

**Общая психодиагностика:
диагностика межличностных отношений**

Учебно – методический комплекс

Составители: преподаватели кафедры психологии и коррекционной работы УО «ВГУ им. П. М. Машерова» **О. П. Кошкина, С. А. Мурашкевич**

Рецензент: доцент кафедры психологии и коррекционной работы, кандидат психологических наук **Богомаз С. Л.**

В учебно – методическом комплексе освещаются теоретические и практические аспекты диагностики межличностных отношений, имеющие важное значения для подготовки специалистов психолого-педагогического профиля и успешного осуществления ими деятельности в образовательной сфере. Пособие содержит методический материал, который может быть использован в процессе проведения диагностики межличностных отношений.

Издание может быть адресовано практическим психологам, социальным педагогам, социальным работникам, так же тем, кто ставит перед собой задачу оптимизации отношений между людьми.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Теоретические аспекты изучения межличностных отношений. Основные подходы к диагностике	5
Диагностика межличностных отношений на основе субъективных предпочтений	13
Методики косвенной оценки межличностных отношений	23
Методики наблюдения и экспертной оценки ситуации	25
Диагностика индивидуальных свойств, влияющих на межличностные отношения	31
Методики исследования субъективного отражения межличностных отношений	38
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	56
ЛИТЕРАТУРА	57
ПРИЛОЖЕНИЯ	59

ВВЕДЕНИЕ

Отношение к другому человеку является центром духовно-нравственного становления личности и во многом определяет нравственную ценность человека. По словам С. Л. Рубинштейна, сердце человека все соткано из его отношений к другим людям; с ними связано главное содержание психической, внутренней жизни человека. Именно эти отношения рождают наиболее сильные переживания и поступки.

В отечественной и зарубежной литературе приходится сталкиваться с самыми разными точками зрения на природу и значение межличностных отношений. Эта актуальная тема все еще находится в стадии активной разработки, нуждается не только в обобщении и конкретизации, но и в дальнейших исследованиях.

В пособии рассмотрены лишь основные подходы к определению межличностных отношений, их классификации. Отражены особенности диагностики, представлены диагностические методы и методики изучения данного феномена.

Затруднения, возникающие в процессе диагностики, во многом так и связаны с многозначностью трактовок понятия «межличностные отношения» и не структурированностью подходов к их изучению, а также многообразием методик применяемых для изучения различных аспектов межличностных отношений.

В связи с тенденцией гуманизации современной диагностики в разрабатываемые методики вводятся новые критерии оценки результатов (взамен жестких статистических норм), реализуется принцип коррекционности, ведется поиск развивающего и психотерапевтического эффекта психодиагностических методик. Это нашло отражение в большем внимании к методикам субъективного отражения межличностных отношений.

Задача данного пособия заключается в том, чтобы дать теоретические и практические ориентиры студентам - психологам и социальным работникам, для осуществления ими качественной диагностики межличностных отношений при осуществлении профессиональной деятельности.

Вопросы диагностики межличностных отношений могут быть интересны не только специалистам, занимающимся данной проблематикой, но и тем, кто ставит перед собой задачу оптимизации отношений между людьми.

Теоретические аспекты изучения межличностных отношений. Основные подходы к диагностике.

Сфера межличностных отношений охватывает практически весь диапазон существования человека. В отдельных психологических теориях из всех личностных составляющих придается как раз таки важнейшее значение именно межличностным отношениям (В. Н. Мясищев, А. А. Бодалев и т. д.). Содержательная направленность, широта, глубина, устойчивость, действенность отношений человека, в которых выражается его взаимодействие с обществом и отдельными людьми, являются так же важнейшим условием развития и совершенствования личности.

Рассматривая понятие «отношения» значит иметь в виду субъективную связь, которая устанавливается между индивидом и каким-то внешним объектом (предметом, человеком, событием) и проявляется в его эмоциональных реакциях, категоризации данного объекта, определенном шаблоне действий. Данный смысл закреплен в классическом определении отношений, которое принадлежит В. Н. Мясищеву. Он, определяя *межличностные отношения* как целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, включающую три взаимосвязанных компонента: отношение человека к людям, к себе, к предметам внешнего мира (Мясищев, 1995). В межличностных отношениях, когда мы рассматриваем взаимосвязи одного человека с другим, соответственно, можно вычленил характерный интегральный признак – наличие эмоциональной реакции на другого человека (положительной, отрицательной, нейтрально равнодушной или противоречивой). В связи с этим единицей анализа межличностных отношений выступает чувство как устойчивое эмоциональное отношение одного человека к другому. Чувства и сопровождающие их действия задают матрицу отношений, в соответствии с которой строится взаимодействие. В. Н. Мясищев говорит об отношениях симпатии и антипатии как проявлениях более интегральных отношений дружбы и вражды.

Термин «*межличностные*» указывает не только на то, что объектом отношений выступает другой человек, но и на взаимную направленность отношений. Этим межличностные отношения отличаются от таких видов как самоотношение, отношение к предметам, межгрупповые отношения. Данная особенность нашла отражение в следующем определении: *межличностные отношения* – это система установок, ориентаций, ожиданий членов группы относительно друг друга, обусловленных содержанием и организацией совместной деятельности и ценностями, на которых основывается общение людей. (Психология. Словарь, 1990).

Для личности особенно важны отношения наиболее субъективно значимых для нее людей. Именно они сильнее всего влияют на восприятие окружающего, рожают наиболее сильные переживания и определяют

особенности поступков. Отношение, переходящее в уважение или любовь к привлекательному для личности человеку, делает ее податливой на такие исходящие от этого человека воздействия, как убеждение, психологическое заражение внушение. И, наоборот, отношение, когда этот другой вызывает чувство неприязни, становится психологическим барьером на пути принятия личностью истин, изрекаемых им, субъективным препятствием для подражания его действиям и поступкам, и даже вызывает со стороны личности агрессивное поведение (Г. А. Ковалев). От количества субъективно значимых для личности людей зависит сила или слабость влияния человеческого фактора на ее развитие. Поэтому *межличностные отношения* часто определяют как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Для лучшей ориентации в многообразии отношений, имеет смысл обратиться к существующим в психологической литературе классификациям межличностных отношений.

Так, В. В. Столин эмпирически выделил три биполярные шкалы отношений: симпатия — антипатия, уважение — неуважение, близость — отдаленность. Используя для обозначения этих же биполярных шкал понятия «валентность», «позиция» и «дистанция», А. Кроник и Е. Кроник, также выделяют позитивные отношения — негативные отношения, отношения снизу — отношения сверху, близкие отношения — далекие отношения.

Классификацию, основанную на нескольких критериях: глубине отношений, избирательности в выборе партнеров, функции отношений, предлагает Н. Н. Обозов. Он выделяет следующие группы взаимоотношений: отношения знакомства, приятельские, товарищеские, дружеские, любовные, супружеские, родственные и деструктивные. Главным критерием, по мнению Н. Н. Обозова, является мера, глубина вовлечения личности в отношения, а дополнительные критерии — это дистанция между партнерами, продолжительность и частота контактов, участие ролевых клише в актах общения, нормы отношений, требования к условиям контакта. По данным Н. Н. Обозова, разные виды межличностных отношений предполагают включение в общение тех или иных уровней характеристик личности.

Еще одна классификация отношений, широко используемая для практических целей в психотерапии и педагогической психологии, — это типология стилей межличностных отношений Т. Лири. Она достаточно подробно приведена в различных психологических практикумах, поэтому здесь мы ограничимся только кратким перечислением стилей. В типологии Т. Лири выделяются две подгруппы — подгруппа агрессивно-доминирующих и подгруппа дружелюбно-подчиненных стилей. Первая подгруппа объединяет ведущие стили межличностных отношений, вторая — ведомые. К ведущим стилям относятся властный - лидирующий, независимый - домини-

рующий, прямолинейный - агрессивный и недоверчивый - скептический. К ведомым стилям относятся покорный - застенчивый, зависимый - послушный, сотрудничающий - конвенциональный и ответственный - великодушный.

Типология стилей межличностных отношений Т. Лири основана на двух взаимосвязанных параметрах: доминирование — подчинение и доброжелательность — враждебность. Естественно, данная классификация не может вместить все многообразие отношений в пространство двух измерений. Более многоплановая классификация отношений, учитывающая типологию вступающих в них личностей, предлагается в соционике.

В. А. Лабунская, проанализировав приведенные выше классификации отношений, пришла к выводу, что, несмотря на различия в обозначениях осей измерения отношений, они сходны по содержанию. Так, измерение «дистанция» сходно по своему психологическому значению с измерениями «включенность — исключенность», «зависимость — независимость», «привязанность — автономность». Измерение «позиция», по ее мнению, аналогично осям «контроль — подчинение», «доминирование — подчинение», «уважение — неуважение». Измерение «валентность» близко по своему психологическому содержанию к измерениям «эмоциональная близость — эмоциональная холодность», «симпатия — антипатия», «доброжелательность — враждебность».

С точки зрения В. А. Лабунской, совокупность отношений субъекта общения располагается в пространстве трех координат, каждая из которых имеет негативный и позитивный полюса. В эти координаты вписываются три группы отношений:

1. степень аффилиации (притяжение, любовь — отталкивание, ненависть);
2. доминирование — подчинение;
3. включенность — отсутствие.

В настоящее время почти все исследователи отношений и взаимоотношений выделяют следующие параметры, которые могут быть использованы для их классификации (14):

1. Знак отношения, или его «валентность», направленность. Данный параметр разделяет отношения на негативные, позитивные, амбивалентные и нейтральные, а также на отношения к себе и к Другому.

2. Интенсивность отношения — это количественный параметр, который показывает силу проявления отношения.

3. Модальность отношения, раскрывающая конкретную, содержательную, качественную сторону отношения.

4. Дифференцированность отношений, то есть «обилие оттенков» или многообразие отношения.

5. Степень взаимности и определенности отношения.

6. Степень глубины и устойчивости отношения.

7. Степень типичности, стереотипности отношения.

8. Степень конгруэнтности, или соответствия внешнего выражения отношения его внутреннему содержанию.

9. Стилевая сторона отношения (степень самоконтроля, степень самоограничения, степень самоактуализации в отношениях).

10. Степень осознанности и зрелости отношения.

11. Степень этичности отношения.

