на рынке труда востребован высококвалифицированный специалист, профессионал.

Профессионал в современной литературе определяется как субъект профессиональной деятельности, обладающий высокими показателями профессионализма личности и деятельности, имеющий высокий профессиональный и социальный статус, динамически развивающуюся систему личностной и деятельной регуляции, постоянно нацеленный на

саморазвитие и самосовершенствование, на личностные и профессиональные достижения, имеющие социально-позитивное значение.

В воспитании и обучении наших студентов, мы делаем акцент на то, что специалист 21 века - высокопрофессиональная личность, способная творчески мыслить, принимать нестандартные решения и нести за них ответственность. От того, насколько широко молодежь включена, интегрирована во все сферы социально-экономической жизни и насколько активно ее участие в ней, во многом зависят темпы развития всего общества, уровень жизни населения страны. Однако многие выпускники, как молодые специалисты, часто сталкиваются с проблемами на новом малознакомом рабочем месте, невольно может возникнуть вопрос: чего не хватает сегодняшнему молодому специалисту для успешной работы? Прежде всего, высокого уровня развития и овладения общими компетенциями. Рассмотрим их подробнее.

1. Личностная компетенция – набор психологических качеств, обеспечивающих эффективное поведение человека в определенной деловой ситуации (например «лидерство»). В общем виде личностная компетенция включает в себя: принятие решений, установление контактов, ориентироваться на результат, установка на обучение, уверенность в себе, способность правильно распоряжаться своим временем (тайм-менеджмент), умение решать проблемы, умение ставить цели и достигать их, умение вовремя мобилизоваться, учиться и переобучаться, адекватно воспринимать и анализировать информацию.

2. Понятие «коммуникативная компетенция» по происхождению означает некоторую систему требований к человеку, связанных с процессом общения: грамотная речь, знание ораторских приемов, умение проявлять индивидуальный подход к собеседнику и т.д..

Коммуникативная компетенция может включать в себя множество компонентов:

- владение той или иной лексикой,
- развитость устной речи (в том числе четкость, правильность)
- развитость устной речи,
- умение соблюдать этику и этикет общения,
- владение коммуникативными тактиками,
- владение коммуникативными стратегиями,
- знание личностных особенностей и типичных проблем людей, с которыми предстоит общаться,
- умение анализировать внешние сигналы,
- способность разрешать конфликты,
- ассертивность (удивление)
- владение ораторским искусством,
- умение организовать и вести переговоры, иные деловые встречи,
- эмпатия,
- умение проникнуться интересами другого человека.

Важной составляющей профессионала является его компетентность.

Компетентность – способность человека решать профессиональные задачи и получить результат. Компетенция – следовать стандартам поведения. Профессиональная компетентность – это сфера профессиональной деятельности, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью. Психологическая компетентность в самом общем виде представляет собой структурированную систему знаний о человеке как индивиде, субъекте труда и личности, включенном индивидуальную или совместную деятельность, осуществляющую профессиональные или иные взаимодействия. Высокий уровень психологической компетентности обеспечивает успешную деятельность взаимодействия в системе «человек-человек». Именно психология призвана помочь учителю в разрешении многих стоящих перед ним педагогических задач.

Во введенных с 1996 года учебных планах в средних педагогических учебных заведениях существенно повышен статус психолого-педагогических дисциплин. Психолого-педагогическая подготовка педагога стала более дифференцированной, структурно оформленной, объемной.

Психолого-педагогическая компетентность студентов представляет собой интегральное психическое образование, включающее ряд сформированных компетенций как сочетание знаний, умение, качеств и свойств личности.

Психолого-педагогические компетенции различают:

а. По основанию видов профессиональной деятельности:

- коммуникативная
- диагностическая
- проективная.

б. По основанию профессионально важных качеств и психических процессов, востребованных в труде педагога:

- когнитивная
- перцептивная
- эмотивная,
- рефлексивная.

Указанные компетентности дифференцируются по обращенности на детей (профессиональные психологические компетенции) и по обращенности на себя психологические самокомпетенции.

На формирование психолого-педагогической компетентности влияет комплекс педагогических условий, оказывающих дифференцированное воздействие на различные виды компетенций: когнитивная компетенция в большой мере формируется при условии профессиональной направленности содержания образования и использования систематического обучающего контроля знаний. Когнитивная компетенция является основанием для формирования других компетенций. Перцептивная, эмотивная, рефлексивная, коммуникативная, диагностическая и проективная компетенции формируются,

главным образом, на основе когнитивной компетенции при включении приёмов обучения, стимулирующих практические умения студентов.

Психолого-педагогическая компетентность студентов высших учебных заведений имеет специфику, состоящую в ориентации знаний и умений по психологии на решении типичных педагогических ситуаций и учет возрастных особенностей обучающихся.

Психолого-педагогическая компетентность студентов может быть сформирована при наличии сочетания ряда условий:

- усиление роли профессионализации психолого-педагогического знания в содержании образования;

- использование систематического обучающего контроля с применением контрольных заданий, охватывающих каждую тему содержания учебного материала;

- формирование видов психолого-педагогических компетенций путем активизации практических умений студентов.

Психолого-педагогическая компетентность студентов вуза является значимой с точки зрения получения ими вышеперечисленных профессиональных компетенций, формируемых и реализуемых в условиях социокультурной образовательной среды университета.

Таким образом, под психолого-педагогической компетентностью студентов мы понимаем интегративное качество личности, включающее в себя когнитивный, рефлексивно-оценочный, мотивационный и деятельностный компоненты и предполагающее развитие у неё значимых общекультурных и общепрофессиональных компетенций, необходимых для дальнейшего личностного и профессионального совершенствования.

Данное пособие представляет собой попытку интегративного рассмотрения заявленной проблемы с точки зрения предоставления в нем практико-ориентированного материала, включающего диагностические методики, совокупность техник, методов и приемов как обучающего, так и тренингового характера, а также игр и упражнений психолого-педагогической направленности, которые могут стать и методическим инструментарием, и средством повышения уровня психолого-педагогической компетентности студентов в условиях образовательной среды университета.

Раздел I. ПОСТРОЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ЛИЧНОСТИ

Методики, приведенные в данном блоке, позволяют оценить внутренний личностный профиль человека и направлены на диагностику темперамента, акцентуации характера, гендерного типа, способностей и направленности.

Методика диагностики темперамента

Инструкция: Отметьте знаком «+» те качества в «паспорте» темперамента, которые для вас обычны, повседневны. Итак,

если вы:

- 1) неусидчивы, суетливы;
 - 2) невыдержанны, вспыльчивы;
 - 3) нетерпеливы;
 - 4) резки и прямолинейны в отношениях с людьми;
 - 5) решительны и инициативны;
 - 6) упрямы;
 - 7) находчивы в споре;
 - 8) работаете рывками;
 - 9) склонны к риску;
 - 10) незлопамятны;
 - 11) обладаете быстрой, страстной, со сбивчивыми интонациями и речью;
 - 12) неуравновешенны и склонны к горячности;
 - 13) агрессивный забияка;
 - 14) нетерпимы к недостаткам;
 - 15) обладаете выразительной мимикой;
 - 16) способны быстро действовать и решать;
 - 17) неустанно стремитесь к новому;
 - 18) обладаете резкими порывистыми движениями;
 - 19) настойчивы в достижении поставленной цели;
 - 20) склонны к резким сменам настроения
- то вы чистый *холерик*.

Если вы:

- 1) веселы и жизнерадостны;
- 2) энергичны и деловиты;
- 3) часто не доводите начатое дело до конца;
- 4) склонны переоценивать себя;
- 5) способны быстро схватывать новое;
- 6) неустойчивы в интересах и склонностях;
- 7) легко переживаете неудачи и неприятности;
- 8) легко приспосабливаетесь к разным обстоятельствам;
- 9) с увлечением беретесь за любое новое дело;
- 10) быстро остываете, если дело перестает вас интересовать;

- 11) быстро включается в новую работу и быстро переключается с одной работы на другую;
 - 12) тяготитесь однообразием будничной кропотливой работы;
 - 13) общительны и отзывчивы, не чувствуете скованности с новыми для вас людьми;
 - 14) выносливы и работоспособны;
 - 15) обладаете громкой, быстрой, отчетливой речью, сопровождающейся жестами, выразительной мимикой;
 - 16) сохраняете самообладание в неожиданной сложной обстановке;
 - 17) обладаете всегда бодрым настроением;
 - 18) быстро засыпаете и пробуждаетесь;
 - 19) часто не собраны, проявляете поспешность в решениях;
 - 20) склонны иногда скользить по поверхности, отвлекаться
- то вы, конечно же, *сангвиник*.

Если вы:

- 1) спокойны и хладнокровны;
 - 2) последовательны и обстоятельны в делах;
 - 3) осторожны и рассудительны;
 - 4) умеете ждать;
 - 5) молчаливы и не любите попусту болтать;
 - 6) обладаете спокойной, равномерной речью, с остановками, без резко выраженных эмоций, жестикуляции и мимики;
 - 7) сдержаны и терпеливы;
 - 8) доводите начатое дело до конца;
 - 9) не растрчиваете попусту сил;
 - 10) придерживаетесь выработанного распорядка дня, жизни, системы в работе;
 - 11) легко сдерживаете порывы;
 - 12) маловосприимчивы к одобрению и порицанию;
 - 13) незлобивы, проявляете снисходительное отношение к колкостям в свой адрес;
 - 14) постоянны в своих отношениях и интересах;
 - 15) медленно включается в работу и медленно переключаетесь с одного дела на другое;
 - 16) ровны в отношениях со всеми;
 - 17) любите аккуратность и порядок во всем;
 - 18) с трудом приспосабливаетесь к новой обстановке;
 - 19) обладаете выдержкой;
 - 20) несколько медлительны
- то вы, без сомнения, *флегматик*.

Если вы:

- 1) стеснительны и застенчивы;
- 2) теряетесь в новой обстановке;
- 3) затрудняетесь установить контакт с незнакомыми людьми;

- 4) не верите в свои силы;
 - 5) легко переносите одиночество;
 - 6) чувствуете подавленность и растерянность при неудачах;
 - 7) склонны уходить в себя;
 - 8) быстро утомляетесь;
 - 9) обладаете тихой речью;
 - 10) невольно приспособливаетесь к характеру собеседника;
 - 11) впечатлительны до слезливости;
 - 12) чрезвычайно восприимчивы к одобрению и порицанию;
 - 13) предъявляете высокие требования к себе и окружающим;
 - 14) склонны к подозрительности, мнительности;
 - 15) болезненно чувствительны и легко ранимы;
 - 16) чрезмерно обидчивы;
 - 17) скрытны и необщительны, не делитесь ни с кем своими мыслями;
 - 18) малоактивны и робки;
 - 19) уступчивы, покорны;
 - 20) стремитесь вызвать сочувствие и помощь у окружающих
- то вы *меланхолик*.

Обработка результатов. Если количество положительных ответов в «паспорте» темперамента того или иного типа составляет 16 -20, то это значит, что у вас ярко выражены черты данного типа темперамента. Если же ответов насчитывается 11-15, значит, качества данного темперамента присущи вам в значительной степени. Если положительных ответов 6 - 10, то качества данного типа присущи вам совсем в небольшой степени.

А теперь определите формулу темперамента:

$$T_T = (X A_X : A100\%) + (C A_C : A100\%) + (\Phi A_\Phi : A100\%) + (M A_M : A100\%),$$

где: T_T - формула темперамента,

X - холерический темперамент,

C - сангвинический темперамент,

Φ - флегматический темперамент,

M - меланхолический темперамент,

A - общее число плюсов по всем типам,

A_X - число плюсов в «паспорте холерика»,

A_Φ - число плюсов в «паспорте флегматика»,

A_C - число плюсов в «паспорте сангвиника»,

A_M - число плюсов в «паспорте меланхолика».

В конечном виде формула темперамента приобретает такой, например, вид:

$$T_T = 35\%X + 30\%C + 14\%\Phi + 21\%M.$$

Это значит, что данный темперамент на 35 % холерический, на 30 % сангвинический, на 14 % флегматичный, на 21 % меланхолический. Если относительный результат числа положительных ответов по какому-либо типу составляет 40 % и выше, значит, данный тип темперамента является у вас доминирующим, если 30 - 39 % - то качества данного типа выражены

достаточно ярко, если 20 - 29 %, то качества данного типа выражены средне, если 10 - 19 %, то качества данного темперамента выражены в малой степени.

Методика диагностики акцентуации характера

Согласно теории «акцентуированных личностей» существуют черты личности, которые сами по себе еще не являются патологическими, однако, могут при определенных условиях развиваться в положительном или отрицательном направлении. Черты эти являются как бы заострением некоторых присущих каждому человеку индивидуальных свойств. У психопатов эти черты достигают особо большой выраженности.

Все группы «акцентуированных личностей» объединяются по принципу акцентуации свойств характера или темперамента. К акцентуации свойств характера относятся:

- *демонстративность* (в патологии: психопатия истерического круга);
- *педантичность* (в патологии: ананкастическая психопатия);
- *возбудимость* (в патологии: эпилептоидные психопаты);
- *застывание* (в патологии: паранояльные психопаты).

Остальные виды акцентуаций относятся к особенностям темперамента и отражают темп и глубину эффективных реакций.

Инструкция: Вам предложен ряд вопросов. Если вы с ними согласны, то рядом с номером (на своем листочке) напишите «да», если не согласны, напишите «нет».

Текст опросника

1. Ваше настроение, как правило, бывает ясным, неомраченным?
2. Восприимчивы ли Вы к оскорблениям, обидам?
3. Легко ли Вы плачете?
4. Возникает ли у Вас по окончании какой-либо работы сомнения в качестве ее исполнения и прибегаете ли Вы к проверке - правильно ли все было сделано?
5. Были ли Вы в детстве таким же смелым, как Ваши сверстники?
6. Часто ли у Вас бывают резкие смены настроения (только что парили в облаках от счастья, и вдруг становится очень грустно)?
7. Бываете ли Вы обычно во время веселья в центре внимания?
8. Бывают ли у Вас дни, когда Вы без особых причин ворчливы и раздражительны и все считают, что Вас лучше не трогать?
9. Всегда ли Вы отвечаете на письма сразу после прочтения?
10. Вы человек серьезный?
11. Способны ли Вы на время так сильно увлечься чем-нибудь, что все остальное перестает быть значимым для Вас?
12. Предприимчивы ли Вы?
13. Быстро ли вы забываете обиды и оскорбления?
14. Мягкосердечны ли вы?
15. Когда Вы бросаете письмо в почтовый ящик, проверяете ли вы, опустилось оно туда или нет?

16. Требуется ли Ваше честолюбие того, чтобы в работе (учебе) вы были одним из первых?

17. Боялись ли Вы в детские годы грозы и собак?

1. Смеетесь ли Вы иногда над неприличными шутками?

2. Есть ли среди ваших знакомых люди, которые считают Вас педантичным?

3. Очень ли зависит Ваше настроение от внешних обстоятельств и событий?

4. Любят ли Вас ваши знакомые?

5. Часто ли Вы находитесь во власти сильных внутренних порывов и побуждений?

6. Ваше настроение обычно несколько подавлено?

7. Случалось вам рыдать, переживая тяжелое нервное потрясение?

8. Трудно ли Вам долго сидеть на одном месте?

9. Отстаиваете ли Вы свои интересы, когда по отношению к Вам допускается несправедливость?

10. Хвастаетесь ли Вы иногда?

11. Смогли ли Вы в случае надобности зарезать домашнее животное или птицу?

12. Раздражает ли Вас, если штора или скатерть висит неровно, стараетесь ли Вы это поправить?

13. Боялись ли Вы в детстве оставаться дома один?

14. Часто ли портится Ваше настроение без видимых причин?

15. Случалось ли Вам быть одним из лучших в Вашей профессиональной или учебной деятельности?

16. Легко ли Вы впадаете в гнев?

17. Способны ли Вы быть шаловливо-веселым?

18. Бывают ли у Вас состояния, когда Вы переполнены счастьем?

19. Смогли бы Вы играть роль конферансье в веселых представлениях?

20. Лгали Вы когда-нибудь в своей жизни?

21. Говорите ли Вы людям свое мнение о них прямо в глаза?

22. Можете ли Вы спокойно смотреть на кровь?

23. Нравится ли Вам работа, когда только Вы один ответственны за нее?

24. Заступаетесь ли Вы за людей, по отношению к которым допущена несправедливость?

1. Беспокоит ли Вас необходимость спуститься в темный погреб, войти в пустую, темную комнату?

2. Предпочитаете ли Вы деятельность, которую нужно выполнять долго и точно, той, которая не требует большой кропотливости и делается быстро?

3. Вы очень общительный человек?

4. Охотно ли Вы в школе декламировали стихи?

5. Сбегали ли Вы в детстве из дому?

6. Обычно Вы без колебаний уступаете место в автобусе престарелым пассажирам?

7. Часто ли Вам жизнь кажется тяжелой?
8. Случалось ли Вам так расстраиваться из-за какого-нибудь конфликта, что после этого Вы чувствовали себя не в состоянии пойти на работу?
50. Можно ли сказать, что при неудаче Вы сохраняете чувство юмора?
51. Стараетесь ли Вы помириться, если кого-нибудь обидели?
Предпринимаете ли Вы первым шаги к примирению?
52. Очень ли Вы любите животных?
53. Случалось ли Вам, уходя из дома, возвратиться, чтобы проверить: не произошло ли чего-нибудь?
54. Беспokoили ли Вас когда-нибудь мысли, что с Вами или с Вашими родственниками должно что-либо случиться?
55. Существенно ли зависит Ваше настроение от погоды?
56. Трудно ли Вам выступать перед большой аудиторией?
57. Можете ли Вы, рассердясь на кого-либо, пустить в ход руки?
58. Очень ли Вы любите веселиться?
59. Вы всегда говорите то, что думаете?
60. Можете ли Вы под влиянием разочарования впасть в отчаяние?
61. Привлекает ли Вас роль организатора 'в каком-нибудь деле?
62. Упорствуете ли Вы на пути к достижению цели, если встречается какое-либо препятствие?
63. Чувствовали ли Вы когда-нибудь удовлетворение при неудачах людей, которые Вам неприятны?
64. Может ли трагический фильм взволновать Вас так, что у Вас на глазах выступают слезы?
65. Часто ли Вам мешают уснуть мысли о проблемах прошлого или о будущем дне?
66. Свойственно ли было Вам в школьные годы подсказывать или давать списывать товарищам?
67. Смогли бы Вы пройти в темноте один через кладбище?
68. Вы, не раздумывая, вернули бы лишние деньги в кассу, если бы обнаружили, что получили их слишком много?
69. Большое ли значение Вы придаете тому, что каждая вещь в Вашем доме должна находиться на своем месте?
70. Случается ли Вам, что, ложась спать в отличном настроении, следующим утром Вы встаете в плохом расположении духа, которое длится несколько часов?
71. Легко ли Вы приспосабливаетесь к новой ситуации?
72. Часто ли у Вас бывают головокружения?
73. Часто ли Вы смеетесь?
74. Сможете ли Вы относиться к человеку, о котором Вы плохого мнения, так приветливо, что никто не догадывается о Вашем настоящем отношении к нему?
75. Вы человек живой и подвижный?
76. Сильно ли Вы страдаете, когда совершается несправедливость?

77. Вы страстный любитель природы?
78. Уходя из дома или ложась спать, проверяете ли Вы закрыты ли краны, погашен ли везде свет, заперты ли двери?
79. Пугливы ли Вы?
80. Может ли принятие алкоголя изменить Ваше настроение?
15. Охотно ли Вы принимаете участие в кружках художественной самодеятельности?
16. Тянет ли Вас иногда уехать далеко от дома?
17. Смотрите ли Вы на будущее немного пессимистично?
18. Бывают ли у Вас переходы от веселого настроения к тоскливому?
85. Можете ли Вы развлекать общество, быть душой компании?
86. Долго ли Вы храните чувство гнева, досады?
87. Переживаете ли Вы длительное время горести других людей?
88. Всегда ли Вы соглашаетесь с замечаниями в свой адрес, правильность которых признаете?
89. Могли ли Вы в школьные годы переписать из-за помарок страницу в тетради?
90. Вы по отношению к людям больше осторожны и недоверчивы, чем доверчивы?
91. Часто ли у Вас бывают страшные сновидения?
92. Бывают ли у Вас иногда такие навязчивые мысли, что если Вы стоите на перроне, то можете против своей воли кинуться под приближающийся поезд или можете кинуться из окна верхнего этажа большого дома?
93. Становитесь ли Вы веселее в обществе веселых людей?
94. Вы - человек, который не думает о сложных проблемах, а если и занимается ими, то недолго.
95. Совершаете ли Вы под влиянием алкоголя внезапные импульсивные поступки?
96. В беседах Вы больше молчите, чем говорите?
97. Могли бы Вы, изображая кого-нибудь, так увлечься, чтобы на время забыть, какой Вы на самом деле?

Обработка и интерпретация результатов. Количество совпадающих с ключом ответов умножается на значение коэффициента соответствующего типа акцентуации; если полученная величина превышает 18, то это свидетельствует о выраженности данного типа акцентуации.

Ключ

Свойства характера	Коэффициент	«ДА» № вопросов	«НЕТ» № вопросов
Гипертимность	3	1, 12, 25, 36, 50, 61, 75, 85	-
Дистимичность	3	10, 23, 48, 83, 96	34, 58, 73
Циклотимность	3	6, 20, 31, 44, 55, 70, 80, 93	-
Эмоциональность	3	3, 14, 52, 64, 77, 87	28, 39
Демонстративность	2	7, 21, 24, 32, 45, 49, 71, 74, 81, 94, 97	56
Застревание	2	2, 16, 26, 38, 41, 62, 76, 86, 90	13, 51
Педантичность	2	4, 15, 19, 29, 43, 53, 65, 69, 78, 89, 92	40
Тревожность	3	17, 30, 42, 54, 79, 91	5, 67
Возбудимость	3	8, 22, 33, 46, 57, 72, 82, 95	-
Экзальтированность	6	11, 35, 60, 84	-
Ложь	1	9, 47, 59, 68, 83	18, 27, 37, 63

Описание акцентуаций характера:

1. Гипертимность. Люди, склонные к повышенному настроению, оптимисты, быстро переключаются с одного дела на другое, не доводят начатого до конца, недисциплинированные, легко попадают под влияние неблагополучных компаний. Подростки склонны к приключениям, романтике. Не терпят власти над собой, не любят, когда их опекают. Тенденция к доминированию, лидированию. Чрезмерно повышенное настроение может приводить к неадекватности поведения - «патологический счастливец». В патологии - невроз навязчивых состояний.

2. Застревание - склонность к «застреванию аффекта», к бредовым реакциям. Люди педантичные, злопамятные, долго помнят обиды, сердятся, обижаются. Нередко на этой почве могут появиться навязчивые идеи. Сильно одержимы одной идеей. Слишком устремленные, «упертые в одно», «зашкаленные». В эмоциональном отношении ригидны. Иногда могут давать аффективные вспышки, могут проявлять агрессию. В патологии - паранояльный психопат.

3. *Эмотивность*. Люди, у которых преувеличенно проявляется эмоциональная чувствительность, резко меняется настроение по незначительному для окружающих поводу. От настроения зависит все: и работоспособность, и самочувствие. Тонко организована эмоциональная сфера: способны глубоко чувствовать и переживать. Склонны к добрым отношениям с окружающими. В любви ранимы, как никто другой. Крайне болезненно воспринимают грубость, хамство, приходят в отчаяние, депрессию, если происходит разрыв или ухудшение отношений с близкими людьми.

4. *Педантичность*. Преобладание черт ригидности и педантизма. Люди ригидны, им трудно переключаться с одной эмоции на другую. Любят, чтобы все было на своих местах, чтобы люди четко оформляли свои мысли - крайний педантизм. Идея порядка и аккуратности становится главным смыслом жизни. Периоды злобно-тоскливого настроения, все их раздражает. В патологии - эпилептоидная психопатия. Могут проявлять агрессию.

5. *Тревожность*. Люди меланхолического (либо холерического) склада с очень высоким уровнем конституционной тревожности, не уверены в себе. Недоценивают, преуменьшают свои способности. Пугаются ответственности, опасаются всевозможных неприятностей для себя и своих родных, не могут унять свои страхи и тревогу, «притягивая» к себе и близким реализацию своих страхов и опасений.

6. *Циклотимность*. Резкие перепады настроения. Хорошее настроение коротко, плохое длительно. При депрессии ведут себя как тревожные (см. п. 5), быстро утомляются, приходят в отчаяние от неприятностей, вплоть до попыток самоубийства. При хорошем настроении ведут себя как гипертимные (см. п. 1).

7. *Демонаправитивность*. В патологии - психопатия истерического типа. Люди, у которых сильно выражен эгоцентризм, стремление быть постоянно в центре внимания («пусть ненавидят, лишь бы не были равнодушными»). Таких людей много среди артистов. Если нет способностей, чтобы выделиться, тогда они привлекают внимание антисоциальными поступками. Патологическая лживость - чтобы приукрасить свою особу. Склонны носить яркую, экстравагантную одежду - могут быть определены чисто внешне.

8. *Возбудимость*. Склонность к повышенной импульсивной реактивности в сфере влечения. В патологии - эпилептоидная психопатия.

9. *Дистимичность*. Склонность к расстройствам настроения. Противоположность гипертимности. Настроение пониженное, пессимизм, мрачный взгляд на вещи, утомляемость. Быстро истощается в контактах и предпочитает одиночество.

10. *Экзальтированность*. Склонность к аффективной экзальтации (близко к демонстративности, но там из-за характера). Здесь идут те же проявления, но на уровне эмоций (все идет от темперамента). Религиозный экстаз.

Методика диагностики степени готовности к риску

Инструкция: Оцените степень своей готовности совершить действия, о которых Вас спрашивают. При ответе на каждый из 25 вопросов поставьте соответствующий балл по следующей схеме:

- 2 балла – полностью согласен, полное «да»;
- 1 балл – больше «да», чем «нет»;
- 0 баллов – ни «да», ни «нет», нечто среднее;
- -1 балл – больше «нет», чем «да»;
- -2 балла – полное «нет».

Текст опросника

1. Превысили бы Вы установленную скорость, чтобы быстрее оказать необходимую медицинскую помощь больному человеку?
2. Согласились бы Вы ради хорошего заработка участвовать в опасной и длительной экспедиции?
3. Стали бы Вы на пути убегающего опасного преступника?
4. Могли бы Вы ехать на подножке товарного вагона при скорости более 100 км/ч?
5. Можете ли Вы на другой день после бессонной ночи нормально работать?
6. Стали бы Вы первым переходить холодную реку?
7. Одолжили бы Вы другу большую сумму денег, будучи не совсем уверенным, что он сможет Вам вернуть ее?
8. Вошли бы Вы вместе с укротителем в клетку со львами при его заверении, что это безопасно?
9. Могли бы Вы под руководством опытного наставника залезть на высокую фабричную трубу?
10. Могли бы Вы без тренировки взяться за управление парусной лодкой?
11. Рискнули бы Вы схватить за уздечку бегущую лошадь?
12. Могли бы Вы, выпив пару литров пива, ехать на велосипеде?
13. Могли бы Вы совершить прыжок с парашютом?
14. Могли бы Вы при необходимости проехать без билета от Петербурга до Мурманска?
15. Могли бы Вы отправиться в далекую поездку на автомобиле, если бы за рулем должен был сидеть Ваш знакомый, совсем недавно побывавший в тяжелом дорожном происшествии?
16. Могли бы Вы прыгнуть с 10-метровой высоты на тент пожарной команды?
17. Могли бы Вы, чтобы избавиться от затяжной болезни с постельным режимом, пойти на опасную для жизни операцию?
18. Могли бы Вы спрыгнуть с подножки вагона при скорости движения 60 км/ч?

19. Могли бы Вы в виде исключения вместе с шестью другими людьми подняться на лифте, рассчитанном только на 5 человек?

20. Могли бы Вы за большое денежное вознаграждение перейти с завязанными глазами оживленный уличный перекресток?

21. Взялись бы Вы за опасную для жизни работу, если бы за нее хорошо платили?

22. Могли бы Вы после 10 рюмок водки вычислять проценты?

23. Могли бы Вы по указанию Вашего начальника взяться за высоковольтный провод, если бы он заверил Вас, что провод обесточен?

24. Могли бы Вы после некоторых предварительных объяснений управлять вертолетом?

25. Могли бы Вы, имея билеты, но без денег и продуктов, доехать из Москвы до Хабаровска?

Ключ: После ответа на все вопросы подсчитайте общую сумму баллов в соответствии с инструкцией. Положительные ответы на вопросы свидетельствуют о склонности к риску в условиях опасности. Значения теста от -50 до +50 баллов.

Меньше -30 баллов – вы слишком осторожны;

От -10 до +10 баллов: средние значения;

Свыше +20 баллов: вы склонны к риску.

Методика диагностики мотивации к успеху

Инструкция: «Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых ответьте «да» или «нет».

Текст опросника

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.

2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100 % выполнить задание.

3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.

4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.

5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.

6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.

7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.

8. Я более доброжелателен, чем другие.

9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.

10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.

11. Усердие - это не основная моя черта.

12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.

13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.

14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.

15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.

16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
38. Много, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

Ключ:

По 1 баллу начисляется за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Также начисляется по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 не учитываются. Далее подсчитывается сумма набранных баллов.

Анализ результатов.

1. От 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху;
2. от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации;
3. от 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации;
4. свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Исследования показали, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху - достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху.

К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

Те, кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это препятствует мотиву к успеху - достижению цели.

Методика диагностики мотивации к избеганию неудач

Инструкция: «Вам предлагается список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой строке. В каждой строк выберите только одно из трех слов, которое наиболее точно Вас характеризует, и подчеркните его».

Бланк методики:

1	2	3
1. Смелый	бдительный	предприимчивый
2. Кроткий	робкий	упрямый
3. Осторожный	решительный	пессимистичный
4. Непостоянный	бесцеремонный	внимательный
5. Неумный	трусливый	недумающий
6. Ловкий	бойкий	предусмотрительный
7. Хладнокровный	колеблющийся	удалой
8. Стремительный	легкомысленный	боязливый
9. Незадумывающий -ся	жеманный	непредусмотрительный
10. Оптимистичный	добросовестный	чуткий
11. Меланхолический	сомневающийся	неустойчивый
12. Трусливый	небрежный	взволнованный
13. Опрометчивый	тихий	боязливый
14. Внимательный	неблагодарный	смелый
15. Рассудительный	быстрый	мужественный
16. Предприимчивый	осторожный	предусмотрительный
17. Взволнованный	рассеянный	робкий
18. Малодушный	неосторожный	бесцеремонный
19. Пугливый	нерешительный	нервный
20. Исполнительный	преданный	авантюрист
21. Предусмотрительный	бойкий	отчаянный
22. Укрощенный	безразличный	небрежный

23. Осторожный	беззаботный	терпеливый
24. Разумный	заботливый	храбрый
25. Предвидящий	неустрасимый	добросовестный
26. Поспешный	пугливый	беззаботный
27. Рассеянный	опрометчивый	пессимистичный
28. Осмотрительный	рассудительный	предприимчивый
29. Тихий	неорганизованный	боязливый
30. Оптимистичный	бдительный	беззаботный

Ключ:

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Порядок подсчета:

Испытуемый получает по 1 баллу за следующие выборы, приведенные в ключе. Первая цифра перед чертой означает номер строки, вторая цифра после черты - номер столбца, в котором нужно слово. Например, 1/2 означает, что слово, получившее 1 балл в первой строке, во втором столбце - «бдительный». Другие варианты ответов испытуемого баллов не получают.

Результат. Чем больше сумма баллов, тем выше уровень мотивации к избеганию неудач, защите. От 2 до 10 баллов: низкая мотивация к защите; от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации; от 17 до 20 баллов: высокий уровень мотивации; свыше 20 баллов: слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач, защите.

Анализ результата. Исследования Д. Мак-Клеланда показали, что люди с высоким уровнем защиты, то есть страхом перед несчастными случаями, чаще попадают в подобные неприятности, чем те, которые имеют высокую мотивацию на успех. Исследования показали также, что люди, которые боятся неудач (высокий уровень защиты), предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу. Немецкий ученый Ф. Буркард утверждает, что установка на защитное поведение в работе зависит от трех факторов:

- степени предполагаемого риска;
- преобладающей мотивации;
- опыта неудач на работе.

Усиливают установку на защитное поведение два обстоятельства: первое - когда без риска удастся получить желаемый результат; второе - когда рискованное поведение ведет к несчастному случаю. Достижение же безопасного результата при рискованном поведении, наоборот, ослабляет установку на защиту, т. е. мотивацию к избеганию неудач.

Методика исследования гендерных особенностей

Каждый человек обладает множеством психологических черт характера. Одни черты являются как бы «бесполыми», универсальными, а другие - традиционно связывают с типично мужской или типично женской психологией.

Некоторые типичные мужские или женские черты имеют свои эволюционно-генетические и физиологические основания, предпосылки. Например, уровень агрессивности и доминантности (рассматриваемые как типично мужские черты), как оказалось, коррелирует с уровнем концентрации у индивидов мужских половых гормонов - андрогенов. Другие черты формируются в процессе социализации, воспитания и развития личности. Не случайно же существуют социальные стереотипы маскулинности (мужественности) и фемининности (женственности). Приобретение тех или иных типично мужских или типично женских психологических черт происходит в результате совместного влияния как биологического так и социального факторов. В этом контексте психологический пол радикально отличается от пола биологического. В современной психологической литературе он называется «гендер». Существует три типа гендера: маскулинный, фемининный и андрогинный.

Цель работы: формирование психологической компетентности будущего специалиста

Задачи работы:

- знакомство с методами психологической диагностики личности;
- формирование навыков самоанализа;
- формирование умений понимать и взаимодействовать с людьми

различных психологических типов.

Методика работы: опросник Сандры Бем (1974), направленный на диагностику психологического пола. Он определяет степень андрогинности, маскулинности и фемининности личности. Опросник содержит 60 утверждений (качеств), на каждое из которых необходимо отвечать «да» или «нет», оценивая наличие или отсутствие у себя названных качеств. При ответах старайтесь долго не задумываться, поскольку первый ответ наиболее точно отражает вас.

.Опросник может применяться в форме экспертного рейтинга или так называемого метода компетентных судей, В этом случае вы предлагаете оценить вас по представленным качествам людям, которые вас хорошо знают и имеют достаточный опыт общения с вами. Это могут быть ваши друзья, родители, однокурсники и т.д.

Текст опросника

1. Верящий в себя.
2. Умеющий уступать.
3. Способный помочь.
4. Склонный защищать свои взгляды.
5. Жизнерадостный.
6. Угрюмый.
7. Независимый.
8. Застенчивый.
9. Совестьливый.
10. Атлетический.
11. Нежный.

12. Театральный.
13. Напористый.
14. Падкий на лесть.
15. Удачливый.
16. Сильная личность.
17. Преданный.
18. Непредсказуемый.
19. Сильный.
20. Женственный.
21. Надежный.
22. Аналитичный.
23. Умеющий сочувствовать.
24. Ревнивый.
25. Способный к лидерству.
26. Заботящийся о людях.
27. Прямой, правдивый.
28. Склонный к риску.
29. Понимающий других.
30. Скрытный.
31. Быстрый в принятии решений.
32. Сострадающий.
33. Искренний.
34. Полагающийся только на себя (самодостаточный).
35. Способный утешить.
36. Тщеславный.
37. Властный.
38. Имеющий тихий голос.
39. Привлекательный.
40. Мужественный.
41. Теплый, сердечный.
42. Торжественный, важный.
43. Имеющий собственную позицию.
44. Мягкий.
45. Умеющий дружить.
46. Агрессивный.
47. Доверчивый.
48. Малорезультативный.
49. Склонный вести за собой.
50. Инфантильный.
51. Адаптивный, приспособляющийся.
52. Индивидуалист.
53. Не любящий ругательств.
54. Не систематичный.
55. Имеющий дух соревнования.

- 56. Любящий детей.
- 57. Тактичный.
- 58. Амбициозный, честолюбивый.
- 59. Спокойный.
- 60. Традиционный, подверженный условностям.

Обработка результатов: соотнесите свои ответы с ключом теста. За каждое совпадение ответа с ключом начисляется 1 балл. Затем определяются показатели фемининности (F) и маскулинности (M) в соответствии с формулами:

$$F = \frac{\text{(сумма баллов по фемининности)}}{20}$$

$$M = \frac{\text{(сумма баллов по маскулинности)}}{20}$$

Основной индекс IS определяется так:

$$IS = (F - M) \times 2,322.$$

Ключ к тесту:

Маскулинность («да»): 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 52, 55, 58

Фемининность («да»): 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53, 56, 59

Анализ результатов: если величина индекса IS заключена в пределах от -1 до +1, то можно сделать вывод о вашей андрогинности. Если индекс меньше -1 ($IS < -1$), то вы относитесь к маскулинному типу, а если индекс больше +1 ($IS > 1$) – к фемининному.

При этом, если $IS < \sim 2,025$, то это свидетельствует о ярко выраженной маскулинности, а если $IS > +2,025$ - о ярко выраженной фемининности.

Маскулинность: к типично мужским чертам традиционно относятся такие как независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе и др. В специальных исследованиях было установлено (Cristiansen K., Knusmann R., 1987), что генерализованная спонтанная агрессивность и сексуальная агрессия коррелируют с уровнем содержания андрогенов (мужских половых гормонов) в сыворотке крови. В другом исследовании на выборке в 191 человек было показано (Lau Sing, 1989), что маскулинных индивидов отличают большее самоуважение в целом, а также более высокая самооценка в области академических достижений и собственной внешности - физическое Я.

Фемининность: к типично женским традиционно относятся такие черты, как уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и др. Социальные стереотипы фемининности меньше касаются волевых сторон личности и успешности деловой карьеры, но более -эмоциональных качеств личности.

Андрогинность: в соответствии с существующими представлениями индивид не обязательно является носителем четко выраженной психологической маскулинности или фемининности. В личности могут быть на

паритетных началах представлены существенные черты как маскулинного, так и фемининного типа. При этом предполагается, что у андрогина эти черты гармонично выражены и взаимодополняемы. Считается, что такая интеграция маскулинных и фемининных черт повышает адаптивные возможности человека андрогинного типа. При этом большая мягкость, уступчивость в социальных контактах и отсутствие резко выраженных доминантно-агрессивных тенденций в общении никак не связаны со снижением уверенности в себе, а, напротив, проявляются на фоне сохранения высокого самоуважения, уверенности в себе и самопринятия. Оказалось, что андрогинные не уступают маскулинному типу ни по уровню самоуважения в целом, ни по уровню самооценок академических достижений и собственной внешности (физическое Я). Кроме того, люди андрогинного типа нередко оказываются более личностно и профессионально успешны.

Литература для самостоятельного изучения

1. Бодалев А.А. Психология о личности. – М., 1988
2. Земска М. Семья и личность. Пер. с польск. – М.: Прогресс, 1986.
3. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М.: Педагогика, 1991.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Высшее образование: МГППУ, 2006.
5. Психология и педагогик Овчинников Б.В., Владимирова И.М., Павлов К.В. Типы темперамента в практической психологии. – М.: Речь, 2003.
6. а. / К.А. Абульханова, Е.Н.Богданов, А.А.Бодале и др. – М.: Изд-во инт-та психотерапии, 2004.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 1999.
8. Столяренко А.Н. Психология и педагогика – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2004
9. Белоус В.В. Темперамент и деятельность. – Пятигорск, 1990.
10. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл: ЭКСМО, 2004.
11. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2003.
12. Земска М. Семья и личность. Пер. с польск. – М.: Прогресс, 1986.
13. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М.: Педагогика, 1991.
14. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Academia, 2004.
15. Психология и педагогика. / К.А. Абульханова, Е.Н.Богданов, А.А. Бодалев и др. – М.: Изд-во инт-та психотерапии, 2004.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 1999.
17. Столяренко А.Н. Психология и педагогика – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2004
18. Берн Ш. Гендерная психология.- СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001.
19. Реан А.А. Психологи и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум. -СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2008,с.224-229.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. В чём заключалась теория темперамента в толковании Гиппократата?
2. В зависимости от особенностей темперамента люди различаются конечным результатом действий?
3. Четыре усталых странника добрались к полуночи до городских ворот. Ворота заперты, и стража спит. Первый сел на землю. "Вот не везет, стоило в кои веки раз выбраться из дому, и такое невезение! Что же делать - до утра далеко, помяните меня, еще дождь пойдет", - приговаривал он сквозь слезы. "Чего тут ворчать, вышибем ворота, и все дела!" - горячился второй, дубася кулаком в ворота. "Друзья, сохраняйте спокойствие, что вы мечетесь, сядем и подождем, летняя ночь коротка", - успокаивал попутчиков третий. "Зачем сидеть и смотреть? Рассмотрим ворота поближе. Глядите, под ними большая щель. Ну-ка посмотрим, вдруг в нее пролезем", - взял в свои руки инициативу четвертый. В какой последовательности представлены типы темперамента?
4. В чем проявляется темперамент человека?
5. Почему темперамент считается врожденным образованием?
6. Какие основные свойства характера Вы знаете?
7. В чем проявляется взаимосвязь между темпераментом и характером?
8. Как можно сформулировать основные закономерности воспитания и самовоспитания характера?
9. Что такое гендер?
10. В чем, по-вашему мнению, состоит различие понятий пол и гендер?
11. Назовите качества личности, являющиеся атрибутами мужской гендерной роли?
12. Какие качества личности можно отнести к проявлениям женской гендерной роли?

Вопросы и задания для самостоятельной работы повышенной сложности

1. Какие из конституциональных теорий темперамента являются наиболее распространенными?
2. На каких основаниях строится типология темперамента в школе И.П. Павлова?
3. Какова связь между силой нервной системы и ее чувствительностью?
4. 2. Каковы основные типы характерообразующих отношений человека и действительности?
5. 5. Подумайте, в каких художественных произведениях достаточно ярко описывается процесс формирования характера человека?
6. Проведите анализ различий в социализации мужчин и женщин.

Раздел II. ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЭМПАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Эмоциональный интеллект, эмоциональная лабильность является важной личностной характеристикой, способствующей эффективной социализации человека, формированию у него в процессе межличностной коммуникации адаптивных копинг-стратегий, позволяющих преодолевать конфликтные и стрессовые ситуации, стрессоустойчивости, гибкости, эмпатии, рефлексии и когнитуэнтности. Именно на диагностику вышеперечисленных характеристик и направлены методики, приведенные далее.

Методика диагностики уровня эмоционального интеллекта

Инструкция. Ниже Вам будут предложены высказывания, которые, так или иначе, отражают различные стороны Вашей жизни. Пожалуйста, отметьте звездочкой или любым другим знаком тот столбец с соответствующим баллом справа, который больше всего отражает степень Вашего согласия с высказыванием.

Обозначение баллов:

Полностью не согласен (-3 балла).

В основном не согласен (-2 балла).

Отчасти не согласен (-1 балл).

Отчасти согласен (+1 балл).

В основном согласен (+2 балла).

Полностью согласен (+3 балла).

Вопросы:

1. Для меня как отрицательные, так и положительные эмоции служат источником знания о том, как поступать в жизни.
2. Отрицательные эмоции помогают мне понять, что я должен изменить в моей жизни.
3. Я спокоен, когда испытываю давление со стороны.
4. Я способен наблюдать изменение своих чувств.
5. Когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни.
6. Когда необходимо, я могу вызвать у себя широкий спектр положительных эмоций, такие, как веселье, радость, внутренний подъем и юмор.
7. Я слежу за тем, как я себя чувствую.
8. После того как что-то расстроило меня, я могу легко совладать со своими чувствами.
9. Я способен выслушивать проблемы других людей.
10. Я не закликаюсь на отрицательных эмоциях.
11. Я чувствителен к эмоциональным потребностям других.
12. Я могу действовать успокаивающе на других людей.

13. Я могу заставить себя снова и снова встать перед лицом препятствия.
14. Я стараюсь подходить творчески к жизненным проблемам.
15. Я адекватно реагирую на настроения, побуждения и желания других людей.
16. Я могу легко входить в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности.
17. Когда позволяет время, я обращаюсь к своим негативным чувствам и разбираюсь, в чем проблема.
18. Я способен быстро успокоиться после неожиданного огорчения.
19. Знание моих истинных чувств важно для поддержания «хорошей формы».
20. Я хорошо понимаю эмоции других людей, даже если они не выражены открыто.
21. Я хорошо могу распознавать эмоции по выражению лица.
22. Я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать.
23. Я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чем другие нуждаются.
24. Люди считают меня хорошим знатоком переживаний других людей.
25. Люди, осознающие свои истинные чувства, лучше управляют своей жизнью.
26. Я способен улучшить настроение других людей.
27. Со мной можно посоветоваться по вопросам отношений между людьми.
28. Я хорошо настраиваюсь на эмоции других людей.
29. Я помогаю другим использовать их побуждения для достижения личных целей.
30. Я могу легко отключиться от переживания неприятностей.

Таблица 1

Шкалы методики Н.Холла

ШКАЛЫ	БАЛЛЫ
Шкала «Эмоциональная осведомленность»	пункты 1, 2, 4, 17, 19, 25
Шкала «Управление своими эмоциями»	пункты 3, 7, 8, 10, 18, 30
Шкала «Самомотивация»	пункты 5, 6, 13, 14, 16, 2
Шкала «Эмпатия»	9, 11, 20, 21, 23, 28
Шкала «Распознавание эмоций других людей»	пункты 12, 15, 24, 26, 27, 29
Интегративный уровень:	

Уровни парциального эмоционального интеллекта в соответствии со знаком результатов: 14 и более - высокий; 8-13 - средний; 7 и менее - низкий.