Перечисленные параметры отношений описывают все их многообразие и могут быть использованы в самом разном сочетании друг с другом как критерии диагностики межличностных отношений.

В связи с широтой изучаемого феномена межличностных отношений, разработано большое количество конкретных методик их исследования, которые могут быть систематизированы следующим образом:

А) на основании объекта (диагностика отношений между группами, внутригрупповых процессов, диадных отношений и т. д.);

Б) на основании задач решаемых обследованием (изучение групповой сплоченности, совместимости и т. д.);

В) на основании особенностей используемых методик (опросники, проективные методики, социометрия и т. д.);

Г) на основании исходной точки отсчета диагностики межличностных отношений (методики субъективных отношений, методики изучения личностных особенностей, влияющих на межличностные отношения и т. д.). (Бодалев А. А., Столин В. В., 2002).

Выбор адекватной методики для осуществления диагностики осуществляется с учетом объекта исследования, задач исследования, структурных особенностей методик и психологических параметров диагностики. Остановимся на них более подробно.

Рассматривая **объект исследования** надо учитывать, что межличностные отношения проявляются в большом разнообразии сфер человеческого бытия, которые существенно отличаются друг от друга и в них действуют различные психологические детерминанты. Так, социометрия, адекватная для исследования группы лиц, хорошо знакомых друг с другом, даст трудно интерпретируемые результаты при обследовании группы, в которой люди находятся на различных уровнях межличностного познания.

От определения **задач исследования** зависят требования, предъявляемые к валидности используемых методик, к объему поставляемых ею психологических данных. Например, исследование, направленное, на выяснение совместимости экипажа парусного судна для продолжительного плавания, предполагает не только моделирование и анализ межличностных отношений в условиях, максимально приближенных к реальным, но и углубленное изучение мотивационно-потребностной сферы каждого с целью прогноза и предупреждения межличностных коллизий во время продолжительного плавания. В то же время эти методики, примененные для иссле-

дования структуры, сплоченности открытого для внешних социальных воздействий коллектива, дали бы излишнюю и не вполне адекватную информацию.

Структурные особенности используемых методик следует учитывать в связи с мотивацией испытуемого на исследование. Отдельные психодиагностические методики не предполагают мотивации к выполнению задания уже по самой сути своего строения. Больше всего это относится к методикам опросникового типа и их объемным вариантам (скажем, СМИЛ). Они неудобны и в тех случаях, в которых психологу необходимо обеспечить хороший личностный контакт с обследуемым.

Исходная точка отсчета диагностики межличностных отношений, т. е. **психологические параметры**, на которых основывается суждение психолога о межличностных отношениях, существенно отличаются даже в тех случаях, когда результаты исследования интерпретируются в тех же терминах. Для одних методик основными являются показатели межличностной привлекательности, ситуации субъективного выбора, для других - глубинные мотивационно - потребностные характеристики каждого участника взаимодействия, для третьих - ситуационные детерминанты поведения и т. д. Различные точки отсчета представляют собой методическую реализацию определенных теоретических воззрений. Это необходимо иметь в виду для критического осмысления интерпретации получаемых данных.

Психодиагностические методики межличностных отношений имеют **достоинства и недостатки**, которые различны для каждой из групп методик.

Методикам косвенной оценки межличностных отношений свойственны следующие достоинства: простота применения; возможности использования методик в игровой деятельности психотерапии и профконсультации. Недостатки связаны с неразработанностью и предоставлением сравнительно узкой информации о межличностных отношениях.

Методики наблюдения и экспертной оценки ситуации имеют высокие прогностические возможности. Это связано с возможностью моделирования желаемого поведения, фиксацией результатов непосредственно в ситуации взаимодействия, в контексте предыдущих и последующих событий. Недостатком является отсутствие стандартизированной измерительной процедуры.

В диагностике межличностных отношений на основе субъективных предпочтений можно выделить такие достоинства как: простота применения; легкость обработки; наглядность представленных результатов. На получаемые с помощью этих методик результаты влияют: социальные установки, отношение к процессу исследования; особенности отражения эмоционального отношения в сознании человека.

При диагностике индивидуальных свойств, влияющих на межличностные отношения основным недостатком является направленность на

решение специфических задач исследования. Достоинствами являются простота применения, легкость обработки наглядность представленных результатов.

Диагностика межличностных отношений включает в себя изучение взаимоотношений в малых контактных группах. Для этой цели применяются социометрические методики и опросники.

Правильно подобранный опросник нередко является единственным способом выявления особенностей психического отражения людьми социально-психологических условий, в которых они взаимодействуют, решая в ходе совместной деятельности различные производственные, образовательные и воспитательные задачи. С помощью результатов опросника можно: изучить психологическую атмосферу (Ф.Фидлер), определить сплоченность в малой группе (К.Сишор), выявить преобладающий тип отношения к другим (Т. Лири) и т. д. Опросники так же позволяют: воссоздать «внутреннюю» картину формирования внутриколлективных связей, проанализировать источники межличностных конфликтов, диагностировать некоторые устойчивые характеристики как личности, так и групповых взаимоотношений (23). Например, методика «Q-сортировка» позволяет определить основные личностные тенденции взаимодействия человека в реальной группе: общительность/необщительность, зависимость/независимость и т. п.

Для измерения психологической близости в межличностных отношениях в группе используются различные способы, такие, как шкала социальной дистанции; социометрический тест; эгоцентрическая и социоцентрическая модели.

Измерение межличностной аттракции тесно связано с разработками в области измерения социальных установок. В 1925 году Е. Богардус предложил «Шкалу социальной дистанции» для изучения социальных установок. Это был вопросник, выявляющий степень приемлемости другого человека как представителя определенной социальной группы.

Респондентам предлагался перечень национальностей; каждого просят указать, какую степень близости он допускает для себя с людьми той или иной группы. Опросник предлагает семь возможных для респондента степеней близости: до близкого родства посредством брака; до принятия в члены моего клуба в качестве друга; до соседства на моей улице; до разрешения выполнять какую-либо работу в моей стране; до гражданства в моей стране; только до посещения моей страны в качестве туриста; не допускать или выслать из моей страны.

Таким образом, Шкала представляет собой континуум социальной близости, в котором «1» указывает на высокую степень допустимой близости, а «7»- на самую низкую степень.

С незначительными вариациями этот метод использовался для измерения дистанции, связанной с расовой и региональной принадлежностью,

возрастом, полом, профессией, религией, для измерения дистанции между родителями и детьми. В типичном исследовании человек может сделать до тысячи суждений, например ранжировать 50 вариантов отношений к людям, используя 20 рейтинговых шкал для каждого (17).

Для диагностики эгоцентрической и социцентрической модели используются графические приемы измерения психологической области.

Дополнительную информацию об особенностях межличностных отношений в группе можно получить изучая параметры групповой структуры:

1. Формально-структурное измерение дает представление о соподчиненности позиций индивидов в системе официальных отношений в малой группе и фактически полностью зафиксировано в штатном расписании организаций. Например, студент – преподаватель – декан -ректор.
2. Социометрическое измерение характеризует субординацию позиций индивидов в в системе внутри групповых межличностных предпочтений и представляется как в классическом варианте социометрической структуры группы, так и в аутосоциометрической ее модификации. Определить субординацию позиций можно с помощью наблюдения, эксперимента или опроса. По сути социометрическое измерение в значительной степени является проекцией неформальной структуры группы.
3. Коммуникативное измерение реализуется в коммуникативных сетях, фиксирующих соподчиненность позиций индивидов в зависимости от расположения последних в системах информационных потоков и концентрации у них той или иной информации, касающейся группы. Модели коммуникативных сетей в определенной мере детерминируют групповую эффективность, что возникает вследствие некоторых факторов. К их числу относят: способность членов группы к развитию организационной структуры; степень свободы с которой личность может функционировать в группе; насыщенность или информационную перегрузку, испытываемую членами группы в позициях коммуникативной сети; уровень развития группы, в ряде случаев существенным образом влияющий на взаимосвязь рассматриваемых переменных.
4. Отношение власти, отражающее вертикаль субординации индивидов в зависимости от их влияния в группе.
5. Лидерство как один из измеряемых параметров структуры малой группы. Оно определяется иерархией позиции индивидов в зависимости от их ценностных потенциалов и вклада в жизнедеятельность группы наиболее ярко это измерение групповой структуры проявляется в инструментальном и эмоциональном качестве лидерства (32).

Следует обратить внимание на то что, для научно- исследовательских целей необходим баланс объективизма и субъективизма, получаемый с помощью рассмотренных методов. Необходимо так же учитывать, что

достоинства методик в одной сфере реализации превращаются в существенный недостаток в другой.

Большинство методов изучения межличностных отношений направлены на удовлетворение конкретных интересов практического работника, так как дают обширную информацию о человеке в социальном плане.

Репозиторий ВГУ

Диагностика межличностных отношений на основе субъективных предпочтений.

Данный класс методик обладает рядом преимуществ и пользуется неизменной популярностью при исследовании различных возрастных групп. Явными достоинствами является простота применения, легкость обработки и наглядность представления полученных результатов. Социометрическая техника применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, анализировать социально – психологическую совместимость членов конкретных групп. Этот класс методик представлен различными формами социометрии (начиная с социометрического теста Дж. Морено и наиболее распространенной на сегодняшний день аутосоциометрической методики Я. Л. Коломинского). Суть данных методик состоит в исследовании субъективных межличностных предпочтений (выборов) членов группы по определенным сферам. Критерии при этом могут быть различными: деловой, эмоциональный, ролевой и др., т. е. по сферам жизнедеятельности. Тем не менее, следует учитывать при проведении любых модификаций социометрии отношение к самому процессу исследования, влияние социальных установок и психологических защит. Социометрический метод позволяет выразить внутригрупповые отношения в виде числовых величин и графиков и таким образом получить ценную информацию о состоянии группы.

Социометрическое исследование.

Общая схема действий при социометрическом исследовании состоит в следующем. После постановки задач исследования и выбора объектов измерений формулируются основные гипотезы и положения, касающиеся возможных критериев опроса членов групп. Здесь не может быть полной анонимности, иначе социометрия окажется малоэффективной. Требование экспериментатора раскрыть свои симпатии и антипатии нередко вызывает внутренние затруднения у опрашиваемых и проявляется у некоторых людей в нежелании участвовать в опросе. Когда вопросы или критерии социометрии выбраны, они заносятся на специальную карточку или предлагаются в устном виде по типу интервью. Каждый член группы обязан отвечать на них, выбирая тех или иных членов группы в зависимости от большей или меньшей склонности, предпочтительности их по сравнению с другими, симпатий или, наоборот, антипатий, доверия или недоверия и т.д.

При этом социометрическая процедура может проводиться в двух формах. Первый вариант — непараметрическая процедура. В данном слу-

чае испытуемому предлагается ответить на вопросы социометрической карточки без ограничения числа выборов испытуемого. Если в группе насчитывается, скажем, 12 человек, то в указанном случае каждый из опрашиваемых может выбрать 11 человек (кроме самого себя). Таким образом, теоретически возможное число сделанных каждым членом группы выборов по направлению к другим членам группы в указанном примере будет равно $(N-1)$, где N — число членов группы. Точно так же и теоретически возможное число полученных субъектом выборов в группе будет равно $(W-1)$. Указанная величина $(N-1)$ полученных выборов является основной количественной константой социометрических измерений. При непараметрической процедуре эта теоретическая константа является одинаковой как для индивидуума, делающего выборы, так и для любого индивидуума, ставшего объектом выбора. Достоинством данного варианта процедуры является то, что она позволяет выявить так называемую эмоциональную экспансивность каждого члена группы, сделать срез многообразия межличностных связей в групповой структуре. Однако при увеличении размеров группы до 12-16 человек этих связей становится так много, что без применения вычислительной техники проанализировать их становится весьма трудно.

Другим недостатком непараметрической процедуры является большая вероятность получения случайного выбора. Некоторые испытуемые, руководствуясь личным мотивом, нередко пишут в опросниках «выбираю всех». Ясно, что такой ответ может иметь только два объяснения: либо у испытуемого действительно сложилась такая обобщенная аморфная и недифференцированная система отношений с окружающими (что маловероятно), либо испытуемый заведомо дает ложный ответ, прикрываясь формальной лояльностью к окружающим и к экспериментатору (что наиболее вероятно).

Анализ подобных случаев заставил некоторых исследователей попытаться изменить саму процедуру применения метода и таким образом снизить вероятность случайного выбора. Так родился второй вариант — параметрическая процедура с ограничением числа выборов. Испытуемым предлагают выбирать строго фиксированное число из всех членов группы. Например, в группе из 25 человек каждому предлагают выбрать лишь 4 или 5 человек. Величина ограничения числа социометрических выборов получила название «социометрического ограничения» или «лимита выборов».

Многие исследователи считают, что введение «социометрического ограничения» значительно превышает надежность социометрических данных и облегчает статистическую обработку материала. С психологической точки зрения социометрическое ограничение заставляет испытуемых более внимательно относиться к своим ответам, выбирать для ответа только тех членов группы, которые действительно соответствуют предлагаемым

ролям партнера, лидера или товарища по совместной деятельности. Лимит выборов значительно снижает вероятность случайных ответов и позволяет стандартизировать условия выборов в группах различной численности в одной выборке, что и делает возможным сопоставление материала по различным группам.

В настоящее время принято считать, что для групп в 22-25 участников минимальная величина «социометрического ограничения» должна выбираться в пределах 4-5 выборов. Существенное отличие второго варианта социометрической процедуры состоит в том, что социометрическая константа ($N-1$) сохраняется только для системы получаемых выборов (т.е. из группы к участнику). Для системы отданных выборов (т.е. в группу от участника) она измеряется новой величиной d (социометрическим ограничением). Введением величины d можно стандартизировать внешние условия выборов в группах разной численности. Для этого необходимо определять величину d по одинаковой для всех групп вероятности случайного выбора. Формулу определения такой вероятности предложили в свое время Дж. Морено и Е. Дженнингс:

$$P(A) = d / N - 1,$$

где P — вероятность случайного события (A) социометрического выбора; N — число членов группы.

Обычно величина $P(A)$ выбирается в пределах 0,20-0,30. Подставляя эти значения в формулу для определения d с известной величиной N , получаем искомое число «социометрического ограничения» в выбранной для измерений группе.

Недостатком параметрической процедуры является невозможность раскрыть многообразие взаимоотношений в группе. Возможно выявить только наиболее субъективно значимые связи. Социометрическая структура группы в результате такого подхода будет отражать лишь наиболее типичные, «избранные» коммуникации. Введение, «социометрического ограничения» не позволяет судить об эмоциональной экспансивности членов группы.

Социометрическая процедура может иметь целью: а) измерение степени сплоченности - разобщенности в группе; б) выявление «социометрических позиций», т.е. относительного авторитета членов группы по признакам симпатии-антипатии; где на крайних полюсах оказываются «лидер» группы и «отвергнутый»; в) обнаружение внутригрупповых подсистем, сплоченных образований, во главе которых могут быть свои неформальные лидеры.

Социометрическая карточка или социометрическая анкета составляется на заключительном этапе разработки программы. В ней каждый член группы должен указать свое отношение к другим членам группы по выделенным критериям (например, с точки зрения совместной работы, участия в решении деловой задачи, проведения досуга, в игре и т.д.) Кри-

терии определяются в зависимости от программы данного исследования: изучаются ли отношения в производственной группе, группе досуга, во временной или стабильной группе. При опросе без ограничения выборов в социометрической карточке после каждого критерия должна быть выделена графа, размеры которой позволили бы давать достаточно полные ответы. При опросе с ограничением выборов справа от каждого критерия на карточке чертятся столько вертикальных граф, сколько выборов мы предполагаем разрешить в данной группе.

Социометрическая карточка

	Г ип	Критерии	Выборы			
	У чеба	А) Кого бы вы хотели выбрать старостой группы? Б) Кого бы вы не хотели выбрать старостой своей группы?				
	Д осуг	А) Кого бы вы хотели пригласить на встречу Нового года? Б) Кого бы вы не хотели пригласить на встречу Нового года?				

Определение числа выборов для разных по численности групп, но с заранее заданной величиной $P(A)$ в пределах 0,14-0,25 можно произвести, пользуясь специальной таблицей.

Величины ограничения социометрических выборов.

Число членов групп	Социометрическое ограничение d	Вероятность случайного выбора $P(A)$
5 - 7	1	0, 20 – 0, 14
8 – 11	2	0, 25 – 0, 18
12 – 16	3	0, 25 – 0, 19
17 – 21	4	0, 23 – 0, 19
22 – 26	5	0, 22 – 0, 19
27 – 31	6	0, 22 – 0, 19
32 - 36	7	0, 21 – 0, 19

После заполнения социометрических карточек осуществляется этап математической обработки. Для большей наглядности картины взаимоотношений в группе рекомендуется строить социоматрицу. Результаты вы-

боров чаще всего разносятся по матрице с помощью условных обозначений.

Достоинством социоматрицы является и возможность представить выборы в числовом виде, что в свою очередь позволяет проранжировать порядок влияний в группе. На основе социоматрицы строится социограмма — карта социометрических выборов (социометрическая карта), производится расчет социометрических индексов.

Социограммная техника является существенным дополнением к табличному подходу в анализе социометрического материала, ибо он дает возможность более глубокого качественного описания и наглядного представления групповых явлений.

Кроме традиционных вариантов социометрии, предназначенных преимущественно для лиц, начиная со школьного возраста, используются ее различные вариации, некоторые из которых мы предлагаем. В данных методиках, ребенок в воображаемых ситуациях осуществляет выбор предпочитаемых и не предпочитаемых членов своей группы. Остановимся на описании некоторых из них, соответствующих возрастным особенностям дошкольников и младших школьников (по Смирновой Е. О.).

Капитан корабля.

Во время индивидуальной беседы ребенку показывают рисунок корабля (или игрушечный кораблик) и задают следующие вопросы:

Если бы ты был капитаном корабля, кого из группы ты взял бы себе в помощники, когда отправился бы в дальнее путешествие?

Кого пригласил бы на корабль в качестве гостей?

Кого ни за что не взял бы с собой в плавание?

Кто еще остался на берегу?

Как правило, такие вопросы не вызывают у детей особых затруднений. Они уверенно называют два-три имени сверстников, с которыми они предпочли бы «плыть на одном корабле». Дети, получившие наибольшее число положительных выборов у сверстников (1-й и 2-й вопросы), могут считаться популярными в данной группе. Дети, получившие отрицательные выборы (3-й и 4-й вопросы), попадают в группу отверженных (или игнорируемых).

Два домика.

Для проведения методики необходимо приготовить лист бумаги, на котором нарисованы два домика. Один из них — большой красивый, красного цвета, а другой — маленький, невзрачный, черного цвета. Взрослый показывает ребенку обе картинки и говорит: «Посмотри на эти домики. В красном домике много разных игрушек, книжек, а в черном — иг-

рушек нет. Представь себе, что красный домик принадлежит тебе, и ты можешь приглашать к себе всех, кого хочешь. Подумай, кого из ребят своей группы ты бы пригласил к себе, а кого поселил бы в черный домик». После инструкции взрослый отмечает тех детей, которых ребенок берет к себе а красный дом, и тех, кого он хочет поселить в черный домик. После окончания беседы можно спросить у детей, не хотят ли они кого-то поменять местами, не забыли ли они кого-нибудь.

Интерпретация результатов этого теста достаточно проста: симпатии и антипатии ребенка прямо связаны с размещением сверстников в красном и черном домиках.

Социометрическая проба «День рождения».

Данная методика предназначена для детей дошкольного и младшего школьного возраста, в тех случаях, когда необходимо провести исследование отношения ребенка к детям и взрослым. Тест проводится индивидуально и коллективно (с младшими школьниками), в форме игры.

Инструкция: «Давай поиграем с тобой в твой день рождения. Большой круг будет у нас столом, на котором лежит праздничный пирог со свечками. Свечек столько, сколько тебе будет лет. Мы их нарисуем. Вокруг стола расположены маленькие кружочки — это что? Конечно, стулья. Выбери стул, на который ты сядешь. Давай твой стул отметим — звездочкой или снежинкой? (Ответ ребенка позволяет отметить сформированность половой идентификации: мальчики выбирают звездочку, девочки — снежинку.)

Кого хочешь посадить рядом с собой? А с другой стороны?» (Около кружочка пишется имя, а в кружочке — порядок выбора.) Ребенок называет имена людей, игрушки, животных...

Их располагаем в порядке называния или усаживаем на «стульчики», которые предлагает ребенок.