Интегративный уровень эмоционального интеллекта с учетом доминирующего знака определяется по следующим количественным показателям: 70 и более - высокий; 40-69 - средний; 39 и менее - низкий.

Подсчет результатов. По каждой шкале высчитывается сумма баллов с учетом знака ответа (+ или -). Чем больше плюсовая сумма баллов, тем больше выражено данное эмоциональное проявление.

Методика диагностики эмпатического потенциала личности

Инструкция: Вам предлагается 36 утверждений. Отвечая на все пункты, необходимо приписывать ответам следующие баллы: 0 – не знаю; 1 – нет, никогда; 2 – иногда; 3 - часто; 4 – почти всегда; 5 – да, всегда.

Вопросы

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкантов предпочитаю современных.
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не надо вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причины.
9. Когда в детстве слушал грустную мелодию, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были неправы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорившихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.

24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.

25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.

26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.

27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.

28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.

29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.

30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.

31. Из затруднительной, конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.

32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.

33. Молодежь всегда должна удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.

34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.

35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.

36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Обработка результатов

Заполненный протокол ответов проверяется по оценочным шкалам.

Шкала защиты. Уклончивые ответы «не знаю» на любое из утверждений 2, 4, 16, 18, 33 оцениваются, как нежелание испытуемого подвергаться обследованию или как признак социальной инфантильности.

Шкала неискренности. Утвердительные ответы «всегда или да» на любое из утверждений 2, 7, 11, 13, 16, 18, 23 оцениваются как преднамеренное искажение результатов испытуемым лицом.

Шкала достоверности. Следует сомневаться в достоверности результатов теста, если испытуемый ответил «всегда или да» на пары утверждений 7 и 17, 10 и 18, 17 и 31, 22 и 35, 34 и 36 или же ответил «никогда или нет» на те же пары.

Результаты теста можно подвергнуть дальнейшей статистической обработке, если по всем оценочным шкалам в сумме наберется не более трех уклончивых, неискренних и недостоверных ответов. При сумме, равной четырем, следует сомневаться в их достоверности. При пяти протокол испытуемого отбрасывается как испорченный. Декодирование ответов ведется по ключу-дешифратору (таблица 2); полученные результаты сравниваются со шкалой уровней (таблица 3).

Ключ – дешифратор

№ триад	№ утверждений	Показатели эмпатии
1	10; 13; 16	С родителями
2	19; 22; 25	С животными
3	2; 5; 33	С престарелыми людьми
4	26; 29; 32	С детьми
5	9; 12; 15	С героями художественных произведений
6	21; 24; 27	Проявляющаяся в межличностных отношениях

Шкала уровней эмпатии

Уровни	Общая сумма баллов	Сумма баллов по каждому показателю
Очень высокий	82-90	15
Высокий	63-81	13-14
Средний	37-62	5-12
Низкий	12-36	2-4
Очень низкий	5-11	0-1

**Методика диагностики синдрома
эмоционального выгорания**

Инструкция: Вам предлагается 22 утверждения. Решите, чувствуете ли Вы себя таким образом относительно Вашей работы. Отвечая на утверждения теста, оценивайте степень своего согласия или несогласия следующими баллами: «0» никогда, «1» очень редко, «2» редко, «3» иногда, «4» часто, «5» очень часто, «6» всегда.

Вопросы:

- 1) Я чувствую себя эмоционально опустошенным.
- 2) К концу рабочего дня я чувствую себя как выжатый лимон.

- 3) Я чувствую себя усталым, когда встаю утром и должен идти на работу.
- 4) Я хорошо понимаю, что чувствуют мои коллеги, и использую это в интересах дела.
- 5) Я чувствую, что общаюсь с некоторыми коллегами как с предметами (без теплоты и расположения).
- 6) Я чувствую себя энергичным и эмоционально воодушевленным.
- 7) Я умею находить правильное решение в конфликтных ситуациях.
- 8) Я чувствую угнетенность и апатию.
- 9) Я могу позитивно влиять на моих коллег.
- 10) В последнее время я стал более бесчувственным по отношению к тем, с кем работаю.
- 11) Как правило, те, с кем мне приходится работать - малоинтересные люди, скорее утомляющие, чем радующие меня.
- 12) У меня много планов на будущее, и я верю в их осуществление.
- 13) У меня все больше жизненных разочарований.
- 14) Я чувствую равнодушие и потерю интереса ко многому, что радовало меня раньше.
- 15) Бывает, что мне действительно безразлично то, что происходит с некоторыми моими коллегами.
- 16) Мне хочется уединиться и отдохнуть от всего и всех.
- 17) Я легко могу создать атмосферу доброжелательности и сотрудничества в коллективе.
- 18) Я легко общаюсь с людьми независимо от их статуса и характера.
- 19) Я многое успеваю сделать.
- 20) Я чувствую себя на пределе возможностей.
- 21) Я много смогу еще достичь в своей жизни.
- 22) Бывает, что коллеги перекладывают на меня груз своих проблем и обязанностей.

Эмоциональное истощение – 54 (макс.) - шкала 1 - 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20

Деперсонализация – 30 (макс.) - шкала 2 - 5, 10, 11, 15, 22

Редукция личных достижений - шкала 3 - 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21

Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
0-16	17-26	27 и больше
0-6	7-12	13 и больше
39 и больше	38-32	32 и меньше

Эмоциональное истощение – основная составляющая, проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональной перенасыщенности.

Деперсонализация проявляется в деформации отношений с другими людьми (повышение зависимости от других или повышение негативизма, циничности установок и чувств по отношению к коллеге).

Редукция личных достижений может проявляться либо в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, негативизме относительно служебных достоинств и возможностей, либо в редуцировании своих возможностей, обязанностей по отношению к другим.

Упражнения на развитие эмпатии

В данных упражнениях акцентируется внимание на умении заглянуть в себя, понять эмоциональное состояние партнера или партнеров, их цели и мотивы. Большое значение для результативности имело развитие желания самоизмениться; снять психологический барьер в понимании участников взаимодействия; апробировать новые формы поведения; перенести ответственность на себя; развить способность учиться на собственном опыте.

Предложенный нами репертуар игр содержит упражнения на эмпатическое слушание; эмпатическое понимание партнеров с последующей проекцией этого понимания на них; эмпатическое понимание действий партнера и на рефлексии в социальном взаимодействии; обретение идентификации себя с партнером; визуальное чувствование; развитие коммуникативной пантомимы.

«Какой я в общении?»

Слово «диагноз» скорее медицинское, чем педагогическое, но для нас оно будет означать возможность узнать о себе что-то новое. Для более продуктивной работы во время занятия вам необходимо в самом начале получить исходную информацию об уровне вашей коммуникабельности, общительности. Мы это сделаем с помощью небольшого теста «Какой я в общении?» Поэтому внимательно прочтите предложенные вам вопросы теста и ответьте на них с предельной искренностью и откровенностью. При этом вам следует отвечать «да», «да и нет», «нет». Выбирайте один из вариантов ответа, особенно не думайте над каждым вопросом. Еще раз обращаю ваше внимание на необходимость отвечать откровенно, так как это нужно прежде всего вам. А теперь сами вопросы: Много ли у тебя друзей? Всегда ли ты можешь поддержать беседу в обществе друзей? Можешь ли ты преодолеть замкнутость, стеснительность в общении с людьми? Бывает ли тебе скучно наедине с самим собой? Всегда ли ты можешь найти тему для разговора при встрече со знакомым? Можешь ли скрыть свое раздражение при встрече с неприятным тебе человеком? Всегда ли умеешь скрыть плохое настроение, не срывая злость на близких? Умеешь ли сделать первый шаг к примирению после ссоры с другом? Можешь ли удержаться от резких замечаний при общении с близкими людьми? Способен ли пойти в общении на компромисс? Умеешь ли в общении

ненавязчиво отстаивать свою точку зрения? Воздерживаешься ли ты в разговоре от осуждения знакомых в их отсутствие? Если узнал о чем-то интересном, возникает ли желание рассказать об этом друзьям?

Обработка результатов. За каждый положительный ответ - 3 очка. За каждый ответ «да и нет» - 2 очка. За каждый отрицательный ответ - 1 очко. А теперь суммируйте свои очки.

Интерпретация результатов: 30 -39 очков. Ты человек общительный, испытывающий большое удовлетворение от контактов с близкими, знакомыми и незнакомыми людьми. Ты интересен в общении, чаще всего ты «душа общества», друзья и знакомые ценят тебя за умение выслушать, понять, дать совет. Но не переоценивай своих возможностей, иногда ты бываешь просто болтлив. Будь внимателен к собеседникам, следи за их реакцией, старайся не стать навязчивым.

20 - 29 очков. Ты в меру общительный человек, но в общении испытываешь некоторые затруднения. Друзей у тебя мало, со знакомыми не всегда можешь найти общий язык. Иногда в разговоре бываешь несдержанным, неуравновешенным. Следует быть искренним, внимательным, доброжелательным по отношению к своим собеседникам. Кроме того, не мешало бы преодолеть некоторую неуверенность в себе.

До 20 очков. Ты человек стеснительный, замкнутый, в кругу знакомых в основном отмалчиваешься, общению с людьми предпочитаешь одиночество. Однако это вовсе не означает, что у тебя нет друзей и знакомых. Вполне вероятно, они ценят тебя за умение выслушать, понять, простить. Но, если тебе хочется свободно высказывать свою точку зрения, спорить на равных, стать интересным собеседником, следует, преодолев свою застенчивость, быть искренним в споре, активно поддерживать беседу. А чтобы высказывания не показались неуместными, тебе следует развивать и совершенствовать навыки общения. Кроме того, возможно, ты слишком критически относишься к себе, к своим знаниям, умениям, способностям.

«Улыбка»

Сегодня редко можно встретить просто улыбающегося проходящим мимо людей, видеть хмурые лица вокруг и, самое страшное, сами перестали улыбаться. Давайте сделаем улыбку традицией нашей группы. Это означает, что первым знаком приветствия, обращения должна быть благожелательная улыбка. С какими бы словами мы ни подходили друг другу, начинаем наше общение с улыбки. И не только в группе, пусть это станет вашей новой хорошей привычкой при общении с другими людьми.

Для того чтобы улыбка стала нашей доброй традицией, мы будем, особенно во время следующих занятий, специально обращать на это внимание, т. е. при контакте с любым членом группы, если вы увидите, что человек не

улыбнулся вам (он мог просто забыть или до сих пор еще не может преодолеть внутренний барьер), вы очень тактично будете напоминать ему, что в группе есть традиция начинать и заканчивать разговор доброй улыбкой.

А теперь подойдите друг к другу и улыбнитесь. Скажите несколько приятных слов. Обратите особое внимание на свои ощущения. Что вы чувствуете, улыбаясь другому человеку? Трудно ли улыбаться всем членам группы? Возникает ли чувство неловкости, напрягаются ли мышцы лица? А что вы чувствуете, когда улыбка адресована вам? Приятно ли это вам? Или возникает чувство, что сейчас о чем-то попросят?

У вас есть 10 минут для общения, начинающегося с улыбки. После этого мы соберемся в круг и обсудим ваши впечатления.

«Испорченный телефон»

Студенты встают в цепочку. Учитель встает в конце цепочки. Таким образом, все студенты повернуты к нему спиной. Хлопком по плечу он предлагает повернуться к себе лицом стоящему впереди подростку. Затем он жестами показывает какой-либо предмет (стул, доска и пр.). Первый участник поворачивается лицом ко второму, он также хлопком по плечу просит его повернуться и показывает предмет, второй передаст третьему, третий - четвертому и т. д. Последний участник показывает предмет.

Условия: все делается молча, используются только жесты, можно лишь попросить повторить, участники не должны поворачиваться до тех пор, пока предыдущий участник не хлопнет их по плечу.

«Найди свою пару»

Педагог раздаёт карточки, на которых написано название животного. Названия повторяются на двух карточках. К примеру, если вам достанется карточка, на которой будет написано «слон», знайте, что у кого-то есть карточка, на которой тоже написано «слон». Прочтите, что написано на вашей карточке. Сделайте это так, чтобы надпись видели только вы. Теперь карточку можно убрать. Задача каждого найти свою пару. При этом можно пользоваться любыми выразительными средствами, нельзя только ничего говорить и издавать характерные звуки «вашего животного». Когда вы найдете свою пару, останьтесь рядом, но продолжайте молчать, не переговаривайтесь. Только когда все пары будут образованы, проверяют, что получилось.

«Пишущая машинка»

Представим, что все мы - большая пишущая машинка. Каждый из нас - буквы на клавиатуре (немного позже мы распределим буквы, каждому достанется по три). Наша машинка может печатать разные слова и делает это так: я говорю слово, например «поезд», и тогда тот, кому достанется буква «п», хлопает в ладоши, потом мы все вместе хлопаем в ладоши, затем хлопает в

ладоши тот, у кого буква «о», и снова общий хлопок и т. д. (учитель распределяет буквы). Если наша машинка сделает ошибку, то печатаем слово с самого начала.

«Доброта»

В каждом из нас в тон или иной степени развита доброта, доброе отношение к людям. Сейчас мы будем говорить добрые слова о других людях. Что вы можете сказать доброго и хорошего о своих близких, родных и знакомых? У вас есть 5 минут для того, чтобы подготовиться к рассказу. Вы самостоятельно выбираете людей, о которых будете рассказывать. Ваш рассказ должен быть очень кратким и по существу, при этом нужно подчеркнуть, что именно вы цените в каждом из тех, о ком рассказываете.

«Доброе слово»

Мы все чувствительны к комплиментам. Люди действительно заслуживают того, чтобы о них говорили с добром в сердце. А те, кто присутствует сегодня на занятии нашей группы? Давайте начнем наше общение именно с доброго слова. Постарайтесь найти для каждого человека нужные слова. Это будет еще одной небольшой проверкой того, насколько доброжелательно вы относитесь друг к другу, умеете ли видеть хорошее в других и говорить об этом. Не забывайте о приятной и доброжелательной улыбке при общении с каждым членом группы. Обращайте внимание на свои ощущения, запоминайте их, чтобы потом обсудить это со всей группой.

«Незаконченный рассказ»

Включенные в методику рассказы отражают различные сферы взаимоотношения детей: с животными, взрослыми и сверстниками. Один рассказ является как бы контрольным к другому: они моделируют один и тот же конфликт, но несколько варьируя условия. Экспериментальные рассказы построены таким образом, что герои рассказа находятся в конфликте, причем один персонаж - источник конфликта, а другой главный герой - потерпевший. Главный герой - всегда ребенок, а его антагонист - животное, взрослый, сверстник. И тот, и другой испытывают тягостные переживания по поводу конфликта.

Например, в рассказах о животных герой мечтает завести собаку или птицу, на время получает животное, привязывается к нему, старается приручить его. Животное тоскует по старому хозяину, и герой колеблется, оставить его у себя или вернуть обратно, понижая, что «животное может погибнуть». Ситуация может быть разрешена в пользу одного из героев. Испытуемый должен выбрать такой сюжетный ход, который кому-то из них принесет облегчение.

Если испытуемые выбирают позицию главного героя, например, мальчика в

рассказе о птице, разрешает ситуацию в его пользу, то испытуемый проявляет сопереживание. Неблагополучие главного героя он переживает как собственное неблагополучие в угрожаемой ситуации.

Если испытуемые разрешают конфликт не в пользу главного героя, а в пользу другого персонажа, то они сочувствуют ему. Ребенок как бы преодолевает сопереживание, игнорирует собственные печальный опыт таких ситуаций: потери животного, зависимости от взрослого, отверженности классом и принимает во внимание интересы другой страдающей стороны.

Рассказы строятся по типу косвенного повествования: события излагается с позиции главного героя, но от третьего лица. Главный герой - композиционный центр сюжета, вокруг него разворачивается действие.

«Карета»

Участникам необходимо построить карету из присутствующих людей. Посторонние предметы использованы быть не могут. Во время выполнения задания преподавателю необходимо наблюдать за поведением студентов: кто организует работу, к кому прислушиваются другие, кто какие «роли» в карете себе выбирает. Дело в том, что каждая «роль» говорит об определенных качествах человека:

1. Крыша – это люди, которые готовы поддержать в любую минуту в сложной ситуации.

2. Двери – ими обычно становятся люди, имеющие хорошие коммуникативные способности (умеющие договариваться, взаимодействовать с окружающими).

3. Сиденья – это люди не очень активные, спокойные.

4. Седоки – те, кто умеет выезжать за чужой счет, не очень трудолюбивые и ответственные.

5. Лошади – это трудяги, готовые «везти на себе» любую работу.

6. Кучер – это обычно лидер, умеющий вести за собой.

Если студент выбирает себе роль слуги, который открывает дверь или едет сзади кареты, такие люди также имеют лидерские качества, но не хотят (не умеют) их проявлять, готовы больше к обеспечению тыла (либо это так называемые «серые кардиналы»).

После того, как карета готова, студенты садятся в круг, обсуждают произошедшее, а затем учитель объясняет им значение тех «ролей», которые они выбрали.

«Енотовые круги»

Необходима крепкая веревка, концы которой связывают (получается кольцо). Участники берутся за веревку руками, распределяясь равномерно по всему кругу. Затем начинают осторожно отклоняться назад, растягиваясь в стороны до тех пор, пока смогут держать равновесие. Далее можно предложить

студентам: всем присесть, а затем встать; отпустить одну руку; пустить волну по веревке (покачать веревку). Затем обсуждают работу в группе: чувствовали ли ребята поддержку друг друга; старались ли помогать соседям; насколько были аккуратны; было ли чувство безопасности (или наоборот опасения, что можно упасть) и т.д.

«Фотоаппарат»

Группа делится на пары. Один в паре становится фотографом, второй – фотоаппаратом. Фотоаппарат закрывает глаза, фотограф подводит его к интересному месту в помещении или на улице и, слегка нажимая на его голову, «делает снимок» (фотоаппарат во время нажатия на секунду открывает глаза и вновь их закрывает).

Потом фотоаппарат должен угадать, в каком месте были «сделаны снимки». Затем роли меняются.

Затем учащиеся садятся в круг, и проводится обсуждение произошедшего. Наиболее важные моменты, на которые необходимо обращать внимание: кто из фотографов как вел за собой свой фотоаппарат, предупреждал ли об опасности, думал ли о напарнике; насколько фотоаппарату было комфортно со своим фотографом, насколько он доверял ему; кому приятнее было быть фотографом (ведущим), а кому фотоаппаратом (ведомым).

«Свое пространство»

Участники встают в круг. Выбирается желающий создать свое пространство. Он встает в круг, закрывает глаза. Всем остальным предлагается встать относительно этого человека, так как они считают для себя комфортным (необходимо прислушиваться именно к своим чувствам).

После этого, студент открывает глаза и осматривает, кто, где находится. Затем, не сходя с места, он просит ребят переместиться так, как ему удобно и комфортно (создает «свое пространство»). Это может повторить каждый желающий в группе.

Ключ:

1. Важное значение имеет расстояние: степень удаленности говорит о степени доверия и интереса к человеку. Те, с кем ученик общается больше всего, оказываются ближе.

2. Ближний круг: тех, кого студент поставил в зоне видимости, он стремится контролировать (или видеть постоянно рядом с собой), а те, кто за спиной – призваны обеспечивать «тыл», поддержку, пользуются безоговорочным доверием.

3. Дальний круг: те, кто находится в зоне видимости, пользуется наименьшим доверием, а те, кто за спиной с боку просто не особенно интересны или знакомы этому человеку.

4. Если студент предлагает кому-то сесть на стул или занять иное положение, которое делает его ниже, над этим человеком он чувствует или стремится к превосходству над ними. И наоборот, возвышая людей (просит

встать на парту, на стул) он признает их превосходство (в какой-либо сфере жизни, в личностном плане и т.д.).

5. Созданные микрогруппы и их комбинации как раз и говорят, в какой атмосфере данному ученику удобнее всего.

«Поделись со мной»

Цель: научиться диагностировать эмпатические качества личности; расширять репертуар способов взаимопонимания.

Участникам предлагается записать на карточке 10 качеств: нежность, умение сочувствовать, умение создавать хорошее настроение, эмоциональность, доброжелательность, интеллект, организаторские способности, твердость характера, креативность. Список может быть изменен в зависимости от состава группы и целей занятия. При необходимости преподаватель дает пояснение значений этих качеств. Затем каждый участник должен решить, какое качество присутствует у кого-либо из группы в большей степени, чем у него и подходит к этому человеку с фразой: «Пожалуйста, поделись со мной, например, твоим умением сочувствовать». Тот участник, к которому обратились с просьбой, отмечает у себя на карточке это качество. Нужно обойти всю группу, попросив у каждого одно или несколько качеств. На карточке участника будут отметки о том, какие качества были у него востребованы другими, и какие качества он запрашивал сам. На упражнение отводится 20 минут. После выполнения задания участники садятся в круг для обсуждения. Обсуждение результатов может происходить по количественному и по качественному составу признаков.

«Последняя встреча»

Представьте себе, что занятия уже закончились, и вы расстаетесь. Вы все успели сказать друг другу? Вы не забыли поделиться с группой своими переживаниями? Есть человек, мнение которого о себе вы хотите узнать? Вы хотите поблагодарить кого-либо? Сделайте это «здесь и теперь»

Упражнения на развитие эмпатии повышенной сложности

«Общение - это...»

1. Невербальное общение. «Передай другому».

Студенты сидят в кругу и по очереди каждый без слов передает соседу какой-либо воображаемый предмет. Сосед должен «взять» его соответствующим образом и назвать. Затем он предлагает уже другой, свой предмет следующему по кругу. Упражнение повторяется, пока все не примут участие.

Обсуждение: Легко или трудно было передавать предмет? Кому легко? А в чем были трудности?

2. *Наблюдательность в общении. «Что помню?»* Один из участников (по желанию) садится спиной к аудитории- Остальные вслух загадывают одного из присутствующих. Задача водящего - как можно подробнее описать внешний вид загаданного. Когда описание будет закончено, члены группы могут дополнить описание своими наблюдениями. После этого кто-либо другой садится спиной к аудитории, загадывается новый человек и процедура повторяется. Смена водящего происходит еще несколько раз.

Обсуждение: Легко или трудно было описывать внешность? В чем были трудности? Почему? Что легче всего вспоминается? Что труднее? Кому было легко выполнять это упражнение? Почему?

3 *Умение слушать другого. «Спина к спине».* Двое детей (по желанию) садятся на стулья спиной друг к другу. Их задача - вести диалог на какую-либо интересующую обоих тему в течение 3-5 минут. Остальные дети играют роль молчаливых зрителей.

Обсуждение. Делятся своими ощущениями. Легко ли было вести разговор? В чем были трудности? Есть ли удовлетворение от разговора? Зрители высказывают свои наблюдения. Можно повторить упражнение еще с одной парой участников.

4. *Точная передача информации. «Пересказ текста».* Инструкция: Сейчас все вы покинете комнату, останется только один человек. Ему я зачитаю текст. После этого я приглашу в комнату второго участника и первый перескажет ему текст, который только что прослушал. Затем я приглашу в комнату третьего участника. Второй расскажет ему то, что рассказали ему. Затем я позову следующего и так до тех пор, пока все участники не окажутся в комнате. Просьба ко всем внимательно слушать каждого участника. Затем выполняется упражнение согласно инструкции. Текст подбирается произвольно. Желательно, чтобы он был малознакомым. Хорошо подходят газетные заметки из рубрики «Информация». Необходимо, чтобы было два-три героя, но определенная протяженность действия. Объем текста - около 50 строк (следует иметь запасной вариант текста, на случай повтора упражнения).

Обсуждение: За счет чего произошло искажение информации? Что «своего» каждый внес в рассказ? Бывает ли так в жизни? Что надо делать, чтобы искажения были минимальными?

«Понимание»

Одно из основных умений человека, которого мы называем общительным, заключается в способности читать мысли и чувства другого человека по глазам, по выражению лица, по позе и т. п. В какой степени эти способности развиты у вас? Проверим. Среди группы выберите человека, чье состояние и мысли вы будете угадывать. Вам дается три минуты на то, чтобы письменно изложить, о чем он думал во время занятия, какие чувства испытывал и т. п.

Затем мы сядем в большой круг и вы, обращаясь к человеку, состояние которого описали, расскажем ему о нем (о его состоянии и мыслях). Тот, чье состояние описывали, может прокомментировать этот рассказ, т. е. высказать свое мнение. Если рассказанное вами соответствует его действительным мыслям и ощущениям, он может подтвердить правильность ваших наблюдений. Или опровергнуть ваши догадки, указав при этом на допущенные вами ошибки.

«Мы с тобой одной крови»

Помните Маугли? И урок, который дал ему учитель - медведь Балу? Прежде чем что-то сделать, скажи заклинание: «Мы с тобой одной крови, ты и я!» И тогда тебя принимают и понимают, что ты такой же. Давайте подумаем над тем, что же объединяет нас? Для этого нужно выбрать себе партнера и сесть рядом с ним. Возьмите чистый лист бумаги и ручку. Напишите заголовок «Наше сходство» и поставьте двоеточие. Посмотрите внимательно на человека, сидящего рядом с вами. Другой характер, рост, вес, цвет волос или глаз? Наверное, вы видите очень много различий. И это естественно, ведь он - Другой. Но сейчас подумайте о том, что вас объединяет, в чем состоит наше сходство? Ведь оно есть. Только нельзя об этом спрашивать вашего партнера. В течение 4-5 минут вы будете молча работать, заполняя каш листок под заголовком «Наше сходство», думая об этом человеке и о себе одновременно, ведь нельзя написать о сходстве, думая только о ком-то другом. При этом постарайтесь написать не только о чисто физических или биографических признаках, но поразмышляйте больше о психологических характеристиках, которые вас могут объединять. Что это может быть? Вы оба общительны и добры? Именно этот стиль рекомендуется для ваших записей. Мы оба: а) добрые; б) тактичные; в) приятные в общении; г) любим слушать музыку и т. д.

После того как вы закончите перечислять сходства, нужно обменяться списками, для того чтобы выразить свое согласие или несогласие с тем, что написал ваш партнер. Если вы ничего не имеете против его записей, они остаются в списке. Если вас что-то не устраивает, вы просто вычеркиваете эту запись, тем самым давая понять, что ваш партнер ошибся. После взаимного анализа вы можете обсудить результаты работы, особенно если есть вычеркнутые записи.

«Глаза в глаза»

Участники садятся в круг так, чтобы было хорошо видно каждого, руки кладут под стул. Молча, не используя мимику, одними глазами необходимо найти себе пару (нельзя «договариваться» с соседями и с теми, кто сидит через одного). По сигналу преподавателя все встают и подходят к своей паре.

«Слепые фигуры»

Ученики встают в круг и берутся за руки. Им предлагается закрыть глаза и всем вместе, не расцепляя рук, построить квадрат. После того как группа решит, что квадрат готов, ведущий просит их открыть глаза и посмотреть, что у них получилось. Если группа не довольна увиденным, они вновь закрывают глаза и продолжают выполнять задание.

Затем таким же образом можно построить прямоугольник, треугольник, равнобедренный треугольник и т.д.

«Консилиум»

Группа садится в круг и ей зачитывается следующая легенда: «Вы хирурги, которым предстоит сделать срочную операцию по пересадке сердца. В ней нуждается шесть человек, но у вас только одно донорское сердце и больше в течение ближайшего времени найти не возможно. Вам необходимо решить, кого из пациентов вы будете спасать».

На доске (или на ватмане) написан список тех, кого необходимо спасти:

1. Ученый, стоящий на пороге открытия лекарства от СПИДа.
2. Мужчина 48 лет, учитель средней школы, у которого на воспитании 2 детей.
3. Беременная девушка 18 лет, больная СПИДом.
4. Мужчина 28 лет, у которого на попечении больная мать, малолетние брат и 2 сестры.
5. Парень 20 лет, который попал в аварию во время медового месяца, его жена ждет ребенка.
6. Женщина 35 лет - мастер спорта мирового класса по спортивной ходьбе.

Затем учащимся дается на обсуждение 20-40 мин. (в зависимости от числа учеников и от степени их сработанности). После этого учащиеся называют свое общее решение, и обосновывает его.

Для этого обсуждения необходимо направить на анализ взаимодействия всех участников: кто больше высказывался; почему некоторые отмалчивались; внимательно ли слушали аргументы друг друга; насколько комфортно было общаться с остальными учениками; почему возникали проблемы в общении; мнению, какого человека больше доверяли, почему и т.д.

Общее время на обсуждение: от 30-40 мин. до 1 ч.

Примечание: преподаватель во время обсуждения внимательно наблюдает за группой и отмечает поведение каждого: лидеров, агрессоров, молчунов и т.д.

Раздел III. ПРАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

Данный раздел пособия посвящен вопросам отработки практических навыков группового взаимодействия, повышения эффективности межличностной коммуникации, стратегий совладающего поведения, навыков ведения переговоров, поведения в кризисных жизненных ситуациях.

Особенности поведения человека в конфликтной ситуации

Цель работы: формирование социально-психологической компетенции будущего специалиста.

Задачи:

- отработка навыков самодиагностики;
- отработка умений анализировать преимущества и недостатки стратегий поведения в различных конфликтных ситуациях;
- отработка навыков конструктивного поведения в конфликте.

Методика: тест К. Томаса.

Инструкция: В каждой из предложенных пар суждений выберите то, которое наиболее типично для вашего поведения. На листе ответов обведите кружочком цифру и букву, соответствующие вашему ответу. Не пропускайте ни одной пары.

- 1а Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса
- 1б Чем обсуждать то, в чём мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны
- 2а Я стараюсь найти компромиссное решение
- 2б Я пытаюсь уладить дело с учётом интересов другого и моих собственных
- 3а Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего
- 3б Я стараюсь успокоить другого и главным образом. сохранить наши отношения
- 4а Я стараюсь найти компромиссное решение
- 4б Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека
- 5а Улаживая спорную ситуацию, я всё время стараюсь найти поддержку у другого
- 5б Я стараюсь сделать всё, чтобы избежать бесполезной напряженности
- 6а Я пытаюсь избежать возникновения неприятностей для себя
- 6б Я стараюсь добиться своего
- 7а Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно
- 7б Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться своего
- 8а Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего
- 8б Я первым делом стараюсь ясно определить то, в чём состоят все затронутые интересы и вопросы
- 9а Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий
- 9б Я прилагаю усилия, чтобы добиться своего
- 10а Я твердо стремлюсь достичь своего

- 110 Я пытаюсь найти компромиссное решение
- 11a Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чём состоят все затронутые интересы и вопросы
- 11б Я стараюсь успокоить другого и главным образом, сохранить наши отношения
- 12a Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры
- 12б Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идёт мне навстречу
- 13a Я предлагаю среднюю позицию
- 13б Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему
- 14a Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах
- 14б Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов
- 15a Я стараюсь успокоить другого и главным образом, сохранить наши отношения
- 15б Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряженности
- 16a Я стараюсь не задеть чувств другого
- 16б Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции
- 17a Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего
- 17б Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряжённости
- 18a Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своём
- 18б Я даю возможность другому в чём-то остаться при своём мнении, если он также идёт мне навстречу
- 19a Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чём состоят все затронутые интересы и спорные вопросы
- 19б Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.
- 20a Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия
- 20б Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих
- 21a Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого
- 21б Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы
- 22a Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека
- 22б Я отстаиваю свои желания
- 23a Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас
- 23б Иногда я представляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса
- 24a Если позиция другого кажется ему очень важной, я пойду навстречу его желаниям
- 24б Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу

- 25а Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов
 25б Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого
 26а Я предлагаю среднюю позицию
 26б Я всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас
 27а Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры
 27б Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своём
 28а Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего
 28б Улаживая ситуацию, я обычно стараюсь найти поддержку у другого
 29а Я предлагаю среднюю позицию
 29б Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий
 30а Я стараюсь не задеть чувств другого
 30б Я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе, чтобы мы совместно с другим заинтересованным человеком могли добиться успеха

ЛИСТ ОТВЕТОВ

3а	2б	2а	1а	1б
6б	5а	4а	5б	3б
8а	8б	7б	6а	4б
9б	11а	10б	7а	11б
10а	14а	12б	9а	15а
13б	19а	13а	12а	16а
14б	20а	18б	15б	18а
16б	21б	20б	17б	21а
17а	23а	22а	19б	24а
22б	26б	24б	23б	25б
25а	28б	26а	27а	27б
28а	30б	29а	29б	30а

Обработка теста:

1. Посчитать сумму обведённых кружочков по каждому из пяти столбцов на листе ответов теста.

2. В результате выявились следующие модели поведения в конфликтной ситуации: Столбец №1 - "Административная" (соревнование)

Столбец №2 - "Корпоративная" (решение проблемы)

Столбец №3 - "Экономическая" (компромисс)

Столбец №4 - "Традиционная" (избегание)

Столбец №5 - "Приспосабливание"

4. Шанс выиграть конфликтную ситуацию подсчитайте по следующим формулам:

А) Соревнование + Решение проблемы + 1/2Компромисса = 10+8+4=22

Б) Приспособление + Избегание + 1/2Компромисса =7+2+4=13 если сумма А>суммы Б, шанс выиграть конфликтную ситуацию есть у вас, если сумма Б>суммы А, шанс выиграть конфликт есть у вашего оппонента.

Вывод: так как 22 больше 13, у Вас есть шанс выиграть в конфликте

Тренинг ведения переговоров

Цель: формирование социально-психологической компетентности будущего специалиста.

Задачи:

- знакомство с преимуществами и недостатками коллективной деятельности;
- осознание собственного поведения в качестве члена группы, команды;
- отработка навыков поведения в конфликтной ситуации.

Время: 45 минут.

Процедура проведения.

1 этап. Игра носит азартный характер. Группа делится на 4 команды с равным количеством игроков.

2 этап. Каждый участник знакомится с текстом «Выиграй или проиграй».

«Выиграй или проиграй»

Таблица очков	
Если все группы выбирают О	Все группы теряют 1 руб.
Если три группы выбирают О, а одна выбирает Х	Каждая группа, выбравшая О выигрывает 1 руб., Х – проигрывает 3 руб.
Если две группы выбирают О, а две - Х	Каждая группа, выбравшая О, выигрывает 2 руб. а Х – проигрывает 2 руб.
Если одна группа выбирает О, а три группы - Х	Группа, выбравшая О выигрывает 3 руб., А выбравшие Х проигрывают по 1 руб. каждая.
Если четыре группы выбирают Х	Все группы выигрывают по 1 руб.

Протокол к игре

Раунд	Положенное время	Выбор	Выигрыш	Проигрыш	Остаток
1	2 мин	ХО			
2	1 мин.	ХО			
3	1 мин.	ХО			
4	1 мин.	ХО			
5	3 мин.	ХО			
6	1 мин.	ХО			
7	1 мин.	ХО			
8	3 мин.	ХО			
9	1 мин.	ХО			
10	3 мин.	ХО			

3 этап. Играется раунд за раундом, с соблюдением указанного в протоколе времени. Участники команд обсуждают какой выбор они сделают в каждом раунде:(О или Х. Разговаривать с членами других команд не разрешается. Карточка с О или Х поднимается по сигналу ведущего.

4 этап. Подведение итогов. Анализируются результаты игры и поведение участников. Участники отвечают на следующие вопросы:

- «Есть ли победители в игре?»
- «Если нет победителей, то почему?»
- «Если есть победители, то почему?»
- «Каковы были стимулы к сотрудничеству?»
- «Каковы были стимулы к соперничеству?»

Ролевая игра «ЧП на Луне»

Цель работы: формирование социально-психологической компетентности будущего специалиста в области групповой деятельности

Задачи работы:

- развитие интерактивного потенциала,
- развитие умений принимать коллективное решение,
- выявление лидерского потенциала.

Процедура:

1. Принятие индивидуального решения.
2. Выработка коллективного решения в микро- группах.
3. Межгрупповое взаимодействие: групповая дискуссия.
4. Анализ результатов и подведение итогов игры.

Время игры: 50-60 минут.

Информация для участника игры: На луноходе, которым управляет каждый из вас, вышел из строя двигатель. До базы – лунной станции – 300 километров, туда необходимо добраться пешком в течение трех суток. Половину пути надо пройти по темной стороне луны, вторую – по освещенной. На abortу лунохода имеется неприкосновенный запас, состоящий из 14 наименований:

- моток прочной веревки;
- аптечка;
- спички;
- карта звездного неба;
- обогреватель;
- два кислородных баллона;
- бортпаек;
- ящик сгущенного молока;
- надувной спасательный матрас;
- 20 литров питьевой воды;
- магнитный компас;
- сигнальная ракета;
- рация УКВ;
- парашют.

Игра проходит в три этапа.

Первый этап. Вам необходимо все предметы взять с собой. Но для уменьшения груза и ускорения движения вам нужно поочередно избавляться от них по степени важности и по мере использования. Очередность записывается в карточку, причем первый выброшенный предмет будет номером 14, а последний – 1.

Время для принятия решения – 5-7 минут.

Второй этап. Создаются команды по 3-7 человек (в зависимости от численности группы). Цель команды – добраться до станции и остаться в живых. Команде необходимо обсудить проблему и принять коллективное решение. Каждый игрок при обсуждении старается отстаивать свою точку зрения, стремится реализовать свою индивидуальную программу выживания, использует различные стратегии взаимодействия. Результаты заносятся в карточку.

Время на обсуждение 20- 25 минут.

Третий этап. Презентация и защита группового решения.

Время этапа 7 минут.

Группа обсуждает, кто занимал лидирующее положение в группах и более повлиял на принятие группового решения. Если решения в разных группах не совпадают, то возможно продолжение: собираются лидеры команд и снова пытаются выработать коллективное решение. Остальные выступают в роли наблюдателей. Результаты работы лидеров так же заносятся в карточку. По итогам анализа работы лидеров выявляется, кто – организационным и

интеллектуальным лидером, то есть умеет организовать коллективное обсуждение, аргументировано ведет свою линию, способен влиять на других и переубеждать их.

После проведения все этапов игры участники сравнивают свои , групповые и лидерские оценки с экспертной (директивной) оценкой.

Экспертное решение: 6,7,14,2,9,1,5,11,12,4,13,10,3,8.

Разница между различными оценками так же записывается в карточку. Выигрывает группа, результаты которой оказались ближе к экспертной оценке.

Участники игры обсуждают следующие вопросы:

1. Чьи ответы были более правильные и близкие к экспертным оценкам. Удалось ли этим участникам провести свою точку зрения, отстоять ее в групповом обсуждении.

2. Какое поведение участника позволяет убедить группу в принятии именно его решения?

3. Были ли «позитивные» и «негативные» лидеры в групповой работе?

4. Демонстрировали ли участники культуру группового взаимодействия?

5. Что можно было бы изменить в групповой работе, чтобы сделать ее более эффективной?

Карточка участника игры

Наименование предмета	Оценка			Эксп.	Разница в оценках			Примечание
	Индив.	Групп.	Лид.		Индив.	Групп.	Лид.	
1. Моток прочной веревки								
2. Аптечка								
3. Спички								
4. Карта звездного неба								
5. Обогреватель								
6. Два кислородных баллона								
7.								

Бортпае к								
8. Ящик сгущенн ого молока								
9. Надувно й спасател ьный жилет								
10. 20 литров питьево й воды								
11. Магнитн ый компас								
12. Сигналь ная ракета								
13. Рация УКВ								
14. Парашю т								

Раздел IV. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Данный раздел содержит короткую аннотированную информацию о специфике, сущности, структуре и функциях педагогического общения, раскрывает феномен педагогической компетентности учителя и ее составляющих в процессе педагогического взаимодействия и знакомит с основными техниками, упражнениями и тестами по данному тематическому направлению.

Методики исследования общительности личности

Тест «Стили педагогического общения»

Выберите 20 из предлагаемых ниже педагогических суждений, которые Вы принимаете безоговорочно.

- 4) Нет от природы идеальных детей.
- 5) Наказания – испытанный способ преодоления порочных наклонностей детей.
- 6) Школьникам свойственна справедливость в оценке знаний одноклассников.
- 7) Чтобы ученик не зазнавался, надо откровенно говорить о его недостатках в коллективе.
- 8) Терпимость, склонность к компромиссу с детьми профессионально необходимы учителю.
- 9) Уважать ребенка – значит предъявлять высокие требования.
- 10) Важно не столько регулировать поведение школьников, сколько побуждать их к саморегуляции.
- 11) В одобрении педагога больше нуждаются слабые, а не сильные учащиеся.
- 12) Без требовательности ни обучать, ни воспитывать детей нельзя.
- 13) Чем агрессивнее ребенок, тем больше он нуждается в требовательности учителя.
- 14) Ложь школьника должна разоблачаться публично.
- 15) Уступчивость учителя не вредит воспитанию сильного характера.
- 16) При рассаживании учащихся в классе нужно учитывать их успеваемость и поведение.
- 17) Чтобы мальчик рос мужественным, нужно стыдить его, когда он проявляет слабость.
- 18) Хотя у детей и небольшой жизненный опыт, учителю необходимо чаще с ними советоваться.
- 19) Школа и семья должны предъявлять к учащимся единые педагогические требования.
- 20) Любой педагогический конфликт может быть разрешен без насилия над ребенком.
- 21) Индивидуальная беседа предназначена для того, чтобы убедить школьника в допущенных ошибках.

22) Соблюдение дистанции в общении с детьми таит опасность их отчуждения.

23) Учитель, избегающий конфликтов со школьниками, проявляет профессиональную слабость.

24) В личностном плане учитель не лучше ученика.

25) Конфликт – способ закалки характера ученика.

26) Учителю нужно не послушание ребенка, а развитие способности возражать.

27) За каждый серьезный проступок школьник должен быть наказан.

28) Уважающий ребенка учитель тот, кто считается с его потребностями, желаниями, настроением.

29) Главное на уроке – порядок и дисциплина.

30) Только равнопартнерский диалог побуждает ребенка самостоятельно мыслить.

31) Если не делать детям замечаний, добиться дисциплины затруднительно.

32) Учитель призван ограждать детей от дистрессов.

33) Нельзя потакать желанию учащихся носить в школу украшения и приходить не в форме.

34) Если ученик плохо учится, у него отсутствует положительная мотивация.

35) Необходимо требовать, чтобы все дети при входе учителя немедленно вставали.

36) Главное в гуманистической педагогике – это искусство диалога с ребенком.

37) Разболтанность школьников – следствие неумения учителя быть требовательным.

38) Все дети богато одарены природой, но каждый по-своему.

39) Педагог не имеет права на ошибки ни в учебной, ни в воспитательной работе.

40) Хороший учитель возвышает личность ребенка, укрепляя веру в свои силы, плохой – разрушает ее.

41) Чтобы школьник не рос эгоистом, он должен подчиняться коллективу.

42) Восприятие ребенка таким, каков он есть, помогает предвидеть развитие его личности.

43) Плохо посещают школу нерадивые, ленивые дети.

44) Насилие деформирует личность ребенка.

45) В процессе воспитания необходимо поощрять детей за хорошие поступки и наказывать за плохие.

46) Авторитарность учителя оборачивается рабской психологией ребенка.

За каждое суждение с нечетным номером – 2 балла, с четным номером – 1 балл. Если в сумме Вы набрали 15 и более баллов, налицо склонность к демократическому стилю общения с детьми, а если менее 15 – к проявлению авторитарности.

Тест «Педагогическая коммуникабельность»

Выберите 10 из приведенных учительских высказываний, которые Вам профессионально близки.

4) Не терплю, когда школьники «вымаливают» хорошую отметку. В этом случае я всегда проявляю принципиальность: получай то, что заслужил.

5) Всегда волнуюсь, когда знакомлюсь с новым классом. Думаю: как сложатся наши отношения?

6) Меня выводят из себя ученики, которые не в состоянии понимать элементарные вещи.

7) У меня сегодня прекрасное настроение: мой двоечник получил твердую тройку за контрольную работу.

8) Когда прихожу на урок, забываю о своих личных неприятностях.

9) Возмущают школьники, пренебрегающие моим предметом.

10) У меня не бывает конфликтов с классом, потому что умею «держаться в узде» заводил.

11) Когда прихожу на урок, стараюсь определить настроение класса и каждого ребенка.

12) Дети меня побаиваются – я всегда требователен и принципиален.

13) Не люблю мертвой тишины. Когда дети трудятся, допустим рабочий шумок.

14) Меня возмущает нежелание сегодняшних школьников учиться. Поэтому я часто ухожу с уроков в плохом настроении.

15) Если школьник чем-то подавлен, я его не вызываю отвечать к доске.

16) Почти в каждом классе есть дети, не приученные к нормальным человеческим отношениям. Таких нужно держать в «ежовых рукавицах».

17) Редко ставлю двойки, они могут травмировать детей.

18) Преподаю в трех классах, а испытываю удовлетворение только в одном, в том, где не возникает проблем с дисциплиной.

19) Считаю, что вовсе необязательно, чтобы меня любили дети. Главное, чтобы они знали мой предмет.

20) Разгадать природную одаренность ученика трудно, но мне это интересно.

21) Когда не удастся заставить школьника как следует учиться и вести себя, я действую через коллектив.

22) У меня не складываются отношения с теми родителями, которые не хотят знать всю правду о своих детях.

23) Люблю разговаривать с детьми «по душам». Это меня эмоционально обогащает и помогает понять их.

24) Не признаю никаких шумов на уроке. Предпочитаю тишину и порядок на занятиях.

25) Люблю ходить с детьми в лес, парк. «Подпитываюсь» их жизнелюбием.

26) Работать с детьми трудно, поскольку учительская профессия потеряла престиж в обществе.

27) Не могу равнодушно смотреть на плачущего ребенка. Сразу возникает желание утешить его.

28) Если школьник знает материал, он хорошо отвечает и с места, и у доски.