После четвертого выбора можно предложить повторяющийся вопрос: «Ты будешь еще кого-то сажать, или уберем (зачеркнем) стульчики?» (Ответ ребенка дает нам возможность предположить его потребности в общении.)

Когда ребенок заполнит все десять «стульчиков», задаем вопрос о необходимости добавить «стульчики»: «Если хочешь еще кого-то посадить, то мы можем добавить (дорисовать) «стульчики».

Есть дети, которые имеют потребность дорисовывать «стульчики» в промежутках, иногда даже заполняют второй ряд.

Анализ результатов:

1. Потребность в общении:

а) желает общаться в широком кругу — используются все «стульчики» или добавляются новые;

б) желает общаться, но с близкими людьми, в ограниченном кругу — «убираются» (зачеркиваются) «стулья»;

в) несформированная потребность в общении — выбор игрушек, предметов, животных.

Эмоциональные предпочтения в общении: близкие, доверительные, приятные отношения — люди располагаются рядом с «именинником».

Значимость социального окружения:

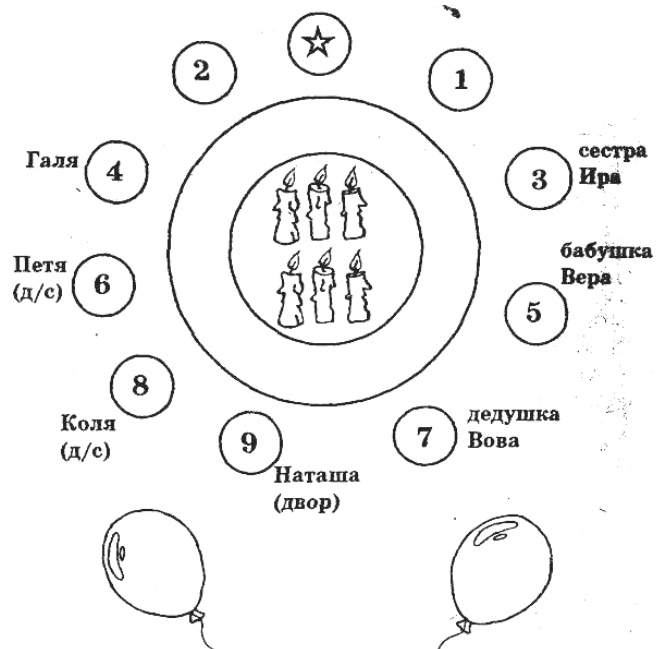
а) количественное преобладание взрослых, детей, предметов — наличие опыта общения с ними;

б) преобладание какой-то группы (семья, детский сад, школа, двор, дача и т.д.) — значимая среда в общении;

в) половое преобладание в общении — наличие мальчиков и девочек, женщин, мужчин.

Психолог, педагог, предлагая ребенку игру «День рождения», прикасается к личному миру малыша. Необходимо помнить о доверительном контакте с ним. В тест погружают постепенно: вначале лучше побеседовать о дне рождения, нарисовать атрибуты дня рождения, поиграть в рисунки. Поэтому желательно не использовать заготовки, а создать образ праздничного стола вместе с детьми. И если «стулья» будут разной величины, то вы сможете проанализировать выбор ребенком собственного места, тенденции на лидерство (крупный «стул») или неуверенность (маленький «стул»). В том случае, когда социальная проба не даст психологу необходимую информацию, можно повторить игру, предложить нарисовать еще стол для взрослых (если за предыдущим столом располагались только дети) или для детей (если за предыдущим столом располагались только взрослые), а может быть, стол для людей (если за предыдущим столом располагались только игрушки, предметы, животные). Новый стол начинаем вновь с пирога, со свечек, со звездочки или снежинки и задаем уже знакомые вопросы.

Анализируя результаты, необходимо учитывать вспомогательную задачу теста и ситуативность ребенка. Для углубленного социометрического исследования, а также для уточнения информации рекомендуется использовать другие методики («Рисунок



семьи», методику Рене Жиля, игру «Секрет», социометрические опросники и др.).

Социометрический опросник (для детей).

Опросник (20) используется в работе с детьми старше 5 лет для исследования эмоциональных социальных предпочтений, выявления референтной группы, кроме того, с помощью опросника можно получить информацию об адаптации ребенка в образовательном учреждении (социум детского сада, школы), о реализации потребности в общении. При использовании опросника в детском коллективе выявляются популярные и непопулярные дети, значимые воспитатели (учителя).

Опросник состоит из пяти частей. В каждой части по 10 вопросов. В I части исследуются отношения со сверстниками, во II – отношения в семье, в III — отношения с воспитателями, учителями, в IV — отражается значимость образа воспитателя, учителя, в V — исследуется референтная группа ребенка.

Опросник можно предлагать детям в устной или письменной форме; индивидуально или коллективно.

Результаты анкеты оформляются в специальную таблицу (социоматрицу) или в социометрический рисунок (социограмму).

Вопросы:

I

1. С кем ты обычно играешь?
2. С кем тебе нравится играть больше всего?
3. Если бы тебе предложили назвать тех детей, кого нужно перевести в другую группу (класс), то кого бы ты назвал?
4. Если бы тебя перевели в другую группу (класс), то кого бы ты взял с собой?
5. Если бы тебя угостили тремя конфетами, то с кем бы ты поделился?
6. С кем из детей ты хотел бы сидеть рядом?
7. С кем из детей ты не хотел бы сидеть рядом?
8. Кого из детей ты хотел бы пригласить на свой день рождения?
9. Кого из детей ты не хотел бы пригласить на свой день рождения?
10. С кем из детей ты хотел бы жить по соседству?

II

1. С кем ты любишь играть дома?

2. С кем ты не любишь играть дома?
3. С кем ты любишь заниматься дома?
4. С кем ты не любишь заниматься дома?
5. С кем ты любишь дома смотреть телевизор?
6. С кем ты не любишь дома смотреть телевизор?
7. С кем ты любишь гулять?
8. С кем ты любишь вместе обедать?
9. Если бы у тебя были два билета в цирк, то с кем бы ты пошел?
10. На кого в семье ты хотел бы быть похожим?

III

1. С кем из воспитателей (учителей) тебе интересно на занятиях?
2. С кем из воспитателей (учителей) тебе не интересно на занятиях?
3. С кем из воспитателей (учителей) тебе интересно на прогулке?
4. С кем из воспитателей (учителей) тебе не интересно на прогулке?
5. На кого из воспитателей (учителей) ты хотел бы, чтобы были похожи другие воспитатели (учителя)?
6. На кого из воспитателей (учителей) ты хотел бы быть похожим?
7. Кто из воспитателей (учителей) самый добрый?
8. Кто из воспитателей (учителей) самый строгий?
9. Кому из воспитателей (учителей) ты расскажешь о своих неприятностях?
10. С кем из воспитателей (учителей) тебе хотелось бы пойти на экскурсию?

IV

1. Тебе хочется побыть около воспитателя (учителя) или поиграть с ребятами?
2. На экскурсии в автобусе ты сядешь рядом с воспитателем (учителем) или с ребятами?
3. На занятии, если ты не понял вопрос, ты спрашиваешь у воспитателя (учителя) или у товарища?
4. Если ты отмечаешь свой день рождения всей группой (классом), ты пригласишь воспитателя (учителя)?
5. Если тебя воспитатель (учитель) просит помочь, ты выполняешь с радостью или тебе это безразлично?
6. Если у тебя происходит радостное событие, ты расскажешь об этом воспитателю (учителю) или промолчишь?

7. Тебе нравится, когда тебя хвалит воспитатель (учитель), или тебе это безразлично?
8. У воспитателя (учителя) день рождения, ты хотел бы сам подарить ему цветы, или ты хочешь, чтобы это сделал кто-нибудь другой?
9. Если в транспорте ты случайно встретил воспитателя (учителя), ты подойдешь к нему или сделаешь вид, что не заметил его?
10. Ты хотел бы быть похожим на своего учителя?

V

1. Когда тебе грустно, кого ты хочешь видеть рядом с собой?
2. Когда тебе грустно, кого ты не хочешь видеть рядом с собой?
3. Когда тебе весело, кого ты хочешь видеть рядом с собой?
4. Кому ты расскажешь о своем секрете?
5. Кому ты не будешь рассказывать о своем секрете?
6. С кем ты хотел бы заниматься любимым делом?
7. С кем ты не хотел бы заниматься любимым делом?
8. С кем ты поделился бы конфетой?
9. На кого ты хотел бы быть похожим?
10. На кого ты не хотел бы быть похожим?

Методики косвенной оценки межличностных отношений

Данный класс методик основан на возможности их использования в игровой деятельности, при интерпретации «рисунка семьи», в ситуации психотерапии и профконсультировании вне зависимости от теоретической ориентации психолога.

Методические приемы исследования межличностных отношений основаны на выявленных в социальной психологии закономерностях влияния эмоционального отношения главным образом на невербальное поведение, паралингвистические параметры.

Наиболее известны методики, основанные на закономерностях проксемического поведения людей. Главная их предпосылка в том, что выбор субъектом положения в пространстве относительно другого лица или группы лиц зависит от его межличностных отношений - положительное эмоциональное отношение проявляется в выборе более близкого расстояния.

Средства исследования, основанные на феноменах «личностного пространства», можно разделить на три категории:

- а) методики наблюдения реальной ситуации;
- б) методики символического моделирования реальной ситуации;
- в) проективные средства.

Считается, что методики наблюдения реальной ситуации дают наиболее достоверную информацию о межличностных отношениях. Классическую, наиболее типичную процедуру представляет собой схема исследования, в которой проксемическое поведение двух людей фиксируется наблюдателем или же, в более сложных схемах, проксемическое поведение членов группы записывается на видеопленку с последующим анализом поведения каждого. Иллюстрацией элементарной процедуры может служить следующий вариант: в комнате находятся стол и два стула, расположенные на определенном, достаточно большом расстоянии друг от друга. Экспериментатор, сидящий на одном из стульев при входе испытуемого, просит его сесть. Свободный выбор дистанции, проявляющийся в выборе места для расположения стула (расстояние между ним и экспериментатором впоследствии измеряется); связывается с психологической ситуацией межличностных отношений.

Методики символического моделирования реальной ситуации достаточно разнообразны. В одной из них, используемой указанными выше авторами, испытуемому предлагается набор фотографий, в которых зафиксированы разные расположения стола и стульев. Испытуемого просят выбрать из них ту, в которой запечатлено наиболее комфортное для него расположение. Другие варианты моделирования предполагают большую активность испытуемого, в которых он сам должен полностью структурировать ситуацию, самостоятельно располагая символы или игрушки, изображающие людей и объекты, определенным образом в пространстве. Со-

гласно методике, описанной Дж. Кют, ребенок складывает вырезанные фигуры разных людей на бархатной доске. При сравнении данных о линейных расстояниях между расположенными фигурами с соответствующими данными исследований по другим психологическим методикам автор пришел к выводу, что эмоциональные расстояния между людьми выражаются через линейные расстояния в символической ситуации.

Проективные средства, основанные на обсуждаемом принципе, существенно не отличаются от методических приемов моделирования, однако своей процедурой и стимульным материалом они направлены на определенную сферу познания. Скажем, методика Петерсона (1980) направлена на изучение семейных отношений. В нее входят модель комнаты (пол комнаты маркирован поперечными линиями для удобства измерения расстояния), игрушечные фигуры членов семьи. Ребенок, играя в «семью» и располагая определенным образом ее членов, дает исследователю легко интерпретируемый материал. В большинстве случаев оценка расстояния между фигурами составляет лишь небольшую часть интерпретируемого материала проективной методики, один его параметр. Он используется в методиках, основанных на игровой деятельности, при интерпретации рисунка семьи, при структуризации отображенных межличностных ситуаций. Валидность проективных средств в измерении межперсонального пространства подтверждается в работе Д. Эдвардса.

Кроме методических приемов, основанных на закономерностях проксемического поведения, создаются процедуры исследования межличностных отношений на основе особенностей паралингвистических компонентов речи, такесики и контакта глаз. Было показано, что именно контакт глаз позволяет судить о начале интеракции; увеличение времени обоюдного контакта глаз говорит о более теплых отношениях между партнерами.

Главный недостаток методик косвенной оценки межличностных отношений в их неразработанности, в том, что они дают сравнительно узкую информацию. Практически методы диагностики (например, основанные на проксемических феноменах) очень близки к методическим приемам исследования самих феноменов. Однако такой принцип оценки межличностных отношений может оказаться весьма перспективным (4).

Методики наблюдения и экспертной оценки ситуации

Как уже неоднократно подчеркивалось, исследование межличностных отношений связано со значительными методическими трудностями, поскольку отношение, в отличие от общения, не может быть непосредственно наблюдаемо. Разнообразные вербальные методы, широко используемые при исследовании межличностных отношений, в том числе и социометрические опросы, имеют ряд диагностических ограничений, когда мы имеем дело как с детьми, так и со взрослыми. Вопросы, как правило, провоцируют определенные, социально одобряемые ответы и высказывания, которые порой не соответствуют реальному отношению к окружающим. Данная тенденция наблюдается уже с дошкольного возраста. Кроме того, вопросы, требующие вербального ответа, отражают более или менее осознанные представления и установки. Однако между осознанными представлениями и реальными отношениями в большинстве случаев существует разрыв. Отношение своими корнями уходит в более глубокие пласты психики, скрытые не только от наблюдателя, но и от самого испытуемого.

Вместе с тем в психологии существуют методики, позволяющие несколько избежать данных ограничений. Например, для детей можно создавать такие естественные эксперименты, в которых ребенок будет поставлен перед необходимостью решения социальной проблемы (поделиться или не поделиться со сверстником, оценить его действия, разрешить конфликт и пр.). Подобные ситуации не являются простыми формами совместной деятельности, это — игры и действия рядом, в которых дети, начиная с 3—4 лет, могут проявлять интерес к сверстнику, оценивать его действия; оказывать поддержку и помощь.

Приведем несколько примеров возможных проблемных ситуаций (по Смирновой Е. О.):

Строитель

В игре участвуют двое детей и взрослый. Перед началом строительства взрослый предлагает детям рассмотреть конструктор и рассказать, что можно из него построить. По правилам игры один из детей должен быть строителем (т.е. осуществлять активные действия), а другой — контролером (пассивно наблюдающим за действиями строителя). Дошкольникам предлагается самостоятельно решить: кто будет строить первым и, соответственно, будет исполнять роль строителя, а кто будет контролером — следить за ходом строительства. Конечно, большинство детей хочет сначала быть строителем. Если дети не могут самостоятельно сделать выбор, взрослый предлагает им воспользоваться жребием: угадать, в какой руке спрятан кубик конструктора. Угадавший назначается строителем и строит постройку по собственному замыслу, а другой ребенок назначается контро-

лером, он наблюдает за строительством и вместе со взрослым оценивает его действия. В ходе строительства взрослый 2—3 раза поощряет или порицает ребенка-строителя. Например: «Очень хорошо, отличный дом, ты замечательно строишь» или «Что-то у тебя странный дом получается, таких не бывает».

Одень куклу

В игре участвуют четверо детей и взрослый. Каждому ребенку дают бумажную куклу (девочка или мальчик), которую надо нарядить на бал. Взрослый раздает детям конверты с деталями кукольной одежды, вырезанными из бумаги (для девочек — платья, для мальчиков — костюмы). По цвету, отделке и раскрою все варианты одежды отличаются друг от друга. Помимо этого, в конверты вкладываются различные вещи, украшающие платье костюм (бантики, кружева, галстуки, пуговицы и пр.) и дополняющие наряд куклы (шляпы, сережки, туфли). Взрослый предлагает детям одеть свою куклу на бал, самая красивая из кукол станет королевой бала. Но, приступая к работе, дети вскоре замечают, что все детали одежды в конвертах перепутаны: в одном оказывается три рукава и один ботинок, а в другом — три ботинка, но ни одного носка и т.д. Таким образом, возникает ситуация, предполагающая взаимный обмен деталями. Дети вынуждены обращаться за помощью к своим сверстникам, просить нужную для их наряда вещь, выслушивать и реагировать на просьбы других детей. По окончании работы взрослый оценивает (хвалит или делает замечания) каждую одетую куклу и вместе с детьми решает, чья кукла станет королевой бала.

Мозаика

В игре участвуют двое детей. Взрослый дает каждому поле для выкладывания мозаики и коробку с цветными элементами. Сначала одному из детей предлагается на своем поле выложить домик, а другому — наблюдать за действиями партнера. Здесь важно отметить интенсивность и активность внимания наблюдающего ребенка, его включенность и интерес к действиям сверстника. В процессе выполнения ребенком задания взрослый сначала порицает действия ребенка, а затем поощряет их. Фиксируется реакция наблюдающего ребенка на оценку взрослого, обращенную к его сверстнику: выражает ли он несогласие с несправедливой критикой или поддерживает негативные оценки взрослого, выражает ли протест в ответ на поощрения или принимает их.

После того как домик завершен, взрослый дает аналогичное задание другому ребенку.

Во второй части проблемной ситуации детям предлагается наперегонки выложить на своем поле солнышко. При этом элементы разного цвета распределены не поровну: в коробочке одного ребенка преимущественно лежат желтые, а в коробочке другого - синие. Приступив к работе, один из детей вскоре замечает, что в его коробочке недостаточно желтых элементов. Таким образом, возникает ситуация, в которой ребенок вынужден обращаться за помощью к своему сверстнику, просить нужные для его солнышка желтые элементы.

После того как оба солнышка готовы, взрослый просит сделать над солнышком небо. На этот раз необходимых элементов не оказывается в коробочке другого ребенка.

Способность и желание ребенка помочь другому и отдать свою деталь, даже если она нужна ему самому, реакция на просьбы сверстников служат показателями сопереживания.

Обработка данных и анализ результатов:

Во всех приведенных выше проблемных ситуациях важно отмечать следующие показатели поведения детей, которые оцениваются по соответствующим шкалам:

1. ***Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника.*** Интерес к сверстнику, обостренная чувствительность к тому, что он делает, может свидетельствовать о внутренней причастности к нему. Безразличие и равнодушие, напротив, говорят о том, что сверстник является для ребенка внешним, отделенным от него существом.

0 — полное отсутствие интереса к действиям сверстника (не обращает внимания, смотрит по сторонам, занимается своими делами, заговаривает с экспериментатором);

1 — беглые заинтересованные взгляды в сторону сверстника;

2 — периодическое пристальное наблюдение за действиями сверстника, отдельные вопросы или комментарии к действиям сверстника;

3 — пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия сверстника.

2. ***Характер участия в действиях сверстника,*** т.е. окраска эмоциональной вовлеченности в действия сверстника: положительная (одобрение и поддержка), отрицательная (насмешки, ругань) или демонстративная (сравнение с собой).

0 - нет оценок;

1 - негативные оценки (ругает, насмехается);

2 - демонстративные оценки (сравнивает с собой, говорит о себе);

3 - позитивные оценки (одобряет, дает советы, подсказывает, помогает).

3. Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, которые ярко проявляются в эмоциональной реакции ребенка на успех и неудачу другого, порицание и похвалу взрослым действиями сверстника.

0 - индифферентная — заключается в безразличии как к положительным, так и к отрицательным оценкам партнера, что отражает общую индифферентную позицию по отношению к партнеру и его действиям;

1 - неадекватная реакция — безусловная поддержка порицания взрослого и протест в ответ на его поощрение. Ребенок охотно принимает критику взрослого в адрес сверстника, чувствуя свое превосходство перед ним, а успехи сверстника переживает как свое поражение;

2 - частично адекватная реакция — согласие как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого. По-видимому, этот вариант реакции отражает скорее отношение ребенка к взрослому и его авторитету и попытку объективной оценки результата действий партнера;

3 - адекватная реакция — радостное принятие положительной оценки и несогласие с отрицательной оценкой. Здесь ребенок как бы стремится защитить сверстника от несправедливой критики и подчеркнуть его достоинства. Этот вариант реакции отражает способность к сопереживанию и сорадованию.

4. Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребёнок стоит перед выбором действовать «в пользу другого» или «в свою пользу». Если ребенок совершает альтруистический поступок легко, естественно, без малейших колебаний, можно говорить о том, что такие действия отражают внутренний, личностный слой отношений. Колебания, паузы, оттягивание времени могут свидетельствовать о моральном самопринуждении и подчиненности альтруистических действий другим мотивам.