За каждое выбранное высказывание с нечетным номером Вы получаете 1 балл, с четным номером – 2 балла.

Если Вы в сумме набрали 14 баллов и более, то имеете склонность к установлению неформальных межличностных контактов с детьми. Если сумма баллов менее 14, то Вы ориентируетесь на функционально-ролевой уровень педагогического общения.

*Тест «Коммуникативная готовность к диалогу
с ребенком»*

Выберите один из трех вариантов ответа на поставленные вопросы.

1) Кто из учащихся, на Ваш взгляд, нуждается в доверительной беседе?

- а) неуспевающий;
- б) недисциплинированный;
- в) каждый.

2) Каковы Ваши действия, если ребенок явно уклоняется от беседы?

- а) требую, чтобы он остался после уроков;
- б) предлагаю выбрать подходящий день;
- в) терпеливо жду удобного случая.

3) Какие воспитательные цели для Вас являются приоритетными в беседе с ребенком?

- а) уточнение мотивации поведения;
- б) помощь в обретении чувства личной ответственности за поступки;
- в) побуждение к осознанию своих ошибок.

4) Как Вы предпочитаете обращаться к учащемуся?

- а) на «Вы»;
- б) на «ты»;
- в) по имени, а не по фамилии.

5) С чего начинаете беседу?

- а) с постановки конкретных вопросов;
- б) с создания доверительной атмосферы;
- в) с сообщения цели разговора.

6) На чем акцентируете свое внимание?

- а) на содержании получаемой информации;
- б) на подтексте речевых высказываний;
- в) на манерах, внешности ребенка.

7) Как часто ставите прямые вопросы?

- а) часто;
- б) редко;
- в) никогда.

- 8) Какая ситуация у Вас складывается чаще?
- а) больше говорите Вы;
 - б) больше говорит ребенок;
 - в) Вы и ребенок говорите пропорционально.
- 9) Какие педагогические действия считаете предпочтительными в беседе с ребенком?
- а) внимательно слушаю, чтобы понять внутренний смысл его слов;
 - б) на равных обмениваюсь мыслями и чувствами;
 - в) побуждаю выслушивать меня, чтобы оказать необходимое воздействие;
- 10) Что Вас воодушевляет в собеседнике?
- а) самокритичность;
 - б) доверие;
 - в) желание понравиться.
- 11) Каковы Ваши реакции на детский обман?
- а) открыто выражаю возмущение;
 - б) терпеливо выслушиваю без комментариев, чтобы лучше понять причины;
 - в) объясняю, почему обманывать стыдно.
- 12) Какие проявления ребенка внушают Вам большую тревогу?
- а) скрытность;
 - б) агрессивность;
 - в) лживость.
- 13) Что Вы считаете педагогически целесообразным?
- а) добиться от ребенка согласия с Вами;
 - б) побуждать к открытой критике Вашей позиции;
 - в) поощрять стремление отстаивать свою точку зрения.
- 14) Какое настроение Вы стремитесь инициировать у ребенка к концу беседы?
- а) раскаяние в ошибках и действиях;
 - б) уверенность в способности самому решать свои проблемы;
 - в) неудовлетворенность собой.
- 15) Какие чувства Вы переживаете чаще по окончании беседы?
- а) огорчение, так как не добиваюсь искреннего раскаяния ребенка в неблагоприятных поступках;
 - б) удовлетворение, потому что становлюсь ближе ему;
 - в) уверенность, что найден правильный путь в его воспитании.
- 16) Какую беседу считаете педагогически результативной?
- а) если она помогла лучше понять ребенка;
 - б) если она помогла ему понять себя;
 - в) если она помогла ребенку лучше понять Вас.
- 17) Что Вам дает диалог с ребенком в личностном плане?
- а) свежий взгляд на мир;
 - б) импульс к самосовершенствованию;
 - в) более адекватное представление о резервах детской личности.

Оценка:

вариант а – 3 балла;

вариант б – 5 баллов;

вариант в – 3 балла. Если Вы набрали более 55 баллов, то можно констатировать достаточный уровень коммуникативной готовности к диалогу с ребенком. Общая сумма менее 55 баллов свидетельствует о недостаточном уровне.

Тест: «Терпимость учителя»

Выберете 1 из 3 предлагаемых вариантов решения каждой ситуативной задачи.

1. УЧЕНИК ОТВЛЕКАЕТСЯ

4) Немедленно делаю замечание, сразу пресекаю недисциплинированность.

5) Использую косвенное воздействие.

6) Реагирую не сразу, чтобы иметь серьезные основания для наказания.

2. УЧЕНИК ПЛОХО ОТВЕЧАЕТ

4) Ставлю отметку, которую он заслуживает.

5) Даю возможность ответить в другой раз.

6) Оставляю заниматься после уроков.

3. УЧЕНИК МЕНЯ ОБМАНЫВАЕТ

4) Делаю вид, что не верю.

5) Не тороплюсь реагировать, стараюсь понять ребенка.

6) Разоблачаю ложь перед классом.

Подсчитайте сумму полученных баллов: нечетный номер выбранного варианта ответа – 10, четный – 20 баллов.

Набравшие 50 и более баллов склонны к взвешенным, стратегически оправданным решениям. Набравшие менее 50 баллов – к репрессивным реакциям.

Тест «Такт учителя»

Вы приходите на урок в 5-й класс и застаёте необычную ситуацию. Дети сгрудились вокруг одного из своих заводил. Его рассказ прерывается взрывами смеха.

Выберите 2 из 5 предложенных вариантов педагогических реакций.

4) Стучу по столу и выражаю возмущение неуважением к себе.

5) Незаметно подхожу к ребятам, прислушиваюсь к тому, о чем идет речь, а поняв, в чем дело, тоже громко смеюсь.

6) Наказываю дежурных, не подготовивших класс к уроку.

7) Говорю: «Ребята, быстро занимайте свои места. Обещаю, что сегодняшний урок тоже будет интересным».

8) Громко здороваюсь, объявляю тему, не обращая внимания на то, что застал.

Подсчитайте сумму баллов: № 1 – 5 баллов, № 2 – 10, № 3 – 5, № 4 – 10, № 5 – 10. У набравших 15 и более баллов имеется направленность на соблюдение

педагогического такта, у набравших менее 15 - склонность к принятию стереотипных решений.

Тест «Конфликтогенность учителя»

Выберите один вариант решения каждой проблемной ситуации.

1. УЧЕНИК ПЛОХО ПОСЕЩАЕТ УРОКИ

4) Связываюсь с классным руководителем или родителями, чтобы выяснить причину.

5) Изучаю мотивацию учения ребенка.

6) В серьезных случаях ставлю вопрос о пропусках на классном собрании.

2. УЧЕНИК ПЛОХО УЧИТСЯ

4) Сажаю на первую парту рядом с трудолюбивым школьником.

5) Стараюсь понять мир интересов ребенка.

6) Часто контролирую и требую того же от родителей.

3. УЧЕНИК ЗАДАЕТ КАВЕРЗНЫЕ ВОПРОСЫ

4) «Ставлю его на место», чтобы другим было неповадно.

5) Отвечаю на любой вопрос: если знаю – немедленно, если не знаю – на следующем уроке.

6) Если вопросы далеки от изучаемой темы, не считаю нужным отвечать.

4. УЧЕНИК ПЛОХО ВЕДЕТ СЕБЯ НА УРОКЕ

4) Сразу же пресекаю нарушение порядка: делаю устное замечание, запись в дневнике и т.п.

5) Переключаю внимание, с помощью вопросов и заданий вовлекаю в работу.

6) Критически анализирую организацию урока, вношу необходимые коррективы.

Подсчитайте сумму баллов: нечетный номер варианта ответов – 10, четный – 20 баллов. Набравшие 60 и более баллов склонны к ненасильственному преодолению межличностных противоречий, набравшие менее 60 – к обострению отношений с учащимися.

Тест «Конфликтная компетентность учителя»

I

Выберите десять педагогических суждений, которые, на Ваш взгляд, бесспорны.

4) Оберегаю детей от стрессов.

5) Не боюсь на уроке говорить школьнику самые нелюбимые вещи. Только так можно бороться с недостатками.

6) Если чувствую отчуждаемость ученика, стараюсь понять причину.

7) Справедливое наказание укрепляет детский характер.

8) В случаях разногласий со школьниками предпочитаю идти на компромисс.

- 9) Учитель, уступающий учащимся, теряет педагогический авторитет.
- 10) Корректность во взаимоотношениях со старшеклассниками никогда не вредит.
- 11) Всегда помню проступки каждого школьника и умею в нужный момент напомнить о них. Это предупреждает повторение ошибок.
- 12) Если ошибаюсь, всегда прошу прощения у детей.
- 13) Если потакать капризам детей, они «салятся на голову».
- 14) Радуюсь, когда конфликт разрешается изящно, без нервозности.
- 15) На ученические проступки нужна педагогическая реакция, пресекающая их.
- 16) Не обижаюсь, если школьники замечают мои ошибки.
- 17) Когда ученик нарушает дисциплину, объясняю необходимость наказания тем, что он мешает не мне, а классу.
- 18) Разрешая конфликт с учеником, всегда думаю, какое влияние оказываю на других ребят.
- 19) Строго наказываю школьника за сознательно совершенный проступок.
- 20) Если ребенок нарушил порядок, могу сделать вид, что ничего не заметил.
- 21) На трудных подростков предпочтительней действовать через коллектив.
- 22) Когда возникает конфликт, никогда не разрешаю его за счет унижения достоинства ребенка.
- 23) Испытываю удовлетворение, когда не я, а класс осуждает ученика за лень и разболтанность.
- 24) Учитель всегда неправ, если ребенок уходит с урока в слезах.
- 25) Беспрекословное выполнение педагогических требований – залог успеваемости и дисциплины.

Подсчитайте сумму полученных баллов: четный номер – 10, нечетный – 20 баллов. Набравшие 140 и более баллов имеют склонность к компетентным, конструктивным решениям, набравшие менее 140 баллов – к проявлению конфликтности.

II

Вы приходите на урок, но никого из семиклассников не застаете на своих местах. Ребята плотным кольцом окружили двух дерущихся подростков.

Выберите два из шести предлагаемых вариантов педагогических действий.

- 4) Громко говорю: «Немедленно прекратите безобразие!»
- 5) Молча развожу драчунов и отмечаю отсутствующих.
- 6) Если драка продолжается, посылаю за директором школы.
- 7) На мгновение сохраняю невозмутимость, а затем громко хлопаю в ладоши и говорю: «Турнир окончен!»
- 8) Выясняю, кто зачинщик.
- 9) Требую немедленно покинуть класс обоим драчунам и не приходите без родителей.

Подведем итоги: варианты ответов № 1, 3, 5, 6 – 10 баллов, № 2 и 4 – 20 баллов. Набравшие 30 и более баллов склонны к нестандартным

конструктивным действиям, набравшие менее 30 – к использованию традиционных репрессивных мер.

Литература для самостоятельного изучения

1. Азаров Ю.П. Педагогика Любви и Свободы. – М., 1994. – С. 139.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986. – С. 294-297.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. – С. 365.
4. Гавриловец К.В. Гуманизация учебно-воспитательного процесса // Проблемы выживания. Вып. 1. – Минск, 1995. – С. 34.
5. Глоссер У. Школа без неудачников / пер. с англ. – М., 1991. – С. 111-112.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
7. Ильин Е.Н. Путь к ученику. – М., 1988. – С. 58.
8. Ильин Е.П. Психология общения и межличностный отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
9. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение: метод. материалы к экспериментальной программе «Педагогическая техника учителя». – М., 1986. – С. 38.
10. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. «ДВА ТИПА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ»

«Если рассматривать все многообразие коммуникативных взаимодействий «учитель-ученик», взяв за основу их качество, можно говорить о двух распространенных типах педагогического общения.

Первый тип можно определить как реальное педагогическое общение, схематично оно описывается формулой «субъект-учитель – субъект-ученик»... Это означает, что оба партнера по общению строят свое взаимодействие так, чтобы учитывать психологические особенности друг друга: интересы, мотивы, цели, желания, темперамент, способности и др. При реализации данного типа общения учитель, формулируя какое-либо требование, заранее предполагает в своих учениках определенное к нему отношение. Чтобы требование было принято учащимися и осмыслено ими, учитель его обосновывает: «Это должно быть выполнено, потому что...» Оценивая учебную работу школьника, педагог объясняет, почему он поставил данную отметку и что следует сделать ученику, чтобы в следующий раз оценка была выше. Оценивая ученика, педагог также учитывает его индивидуальность, характер его одаренности. Так, становится необязательным, чтобы школьник успевал по всем предметам. Известно, например, что ребята, получающие хорошие отметки по математике и физике, не любят литературу и историю. И наоборот, «гуманитарии» не интересуются предметами естественнонаучного цикла. В реальном общении учитель использует коммуникативные средства, позиции «наравне», держится

демократично, без высокомерия и холодности, видит в своем ученике равноправного собеседника.

Второй тип педагогического общения, распространенный в наших школах, мы определяем как педагогическое манипулирование. Схематично его можно описать формулой «субъект-учитель – объект-ученик».

«Педагог, практикующий манипулятивный стиль, работает на результат. Он хорошо знает, что он хочет, и стремится достичь своей цели, используя любые средства, предоставляемые его профессией. Свое взаимодействие с учеником учитель строит, ориентируясь только на собственные цели. Интересы школьника из этого взаимодействия исключаются.

Учитель-манипулятор личностно закрыт от ученика: он думает одно, говорит другое, а делает третье. Он не заботится о психологическом комфорте учащегося, не анализирует, что чувствует последний, как он относится к обучению, школе и учителю. Учитель четко, организованно и в какой-то степени расчетливо реализует свои профессиональные, а иногда и личные цели».

Вопросы:

Насколько убедительной представляется Вам предложенная типология педагогического общения?

Какой тип общения учителей с детьми преобладал в школе, которую Вы окончили?

Каким образом может отразиться тип педагогического общения на личностном развитии школьника?

Задание:

Приведите примеры манипулятивного общения учителя с учащимися, опираясь на свои школьные наблюдения.

2.«ОПТИМАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ»

«Оптимальное педагогическое общение – такое общение учителя ... со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат общения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическим процессом в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя».

«Оптимальным можно считать такой процесс педагогического общения, при котором педагог, оставляя за собой активную роль, умеет строить общение как взаимный обмен знаниями, идеями, представлениями, интересами, настроениями, чувствами и т.д.».

Вопрос:

Какова разница в подходе ученых к определению оптимального педагогического общения?

Задания:

Предложите свое определение.

Проведите в группе конкурс на лучшую формулировку оптимального педагогического общения, учитывая ее глубину, многосторонность, точность, ясность, лаконизм, оригинальность.

3. «УРОВНИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ»

С точки зрения успешности решения коммуникативных задач можно выделить следующие уровни профессиональной компетентности учителя:

4) уровень теоретической грамотности, позволяющий избегать грубых ошибок;

5) уровень ремесленничества, характеризующийся стереотипностью педагогических действий;

6) уровень искусства, которому свойственно осознанное принятие оптимальных творческих решений.

Вопросы:

Как Вы оцениваете уровень своей коммуникативной компетентности?

Каков был, на Ваш взгляд, уровень коммуникативной компетентности у учителей школы, которую Вы окончили?

4. «ОБЩИТЕЛЬНОСТЬ И КОММУНИКАБЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ»

«В педагогической деятельности общительность выступает не только как личностное, но, главным образом, как профессионально-личностное качество человека-педагога».

Вопросы:

Считаете ли Вы необходимым различать понятия «общительность учителя» и «коммуникабельность учителя»?

Всегда ли общительность учителя играет положительную роль в педагогическом общении?

Может ли сочетаться невысокая личностная общительность учителя с высокой педагогической коммуникабельностью?

5. «ОБЩЕНИЕ, ДРУЖБА И КОЛЛЕКТИВИЗМ»

«Есть тайны человеческого общения, которым противопоказан коллективизм. Такое общение, как дружество, ценно главным образом своим интимным характером. В дружбе по-настоящему воспитывает то, что составляет тайну лиц, находящихся в дружбе».

Вопросы:

Что дает ребенку в воспитательном плане обретение друга или подруги?

Если стало очевидно негативное влияние этой дружбы, какую бы педагогическую тактику Вы избрали?

Оправдано ли в таких случаях вмешательство классного коллектива?

6. Информация к размышлению: «ГРУППОВОЕ ОБЩЕНИЕ»

«Общение в группе равных (прежде всего – сверстников) дает детям то, чего в принципе не может дать общение со взрослыми – иерархическое, несимметричное (снизу вверх), во многом неравноправное, – критичность к мнениям, словам и поступкам людей. А за этим стоит умение видеть позицию другого человека, оценивать ее, принимать или не принимать, а главное – иметь собственную точку зрения, отличать ее от чужой, уметь ее отстаивать.

...Мы привыкли считать, что дети, общаясь с детьми, ребячатся, дурачатся, ведут себя несерьезно. А оказывается, что, ребячась, они обретают большую самостоятельность и независимость, чем в «серьезном» общении со взрослыми» .

Вопросы:

Как можно использовать в воспитательных целях работу школьников в контактных группах?

Почему учащихся так увлекает участие в познавательных играх типа: «Что? Где? Когда?»

7. «ПЕРВЫЙ УРОК»

Молодая учительница рассказывает: «Я очень волновалась накануне первого урока. А он был в 10-м классе. Меня и школьников разделяло не более пяти лет. Я скромно оделась, косметики – минимум. А главное, тщательно подготовила учебный материал к теме «Париж», продумала методику. И вот вхожу в класс. Ребята осматривают меня, что называется, с головы до ног. «Учительница, как с иголочки», – слышу насмешливо бесцеремонную оценку. Далеко не все соизволили встать, многие сделали вид, что вообще не заметили, как я вошла. Пока разглядывали, было тихо. Но постепенно легкий шумок перерос в гомон.

И тут я решила отказаться от дисциплинарных замечаний и от того, что планировала, сидя дома. «Ребята, – сказала я по-французски, – я хочу вам рассказать, как я несколько лет тому назад гуляла по Парижу». Класс притих. А я рассказывала о Сене, о Триумфальной арке, о нравах парижан и о многом другом. Мне показалось, что урок прошел очень быстро. Уже раздался звонок, но никто не спешил на перемену. В следующий раз меня встретили дружелюбно. В глазах ребят я читала расположение к себе и интерес к тому, чем будем заниматься. Никаких проблем с дисциплиной не было».

Вопросы:

Можно ли считать, что молодому педагогу сразу удалось обрести авторитет у десятиклассников?

Как Вы понимаете сущность педагогического авторитета?

С какими видами учительского авторитета Вам приходилось встречаться в школе?

Какова динамика процесса формирования педагогического авторитета?

8.«ПРАВИЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ»

4) «уделяйте внимание всем учащимся, равномерно распределяя между ними свое внимание и время;

- 5) найдите возможность для личного контакта с каждым учащимся – демонстрируя, что принимаете его, проявляете к нему интерес;
- 6) хвалите учащихся справедливо;
- 7) учитывайте индивидуальные особенности учащихся».

Вопросы:

Какие из приведенных рекомендаций, на Ваш взгляд, соблюдаются, а какие нарушаются в школьной практике? Каковы причины этих нарушений? Как сказываются они на развитии воспитательных взаимоотношений?

Задание:

Из нижеперечисленных профессиональных умений учителя выберите 6, играющих решающую роль в установлении эмоциональных контактов со школьниками:

- 4) Вербальные;
- 5) Самопрезентационные;
- 6) Организаторские;
- 7) Конструктивные;
- 8) Аналитические;
- 9) Рефлексивные;
- 10) Невербальные;
- 11) Прогностические;
- 12) Гностические;
- 13) Экспрессивные;
- 14) Информационные;
- 15) Перцептивные;
- 16) Импровизационные;
- 17) Дидактические.

Дайте психолого-педагогическое обоснование Вашему выбору.

9. «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АВТОРИТЕТ»

«Человеческий авторитет зиждется на общечеловеческих достоинствах, педагогический – на профессиональных. Они могут не совпадать – это одна из распространенных трагедий в школе. В идеале они должны не просто совпадать, а быть помноженными один на другой».

Вопрос:

Насколько часто Вы наблюдали у школьных учителей совпадение человеческого и педагогического авторитета?

Задание:

Дайте психологический портрет учителя, у которого человеческий авторитет помножен на профессиональный.

10. «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КРАХ»

«Вопрос. Что можно считать педагогической неудачей, провалом, крахом?

Ответ. Неудача – это абсолютное несоответствие результатов деятельности тем целям, которые ставил перед собой педагог. Крах учителя – полный разрыв в отношениях с детьми».

Вопросы:

Часто ли Ваши школьные учителя терпели педагогический крах?
Каковы его основные проявления и причины?

11. «КУЛЬТУРА ДИАЛОГА УЧИТЕЛЯ С УЧАЩИМИСЯ»

«Чтобы между Вами и школьниками возникло диалоговое взаимодействие, выполняйте следующие условия:

Если Вы задаете вопрос, то подождите, когда Ваш собеседник ответит на него.

Если Вы высказываете свою точку зрения, то поощряйте ученика в том, чтобы он высказал к ней свое отношение.

Если Вы не согласны, формулируйте аргументы и поощряйте поиск таковых самим учеником.

Делайте паузы во время беседы. Не захватывайте все «коммуникативное пространство».

Чаще смотрите в лицо школьнику, своему собеседнику.

Чаще повторяйте фразы: «Как ты сам думаешь?», «Мне интересно твое мнение», «Почему ты молчишь?», «Ты не согласен со мной? Почему?», «Докажи, что я неправ».

Вопросы:

Все ли приведенные советы Вы принимаете безоговорочно? Каковы признаки низкой культуры диалога учителя с учащимися?

Задание:

Дополните перечень советов по культуре ведения педагогического диалога.

12. «РЕЧЕВАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ»

Е.И. Пассов выделяет следующие показатели выразительности речи учителя:

- а) интонационное оформление;
- б) логическое ударение;
- в) паралингвистические средства;
- г) проксемические средства;
- д) эмоциональная окраска.

Задание:

Предложите несколько моделей речевого поведения учителя в начале и конце урока, используя перечисленные средства педагогической экспрессии.

12. «МИМИКА И ЖЕСТЫ»

"В моей практике немало случаев, когда жест бывал красноречивее слов, а мимика в кратчайшую долю секунды доказывала то, на что потребовались бы монологи. Да и вряд ли был бы эффект, равный достигнутому. Где нужно всего лишь мимолетное движение души, там и самые задушевные слова не достигнут цели»

Вопросы:

Надо ли улыбаться каждому ребенку или только тому, кто заслужил это?

Всегда ли школьник нуждается в визуальном контакте с учителем?

Как наглядно показать партнеру искреннюю заинтересованность тем, что он говорит?

Какие жесты педагога свидетельствуют о расположении к аудитории?

13. «КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ УЧИТЕЛЯ»

К основным коммуникативным умениям учителя А.А. Леонтьев [16] относит:

4) Управление своим поведением.

5) Наблюдательность, гибкая переключаемость внимания.

6) «Чтение по лицу».

7) Самопрезентация.

8) Понимание учащегося, т.е. адекватное моделирование его личности, психического состояния по внешним признакам.

9) Речевое общение.

10) Установление речевого и неречевого контактов с учащимися.

Вопрос:

Какие из перечисленных коммуникативных умений у Вас развиты в большей и меньшей степени?

Задания:

Потренируйтесь в умении «читать по лицу», определять настроение, чувства партнера по внешним признакам.

Поупражняйтесь в своем умении производить на аудиторию благоприятное впечатление, используя слово, интонацию, жесты, проксемические средства.

14. «ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ МОМЕНТ»

«Гуманистическая педагогика «организационный момент» рассматривает как регулировку учителем своего эмоционального состояния и актуализацию гуманистических установок на учащихся, как их защиту от возможности спада творческой активности учителя. Смысл «организационного момента» – самонастройка себя и класса на стиль общения, в котором, вопреки внешним психологическим помехам, царит уважение человеческого достоинства, взаимная забота об интеллектуальном и нравственно-этическом «поле» урока».

Задания:

Дайте психолого-педагогическую характеристику начала уроков в школе, которую Вы окончили или в которой Вы проходите практику.

Смоделируйте речевое поведение учителя, проходящего на свой первый урок в незнакомый класс (предмет и возраст учащихся – по выбору).

15. «ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ОБЩЕНИИ»

«Альберт Мейерабиан установил, что передача информации происходит за счет вербальных средств (только слов) на 7 %, за счет звуковых средств (включая тон голоса, интонацию звука) на 38 %, за счет невербальных средств

на 55 %. Профессор Бердвилл проделал аналогичные исследования относительно доли невербальных средств в общении людей. Он установил, что в среднем человек говорит словами только в течение 10-11 минут в день, и что каждое предложение в среднем звучит 2,5 секунды. Как и Мейерабиан, он обнаружил, что словесное общение в беседе занимает менее 35 %, а более 65 % информации передается с помощью невербальных средств общения.

Большинство исследователей разделяют мнение, что словесный (вербальный) канал используется для передачи информации, в то время как невербальный канал применяется для «обсуждения» межличностных отношений, а в некоторых случаях используется вместо словесных сообщений».

Вопросы:

Какие из приведенных сведений Вас удивили? Какие невербальные средства помогают выразить расположение к учащимся?

16. «ЯЗЫК ТЕЛОДВИЖЕНИЙ»

«Особенностью языка телодвижений является то, что его проявление обусловлено импульсами нашего подсознания и отсутствие возможности подделать эти импульсы позволяет нам доверять этому языку больше, чем обычному, вербальному, каналу общения. Можно ли обучиться языку телодвижений, овладеть им и применять со знанием дела? ... Это не только возможно, но и жизненно необходимо».

Вопросы:

Какой комплекс внешних проявлений относится к языку телодвижений?

Умеете ли Вы управлять своей пантомимикой?

Держите ли Вы под контролем позы, походку?

Достаточно ли экспрессивны и естественны Ваши жесты?

Какие пантомимические проявления собеседника Васстораживают?

Придаете ли Вы значение визуальному контакту с ребенком?

Какую роль играют жесты учителя в дидактическом взаимодействии со школьниками?

Какую информацию о ребенке можно получить, если быть внимательным к его телодвижениям?

Преподавание каких учебных дисциплин в школе и вузе побудило Вас к осознанию своих пантомимических проявлений?

Как бы Вы оценили свои телодвижения (мимику, жесты, позы, походку): на «хорошо», «удовлетворительно» или «неудовлетворительно» ?

Задания:

Проведите групповой конкурс на лучший педагогический проект: «Культура телодвижений и ее формирование у школьников».

17. «ЛАДОНИ»

«Одним из наименее заметных и в то же время наиболее значительных невербальных сигналов является сигнал, передаваемый ладонью человека. Если

правильно использовать силу ладони, то она может придать человеку больше авторитета и возможности командовать другими.

Существует три основных командных жеста ладони: положение ладони вверх, положение ладони вниз и положение указывающего перста.

...Положение открытой ладони вверх есть доверительный, не угрожающий жест...

Когда ладонь повернута вниз, в вашем жесте немедленно появится оттенок начальственности.

...Жест указывающего перста является одним из наиболее раздражающих».

Вопросы:

Что бы Вы хотели изменить в своих невербальных проявлениях?

Какие жесты Ваших школьных учителей Вам нравились, а какие нет?

Задания:

Присутствуя на школьном уроке или вузовской лекции, обратите внимание на жесты педагога.

Оцените их с точки зрения естественности, изящества, выразительности, логичности, педагогической целесообразности.

Проследите за своими жестами, когда Вы ведете деловую и дружескую беседу. Уловите разницу.

18. «ПОЗА УЧИТЕЛЯ»

«Поза, которую принимает человек, содержит в себе большое количество информации, не требующей расшифровки: она легко прочитывается даже ребенком.

...С помощью пластического образа можно транслировать другому человеку не только информацию, но и влиять на его настроение, самочувствие, поэтому поза учителя на уроке необходимо создаст для учеников либо комфорт, либо дискомфорт, тем самым способствуя или препятствуя их «открытию» на общение. Допустим, преподаватель находится в так называемой позе «льва» (руки широко расставлены и опираются на край стола). Как это влияет на детей? Они внутренне «сжимаются», опускают глаза, боясь взгляда учителя. Понятно, что доверительного общения между ними не будет» [23].

Вопросы:

Умеете ли Вы пластически выразить свое отношение к партнеру? Каким образом это Вам удастся?

Какие позы учителя могут создавать психологический барьер в общении с детьми? Приведите примеры из своих наблюдений.

19. «ДЕМОНСТРАЦИЯ РАСПОЛОЖЕННОСТИ»

«Это пластико-мимическое выражение симпатии к собеседнику с целью создания для него благоприятной атмосферы и комфортного психологического климата.

По собственным эмоциональным затратам человека эта операция необычайно экономична, и ее реализация приумножает и улучшает самочувствие того, кто ее производит. Этот парадоксальный результат

обусловлен психологическим эффектом «отзеркаливания»: демонстрируя чувства искренней радости, благожелательности, расположения, мы влияем на улучшение самочувствия окружающих нас людей, и они в ответ невольно тоже начинают улыбаться и делиться хорошим настроением».

Вопросы:

Все ли школьные учителя, приходя на урок, выражают расположение детям? Приведите примеры.

Наблюдали ли Вы эффект «отзеркаливания» в педагогическом общении?

20. «ОПТИМАЛЬНЫЙ ПЛАСТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ»

Оптимальный пластический образ учителя на уроке выглядит примерно так:

- *открытая поза;
- *руки опущены вдоль тела или немного согнуты в локтях;
- *ладони время от времени разворачиваются к аудитории;
- *мелодичность пластики;
- *для привлечения внимания слушателей производится несколько шагов навстречу [23].

Задание:

Продолжите перечень невербальных проявлений учителя, способствующих сближению с детьми.

21. «МЕСТО УЧИТЕЛЯ В КЛАССЕ»

«Характеризуя традиционную школу, можно сказать, что принцип пассивности выступает здесь внешне в образе учителя, находящегося на возвышении, отдельно от класса и дающего образец, и в образе учеников, сидящих рядами на своих скамьях и занятых одинаковой работой воспроизведения данного им образца».

Вопросы:

Как изменилось поведение современного учителя на уроке? Какое бы место в классной комнате предпочитали выбирать Вы?

22. «ТЕАТРАЛЬНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

«Театральная и педагогическая деятельность ... обладает рядом общих процессуальных характеристик, к которым можно отнести следующие:

*процесс театрального и педагогического творчества осуществляется в обстановке публичного выступления непосредственно в присутствии группы людей, которые являются активными участниками этого процесса;

*театральная и педагогическая деятельность в силу своей специфики делает объект своего воздействия одновременно и субъектом творчества, сотворцом, вне активного участия которого сам творческий акт невозможен;

*в основе актерского и педагогического творчества ... лежит творчество в отведенное для этого определенное время, что требует от творца (учителя,

воспитателя) оперативности в управлении своими психическими состояниями и сиюминутности вызова творческого самочувствия;

*результаты театрального и педагогического творчества динамичны, развиваются, изменяются, иначе говоря, представляют собой всегда процесс;

*театральное и педагогическое творчество носит коллективный характер».

Вопросы:

Каковы принципиальные различия между профессиональной деятельностью актера и педагога?

Дифференцируете ли Вы понятия артистизма и актерства?

В чем проявляется артистизм вербального и невербального поведения учителя?

Почему актерство и театральность манер педагога отталкивают детей?

23. «СЕМЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ»

Известный американский психолог Э. Шостром предложил семь педагогических принципов, которых следует придерживаться при дисциплинировании, чтобы не потерять контакт и не испортить отношения с ребенком.

Не судите самого ребенка, даже если его действия достойны осуждения. Ребенок непременно должен понимать, что его самого любят, но что его действия неприемлемы и должны быть улучшены...

Внимательно изучите ребенка и определите – нормальный ребенок перед Вами или невротический... Наказать ребенка в такой ситуации означало бы еще больше выбить его из равновесия.

Создайте такие условия, чтобы ребенок мог выговориться, выпустить пар, дать выход своим эмоциям. То есть освободиться от враждебных чувств, которые он пытался подавить.

Если необходимо наказание, пусть ребенок сам его выберет. Практика показывает, что дети обычно выбирают более строгое наказание. ...Но – что очень важно – они уже не считают его жестоким и несправедливым.

Наказывая ребенка, убедитесь, что он понимает, за что. Что он винит в этом себя, а не тех, кто его наказывает...

Сделайте так, чтобы дисциплинарные проблемы были не Вашими, взрослыми проблемами, а общими с детьми. Дайте ребенку знать, что Вы чувствуете их как взаимные проблемы...

Наложите ограничения на опасные и разрушительные действия. Помогите ребенку направить свои действия по другим, дозволенным каналам. Это и есть основная формула динамического подхода к дисциплине [31].

Вопросы:

Принимаете ли вы все приведенные принципы безоговорочно?

Какие из них, по Вашему мнению, чаще соблюдаются, а какие нарушаются в школьной практике?

24. «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ»

«Педагогический такт – это мера педагогически целесообразного воздействия учителя на учащихся, умение устанавливать продуктивный стиль общения. Педагогический такт не допускает крайностей в общении со школьниками».

«Практически такт выражается в соблюдении педагогически обоснованной меры в применении воспитательных воздействий, в педагогически целесообразной их оптимизации, причем мера регулируется сложным психологическим и нравственно-психологическим содержанием».

«Это соблюдение меры в следовании норме и изобретении нового... Педагогический такт – это всегда творческое, нешаблонное применение норм педагогической этики».

«Итак, педагогический такт будем считать категорией этической, профессионально значимым качеством личности учителя. Педагогический такт обуславливает культуру педагогического общения учителя и ученика, учителя и родителей учеников, учителя с его коллегами в организации и осуществлении учебно-воспитательного процесса и способствует наибольшему эффекту в воспитании и общении».

Задания:

Выберите одно из приведенных определений педагогического такта, которое Вам представляется самым удачным с точки зрения его сущностной характеристики.

Дайте свою формулировку педагогического такта.

Опишите педагогические ситуации, в которых проявились такт или бестактность учителя.

25. «ПРИНЦИПЫ ОТНОШЕНИЯ К РЕБЕНКУ»

– Я не всезнайка и не буду пытаться быть им. Я хочу, чтобы меня любили, поэтому буду открыт детям.

– Я хочу больше принимать в себе ребенка.

– Я так мало знаю о сложных лабиринтах детства, что позволю детям учить меня.

– Я лучше усваивал знания, полученные путем собственных усилий, поэтому объединю свои усилия с усилиями ребенка.

– Иногда мне нужно убежище, поэтому я дам его детям.

– Я люблю, чтобы меня принимали таким, каков я есть на самом деле, поэтому буду стремиться соперничать ребенку и ценить его.

– Я склонен ошибаться, поэтому буду терпелив к человеческой сущности ребенка.

– Приятно чувствовать себя начальником, поэтому мне понадобится много работать, чтобы защитить от себя детей.

– Я единственный, кто может прожить мою жизнь, поэтому я не буду стремиться управлять жизнью ребенка.

– Я научился почти всему, что я знаю, на собственном опыте, поэтому я позволю детям приобретать свой.

– Я черпаю поддержку и волю к жизни внутри себя, поэтому я буду признавать и подтверждать чувство самости у ребенка.

– Я не могу сделать так, чтобы страх, боль, разочарование и стрессы ребенка исчезли, но я буду стараться смягчить удар.

– Я чувствую страх, когда беззащитен, поэтому буду прикасаться к внутреннему миру ребенка с добротой, лаской и нежностью».

Вопросы:

Какие принципы отношения к ребенку, сформулированные американским психологом, педагогом и психотерапевтом, Вам представляются наиболее важными?

Правомерность каких принципов вызывает у Вас сомнение? Какие из приведенных принципов, на Ваш взгляд, часто нарушаются во взаимоотношениях со школьниками?

26.«ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ К ОБЩЕНИЮ»

«Важнейшей частью подготовки школьников к общению можно считать формирование у них социально-ценных установок. Необходимо, чтобы они относились к партнерам по общению как к цели, а не как к средству достижения собственного благополучия. У ребят нужно формировать интерес к самому процессу общения, а не только к его результату, понимание того, что общение – это диалог, требующий терпимости и к идеалам, и к мелким недостаткам партнера, умение слушать и умерять свой «монологический пыл». Наконец, ребят надо ориентировать на то, что в общении надо не только что-то получать самому, но и как можно больше давать другим».

Вопрос:

Что, на Ваш взгляд, является более сложным в воспитании коммуникативной культуры школьников: формирование социально-ценных установок или приучение соблюдать правила этикета?

Каковы основные пути воспитания культуры общения школьников?

Задание:

Проведите блиц-интервью в классе подростков: "Чтобы Вы предпочли после уроков":

- 4) лекцию учителя на актуальную тему;
- 5) вечер вопросов и ответов;
- 6) игру «Что? Где? Когда?»

Дайте психолого-педагогическую интерпретацию полученных данных.

26.ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ (Н.В. КЛЮЕВА)

- 4) Какое общение принято называть педагогическим?
- 5) Каковы слагаемые педагогического мастерства в общении?

6) Какая из трех сторон общения – информационная, перцептивная, интерактивная – вызывает наибольшие затруднения в педагогическом взаимодействии?

7) Каковы условия успешности педагогического общения?

8) Какие рекомендации может дать психолог учителям по предупреждению возникновения в педагогическом общении конфликтных ситуаций?

9) Объясните выражение «агрессивны, потому что несчастны».

10) Каким образом можно предотвратить превращение спора в ссору?

11) Что нужно сделать, чтобы «неразрешимые конфликты» были разрешены?

12) Назовите отличие противоречивых отношений от конфликтных.

13) Зависит ли поведение личности от обстоятельств или в любой ситуации человек всегда контролирует свои поступки?

14) Почему у многих старших школьников возникают конфликты с родителями, а у подростков с учителями?

27. АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ

Прочитайте приведенные ниже описания педагогических ситуаций и выполните следующие задания (если у вас возникла педагогическая проблемная ситуация):

а) выделите компоненты психологической структуры каждой педагогической проблемной ситуации;

б) определите противоречие в каждой проблемной ситуации;

в) приведите обоснованный пример и проанализируйте его.

Ситуация 1. Перед началом классного часа ученик-подросток на приглашение классного руководителя отвечает: «На фиг нужно», – и уходит. Все это происходит в коридоре в присутствии других учащихся.

Ситуация 2. Учитель входит в класс. На доске видит написанное прозвище.

Ситуация 3. Света М. учиться может только на «5». Вторую четверть «валяла дурака». На последнем уроке, завершающем тему, была вызвана к доске. Отвечала еле-еле на «3». За вторую четверть получила «3». Света и ее подруга начинают вслух высказывать недовольство, говорят дерзко, жуют жвачку. Удалять из класса нельзя. Урок вести в такой обстановке тоже нельзя. Что делать?

Ситуация 4. Пятиклассник Павел С. постоянно отвлекается, приносит из дома разные безделушки. В начале года учитель предупредил, что после 3-го замечания все, чем играет ученик, будет отобрано до прихода родителей или до конца учебного года. Ученик получил 2 замечания, после 3-го он отказывается отдать учителю то, чем играл.

Ситуация 5. На уроке литературы дается задание: «Описать внешность человека». Учащиеся приступают к работе, а один ученик спрашивает: «Все надо описывать?». «Да», – отвечает учитель. «А половые органы?» – не понимает ученик.

Ситуация 6. Ученик мешает вести урок. Ему предложено покинуть класс. «Не пойду», – отвечает он. Учитель спрашивает: «Может быть, мне выйти из класса?». А в ответ слышит: «Пожалуйста, иди».

Выявите типичные ошибки учителей, возникавшие в общении с учащимися. Проанализируйте их, а затем составьте педагогические ситуационные задачи, построенные с учетом этих ошибок. Докажите целесообразность применения используемых вами средств решения педагогической проблемной ситуации в профилактике профессиональных ошибок. Попробуйте проанализировать связь между педагогической проблемной ситуацией и педагогической ошибкой на следующих примерах: педагогическая проблемная ситуация – это следствие педагогической ошибки, допущенной ранее в работе с учащимися; педагогическая проблемная ситуация – это веха на пути к педагогическим ошибкам, вероятность которых велика, но пока они еще не совершены.

Ниже приводятся описания педагогических ситуаций. Проанализируйте их. Определите содержание каждой ситуации, а также возможный тип педагогической проблемной ситуации.

Ситуация 7. Учительница, находясь в ЛТО, вместе с учащимися высаживала помидорную рассаду из парников в грунт. В конце дня оказалось, что они выкопали рассады больше, чем смогут посадить до окончания работы. «Давайте задержимся на полчаса и будем работать быстрее, иначе рассада пропадет», – сказала учительница и, засучив рукава, энергично принялась за работу. Через некоторое время она заметила, что работает одна, а ребята покинули поле.

Ситуация 8. Мать одной из десятиклассниц обратилась к классному руководителю за помощью в воспитании дочери. У девушки появились новые подруги из более обеспеченных и образованных семей. Сравнивая бытовые условия, дочь стала предъявлять матери претензии в плохом обеспечении ее модной одеждой, обвинять в неумении жить. Мать обратилась за помощью к классной руководительнице.

28. «ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ»

I

Выберите 10 из 30 личностных качеств учителя, затрудняющих формирование педагогически целесообразных отношений со школьниками.

- 4) Вспыльчивость.
- 5) Прямолинейность.
- 6) Торопливость.
- 7) Резкость.
- 8) Себялюбие.
- 9) Упрямство.
- 10) Обидчивость.
- 11) Мстительность.
- 12) Сухость.

- 13) Педантичность.
- 14) Медлительность.
- 15) Необязательность.
- 16) Забывчивость.
- 17) Нерешительность.
- 18) Пристрастность.
- 19) Придирчивость.
- 20) Бестактность.
- 21) Лживость.
- 22) Беспринципность.
- 23) Двуличие.
- 24) Неискренность.
- 25) Раздражительность.
- 26) Благодушие.
- 27) Амбициозность.
- 28) Злобность.
- 29) Агрессивность.
- 30) Подозрительность.
- 31) Злопамятство.
- 32) Притворство.
- 33) Равнодушие.

II

Отберите 10 из 30 личностных качеств учителя, которые имеют решающее значение в преодолении педагогических конфликтов.

- 4) Справедливость.
- 5) Терпимость.
- 6) Тактичность.
- 7) Ответственность.
- 8) Оптимизм.
- 9) Принципиальность.
- 10) Требовательность к себе.
- 11) Требовательность к ребенку.
- 12) Самоуважение.
- 13) Уважение личности ребенка
- 14) Доброжелательность.
- 15) Эмоциональность.
- 16) Самообладание.
- 17) Уравновешенность.
- 18) Уверенность в себе.
- 19) Инициативность.
- 20) Импровизационность.
- 21) Решительность.
- 22) Доброжелательность.
- 23) Терпеливость.

- 24) Артистизм.
- 25) Эмпатийность.
- 26) Целеустремленность.
- 27) Любовь к детям.
- 28) Аккуратность.
- 29) Энергичность.
- 30) Деловитость.
- 31) Альтруизм.
- 32) Демократичность.
- 33) Великодушие.

Вопросы и задания для самостоятельной работы повышенной сложности

1. «КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ»

«Высокий уровень педагогического общения обусловлен развитием у учителя:

- 4) умения управлять своим поведением;
- 5) наблюдательности, переключаемости внимания;
- 6) способности к социальной перцепции, «чтению по лицу»;
- 7) понимания психологического состояния ученика по внешним признакам;
- 8) умения «подать себя» в общении с учащимися;
- 9) умения речевого и неречевого контакта с учащимися;
- 10) гностические умения».

Вопросы:

Какие умения необходимы педагогу в кризисные моменты, когда внезапно обостряются взаимоотношения со школьниками?

Какими профессиональными коммуникативными умениями Вы уже обладаете, а развитие каких представляет трудность?

Какие виды деятельности и методы профессионального обучения могут способствовать их развитию?

Задание:

Дополните предложенный перечень основных коммуникативных умений учителя.

2. «КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

«Под коммуникативной компетентностью мы понимаем способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, т.е. это система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в ситуациях межличностного общения» [17].

Вопросы:

Как бы Вы определили понятие коммуникативной компетентности учителя?
Какова ее структура?

3. «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АФОРИЗМ»

С древних времен известен педагогический афоризм: «Обращайтесь с ребенком до 5 лет, как с господином, с 5 до 15 – как со слугой, после 15 – как с товарищем».

Вопросы:

Утратил ли сегодня смысл приведенный афоризм? Аргументируйте свою точку зрения.

Какие Вам еще известны краткие изречения древних об отношении к детям?

Все ли они звучат современно?

4. «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ»

«Педагогическое манипулирование становится невозможным, если учитель стремится иметь психологический контакт с классом, с отдельными учащимися».

Вопросы:

Согласны ли Вы с приведенным суждением?

Всегда ли стремление человека к психологическому контакту бывает бескорыстным?

Наблюдали ли Вы случаи, когда эмоциональные контакты использовались педагогом не на благо школьника?

Каковы признаки манипулятивного общения?

5. «КЛАССНЫЕ СОБРАНИЯ»

«Эффективным способом решения множества школьных проблем социального характера, в том числе и дисциплинарных, является организационное единство класса. Уже с самого раннего школьного возраста ребенок должен усвоить, что класс – это единая рабочая группа, которая должна решать те или иные проблемы и где каждый ученик несет как личную, так и групповую ответственность. Весь класс в ответе за результаты учебы и за поведение каждого. Обсуждая групповые и индивидуальные проблемы, ученики и учитель добиваются их решения в стенах класса. Если дети привыкнут сообща справляться с трудностями с самого начала своего пребывания в школе, мир перестает казаться им таинственным, враждебным или опасным, они поймут, что происходящими событиями можно управлять...