0 - отказ — ребенок не поддается ни на какие уговоры и не уступает партнеру своих деталей. За этим отказом, по-видимому, стоит эгоистическая направленность ребенка, его концентрация на себе и на успешном выполнении порученного задания;

1 - провокационная помощь — наблюдается в тех случаях, когда дети неохотно, под давлением сверстника уступают свои детали. При этом они дают партнеру один элемент мозаики, явно ожидая благодарности и подчеркивая свою помощь, заведомо понимая, что одного элемента недостаточно, и провоцируя тем самым следующую просьбу сверстника;

2 - прагматическая помощь — в этом случае дети не отказываются помочь сверстнику, но только после того, как выполняют задание сами. Такое поведение имеет явную прагматическую ориентацию: поскольку ситуация содержит соревновательный момент, они стремятся прежде всего выиграть это соревнование и лишь при условии собственной победы помочь сверстнику;

3 - безусловная помощь — не предполагает никаких требований и условий: ребенок предоставляет другому возможность пользоваться всеми своими элементами. В некоторых случаях это происходит по просьбе сверстника, в некоторых — по собственной инициативе ребенка. Здесь другой ребенок выступает не столько как соперник и конкурент, сколько как партнер.

Использование данных методик дает достаточно полную картину не только особенностей поведения ребенка, но также позволяет вскрыть психологические основания того или иного поведения, направленного на сверстника. Эмоциональное и практически-действенное отношение выявляются в этих методиках в неразрывном единстве, что особенно ценно для диагностики межличностных отношений.

Опросник оценки способов поведения в конфликтной ситуации К. Томаса.

С целью решения некоторых прикладных задач, нередко возникает необходимость оценить возможное поведение человека в конфликтных ситуациях, которые могут возникать в каждом коллективе. Для этого в арсенале психолога имеется небольшой набор методик, одна из которых представлена. Предложенный тест К. Томаса, тем не менее, имеет и некоторый уклон в сторону социальной желательности, как любая методика опросникового типа.

В своем подходе к изучению конфликтных явлений Томас сделал акцент на изменении традиционного отношения к конфликтам. С его точки зрения, работа должна быть направлена на управление конфликтами, а не на их разрешение и стремление к бесконфликтному существованию. Изменение позиции было связано с осознанием тщетности усилий по полному устранению конфликтов и увеличением числа исследований, указывающих на позитивные функции конфликтов. В соответствии с этим К. Томас считает нужным сконцентрировать внимание на следующих аспектах изучения конфликтов: какие формы поведения в конфликтных ситуациях характерны для людей, какие из них являются более продуктивными или деструктивными; каким образом можно стимулировать продуктивное поведение.

Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

1. соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;
2. приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;
3. компромисс;
4. избегание (уход), для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;
5. сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

К. Томас считает, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигнет успеха; при таких формах поведения, как конкуренция, приспособление и компромисс, или один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше.

В своем опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения. (текст опросника и ключ к нему см. приложение № 1).

Программа наблюдения взаимодействия в группе М.-А.Робера и Ф.Тильмана

Данная методика была опубликована авторами в 1988 году и предназначена для подростков, юношей и взрослых.

Предметом диагностики является динамика межличностного взаимодействия в группе. Программа наблюдения имеет шесть рубрик:

- Привлекательность группы для каждого из её членов.
- Фиксация и преследование общих целей.
- Феномены давления, принуждения и контроля.
- Причины возможных конфликтов.
- Последствия конфликтов в группе.
- Действия руководителя и их последствия в группе.

Можно проводить не только полное, но и частичное обследование по одному из названных пунктов. При проведении общего обследования следует делать основной упор на те пункты, которые являются наиболее информативными в данном случае, и постепенно переходить от одного пункта к другому. Все вопросы задаются о каждом члене группы. (См. приложение № 2).

Диагностика индивидуальных свойств, влияющих на межличностные отношения

Межличностные отношения имеют сложную структуру, они интегрируют в себе многие психологические свойства личности и пронизывают разные уровни организации личности. Поэтому вряд ли можно полностью раскрыть человеческие отношения, используя один, даже очень хорошо разработанный тест.

Для диагностики межличностных отношений бывает чрезвычайно важно выделить те индивидуальные личностные свойства участников взаимодействия, которые проявляются и влияют на процессы общения. С этой целью созданы тесты и шкалы для измерения таких свойств, как стиль лидерства, авторитарность, совместимость, тревожность, личностные ценности и т.д. Существуют попытки объединить разные шкалы в обширные психологические опросники, составить специальные батареи тестов для изучения межличностных отношений. Можно выделить некоторый перечень методик, направленных на изучение тех свойств личности и поведенческих характеристик, которые прямо либо опосредованно влияют на межличностные отношения. Это методики, направленные на изучение:

- индивидуальных свойств личности (Личностный опросник – КУД, Ориентировочный опросник Басса, Тест Рука Э. Вагнера и др.);
- поведенческих характеристик личности (Опросник межличностной диагностики – Лири, Лафорже, Сазека).

В рамках авторского подхода, при рассмотрении личности как субъекта затрудненного и незатрудненного общения, В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая и Е. Д. Бреус предлагают следующий набор методик для диагностики основного спектра отношений:

1. «Шкала принятия других» Фейя, направленная на изучение степени интенсивности отношений принятия других людей.
2. «Шкала враждебности» Кука - Медлей, разработанная для измерения интенсивности отношений враждебности, агрессивности и подозрительности.
3. «Шкала доброжелательности» Кэмпбелла, применяемая для диагностики степени интенсивности отношений доброжелательности к другим людям.
4. «Шкала доверия» Розенберга, направленная на изучение уровня доверия к другим людям, их доброте, честности, помощи.
5. «Шкала манипулятивного отношения» Банта, разработанная для определения того, насколько человек расположен выражать манипулятивное отношение к другим.

- б. «Опросник межличностных отношений» Шутца, адаптированный А. А. Рукавишниковым, позволяет оценить характерные для человека межличностные отношения: доминирование – подчинение, заинтересованность – незаинтересованность, эмоциональная близость – отчужденность.

Более подробно с вышеперечисленными методиками можно ознакомиться в учебном пособии названных авторов (14). Большинство шкал американских авторов были переведены и адаптированы Ю. А. Менджерицкой и применяются комплексно, а «Опросник межличностных отношений» Шутца в адаптации А. А. Рукавишникова используется самостоятельно и является достаточно информативным.

Модифицированный вариант «Опросника межличностных отношений» Шутца (ОМО).

Данный опросник состоит из 54 утверждений, описывающих ситуации социального взаимодействия. Участнику исследования предлагается выразить свое отношение к утверждениям на основе 6 – балльной оценочной шкалы. Полученные показатели переводятся в баллы, позволяющие определить уровень выраженности того или иного вида отношения. Вопросы, ключ и интерпретация результатов содержатся в приложении (№3).

Методика определения организаторских и коммуникативных качеств личности.

Некоторые организаторские и коммуникативные качества личности, такие, как деловитость, уверенность, требовательность, стремление к доминированию в группе и др., могут быть определены с помощью теста - опросника Л.П. Калининского. Несомненное достоинство этой методики состоит в том, что она позволяет определить уровни развития перечисленных выше качеств, сравнить их сильные и слабые стороны.

Опросник может быть использован как при самооценке своих организаторских и коммуникативных качеств, так и при оценке этих качеств у испытуемых. Всего можно определить уровни десяти качеств личности: направленность личности, деловитость, стремление к доминированию в группе, уверенность, требовательность, упрямство, уступчивость, зависимость, психологический такт, отзывчивость. Пользователи данной методики могут не только проводить сравнительный анализ развития организаторских и коммуникативных качеств личности испытуемых, активистов и неформальных лидеров, но и выявлять (при проведении группового опроса) резерв актива. Анализ противоречий

организаторских качеств позволяет своевременно корректировать поведение испытуемых (клиентов), целенаправленно руководить их самовоспитанием, подключать к тем видам деятельности, которые помогут одним преодолеть излишнюю податливость или упрямство, другим - развивать отзывчивость, психологический такт и т.д.

Выявление качеств личности по данной методике дает возможность сравнивать их с другими чертами личности, определяемыми по тесту - опроснику Р. Кэттелла, вычислять корреляционные зависимости между ними, интерпретировать результаты комплексных психодиагностических исследований, делая соответствующие выводы и заключения о психологических свойствах и состояниях испытуемых.

Опросник содержит 160 утверждений, которые требуют 20-30 минут интенсивной работы по самооценке личности. В случае оценивания качеств у испытуемого другим лицом в опроснике утверждения следует читать от третьего лица (к примеру, вместо «Очень люблю привлекать к себе внимание» следует читать «Очень любит привлекать к себе внимание» и т.п.). В приложении приводятся вопросы теста-опросника Л.П. Калининского и бланк протокола (№4).

Обработка результатов тестирования.

Обработку протокола следует начинать с определения достоверности ответов испытуемого. Шкала «Достоверность» занимает последнюю цифровую горизонталь в ключе к опроснику (151, 152, 153, ... 160) и в общую сумму свойств, отмеченных в вертикальных шкалах, не входит.

Если испытуемый отвечает искренне, нечетные цифры (151, 153, 155, 157, 159) должны быть обведены, а четные (152, 154, 156, 158, 160) - не обведены. Ответы считаются достоверными, если испытуемый солгал не более четырех раз. При пяти неискренних ответах результаты опроса подвергаются сомнению, при шести и более - считаются недостоверными. В последнем случае обработка и интерпретация результатов тестирования не производится.

После проверки результата тестирования на искренность испытуемого определяют профиль его личностных свойств.

Определение профиля личностных свойств.

Подсчитываем число отмеченных (взятых в кружок) цифр отдельно по каждой вертикальной шкале. Результаты записываются в горизонтальную строку «Сумма». Цифры, которые будут проставляться в строке «Сумма», означают степень выраженности каждого из десяти параметров. Выделены четыре степени выраженности психологических свойств: номинальная (0-3 балла), потенциальная (4-7 баллов), пер-

спективная (8-11 баллов) и суперзона (свыше 12 баллов). Профиль личностных свойств определяется следующим образом.

Вначале подсчитывается по вертикали, сколько цифр взято в кружок, кроме цифр шкалы «Достоверность». Например, обведено 12 цифр. Она находится на границе между перспективной зоной и суперзоной. В этой же колонке, но в разделе «Зоны» напротив цифры «12» ставится первая точка. Отмечаются остальные параметры аналогичным образом и соединяются точки прямыми линиями. Получается профиль выраженности десяти качеств личности.