В условиях, когда отсутствует навык решения социальных проблем, трудности, возникающие в процессе общения детей друг с другом, кажутся им непреодолимыми. Если нет помощи со стороны взрослых, дети стараются избегать проблем, лгут и изворачиваются в сложных ситуациях, перекладывают свои заботы на других или просто плывут по течению... Собрания с социальной тематикой помогут детям научиться выбирать оптимальные способы поведения».

Вопросы:

Насколько убедительной представляется Вам концепция американского ученого?

Как Вы оцениваете сложившуюся практику проведения классных собраний в школе?

Всегда ли классные собрания оказывают положительное влияние на общение учащихся? Аргументируйте свою точку зрения примерами из Вашей школьной жизни.

Задание:

Сформулируйте педагогические правила организации и проведения классных собраний.

6. «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РОЛИ»

В процессе педагогического общения учителю приходится выполнять десятки ролей – организатора, инструктора, информатора, докладчика, контролера, эксперта, оценщика, оппонента, комментатора, экзаменатора, рецензента, репетитора и др.

Вопросы:

Выполнение каких из названных ролей можно доверить школьнику на уроке?

Какое воспитательное влияние может оказывать на учащихся выполнение той или иной педагогической роли?

7.«АВТОРИТЕТ УЧИТЕЛЯ»

«Человек, чей авторитет уважается, компетентно справляется с задачей, возложенной на него теми, кто ему доверяет. Ему не нужно запугивать их или возбуждать в них восхищение его магическими свойствами».

Вопросы:

Усматриваете ли Вы связь между тем, как определяет сущность авторитета выдающийся мыслитель XX в., и пониманием авторитета в гуманистической педагогике?

Чем отличается авторитет власти от авторитета?

Раздел VI. ИССЛЕДОВАНИЕ ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ

Данный блок включает в себя некоторые тестовые методики, которые не вошли в вышеприведенные блоки, но, тем не менее, являются достаточно распространенными с точки зрения исследования значимых личностных и профессиональных качеств личности, в том числе профессионально-педагогической компетентности будущих педагогов.

Методика исследования совладающего поведения (Копинг-тест Лазаруса)»

Инструкция к тесту Лазаруса:

Вам предлагаются 50 утверждений, описывающих ваше поведение в трудной жизненной ситуации. Оцените как часто данные варианты поведения проявляются у вас.

Тестовый материал (вопросы):

	Оказавшись в трудной ситуации, я ...	никогда	редко	иногда	часто
1	... сосредотачивался на том, что мне нужно было делать дальше - на следующем шаге				
2	... начинал что-то делать, зная, что это все равно не будет работать, главное - делать хоть что-нибудь				
3	... пытался склонить вышестоящих к тому, чтобы они изменили свое мнение				
4	... говорил с другими, чтобы больше узнать о ситуации				
5	... критиковал и укорял себя				
6	... пытался не сжигать за собой мосты, оставляя все, как оно есть				
7	... надеялся на чудо				
8	... смирялся с судьбой: бывает, что мне не везет				
9	... вел себя, как будто ничего не произошло				
10	... старался не показывать своих чувств				
11	... пытался увидеть в ситуации что-то положительное				
12	... спал больше обычного				
13	... срывал свою досаду на тех, кто навлек на меня проблемы				
14	... искал сочувствия и понимания у кого-нибудь				
15	... во мне возникла потребность выразить себя творчески				
16	... пытался забыть все это				
17	... обращался за помощью к специалистам				
18	... менялся или рос как личность в				

	положительную сторону				
19	... извинялся или старался все загладить				
20	... составлял план действия				
21	... старался дать какой-то выход своим чувствам				
22	... понимал, что сам вызвал эту проблему				
23	... набирался опыта в этой ситуации				
24	... говорил с кем-либо, кто мог конкретно помочь в этой ситуации				
25	... пытался улучшить свое самочувствие едой, выпивкой, курением или лекарствами				
26	... рисковал напропалую				
27	... старался действовать не слишком поспешно, доверяясь первому порыву				
28	... находил новую веру во что-то				
29	... вновь открывал для себя что-то важное				
30	... что-то менял так, что все улаживалось				
31	... в целом избегал общения с людьми				
32	... не допускал это до себя, стараясь об этом особенно не задумываться				
33	... спрашивал совета у родственника или друга, которых уважал				
34	... старался, чтобы другие не узнали, как плохо обстоят дела				
35	... отказывался воспринимать это слишком серьезно				
36	... говорил о том, что я чувствую				
37	... стоял на своем и боролся за то, чего хотел				
38	... вымещал это на других людях				
39	... пользовался прошлым опытом - мне приходилось уже попадать в такие ситуации				
40	... знал, что надо делать и удваивал свои усилия, чтобы все наладить				
41	... отказывался верить, что это действительно произошло				
42	... я давал обещание, что а следующий раз все будет по-другому				
43	... находил пару других способов решения проблемы				
44	... старался, что мои эмоции не слишком мешали мне в других делах				
45	... что-то менял в себе				
46	... хотел, чтобы все это скорее как-то образовалось или кончилось				
47	... представлял себе, фантазировал, как все это				

	могло бы обернуться				
48	... молился				
49	.. прокручивал в уме, что мне сказать или сделать				
50	... думал о том, как бы в данной ситуации действовал человек, которым я восхищаюсь и старался подражать ему				

Ключ к тесту Лазаруса:

8 субшкал:

*Конфронтационный копинг - пункты: 2,3,13,21,26,37.

*Дистанцирование - пункты: 8,9,11,16,32,35.

*Самоконтроль - пункты: 6,10,27,34,44,49,50.

*Поиск социальной поддержки - пункты: 4,14,17,24,33,36.

*Принятие ответственности - пункты: 5,19,22,42.

*Бегство-избегание - пункты: 7,12,25,31,38,41,46,47.

*Планирование решения проблемы - пункты: 1,20,30,39,40,43.

*Положительная переоценка - пункты: 15,18,23,28,29,45,48.

Обработка результатов:

1. подсчитываются баллы, суммируя по каждой субшкале:

10) никогда – 0 баллов;

11) редко – 1 балл;

12) иногда – 2 балла;

13) часто - 3 балла

2. вычисляются по формуле: $X = \text{сумма баллов} / \text{max балл} * 100$

Номера опросника (по порядку, но разные) работают на разные шкалы, например, в шкале «конфронтативный копинг» вопросы - 2,3,13,21,26,37 и т.д. Максимальное значение по вопросу, которое может набрать испытуемый 3, а по всем вопросам субшкалы максимально 18 баллов, например, испытуемый набрал 12 баллов: $12/18*100=66,7$ - это и есть уровень напряженности конфронтационного копинга.

3. более простой вариант, по суммарному баллу:

1) 0-6 – низкий уровень напряженности;

2) 7-12 – средний;

3) 13-18 – высокая напряженность копинга.

Интерпретация результатов копинг теста Лазаруса.

1) Конфронтация. Разрешение проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий. Часто стратегия конфронтации рассматривается как неадаптивная, однако при умеренном использовании она обеспечивает способность личности к сопротивлению трудностям, энергичность и предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций, умение отстаивать собственные интересы;

2) Дистанцирование. Преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Характерно использование

интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т. п.;

3) Самоконтроль. Преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на восприятие ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию;

4) Поиск социальной поддержки. Разрешение проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Характерны ориентированность на взаимодействие с др. людьми, ожидание поддержки, внимания, совета, сочувствия, конкретной действенной помощи;

5) Принятие ответственности. Признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. Выраженность данной стратегии в поведении может приводить к неоправданной самокритике и самобичеванию, переживанию чувства вины и хронической неудовлетворенности собой;

6) Бегство-избегание. Преодоление личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т. п. При отчетливом предпочтении стратегии избегания могут наблюдаться инфантильные формы поведения в стрессовых ситуациях;

7) Планирование решения проблемы. Преодоление проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов;

8) Положительная переоценка. Преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. Характерна ориентированность на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием.

Модифицированная инструкция копинг-стратегий поведения

I Поведенческая сфера

П-1 «Я погружаюсь в любимое дело, стараюсь забыть о своих проблемах»

П-2 «Я стараюсь помочь людям, и в заботах о них забываю свои горести»

П-3 «Стараюсь не думать, всячески избегаю думать о своих неприятностях»

П-4 «Стараюсь отвлечься и расслабиться (с помощью алкоголя, успокоительных средств

вкусной еды, теле-, видео-, аудиоаппаратуры и т.п.)

П-5 «Чтобы пережить трудности, я берусь за осуществление своей давней мечты»

П-6. «Я изолируюсь стараюсь остаться наедине с собой»

П-7 «Я использую сотрудничество со значимыми для меня людьми в целях преодоления трудностей»

П-8 «Я обычно ищу людей, способных помочь мне советом».

II Когнитивная сфера

К-1 «Говорю себе в данный момент есть что-то важнее, чем эти трудности» К-2 «Говорю себе: это судьба, с этим нужно смириться»

К-3 «Это несущественные трудности, не все так плохо, в основном все хорошо» К-4 «Я не теряю самообладания и контроля над собой в тяжелые минуты и стараюсь никому не показывать своего истинного состояния»

К-5 «Я старюсь проанализировать, все взвесить и объяснить себе, что же случилось». К-6 «Я говорю себе по сравнению с проблемами других людей мои — это пустяк». К-7 «Если что-то случится, то так угодно Богу»

К-8 «Я не знаю, что делать и мне временами кажется, что мне не выпутаться из этих трудностей»

К-9 «Я придаю своим трудностям особый смысл, преодолевая их, я совершенствую себя».

К-10 «В данное время я полностью не могу справиться с этими трудностями, но со временем смогу справиться с ними не более сложными, как это происходило ранее».

III Эмоциональная сфера

Э-1 «Я всегда глубоко возмущен несправедливостью судьбы ко мне и протестую».

Э-2 «Я впадаю в отчаянье, я рыдаю и плачу»

Э-3 «Я подавляю эмоции и прячу их в себе»

Э-4 «Я всегда уверен, что выход из трудной ситуации есть всегда, и ищу его»

Э-5 «Я доверяю преодолению трудностей другим людям, которые готовы помочь мне»

Э-6. «Я впадаю в состояние безнадежности»

Э-7. «Я считаю себя виновным в происходящем и потому получаю по заслугам».

Э-8. «Я впадаю в бешенство, становлюсь агрессивным, так как не в состоянии решить проблему».

Интерпретация результатов

Адаптивные копинг-стратегии поведения.

Поведенческая сфера: П2 - альтруизм; П7 - сотрудничество; П8 - обращение. *Когнитивная сфера:* К 4 - сохранение апломба; К5 - проблемный анализ; К 10 - установление собственной цели. *Эмоциональная сфера:* Э1 — протест; Э4 — оптимизм.

Неадаптивные копинг-стратегии поведения.

Поведенческая сфера: ПЗ - активное избегание; П6 - отступление.

Когнитивная сфера: К1 - игнорирование; К2 - смирение; К3 - диссимуляция; К8 - растерянность.

Эмоциональная сфера: Э3 - подавление эмоций; Э6 - покорность; Э7 - самообвинение; Э8 - агрессивность.

Относительно-адаптивные копинг-стратегии поведения.

Поведенческая сфера: Ш - отвлечение; П4 - компенсация; П5 - конструктивная активность.

Когнитивная сфера: Кб - относительность; К7 - религиозность; К9 - придание смысла.

Эмоциональная сфера: Э2 - эмоциональная разгрузка; Э5 - пассивная кооперация.

Методика определения уровня творческого потенциала личности

Тест позволяет оценить уровень творческого потенциала, умения принимать нестандартные решения.

Инструкция: Выберите один из предложенных вариантов поведения в данных ситуациях.

1. Считаешь ли ты, что окружающий мир может быть улучшен:

- а) да;
- б) нет, он и так достаточно хорош;
- в) да, но только кое в чем.

2. Думаешь ли ты, что сам можешь участвовать в изменениях окружающего мира:

- а) да, в большинстве случаев;
- б) нет;
- в) да, в некоторых случаях.

3. Считаешь ли ты, что твои идеи принесли бы значительную пользу в той сфере деятельности, в которой ты планируешь работать:

- а) да;
- б) да, при благоприятных обстоятельствах;
- в) лишь в некоторой степени.

4. Считаешь ли ты, что в будущем будешь полезен обществу:

- а) да, наверняка;
- б) это маловероятно;
- в) возможно.

5. Когда ты решаешь что-либо сделать, то составляешь какой-нибудь план своих действий:

- а) да;
- б) часто думаешь, что не сумеешь;
- в) да, часто.

6. Испытываешь ли ты желание заняться делом, которое абсолютно не знаешь:

- а) да, неизвестное тебя привлекает;
- б) неизвестное тебя не интересует;
- в) смотря какое дело.

7. Тебе приходится заниматься незнакомым делом. Испытываешь ли ты желание добиться в нем совершенства:

- а) да;
- б) удовлетворяюсь тем, чего успел добиться;
- в) да, но только если тебе это нравится.

8. Если дело, которое ты не знаешь, тебе нравится, хочешь ли ты знать о нем все:

- а) да;
- б) нет, ты хочешь научиться только самому основному;
- в) нет, ты хочешь только удовлетворить свое любопытство.

9. Когда ты терпишь неудачу, то:

- а) какое-то время упорствуешь, вопреки здравому смыслу;
- б) махнешь рукой на эту затею, так как понимаешь, что, она нереальна;
- в) продолжаешь делать свое дело, даже когда становится очевидно, что препятствия непреодолимы.

10. По-твоему, профессию надо выбирать, исходя из:

- а) своих возможностей, дальнейших перспектив для себя;
- б) стабильности, значимости, профессии, потребности в ней;
- в) преимуществ, которые она обеспечит.

11. Путешествуя, ты легко мог бы ориентироваться на маршруте, по которому уже прошел?

- а) да;
- б) нет, боюсь сбиться с пути;
- в) да, но только там, где местность мне понравилась и запомнилась.

12. Сразу же после какой-то беседы сможешь ли ты вспомнить все, что говорилось:

- а) да, без труда;
- б) всего вспомнить не могу;
- в) запоминаю только то, что меня интересует.

13. Когда ты слышишь слово на незнакомом тебе языке, то можешь повторить его по слогам, без ошибки, даже не зная его значения:

- а) да, без затруднений;
- б) да, если это слово легко запомнить;
- в) повторю, но не совсем правильно.

14. В свободное время ты предпочитаешь:

- а) оставаться наедине, поразмыслить;
- б) находиться в компании;
- в) тебе безразлично, будешь ли ты один или в компании.

15. Ты занимаешься каким-то делом. Решаешь прекратить это занятие только когда:

- а) дело закончено и кажется тебе отлично выполненным;
- б) ты более-менее доволен;
- в) тебе еще не все удалось сделать.

16. Когда ты один:

- а) любишь мечтать о каких-то, даже, может быть, абстрактных вещах;
- б) любой ценой пытаешься найти себе конкретное занятие;
- в) иногда любишь помечтать, но о вещах, которые связаны с твоими делами.

17. Когда какая-то идея захватывает тебя, то ты станешь думать о ней:

- а) независимо от того, где и с кем ты находишься;
- б) ты можешь делать это только наедине;
- в) только там, где будет не слишком шумно.

18. Когда ты отстаиваешь какую-то идею:

- а) можешь отказаться от нее, если выслушаешь убедительные аргументы оппонентов;
- б) останешься при своем мнении;
- в) изменишь свое мнение, если сопротивление окажется слишком сильным.

Ключ к тестовому заданию

Подсчитайте очки, которые вы набрали, таким образом:

- за ответ «а» — 3 очка;
- за ответ «б» — 1;
- за ответ «в» — 2.

Результат

Вопросы 1, 6, 7, 8-й - определяют границы вашей любознательности;

вопросы 2, 3, 4, 5-й — веру в себя;

вопросы 9 и 15-й — постоянство;

вопрос 10-й — амбициозность;

вопросы 12 и 13-й — «слуховую» память;

вопрос 11-й — зрительную память;

вопрос 14-й — ваше стремление быть независимым;

вопросы 16 и 17-й — способность абстрагироваться;

вопрос 18-й — степень сосредоточенности.

Эти способности и составляют основные качества творческого потенциала.

Общая сумма набранных очков покажет уровень вашего творческого потенциала:

49 и более очков. В вас заложен значительный творческий потенциал, который представляет вам богатый выбор творческих возможностей. Если вы на деле сможете применить ваши способности, то вам доступны самые разнообразные формы творчества – *высокий уровень*.

От 24 до 48 очков. У вас вполне нормальный творческий потенциал. Вы обладаете теми качествами, которые позволяют вам творить, но у вас есть и

проблемы, которые тормозят процесс творчества. Во всяком случае, ваш потенциал позволит вам творчески проявить себя, если вы, конечно, этого пожелаете – *средний уровень*.

23 и менее очков. Ваш творческий потенциал, увы, невелик. Но, быть может, вы просто недооценили себя, свои способности? Отсутствие веры в свои силы может привести вас к мысли, что вы вообще не способны к творчеству. Избавьтесь от этого и таким образом решите проблему – *низкий уровень*.

Методика определения уровня развития исследовательских умений обучающихся

1. Определить последовательность *этапов учебного процесса* при обучении учащихся исследованию

А) Обобщение отобранной информации, формулировка способа решения проблемы, поиск признания найденного решения окружающими.

В) Поиск фактов для лучшего понимания проблемы, ее уточнения, поиска путей и возможностей ее решения.

Г) Поиск решения, при котором отбирается найденная информация, анализируются приобретенные знания, высказанные идеи подвергаются анализу и оценке; для воплощения выбираются лучшие из них.

Д) Постановка проблемы, поиск ее формулировки с различных точек зрения.

Е) Максимально широкий поиск нового знания, информации, практических примеров, выдвижение идей, которые помогут решить поставленную проблему

2. Соотнести модели уроков поискового обучения с уровнями из таксономии Б. Блума

Формирование понятий	Знание, понимание, применение
Интерпретация данных	Включает все шесть уровней
Применение правил и принципов	Знание, понимание

3. Соотнести уровни выполнения исследовательских заданий учащимися (по степени сложности)

4-й уровень	знакомятся с поставленной проблемой, принимают цель эксперимента и его гипотезу, сами планируют работу, выполняют опыты
3-й уровень	Учащиеся сами обнаруживают проблему, формулируют цель исследования, выдвигают гипотезу
5-й уровень	работают по готовой инструкции, в которой прописана цель и порядок выполнения работы; гипотеза не указывается
2-й уровень	работают по готовой инструкции, в которой прописана цель и порядок выполнения работы

1-й уровень	знакомятся с проблемой, сами формулируют цель и выдвигают гипотезу, планируют и осуществляют эксперимент
-------------	--

4. Соотнести умения и навыки исследования с этапом

Проблематизация	результативность и успешность решения проблемы
Проведение исследования	рассмотрение проблемного поля
Презентация	анализ, синтез, выдвижение гипотезы
Рефлексия	макет, плакат и т.д.

Для учеников

Тест «Развития исследовательских навыков учащихся» («входной»)

1. Тает снег	
2. Хищные животные охотятся ночью, а другие – днём	
3. Цветы имеют такую яркую окраску	
4. Вертолет летает	
5. На улице начал таять снег	
6. Идёт снег	
7. Дети любят компьютерные игры	
8. Появляются почки на деревьях	
9. Лежит открытая книга	
10. Автомобиль одиноко стоит у дороги	

2. Дай как можно полные и оригинальные ответы (сформулируй гипотезу)

1. Что произойдёт, если дождь будет лить не переставая?	
2. Что произойдёт, если все животные начнут говорить человеческим голосом?	
3. Что произойдёт, если все горы вдруг превратятся в сахарные?	
4. Что произойдёт, если у тебя вырастут крылья?	
5. Что произойдёт, если солнце не зайдёт за горизонт?	

3. Предположи, что будет...

1. Воробьи стали размером с больших орлов	
2. Слоны стали меньше кошек	
3. Люди стали в несколько раз меньше (или больше), чем сейчас	
4. Волшебник исполнил три самых главных желания каждого человека на Земле	
5. Снеговик не растаял летом	
6. Медведь зимой не заснул	
7. Исчезли все фрукты на земле	
8. Все люди стали на одно лицо	

Тест «Развития исследовательских навыков учащихся» («выходной»)
 Задай вопрос высокого порядка

1. Тает снег	
2. Хищные животные охотятся ночью, а другие – днём	
3. Цветы имеют такую яркую окраску	
4. Вертолет летает	
5. На улице начал таять снег	
6. Идёт снег	
7. Дети любят компьютерные игры	
8. Появляются почки на деревьях	
9. Лежит открытая книга	
10. Автомобиль одиноко стоит у дороги	

9.

2. Сформулируй гипотезу

1. Что произойдёт, если дождь будет лить не переставая?	
2. Что произойдёт, если все животные начнут говорить человеческим голосом?	
3. Что произойдёт, если все горы	

вдруг превратятся в сахарные?	
4. Что произойдёт, если у тебя вырастут крылья?	
5. Что произойдёт, если солнце не зайдёт за горизонт?	

3. Предположи, что будет...

1. Продукты стали расти на деревьях	
2. Исчезли все птицы на Земле	
3. Люди стали выше деревьев	
4. Люди стали жить под водой	
5. Снеговик не растаял летом	
6. Круглый год будет лето	
7. Зазвонили все мобильные телефоны одновременно	
8. Отменили школьные каникулы	

Анкета преподавателя (оценка психологического климата)

Предлагаемая методика позволит определить уровень развития и дать общую оценку психологического климата, а также выявить те факторы его формирования, которые могут быть использованы для коррекции. Опросник может использоваться в учебных группах, в педагогических и трудовых коллективах.

Из предлагаемого перечня ответов по каждому вопросу выберите те, которые соответствуют вашему мнению и поставьте у такого ответа знак «+».

1. Нравится ли вам ваша работа (школа, вуз)?

- а) очень нравится;
- б) пожалуй, нравится;
- в) мне безразлично;
- г) пожалуй, не нравится;
- д) очень не нравится.

2. Хотели бы вы перейти на другую работу (в другой класс, школу; в другую группу, вуз)?

- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

3. Оцените по пятибалльной шкале степень развития перечисленных ниже качеств у вашего руководителя (воспитателя, куратора группы, декана) (5 баллов, если качество развито очень сильно, 1 — совсем не проявляется).

- а) трудолюбие;
- б) общественная активность;
- в) профессиональные знания;
- г) забота о людях;
- д) требовательность;
- е) отзывчивость;
- ж) общительность;
- з) способность разбираться в людях;
- и) справедливость;
- к) доброжелательность.

4. Кто из членов вашей группы/коллектива пользуется наибольшим уважением? Назовите одну или две фамилии.

5. Предположим, что по каким-либо причинам вы временно не учитесь/не работаете, вернулись бы вы в свой коллектив?

- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

6. Отметьте, с каким из приведенных ниже утверждений вы больше всего согласны?

а) большинство членов нашего коллектива/группы — хорошие, симпатичные люди;

б) в нашем коллективе есть всякие люди;

в) большинство членов нашего коллектива — люди малопрятные.

7. Считаете ли вы, что было бы хорошо, если бы члены вашего коллектива жили близко друг от друга?

- а) нет, конечно;
- б) скорее нет, чем да;
- в) не знаю, не задумывался над этим;
- г) скорее да, чем нет;
- д) да, конечно.

8. Выберите вариант для оценки своего коллектива/группы, если цифра «1» характеризует коллектив, который вам очень нравится, а «9» — не нравится совсем.

а) 1; б) 2; в) 3; г) 4; д) 5; е) 6; ж) 7; з) 8; и) 9.

9. а) Как вам кажется, могли бы вы дать полную характеристику деловых качеств большинства членов вашего коллектива?

- да;
- пожалуй, да;
- не знаю;
- пожалуй, нет;
- нет.

б) Как вам кажется, могли бы вы дать полную характеристику личных качеств большинства членов вашего коллектива?

- да;

- пожалуй, да;
- не знаю;
- пожалуй, нет;
- нет.

10. Если бы у вас возникла возможность провести отдых вместе с членами вашего коллектива, то как бы вы к этому отнеслись?

- а) это бы меня вполне устроило;
- б) не знаю;
- в) это бы меня совсем не устроило.

11. Могли бы вы с достаточной уверенностью сказать о большинстве членов вашего коллектива, с кем они охотно общаются по деловым/учебным вопросам?

- а) нет;
- б) не могу сказать;
- в) да.

12. Оцените атмосферу вашего коллектива, выбрав одно значение, если цифра «1» соответствует нездоровой, нетоварищеской атмосфере, а «9» — атмосфере взаимопонимания и взаимного уважения, а) 1; б) 2; в) 3; г) 4; д) 5; е) 6; ж) 7; з) 8; и) 9.

13. Если бы вы по какой-либо причине ушли из коллектива, стремились бы вы к встречам?

- а) да, конечно;
- б) скорее да, чем нет;
- в) затрудняюсь ответить;
- г) скорее нет, чем да;
- д) нет, конечно.

14. Укажите, в какой степени вы удовлетворены:

а) состоянием материально-технической базы работы/учебы:

- полностью удовлетворен;
- пожалуй, удовлетворен;
- трудно сказать;
- пожалуй, не удовлетворен;
- полностью не удовлетворен;

б) загруженностью работой/учебной нагрузкой:

- полностью удовлетворен;
- пожалуй, удовлетворен;
- трудно сказать;
- пожалуй, не удовлетворен;
- полностью не удовлетворен;

в) размером зарплаты/стипендии:

- полностью удовлетворен;
- пожалуй, удовлетворен;
- трудно сказать;
- пожалуй, не удовлетворен;

— полностью не удовлетворен;

г) отношениями с преподавателями и руководителем:

— полностью удовлетворен;

— пожалуй, удовлетворен;

— трудно сказать;

— пожалуй, не удовлетворен;

— полностью не удовлетворен;

д) возможностью заниматься научной работой и получать дополнительные специализации:

— полностью удовлетворен;

— пожалуй, удовлетворен;

— трудно сказать;

— пожалуй, не удовлетворен;

— полностью не удовлетворен;

е) разнообразием и сложностью учебной работы:

— полностью удовлетворен;

— пожалуй, удовлетворен;

— трудно сказать;

— пожалуй, не удовлетворен;

— полностью не удовлетворен;

ж) подготовкой в получении специальности:

— полностью удовлетворен;

— пожалуй, удовлетворен;

— трудно сказать;

— пожалуй, не удовлетворен;

— полностью не удовлетворен.

15. Насколько хорошо, по вашему мнению, организована работа/учеба?

а) очень хорошо;

б) в общем неплохо, хотя есть возможность улучшения;

в) трудно сказать;

г) работа/подготовка организована неудовлетворительно;

д) очень плохо.

16. Можете ли вы сказать, от кого в большей мере зависит успешность вашей подготовки к специальности?

а) да (в этом случае назовите эти лица);

б) трудно сказать;

в) пожалуй, нет;

г) нет.

17. Ваш пол:

а) мужской;

б) женский.

18. Возраст.

19. Сроки обучения/стаж работы.

20. Ваша специализация.

21. Ваше семейное положение.

Обработка результатов. На основании ответов можно дать краткую характеристику коллектива, в которой указывается численность, половой и возрастной состав, специализация, семейное положение, зарплата или стипендия.

Тест определения длительности переживания стрессовой ситуации

На каждый вопрос теста Вы должны ответить «Да» или «Нет».

1. Можете ли Вы в случае необходимости приспособить свою манеру держаться к особенностям поведения других членов группы?
2. Охотно ли Вы беретесь за выполнение ответственных поручений?
3. Меняется ли Ваше решение под влиянием окружения?
4. Сохраняете ли Вы веру в себя в трудную минуту?
5. Говорите ли Вы так же свободно, как всегда, в присутствии человека, чье мнение для Вас важно?
6. Остаетесь ли Вы спокойным в случае неожиданных изменений в распорядке дня?
7. Быстро ли Вы находите нужный ответ?
8. Можете ли Вы оставаться спокойным в ожидании важного для Вас решения (результата экзамена и т.д.)?
9. Легко ли проходят у Вас первые дни отпуска, каникул?
10. Вы находчивы?
11. С легкостью ли Вы приспосабливаете свою походку или то, как Вы едите, к тем, кто это делает медленнее Вас?
12. Быстро ли Вы засыпаете, ложась спать?
13. Охотно ли Вы выступаете на собраниях, лекциях?
14. Легко ли у Вас портится настроение?
15. Легко ли Вам прервать работу, которой заняты?
16. Можете ли Вы помолчать, чтобы не мешать другим?
17. Можете ли Вы не поддаваться и провокации?
18. Легко ли Вы срабатываетесь с другими людьми?
19. Легко ли Вы взвешиваете все «за» и «против» перед принятием важного решения?
20. Можете ли Вы проследить от начала и до конца ход рассуждения автора, читая какую-нибудь книгу?
21. Легко ли Вам завязать разговор с попутчиками?
22. Можете ли Вы удержаться от вступления в спор, если знаете, что это ни к чему не приведет?
23. Охотно ли Вы беретесь за работу, требующую большой точности движения?
24. Можете ли Вы изменить принятое решение, если мнение Ваше

несовпало с мнением других?

25. Быстро ли Вы привыкаете к новой организации труда?
26. Можете ли Вы работать ночью, если днем тоже работали?
27. Быстро ли Вы читаете художественную литературу?
28. Быстро ли Вы отказываетесь от своих планов из-за препятствий?
29. Можете ли Вы держать себя в руках в тех ситуациях, которые этого требуют?
30. Легко ли Вы просыпаетесь?
31. Можете ли Вы удержаться от немедленной импульсивной реакции?
32. Можете ли Вы работать в условиях шума?
33. Можете ли Вы в случае необходимости не говорить правды прямо в глаза?
34. Умеете ли Вы сдерживать волнение перед экзаменом, в разговоре с начальством?
35. Быстро ли Вы привыкаете к новому окружению?
36. Любите ли Вы разнообразие и частую смену обстановки?
37. Достаточно ли Вам ночного сна для полного восстановления сил, если днем Вы выполняете тяжелую работу?
38. Избегаете ли Вы занятий, которые требуют выполнения разнообразных действий в течение короткого времени?
39. Справляетесь ли Вы с большинством возникающих трудностей самостоятельно?
40. Ожидаете ли Вы, пока другой выскажется, прежде чем высказаться самому (начать говорить самому)?
41. Бросились бы Вы в воду для спасения утопающего, если бы умели плавать?
42. Способны ли Вы к каждодневной работе, учению?
43. Можете ли Вы воздержаться от замечаний, если они неуместны?
44. Придаете ли Вы значение месту (за столом, на занятиях и т. д)?
45. Легко ли Вы переключаетесь с одной деятельности на другую?
46. Всегда ли Вы взвешиваете все последствия, перед тем как решиться на что-то важное?
47. Легко ли Вы справляетесь с препятствиями на своем пути?
48. Легко ли Вам удержаться от того, чтобы не поинтересоваться чужими делами?
49. Скучно ли Вам выполнять однообразные стереотипные движения ?
50. Придерживаетесь ли Вы правил в общественных местах?
51. Умеете ли Вы сдерживать неожиданные движения, жесты во время разговора, выступления или ответа?
52. Любите ли Вы оживление вокруг себя?
53. Любите ли Вы выполнять работу, требующую больших усилий?
54. В состоянии ли Вы в течение длительного времени концентрировать свое внимание на выполняемой деятельности?

55. Любите ли Вы работу, требующую быстрых движений?

56. Владеете ли Вы собой в трудную минуту?

57. Сразу ли Вы встаете после того, как проснулись?

58. Можете ли Вы выполнять порученную работу и терпеливо ждать, когда окончат свою работу другие?

59. Действуете ли Вы так же уверенно, как всегда, после того, как увидели что-то неприятное?

60. Быстро ли Вы просматриваете ежедневную прессу?

61. Случается ли, что Вы говорите так быстро, что Вас не понимают?

62. Можете ли Вы нормально работать, если не выспались?

Интерпретация результатов: «Да» -1 балл, «Нет»- 0 баллов.

10-25 баллов. Стресс переносится крайне тяжело. Нетерпеливы. Не можете долгое время работать без перерыва.

26-37 баллов. Неудачи и промахи в работе вызывают у Вас чувство крайней досады. Долго помните о поражении или неуспехе, хотя при этом можете как-то находить выход из сложившейся ситуации.

38-45 баллов. Неудача для Вас - это трагедия. Но спустя некоторое время Вы быстро отходите и с новыми силами приступаете к работе. Ссоры и конфликты часто больно ранят Вашу душу, но при этом Вы всегда в состоянии самостоятельно оправиться от неприятных переживаний.

46-56 баллов. Стресс переносите достаточно хорошо. Но это только кажется окружающим. Вам самим крайне не по себе при переживании неудачи. Беды Вас закаляют. После каждого проигрыша Вы достаточно серьезно анализируете всю цепочку действий и извлекаете уроки.

57-62 балла. Хорошо себя чувствуете в экстремальных ситуациях. Способны быстро принять решение. Плохое настроение не может помешать Вам качественно и добросовестно выполнять свою работу.

Раздел VII. ПРОЕКТИВНЫЙ ТЕСТ РОРШАХА КАК ПРИМЕР АНАЛИЗА МНОГОФАКТОРНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ

Данный блок представляет развернутый пример работы над многофакторной методикой в педагогике и психологии. В качестве примера данной методики мы воспользовались проективной многофакторной методикой Роршаха, больше известной под названием «Тест (пятна) Роршаха». Данная тестовая методика дает возможность интерпретации цветовых выборов по основным психологическим шкалам в зависимости от типичных ответов по карточкам, с которыми работает респондент.

РОРШАХА ТЕСТ

Проективная методика исследования личности. Создана в 1921 г. По своей популярности в психодиагностических исследованиях личности данный тест занимает ведущее место среди других проективных методик (библиография включает около 11000 работ).

Стимульный материал к тесту состоит из 10 стандартных таблиц с черно-белыми и цветными симметричными аморфными (слабоструктурированными) изображениями (т.н. «пятна» Роршаха).

Обследуемому предлагают ответить на вопрос о том, на что, по его мнению, похоже каждое изображение. Ведется дословная запись всех высказываний обследуемого, учитываются время с момента предъявления таблицы до начала ответа, положение, в котором рассматривается изображение, а также любые особенности поведения. Завершается обследование опросом, который осуществляется экспериментатором по определенной схеме (уточнение деталей изображения, по которым возникли ассоциации и т. д.). Иногда дополнительно применяется процедура «определения пределов», сущность которой состоит в прямом «призыве» обследуемого к определенным реакциям-ответам.

Каждый ответ формализуется с помощью специально разработанной системы символов по следующим пяти счетным категориям:

1) локализация (выбор для ответа всего изображения или его отдельных деталей);

2) детерминанты (для формирования ответа могут быть использованы форма изображения, цвет, форма совместно с цветом и т. д.);

3) уровень формы (оценка того, насколько адекватно форма изображения отражена в ответе, при этом в качестве критерия используются интерпретации, получаемые наиболее часто);

4) содержание (ответ может касаться людей, животных, неодушевленных предметов и т. д.);

5) оригинальность-популярность (оригинальными считаются очень редкие ответы, а популярными те, которые встречаются не менее чем у 30% обследуемых).

Эти счетные категории имеют детально разработанные классификации и интерпретативные характеристики. Обычно изучаются «суммарные оценки», т.е. суммы однотипных оценок, отношения между ними. Совокупность всех полученных отношений позволяет создать единую и уникальную структуру, взаимосвязанных особенностей личности.

Основные теоретические установки Роршаха заключались в следующем.

Если человек оперирует всем пятном целиком, значит, он способен воспринимать основные взаимосвязи и склонен к систематизированному мышлению. Если фиксируется на мелких деталях, значит, он придирчив и мелочен, если на редких — значит, склонен к «необычайному» и способен к обостренной наблюдательности. Ответы на белый фон, по мнению Роршаха, свидетельствуют о наличии оппозиционной установки: у здоровых людей — о

склонности к дискуссиям, об упрямстве и своеволии, а у психически больных — о негативизме и странностях в поведении. Во всех этих трактовках прослеживается тенденция к прямым аналогиям и мысль об однозначности способа видения и характера мышления. Видишь всякую мелочь, — значит, педант, видишь не сами пятна, как большинство людей, а прилежащий белый фон, — значит, и мыслишь нетрадиционно.

Способность к четкому восприятию формы пятен Роршах считал индикатором устойчивости внимания и одним из важнейших признаков интеллекта. Ответы по движению, возникающие при содействии представлений о прежде виденных или испытанных самим субъектом движениях, он рассматривал как показатель интеллекта, меру внутренней жизни (интраверсии) и эмоциональной стабильности. Большое количество цветowych ответов он расценивал как проявление эмоциональной лабильности.

Соотношение ответов по движению и цвету Роршах назвал «типом переживания». Преобладание ответов по движению он связал с интраверсивным типом переживания, преобладание цветowych ответов — с экстратензивным. Главное отличие интраверсии от экстратензии он усматривал в большей зависимости от внутренних переживаний, чем от внешних впечатлений.

Уделив особое внимание особенностям восприятия пятен, Роршах сравнительно мало останавливался на том, какие именно объекты усматривались в них. Он полагал, что содержательная сторона ответов только случайно отражает переживания испытуемых.

Несмотря на то, что и по настоящее время нет завершенной теории, связывающей особенности интерпретации стимулов с личностными характеристиками, валидность теста доказана многочисленными исследованиями. Специальными исследованиями 80-90 гг. подтверждена и высокая ретестовая надежность как отдельных групп показателей теста, так и методики в целом (Дж. Экснер, 1980, 1986 и др). Развитие теста Роршаха привело к появлению шести наиболее известных в мировой психодиагностической практике схем анализа полученных результатов, которые имеют как формальные, так и интерпретативные различия. Известны тесты «чернильных пятен», разработанные по образцу теста Роршаха, его модификации для проведения группового обследования.

Роль и значение теста Роршаха

В отличие от всех существовавших прежде психологических методик испытуемые в этом тесте дают свои ответы самостоятельно, а не выбирают их среди заранее подготовленных экспериментатором. В этих условиях ответы в значительно большей степени зависят от врожденных особенностей восприятия и индивидуального прошлого опыта, чем от заданных в эксперименте внешних раздражителей. Такие методики получили в дальнейшем название личностных, и тест Роршаха был первым среди них.

Толкование чернильных пятен изучалось и до Роршаха, но ограничивалось главным образом содержательной стороной ответов. Роршах впервые перешел

от анализа содержания ответов к механизмам их возникновения. Главным он считал не то, что именно человек видит, а то, как он видит и какие особенности пятен (цвет, форму и т. д.) он при этом использует.

В предложенных им десяти таблицах Роршаху удалось создать такую комбинацию пятен, которая позволяет практически неисчислимым количеством способов выделять в них различные участки, опираясь при этом то на форму, то на цвет, то на оттенки пятен, то на очертания прилежащих к пятнам участков белого фона, то на сочетание всех этих способов восприятия.

Роршах сумел формализовать ответы на пятна, ввел количественные критерии, изучил особенности толкования пятен у 405 испытуемых, среди которых были как здоровые лица различных возрастных групп, так и больные разными психическими заболеваниями. Он заметил, что определенные категории ответов сочетаются с некоторыми личностными свойствами и что по характеру интерпретаций можно примерно оценить степень интеллекта испытуемых. Он показал, чем отличаются ответы здоровых людей от интерпретаций психически больных, и описал способы трактовки таблиц, характерные для шизофрении, врожденного и приобретенного слабоумия, эпилепсии и маниакально-депрессивного психоза.

Роршах не смог предложить теории, объясняющей связь особенностей восприятия пятен с теми или иными личностными характеристиками. Все его трактовки носили эмпирический характер и нередко строились по принципу аналогий и «здорового смысла». Но ему удалось создать почти универсальный тест, способный давать большое количество оригинальной и новой информации практически о любой однородной группе испытуемых. В создании этого необычайного и удивительно многостороннего аппарата исследования он сумел сделать так много, что за семь десятилетий, прошедших после его смерти, тест в своей основе не изменился, в него были внесены лишь небольшие добавления.

Распространение методика.

После смерти Германа Роршаха его тест постепенно получил широкое признание. В Швейцарии этим тестом занимались Цуллигер, Биндер, Мейли-Дворецки, во Франции — Лосли-Устери, в Дании многократно переиздавалось руководство Бома.

Наибольшее распространение эта методика получила в США, где появился ряд направлений и школ. Лидирующее положение среди американских роршахистов занял Клопфер. Он разработал подробную систему опроса и оценок ответов, ввел новые символы и термины, внес ряд интерпретационных новинок; в 1939 г. открыл институт Роршаха, где трудились психологи, психиатры и социологи. Были созданы специальные трехлетние курсы обучения тесту, где диплом выдавался только после определенной практики (не менее 25 собственных наблюдений) и экзамена. Стал выходить специальный журнал, посвященный этой методике.

Из других крупных американских роршахистов следует указать Бека, Хертц, Рапапорта, Форд. Все перечисленные исследователи подходили к тесту

с психоаналитических позиций (в наименьшей степени это относится к Беку). Пиотровски, напротив, интересовался преимущественно перцептивными характеристиками ответов и допускал, что использование теста Роршаха сопоставимо с любой личностной теорией. Шехтел в своей книге привел много тонких наблюдений относительно интерпретации ряда категорий ответов. Аронов и Резников посвятили свою монографию содержательным аспектам методики. Франк в серии статей, опубликованных в 1976—1979 гг., обсуждал валидность ряда гипотез Роршаха.

В период, когда тест Роршаха переживал свой расцвет, его широко использовали в вооруженных силах США, Канады, Англии и ФРГ для выявления людей, непригодных к военной службе, и при выдвижении на руководящие должности в армии и в промышленности. В 1960 г. тест Роршаха по степени распространенности занял первое место среди всех психологических методик. Однако после появления ряда статей, критиковавших отдельные теоретические установки теста, интерес к нему постепенно стал падать. Если в 1954 г. ссылки на публикации, посвященные тесту Роршаха, составляли 36.4 % ссылок на всю психологическую литературу, то в 1968 г. число таких ссылок упало до 11.3 %.

В отечественной психологии Р. т. использовался преимущественно в клинико-психологических исследованиях личности (Л.Ф. Бурлачук, 1979; И. Г. Беспалько, 1983 и др.). За последние 20 лет появился ряд исследований о применении теста Роршаха при обследовании депрессивных больных, при МДП, опухолях мозга, эпилепсии, у детей, у сенильных больных. Вышла статистическая работа по категории локализации, ряд теоретических статей. Защищены три кандидатские диссертации по методике Роршаха, опубликованы две монографии и методические рекомендации. Методика вошла в программу факультетов психологии университетов. Проведена значительная работа по стандартизации теста (Б. И. Белый, 1982; И. Г. Беспалько, 1983).

Порядок проведения.

Исследование должно проводиться в спокойной и непринужденной обстановке в отсутствие посторонних. При необходимости присутствия третьего лица желательно предупредить об этом испытуемого и получить его согласие. Следует заранее обеспечить непрерывность эксперимента, исключить телефонные звонки и другие отвлекающие моменты. Если испытуемый пользуется очками, надо заранее позаботиться, чтобы они были под рукой. Испытание лучше проводить при дневном свете. В тех случаях, когда проводится развернутое психологическое исследование, тест Роршаха рекомендуется предлагать испытуемому в первую очередь.

Экспериментатор садится за стол под прямым углом по отношению к испытуемому или рядом с ним так, чтобы видеть таблицы одновременно с испытуемым. Таблицы предварительно кладутся слева от экспериментатора вниз изображением.

Прежде чем начать опыт, надо спросить испытуемого, знаком ли он с методикой, слышал или читал о ней. Перед показом таблиц в предварительной

беседе следует установить контакт с испытуемым. Чрезвычайно важно также знать о физическом (усталость, болезнь) и психическом состоянии субъекта во время показа таблиц.

Происхождения таблиц обычно не объясняют. Если испытуемый спрашивает, не является ли данный эксперимент проверкой интеллекта, следует ответить отрицательно, но можно согласиться с мнением, что испытание представляет собой проверку фантазии. От вопросов испытуемого в ходе эксперимента следует уклоняться и откладывать их разрешение «на потом».

Работа с испытуемым состоит из четырех этапов: 1) собственно выполнение, 2) опрос, 3) использование аналогий, 4) определение пределов чувствительности.

1-й этап. Таблицы дают испытуемому в руки в основном положении, в определенной последовательности — согласно номеру на обороте таблицы. Испытуемого спрашивают, что напоминают ему пятна, на что они похожи. Инструкцию можно повторять несколько раз. Если испытуемый сомневается в правильности своих ответов, то ему говорят, что ошибочных ответов не бывает, так как все люди видят на таблицах разное. Бом предлагает дополнить инструкцию следующей фразой: «Вы можете поворачивать таблицы как угодно». По мнению Клопфера и соавторов, замечания о повороте таблиц в первоначальную инструкцию включать не следует, но когда испытуемый сам начинает поворачивать таблицу, ему не мешают. Мы рекомендуем воспользоваться инструкцией Бома.

Следует избегать всякой подсказки в отношении толкований пятен. Допустимы поощрения: «Да», «Отлично», «Видите, как хорошо у Вас получается». При трудностях с ответом на первую таблицу экспериментатор ведет себя выжидательно, но если толкование так и не дается, надо переходить к следующей таблице. Если после первого ответа следует длинная пауза, спрашивают: «А что еще? Вы можете дать несколько ответов».

Время не ограничивается. Допускается прерывание работы с одной таблицей после 8—10 ответов.

Все ответы испытуемого записываются в протокол исследования. Фиксируются восклицания, мимика, поведение испытуемого и все замечания экспериментатора. Положение таблицы отмечают углом, вершина которого означает верхний край таблицы, или буквами: Λ — основное положение таблицы (a), $>$ — верхний край таблицы справа (b), v — таблица перевернута (c), $<$ — верхний край таблицы слева (d). Локализация ответов описывается словесно или отмечается на специальной дополнительной схеме, где таблицы изображены в уменьшенном виде. Если речь идет не об основном положении таблицы, то обозначения типа «снизу», «сверху», «справа» рекомендуется заключать в скобки. Временные показатели фиксируются при помощи часов с секундной стрелкой; секундомер нежелателен, так как может вызвать экзаменационный стресс.

2-й этап. Опрос, необходимый для уточнения ответов. Главная ориентация опроса заключается в словах: «где?», «как?» и «почему?» («Покажите, где

находится», «Как возникло у Вас такое впечатление?», «Почему это такой-то образ?»). При этом лучше пользоваться терминологией самого испытуемого. Если, например, дан ответ «красивая бабочка», можно спросить, что делает пятно похожим на бабочку и почему она выглядит красивой. Формулировка последующих вопросов будет зависеть от полученных ответов. Не следует наводящими вопросами внушать испытуемому такие ответы которые не отражают его личного восприятия.

Если испытуемый затрудняется в словесном обозначении локализации ему предлагают сделать копию указанной части пятна при помощи прозрачной бумаги или нарисовать увиденный образ. Для уточнения, виден ли человеческий образ в движении, экспериментатор просит испытуемого более подробно рассказать о воспринятом. Вопросы типа: «Речь идет о живом или о мертвом?» — не рекомендуются. Для выяснения, использован ли в ответе цвет, спрашивают, можно ли увидеть тот же образ на уменьшенных ахроматических диаграммах (см. таблицы локализации на рис. 2.1).

Если на этом этапе даются дополнительные ответы, они могут быть использованы для общей оценки, но при расчетах не учитываются.

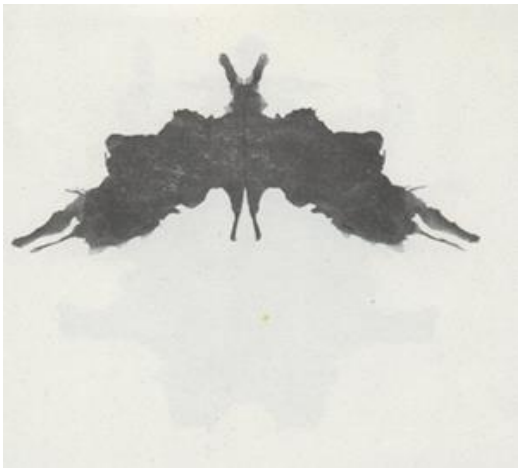
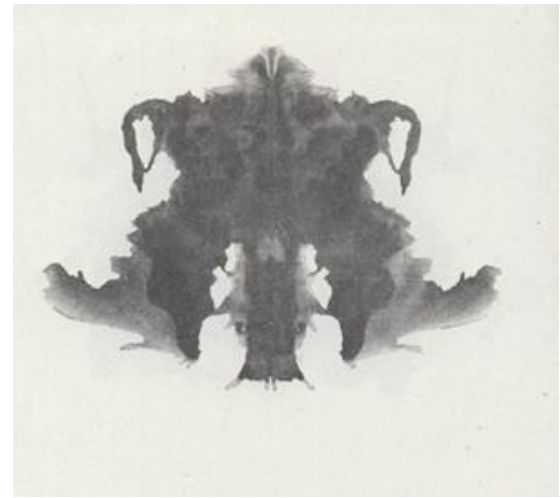
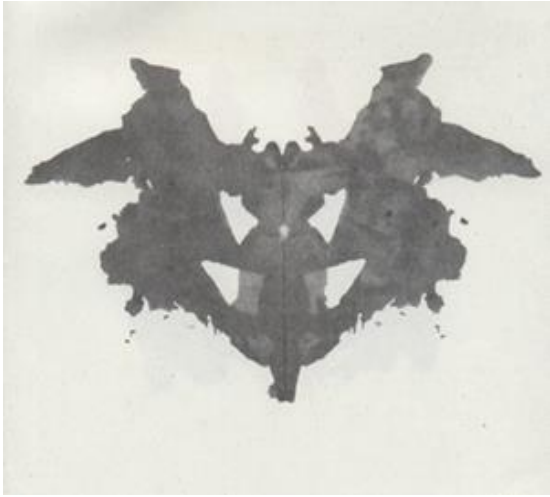
3-й этап. Использование аналогий необязательно и применяется только там, где опрос не выявил, на какие особенности пятен опирался испытуемый в своих ответах. Спрашивают, можно ли тот или иной детерминант (цвет, движение, оттенки), указанный в одном ответе, применить к другим ответам. Полученные результаты относят к дополнительным оценкам.

4-й этап. Определение пределов чувствительности. Необходимость его тем меньше, чем богаче первоначальный протокол. На этом этапе определяют: 1) может ли испытуемый видеть детали и интегрировать их в целое, 2) может ли он воспринимать человеческие образы и проецировать на них движение, 3) может ли он воспринимать цвет, светотень и популярные образы.

Ответы испытуемого провоцируются все более конкретными вопросами. Если испытуемый даст только целостные ответы, говорят: «Некоторые люди могут что-нибудь увидеть в отдельных частях таблицы. Попробуйте, может быть, у Вас тоже получится». Если испытуемый затрудняется выполнить эту просьбу, указывают на обычную деталь (D) и спрашивают: «На что это похоже?». Если и это не помогает увидеть образ в детали пятна, можно сказать, что некоторые люди видят «животных» в боковых розовых областях табл. VIII и «пауков» в верхних боковых синих пятнах табл. X.

Если испытуемый не дает популярных ответов, то ему показывают несколько популярных образов и спрашивают: «Как Вы думаете, похоже это на ... ?»

Когда в протоколе отсутствуют цветовые ответы, предлагают разложить все таблицы на группы по какому-нибудь признаку. При выделении групп, например по содержанию, просят еще раз разделить таблицы по другому признаку. В третий раз можно предложить разложить таблицы на приятные и неприятные. Если в течение трех Попыток испытуемый не выделит группу цветных таблиц, делается вывод, что он не реагирует на цветовой стимул.





Шифровка ответов.

Большинство отечественных авторов пользовались двумя способами шифровки. Один из них — «классический Роршах» — представлен монографией Бома, другой — так называемая «американская школа», наиболее полно изложен в работах Клопфера и соавторов. Поскольку между этими двумя направлениями имеются различия, то выводы авторов, пользующихся разными обозначениями, в ряде случаев становятся трудно сопоставимыми.

За основу использованных в данной работе способов шифровки была взята система Клопфера как наиболее разработанная (большинство примеров этой главы взято из руководства Клопфера и соавторов. Указанная система дополнялась некоторыми положениями, взятыми у других авторов.

Определение ответа

Ответами считаются такие высказывания, которые сам испытуемый оценивает именно как ответ, а не как замечание или комментарий. (Здесь и далее: Э. — экспериментатор, И. — испытуемый.)

Табл. X. «Здесь чувство баланса».

Э. «Вы считаете это замечанием или ответом, как «пауки», которых Вы здесь увидели?»

И. «Это ответ... Они все в равновесии».

Оценка W mF Abs. 0.5

Замечания не оцениваются как ответ.

Табл. VII. «Эта таблица производит впечатление чего-то мехового».

Э. «Когда Вы упомянули об общем „впечатлении мехового“, Вы подразумевали ответ или замечание?»

И. «Это было замечание».

Э. «Не может ли это быть куском меха?»

И. «Нет...»

Если испытуемый считает название цвета (например, табл. IX: «Здесь красное, зеленое, желтое») ответом, оно шифруется:

W Cn (color naming) Color 0.0

Если испытуемый не считает свое высказывание ответом, оно обозначается C des (color description) и не шифруется.

Два или более ответа на одно и то же пятно шифруются отдельно, если испытуемый в последующем не отвергнет одно из них или если не скажет, что они являются разными описаниями одного и того же образа.

Табл. V. «Бабочка. Летучая мышь».

Э. «Как Вы полагаете, это бабочка или летучая мышь, или, может быть, это и то, и другое?».

И. «Это, скорее, летучая мышь».

Это один ответ.

Табл. V. «По крыльям и ногам это летучая мышь, а по усикам — насекомое».

Это два ответа.

Если испытуемый соединяет два или более ответов словом «или», все они шифруются отдельно. Если испытуемый заменяет один ответ другим и при этом использует разные детерминанты, то отвергаемый ответ учитывается только в дополнительных оценках. Если ответ дается в виде вопроса или отвергается без замены, он также оценивается как дополнительный.

Э. «Какую часть пятна Вы использовали для этого ответа?»

И. «Я имел в виду целое пятно, но теперь оно не кажется мне шкурой животного. Я не знаю, почему я так сказал».

Табл. VI. «Это, может быть, шкура животного».

Оценка (W Fc Aobj P 1.0).

Здесь скобки означают, что все элементы должны быть отнесены к дополнительным. При трудностях локализации подобные дополнительные ответы следует совсем исключать из системы оценок.

Когда испытуемый корректирует свой ответ спонтанно, это считается разработкой первоначального ответа. Такие разработки (спецификации) следует отличать от отдельных ответов. Спецификациями считаются элементы, образующие существенные части увиденного образа. Например, ноги, руки и голова, принадлежащие одному и тому же человеку, не оцениваются как отдельные ответы. Основным критерий, отличающий спецификацию от ответа, это то, что она не может быть увидена, если взята отдельно, сама по себе.

«Шляпы» могут рассматриваться как спецификации «голов», хотя могут быть видны и отдельно. «Реки» и «леса» являются спецификациями «ландшафтов». Когда в верхнецентральных темных областях табл. X усматривают «двух животных, грызущих дерево», то «дерево» должно считаться спецификацией. С другой стороны, «бабочка» или «бант», увиденные на табл. III, и «пауки» или «гусеницы» на табл. X так часто видны отдельно, что оцениваются как самостоятельные интерпретации, даже когда они являются частью более сложного ответа.

При «плотной организации» интерпретаций отдельные части не расцениваются как самостоятельные ответы, если они не относятся к популярным образам.

Табл. I. «Три танцора. Двое мужчин в плащах и капюшонах кружатся вокруг женщины в центре с поднятыми руками. На женщине прозрачная рубашка».

Эту «плотную организацию» нельзя разбить на составные части. Оценка W M Fc H 4.5 Табл. VIII. «Многоцветный щит с животными, стоящими на задних лапах».

Здесь, несмотря на «плотную организацию», образы животных относятся к популярным ответам и поэтому оцениваются отдельно.

W Fc Ernbl 2.0 D FM (A) P 1.5

Скобка указывает на связь между ответами.

При «свободной организации» отдельные части получают самостоятельную локализационную оценку. Если они упоминаются только при опросе, они получают дополнительную оценку.

Табл. VIII. «Это подводные создания и кораллы. Зеленое и розовое — это вода и цветы. По бокам карабкаются морские ящерицы».

W CF N 0.5 D FM A 1.5

Табл. IX. «Морская». (При опросе указываются «клешни рака» и «раковина устрицы».)

W CF N 0.5

Доп. 1 D Fc Ad 1.0

Доп. 2 D Fc' Aobj 1.0

В тех случаях, где относительно бесформенные детерминанты являются частью большего ответа, характеризующегося хорошей формой, они отдельно не шифруются.

Табл. III. «Два туземца бьют в барабан; из пепла, оставшегося после костра, вылетают тлеющие угольки».

W M CF Fc Fc' mF H иге P □ O 4.5

Здесь ответ «тлеющие угольки» на красные детали не возник бы, если бы не был подчинен целостной организации. Поэтому использование цвета отражено не отдельной оценкой, а дополнительной.

Каждый ответ получает пять оценок: по локализации образа, по детерминантам, т. е. тем особенностям пятна, на которые опирается субъект

при даче ответа, по содержанию, по степени оригинальности ответа и по уровню формы.

Локализация ответов

Целостные ответы. Когда интерпретируется вся таблица, ответы называются целостными и обозначаются W (от англ. Whole). Среди них различают четыре группы: W, W, DW и WS.

Примером целостного ответа W для табл. I может быть как «летучая мышь», так и описанные выше «три танцора». Первый ответ является простым, второй — симультанно-комбинаторным. Оба они отражают мгновенный акт восприятия.

Сукцессивно-комбинаторный целостный ответ возникает не с первого взгляда, а постепенно. Один образ следует за другим, пока они не объединятся. Например, на табл. III: «Двое людей стоят согнувшись. Они что-то варят в котле... Красное — это отброшенные кости».

Ответ обозначается как W и в тех случаях, когда при использовании всего пятна отдельные небольшие части его игнорируются. Если одна симметричная половина рассматривается как отражение другой — это тоже целостная интерпретация. Сложнее оценить ответ в тех случаях, где он фокусируется на одной половине таблицы, а про другую говорится: «Это то же самое». Бом не считает подобные ответы целостными в отличие от Клопфера и соавторов, предлагающих оценивать их как целостные. Нам более оправданной представляется точка зрения Бома.

Там, где отчетливо воспринимается только часть пятна, но испытуемый стремится использовать все пятно (эти ответы следует отличать от конфабуляторных), применяется символ «> W», обозначающий тенденцию к целостному.

Табл. VIII. «Мыши, карабкающиеся на стену».

Э. «Где стена?»

И. «Здесь» (показывает на среднюю часть).

Э. «Что делает ее похожей на стену?»

И. «Именно то, что они карабкаются на нее».

D → W F M A P 1.5

Оценка W в качестве дополнительной (D → W) дастся и в тех случаях, когда целостный ответ указывается впервые не во время собственно выполнения, а на этапе опроса, или когда испытуемый отказывается от высказанного первоначально целостного ответа.

Табл. I. «Крылья летучей мыши»

И. «Сначала я увидел только крылья, теперь я вижу, что все пятно похоже на летучую мышь».

D → W F A P 1.0

Усеченное W (cut-off Whole) применяется в тех случаях, когда испытуемый использует почти все пятно (по крайней мере 2/3 его) и указывает, что он опускает некоторые элементы, не соответствующие концепции образа. Часто исключаются красные детали на табл. II и III. Испытуемый должен

спонтанно упомянуть о каких-нибудь пропущенных частях пятна. Если факт неиспользования некоторых частей выявляется только при опросе в ответ на вопросы типа: «Вы использовали эту часть?», то такие ответы оцениваются как обычные W.

Конфабуляторные целостные ответы DW. В этих случаях отчетливо воспринимается одна деталь, а все остальное домысливается до целого без учета конфигурации всего пятна или расположения отдельных частей относительно друг друга. Примерами могут служить «бабочка» (на табл. VI) из-за «усиков», расположенных вверху, или ответ «грудная клетка» (на табл. VIII), возникший из оценки голубых квадратов как «легких».

Ответы DW всегда имеют плохую форму. Некоторые авторы предлагают считать конфабуляторными интерпретации не только с плохой формой (DW-), но и с хорошей (DW+). Это не соответствует точке зрения Роршаха и большинства других исследователей, рассматривавших конфабуляторные ответы как важный патологический признак. Поэтому целостные образы с хорошей формой, основанные на первоначальном выделении какой-либо детали, следует оценивать не как DW+, а просто как W+.

Целостные ответы, в которых принимаются во внимание белые промежутки, например «маска» на табл. I, оцениваются как WS.

Ответы на обычные детали. Части пятна, которые хорошо заметны и чаще всего воспринимаются, называются обычными деталями. Образы, построенные на их основе, обозначаются D. Большинство D являются крупными фрагментами, но в эту категорию попадают и небольшие детали, если они имеют отчетливую форму и сразу бросаются в глаза. (Такие небольшие, но достаточно часто воспринимаемые детали американские авторы выделяют в особую разновидность обычных деталей, обозначаемую символом d). Роршах не указал частоту ответов, достаточную для выделения D. Лепфе предложил относить к ним те части пятен, на которые дается не менее 4.5 % ответов. Бек и И. Г. Беспалько использовали в своих работах 2 %-ный уровень выделения D.

Ввиду отмеченной многими исследователями зависимости восприятия таблиц Роршаха от этнического фактора Лосли-Устери рекомендовала составление локализационных карт для каждой страны отдельно. В нашей стране такая работа была проведена И. Г. Беспалько. Ниже приводится составленный им список D, а на рис. 2.1 — таблицы локализации.

Таблица I.

1. Вся средняя область («жук», «человек»).
2. Весь боковой раздел («мифическое животное»),
3. Верхняя половина боковой области («голова собаки»),
4. Нижняя половина боковой области без четких внешних границ; выбор этой области происходит не за счет внешних границ, а за счет текстуры («голова плюшевого мишки», «голова филина»).
5. Боковой контур нижней половины боковой области («профиль куклы»).
6. Наиболее выраженный боковой выступ («крыло»),
7. Верхние центральные когтеобразные выступы («рога олененка»).

8. Верхняя половина центральной области («краб»).
9. Темная часть нижней половины центральной области («бедро»),

Таблица II.

1. Вся темная область («медведи»).
2. Нижнее красное пятно («бабочка»).
3. Промежуточное белое центральное пятно («юла»),
4. Верхние красные области.
5. Верхнецентральная коническая область («ракета», «замок», «рыцарь»),
6. Нижний боковой выступ («голова петуха»),

Таблица III.

1. Все темное («два человека»).
2. Верхне-боковые красные пятна («обезьяны»).
3. Центральное красное пятно («бабочка»),
4. Нижне-боковые продолговатые области («рыба»; в концепции D1 — «ноги людей»),
5. Централно-нижние темные округлые области («голова негров»).
6. Весь нижний темный центр.
7. «Голова и туловище человека» от D1 («человек»; в с— D1 положении — «птица»),
8. Весь серый центр нижней центральной темной области D6.
9. «Голова человека» от D1.
10. Нижняя часть «туловища человека» (в b-положении — «голова мыши»).
11. «Один из людей».
12. Нижние окончания D4 («туфли на каблуках», «копыта»).

Таблица IV.

1. Центральная нижняя область («голова улитки»).
2. Нижне-боковой выступ, наружная часть светло-серой области («голова собаки», «профиль человека с чубом»).
3. Вся нижне-боковая часть («сапог»).
4. Верхний продолговатый выступ («змея», «корни»).
5. Вся нижняя боковая светло-серая область, светлая часть «сапога» (в b-положении — «собака»).
6. Темное в «сапоге» («морж»).
7. Небольшой выступ в верхней части пятна («профиль клоуна» в b-положении, «голова гимнаста» в D8).
8. Весь верхний боковой выступ, включающий в себя D4, а также его темное основание и соединительную полосу от основания к D4 («голова птицы»).
9. Вся центральная темная полоса («позвоночник»),
10. Вся верхняя половина пятна («голова собаки»).
11. Самая верхняя центральная светлая область, берущаяся или целиком («голова человека»), или только в ее выступающей части («цветок»).

Таблица V.

1. Нижние центральные продолговатые выступы («змеи»),
2. Боковая область, включающая около трети «крыла» и наружные боковые выступы («окорок», «бегущее животное»),
3. Самая наружная боковая часть («голова крокодила»),
4. Центральная верхняя область («голова зайца»),
5. Половина всего пятна или почти вся половина («крыло»),
6. Весь центр («заяц»),
7. Верхние выступы («уши зайца»).
8. Самый наружный верхний боковой отросток («нога»).
9. Верхний контур крыла («профиль») с возможным включением боковых отростков D3, образующих бороду или рога профиля.

10. Нижний контур крыла («профиль в высокой шапке»),

Таблица VI.

1. Вся нижняя часть («шкура»),
2. Вся верхняя часть («птица»).
3. Одна из половин нижней части («голова с длинным носом»; в d-положении — «айсберг»),
4. Верхние выступы на D2 («крылья птицы»).
5. Самая верхняя часть пятна в виде округлого выступа с отходящими от него по бокам тонкими черточками («усами») или без них («голова змеи»).
6. Верхняя центральная продолговатая часть, оставшаяся от двух, после исключения боковых D4 («крыльев»).
7. Нижние центральные маленькие выступы, два центральных и два слегка латеральное («органы цветка», «рот насекомого»).
8. Большой боковой выступ («голова моржа»),
9. Вся темная центральная полоса, начиная с самого верха («позвоночник»).

Таблица VII.

1. Средняя область («голова чудовища»),
2. Одна или обе верхние области с самыми верхними выступами («прическа») или без них («голова женщины»),
3. Верхняя или средняя области как целое (в d-положении — «собачка»).
4. Вся нижняя область с указанием или без указания на темный центр («бабочка»),
5. Промежуточная белая область («голова в треугольной шляпе»).
6. Темная нижняя центральная часть с расположенной ниже серой центральной областью или без нее («человек», «разрез скважины»).
7. Самый верхний выступ («кошкин хвост»).
8. Одна из симметричных половин всей нижней области D4 («шахматный конь»).
9. Маленькие светло-серые остроконечные выступы на верхней области («сосульки»).
10. Самый нижний светло-серый центр, взятый самостоятельно, т. е. вне D6 («голова собаки»).

Таблица VIII.

1. Боковые розовые области («идущее животное»).
2. Весь нижний оранжево-розовый центр («бабочка», «цветок»).
3. Верхняя серо-зеленая коническая часть («гора») с возможным присоединением центральной темной полосы и нижележащих голубых квадратов («ель»),
4. Светлое скелетовидное образование между голубыми квадратами с возможным включением выше- и нижележащих центральных темных полос («позвоночник», «грудная клетка»).
5. Голубые квадраты, один или оба.
6. Самые латеральные выступы на D2 («голова собаки»).
7. Самая нижняя оранжевая часть (нижняя половина D2).
8. Верхняя розовая половина D2.
9. Верхушечная часть на D3 (два остроконечных выступа на самом верху таблицы — «два человека издали», «клюв»).

Таблица IX.

1. Одна из симметричных зеленых областей.
2. Одна или обе верхние оранжевые области.
3. Вся центральная светлая область с включением или без центральной полосы и двух глазоподобных пятен («платье», «скрипка»),
4. Только боковые части нижней розовой области («голова человека»),
5. Вся центральная линия или только ее часть, заключенная в области D3, но называемая самостоятельно («фонтан», «трость»),
6. Вся нижняя розовая область («облака», «запеленованный младенец»),
7. Наибольший коричневый выступ с медиальной стороны D2 («клешни рака»).
8. Вся разветвленная коричневая с медиальной стороны D2 (при ее выделении в ответ должны входить не менее двух из трех составляющих ее выступов — «рога оленя», «два человека и дерево»).
9. Небольшая область в D1, частично граничащая с D2 («голова лося»).
10. Розоватая область вместе с центральной полосой (т. е. D6 и D5, взятые как целое; в с-положении — «дерево»).
11. Обе зеленые половины, взятые как целое («тазовые кости»).
12. Центральная светлая округлая область (нижняя часть D3) с двумя входящими в нее пятнами, напоминающими глаза, или без них («голов совы»).
13. Оранжевая верхняя и зеленая средняя области как целое (D1 + D2).
14. Самый верхний из трех входящих в D8 выступов (в d-положении напоминает «ключ», «сапог»).

Таблица X.

1. Верхние боковые синие пятна («краб»),
2. Нижние зеленые продолговатые области без объединяющего их центр («гусеница»),

3. Темные плотные области примерно на среднем уровне карты снаружи от розовых областей («жук»), иногда с включением связанного с основной областью темного пятна в желтом соседнем пятне («лани»).

4. Нижняя центральная небольшая часть светло-зеленого цвета с включением боковых темных точек или без них («голова кролика», «человечек»).

5. Внутренние желтые области («амеба», «сидящая собака»),

6. Одна или обе верхнецентральные темные области («насекомые»).

7. Весь темный верхний центр.

8. Большие продолговатые розовые области.

9. Синие небольшие области с внутренней стороны от розовых пятен объединяющим их маленьким синим пятном или без него («скалолазы»)

10. Нижние наружные коричневые пятна («мохнатая собака»),

11. Маленькая, центрально расположенная рогаткообразная часть оранжевого центра («вишни»).

12. Зеленые верхние пятна («кузнечик»).

13. Вся зеленая нижняя подковообразная область, т. е. D2 + D4, взятые как целое («лира»).

14. Самый верхний темный центральный «столб» («обрубленный ствол»).

15. Желтые боковые области («осенние листья»).

16. Обе розовые части совместно с верхним темным центром с включением темного центрального столба D14 или без него.

17. Верхняя белая центральная область, ограниченная розовыми областями с боков и синими D9 снизу с включением находящейся внутри нее D1 или без нее («белая сова», «черепашка»).

18. Вся промежуточная область между продолговатыми розовыми областями включает находящиеся в ней цветные области, образующие глаза (D5) усы (D13) и т. д. («лицо человека», «голова козы»).

Если сравнить список D-ответов у И. Г. Беспалько и у Клопфера и соавторов, то можно отметить, что в основных чертах они совпадают. Из приведенных И. Г. Беспалько 108 D-ответов 90, т. е. 83 %, указаны в списке 102 D-ответов у Клопфера и соавторов. В обоих случаях совпадают самые распространенные, часто указываемые ответы, так что использование любого из списков даст примерно одинаковое количество ответов на обычные детали. Принципиальным различием является лишь то, что ответы на белый фон (D3 на II, D5 на VII, D17 и D18 на X таблицах) включены И. Г. Беспалько в категорию D-ответов в связи с большой частотой встречаемости, а в классификации Клопфера и соавторов они расцениваются как S-ответы.

Иногда испытуемый может добавить к D или, наоборот, опустить небольшие участки пятен. Если такие изменения составляют несущественную часть концепции, ответы все равно оцениваются как D. Так же оценивается и сочетание нескольких обычных ответов, за исключением тех случаев, где эта комбинация носит необычный характер.

Ответы на необычные детали. Те интерпретации, которые не относятся ни к целостным, ни к обычным и не являются ответами на белое пространство, оцениваются как ответы на необычные детали Dd. Они подразделяются на несколько категорий:

а) dd — мелкие или крошечные детали, которые от остального пятна отделяются пространством, оттенками или цветом;

б) de — краевые детали, в которых используются только контуры; чаще всего это «профили» или «береговые линии»;

в) di — внутренние детали, в которых используется внутренняя теневая часть пятен без указания краев;

г) dr — необычно отграниченные детали, не подпадающие ни под одну из перечисленных выше категорий; по размерам они могут быть большими, близкими к W, или, наоборот, маленькими приближающимися к dd (в отличие от dd границы их спорны). Среди них выделяют два типа: с необычными очертаниями, не отграниченными структурными качествами пятен, и с необычной комбинацией D деталей.

В руководстве Бома для обозначения всех этих категорий ответов на необычные детали используется один символ — Dd.

Ответы на белое пространство. В системе оценок Клопфера и соавторов они обозначаются символом S. Бом предлагает делить их на обычные DZw и необычные DdZw (здесь «Zw» от нем. «Zwischenfiguren», аналогично англ. «S»). Бек, много внимания уделявший частотной оценке ответов, пришел к заключению, что большие белые пятна на таблицах II, VII и X — это истинные D. Согласно приведенному выше списку И. Г. Беспалько, к D-ответам следует отнести не только интерпретации на указанные Бемом высокочастотные белые детали, но и указания на белую центральную область табл. X. В нашей работе ответы на участки белого пространства, перечисленные в списке D-ответов И. Г. Беспалько, оценивались как D, а указания на любые другие фрагменты фона — как S.

Там, где белые промежутки указываются в сочетании с основными пятнами, для оценки локализации используются два обозначения и на первое место ставится ведущее из них.

Табл. VII. «Это океан с островами на нем» (здесь «острова» — все пятно, а «океан» — белое пространство вокруг него).

S W F Geo 1.0

Табл. I. «Маска с дырами для глаз».

W S F Mask 1.5

Роршах и Бом использовали специальное обозначение для так называемых олигофренических деталей — частей фигуры человека или животного, которые даются там, где большинство здоровых испытуемых легко видят целого человека или целое животное. Например, на табл. III испытуемый указывает не на фигуру всего человека, а на его голову или ногу. Роршах вначале предполагал, что такие ответы встречаются только у олигофренов и людей с низким интеллектом, но это предположение оказалось неверным. Мы вслед за

американскими авторами специального обозначения для таких деталей не использовали.

Детерминанты

К ним относятся качественные характеристики ответа по форме, кинестезии, цвету и светотени. Главным может быть только один детерминант, остальные считаются дополнительными. На первое место ставится детерминант, подчеркиваемый испытуемым в описании и разработке ответа. Детерминант, применимый только к части указываемого пятна, например, и в ответе «Медведи с красными шляпами», или обусловленный подсказкой, оценивается как дополнительный. В затруднительных случаях предпочтение отдается детерминанту, уже упомянутому, а не тому, который впервые возник во время опроса. В остальных случаях на первое место ставят кинестезию, на второе — цвет и на третье — текстуру. Поскольку форма всегда имеет место в кинестетических ответах и включается в оценки светотени и цвета, она никогда не учитывается как дополнительный детерминант.

Форменные ответы F. Оценка формы дается всем ответам, где нет другого основного детерминанта (движения, оттенков, цвета). Эта оценка применяется и в тех случаях, где форма неточная, неопределенная абстрактная.

Табл. I. «Маска» (при опросе указываются глаза, нос и скулы).

W F+ Mask 2.0

Табл. IX. «Это абстрактная вещь, баланс» (при опросе указывается, что это ответ).

W F- Abs 0.5

Роршах выделял ответы с хорошей формой F+ и с плохой формой F-. Он предложил определять хорошие формы статистическим образом и относить к ним те форменные ответы, которые чаще всего даются здоровыми испытуемыми. «Все, что лучше этих форменных ответов, тоже оценивается как F+, все, что увидено менее отчетливо, обозначается как F-». Здесь слово «лучше» подразумевает хорошее соответствие между концепцией образа, которую предлагает испытуемый, и конфигурацией пятна, которое он при этом использует.

Среди форменных ответов с плохой формой различают неточные F- и неопределенные F-. У первых при определенном утверждении отсутствует сходство с пятном (например, ответ «медведь» на пятно, которое выглядит совсем по-иному). К этой категории относится большинство анатомических ответов, например «таз» или «грудная клетка» на табл. I. Во втором случае отсутствует определенность рассуждения: «Что-то анатомическое», «Какое-то доисторическое животное». Для географических ответов типа «страна», «какой-то архипелаг», когда конкретизации нет, а какое-то подобие образу в пятне имеется, применяется оценка F±.

Если испытуемый определяет боковые пятна на табл. VIII как «два зверя», при опросе следует уточнить: «Что это за животные?». При конкретизации ответа ставится F+, в противном случае — F-.

Примерный список хороших и плохих ответов, предназначенный для начинающих роршахистов, имеется в монографиях Лосли-Устери и Бома.

Ответы по движению (М). Возникают они при содействии кинестетических энграмм, т. е. представлений о прежде виденных или испытанных самим субъектом движениях. Нередко испытуемый при этом сам делает соответствующие движения руками и туловищем. Бом считает, что ответы по движению всегда сопереживаются испытуемыми и за ними всегда стоит идентификация. К кинестетическим ответам он относит не только человеческие движения, но и движения антропоморфных и антропоморфизированных животных. К антропоморфным животным относятся медведи, обезьяны, ленивцы. Но их движения шифруются как М только в том случае, если они напоминают человеческие. «Взбирающиеся на стену медведи» на табл. VIII не шифруются как М, поскольку их движения не напоминают человеческих. (Следует отметить, что американские авторы человекоподобные действия животных оценивают не как М, а как FM.) К антропоморфизированным животным относятся популярные персонажи из книг и кинофильмов (Чебурашка, Заяц и Волк из мультфильма «Ну, погоди!»), действия которых переживаются как человекоподобные.

М-ответы не всегда отражают человека в движении. Вживание в какое-либо определенное положение тела, например в ответе «спящие женщины», также связано с кинестетическим ощущением. К М-ответам относят также указания на видимые в действии части человеческих фигур («две руки с поднятыми указательными пальцами»). Американские авторы относят к М и описания человеческой мимики («кто-то высунул язык», «искаженные лица»), но ряд авторов рекомендуют не шифровать подобные мимические интерпретации как кинестетические. По мнению Шахтеля, описания мимики отражают не проекцию собственных чувств, а ожидаемое субъектом отношение к нему других людей.

В тех случаях, где движения или поза появляются при опросе в ответ на наводящие вопросы, либо приписываются человеческой фигуре, выраженной в рисунке, карикатуре или статуе, либо отмечается у крошечных человеческих существ, занимающих незначительное место в общей концепции, М дается как дополнительная оценка.

Движения животных шифруются как FM.

Движения неодушевленных предметов («летающий ковер», «падающая ваза») оцениваются символом m.

Ответы по цвету. В зависимости от сочетания с формой шифруются как FC, CF, C.

Формоцветовые ответы FC отмечаются тогда, когда доминирует форма, а цвет является вторичным, например, «вареные раки» — на желтое пятно (табл. IX) и «кузнечик» — на зеленое верхнее пятно (табл. X). Ответ «бабочка» на центральное красное пятно (табл. III) в большинстве случаев является ответом по форме F+, но «тропическая бабочка» на то же пятно шифруется как FC. Ответ «красные полярные медведи» на боковые розовые области (табл. VIII) —

это ответ F+, поскольку используемый цвет не является цветом объекта в его естественном состоянии. (Американские авторы относят подобные ответы к категории «принудительный цвет» и обозначают символом $F \leftrightarrow C$.)

Ответы FC могут иметь и плохую форму. При этом испытуемый называет определенный цветной объект, форма которого не соответствует очертаниям используемого пятна.

Если формоцветовой ответ применим только к части концепции («цветные шляпы клоунов» на табл. II) или если окрашено все указываемое пятно, а цвет используется только для части концепции (например, «петухи» к верхне-боковые красные пятна табл. III, «так как они имеют красный гребень»), то FC засчитывается как дополнительная оценка.

Никогда не надо считать само собой разумеющимся использование или неиспользование в ответе цвета, всегда необходим опрос, нацеленный и выявление отношения к цвету.

Цветоформовые ответы CF определяются в первую очередь цветом, в то время как форма отступает на задний план и является неопределенной («облака», «цветы», «скалы» и т. д.). Типичными CF-ответами являются «внутренности» или «взрыв» на табл. IX. «Льдины» и «озера» на голубые квадраты в табл. VIII.

Табл. VIII. «Кораллы».

W CF N 0.5

Табл. VIII, боковая розовая область. «Клубничное мороженое».

D CF Food 0.5

Первичные ответы по цвету C детерминированы только цветом. Это «кровь» и «огонь» на любое красное пятно, «небо» на любое голубое «лес» на любое зеленое. Но если имеется какой-нибудь элемент формы («пятна крови», «лес на географической карте», «краски на палитре художника»), ответ шифруется как CF.

Американские авторы предлагают еще более жесткие критерии для этой категории ответов и обозначают символом «C» только те недифференцированные цветовые ответы, которые при предъявлении таблиц повторяйте несколько раз. Однократный ответ «кровь» они шифруют как CF. Поэтому в их протоколах символ «C» встречается редко и имеет особое патологическое значение.

Если ответ заключается в назывании или перечислении различных цветов, он шифруется как «называние цвета» — Cn. При этом опрос должен установить, что это ответ, а не замечание.

Табл. X. «Вот две голубые вещи, две желтые и две красные».

Э. «Вы можете еще что-нибудь рассказать о том, что Вы видите на этой таблице?»

И. «Нет».

Э. «Что бы это могло быть (верхнее боковое синее пятно)?»

И. «Это голубое».

W Cn Color 0.0

Называние цвета редко наблюдается у здоровых взрослых, оно чаще встречается при эпилепсии, органической или шизофренической деменции.

Ахроматические цветовые ответы — те, где черные, белые или серые части таблиц используются в качестве цветных характеристик объекта. Они шифруются как FC', C'F и C' в зависимости от сочетания с формой.

Табл. V. «Летучая мышь».

Э. «Что делает ее похожей на летучую мышь?»

И. «Она черная. Видны ребра, держащие крылья».

W FC' A P 2.0

Табл. VII. «Черный дым».

W K C- Smoke 0.0

Ответы по светотени. Толкование более темных и более светлых оттенков серых и хроматических полей у Бомы и у американских авторов существенно отличается друг от друга. Мы сначала в общих чертах охарактеризуем основные принципы толкования оттеночных ответов по Бому, а затем более подробно разберем более детальные способы классификации этих ответов у американских авторов.

Бом делит ответы с использованием оттенков на две основные группы: оттеночные ответы F(C) и ответы со светотенью Ch. Первые характеризуются тем, что испытуемые внутри выбранной области пятна выделяют каждый оттенок и рассматривают в первую очередь его границы, а во вторую — его окраску. Часто эти толкования являются перспективами, например, на табл. II: «Парковая аллея под ярким солнцем, окаймленная темными, нависающими над аллеей деревьями. Улица сужается в перспективе и вдали становится узкой дорожкой».

При ответах второй группы отдельные оттенки не воспринимаются, а имеется общее диффузное впечатление от восприятия светлого и темного на таблице. В зависимости от сочетания с формой они шифруются как FCh («шкура животного» на табл. IV и VI), ChF («уголь» на табл. I, «рентгеновский снимок» на табл. IV, «штормовые облака» на табл. VII) и Ch («дым», «пар», «грязный снег», «туман»).

Клопфер и соавторы подразделяют ответы по светотени на три основные категории: C — оттенок дает впечатление поверхности или текстуры, K — оттенок даст впечатление трехмерности или глубины, k — оттенок дает впечатление трехмерного пространства, проецирующегося на двухмерную плоскость. В зависимости от сочетания этих категорий с формой образуются разные виды оттеночных ответов.

Оценка FC применяется там, где поверхность или текстура высоко дифференцированы, либо объект, обладающий поверхностными или текстурными качествами, имеет определенную форму. Сюда относятся ответы с названием меха животного, шелковой или сатиновой одежды, предметов из мрамора или стали.

Табл. VII, средняя область. «Плюшевый медведь».

D FC (A) 1.5

Табл. II, верхняя красная область. «Красные шерстяные носки».

D F C Fc Obj 2.0

Табл. VI. «Меховой коврик» (видит тонкие завитки).

W Fc Aobj P 1.0

Такая же оценка дается для «целлофановой прозрачности», для светового эффекта на полированной поверхности, для ответов, где тонкая дифференциация светотени используется для спецификации частей объектов, например черт лица, и где она создает малодифференцированный трехмерный эффект, подобный барельефу. Напротив, в тех случаях, где больше подчеркивается разница между поверхностями, дается оценка «FK».

Табл. I, вся средняя область. «Танцовщица в прозрачной рубашке».

D M Fc H 2.5

Ответ «манекен» на то же самое пятно (испытуемый видит дерево сквозь одежду) оценивается

D FK (H) 2.0,

так как здесь подчеркивается дистанция между поверхностями.

Табл. III, светлые отростки в нижней части. «Сосульки» (в опросе указывает, что сосульками их делает эффект прозрачности).

dd Fc Icicle 1.5

Табл. VI, верхняя центральная продолговатая часть. «Блестящий столбик кровати с вырезанным набалдашником».

D Fc Obj 2.0

Табл. VII, левая средняя область. «Придворный клоун. Он говорит что-то смешное и злое» (видит шапочку, открытый рот, губу, зубы).

D Fc Hd 3.0

Табл. VII. «Резные бюсты женщин с перьями на голове, устремленные вперед».

W Fc □ M (Hd) 3.0

Табл. VIII, центральное красное пятно. «Позвонок» (видит оттенки).

D Fc At 1.0

В тех случаях, где эффект текстуры отрицается испытуемым или ответ дается по контурам, оценка Fc не употребляется.

Табл. VIII, боковые розовые области. «Пушные животные, карабкающиеся на что-то» («пушные» из-за нерегулярности очертаний, в которых видит маленькие стоячие волоски меха).

D □ W F M A P 2.5

Здесь используется внешняя линия, а не светотень, и текстура не подразумевается.

Оценка cF дается в тех случаях, где поверхностный эффект сам по себе невысоко дифференцирован. Это неопределенно очерченные куски меха, скал, травы, кораллов, снега.

Табл. VI. «Скала» (в опросе указывается, что она шероховатая и имеет цвет скалы).

W cF C'F Rock 0.5

Здесь эффект текстуры сочетается с объектом неопределенной формы.

Оценка с дается в тех случаях, где испытуемый совершенно игнорирует какой-либо элемент формы, фокусирует интерес только на эффекте поверхности и повторяет такой тип ответа более, чем два раза. Примеры таких ответов: «снег», «что-то металлическое». Эта редкая разновидность оттеночных ответов встречается только при тяжелой патологии.

Оценка FK применяется, когда светотень способствует эффекту глубины. Для этого необходимо не менее трех прилежащих полей, оттеночная разница которых используется для образования концепции. К таким ответам относятся кусты и деревья, отраженные в воде, виды местности, увиденные горизонтально или с самолета, и все ответы, где один объект находится перед другим и подчеркивается дистанция между ними.

Табл. II, верхняя красная область. «Винтовая лестница» (указывает на оттенки).

D FK Arch 1.5

Оценка KF используется там, где определенная форма включена в концепцию диффузии.

Табл. VII. «Облака».

W KF Clouds 0.5

Табл. VII. «Дым спиральями».

W KF mF Smoke 0.5

Если облака определяются только по неясным очертаниям, а оттенки не используются, оценка KF не применяется.

Оценка K относится к ответам света и темноты, заполняющих пространство (например, «северное сияние» на табл. VI), или к диффузии без формы. Критерий диффузии: ее можно проткнуть ножом, не разделяя на части. Это совершенно не дифференцированные «мгла», «туман», «дым» и «облака».

Оценка Fk используется главным образом для указания на топографические карты и рентгеновские снимки, когда они относятся к определенному объекту (стране определенной географической формы, рентгеновскому снимку грудной клетки с ребрами). Если указанная часть карты не относится к определенной стране, а на рентгеновском снимке не различаются определенные анатомические образования, то такие ответы шифруются как RF. И, наконец, если ответ «рентгеновский снимок» совсем не подразумевает формы и дается не менее чем на три таблицы, то такой ответ обозначается как k.

Содержание ответов

Содержание ответов обозначается следующими символами:

H — человеческие фигуры, целые или почти целые,

(H) — человеческие фигуры, лишённые реальности, т. е. представленные как рисунки,

карикатуры, скульптуры, или как мифологические существа (чудовища, ведьмы),

(Hd) — части человеческих фигур,

A — фигура животного, целая или почти целая,
 (A) — мифологическое животное, чудовище, карикатура, рисунок животного,
 Ad — части животного, обычно голова или лапы,
 At — внутренние органы человека (сердце, печень и т. д.),
 Sex — ссылки на половые органы или на сексуальную деятельность или указания на таз
 или нижнюю часть тела,
 Obj — предметы, сделанные людьми,
 Aobj — предметы, созданные из животного материала (шкура, мех),
 Aat — внутренние органы животных,
 Food — пища, например мясо, мороженое, яйца (фрукты и овощи относятся к
 растениям),
 N — пейзажи, вид с воздуха, заход солнца,
 Geo — карты, острова, заливы, реки,
 Pl — растения всех видов, включая цветы, деревья, плоды, овощи и части растений,
 Arch — архитектурные сооружения: дома, мосты, церкви и т. д.,
 Art — детский рисунок, акварель, где нарисованное не имеет специфического
 содержания; рисунок пейзажа будет N и т. д.,
 Abs — абстрактные концепции: «власть», «сила», «любовь» и др.,
 Bl — кровь,
 Ti — огонь,
 Cl — облака.
 Более редкие виды содержания обозначаются целыми словами: Smoke, Mask, Emblem и т.д.

Оригинальность ответов

По частоте ответов отмечаются только две крайности: наиболее распространенные, или популярные, и наиболее редкие — оригинальные ответы. Под популярными ответами Р Роршах подразумевал толкования, которые даются каждым третьим испытуемым. Большинство авторов относят к популярным ответы каждого шестого испытуемого.

Популярность ответов в значительной степени определяется этнографическими факторами, поэтому перечни Р у различных авторов несколько отличаются друг от друга. Ниже мы приводим список ответов, полученный И. Г. Беспалько на выборке из 204 взрослых с указанием процента называющих их испытуемых. Минимальная частотная граница Р равна у него 16 %, т. е. 1/6 от числа испытуемых.

Таблица Р-ответы %

1. Летучая мышь (все пятно) 38.2
2. Бабочка (все пятно) 25.5
3. Жук (вся центральная область) 22.5

II 4. Любое четвероногое в обычном или боковом положении 31.5 III 5. Два человека (вся темная область в обычном положении). Один из 66.7 «людей» — тоже P

6. Бабочка или галстук-бабочка (центральная красная область) 46.1

7. Человек или человекоподобное существо с поднятыми руками (на всю 20.6 темную область в перевернутом положении)

8. Передняя часть насекомого, мухи, жука (на всю темную область 20.6 перевернутом положении)

IV 9. меховая шкура или меховой ковер (все пятно) 21.6

V 10. Летучая мышь (все пятно) 60.8

11. Бабочка (все пятно) 48.5

VI 12. Шкура, меховая одежда, меховой ковер (все пятно или без верхнего D) 40.2

VII 13. Головы или лица женщин (обе или одна верхняя область, называемая 33.3

самостоятельно или входящая в более обширные локализации)

14. Голова животного в обычном положении таблицы (на среднюю область) 24.5

VIII 15. Любого вид млекопитающего (боковые розовые области) 82.4 X 16. Любое многоногое животное: паук, осьминог, жук (верхние боковые синие пятна) 60.8

17. Голова зайца (нижняя центральная область светло-зеленого цвета) 16.2

18. Морской конек в перевернутом положении (центральные зеленые продолговатые области) 30.0

19. Жуки, насекомые (два симметричных центральных темных пятна в верхней центральной области, взятые с объединяющей их стволоподобной областью или без нее) 17.2

20. Жук, краб, клещ (боковая темная область на среднем уровне таблицы) 27.5

Оригинальные ответы встречаются приблизительно один раз на 100 ответов у здоровых людей. В зависимости от четкости восприятия оригинальные ответы подразделяются на Orig+ и Orig-. Различают оригинально разработанные ответы и оригинальные ответы, обусловленные особенностями восприятия. Последние отражают отклонения от обычных способов восприятия: нередко при этом отмечается смешение фигуры и фона.