В случае, если профиль всех десяти параметров испытуемого не выходит за пределы номинальной зоны, можно предположить, что он не желает сотрудничать с экспериментатором, либо это происходит из-за быстрого для него темпа чтения качеств экспериментатором (при групповом тестировании). Такой случай может происходить и из-за того, что испытуемый отмечал только хорошие, по его мнению, качества, обнаруживая тем самым сознательное приспособление к экспериментатору и конформность. Может быть испытуемый действительно имеет слабую выраженность исследуемых свойств. В последующей беседе с ним, как правило, выясняется подлинная причина распределения исследуемых свойств, личности испытуемого в пределах только номинальной зоны.

На основе данных тестирования и определения профиля личности испытуемого результаты диагностики его качеств интерпретируются.

Интерпретация результатов тестирования

Верхняя, цифровая часть протокола делится на три блока (нижний, средний и верхний), включающие по пять показателей.

Нижний блок любой шкалы составляют показатели, характеризующие адаптивное, т.е. нормальное, приспособительное поведение. Верхний - дезадаптивное поведение, иначе говоря, это зона конфликтного поведения. Чем больше показателей верхнего блока будет отмечено в протоколе, тем вероятнее возможность конфликтного поведения личности.

1. Направленность. Адаптивное поведение: стремление к повышению своего общего интеллекта и кругозора, к мобилизации совместных усилий людей на достижение общих целей коллектива (101-105). Содержательность и многообразность потребностей и интересов при сосредоточении вокруг общественных, коллективистских целей деятельности. Способность работать коллективно и для коллектива (51-55).

Конфликтная зона: просматривается тенденция к выходу за рамки групповых интересов (1-5).

2. Деловитость. Адаптивное поведение: стремление к повышению деловых и организаторских качеств (106-110). Уверенность,

ответственность за свои решения. Проявление функций внешнего контроля, собственной организации деятельности (56-60).

Конфликтная зона: проявление деловой активности в сфере руководства людьми. Способность идти на риск ради достижения поставленных целей (6-10).

3. Доминирование. Адаптивное поведение: стремление к лидерству (111-115), властность (61-65). Экспансия власти. Желание иметь вес в глазах других. Желание распоряжаться, иметь успех, попирая чужие желания и волю. Мотивы борьбы, завоевания. Тщеславие. Лидер авторитарного типа.

Конфликтная зона: деспотичность (11-15). Подчиняет себе в силу излишнего стремления быть во главе, действует грубо, ради собственной цели. Борьба, проявление агрессии.

4. Уверенность в себе. Адаптивное поведение: самоуважение (116-120), самолюбие (66-70).

Убежден в собственных силах, надеется на себя. Стремится к созданию хорошего мнения о себе у окружающих в силу повышенного чувства собственного достоинства. Честолюбив, жаждет известности, стремится к почетному положению. Лидер авторитарного типа.

Конфликтная зона: себялюбие (16-20). Ревниво относится к успехам и благополучию других людей. Эгоистический рационализм (деловитость в отношении всего, что может принести благополучие лично ему, активный выбор полезного для себя) и своеобразная «дипломатия» (уступки, если это дает положительный для него результат, и сопротивление, если это угрожает личному комфорту и покою).

5. Требовательность, жесткость. Адаптивное поведение: требовательность (121-125), жесткость (71-75). Сила воли, решительная и категоричная форма просьб. Настойчивость в достижении цели любыми средствами. Открыт, прямолинеен, раздражителен. Если встречает сопротивление, проявляет агрессию, недружелюбие, гнев. Лидер авторитарного типа.

Конфликтная зона: непримиримость (21-25). Не идет на уступки и компромиссы. Упрям из принципа. Отсутствие эмпатии. Садистские тенденции - стремление позлословить о ком-либо у него за спиной, испытывая при этом удовольствие.

6. Упрямство, негативизм. Адаптивное поведение: упрямство (126-130), скептицизм (76-80). Неуступчивость. Несговорчивость. Сомнение, скептически недоверчивое отношение. Стремление добиться своего, отстаивает свою позицию. Оборона в отношении с лидерами. Оппозиция. Сопrotивляется любому влиянию.

Конфликтная зона: негативизм (26-30). Крайняя неуступчивость. Стремление добиться своего вопреки необходимости, здравому смыслу. Активно противодействует всякому вмешательству извне. Тайное

тщеславие, мстительность, ревность, подозрительность, обидчивость, самодурство.

7. Уступчивость. Адаптивное поведение: уступчивость (131-135), кротость (81-85). Сговорчивость, готовность уступить без спора. Стремление добровольно отказаться в пользу другого. Соглашается и покоряется, перестает сопротивляться мнению, влиянию, установкам без всякого нажима. Предоставляет возможность кому-либо продвинуться в чем-либо прежде себя. Склонен к компромиссам и послаблениям. Покорный, незлобивый, смирный.

Конфликтная зона: пассивная подчиненность (31-35). Самобичевание, неинициативность, робость. Непроизвольное подражание, неосознаваемая, безотчетная зависимость от кого-либо или чего-нибудь. Легко поддается воздействию других. Возможны проявления ощущения вины и неполноценности (гипертрофированная робость, стыдливость, униженность, ущербная самооценка, социальная неприспособляемость).

8. Зависимость. Адаптивное поведение: послушание (136-140), неуверенность в себе (86-90). Колеблющийся, несамостоятельный, сомневающийся в своих силах и возможностях. Послушный, склонный к подражанию. Предпочитает подчиненность другим, чужой воле при отсутствии самостоятельности, свободы.

Конфликтная зона: зависимость (36-40). Поиск опеки сильных лиц, руководства, помощи. Некритическое следование образцам, апелляция к авторитетам. Социальная незрелость. Человек ведомый, легко поддается внешним воздействиям других.

9. Психологический такт. Адаптивное поведение: тактичность (141-145), чуткость (91-95). Во взаимоотношениях с людьми выражено чувство меры и такта. Быстро устанавливает меру воздействия, влияние и контакт с другими людьми, исходя из их индивидуальных особенностей. Быстро находит нужный тон, находчив при первом знакомстве, контактах. Умеет оценить обстановку и приноровиться к ней. Содействует благополучию других. Активно сотрудничает с лидером, общителен и уживчив. Естествен в обращении. Может быть лидером демократического типа, тактически гибким.

Конфликтная зона: мягкость (41-45). Излишняя мягкость, снисходительность сочетается с некоторыми оттенками конформизма (ориентация на мнение, окружающих, поиск социального одобрения).

10. Отзывчивость. Адаптивное поведение: отзывчивость (146-150), бескорыстие (96-100). Легко отзывается на чужие нужды готов помочь. Чувствителен к поведению других. Умеет сопереживать. Не стремится к личной выгоде. Присущи самоотдача, бескорыстие. Опека над слабыми и беззащитными. Совестьливый, великодушный. Может

быть лидером демократического типа с альтруистической направленностью.

Конфликтная зона: жертвенность (46-50). Снисходительный к другим до готовности бескорыстно жертвовать своими интересами.

Репозиторий ВГУ

Методики исследования субъективного отражения межличностных отношений

Объективные методы диагностики межличностных отношений позволяют зафиксировать внешнюю воспринимаемую картину взаимодействия в группе. Подобная картина так или иначе отражает характер взаимоотношений. При этом психолог или педагог констатирует особенности поведения испытуемых, их симпатии или антипатии и воссоздает более или менее объективную картину взаимоотношений. В отличие от этого, субъективные методы направлены на выявление внутренних глубинных характеристик отношения к другим людям, которые всегда связаны с особенностями его личности и самосознания.

Поэтому субъективные методы в большинстве случаев имеют проективный характер. Сталкиваясь с «неопределенным» не структурированным стимульным материалом (картинки, высказывания, незаконченные предложения и пр.), испытуемый проецирует свое «Я».

При интерпретации данной группы методов присутствует доля субъективизма, однако может быть получена и обширная информация о межличностных отношениях на вербальном и невербальном уровнях.

Приведенные ниже «Незаконченные истории» предназначены для диагностики детей дошкольного возраста. Предложенный же Л. Н. Собчик «Рисованный апперцептивный тест» (РАТ) ориентирован на детей предподросткового и подросткового возраста. Компактный невербальный диагностический метод, представленный «Цветовым тестом отношений» рассчитан для детей, начиная с дошкольного возраста и взрослых. Вопросы процедуры проведения и анализа полученных результатов применительно к детскому возрасту приводятся согласно Н. Семаго и М. Семаго.

Незаконченные истории.

Методика (40) состоит из ряда незавершенных предложений, предъявляемых ребенку для их завершения. Обычно предложения выбираются с целью исследования конкретных важных моментов в установках ребенка.

Взрослый просит ребенка закончить несколько ситуаций:

1. Маша и Света убирали игрушки. Маша быстро сложила кубики в коробку. Воспитатель ей сказал: «Маша, ты сделала свою часть работы. Если хочешь, иди играй или помоги Свете закончить уборку». Маша ответила... Что ответила Маша? Почему?

2. Петя принес в детский сад новую игрушку — самосвал. Всем детям хотелось поиграть с этой игрушкой. Вдруг к Пете подошел Сережа, выхватил машину и стал с ней играть. Тогда Петя... Что сделал Петя? Почему?

3. Катя и Вера играли в пятнашки. Катя убежала, а Вера догоняла. Вдруг Катя упала. Тогда Вера... Что сделала Вера? Почему?

4. Таня и Оля играли в дочки-матери. К ним подошел маленький мальчик и попросил: «Я тоже хочу играть». — «Мы тебя не возьмем, ты еще маленький», — ответила Оля. А Таня сказала... Что сказала Таня? Почему?

5. Коля играл в «лошадки». Он бегал и кричал: «Но, но, но!» В другой комнате мама укладывала спать его маленькую сестренку Свету. Девочка никак не могла заснуть и плакала. Тогда мама подошла к Коле и сказала: «Не шуми, пожалуйста. Света никак не может заснуть». Коля ей ответил... Что ответил Коля? Почему?

6. Таня и Миша рисовали. К ним подошел воспитатель и сказал: «Молодец, Таня. Твой рисунок получился очень хорошим». Миша тоже посмотрел на Танин рисунок и сказал... Что сказал Миша? Почему?