Оценка уровня формы

Очевидно, что простое разделение ответов на популярные и оригинальные, а также на ответы с хорошей и плохой формой лишь весьма приближенно позволяет оценивать качество ответов. Ясно, что комбинаторные ответы на пятна, включающие в себя как перцепцию отдельных деталей, так и объединение их в единую концепцию, являются ответами более высокого качества, чем простые по структуре популярные ответы, где все пятно или его участок рассматриваются как некое недифференцированное единство. Но как

оценить степень четкости восприятия и отразить уровень его дифференциации и сложности? Предлагалось много способов решения этой проблемы.

Бек описал понятие организационной активности (Z), т. е. способности воспринимать все пятно как целое, либо видеть в связи друг с другом прилежащие, либо отделенные друг от друга детали, либо включать в ответ белые промежутки между пятнами. Перечисленные признаки организационной активности по-разному проявляются на разных таблицах: например, на одни таблицы легко дать целостный ответ, но трудно сопоставить друг с другом отдельные детали, на другие, напротив, целостные ответы даются редко, а отдельные детали связываются друг с другом без особого труда. Бек предложил условную шкалу баллов за любое проявление подобной активности на каждой из таблиц. Его система представляет известный интерес, но проблемы оценки качества ответов она не решила.

Рапапорт и соавторы разделили целостные ответы на комбинаторные ($W+$), банальные (W_0), неопределенные (W_v) и нечеткие ($W-$).

Фридман предложил оценивать уровень формы в зависимости от зрелости зрительной перцепции, основные признаки которой - четкость, дифференцированность и хорошая организация — были сформулированы Мейли-Дворецки. Так, целостные ответы с хорошей формой он разделил на три категории. К самым лучшим ответам ($W++$) он отнес те перцепции, в которых единое поле на таблицах I, IV, V, VI, IX сначала разделялось на составные части, а затем логически комбинировалось в единый, четко увиденный ответ. Примеры таких ответов: табл. I — «трое танцующих», табл. V — «осел с грузом на спине».

В ответах типа $W+$ два или более дискретных поля, разделенных белым пространством на таблицах II, III, VII, VIII, X, интегрированы в единый четко увиденный ответ. Например, табл. III — «два человека наклонились и что-то собирают».

Ответы типа W_m (средние) даются на единые поля, т. е. на таблиц I, IV, V, VI, IX, но не включают в себя анализ с последующим синтезом. Например, табл. I — «бабочка», табл. IV — «шкура животного».

Наиболее удачной следует признать оценку уровня формы, предложенную Клопфером и соавторами, которые сумели включить в нее три разных компонента: 1) четкость ответов, 2) их разработку (спецификацию) и 3) организацию.

По первому компоненту все ответы делятся на четкие, неопределенные и нечеткие, соответствующие понятиям $F+$, $F\pm$ и $F-$ в классической трактовке. Четкие ответы — это такие, где концепция с определенной формой применяется к пятну, очертания которого соответствуют указанной форме (например, «ведьма» на оранжевое D табл. IX соответствует очертаниям головы, тела и конической шляпы). В неопределенных ответах сама концепция относится к предметам, настолько различным по форме («цветок», «облако», «остров»), что почти любое пятно или его часть могут соответствовать им. Нечеткие ответы — это те, в которых концепция определенной формы

относится к части пятна непохожей конфигурации, либо неопределенная концепция относится к пятну, обладающему особо специфичной формой. Например, ответ «облака при заходе солнца» на боковые розовые области табл. VIII следует отнести к нечетким, поскольку здесь концепция неопределенной формы («облако») применима к пятну, отчетливо напоминающему животное.

Четкость сравнения может быть улучшена или ухудшена в зависимости от разработки, или спецификации, предлагаемой испытуемым. Конструктивные разработки свидетельствуют о высокодифференцированной перцепции. В них концепции более тщательно сравниваются с очертаниями пятна (указываются, например, части тела животных и детали одежды у людей) либо используются детерминанты (цвет, оттенки, движение), сочетающиеся с хорошей формой (FC, FC', FK).

Иррелевантные разработки не улучшают и не ухудшают четкости соответствия концепции пятну. Например, табл. IX, оранжевое пятно: «Ведьма. Вот ее шляпа. У этой шляпы остроконечная верхушка и поля». Здесь «шляпа» — конструктивная разработка, а «верхушка» и «поля» — иррелевантные, так как относятся к концепции шляпы; табл. III: «Два человека, кланяющиеся друг другу. Вот их ноги и склоненные спины». Здесь поза уже указана тем, что люди «кланяются», остальное ничего не добавляет к ответу. Указания на цвет у объектов, не обязательно имеющих такой цвет («зеленая куртка», «красная бабочка»), и разработки, носящие чисто вербальный характер, не улучшающие соответствия концепции пятну, также относятся к иррелевантным. Наконец, бывают разработки, которые ослабляют или разрушают уровень формы. Например, на табл. V ребенок 5 лет отвечает:

«Летучая мышь», но видит ноги не только снизу, но и по бокам.

Любая процедура, используемая испытуемым для объединения различных частей пятна в более широкую осмысленную концепцию, признается за увеличение уровня формы. Взаимодействие образов может проявиться в движении, позиции или символике.

Форма оценивается по шкале, идущей от -2.0 через 0.0 до +5.0. Оценка проводится в два этапа: 1) установление основной оценки и 2) добавление 0.5 очка за каждую конструктивную разработку или за успешную организацию и вычитание 0.5 очка за каждую разработку, которая ухудшает соответствие концепции пятну.

Основная оценка 1.0 дается за концепцию, которая выполняет минимум требований для «отчетливого» ответа. Имеется три вида таких ответов.

А. Популярные ответы.

Б. Ответы популярного уровня, часто даваемые на совершенно очевидные части пятна и требующие примерно того же уровня организационных способностей, что и сами популярные ответы:

«Руки» на верхние когтеподобные выступы (табл. I),

«Бабочка» на нижнее красное пятно (табл. II),

«Краб» на нижний темный центр (табл. III),

«Легкие» на центральное красное пятно (табл. III),

«Сапоги» на нижнебоковые части (табл. IV),
«Голова животного» на центральную нижнюю область (табл. IV),
«Женская нога» на самый наружный верхний боковой отросток (табл. V),
«Бабочка» на всю верхнюю часть (табл. VI),
«Голова животного» на одну из симметричных зеленых областей (табл. IX).

В. Концепции, которые требуют мало воображения или организационной способности, независимо от частоты, с которой они встречаются. Эти концепции включают неопределенные формы. Например, «бабочка» — на любое поле с центральным узким маленьким «телом» и симметричными «крыльями» по бокам, «дерево» — на любое пятно с узким «стволом» и более широкой частью вверху, «паук» или «краб» — на любое круглое пятно с отростками, «рыба» — на любое узкое продолговатое пятно.

Основная оценка 1.5 дается за концепции, превышающие минимум требований для четкости, т. е. подразумевающие отчетливую форму. Оценка 1.5 обычно включает четыре или более существенные характеристики формы, в то время как оценка 1.0 — только три, а иногда и две. Например, человеческий профиль включает в себе как минимум нос, рот, подбородок и лоб, включенные в одно очертание. В оценке учитывается не только сложность формы, но и пропорции. Человеческая фигура включает в себя длинное, относительно узкое тело, круглую, меньшей величины голову, ноги и, возможно, руки. Специфическая фигура животного «шотландский терьер» представляет собой более отчетливую форму, чем просто «собака».

Основная оценка 0.0 дается неопределенным по форме ответам. Это довольно редкие ответы С, Sp, с, С', К, к и т. д.

Основная оценка 0.5 дается неопределенным ответам, где форма не отрицается полностью. Это ответы F±, CF, C'F, сF, KF, RF. Примеры: «лист», «остров», «рисунок», «печень», «легкие».

Основная оценка -0.5 дается тогда, когда определенному по структуре полю приписывается неопределенная концепция, например, центральное красное пятно на табл. III оценивается как «кровь» или «огонь».

Основная оценка -1.0 дается за ответ, где испытуемый делает некоторые усилия сопоставить концепцию с формой пятна, но не выполняет минимум требований для этого. Обычно такая оценка ставится при конфабуляторных комбинациях.

Основная оценка -1.5 дается конфабуляторным ответам, оцениваемым как DW.

Основная оценка -2.0 дается ответам, в которых концепция не совпадает с пятном и не делается никаких усилий к сопоставлению. Многие из этих ответов являются персеверациями, форма которых не соответствует очертаниям пятна и которым испытуемый не дает никакого объяснения.

Каждая конструктивная спецификация и каждая конструктивная организация добавляют 0.5 к основной оценке. Обычно такие добавления делаются к оценкам 1.0 или 1.5, реже — к оценкам 0.0 или 0.5. Верхняя граница

оценки 5.0, дальнейшие спецификации дополнительных очков не получают. При этом спецификация: а) должна высказываться в ответе или в опросе спонтанно, а не возникать в ответ на наводящие вопросы; б) должна превышать существенные формальные элементы концепции (например, ответ «летучая мышь» включает в себя крылья, тело и ноги, спецификациями здесь будут расчленение крыльев и подчеркивание темного цвета); в) должна быть независимой («глаза» и «брови» являются одной спецификацией, а не двумя). За организацию дается только одна надбавка за один ответ.

Например, табл. II: «Две собачки на задних лапах, которые касаются друг друга носами». Основная оценка 1.0 (популярный ответ) + 0.5 за позу на задних лапах + 0.5 за «носы» + 0.5 за организацию (видит собак в связи друг с другом) = 2.5; табл. II, промежуточное белое центральное пятно и серый участок над ним: «Большой толстый белый кролик, а вот его уши». Основная оценка 1.5 + 0.5 за «белый» + 0.5 за «толстый» («уши» уже входят в концепцию кролика) = 2.5.

Каждая ослабляющая спецификация, включая спутанный организационный элемент, снижает основную оценку на 0.5 при условии, что основная оценка 1.0 или 1.5. Например, когда животным на табл. VIII приписывается «чужой» цвет, это снижает оценку на 0.5 очка. От основных минусовых оценок дальнейшего вычитания не производится. Нередко ослабляющие спецификации смешиваются с конструктивными, и оценка остается на прежнем уровне.

Клопфер и соавторы полагают, что даже один ответ с оценкой уровня формы 4.0 указывает на очень высокие интеллектуальные способности, с оценкой 3.0 — на высокие, с оценкой 2.0 — на средние или несколько выше средних.

Для общей оценки способностей испытуемого используется еще средняя взвешенная оценка уровня формы. При этом все оценки, равные 2.5 или выше, умножаются на два; к ним приплюсовываются все оценки ниже 2.5 и полученная сумма делится на общее количество ответов. В записях, где нет больших вариаций в четкости форм, средний взвешенный уровень формы от 1.0 до 1.4 представляет средний интеллект, от 1.5 до 1.9 — интеллект выше среднего, а оценка выше 2.0 говорит об очень высоком интеллекте. При большом разбросе оценок определение интеллектуального уровня становится более трудным.

Расчеты

Подсчитывается общее количество ответов R , в среднем оно равно 15—30. Отдельно подсчитывается количество ответов на последние три таблицы. Пишут, например, « $R = 34$ (VIII—X = 12)». В норме сумма ответов на последние три таблицы составляет 40 % всего количества ответов.

Определяется среднее время реакции (T_1), т. е. время от показа таблицы до первого ответа, и среднее время ответа (T_r), которое вычисляется из отношения длительности эксперимента к общему количеству ответов. Иногда эти

показатели вычисляются отдельно для черных и цветных таблиц. Среднее время реакции колеблется от 10 с до 1 мин, среднее время ответа — около 30 с.

Отдельно подсчитывается количество целостных интерпретаций, ответов на обычные, мелкие и необычные детали, количество форменных, кинестетических и цветовых ответов.

$$W = 9(7+) (2DW, 2WS),$$

$$D = 12 (IDS),$$

$$dd = 2.$$

$$dr = 1,$$

$$M = 5(1-),$$

$$F = 12 (F+ = 8, F\pm = 2, F- = 2),$$

$$FC = 4, CF = 2, C = 1.$$

Содержание учитывается в стандартном порядке: H, Hd, A, Ad, At, Sex, PI, N, Obj, Asch, и т. д. Первые четыре категории учитываются всегда, даже если число ответов на них равно 0.

Учитывается соотношение H : Hd и A : Ad; в норме оно равно 2 : 1.

Американские авторы определяют соотношение W : M, в норме также равно 2:1. Отдельно подсчитывается число оригинальных и популярных ответов.

После этого ряд показателей вычисляется в процентах. F+% — процент ответов с четкой формой — это процентное отношение четко увиденных форменных ответов к общему количеству ответов формы. Учитываются только форменные ответы; интерпретации по движению, цвету и светотени при этом в расчет не принимаются. Неопределенные ответы F± засчитываются как 1/2 ответа. Например, F = 40, из них F+ = 28, F- = 8 и F± = 4.

A% (процент ответов по животным) — процентное отношение суммы целых образов и частей животных (A + Ad) к общему числу ответов (R).

P% (процент популярных ответов) — процентное отношение популярных ответов к общему числу ответов.

Orig% (процент оригинальных ответов) — процентное отношение оригинальных ответов к общему количеству ответов.

Последовательность, или сукцессия, — это порядок, в котором выступают при толковании таблиц различные способы восприятия. Если испытуемый на каждой таблице даст сначала целостный ответ, а затем переходит к деталям, никогда не называя мелкую деталь перед крупной, то такая последовательность обозначается как строгая. Такие случаи крайне редки. Если ответы на все таблицы начинаются с W и имеются одна-две нерегулярности, тогда последовательность называется упорядоченной. Если W более одного раза следует за D-ответами, последовательность нужно рассматривать как свободную. Если нерегулярность так велика, что вообще нельзя усмотреть никакого порядка, то это бессвязная, или неупорядоченная, последовательность. Наконец, если испытуемый большинство таблиц начинает

с Dd или Do, а затем переходит к D- и W-ответам, то такая последовательность называется обратной.

Тип восприятия — это соотношение способов восприятия в одном определенном протоколе. Роршах принимал за норму следующее соотношение:

8W, 23D, 2Dd и 1S на 34 ответа. Этот тип он назвал W-D. В зависимости от преобладания того или иного способа восприятия подчеркивается одна из букв.

Например:

10W, 18D, 1Dd = W-D,

6W, 25D, 5Dd = W-D-Dd,

2W, 18D, 12Dd, 4S = D-Dd-S.

Американские авторы оценивают это преобладание не приблизительно, как описано выше, а исходя из процентного отношения к общему числу ответов:

W

<10 % ((W))

10—20 % (W) 20—30 % W

30 —45 % W

45—60 % W

>60 % W

D

30 % ((D))

30-45 % (D)

40—55 % D

55—65 % D

65—80 % D

>80 % D

d

<5 % (d)

5—15 % d

15—25 % d

25—35 % d

35—45 % d

Dd и S

<10 % DdS

10—15 % DdS 15—20 % DdS 20—25 % DdS

(напоминаем, что «d» — это обычные ответы небольшой величины, которые мы рекомендуем включать в категорию D-ответов).

Чистые D- и Dd-типы встречаются исключительно редко, в то время как чистые W-типы не редкость. Различают W+ -тип, где большинство ответов имеют хорошую форму, и W- -тип. Последний является признаком грубой патологии. При оценке типа восприятия важно учитывать общее количество ответов. Низкий D% редко встречается в длинном протоколе, а высокий Dd% имеет особенное диагностическое значение в короткой записи.

Важнейшим из всего расчета является тип переживания: соотношение ответов по движению и цвету. Каждое М считается за 1, FC за 0.5, CF за 1, С за 1.5 очка. При 3М, 3FC, 2CF, 2С формула типа переживания будет 3 : 6.5. Различают пять типов переживания:

- 1) коартированный (узкий, сжатый), когда цифры с обеих сторон равны 0 или 1,
- 2) коартативный (суженный) — при оценках до 3 с каждой стороны,
- 3) амбиэквальный — при высоких и примерно равных оценках с обеих сторон (М : С = 5 : 6 или 9 : 11),
- 4) интроверсивный — при преобладании М, например, 5 : 2,
- 5) экстратензивный — при преобладании С, например, 3:8.

Цветовой тип — это распределение показателей цвета. При «левом» типе преобладают FC, при «среднем» — CF и при «правом» — С. Приводим примеры Бома:

левый тип

12 FC 0 CF 0 С

10 FC 1 CF 0 С

8 FC 2 CF 0 С

средний тип

5 FC 2 CF 1 С

4 FC 4 CF 0 С

3 FC 3 CF 1 С

правый тип

2 FC 2 CF 2 С

1 FC 1 CF 3 С

0 FC 4 С 4 С

Во всех приведенных примерах «сумма цвета» равна шести. Индекс реалистичности (RI) вычисляется по частоте встречаемости четырех ответов: 1) ответа по движению на табл. III в обычном положении, 2) «летучей мыши» на табл. V в любом положении, 3) любой фигуры животного на боковые розовые области табл. VIII, 4) любой фигуры животного на табл. X. Если один из этих ответов дается первым, он оценивается в два очка, если указывается позднее — в одно очко. Максимально возможная величина индекса реалистичности равна восьми, в норме она колеблется от пяти до семи.

Особые феномены

Поскольку по множественности аспектов методика Роршаха превосходит любой другой тест, кроме чисто формальных данных, при использовании его таблиц следует принимать во внимание еще множество факторов, не поддающихся формальной количественной оценке. В протоколе они обычно перечисляются после расчетов под названием особых феноменов. Ниже мы остановимся на важнейших из них.

Отказы. При затруднениях дать ответ на какую-нибудь таблицу стараются преодолеть эту задержку течения мыслей. Подбадривающе говорят: «Вы попробуйте, не торопитесь, тут всегда можно что-нибудь найти». Отказы чаще

возникают на таблицы II, IV, VI, IX. Они могут встречаться при депрессиях, ступоре, эпилептическом абсансе, при неврозах и психопатиях, но нередко бывают и у здоровых людей. У больных шизофренией бывают отказы на «легкие таблицы» (1, III, V, VIII), в то время как остальные не вызывают у них затруднений.

Осознание толкования. Здоровые испытуемые обычно ощущают расхождение между воспринимаемым пятном и энграммой, хранящейся в их памяти. Психастеники и педанты нередко подчеркивают, что тот или иной участок пятна только напоминает названный ими образ. При слабоумии такое осознание толкования может полностью отсутствовать. Больные твердо убеждены, что пятно имеет определенное значение и пытаются угадать его. Чаще встречается сниженное осознание толкования, что проявляется вопросами: «Это верно?», «Что это в действительности означает?» Такая неуверенность при толковании таблиц отмечается при ряде психических заболеваний, но может встречаться и у здоровых людей с отдельными невротическими чертами.

Субъективная и объективная критика. Первая выражается фразами: «У меня недостаточно развита фантазия», «Следовало бы изучить анатомию». Такие замечания являются признаками внутренней неуверенности и встречаются у психастеников, при неврозах, фобиях, шизофрении и органическом поражении мозга.

Объективная критика чаще проявляется в виде критики формы: «Уши сюда не подходят», «Это следовало бы удалить». Она указывает на осторожность и боязливость, а также на бедность фантазии у педантов и психастеников. По мнению Рапапорта и соавторов, выраженная критичность по отношению к пятнам («Это мне не нравится», «Глупая картина», «А что Вы сами думаете об этом?») выражает сильное агрессивное напряжение и недоброжелательность к экспериментатору, которые испытуемый не может выразить прямо.

Цветовой шок. Под этим феноменом Бом понимает любое отчетливое нарушение ровного течения ассоциаций при предъявлении цветных таблиц. Он может проявиться в отказе, замедлении времени реакции, жестах, мимике, негативных или позитивных восклицаниях, внезапном ухудшении четкости форм, снижении продуктивности, даче сексуального толкования в качестве первого ответа и других признаках. Цветовой шок считается самым общим симптомом невроза. Ввиду того, что этот феномен весьма распространен и нередко встречается у здоровых людей, он не имеет патогномического значения.

Описаны и другие виды шоков: на красное, на темное, на голубое, на белое, «кинестетический» шок, но симптоматическое значение, которое им приписывают, либо неясно, либо вызывает большие сомнения.

Клопфер и соавторы понятия цветового шока не используют. Мы в данной работе это понятие также не применяли.

Указание на симметрию. Характерный для психастеников признак внутренней неуверенности. Стереотипное повторение замечаний о симметрии на большинство или на все таблицы свойственно эпилептоидам.

Педантизм формулировок. Многословное, обстоятельное проговаривание с тщательным описанием деталей считается характерным для больных эпилепсией или эпилептоидной психопатией.

Персеверации. Отражения инертности представлений. Бом выделяет среди них 5 видов:

а) повторение одного и того же содержания при двух или более следующих один за другим ответах; это самая грубая, органическая форма персеверации;

б) прилипание к теме, например, перечисления: «голова лошади», «голова крокодила», «голова змеи» и т. д., таких тем может быть несколько;

в) персеверации по типу «пережевывания»: повторяются одни и те же ответы, но между ними имеется много других толкований;

г) персеверации восприятия, при которых испытуемый выделяет одинаковые по очертаниям части и дает на них разные ответы;

д) персеверации отдельно выхваченной части, когда испытуемый использует одну и ту же часть пятна и дает на нее несколько толкований, будучи не в состоянии оторваться от выбранной детали. Эта самая слабая разновидность персевераций встречается у здоровых людей с эпилептоидными чертами характера.

Стереотипия. Предпочтение одной определенной категории содержания. Анатомическую стереотипию находят у соматических больных, при ипохондрических расстройствах у больных с неврозами и органическим поражением мозга. Роршах описал ее при «комплексе интеллигентности», т.е. при стремлении испытуемого показать свою образованность и начитанность. Стереотипия на лица встречается при фобиях. Стереотипия других частей тела (рук, пальцев, ног) отмечается при низком интеллекте, олигофрении и психическом инфантилизме.

Перевернутые ответы (например, табл. VI: «дерево вершиной вниз»; часто встречается у детей). У взрослых они могут быть проявлениями инфантилизма. В патологии встречаются при сенильной деменции, у травматиков и у больных эпилепсией.

Сексуальные ответы. Таблицы Роршаха содержат целый ряд деталей, напоминающих мужские и женские гениталии. Чаще всего сексуальные ответы даются на следующие детали: табл. I, центральная верхушечная часть («грудь», «vagina»); табл. II, нижнее красное пятно («vagina»), верхнецентральная коническая область («penis»); табл. III («penis» и «грудь» у человеческих фигур); табл. IV, самая верхняя центральная область («vagina»); табл. VI, верхняя центральная продолговатая часть («penis»);

табл. VII, темная нижняя центральная часть («vagina»); табл. VIII, более светлые центральные части основания («vagina»); табл. X, самый верхний темный центральный «столб» («penis»), Перечисленные ответы вошли в список

десяти «популярных сексуальных ответов» Show. Согласно наблюдениям Рапапорта и соавторов, психически здоровые люди нередко дают сексуальные ответы и формулируют последние «технически правильно». Больным с шизофреническими расстройствами мышления более свойственны неопределенная вербализация («основные части женщины», «ее личные части»), неправильная терминология, фабулизованные разработки и ссылки на сексуальные акты.

Застревание на сексуальных деталях или ассоциативный ступор при их рассмотрении («Я не знаю, что это», «Здесь я не могу разобраться», «Что бы это могло быть») Бом считает проявлением «сексуального страха» при неврозах.

Указания на деструкцию (например, «летучая мышь с оторванным крылом», «череп в пустыне»), агрессию (интерпретации с выражением прямой враждебности, борьбы, конфликта, указания на огнестрельное или холодное оружие, взрывы, извержения вулканов и пр.) и тревогу (страшные сцены с угрозами, опасные для человека животные и представители нечистой силы, указания на темноту и мрак) считаются выражением враждебности и тревожности испытуемых.

Ссылки на себя. Субъективное чувство, что таблицы или опрос имеют специальное отношение к испытуемому. Бом определяет этот феномен как проецирование собственной личности на толкование. Например: «Это я сам», или на просьбу показать нос у «собаки» — «Вы подразумеваете, что я чересчур носатая». Этот феномен встречается у больных шизофренией и эпилепсией, а также при органическом слабоумии. Более легкие формы встречаются при неврозах и психопатиях как проявление эгоцентризма. Данный феномен следует отличать от реминисценций, которые можно наблюдать у психически здоровых испытуемых: «В детстве у меня была кукла, которая выглядела точно так же».

Ссылки на предыдущую таблицу или на предшествующий ответ. Патологический феномен, обычно сочетающийся с другими расстройствами мышления (примеры см. в главе, посвященной шизофрении).

Смещение фигуры и фона. Этот феномен следует отличать от тех интерпретаций, где белое пространство воспринимается как дыры или провалы, как цвет или как независимый контур. Ответы со смещением фигуры и фона разделяются на две категории. В первом случае фигура и фон находятся на разных уровнях и потому отделимы друг от друга, например, белое пятно видится как озеро, а черное — как окружающие его горы. Во втором случае темное и белое находятся на одном уровне и неотделимы друг от друга. Например, верхний боковой отросток на табл. IV рассматривается как «голова чайки», а белая часть его оценивается как белое пятно на голове птицы. Такие ответы часто являются оригинальными по восприятию и при хорошей форме встречаются у художественно одаренных лиц, свидетельствуя о большой лабильности восприятия. В патологических случаях смещение фигуры и фона описано при органическом поражении мозга и шизофрении.

Конфабуляторные ответы. Так называются интерпретации с плохой формой, в которых содержание, основанное на восприятии небольшой части пятна, неадекватно приписывается большему полю. Такие ответы могут шифроваться терминами DW-, когда первоначально воспринимается обычная деталь, DdW-, когда предложенная концепция относится не ко всему пятну, а к обычной детали. Чем меньше первоначально выделенное поле и чем менее значимо первоначальное содержание для формирования конфабуляторного ответа, тем больше степень патологии. Если в основе конфабуляторного ответа лежит более одной четко воспринятой детали, такой ответ считается конфабуляторной комбинацией.

Некоторые авторы предлагают считать конфабуляторными интерпретации не только с плохой формой (DW-), но и с хорошей (DW+). Это не соответствует точке зрения Роршаха и большинства других исследователей. Как указывают Клопфер и соавторы и Вайнер, конфабуляторные ответы всегда подразумевают концепцию с определенной формой и всегда являются ответами с плохой формой. Указания на предметы неопределенной формы не относятся к конфабуляторным. Например, ответ «краб» на табл. I, опирающийся на увиденные вверху «клешни», не считается конфабуляторным, так как форма всего пятна может быть сравнена с очертаниями краба. Ответ «облако» на любое пятно также не относится к конфабуляторным из-за неопределенности концепции.

По мнению Бома, многие оригинальные ответы с плохой формой, которые ничем не мотивированы и «взяты с потолка», можно рассматривать как конфабуляторные, хотя они шифруются как обычные W-.

Конфабуляторные ответы типичны для больных с органическим поражением мозга, шизофрении и для здоровых детей в возрасте 4—6 лет. Рапапорт и соавторы отметили, что конфабуляторные ответы у больных шизофренией очень своеобразны и, отличаются патологической потерей дистанции с пятном.

Фабулизация. Большая аффективная разработка или большая специфичность ответов, чем это оправдано актуальными стимулами.

Например, табл. II, белое центральное пятно и прилежащие темные области:

озеро... опасные скалы». Здесь фабулизованный элемент в слове «опасные», которое никак не определяется первоначальной перцепцией. Или нижнее красное пятно табл. II определяется как «ад». Здесь происходит чрезмерно аффективная разработка ответа. К фабулизациям относятся ответы типа «ужасный человек», «угрожающая поза», «вопящий», «сверкающий» и т.д. Такие ответы могут встречаться у сензитивных личностей, которым приносит удовольствие яркость собственных ответов. У здоровых испытуемых они нередко встречаются при описании мимики.

По мнению Рапапорта и соавторов, наличие даже нескольких фабулизаций в одном протоколе не является патологией, но обилие их указывает на аутистичность мышления. В отличие от больных шизофренией здоровые люди

способны дать отчет об эксцентричности своих ассоциаций, когда их об этом спрашивают.

Более патологическим вариантом данного феномена является расширенная (extended) фабулизация, представленная не отдельными словами, а целыми фразами. Например, ответ на табл. V: «два человека лежат на спине. Это мужчина и женщина, они только что были близки и теперь спят».

(Рапапорт и соавторы относили подобные высказывания к конфабуляциям).

Диссоциация симметрии. Приписывание разного значения одинаковым симметричным пятнам. Этот феномен близок к фабулизациям. Например, табл. VII: «это феи, добрая и злая. Добрая — курносая, а у злой — нос с горбинкой».

Абсурдные ответы. Придание отдельным пятнам специфических и разработанных значений, крайне далеких от реальных стимулов. Например, ответ на две точки: «один ребенок плачет, а другой смотрит на него»;

табл. III: «человеческое колено»; табл. VII: «шнурки от ботинок». Во всех этих ответах форма пятна грубо игнорируется.

Описываемый феномен близок к фабулизациям, но является более грубой патологией. Даже однократное появление таких ответов указывает на грубое расстройство мышления; они характерны для больных шизофренией.

Фабулизованные комбинации. Ответы с нереалистической взаимосвязью между двумя или более перцепциями только на основе их пространственной смежности. Чаще всего они выражаются в комбинации различных частей живых существ в единое химерическое создание. Например, табл. IV: «шкура зверя в сапогах»; табл. V: «кролик с крыльями летучей мыши» или «люди с птичьими головами». Такие комбинации могут выражаться неологизмами: «бабочка-карта», «лошадь-экипаж». Мнение Бома об отнесении подобных ответов к контаминациям представляется нам спорным.

Фабулизованные комбинации могут выражаться в виде ответов с неадекватной активностью либо в виде маловероятных или невозможных комбинаций: «две курицы, катящие мячи», «два слона, стоящие на двух других монах», «собаки, взбирающиеся на бабочку», «кролик с червями, вылезавшими из глаз» (табл. X, нижние зеленые продолговатые области с объединяющей их центральной частью).

Как отмечают Рапапорт и соавторы, фабулизованные комбинации встречаются в протоколах и здоровых людей, но последние, как правило, сопровождают такие ответы улыбкой или соответствующими объяснениями, удивляясь, что подобная мысль пришла им в голову. Больные шизофренией высказывают фабулизованные комбинации без всякой критики. В тех случаях, когда отношение испытуемых к подобным ответам не вполне ясно, необходимо спросить у них: «А такое бывает?».

Клопфер и соавторы крайне низко оценивают уровень формы фабулизованных комбинаций, приписывая им самую низкую оценку: -2.0. Такая точка зрения представляется нам неправильной, поскольку каждая составляющая такой комбинации имеет, как правило, хорошую форму. В этих

случаях мы предлагаем оценивать форму каждой из составляющих, суммировать их и из полученной цифры вычитать 0.5 очка за неадекватную комбинацию концепций.

Феномен «прозрачности». Близок к фабулизованным комбинациям, когда испытуемый называет объекты, которые нельзя увидеть одновременно, так как один из них заслоняет другой. В таких ответах тело видится сквозь одежду, а внутренние органы — сквозь внешние ткани, например, «это человек, а эта часть — его сердце». Если подобные ответы не оправдываются рентгеновскими снимками или анатомическими рисунками, они свидетельствуют о нарушениях мышления.

Контаминации. Полное слияние двух дискретных образов в единый ответ. Например, табл. III, верхнебоковое красное пятно: «кровавый остров»; табл. IV: «печень уважаемого служащего» (пример Роршаха). Иногда этот феномен проявляется в неологизмах, например, «кошко-птица» («catbird»). Контаминации встречаются исключительно редко и всегда свидетельствуют о грубых расстройствах мышления. По мнению Рапапорта и соавторов, контаминации отражают текучесть перцептуальных границ у больных шизофренией и их неспособность удерживать возникающие образы отдельно друг от друга.

Аутистическая логика. Примеры подобных ответов: «маленький лев; он маленький, так как занимает только часть пятна»; «два человека над спиртовкой, они греют руки, значит, это спиртовка». В эту категорию интерпретаций входят ответы по числу и положению: «ангелы, потому что они над землей», «Северный полюс, потому что он на верхушке».

Странные вербализации. Близкие к аутистической логике ответы: «прекрасная собака, самая благородная из собак», «одна из подвздошных костей... левая», «первая таблица напоминает мне anus, и это заставляет меня полагать, что все остальное будет то же самое».

Символические ответы («добро и зло», «жизнь борется со смертью»). Здоровые испытуемые могут использовать символику как заключение или добавление к уже разработанному ответу. При этом они тяготеют к общепризнанной цветовой символике: голубое — холодность, красное — гнев, черное — зло и т. д. В тех случаях, когда символический ответ крайне индивидуален, является единственным ответом на пятно или доминантным и произносится с уверенностью в его реальности, можно считать его проявлением расстройства мышления.

Абстракции. «Смерть», «осень», «веселость», указания на цифры, буквы и геометрические фигуры.

Неопределенность ответа. «Хвост и задняя нога чего-то, ныряющего в вечность, выходящего из этого мира и ныряющего в ничто». Такие ответы, как и абстракции, встречаются у больных шизофренией.

Амбивалентность, или движения с двояким смыслом. Табл. VII, с-положение: «две девочки, из которых одна приглашает, а другая отказывается».

Такие ответы встречаются у больных неврозами, шизофренией и у шизоидных психопатов.

Симптоматическое значение показателей теста Роршаха (обзор литературы)

Тип восприятия

Количество целостных ответов Роршах рассматривал как «индикатор тенденции к ассоциативной и вообще к усложненной деятельности, абстрактной или комбинационной». По его наблюдениям, здоровые испытуемые чаще всего давали от четырех до семи W-ответов. Более семи целостных ответов в протоколе отмечалось у лиц с высоким интеллектом и большим богатством ассоциаций, у людей честолюбивых, склонных к фантазии, и у художников. Мало W-ответов он наблюдал у слабоумных, педантов, при депрессии и при простой форме шизофрении. Все эти наблюдения позволили Роршаху рассматривать целостные ответы как один из важнейших признаков интеллекта. Конфабуляторные ответы он наблюдал только в патологических случаях у испытуемых с низким интеллектом, у дебилов, у маниакальных больных, у лиц, страдающих эпилепсией, шизофренией, и при органическом поражении мозга.

Ответы на обычные детали (D) Роршах связывал с практическим интеллектом. Необычные детали (Dd) он наблюдал у «придирчивых и мелочных» испытуемых и у больных шизофренией с явлениями речевой разорванности. Ответы на белый фон, по мнению Роршаха, всегда представляли оппозиционную установку.

Тех лиц, которые продуцировали много W и мало D, Роршах считал либо абстрактными мыслителями, либо фантазерами, либо «честолюбцами качества», отвергающими мелочную конкретность ежедневной жизни. Тех, кто при среднем числе W имели много D, он относил к практикам, тяготеющим к осязаемому и предпочитающих здравый смысл учености. Если же испытуемые, помимо этого, имели одновременно много Dd, то, по мнению Роршаха, такие люди тяготели к кропотливой работе с мелкими деталями, они могли быть отличными наблюдателями, но отличались малыми абстрактными и комбинационными способностями и застревали на мелочах. Значительное количество Dd-ответов Роршах связывал также с «честолюбием количества».

В большинстве последующих исследований положения Роршаха, касающиеся ответов по локализации, были приняты за основу и подверглись лишь небольшой доработке. Прежде всего обнаружилось, что целостные ответы могут служить значимой характеристикой интеллекта только в том случае, если они представляют собой ответы с хорошей формой и при этом являются не банальными, а либо комбинаторными, либо оригинальными по особенностям восприятия. Наоборот, большое количество плохих целостных ответов (W-) говорит либо о низком интеллекте, либо органическом или эндогенном поражении мозга, либо о чрезмерной интеллектуальной амбиции. Часто такие плохие целостные ответы встречаются у детей. Здесь они — не

проявление сложной ассоциативной деятельности, а грубый способ наблюдения без выделения деталей, сходный с неопределенным видением близоруких .

Высказывания Роршаха о связи между способностью к даче целостных ответов и интеллектом получили дальнейшее развитие. Бом указывал, что W-ответы говорят о способности к целостному обзору, к восприятию основных взаимосвязей и поэтому имеют определенное отношение к теоретическому интеллекту и систематическому мышлению.

Эйнсуорс и Клопфер расценивали роль W в зависимости от четкости восприятия последних. Если удельный вес W более 30 %, то при высоком уровне формы это говорит о значительных интеллектуальных способностях при среднем уровне формы — о чрезмерной интеллектуальной амбиции, при плохой форме — о малой способности к «организующей деятельности», т. е. о среднем или низком интеллекте. Если удельный вес W менее 20%, это указывает на «низкую степень интересов в поисках взаимосвязей между, отдельными фактами опыта». Преобладание усеченных W авторы расценили как проявление чрезмерно критических установок.

В отличие от других авторов Мейли-Дворецки целостные ответы рассматривала не как интеллектуальный, а как гностический показатель. Так, комбинаторные целостные ответы с хорошей формой автор расценила, как высший уровень восприятия, включающий анализ, синтез и логическую интеграцию последовательных впечатлений в хорошо структурированное единство.

Наблюдения над дошкольниками показали, что целостные конфабуляторные ответы типичны для детей 4—6 лет. У взрослых такие ответы всегда являются патологическим признаком. Они встречаются при олигофрении, органическом поражении мозга и шизофрении. Высказывалось мнение, что такие ответы указывают на слабость связей с реальностью и недостаточную критичность.

Количество работ, экспериментально подтверждающих теоретическую трактовку целостных ответов, сравнительно невелико. Коэффициент корреляции между количеством W и оценкой интеллекта по психометрическим тестам, по данным Абрамс, равен 0.358, а по данным Высоки — 0.290 для вербальных и 0.273 для невербальных тестов. Фелдман не нашла разницы в удельном весе целостных ответов между лидерами и не лидерами, определенными по социометрическим тестам в студенческих группах.

В интерпретации D-ответов большинство авторов следовали за Роршахом, рассматривая их как проявление интереса к очевидным фактам, как фактор контакта, здравого смысла и практического интеллекта. Отмечено уменьшение D-ответов у больных шизофренией.

Необычные ответы Dd стали рассматривать более дифференцированно. Ответы на крошечные детали dd продолжали интерпретировать как символ мелочности, прилежности, педантизма и навязчивости, а в позитивном плане — как признак острого дара наблюдения. Напротив, Шехтел нередко отмечал

подобные ответы у нормальных личностей, не являющихся ни педантами, ни мелочными.

Эйнсуорс и Клопфер расценили de-ответы как «проявление страха войти во что-нибудь слишком глубоко», di-ответы с хорошей формой они отметили «у интеллигентов и артистов». Те же ответы с плохой формой они описали как отражение борьбы шизоидной личности против дезинтеграции. Они указали, что ответы на редкие детали dr не определяются гештальтными свойствами пятен. По их мнению, у лиц с высоким интеллектом ответы на редкие детали свидетельствуют о высокодифференцированной чувствительности, а обилие таких ответов у людей среднего интеллекта говорит о навязчивом и ригидном исполнителе. Филлипс и Смит находили увеличение ответов на редкие детали у двух противоположных групп: у слабоумных они имели плохую форму (F-), а у лиц с высоким интеллектом — хорошую (F+).

Много споров вызвала трактовка Роршахом диагностической ценности ответов на белый фон. Бек и Бом, поддерживая точку зрения Роршаха, указывали, что S-ответы у здоровых лиц свидетельствуют об упрямстве, у психопатов — об агрессивном поведении, а у больных шизофренией — о негативизме. Бом писал, что сочетание указаний на фон с цветовыми ответами встречается при агрессивности, направленной во вне, а при сочетании с ответами по движению агрессия направляется на себя, проявляясь в неуверенности и чувстве неполноценности. Сочетание большого количества ответов на белый фон с интраверсивным типом переживания может, по его мнению, указывать на повышенную вероятность несчастных случаев.

Однако целый ряд исследований опроверг роршаховскую трактовку. Лепфе описал результаты обследования школьников, которые давали до 20 и более ответов на белый фон, но не обнаруживали никаких признаков упрямства. В наблюдениях Шехтеля подростки-правонарушители давали значительно меньше S-ответов, чем нормальные подростки. Обнаружилось, что S-ответы у здоровых испытуемых встречаются значительно чаще, чем у психически больных, и что много ответов на белый фон дают испытуемые с высоким интеллектом.

Пытаясь примирить точку зрения Роршаха с выводами его оппонентов, некоторые авторы предлагали своеобразные эклектические трактовки. Так, Эйнсуорс и Клопфер предложили считать S-ответы «интеллектуальным видом оппозиции», проявлением «силы „Я"». Рауш де Траубенберг связала S-ответы с интеллектуальным богатством и одновременно с оппозицией и стенической реакцией на травмирующую ситуацию.

Более дифференцирование подошли к проблеме ответов на белый фон Филлипс и Смит и Мэйли-Дворецки. Они указали, что S-ответы с плохой формой характерны для детей дошкольного возраста. Появление их у взрослых всегда является патологическим признаком и отмечается у дефектных шизофреников и при органическом поражении мозга. Напротив, комбинацию ответов на белый фон с хорошими формами следует рассматривать как проявление пластичности, гибкости и оригинальности мышления.

В статье, специально посвященной анализу интерпретации ответов на белый фон. Шахтер показал, что непослушные, гневливые и агрессивные дети и подростки не обязательно дают S-ответы. С другой стороны, имелись испытуемые, дававшие такие интерпретации, но не страдающие нарушениями характера. В одном из его наблюдений 18-летняя девушка не проявлявшая никакой агрессивности или оппозиции к окружающим, дала 23 ответа на белый фон (40 % всех интерпретаций). Автор обнаружил малое количество таких ответов у дебилов, их высокий удельный вес у лиц интеллектуального труда (врачей) и относительно небольшое их количество у лиц, совершивших суицидальные попытки и на основании этого считающихся агрессивными по отношению к себе. Эти находки позволили автору отвергнуть концепцию Роршаха о связи ответов на белый фон с «оппозиционной тенденцией» и прийти к выводу, что S-ответы не имеют единого значения и должны интерпретироваться с учетом всего протокола.

Если попытаться подытожить все литературные данные относительно интерпретации ответов по локализации, то обращает на себя внимание многочисленность, противоречивость и произвольность трактовок, стремление приписать каждому из показателей какое-то специальное значение. В оценке показателей, из которых слагается тип восприятия, нет единой теоретической установки. Трактовка каждого феномена строится чаще всего по принципу аналогий и «здравого смысла». Каждое из слагаемых типа восприятия интерпретируется отдельно от других и служит оценкой для разных черт личности; взаимосвязь их друг с другом совершенно не учитывается.

Однако из приведенного обзора можно сделать ряд важных выводов. Прежде всего интерпретации одних и тех же слагаемых типа восприятия часто бывают противоположны друг другу, и оценка их положительных или отрицательных свойств в первую очередь определяется уровнем формы. Положительными свойствами «обладают» только те ответы, в которых концепция соответствует очертаниям пятна. Эта закономерность характерна как для целостных ответов W, так и для ответов на белый фон S, и на редкие детали dr. Менее отчетливо она выступает для категории D-ответов, так как последние вследствие их частой встречаемости обычно оцениваются как ответы с хорошими формами.

Комбинаторные целостные ответы с хорошей формой следует, по-видимому, относить к высшим уровням восприятия. Они свидетельствуют о хорошем интеллекте и определенной зрелости мозга; среди других типов ответов по локализации они появляются последними.

Целостные ответы с плохой формой, включая конфабуляторные, у взрослых являются патологическими феноменами, а у детей — закономерным этапом становления зрительной перцепции. Ответы на редкие детали (dr) и на белый фон (S) с хорошей формой свидетельствуют, по-видимому, о высокодифференцированном и пластичном восприятии. Те же ответы с плохой формой появляются при органических поражениях мозга. Ответы на белый фон с плохой формой характерны для определенных этапов детского возраста.

Любая теория, претендующая на интерпретацию ответов по локализации в методике Роршаха, должна удовлетворительно объяснить этот феномен сходства между особенностями зрительного восприятия ребенка и больного с органическим поражением мозга.

Судя по приведенным литературным данным, интерпретация ответов на белый фон как «оппозиционных» ошибочна. Что касается связи хороших целостных ответов (W+) с теоретическим, а хороших обычных ответов (D+) с практическим интеллектом и чувством реальности, то, по-видимому, в таких трактовках содержится некое рациональное зерно, но эти гипотезы нуждаются в более строгих доказательствах.

Процент ответов с четкой формой (F+%)

По Роршаху, высокий процент четких форм означает, во-первых, способность к концентрации внимания, делающую возможным четкое восприятие, во-вторых, сохранность остроты энграмм, в-третьих, способность экфорировать и выносить в сознание эти энграммы и, в-четвертых, способность к ассоциативным процессам. В целом Роршах считал F+% «индикатором четкости ассоциативного процесса и одновременно устойчивости внимания и концентрационной способности». Он полагал, что благодаря этим свойствам F+% является одним из важнейших компонентов интеллекта. Оптимальную величину F+% Роршах определял в 80—95 %. Этот показатель понижается у больных с органическим поражением мозга, эпилепсией, шизофренией и у олигофренов. Самый высокий F+%, достигающий до 100 %, Роршах отмечал у педантов и депрессивных больных.

Все эти находки подтвердились последующими исследованиями. Было замечено, что в протоколах психически здоровых взрослых испытуемых грубые ответы F- исключительно редки. Средние цифры F+% у здоровых испытуемых, по данным различных авторов, колеблются в пределах, указанных Роршахом. В оценке низкого F+% важна величина общего количества ответов. В коротком протоколе низкий F+% более указывает на патологию, чем в длинном. Этот показатель снижается при органических поражениях мозга, травме головы, при усталости и неврозах, шизофрении, эпилепсии, олигофрении. Была обнаружена прямая связь этого показателя с увеличением хронологического возраста у детей. Парадоксальное увеличение F+% у тревожных субъектов Филлипс и Смит объяснили общей тенденцией таких испытуемых ограничивать свои интерпретации частыми и популярными ответами.

Предложенная Роршахом трактовка F+% как интеллектуального фактора, как правило, не оспаривалась, а только по-разному перефразировалась. Бом полагал, что «глупые» люди имеют низкий F+%, так как они не способны к точному наблюдению. Бек и вслед за ним ряд других авторов, не отвергая роршаховской трактовки F+% как интеллектуального фактора, стали одновременно рассматривать этот показатель и как некую личностную характеристику, как выражение «силы „Я"». Под этим термином они понимали меру стабильности личности, ее способность к организации, планированию и контролю поведения.

Основные попытки валидизации рассматриваемого показателя касались изучения его связи с оценками интеллекта, полученными при помощи психометрических тестов. Алтус и Томпсон и Вишнер не обнаружили значимых связей между F+% и интеллектом. Напротив, по мнению Висс-Эхингер, корреляция между этими показателями очень отчетливая. Абрамс определяет эту корреляцию равной 0.354, Хертц — 0.460, Бек — 0.640, Форд — 0.306. По данным Высоки, она равна 0.193 для невербальных и 0.209 — для вербальных тестов на интеллект.

Валидность гипотезы о связи между уровнем формы и «силой "Я"» рассматривалась в обзоре Франка. Согласно приведенным автором литературным данным, не было обнаружено корреляции между F+% и оценкой «силы „Я"», полученной по специальным опросникам; кроме того, F+% не изменялся в условиях стрессовой ситуации. Тем не менее, на основании возрастного увеличения F+% у детей, уменьшения этого показателя при нарастании тяжести расстройств и зависимости эффективности лечения психических заболеваний от исходной величины F+% автор сделал вывод, что рассматриваемый показатель отражает способность адаптации к окружающему и, следовательно, может служить показателем «силы „Я"».

Следует отметить, что подобная трактовка представляется слишком общей и малоинформативной. Сам автор обзора отмечает, что понятие «его», по Фрейдю, включает в себя различные аспекты личности (внимание, перцепцию, мышление, память, защитную и синтетическую функции), и поэтому следовало бы изучить взаимосвязь между F+% и различными функциями «его».

Подводя итог сказанному, можно согласиться с большинством авторов, что F+% коррелирует с интеллектуальным развитием испытуемых, но причины этой связи еще не вполне ясны. Оценка F+% как отражения « „Я"» представляется сомнительной.

Тип переживания

Этот критерий считается центральным для всей методики. Более половины книги Роршаха (62 страницы из 117) посвящено описанию кинестетических и цветовых ответов, а также их соотношению.

По мнению большинства исследователей, описание кинестетических ответов является наиболее важным и оригинальным вкладом Роршаха в изучение личности. Роршах рассматривал М как многомерную концепцию и давал ей несколько интерпретаций. Во-первых, кинестетические ответы он считал показателем интеллекта. «У нормальных людей число М-ответов прямо пропорционально продуктивности интеллекта, богатству ассоциаций, способности образовывать новые ассоциативные связи». Во-вторых, он рассматривал М-ответы как меру внутренней жизни, или интраверсию, которая может проявляться в творчестве, воображении и религиозных переживаниях. Развивая эту точку зрения, Эйнсуорс и Клопфер и Бом подчеркивают, что М-ответы отражают именно сознательные компоненты процессов воображения и фантазии, «внутреннюю психическую активность». В-третьих, Роршах полагал, что кинестетические ответы служат показателем эмоциональной стабильности:

«Чем более кинестезии, тем более стабилен аффект». В-четвертых, Роршах указывал, что характер кинестетических ответов может отражать основные позиции личности. Например, кинестезии разгибания, когда человеческие фигуры видятся в активном движении, говорят о направленности к внешнему миру, а кинестезии сгибания (согнутые позы) — о бегстве от мира. В-пятых, категория М, по Роршаху, отражает способность к эмпатии, т. е. к пониманию других людей. В-шестых, Роршах отмечал, что «чем больше М, тем менее внушаем субъект».

Этими трактовками интерпретации М-ответов далеко не исчерпываются. Высказывалось предположение, что подобные ответы указывают на внутреннюю систему сознательных ценностей, ориентированную на отдаленные цели. Утверждалось, что М-ответы являются ключом к познанию личности, поскольку отражают ее глубинные желания, бессознательные тенденции, основополагающие установки. Кинг выдвинул гипотезу, что М отражает способность фантазии проецировать себя во времени и в пространстве в межличностной сфере.

Все эти заключения были сделаны чисто эмпирически, и четкого теоретического обоснования они не имеют. Кроме того, ни одна из этих интерпретаций не получила достаточного экспериментального подкрепления.

Связь М-ответов с интеллектом основывали на том, что такие ответы редки у детей, слабоумных больных и малочисленны у лиц, страдающих органическим поражением ЦНС. Однако встречаются и такие испытуемые, у которых низкий интеллект сочетается с 4—6 М-ответами. Специальные исследования обнаружили невысокие коэффициенты корреляции между ответами по движению и оценкой интеллекта по психологическим тестам: 0.191, 0.360, 0.371.

Связи между кинестетическими ответами, с одной стороны, и воображением и творческой продуктивностью, с другой, обосновывали тем, что само по себе оживление материала пятна прочтением в нем движения, которого на самом деле нет, уже включает процессы воображения. Рапапорт и соавторы рассматривали М-ответы как показатель идеаторной активности и, значит, как признак одаренности и способности к творчеству. Авторы считали, что большое число М-ответов у психически больных указывает на патологическое преобладание идеаторной активности (навязчивость, фобия, бред), а их снижение — на опустошение, дезорганизацию или уплощение идеаторного выхода.

Однако специальное изучение связи между М-продукцией и творчеством не выявило значимых корреляций. Все молодые писатели и художники в исследованиях Дудек давали большое число М-ответов (в среднем семь). Различий между пользующимися успехом и менее известными авторами по количеству М-ответов не было. В то же время достаточно большое количество подобных ответов отмечалось у некоторых лиц, не занимающихся творческим трудом. Способности к творчеству у школьников и учителей, оцененные по тесту Торранса, не коррелировали с количеством ответов в методике Роршаха.

Не было выявлено значимой разницы в количестве М-ответов у испытуемых с плохим и хорошим зрительным воображением. В работе Руста число М-ответов у детей сравнивалось с оценкой, которую давал преподаватель их художественному творчеству. Была обнаружена малая, но значимая негативная взаимосвязь.

Пытаясь объяснить эти противоречия, Шахтел расценил ответы по движению лишь как «фактор» в способности к творческому опыту. Этот фактор выражается в способности проецирования собственной личности в восприятие окружающего мира, но он не обязательно находит свое выражение в какой-либо творческой продукции. С другой стороны, отсутствие М-ответов не указывает обязательно на неспособность к творческому опыту. Легко заметить, что такой подход исключает возможность объективной проверки гипотезы.

Связь между М-ответами и способностью к эмпатии усматривалась в том, что кинестетические интерпретации включают человеческие образы и, следовательно, говорят о склонности видеть мир, заполненный людьми. Подтверждение этому — более низкое, чем в норме, количество ответов по движению при неврозах. Но оказалось, что таких ответов много при параноидной шизофрении, хотя способность к эмпатии при этом заболевании глубоко нарушена. Кроме того, имеются и экспериментальные данные о том, что показатели эмпатии не коррелируют с числом ответов.

Не подтвердилась и точка зрения об отражении в М-ответах характерных черт личности. Паркер не смог выделить различий в М-ответах у здоровых испытуемых и у больных шизофренией.

Что касается других трактовок кинестетических ответов, то большинство из них не поддаются экспериментальной проверке. Такое обилие интерпретаций и их недоказуемость привели некоторых исследователей к неутешительному выводу, что ответы по движению непереводимы ни в психиатрические, ни в психологические термины и как бы находятся в другом измерении.

Не менее сложна и противоречива проблема интерпретации цветовых ответов. Указывая на связь эмоций и восприятия цвета, Роршах во многом опирался на обычный жизненный опыт. «Мрачный человек — тот, который видит все в черном цвете, в то время как веселый говорит, что видит все через розовые очки. Черное — цвет печали... Нельзя вообразить веселую вечеринку без цвета, и карнавал без него немислим». Кроме того, Роршах исходил и из своего клинического опыта: депрессивные больные предпочитали давать ответы на ахроматические пятна, а маниакальные и истерики давали много ответов на цветные таблицы.

Роршах полагал, что первичные ответы по цвету служат выражением импульсивности, цветоформовые ответы являются признаком лабильной эффективности, раздражительности, чувствительности и внушаемости, а формоцветовые свидетельствуют о способности к эмоциональному контакту, сопереживанию и об умении владеть собой. Он заметил, что все лица со стабильными аффектами (к этой категории он относил людей, которые кажутся

эмоционально не реагирующими, т. е. депрессивных больных, педантов) дают мало цветовых ответов или совсем не замечают цвета, а характеризующиеся нестабильностью аффектов дают много цветовых ответов. Чем больше указаний на цвет, тем более лабильна аффективность. Левый цветовой тип отражает уравновешенную, а правый — возбудимую и плохо управляемую аффективность. Наконец, Роршах отметил, что некоторые испытуемые переживают эмоциональный и ассоциативный ступор при показе цветной табл. VIII вслед за черными таблицами. Такой «цветовой шок» он рассматривал как патогномоничный признак невротического угнетения аффекта.

Основные положения цветовой концепции Роршаха принимались без изменений большинством его последователей. Так, Рапапорт и соавторы были согласны с Роршахом в оценке цветовых ответов. При этом они полагали, что при первичных ответах по цвету С происходит «короткое замыкание» ассоциативного процесса, при цветоформовых ответах CF задержка больше, а при формоцветовых FC — она наибольшая, что указывает на гибкий контроль и тщательную регуляцию перцептуальных и ассоциативных процессов.

Согласно трактовке Эйнсуорс и Клопфера, цвет — эмоциональный вызов испытуемому. Само по себе наличие цветовых ответов говорит о том, что субъект, скорее, взаимодействует со своим окружением, чем изолируется от него. Способы оперирования цветом позволяют оценить умение интегрировать внешние влияния с собственной активностью. При этом FC-ответы предполагают хороший контроль над эмоциональными воздействиями, CF-ответы — неконтролируемую реактивность на окружающие влияния, а С-ответы указывают на патологическое отсутствие контроля над эмоциями. По мнению авторов, основные виды эмоционального реагирования, представленные индивидом в его реакциях на цвет, проявятся и в межличностных взаимоотношениях.

Пиотровски определял цветовые ответы как «индикатор желаний». Первичный ответ по цвету С есть показатель желаний, целиком концентрированных на себе; в протоколах здоровых взрослых он не встречается. FC-ответы отражают желания, при которых учитываются права и нужды других, а ответы типа CF занимают промежуточную позицию между FC и С.

Связь между способами реагирования на цвет и эмоциональными особенностями личности, являющаяся одной из основных гипотез теста Роршаха, неоднократно подтверждалась при исследовании различных групп испытуемых. Наблюдения над детьми показали, что у самых маленьких много С и CF, мало или нет. FC. В дальнейшем первичные ответы по цвету исчезают, и постепенно FC начинают преобладать над CF. Этот процесс идет параллельно эмоциональному созреванию ребенка. В маниакальном состоянии дается много цветовых ответов, при депрессии ответов на цвет становится меньше либо они вовсе исчезают. Чем тяжелее невроз, тем больше дается С- и CF-ответов. Среди больных неврозами самая высокая «сумма цвета» отмечена у истериков (по данным Рапапорта и соавторов, в среднем 3.8). Самое низкое число цветовых

ответов отмечается у инертных, апатичных, эмоционально заторможенных больных.

Однако гипотеза о связи между аффективностью и восприятием цвета до сих пор не имеет рационального объяснения; она неоднократно критиковалась как клиницистами, так и экспериментаторами. Так, по мнению Шапиро, С-ответы у некоторых больных хронической шизофренией и многих больных с органическим поражением мозга связаны не с аффектом, а с пассивностью больных, поскольку процесс цветового восприятия требует меньше усилий и меньше активности «Я», чем, например, восприятие формы. Сходной точки зрения придерживается и Шахтел, считающий выраженную экстраверсию не столько активностью, сколько реактивностью. Корреляцию между цветовыми ответами и аффективностью автор объясняет тем, что и восприятие цвета, и переживание аффекта характеризуется пассивностью, непосредственностью и чувствами удовольствия-неудовольствия. В отличие от восприятия формы восприятие цвета не требует активности испытуемого. Непосредственность цветового ощущения выражается в том, что человек сразу воспринимает «что-то красное», в то время как оценка формы требует времени на узнавание. Наконец, цвета всегда обладают теми или иными аффективными характеристиками. Они воспринимаются как горячие и холодные, возбуждающие и успокаивающие, веселые и мрачные и т. д.

Человек, переживающий тот или иной аффект, также пребывает в пассивном состоянии. Он «тронут» жалостью, «охвачен» гневом, «оглушен» печалью. Аффективная реакция характеризуется непосредственностью отношений между внешним стимулом и лицом, подвергшимся воздействию этого стимула; она возникает сразу, без размышлений и суждений об объективности возникшего чувства. Хорошо известна и направленность аффективных реакций, их тесная связь с мотивациями данной личности.

По мнению Шахтеля, каждому человеку свойствен определенный «перцептуальный стиль личности», т. е. способность к той или иной степени активности. Этот стиль находит свое выражение не только в перцепции, но во всей структуре личности, в поведении и опыте человека. Выраженная пассивность в сфере зрительной перцепции определяет тенденцию быть пассивно захваченным влиянием сенсорных стимулов, ведет к неспособности к организации и адекватному структурированию сенсорного поля, т. е. обуславливает сильное влияние цвета и относительно плохую способность к восприятию формы. Та же пассивность в аффективной сфере принимает форму ошеломления аффектом, неспособности контролировать его, беспомощности по отношению к нему.

Пиотровски считал, что понятие импульсивности неприменимо в интерпретации цветовых ответов. Многие лица, несмотря на наличие СF-и С-ответов, спокойны и не склонны к импульсивным поступкам.

Серьезному критическому пересмотру подверглось понятие «цветового шока», под которым стали понимать всякое отчетливое нарушение ровного течения ассоциаций при показе цветных таблиц. Уже Штаудер в 1938 г.

отметил отсутствие признаков цветового шока у огромного большинства психопатических личностей и больных эпилепсией и, наоборот, наличие их у людей без каких-либо аффективных нарушений. В дальнейшем обнаружилось, что «невротический цветовой шок» дают 83 % здоровых взрослых испытуемых, а у детей он часто отсутствует, даже в случаях серьезных аффективных нарушений.

Лазарус изучил ответы 100 студентов на хроматические и ахроматические серии таблиц. Оказалось, что цвет либо играет минимально роль, либо вовсе не имеет отношения к вызыванию проявлений «цветового шока». Отсутствие статистически значимой разницы в ответах на стандартные и ахроматические таблицы Роршаха было подтверждено и в других работах. Рокуэлл и соавторы, напротив, получили противоположные результаты. По их данным, цвет оказывал различный эффект на перцептуальные процессы различных групп субъектов. Эти расхождения во мнениях между авторами объяснялись тем, что для исследования брались разные группы больных, и тем, что по-разному оценивались признаки цветового шока. Проанализировав подобные работы, Эйнсуорс сделала заключение, что цвет нарушает восприятие только у некоторых испытуемых. Киин и Ваугман на основании обзора литературы пришли к выводу, что «цветовой шок» обусловлен не цветом, а другими особенностями пятен.

Попытки поисков связи между цветовыми ответами и отдельными аффективными характеристиками (застенчивость, общительность, импульсивность, внушаемость, тревожность) дали неопределенные или противоречивые результаты.

Поданным Хертц и Бэйкер, корреляция между показателем «суммы цвета» и эмоциональной неустойчивостью равна 0.360. Босс отметил, что чем больше было выражено антисоциальное поведение у психопатов, тем больше определялось у них ответов С и CF. Другие авторы пришли к противоположным выводам. Бартолечи, а также Глуэк и Глуэк обнаружили у детей и подростков частое несоответствие между типом и числом ответов на цвет, с одной стороны, и импульсивностью, внушаемостью и эмоциональной лабильностью — с другой.

Авторы обзоров, посвященных связи между цветовыми ответами в тесте Роршаха и аффективностью, приходят к выводу, что не существует значимых корреляций между особенностями восприятия цвета и такими личностными свойствами, как импульсивность, внушаемость, эмоциональность и др. Франк полагает, что ответы по цвету являются только одним из параметров, отражающих аффективность. Последняя влияет и на другие показатели (форму, содержание, светотень), но индивидуально у каждого человека, что говорит об отсутствии изоморфных связей между восприятием цвета и эмоциями. Цвета имеют аффективную значимость, но индивидуальную у каждой отдельной личности.

В своей монографии Роршах важную роль отвел соотношению кинестетических и цветовых ответов. Он считал, что ответы по движению

отражают внутреннюю жизнь личности, а ответы по цвету — реакцию на внешний мир. Руководствуясь терминологией Юнга, Роршах обозначил отношение к внутренней жизни «интроверсией», а к внешнему миру — «экстратензией» (не «экстраверсией»), понимая под ними не состояния, а тенденции, процесс.

Выражение интроверсивная личность, согласно Роршаху, обладает хорошо развитой функцией воображения, и ее интересы определяются больше интрапсихической жизнью, чем внешней средой. Это чаще всего замкнутые люди с «дифференцированным интеллектом», большой собственной продуктивностью и стабилизированной аффективностью, с малым кругом общения, но интенсивными контактами. Таких людей характеризует размеренная, нередко неловкая моторика и плохая приспособляемость к реальности.

Выражение экстратензивная личность, по Роршаху, высокочувствительна к своему окружению. Она характеризуется репродуктивным типом интеллекта, лабильной аффективностью, живой, пластичной моторикой с определенной ловкостью и умелостью, большим, но поверхностным кругом общения, хорошей приспособляемостью к своей среде. Главное отличие интроверсивности от экстратензивности заключается в большей зависимости личности от внутренних переживаний, чем от внешних впечатлений.

Коартированные и коартативные типы, по его мнению, чаще встречаются у черстных и сухих людей с малой оригинальной продуктивностью и незначительным аффективным резонансом, а также у больных с навязчивым состояниями. Амбиэквальность он чаще отмечал у творческих натур.

Роршах указывал, что тип переживания не является неизменной величиной. Алкогольное опьянение и приподнятое настроение сдвигают его в сторону экстратензии, депрессия и усталость — в сторону коартации. На различных этапах жизни происходят характерные изменения типа переживания. У дошкольников он амбиэквальный или экстратензивный, у школьников — коартированный или коартативный; в 30 лет увеличивается склонность к интроверсии, а после 40 лет она убывает. В случае развития сенильной деменции снова развивается экстратензия.

Попытки проверки положений Роршаха о связи соотношения кинестетических и цветовых ответов с определенными типами личности дал противоречивые результаты. Одни авторы (Верной, Палмер) не находили значимых взаимосвязей между типом переживания и оценке интро-экстраверсии, полученной по опросникам. Другие авторы эти взаимосвязи подтверждали, но при этом получали результаты, отличающиеся друг от друга. Хертц и Бейкер нашли, что тест Роршаха дает высокие корреляции с фактором интро-экстраверсии, определенным по другим тестам. Айзенк пришел к выводу, что интраверсия связана с удельным весом кинестетических ответов (M%), но в противоположность общепринятой точке зрения обнаружил связь экстраверсии не с цветовыми ответами, а с удельным весом обычных деталей (D%). Аллен с соавторами, наоборот, отметили, что основное различие между

экстравертам и интровертами определяется именно суммарным показателем цветовых ответов, в то время как разница по М% оказалась недостоверной.

Некоторые исследователи высказывали критическое отношение к понятию «тип переживания». Рапапорт и соавторы указали, что использование в тесте Роршаха категорий интраверсии и экстратензии ведет неразрешимым противоречиям в клинике. Например, снижение ответов по движению и увеличение ответов по цвету при шизофреническом дефект совершенно бессмысленно толковать как «усиление экстратензивных тенденций». По мнению этих авторов, преобладание в протоколе движения или цвета отражает тенденцию индивида либо к мышлению, либо к свободному аффективному выражению. Уолтон считал ошибочным давать оценку личности по протоколам теста Роршаха у больных с органическим поражением ЦНС. Эйнсуорс и Клопфер писали, что концепция типа переживания сложна для осмысления, плохо сопоставима с клиническим опытом и труднодоступна верификации; к тому же теоретический базис, из которого она исходит, мало понятен большинству исследователей.

Подводя итоги приведенным выше литературным данным, мы видим, что большинство авторов отмечают небольшие положительные корреляции между количеством ответов по движению и оценкой интеллекта по психометрическим тестам. Весьма вероятно, что М-ответы как-то отражают идеаторную активность и эмоциональную стабильность личности. Остальные трактовки кинестетических ответов представляются сомнительными.

Цветовые ответы, по-видимому, действительно отражают аффективность испытуемых, но они коррелируют не с отдельными личностными чертами или аффективными характеристиками, а, скорее, с общим эмоциональным тоном. Чем больше цветоформовых и первичных ответов по цвету, тем более незрела и более лабильна эмоциональность. По всей вероятности, это положение неприменимо к больным с шизофреническим дефектом и лицам, страдающим органическими поражениями ЦНС. Использование критерия «цветового шока» является, очевидно, неправомерным.

Не подлежит сомнению замеченный Роршахом важный факт некоторой реципрокности взаимоотношений между ответами по движению и по цвету. Первые отражают внутреннюю активность, устойчивость аффективной жизни и малую внушаемость, вторые — активность на внешние раздражители (реактивность), эмоциональную лабильность и большую степень внушаемости. Поэтому в каждом отдельном протоколе важны не абсолютные цифры кинестетических и цветовых ответов, а соотношение между ними. Именно это соотношение в какой-то мере может служить показателем интраверсии-экстратензии, но в ряде случаев (шизофренический дефект, органическое поражение ЦНС) пользоваться им нельзя. В целом вопрос о связи соотношения между кинестетическими и цветовыми ответами с определенными личностными характеристиками остается еще недостаточно освещенным, а теоретические предпосылки этой связи не вполне ясными.

Другие показатели

Среднее количество ответов по Роршаху равно 15—30, по Рапапорту и соавторам — 24, по Клопферу, и Келли — 30—40. Меньшее количество ответов дают испытуемые, «честолюбивые в отношении качества», больные в состоянии депрессии или с шизофренической отгороженностью. Патологическим считается уменьшение ответов до 15 и ниже. Количество ответов более среднего уровня дают здоровые люди с повышенным настроением, охотно фантазирующие, «честолюбивые в отношении количества», больные в маниакальном состоянии, страдающие эпилепсией и некоторыми формами шизофрении.

Среднее время реакции колеблется от 10 с до 1 мин, среднее время ответа от 30 с до 1 мин, ближе к 30 с. Если среднее время реакции на хроматические таблицы более, чем на 10 с превышает среднее время на ахроматические, это трактуется как «нарушение эмоциональных влияний от окружающего». Укорочение среднего времени ответа наблюдается при маниакальных состояниях, удлинение — при депрессии, эпилепсии и органических поражениях мозга.

Ответы по форме (F) рассматриваются как выражение ограниченного или обедненного типа восприятия, лишённого как аффективных нюансов, так и богатства воображения. Умеренное количество таких ответов (20—50 %) указывает на способность воспринимать ситуацию объективно, без приписывания ей личностных значений. Увеличение F% до 80 и более говорит недостаточно дифференцированном интеллекте или бедной личностной организации. Если F% равен 50—80, вероятно невротическое обеднение способов восприятия. Если F% менее 20, это говорит о малом количестве объективных, реальных взаимоотношений с миром.

A% считается самым общим индикатором стереотипии мышления. Средние величины этого показателя различны по данным разных авторов. У Бека среднее A% равно 47, при колебаниях от 30 до 65 %. Рапапорт и соавторы определяют среднее количество A-ответов в 40%, Лосли-Устери указывает на 36—53 % для мужчин и 30—50 % для женщин Эйнсуорс и Клопфер считают оптимумом A% от 20 до 35 %. Этот показатель увеличивается с возрастом, он нарастает при органических поражениях мозга и при депрессии. У слабоумных больных количество ответов по животным может достигать 100%. В ряде случаев при низком A% стереотипия мышления может проявляться в преимущественном преобладании любой другой категории ответов, например анатомических.

Популярные ответы всеми авторами рассматриваются как проявление тенденции мыслить общепринятыми и стереотипными терминами, как выражение «здорового смысла» и хорошей социальной приспособленности. У психически больных этот показатель может говорить о способности контакту. Бек отмечал в среднем семь популярных интерпретаций на протокол из 30 ответов, Эйнсуорс и Клопфер — 5 на 20—45 ответов. По данным Рапапорта и соавторов, удельный вес популярных ответов достигает 20—25 % от общего числа ответов. Уменьшение количества то популярных ответов отмечается при

некоторых формах шизофрении и рассматривается как признак отчужденности от мира.

Другим признаком отгороженности от окружающего считаются низкие числа индекса реалистичности (RI): от 0 до 4 баллов. У здоровых взрослых этот показатель чаще всего равен 5—7.

Оригинальные ответы указывают на направленность интересов и общую образованность испытуемых. Некоторые авторы эту категории ответов не выделяют.

Термин FM (движение животных) был введен Клопфером в 1942 г. Основываясь на том факте, что дети нередко указывают на животных, находящихся в движении, но при этом не дают человеческих кинестетических ответов, Клопфер и Келли расценили FM как выражение импульсов от более примитивных и архаических, т. е. инстинктивных уровней личности. Преобладание FM над M они считали проявлением инфантильности.

В более поздней работе Эйнсуорс и Клопфер представили эту точку зрения в развернутом виде. Согласно их трактовке, в протоколах с количеством M-ответов не менее трех соотношение $FM > 2M$ говорит о том, что испытуемый управляется немедленной потребностью в удовлетворении, а не отдаленными целями (примером такого поведения могут служить импульсивно действующие дети). При $M > FM$ импульсивная жизнь подчинена системе ценностей индивида. При $M - FM$ импульсивная жизнь и система ценностей не влияют друг на друга.

Пиотровски сначала рассматривал FM-ответы как раннюю стадию развития M-ответов, а потом связал подобные интерпретации с «энергетическим уровнем» испытуемого. Согласно Лосли-Устери, FM-ответы отражают «внутренние установки, связанные со строгими табу». Бек | данную категорию ответов не выделял.

Еще более спорна трактовка ответов, описывающих движение неодушевленных объектов (m). Этот символ был предложен Пиотровски в 1936 г. Он трактовал такие ответы как отражение концепции «роли в жизни, желаемой, но недостижимой». Эйнсуорс и Клопфер считали подобные интерпретации, с одной стороны, признаком внутреннего напряжения и конфликта, с другой — отражением чувства беспомощности личности перед лицом угрожающих сил, находящихся вне ее контроля. Эти взгляды получили поддержку других авторов. Бом описал m-ответы среди особых феноменов под названием «кинестетических дескрипций» и отметил, что они встречаются почти исключительно у больных шизофренией и шизоидных личностей.

Значительные разногласия существуют между исследователями в трактовке симптоматического значения ответов на светотень. Различия в оттенках не были задуманы автором теста, они впервые появились в процессе типографского исполнения таблиц. Однако Роршах незадолго до смерти отметил, что оттеночные ответы указывают на «осторожно адаптируемую и сознательно контролируемую аффективность».

Симптоматическое значение показателей теста Роршаха (обзор литературы)

Бом вслед за Биндером связывает оттеночные ответы F(C) с тонко нюансированной эмоциональностью и впечатлительностью. Указания на диффузную светотень он считает выражением дисфорического настроения. В одних случаях (FCh+) испытуемый может управлять им сознательно, в других (ChF) он его недостаточно контролирует, а в третьих (чистые Ch) вообще теряет над ним всякий контроль.

В разработках Эйнсуорс и Клопфера оттеночным ответам приписывается большое количество разных интерпретационных значений. Согласно их представлениям, ответы с указанием на текстуру пятен создают в испытуемых «вид контактного ощущения», которое пробуждает в них потребность в «эмоциональной безопасности». Особенности этих текстурных ответов показывают, как личность справляется со своей потребностью в любви. При этом «чистые» текстуральные с-ответы отражают недифференцированную, грубую потребность в любви. Такие ответы встречаются у больных с грубыми органическими поражениями мозга, для здоровых взрослых они не характерны. сF-ответы представляют собой также относительно грубое продолжение ранней потребности в ласке и инфантильной зависимости от других. Такое может возникнуть вследствие неудовлетворения потребности в аффективной близости в раннем детстве. Наконец, Fc-ответы означают осознание потребности в любви, при котором инфантильное стремление к контакту дифференцировано и утончено в более контролируемые проявления.

Ответы на диффузию K и KF авторы расценивают как проявление диффузного беспокойства. За ответами типа FK и k (к последним относятся «рентгеновские лучи» и «топографические карты») они усматривают стремление личности скрыть свое беспокойство и попытки справиться с ним самостоятельно.

Ахроматические цветовые ответы C' при большом количестве цветовых ответов они считают простым расширением реактивности на цвет; при малом количестве цветовых ответов такие интерпретации, согласно их трактовке выражают чувства депрессии, дисфории или, наоборот, эйфории.

Предложенная Эйнсуорс и Клопфером интерпретация оттеночных ответов далеко не бесспорна, ее критиковали Хертц, Пиотровски, Экснер, Шахтел как чрезвычайно сложную и недостаточно валидизированную. Шахтел, например, считал, что текстурные ответы далеко не всегда связаны со стремлением к контакту и, значит, с потребностью в любви; они могут отражать и дискомфорт или страх при соприкосновении с какой-то неприятной поверхностью. Он предложил выделять в оттеночных ответах два различных перцептуальных качества. Во-первых, реакцию на темноту оттенка, которая отражает дисфорическое настроение, нередко сопровождающее мягкие депрессии (например, ответ «пугало» на табл. IV). Во-вторых реакцию на диффузию оттенков («туман», «пар», «облака»), выражающую «открытую, диффузную тревогу». При этом чем сильнее тревога, тем более она становится

безобъектной и бессубъектной и тем более вероятно появление ChF- и Ch-ответов. Использование дискретных нюансов оттенков автор связал с чувствительностью и тонкой эмоциональностью.

У здоровых испытуемых чаще встречаются интерпретации целых человеческих фигур и животных, чем их частей. Обратное соотношение встречается при низком интеллекте, депрессии и тревожных состояниях.

Удельный вес ответов на последние три таблицы в норме равен 40%. Этот показатель считается признаком реактивности на эмоциональные стимулы от окружающего. Если он выше 40 %, значит, цвет оказывает стимулирующее действие на испытуемого, что является признаком экстратензии. Если он ниже 30 %, значит, испытуемый либо отличается малой реактивностью (признак интраверсии), либо его реактивность нарушена вследствие невротических расстройств.

Соотношение W : M используется в системе оценок Эйнсуорс и Клопфера как индикатор взаимосвязи между стремлением к интеллектуальным достижениям и личностной продуктивности. Оптимумом считается соотношение W : M = 2 : 1 при условии наличия 3M и 6W. (Но сами авторы отмечают, что во многих случаях эта гипотеза неприменима.) При $W > 2M$ уровень притязаний превышает творческие силы личности, при $W < 2M$, наоборот, творческий потенциал личности не находит адекватного выхода.

Оценка последовательности в интерпретационных схемах Роршаха, Клопфера и Бома одинакова. Строгую последовательность, создающую систему в оценке новых ситуаций, они считают характерной для педантов и бюрократов. Трезво мыслящие люди и ученые чаще дают упорядоченную, а «нервные», художники и лица, склонные к фантазированию, — свободную последовательность. Бессвязная последовательность встречается у шизоидных психопатов и больных шизофренией, обратная — у тревожных и осторожных личностей.

Оценка содержательной стороны ответов и психоаналитическая символика

В трактовке результатов теста Роршах основное внимание уделял перцептивным факторам и сравнительно мало останавливался на его содержательных аспектах. Он применял специальные символы лишь для шести категорий ответов по содержанию: интерпретации целых человеческих фигур и их частей, животных и их частей, указания на объекты и ландшафт. Удельный вес человеческих образов он рассматривал как показатель способности к зрелым межличностным отношениям. Высокий удельный вес анатомических ответов и указаний на скелеты он связывал с «чувством внутренней пустоты и холодности». Анатомические толкования у лиц, не являющихся врачами, он приписывал «комплексу интеллигентности».

В дальнейшем большинство исследователей, разрабатывающих тест Роршаха, придерживались психоаналитических позиций и нередко приписывали особое символическое значение отдельным категориям ответов, а также отдельным оценкам или таблицам. Так, Клопфер и соавторы постулировали, что anus, ягодицы и следящие глаза часто встречаются в

ответах параноидных больных, а груди — у обделенных в детстве материнской заботой. Скелеты и черепа они связали с мазохистскими или депрессивными тенденциями, взрывы и вулканы — с чувством беспомощности, а описание жестоких и диких животных — с агрессивными тенденциями. Ответы на рентгеновские лучи авторы считали проявлением тенденции «больше раскрыть себя», эмблемы — подавленным устремлением субъекта к власти. Одежду, видимую отдельно от человеческих фигур, они оценили как проявление поверхностного отношения к другим людям.

Лосли-Устери предложила определять ответы, локализованные по вертикальной оси, как проявление поисков поддержки у отца, а по горизонтальной оси — у матери. Таблицы I и IV она оценила как отцовские, VII и IX — как материнские, а VI — как сексуальную, поскольку она вызывает наибольшее количество явных и скрытых сексуальных интерпретаций. Табл. II по ее мнению, символизирует агрессивность, а табл. III — мужественность, как в моральном, так и в сексуальном аспектах.

Большое количество символических интерпретаций использовал Бом. Он считал, что растоптанные насекомые указывают на напряженные взаимоотношения с братьями и сестрами. Наличие большого числа указаний на объекты у людей, не занятых техническими профессиями, свидетельствует об инфантилизме, а ответы с архитектурой — о внутренней неуверенности. Толкование масок он отмечал у людей, чувствующих себя под наблюдением и стремящихся спрятаться. Толкования глаз, направленных фронтально, оценивались им как параноидные ответы. Интерпретации красного цвета он связывал с любовными, агрессивными и садистическими представлениями; черное считал в позитивном плане символом авторитета, а в негативном — отражением вины, мятежа, страха, суда, «злого негативного мужского начала». Шок на белое у мужчин он рассматривал как «страх перед женскими гениталиями», а у женщин — как «нежелание быть женщиной, отрицание женского начала». Вслед за Цуллигером предпочтительную дачу ответов на центральные участки таблиц с малым количеством интерпретаций, касающихся их латеральных отделов, он расценил как признак внутренней неуверенности, а элементы ряда восприятия связывал со стадиями развития либидо: W — с оральностью, D — с генитальностью, Dd — с анальностью.

Особое внимание Бом предлагал уделять «комплексным ответам», к которым он относил все оригинальные и индивидуальные интерпретации, являющиеся одновременно оригинальными по восприятию, абстракции, символические ответы, истолкования дефектов и глаз. При этом следует исключить заимствование комплексов из недавно прочитанной книги или увиденного фильма. Среди «комплексных ответов» автор выделял оральные (зубы, рты, кости животных, указания на пищу и женские груди), анальные (экскременты, указания на задний проход), фаллические (сверла, термометры), садистические (воинственные сцены, щипцы, ножницы) и мазохистские (ряд ответов с кинестезиями сгибания).

Большинство перечисленных выше трактовок подвергалось критике и не подтверждалось исследованиями других авторов, Франк сделал обзор работ, в которых табл. IV рассматривалась как отцовская, а VII — как материнская, и пришел к выводу, что данные гипотезы являются сомнительными и валидность их не подтверждается. Валлах произвел экспериментальную проверку символики роршаховских таблиц и пришел к выводу, что эти таблицы не обладают каким-либо универсальным или символическим значением.

Шехтел указал, что любая из содержательных категорий может иметь совершенно различные значения у разных испытуемых или у одного и того же испытуемого в разных ответах. По его мнению, приписывание фиксированного символического значения отдельным категориям содержат или отдельным таблицам неизбежно ведет к ошибкам. Например, признание табл. IV «отцовской» требует двух допущений: 1) что все испытуемые будут воспринимать на ней большого мужчину, силу, агрессию, тревогу и 2) что все эти качества будут ассоциироваться с чувствами по отношению к отцу. Но перечисленные выше качества не всегда видны на табл. IV. К тому же во многих семьях ведущую роль играет мать, и чувство тревоги можно ассоциироваться именно с ней, а не с отцом.

Следует указать, что, подвергая справедливой критике символически трактовку отдельных категорий содержания и отдельных таблиц в работах других исследователей, Шехтел сам предложил ряд новых и трудно доказуемых психоаналитических интерпретаций. Так, по его мнению, структура таблиц VI, VII и IX отражает «наличие или отсутствие твердой базы или фундамента», а поиски связи между отдельными пятнами табл. X часто выражают «зависимый страх перед другими, страх отделения от матери, впервые возникающий при родах». Ответы, в которых фигурируют круги, эллипсы, вазы, перекрестки долин и вообще все «U-формы» (подобные ответы особенно часты на табл. VII), он считал проявлением нужды в убежище и защите. Интерпретации, в которых центр воспринимается как скованный сторонами, он расценивал как проявление страха кастрации, а те указания, в которых белые участки видятся как дыры фигуре, он рассматривал как отражение чувства небезопасности. Познаввшись со всеми этими трактовками, нельзя не согласиться с автором, что интерпретация роршаховских символов сравнима с трудностью толкования снов и требует опыта, навыков и психологического вдохновения.

В книге Аронова и Резникова, посвященной интерпретации содержания ответов на пятна Роршаха, приводится множество шкал, разработанных различными авторами для определения степени враждебности, депрессии, тревоги, соматической озабоченности, зависимости, агрессии, эмпатии, «барьера» и «проникновения», гомосексуальности и суицидальных тенденций. Все эти шкалы выдержаны во фрейдистском духе и включают в себя типичную психоаналитическую символику: «анальную и оральную агрессии», «садомазохистическую ориентацию» и т. д. Валидность большинства этих шкал не проверялась; в случаях проверки результаты, как правило, оказывались противоречивыми. Аронов и Резников предложили новый вариант методики

Роршаха, ориентированный исключительно на содержательную сторону ответов. Чтобы связать перцепции с субъективным опытом испытуемого, они воспользовались техникой свободных ассоциаций. Испытуемому зачитываются его собственные ответы с просьбой говорить первое, что придет ему в голову. Согласно наблюдениям авторов, при таком способе исследования ассоциаций на перцепции испытуемый нередко за несколько минут раскрывает свои самые сокровенные мысли и чувства.

Уже сама многочисленность и противоречивость трактовок содержательной стороны ответов заставляет усомниться в их достоверности. Однако если попытаться выделить среди этих трактовок рациональное зерно, то следует, по-видимому, остановиться на трех аспектах содержания, признаваемых большинством авторов. Во-первых, повышенное количество сексуальных ответов можно считать проявлением невротических расстройств и озабоченности сексуальными проблемами. Во-вторых, указания на внутренние органы (анатомические ответы) у лиц, не являющихся медицинскими работниками, могут отражать ипохондрические установки личности. В-третьих, описания чудовищ, ведьм, диких животных, крови, огня, дыма, орудия агрессии, а также людей, животных и объектов в состоянии борьбы или деструкции с большой вероятностью говорит об агрессивных устремлениях личности и ее тревожности.

Проективная гипотеза и оценка теста Роршаха как личностной методики

Вопрос о том, в какой степени тест Роршаха позволяет проникать во внутренний мир личности, остается еще открытым. Сам Роршах полагал, что содержание ответов в его тесте только случайно указывает на состояние психики. Он считал, что ответы, относящиеся к бессознательному содержанию, исходящему из подавленных, эмоционально насыщенных комплексов, поразительно редки и что его тест не подходит для изучения бессознательного. В 1922 г. в отдельной работе он пытался ответить, какой тип ответов более вероятно раскрывает бессознательное и остановился на ответах по движению.

В 1939 г. Франк выдвинул понятие проективных методов исследования личности, к которым он отнес и методику Роршаха. Согласно его положениям, при встрече с малоструктурированным полем личность проецирует на него свой способ видения жизни, свои стремления, комплексы, чувства. Необходимость организовать и интерпретировать поле создает проекцию частного мира индивидуальной личности. Цель проективной методики — добиться от субъекта того, «что он не может или не хочет сказать часто потому, что не знает сам и не осознает, что он скрывает в себе за своими проекциями».

Точка зрения Франка получила широкое распространение в литературе. Методика Роршаха приобрела репутацию «рентгеновских лучей разума». Ей стали приписывать магическую способность преодолевать сознательную защиту и раскрывать исследователю глубокие секреты личности. Приведем несколько примеров таких высоких оценок.

Форд: в тесте Роршаха «индивид раскрывает себя без ограничений».

Шафер: перцепция пятен Роршаха подобно сну позволяет подсознательным влечениям всплыть на поверхность в контексте символа

Бом: «Испытуемый проецирует свои внутренние установки стремления и ожидания на тестовый материал».

Лосли-Устери: «10 пятен вводят в игру все способности субъекта, всю личность с ее сильными сторонами и слабостями, комплексами и компенсациями их, с ее стремлениями и неудачами, ее секретными мотивами и их реализацией». Она же: «Тест Роршаха вскрывает ревностно хранимые секреты субъекта быстрее, чем клинический осмотр».

Однако все эти восторженные оценки мало подкреплялись практическими рекомендациями относительно того, каким же образом результаты теста раскрывают внутренний мир личности. Единственное, в чем все авторы были единодушны, — это в приписывании особого значения кинестетическим интерпретациям. Роршах и за ним Бом особое внимание уделяли характеру движений, представленных в ответах на человеческие фигуры. По их мнению, кинестезии разгибания говорят об активности и обращенности к внешнему миру, а кинестезии сгибания — о пассивных устремлениях и бегстве от мира. Клопфер и соавторы полагали, что описания людей в человеческих образах (например, уродливые, красивые, угрожающие) - это проекция собственных чувств субъекта по отношению к людям. Восприятие преимущественно головы и лица говорит об оценке, скорее, личностных качеств в ущерб физическим и биологическим аспектам. Противоположная тенденция (игнорирование головы) наблюдается при трудностях в интеллектуальных аспектах межличностных отношений.

В отличие от трактовки ответов по движению использование психоаналитической символики у разных авторов настолько отличается друг от друга, что невольно вызывает недоверие. Не удивительно, что высокая оценка теста Роршаха в раскрытии внутреннего мира личности вызвала ряд возражений. Так, Рапапорт и соавторы считали опасным некритический перенос психоаналитических концепций на данные проективных тестов. Они указывали, что только в редких случаях содержание ответа в тесте Роршаха прямо отражает проблемы, волнующие испытуемого.

Олпорт выступал против психоаналитиков, отбрасывающих сознательный отчет как недостоверный и считающих, что больной человек обязательно должен скрывать свои переживания. Он отметил, что психоаналитики не спрашивали больного о его интересах и желаниях, а вскрывали их посредством идентификаций и «тащили больного в прошлое». Между тем нормальные субъекты часто охотно сообщают то, что требует длительного исследования посредством проективной техники. По мнению Олпорта, проективные методы исследования всегда должны сочетаться с прямыми, и только в том случае, когда они будут противоречить сознательному отчету, они будут представлять какую-нибудь ценность.

Мурстейн подверг критике допущение относительно того, что чем более неопределенны стимульные свойства проективной техники, тем более ответ

отражает личность воспринимающего. Он отметил, что здоровые люди способны хорошо скрывать свой внутренний мир от проявлений в проективной технике. В качестве примера он привел данные Брожска и соавторов, которые исследовали 36 мужчин, в течение 24 недель находившихся на полуголодной диете и похудевших в среднем на 17 кг. Испытуемые почти постоянно думали о еде, все время говорили о ней и видели еду во сне, но в проективных тестах, в том числе и в методике Роршаха, было получено очень мало ответов, связанных с пищей. Далее Мурстейн отметил, что многие испытуемые дают сходные ответы независимо от их психиатрического диагноза и что различные виды проективной техники чаще противоречат, чем дополняют друг друга. Он пришел к выводу, что мы еще далеки от жизнеспособной теории, связывающей «проективное поведение» с личностью.

Значительный вклад в практическую оценку личностных интерпретаций в методике Роршаха был сделан Шехтелом. Термин «проекция» в применении к проективным тестам он трактовал как «психический механизм, посредством которого человек приписывает свои собственные чувства, отношения и стремления объектам своего окружения (людям или вещам)». В отличие от концепции проекции, предложенной Фрейдом, в которой другим людям ошибочно приписываются те черты, которые человек не осознает в себе, Шехтел полагает, что этот механизм может осознаваться или не осознаваться, может вести к искажению реальности, но может и не вести. Но даже при таком расширенном понимании проекция проявляется только в небольшой части ответов на пятна Роршаха, а именно в кинестетических и некоторых «динамических форменных ответах».

Согласно наблюдениям Шехтеля, в ответах по движению испытуемые оживляют пятно, воспринимая его так, как будто они находятся не снаружи, а внутри его. При этом возникает субъективное чувство переживания в самом себе движения или позы, видимой в других лицах, появляется кинестетическая эмпатия, идентификация с видимым движением. В каждом таком ответе имеется элемент проекции, чужое движение воспринимается в терминах своего собственного внутреннего опыта. Поэтому особенно важны те наблюдения, в которых в кинестетических ответах проявляются признаки неуверенности и колебаний. Такие ответы указывают на трудности и сомнения в основных установках личности, в знании того, чего человек действительно хочет.

Как правило, испытуемый проецирует на пятно тот тип движения, к которому он наиболее склонен. Поэтому кинестетические ответы часто выражают основное отношение личности к себе, другим и окружающему миру. При этом конкретное качество движения часто более важно, чем общая классификация на разгибательные и сгибательные движения. Поднятые руки могут означать и просьбу о помощи, и управление оркестром, и угрожающую позу. Восприятие движения или жеста как просьбы о пощаде характерно для зависимых людей и не бывает у активных и самоуверенных личностей. Те, кто видят людей в ригидных позах с прямым телом и прижатыми друг к другу ногами, часто проявляют защитное отношение, а свое окружение

воспринимают в плане угрозы. Если испытуемый видит на таблицах двоих людей, важно, как он оценивает отношения между ними: дружеские или враждебные, драматические или спокойные, искусственные или естественные.

Следует также оценить, как много энергии требует та или иная поза или движение, увиденные в пятнах, и с каким эффектом эта энергия тратится. Например, при лежании и сне энергии тратится мало, в то время как ряд акробатических поз требует большого напряжения. Кинестетические ответы могут говорить о субъективном чувстве количества энергии, затрачиваемой испытуемым в своей деятельности.

Разумеется, далеко не все кинестетические ответы имеют личностное значение. Чем более стереотипен ответ (например, популярная интерпретация на табл. III), тем меньше в нем личностных особенностей. Диагностическими критериями личностных ответов являются оригинальность образность восприятия, эмоциональность его выражения, повторение сходного типа движения в нескольких интерпретациях и степень связи рассматриваемого ответа с контекстом всей записи.

К «динамическим форменным ответам» Шехтел относил те интерпретации, которые отражают связь между воспринимающим и воспринятым. Например, в зависимости от самооценки воспринимающего человека животное или вещь могут видеться высокими, большими, сильными или, наоборот, маленькими и слабыми. Враждебное отношение может вести к переживанию нейтральной ситуации как наполненной элементами борьбы, чувства малоценности — к увеличенным перцепциям размера, силы, власти, переоценке собственной личности — к тенденции видеть все маленьким, безвредным, мирным, дружественным. Субъект может идентифицировать себя с объектом или участвовать в нем. При восприятии ландшафтов одни люди ощущают себя высокими, другие — затерянными на огромном пространстве. При страхе испытать боль или мучения видятся многочисленные виды оружия либо живые существа с теми или иными повреждениями в качестве объекта агрессии.

Следует учесть, что на степень раскрытия личностных особенностей большое влияние оказывают ситуация, в которой предлагается тест, и особенности отношений между исследователем и испытуемым. Некоторые испытуемые весьма критически относятся к своим ответам и стараются, чтобы они очень близко соответствовали очертаниям пятна, а это обедняет их результаты. У людей, переживающих ситуацию тестирования как экзамен, а также при депрессии и тревоге, возникает временное нарушение свободы ассоциаций. Ограничивает способы восприятия пятен и субъективное определение тестовой задачи, например, давать как можно больше ответов или отвечать очень быстро, придерживаться строго формы пятен или не поворачивать таблиц. Как отмечает Шехтел, испытатель с авторитарной манерой общения может оказывать тормозящий эффект на многих субъектов, наоборот, теплое отношение испытателя увеличивает количество ответов.

Исследователь должен знать тот постоянный фактор, который вводит его личность в тестовую ситуацию, и учитывать его в своей интерпретации.

Из приведенного обзора трактовок роршаховских показателей видна вся сложность и противоречивость их интерпретации, а также удивительная множественность аспектов, касающихся индивидуальных особенностей зрительного восприятия. Попытки проверки, положений Роршаха о связи отдельных категорий ответов с определенными личностными характеристиками во многих случаях дали противоречивые результаты. Остаются неразрешенными главные вопросы: какими механизмами обусловлен тот или иной способ восприятия и какие именно личностные характеристики он выявляет. Тест Роршаха, несмотря на многолетние исследования, стоит особняком от других психологических исследований, его связи с теоретической психологией почти отсутствуют.

Многочисленные критические замечания в значительной степени подорвали доверие к тесту. Самый суровый приговор вынес ему английский психолог Айзенк. Он пришел к выводу, что большинство постулированных взаимосвязей между показателями теста Роршаха и личностными чертами и интеллектуальными свойствами остаются недоказанными и что возможность по результатам теста предсказывать успех или неудачу в различных видах деятельности или диагностировать сознательные или бессознательные конфликты, отношения, страхи или фантазии не подтвердились. Двойственные, неопределенные и психоаналитически окрашенные заключения по тесту можно применить к большинству психически ненормальных субъектов и написать, не видя больного и не исследуя его каким-либо тестом. Методика Роршаха создает лишь «иллюзию клинической полезности» и не может считаться приемлемой в научном плане.

В ответ на подобные обвинения защитники теста стали сравнивать его с многоголовой гидрой, у которой потеря одной головы-гипотезы не может погубить всего организма. Они заявляли, что каждый отдельный показатель в каждом отдельном наблюдении имеет свое симптоматическое значение, меняющееся от случая к случаю в связи с общей картиной. Но при таких условиях работа с тестом все более теряла научный характер и превращалась в своего рода искусство, требующее большого практического опыта и особой «специфической одаренности».

Между тем в литературе собран огромный материал, описаны роршаховские синдромы у людей разного возраста и интеллекта, при различных психических заболеваниях. Тест успешно применяется в медицинской и социологической практике. Было бы неразумно отказываться от всего этого накопленного богатства. Полученные результаты интересны сами по себе как феномены зрительного восприятия, вне зависимости от степени их связи с теми или иными личностными характеристиками. А вот приписываемые им интерпретационные значения остаются спорными и нуждаются в существенном пересмотре. Чтобы успешно пользоваться тестом, нужны новые теоретические представления о нем.

Наш собственный опыт позволил подойти к тесту с нетрадиционных позиций. Новые установки вырабатывались постепенно, по мере накопления новых данных и приобретения собственного опыта. Ниже мы попытаемся изложить их в том же порядке, в котором они рождались.

Толкование пятен Роршаха здоровыми взрослыми испытуемыми

Ввиду определенной сложности и чувствительности методики ее показатели могут колебаться в зависимости от целого ряда факторов: этнического состава испытуемых, их образовательного уровня, подхода исследователя к способам шифровки пятен и особенностей его поведения во время эксперимента. Для суммарной оценки всех этих влияний мы приводим результаты трактовки пятен испытуемыми контрольной группы. В нее вошли 150 здоровых лиц в возрасте от 20 до 59 лет (средний возраст 34.3 ± 0.7 года). Среди них было 77 мужчин и 73 женщины; с высшим образованием 119, со средним — 31 человек. Полученные результаты приведены в выводе:

Среднее время:

реакции, с (tl) 15.0 ± 0.5

ответа, мин (tr) 0.62 ± 0.01

Общее количество ответов (R) 30.1 ± 1.0

Процент:

целостных ответов (W%) 44.5 ± 1.8

целостных ответов с плохой формой ((W-%) 8.8 ± 0.8

ответов на обычные детали (D%) 49.8 ± 1.5

ответов на необычные детали (D%) 2.7 ± 0.3

ответов с четкой формой (F+%) 75.9 ± 0.9

Количество ответов по движению (M) 3.5 ± 0.2

Показатель «суммы цвета» ($\pm C$) 4.2 ± 0.2

Процент:

ответов по животным (A%) 47.1 ± 1.0

популярных ответов (P%) 28.5 ± 1.0

персевераций 10.4 ± 0.5

Средний взвешенный уровень формы 0.88 ± 0.02

Из многочисленных показателей теста Роршаха в эту таблицу вошли только те, которые оказались значимыми в нашей дальнейшей работе. В нее не вошли ответы по светотени, процент оригинальных ответов, индекс реалистичности, а также ряд вторичных показателей, учитывающих соотношение разных типов ответов (тип восприятия, тип переживания, цветовой тип и ряд других). Напротив, в нее включены два показателя, редко упоминавшиеся в литературе: процент целостных ответов с плохой формой (W-%) и процент персевераций.

В отличие от литературных данных у обследованных нами испытуемых контрольной группы отмечен сравнительно высокий удельный вес целостных ответов и соответственно относительно небольшой удельный вес ответов на обычные детали.

В литературе сравнительно редко приводились нормативные данные относительно количества ответов по движению и показателю «суммы цвета». По данным Гвирдхама, исследовавшего 100 испытуемых, среднее число кинестетических ответов у них равнялось 1.63, а средний показатель «суммы цвета» — 1.96. К сожалению, автор не указал уровня образования своих испытуемых. По данным Хертц и Бейкер, 12-летние дети с хорошим интеллектом и происходящие из обеспеченных семей давали в среднем 3М, а их средний показатель «суммы цвета» равнялся 3.88. Эти цифры приближаются к полученным нами в контрольной группе. Наши результаты по остальным показателям близки к данным, указанным в литературе. Единственное исключение представил показатель среднего взвешенного уровня формы, который оказался ниже, чем, по данным Клопфера и соавторов, можно было ожидать у лиц с высшим образованием. Возможная причина этого расхождения заключается, вероятно, в определенной произвольности получения данного показателя. Мы не обнаружили отчетливой связи между оценкой уровня формы и интеллектом испытуемых. Этот показатель отражает, скорее, способность к дифференцированному восприятию. Поскольку он представляет собой комплексную оценку разных способов восприятия, трактовка его крайне затруднительна и в дальнейших наших исследованиях он использоваться не будет.

В изученной группе здоровых испытуемых нередко отмечались особые феномены и отклонения в содержательной стороне ответов. Чаще всего (71 раз у 38 испытуемых) встречалось смешение фигуры и фона. Этот феномен обычно определялся у лиц со склонностью к целостному восприятию пятен и высокими показателями $W\%$ и $W-\%$. Фабулизованные комбинации определялись 38 раз, фабулизация — 28, конфабуляторные ответы — 22, символические ответы — 17, абстракции — 13, диссоциации симметрии — 11, неопределенные ответы — 10 раз. Остальные патологические феномены были единичны.

Указания на деструкцию определялись 66 раз у 44 испытуемых, указания на тревогу — 46 раз, на кровь — 26 раз. Сексуальные ответы отмечались 26 раз, указания на агрессию — 10 раз. Из приведенных данных можно сделать вывод, что обнаружение в протоколе единичных особых феноменов не является патологией. К патологии надо относить, по-видимому, лишь случаи со значительным накоплением таких феноменов в одном протоколе. Следует отметить, что наибольшее количество особых феноменов, отражающих измененный способ мышления (фабулизации, фабулизованные комбинации, конфабуляторные, символические и абстрактные ответы и т. д.) и аффективные расстройства (указания на деструкцию, тревогу и агрессию), наблюдались нами у 8 испытуемых, которых по особенностям их поведения, мышления и эмоционального реагирования можно было расценить как шизоидных психопатов.

Оценка интеллекта по Роршаху.

Все руководства по тесту Роршаха отмечают, что эта методика направлена не на количественное определение интеллекта, но позволяет оценивать интеллект и в известном отношении превосходит психометрические тесты.

Первым указал на это сам Роршах, отметив, что его метод представляет собой «проверку интеллекта, почти не зависящую от знаний, памяти, практики и образования». Клопфер и Келли оценили методику Роршаха как «необычайно эффективную при оценке индивидуального развития». Бек усматривал достоинства этого теста как инструмента для определения интеллекта в следующем: 1) результаты не зависят от образования, 2) материал методики объективен и прост для предъявления, 3) методика пригодна для оценки всех уровней интеллекта.

Важнейшим преимуществом теста Роршаха в оценке интеллекта Бом считал то, что интеллект здесь оценивается не изолированно, а в рамках всей личности, т. е. результаты одновременно зависят и от интеллекта, и от аффективности, как это имеет место в реальной действительности. Поэтому методика Роршаха лучше других тестов позволяет проверить способности испытуемых и установить разницу между недостаточностью интеллекта и его торможением.

Роршах считал, что хороший интеллект характеризуется следующими семью признаками.

1. Количество ответов с четкой формой (F+%) оптимально должно равняться 80—95 %. Роршах полагал, что этот показатель говорит об устойчивости внимания и способности к концентрации.

2. Последовательность должна быть упорядоченной, т. е. на каждую таблицу должен даваться сначала целостный ответ, потом ответы на крупные и, наконец, на мелкие детали; при этом допускается не более одной-двух нерегулярностей. Роршах полагал, что этот фактор свидетельствует о дисциплине логического мышления.

3. Количество целостных ответов должно быть не менее 7—10, при этом большинство из них должны иметь хорошую форму (W+). Роршах рассматривал такие ответы как индикатор предрасположенности к абстрактной деятельности и одновременно считал их показателем аффективного напряжения, поскольку наблюдал их у честолюбивых людей.

4. Тип восприятия должен быть «богатым», т. е. содержать оптимум распределении целостных интерпретаций, ответов на обычные и необычные детали; при этом удельный вес целостных ответов должен быть достаточно велик. По мнению Роршаха, «богатый» тип восприятия отражает способность к наилучшему соотношению аффективных и ассоциативных компонентов интеллекта.

5. Удельный вес ответов по животным (A%) не должен превышать 50 %. Автор теста считал этот показатель признаком стереотипии мышления. Согласно его наблюдениям, художники, фантазеры и люди, далекие от реальности, видят 20—35 % образов животных; у людей практической

деятельности этот показатель более высокий, а лица старше 50 лет редко видят меньше 60 % образов животных.

6. Удельный вес оригинальных ответов (0%) должен быть не слишком высоким (не выше 50 %), но и не слишком низким. Этот показатель говорит о богатстве ассоциаций.

7. В протоколе должно быть несколько ответов по движению (M). По мнению Роршаха, такие ответы характерны для лиц, чья активность больше направлена на духовную деятельность, чем на окружающий мир. Число M прямо пропорционально числу W и количеству оригинальных ответов с хорошей формой и обратно пропорционально A%. Все эти компоненты характеризуют способность к созданию продуктивно нового и собственного, т. е. способность к творчеству.

Эти высказывания Роршаха легли в основу всех последующих попыток оценки интеллекта по особенностям интерпретации пятен. Рассмотрим их по тем же отдельным признакам.

1. При сопоставлении процента ответов с четкой формой (F+) с оценкой интеллекта по психометрическим тестам большинство исследователей получили положительные корреляции: Херц — +0.460 Бек — +0.640, Форд — +0.612, Абраме — +0.354, Высоки — +0.193 для невербальных и +0.209 для вербальных тестов; Лодерер и Висс-Эхингер не привели конкретных цифр, но отметили, что корреляция между F+ и IQ очень отчетливая.

Согласно наблюдениям Бека, чем выше интеллект у индивида, тем выше его F+%. Этот показатель увеличивается при депрессии и уменьшается при эмоциональном возбуждении. Самые низкие цифры F+% он находил при маниакальном возбуждении, при слабоумии и у некоторых больных шизофренией. Среднее в его контрольной группе — 83.91 %, а критический минимум для здоровых — 60 %.

2. В отношении связи последовательности с интеллектом мнения отдельных авторов не совпадают. Так, интерпретация Клопфера соответствует взглядам Роршаха: строгая последовательность предполагает более высокие интеллектуальные способности. Бек указывал, что у большинства здоровых испытуемых последовательность является свободной. По мнению Висс-Эхингер, никакой связи между последовательностью и уровнем интеллекта не существует.

3. Данные о связи между количеством целостных ответов и интеллектом также неоднородны. Коэффициенты корреляции между этим показателем и оценкой интеллекта по психометрическим тестам следующие: Херц — +0.241, Бек — +0.474, Керр — +0.57, Абраме — +0.358, Высоки — +0.273 для невербальных и +0.290 для вербальных тестов. Форд не обнаружила связи между количеством целостных ответов и IQ у детей. Она объяснила это тенденцией детей давать целостные ответы с плохой формой. Такая точка зрения подтверждается и другими исследователями. По данным Висс-Эхингер, W% не связано с интеллектом, а между W+% и интеллектом существует

значительная позитивная связь. Аллисон и Блатт нашли, что корреляция между количеством W и IQ равна 0.08, а между количеством W и IQ — +0.57.

Ряд авторов большее значение придает не формальным количественным взаимоотношениям между целостными ответами и интеллектом, а качественным особенностям целостных ответов. Бом [98] полагает, что оригинальные и комбинаторные целостные ответы больше свидетельствуют о хорошем интеллекте, чем простые и банальные. Эйнсуорс и Клопфер отмечают, что высокий интеллектуальный уровень предполагает большое количество W-ответов высокого качества. Большое число простых W-ответов может быть даже признаком патологии. С другой стороны, даже отсутствие значительного числа W-ответов не может само по себе служить основой для оценки интеллекта как низкого, так как оно наблюдается у педантичных и осторожных людей.

Бек определял среднее количество W равным 5.86. Он полагал, что чем выше потенциальный интеллект индивида, тем больше W он может продуцировать. Наибольшую трудность для дачи W-ответов представляют табл. III, IX и X, несколько меньшую — II и VIII. На этих таблицах только 5 % людей с наиболее высокими интеллектуальными показателями дают целостные ответы. Напротив, табл. I, IV, V и VI легко воспринимаются целиком, их трудно разбить на части и затем эти части осмысленно рекомбинировать. Подобный аналитико-синтетический процесс особенно труден при восприятии табл. IV и V и доступен лишь для лиц с высоким интеллектом.

4. Что касается «богатства» типа восприятия, то большинство исследователей этот фактор в оценке интеллекта не рассматривало. По мнению Бека, тип восприятия, включающий разные способы восприятия пятен, характеризует интеллект как эластичный и гибкий инструмент.

5. Корреляции между удельным весом ответов по животным (A%) и оценкой интеллекта по психометрическим тестам оказались практически незначительными или отрицательными: Херц — -0.108, Керр — -0.14, Бек — +0.156, Форд — +0.070, Виснер — +0.128. Ряд авторов пришли к выводу, что A% совершенно независим от интеллекта. Этот вывод косвенно подтверждается и относительно постоянными числами A%, характерными для детей различных возрастных групп старше шести лет: разные авторы указывают от 53 до 56 %. Согласно нашим наблюдениям, дельный вес ответов по животным, начиная с четырех лет, колеблется от 45 до 55 % и с возрастом не меняется.

Геххарт указала, что A% у здоровых и слабоумных детей и у взрослых примерно одинаков. Напротив, по данным Бека, средний A% в контрольной группе здоровых равнялся 46.87 %, в то время как у некоторых слабоумных больных он достигал 100 %. Эйнсуорс и Клопфер отметили, что субъекты с низким или средним интеллектом обычно дают больший процент ответов по животным. Но в то же время высокий A% не всегда является показателем низких интеллектуальных способностей.

6. Упоминаний о связи между количеством оригинальных ответов и интеллектом в литературе сравнительно немного, поскольку оценка оригинальных ответов крайне субъективна и зависит от опыта исследователя. По мнению Бека, 20—30 % оригинальных ответов говорят о высоком интеллекте, а 30—50 % — об очень высоком. Однако у дебилов и имбецилов количество оригинальных ответов также довольно высокое и достигает 40—70 %. Поэтому коэффициент корреляции между 0% и интеллектом в целом составляет -0.391. Эйнсуорс и Клопфер указали, что в оценке интеллекта важны только оригинальные ответы с хорошим уровнем формы. По данным Херц, корреляция между 0% и IQ у взрослых была равна +0.398, а у детей — +0.580.

7. Большинство исследователей отмечали положительную корреляцию между ответами по движению (M) и оценкой интеллекта по психометрическим тестам: Херц — +0.259, Форд — +0.581, Бек — +0.256, Абраме — +0.360, Айзенк — +0.191, Высоки — +0.203 для невербальных и 0.179 для вербальных тестов. Соммер — +0.371 для вербальных тестов.

Бек отмечал, что взрослые с высоким интеллектом дают M-ответы с хорошими формами на целостные или на обычные детали. Чем ниже интеллект, тем меньше в протоколе M-ответов. Рапапорт и соавторы рассматривали такие ответы как показатель уровня одаренности и интенсивности идеаторной активности.

Эйнсуорс и Клопфер отметили, что на табл. II и 111 M-ответы даются легко, а на табл. V, VI и X такие ответы представляют особые трудности. Чем больше M-ответов дает испытуемый и чем дальше они отстоят от очевидных, тем более они являются показателями блестящего ума. Но в то же время отсутствие их у взрослых может быть признаком не низких интеллектуальных способностей, а эмоциональных расстройств.

Некоторые авторы изучали корреляцию между оценкой интеллекта по методу Роршаха и по психометрическим тестам не по одному, а сразу по нескольким из перечисленных признаков. Коэффициенты корреляции при этом значительно повышались: у Верной они были равны 0.78, у Мишел — 0.89.

Кроме перечисленных показателей отдельные авторы связывали с интеллектом ряд других признаков. По мнению Бома, испытуемые с хорошим интеллектом должны давать в среднем 20—25 % популярных ответов, что говорит об «интеллектуальном приспособлении к обществу и окружению». Однако эта точка зрения не получила поддержки в литературе, и никто из других авторов не соотносил упомянутый показатель с интеллектом.

Стаудер первым отметил, что ответы на фрагменты белого фона (S) симптоматичны для высокого интеллекта. Он считал такие интерпретации признаком свободы от стереотипизирующих влияний. Гебхарт установила, что количество ответов на фрагменты белого фона пропорционально IQ. По мнению Мейли-Дворецки, S-ответы в сочетании с хорошими формами есть проявление гибкости и пластичности перцепции.

Бек отнес к факторам интеллекта «организационную активность» (Z). Этим понятием он обозначил способность испытуемых видеть две или более части

пятна в связи друг с другом. К Z-ответам он относил не только все целостные интерпретации, но и любые два или более элемента пятен, определенных хотя бы отчасти формой и организованных во взаимосвязь. Высокую организационную активность он всегда обнаруживал у лиц, чья работа требовала наиболее трудных и комплексных интеллектуальных усилий. Поэтому он расценил Z как «индекс интеллектуальной энергии». Однако сам автор этого термина наблюдал «высокую организационную активность» у некоторых слабоумных испытуемых.

Данные Бека получили подтверждение в последующих исследованиях. Была отмечена высокая корреляция между оценкой организационной активности и оценкой интеллекта по психометрическим тестам: Форд определила ее равной +0.684, Вишнер — +0.536. Но большинство ученых критиковали Бека за то, что организационная активность в ответах с плохой формой расценивалась им так же высоко, как и в ответах с хорошей формой, а также за то, что он отнес к Z-ответам все без исключения целостные интерпретации.

Этих недостатков удалось избежать Клопферу и соавторам. Вместо F+% и «организационной активности» они предложили комплексный показатель: «оценка уровня формы», который учитывает и четкость видения пятен, и их организацию в едином ответе, и использование детерминант (движения, цвета, оттенков) в разработке ответов. Авторы считали данный комплексный показатель хорошим индикатором интеллекта. Согласно нашим наблюдениям, такое заключение во многих случаях представляется спорным.

Если попытаться подвести итоги приведенным литературным данным, то можно отметить, что из выделенных Роршахом семи признаков определенно связать с уровнем интеллекта можно лишь три: процент ответов с четкой формой, количество целостных ответов с хорошей формой и количество ответов по движению. Другие показатели: последовательность, тип восприятия, процент ответов по животным — отчетливых связей с интеллектуальными способностями не обнаруживают. Что касается удельного веса оригинальных ответов, то в этом случае одни только цифры еще ни о чем не говорят: во-первых, среди всех оценок теста отнесение тех или иных ответов к оригинальным является самым субъективным, во-вторых, большое количество оригинальных ответов с плохой формой встречается при слабоумии, как врожденном, так и приобретенном. Значительно важнее качественная сторона этих ответов, сочетание оригинальности восприятия или толкования с отчетливо увиденными формами. То же самое можно сказать и трех показателях, которые обнаружили связи с интеллектом: важно не только количество этих ответов само по себе, сколько их качественные особенности. Удельный вес ответов с четкой формой, равный 100 %, и большое количество простых целостных ответов вовсе не являются проявлениями высокого интеллекта.

Такими проявлениями можно, по-видимому, считать два основных признака. Первый — это способность к даче комбинаторных ответов, в которых

интерпретируется как пятно в целом, так и отдельные его детали, и оба этих компонента видны отчетливо. Эту особенность видения пятен трудно оценить количественно; по-видимому, наиболее удачно представляет ее «оценка уровня формы».

Второй качественной особенностью хорошего интеллекта является способность давать оригинальные целостные и кинестетические интерпретации на «трудные» для данной категории ответов таблицы. Эта особенность еще сложнее поддается количественной оценке; она лишь косвенно отражается в O^+ — проценте оригинальных ответов с хорошими формами. Обе эти особенности, как и выделяемая рядом авторов способность к видению хороших форм в белых промежутках, — проявления активности и большой пластичности зрительной перцепции, ее свободы от восприятия обычных зрительных стандартов.

При всем обилии работ, посвященных проверке описанных положений Роршаха, мы почти не обнаружили в литературе исследований, вскрывающих причины связей между отдельными показателями теста и интеллектом. Наибольший интерес в этом плане представляют приведенные выше замечания самого Роршаха о связи F^+ с сохранностью зрительных энграмм, работы Гебхарт, отметившей, что у детей по мере развития более всего изменяются именно те признаки, которые, как показывает приведенный выше обзор, наиболее тесно связаны с интеллектом (F^+ , W, M, S), и Мейли-Дворецки, указавшей на роль активности и пластичности восприятия в становлении M, S и комбинаторных ответов. Однако причины зависимости некоторых особенностей интерпретации пятен Роршаха от уровня интеллекта остаются загадочными. О чем говорят эти показатели и что они измеряют, если они не связаны ни с образованием, ни с памятью, ни с количеством накопленных знаний?

Мы полагаем, что необходимым (но не достаточным!) условием дачи «хороших» ответов в тесте Роршаха является анатомо-физиологическая зрелость и сохранность определенных мозговых структур. Наши исследования у больных с односторонними доброкачественными опухолями полушарий показали, что четкое видение пятен обеспечивается в первую очередь правым полушарием. По-видимому, именно в этом полушарии формируются зрительные «гештальты», обеспечивающие быстрое и надежное узнавание воспринимавшихся прежде объектов и изображений. У взрослых «нормальный» F^+ свидетельствует о сохранности зрительных следов прошлого опыта. При органических очагах поражения правого полушария низкий F^+ может указывать на распад «гештальтов».

У дошкольников цифры F^+ быстро увеличиваются по мере взросления ребенка от 20 % в 3-летнем возрасте до 60—70 % у 7-летних детей. При этом ответы приобретают более сложную информационную структуру, в них выделяется все больше характеристик формы и отдельных деталей. Именно прогрессирующее улучшение восприятия формы является основным

признаком, характеризующим развитие зрительной перцепции детей до семи лет.

Начиная с 7-8 лет у детей появляются кинестетические (М) и комбинаторные ответы. Первые из них связаны, по-видимому, с созреванием левополушарных структур, обеспечивающих активность восприятия. Не исключено, что эта активность восприятия играет определенную роль и в даче ответов на фрагменты белого фона (S) с хорошей формой.

В настоящее время мы еще не располагаем данными, позволяющими связать формирование комбинаторных ответов с функционированием определенных мозговых структур. Однако большой объем охватываемой такими ответами зрительной информации и появление их на сравнительно поздних этапах формирования зрительной перцепции позволяют предположить, что способность к даче таких ответов определяется созреванием лобных отделов мозга.

Как уже было показано нами, именно количество ответов по движению и неотделимых от них указаний на человеческие образы, а также количество комбинаторных ответов оказались достоверными индикаторами хорошей успеваемости у школьников.

Следует отметить, что сама по себе анатомо-физиологическая зрелость определенных мозговых структур является лишь предпосылкой для дачи «хороших» ответов на таблицы, И сам Роршах, и все последующие исследователи неоднократно указывали, что качество ответов может ухудшаться в условиях утомления, аффективных колебаний, ситуационных и межперсональных влияний и ряда других факторов.

Подводя итоги обсуждению связи между показателями теста Роршаха и интеллектом, мы приходим к выводу, что из семи признаков хорошего интеллекта, описанных Роршахом, достоверными можно считать лишь три: процент ответов с четкой формой (F+%), количество целостных ответов с хорошей формой (W+) и количество ответов по движению (M). К этим показателям можно присоединить способность к даче комбинаторных ответов, к видению хороших форм во фрагментах белого фона (S) и к любым оригинальным ответам с хорошей формой. Дача всех этих ответов возможна лишь при условии зрелости и функциональной сохранности право- и левополушарных структур и, вероятно, лобных долей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате обобщения имеющейся по данному вопросу информации мы пришли к формулировке следующих ключевых понятий.

Компетентность — многоплановая интегративная характеристика личности, которая не идентична сумме предметных знаний, умений, навыков. Это комплексный личностный ресурс, приобретаемый в процессе практической деятельности, обусловленный интериоризацией теоретического и практического опыта. Компетентность представляет собой системную интеграцию различных компетенций и личностных качеств. Профессионально-педагогическая компетентность — совокупность компетенций и профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих способность и готовность специалиста к продуктивной профессионально-педагогической деятельности. На основе главных целей образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности обучающегося, позволяющих ему овладевать социальным опытом, в педагогике выделяют ряд ключевых компетенций:

- ценностно-смысловые (мировоззрение, ценностные ориентиры, механизмы самоопределения);

- общекультурные (познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека; культурологические основы семейных, социальных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере);

- учебно-познавательные (элементы логической, методологической, общеучебной деятельности; целеполагание; планирование, анализ, рефлексия, самооценка; приемы решения учебно-познавательных задач; функциональная грамотность);

- информационные (поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача; владение современными информационными технологиями);

- коммуникативные (знание языков, способов взаимодействия с людьми, навыки работы в группе, навыки управления конфликтами);

- социально-трудовые (выполнение роли гражданина, семьянина, производителя, потребителя, покупателя, представителя, избирателя, наблюдателя, клиента);

- личностного самосовершенствования (способы физического, духовного, нравственного, интеллектуального саморазвития; эмоциональная саморегуляция и самоподдержка; личная гигиена, забота о собственном здоровье; внутренняя экологическая культура; способы безопасной жизнедеятельности). Ключевые компетенции относятся к общему содержанию образования; общепредметные компетенции относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; предметные компетенции —

частные по отношению к двум предыдущим, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

В результате работы над данным пособием мы обобщили практико-ориентированную и диагностическую информацию более, чем по 30 тестовым методикам, 20 тренинговым упражнениям и техникам, пытаясь сделать данный диагностический инструментарий наиболее доступным для восприятия, выполнения и технической обработки студентов. Надеемся, что представленная в пособии подборка сможет стать интересным опытом осмысления психолого-педагогической информации на уровне практического осмысления представителями студенческой молодежи.

Мы осознаем, что не все поставленные нами задачи решены в равной мере глубоко и основательно. Вместе с тем, исследование выявляет ряд проблем, изучение которых может быть продолжено. В частности, можно провести дальнейшую разработку нашей программы с целью ее адаптации для института повышения квалификации учителей и педагогических учебных заведений в качестве одного из содержательных компонентов существующих учебных программ.

ТЕЗАУРУС

Внимание - психический процесс, характеризующий динамические особенности познавательной деятельности, это избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность», предполагающая повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида.

Воля – это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков.

Воображение - психический процесс, заключающийся в создании новых образов путем переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте.

Воспитание — социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения общественно-исторического опыта новым поколением с целью подготовки его к общественной жизни и производительному труду.

Восприятие – это целостное отражение предметов, ситуаций, событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности.

Группа – это некоторая совокупность людей, рассматриваемых с точки зрения их социальной, производственной, экономической, бытовой, профессиональной, возрастной и т.п., общности.

Деятельность – специфический тип активности человека, направленный на познание и творческое преобразование внешнего мира, включая самого себя и условия своего существования.

Индивид – это единичный представитель человеческого рода (*Homo sapiens*).

Индивидуальность – это неповторимость, уникальность каждого отдельного человека.

Интеллект - это относительно устойчивая структура умственных способностей человека.

Конфликт — это взаимодействие двух объектов, обладающих несовместимыми целями и способами достижения этих целей.

Лидерство – один из процессов организации и управления малой социальной группой, способствующий достижению целей групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным эффектом, детерминированный господствующими в обществе социальными отношениями.

Личность – человек как единичный представитель общества, человек как объект и субъект исторического процесса, носитель различных социальных ролей.

Методология - система принципов и способов организации, построения теоретической и практической деятельности исследователя, а также как учение об этой системе.

Мотив – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта, причина лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

Мотивация – совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы деятельности и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей.

Наблюдение - преднамеренное, систематическое и целенаправленное восприятие внешнего поведения человека с целью его последующего анализа и объяснения. Наблюдение бывает.

Направленность есть результат наличия системы ведущих, доминирующих мотивов поведения, связанных с потребностями.

Образование - процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений.

Обучение — процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся

Ощущения – это отражение отдельных свойств предметов объективного мира, возникающее при их непосредственном воздействии на рецепторы.

Память - процесс запоминание, сохранение, воспроизведение, забывание информации.

Педагогика — это наука о воспитательных отношениях, возникающих в процессе взаимосвязи воспитания, образования и обучения с самовоспитанием, самообразованием и самообучением и направленных на развитие человека.

Педагогическая взаимодействие – взаимоотношение педагога по взаимодействию с детьми, в процессе которой педагог содействует восхождению детей на уровень коммуникативной культуры «человек-человек», обучая детей воспринимать других субъектов общения и открывать им свой внутренний мир.

Педагогическая деятельность - целенаправленная деятельность педагога, включающая в себя выработку определённых стратегий и тактик взаимодействия с учащимися по формированию у них педагогической культуры.

Педагогическая технология – отдельная научная дисциплина (в системе «теория-методика-технология»), которая изучает педагогическое воздействие на детей в контексте взаимодействия педагога с детьми и их общего взаимодействия с миром, описывает систему педагогических профессиональных отношений.

Педагогические задачи - такие задачи, формулировка которых связана с реализацией основной цели педагогического общения и основной миссией педагога в контексте его общения с учащимися в образовательном пространстве.

Представление – это вторичный образ окружающего мира, образное воспроизведение по памяти прежнего перцептивного опыта органов чувств.

Психика – это свойство высокоорганизованной живой материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира, в построении субъектом неотчуждаемой от него картины этого мира и регуляции на этой основе поведения и деятельности.

Психические процессы определяют актуальное состояние психики, и могут относиться к прошлому и будущему, но всегда протекают в настоящем. Это наиболее кратковременные психические явления. Они делятся на познавательные, эмоциональные и волевые.

Психические свойства – устойчивые во времени, но более часто проявляющиеся особенности психики, Прежде всего, это свойства личности: темперамент, характер, способности и направленность. Они связаны с потенциальным слоем психического, не проявляются ежеминутно, ежечасно, но существуют подспудно, и актуализируются, если их запрашивает ситуация.

Психические состояния – целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отображаемых предметов и явлений действительности, предшествующих состояний и психических свойств личности. По длительности и устойчивости состояния занимают промежуточное положение между процессами и свойствами.

Развитие — это объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека.

Референтная группа – это реальная или воображаемая общность, на нормы, мнения и ценности которой человек ориентируется в своем поведении.

Речь – исторически сложившаяся форма общения людей посредством языка.

Сознание – это высшая, свойственная человеку форма обобщенного отражения объективных устойчивых свойств и закономерностей окружающего мира, форма формирования у человека внутренней модели внешнего мира, в результате чего достигается познание и преобразование окружающей действительности.

Способности – это такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений и навыков, то которые сами к наличию этих знаний, навыков и умений не сводятся.

Субъект – человек познающий, действующий, носитель сознания и самосознания.

Темперамент – это характеристика человека со стороны динамических особенностей его психической деятельности, т.е. темпа, быстроты, ритма, интенсивности деятельности психических процессов и состояний, степени эмоциональности.

Характер – совокупность психологических свойств личности, в основе которых лежат отношения человека к различным сторонам действительности, в том числе и к самому себе, и которые определяют образ жизни человека.

Чувства – специфическое обобщение эмоций и связаны с представлением или идеей о некотором объекте - конкретном или отвлеченном.

Эксперимент - метод, предполагающий активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания наилучших условий для изучения конкретных психических явлений.

Эмоции – психические процессы, протекающие в форме переживаний и отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ И ОЧНОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Курс включает в себя аудиторные занятия: лекционные, практические и самостоятельную работу, которая направлена на изучение теоретического материала, выполнение заданий и выработки навыков.

Для полного освоения дисциплины студентам необходимо следующее:

1. Посетить курс вводных лекций, на которых будут раскрыты основные темы изучаемой дисциплины, даны рекомендации по самостоятельной подготовке, справочные материалы для изучения, а также индивидуальные задания к практическим занятиям. В процессе прослушивания лекции курса предусматриваются выполнение мини-заданий с целью проверки понимания излагаемого теоретического материала. Для более полного усвоения материала

рекомендуется составить словарь ключевых понятий по каждой теме. Необходимо иметь краткий конспект лекций, составленный самостоятельно.

2. Самостоятельно подготовиться к практическому занятию в требуемом объеме: изучить необходимый теоретический материал.

3. На практических занятиях освоить на конкретных примерах методы решения научно- педагогических задач и технологии проведения лекционных и практических занятий.

Результаты выполнения фиксировать в Рабочей тетради.

4. Выполнять и оформлять в виде отчета результаты самостоятельной работы.

Разработанный учебно-методический комплекс включает:

1. Конспект лекций по дисциплине.
2. Слайды-презентации по лекциям.
3. Методические указания к практическим занятиям.
4. Рабочие тетради для практических занятий.
5. Методические рекомендации по выполнению самостоятельной работы.
6. Словарь ключевых понятий.
7. Список литературы основной и дополнительный.

Все элементы методического обеспечения размещены на сайте кафедры СППК.

ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ

Примерные темы рефератов:

1. Психология организационно-управленческой деятельности как отрасль научного знания: объект, предмет, задачи и связь с другими науками.
2. История становления и развитие психологии управления.
3. Психологические требования к проведению совещания, групповой дискуссии и
4. Стресс в управленческой деятельности. Причины и последствия появления стрессов.
5. Психологическая защита, формы ее проявления.
6. Психологическая структура личности. Взаимосвязь особенностей личности и эффективности ее профессиональной деятельности.
7. Управление поведением личности в организации.
8. Группа как объект управления. Виды групп. Функции групп.
9. Характеристики малой социальной группы: композиция, структура, групповые процессы.
10. Коллектив как высшая ступень развития группы: понятие и этапы развития коллектива.
11. Команда: понятие, особенности построения.
12. Понятие социально-психологического климата, его составляющие. Пути оптимизации психологического климата в коллективе.
13. Конфликт в организации: определение и виды.
14. Психологические особенности личности руководителя.
15. Психологические особенности стилей управления. Влияние стиля управления на социально-психологический климат в коллективе.

Примерные темы контрольных работ

Вариант 1

- Психологическое содержание управленческой деятельности.
- Психологическая сторона власти в организации.
- Личные и социально – психологические потребности во власти и подчинении.
- Организационная культура как социально-психологическая проблема.

Вариант 2

- Представления руководителя о самом себе и их связь с эффективной управленческой деятельностью.
- Психологические особенности женщин-руководителей.
- Особенности поведения личности в организации.
- Влияние социальных установок личности на ее поведение в организации.

Вариант 3.

- Современные подходы к управлению по ценностям.
- Влияние жизненных кризисов на эффективность профессиональной деятельности руководителя.
- Психологические аспекты самоменеджмента руководителя
- Зависимость эффективности управленческой деятельности от биографических характеристик, способностей и черт личности.

Вариант 4

- Эффекты влияния группы на личность.
- Особенности делового общения.
- Коммуникативная компетентность руководителя как условие эффективной управленческой деятельности.
- Стиль руководства как фактор эффективности деятельности коллектива.

Вариант 5

- Социально-психологические основы принятия управленческих решений.
- Средства психологического влияния.
- Психологические особенности конфликта как типа взаимодействия.
- Проблемы формирования эффективного коллектива и команды.
- Пути оптимизации социально-психологического климата в коллективе.

Вопросы к зачету:

1. Психология организационно-управленческой деятельности как отрасль научного знания: объект, предмет, задачи и связь с другими науками.
2. История становления и развитие психологии управления.
3. Психологические требования к проведению совещания, групповой дискуссии и публичного выступления.
4. Стресс в управленческой деятельности. Причины и последствия появления стрессов.
5. Психологическая защита, формы ее проявления.
6. Психологическая структура личности. Взаимосвязь особенностей личности и эффективности ее профессиональной деятельности.
7. Управление поведением личности в организации.
8. Группа как объект управления. Виды групп. Функции групп.
9. Характеристики малой социальной группы: композиция, структура, групповые процессы.
10. Групповая динамика. Этапы развития и функционирования группы.
11. Коллектив как высшая ступень развития группы: понятие и этапы развития коллектива.

12. Команда: понятие, особенности построения.
 13. Сплоченность группы как условие ее эффективности. Понятие сплоченности.
 14. Факторы, влияющие на ее возникновение и развитие сплоченности.
 15. Понятие социально-психологического климата, его составляющие.
- Пути оптимизации психологического климата в коллективе.
16. Психологическая совместимость членов группы: понятие, виды и уровни.
 17. Методы изучения социально-психологических характеристик личности и группы.
 18. Конфликт в организации: определение и виды.
 19. Причины возникновения конфликтов в организации.
 20. Психологическая составляющая конфликта. Виды поведения в конфликте.
 21. Управление конфликтом.
 22. Психологические особенности личности руководителя.
 23. Роли руководителя в коллективе: виды ролей, их содержание.
- Этапы вхождения в роль.
24. Коммуникативная компетентность руководителя.
 25. Психологические особенности стилей управления. Влияние стиля управления на социально-психологический климат в коллективе.
- Для получения зачета по дисциплине обучающийся должен знать:
- особенности психологии организационно-управленческой деятельности, как с точки зрения теоретических положений, так и с точки зрения современных условий, в которых они работают;
 - общие черты и сравнительные особенности процесса организационно-управленческой деятельности
 - сущность и причины существующих проблем в управлении процессом организации предприятия;
 - основные положения теории научного управления, понятие и особенности педагогических и образовательных систем;
 - основные функции управления и их характеристики;
 - соотношение понятий «менеджмент» и «управление»;
- Уметь:
- использовать аналитические и экспертные методы при определении существующих проблем управления организационной деятельностью;
 - определять и формулировать основные принципы управления для конкретных внешних условий, изменений и проектов;
 - распознавать зависимость функциональных и структурных компонентов психологических и организационных систем;
- Владеть:
- обучающимися методами и навыками управленческой деятельности в сфере профессиональной деятельности;

– способами сбора, систематизации и анализа информации, необходимой для принятия управленческих решений;

– способами использования в управленческой деятельности ведущих принципов развития управления образованием, такие как целостность, системность, комплексность и оптимальное сочетание централизации и децентрализации.

Критерии оценки (в соответствии с формируемыми компетенциями и планируемыми результатами обучения):

Зачет студент получает в том случае, если студент выполнил тест без ошибок, если допущены 1-2 ошибки, то студенту задаются вопросы и ставится зачет, если студентом дан полный, развернутый ответ на поставленный вопрос, показана совокупность осознанных знаний по дисциплине, доказательно раскрыты основные положения вопросов; в ответе прослеживается четкая структура, логическая последовательность, отражающая сущность раскрываемых понятий, теорий, явлений. Знание по предмету демонстрируется на фоне понимания его в системе данной науки и междисциплинарных связей. Могут быть допущены недочеты в определении понятий, исправленные студентом самостоятельно в процессе ответа.

Зачет не ставится, если, в тесте допущены 3 и более ошибок и устный ответ представляет собой разрозненные знания с существенными ошибками по вопросу. Присутствуют фрагментарность, нелогичность изложения. Студент не осознает связь обсуждаемого вопроса с другими объектами дисциплины. Отсутствуют выводы, конкретизация и доказательность изложения. Дополнительные и уточняющие вопросы преподавателя не приводят к коррекции ответа студента.

Методические рекомендации для подготовки к семинару

- ознакомление с темой и вопросами занятия;
- изучение вопросов не менее чем по двум рекомендованным литературным источникам;
- выполнение практических заданий;
- оценка своей подготовленности путем ответов на вопросы для самопроверки;
- формулирование дискуссионных вопросов и проблем, желательных для обсуждения на занятии;
- подготовка доклада или сообщения.

Учебное текстовое электронное издание

**Оринина Лариса Владимировна
Кашуба Инесса Валерьевна
Бахольская Наталья Александровна
Великанова Светлана Семеновна**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРАКТИКУМ**

Практикум

1,43 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2019 год
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
Кафедра педагогического образования и документоведения
Центр электронных образовательных ресурсов и
дистанционных образовательных технологий
e-mail: ceor_dot@mail.ru