7. Саша гулял около дома. Вдруг он увидел маленького котенка, который дрожал от холода и жалобно мяукал. Тогда Саша... Что сделал Саша? Почему?

При анализе ответов детей и результатов наблюдения следует обращать внимание на следующие моменты:

1. Как ребенок относится к сверстникам (равнодушно, ровно, отрицательно), отдает ли кому-то предпочтение и почему.

2. Оказывает ли другому помощь и по какой причине (по собственному желанию, по просьбе сверстника, по предложению взрослого); как он это делает (охотно, неохотно, формально; начинает помогать с энтузиазмом, но это быстро надоедает и т.д.).

3. Проявляет ли чувство долга по отношению к сверстникам, младшим детям, животным, взрослым, в чем оно выражается и в каких ситуациях.

4. Замечает ли эмоциональное состояние другого, в каких ситуациях, как на это реагирует.

5. Проявляет ли заботу по отношению к сверстникам, младшим детям, животным и как (постоянно, время от времени, эпизодически); что побуждает его заботиться о других; в каких действиях выражается эта забота.

6. Как реагирует на успех и неудачи других (равнодушен, реагирует адекватно, неадекватно, т.е. завидует успеху другого, радуется его неудаче).

При обработке результатов особое внимание обращают не только на правильность ответа ребенка, но и на его мотивировку.

Рисованный апперцептивный тест (РАТ).

РАТ — это тест, разработанный Собчик Л. Н., направленный на выявление глубинных комплексов, внутреннего конфликта и сферы напряженных межличностных отношений. Его созданию предшествовал длительный опыт применения широко известного тематического апперцептивного теста Мюррея, очень тонкого, но весьма трудоемкого и громоздкого

теста, стимульный материал к которому явно устарел и затрудняет свободу ассоциаций обследуемых лиц.

РАТ отнимает значительно меньше времени и более приспособлен к условиям работы практического психолога. И главное — для него разработан совершенно новый стимульный материал взамен архаичных и несозвучных отечественной реальности картинок классического апперцептивного теста ТАТ.

Методика РАТ является модификацией тематического апперцептивного теста в том смысле, что идеи проекции и идентификации, лежащие в основе мюрреевского теста, нашли свое применение и в новой методике (стимульный материал к методике РАТ см. приложение № 5).

Описание методики и анализ.

Контурные картинки теста РАТ не имеют каких-либо специфических особенностей, и тем очевиднее выглядят феномены проекции и идентификации, когда испытуемые, сочиняя свой рассказ, приписывают персонажам картинки свои переживания, мотивы поведения, конфликты. Стимульный материал методики представлен восемью контурными рисунками (см. приложение), на которых изображены два, реже три человечка; каждый персонаж изображен в условной манере: ни пол, ни возраст, ни его социальный статус из картинки не вытекает. В то же время позы, экспрессия жестов, особенности расположения фигурок позволяют судить о том, что на каждой из картинок изображена, скорее всего, конфликтная ситуация и по крайней мере два персонажа задействованы в сложных межличностных отношениях. При этом там, где имеется третий участник или наблюдатель событий, его позиция может быть истолкована как индифферентная, активная или страдательная. Процедура обследования следующая. Испытуемому (или группе обследуемых лиц) дается задание последовательно, согласно нумерации, рассматривать каждую картинку, при этом постараться дать волю фантазии и сочинить по каждой из них небольшой рассказ, в котором будут отражены ответы на следующие вопросы:

- 1) что происходит в данный момент?
- 2) кто эти люди?
- 3) о чем они думают и что чувствуют?
- 4) что привело к этой ситуации и чем она закончится?

Высказывается также просьба не использовать известные сюжеты, взятые из книг, театральных постановок или кинофильмов, а придумывать свое. Подчеркивается, что объектом внимания экспериментатора является воображение испытуемого, умение выдумывать, богатство фантазии.

Обычно испытуемому дается двойной тетрадный лист, на котором чаще всего свободно размещаются восемь коротеньких рассказов, содержащих ответы на все поставленные вопросы; чтобы у обследуемого не было ощущения ограничения, можно дать два таких листа. Время также не ограничивается, однако экспериментатор поторапливает испытуемых, чтобы получить более непосредственные ответы. Таким образом, помимо анализа сюжетов, их содержательной стороны, вниманию экспериментатора предоставляется возможность проанализировать почерк испытуемого, стиль письма, манеру изложения, культуру языка, словарный запас, что также имеет большое значение для оценки личности в целом.

Приступая к интерпретации полученных результатов, важно иметь хорошее представление о некоторых основных линиях анализа, лежащих в основе интерпретации таких проективных техник, как ТАТ и САТ. Данную схему возможно использовать и при анализе рассказов по картинкам методики РАТ.

1. Основная тема

В целом, наибольший интерес представляет то, что ребенок «берет» из изображения и почему он рассказывает именно эту историю (делает эту интерпретацию). Вместо того чтобы делать выводы из анализа одной истории, лучше иметь возможность найти общий знаменатель, общие тенденции в нескольких историях. История часто содержит и несколько тем, связанных друг с другом достаточно сложным образом.

2. Основной герой

Основное допущение, стоящее за рассказами – это то, что история, которую рассказывает испытуемый, в сущности, о самом себе. Но так как история может включать несколько людей, необходимо понять, где тот персонаж, с которым ребенок идентифицирует себя. Для этого необходимо уточнить критерии для выделения героя среди других персонажей. Герой — персонаж, вокруг которого непосредственно выстраивается история. Она рассказывается обычно с его точки зрения или о нем.

Формальные признаки идентификации с героем:

- эмоциональная насыщенность;
- прямое обращение к собственному опыту;
- употребление прямой речи;
- привлечение в рассказ моментов, не вытекающих из картинки;
- как правило, персонаж того же пола и возраста.

Эти критерии идентификации не всегда могут быть верны. Случается, что существует более одного «героя» и субъект идентифицирует себя с каждым из них последовательно. Такие моменты могут свидетельствовать о

неустойчивости представления о себе. Возможны варианты, когда ребенок идентифицирует себя с героем противоположного пола: очень важно выделять случаи идентификации такого рода. Случаи одновременной идентификации с героями «положительными» и «отрицательными» могут говорить о существовании противоположных тенденций в самом испытуемом.

Иногда объект идентификации — персонаж второстепенной важности: это могут быть его интересы, желания, недостатки, дарования, оплошности, приписываемые герою, которыми ребенок либо обладает, либо хочет, но боится обладать. Важно отметить уровень соответствия героя, то есть его способность соответствовать обстоятельствам, с точки зрения адаптации к среде, в которой он существует. Соответствие героя ситуации — лучший способ оценки силы «Я» самого ребенка. Исключения составляют случаи, в которых история является компенсаторным удовлетворением желания.

3. Главные потребности и побуждения героя.

В данном случае интересует то, как ребенок видит окружающих персонажей и каким образом он реагирует на них. Поведенческие потребности героя, проявляющиеся в рассказе, могут иметь одно из следующих отношений к рассказчику. Выраженные потребности могут прямо соответствовать потребностям испытуемого. Эти потребности могут, по меньшей мере, частично проявляться в поведении в реальной жизни. Они могут быть прямо противоположны реальным жизненным проявлениям и относиться к фантастическим выдумкам. Иными словами, очень агрессивные истории иногда рассказываются очень агрессивным ребенком, а иногда — довольно кротким, пассивным, который лишь фантазирует относительно агрессивности. Поэтому перед психологом стоит задача определения того, до какой степени проявленные потребности соответствуют различным образованиям личности рассказчика и каково отношение этих образований к его реальному поведению.

4. Включение (пропуск) персонажей, объектов, внешних обстоятельств.

Включение не нарисованных в изображении лиц, обстоятельств достаточно значимо и должно быть зафиксировано в протоколе. Это может свидетельствовать о значимости разрабатываемой темы. Внешнее обстоятельство, такое, как несправедливость, жестокость, утрата, обман дает сведения о среде, в которой ребенок живет, и его эмоциональное отношение к этой среде.

Если ребенок пропускает в своем повествовании персонажей, изображенных на картинке, необходимо рассмотреть возможность психодинамической интерпретации. Самое простое и привычное объяснение состоит в том, что это упущение выражает желание, чтобы персонажа или

объекта там не было. Это желание связано с неприязнью того, что персонаж или объект является причиной серьезных конфликтов (может быть, в силу его позитивной оценки). Желательно после проведения описания расспросить ребенка о том, кто же это мог быть.

5. Представление об окружающем мире

Чем более полными будут рассказы по представленным картинкам, тем, возможно, более развернутой будет выглядеть картина мира ребенка и особенности его реагирования в повседневной жизни. Представление об окружающем мире может быть представлено в следующих определениях: враждебность, опасность, дружелюбность и т. д.

6. Страхи

Достаточно важно определение основных типов тревожности и/или страхов у детей. Все, что касается физической боли, наказаний, страха дефицита привязанности или потери ее (неодобрения со стороны значимых лиц), боязни быть брошенным, ненужным (одиночества, отсутствия поддержки) — без сомнения, крайне важно для анализа эмоционального состояния ребенка.

Необходимо отметить то, какую защиту противопоставляет ребенок своему страху. Интересно выяснить, какую форму приобретает эта защита: агрессии или избегания, пассивности или открытого отказа, регрессивного поведения и т. п. Наиболее ценно проанализировать и хотя бы в общем оценить, какой уровень базальной аффективной регуляции превалирует в организации подобной защиты.

7. Значимый конфликт и защитные механизмы

Когда мы изучаем значимый конфликт, мы хотим узнать не только его природу, но и способ защиты, которую ребенок противопоставляет беспокойству, вызванному этим конфликтом. Это дает прекрасную возможность изучить начальное формирование защитных механизмов. Нередко такое изучение защитных механизмов может дать больше информации, в том смысле, что сами страхи могут проявляться менее отчетливо, чем психологические защиты от них, но с другой стороны — защитные механизмы могут быть более тесно связаны с явно наблюдаемым поведением ребенка. Помимо изучения основных защитных механизмов, важно также учитывать общую суть, общие аспекты историй - рассказов. Понятие защиты должно пониматься в широком смысле как общие возможности и способ реагирования личности на внешние и внутренние стимулы. Мы должны узнать не только о природе защитных механизмов, но и об успешности и адекватности их использования.

8. Развязка истории

Важным является для анализа, закончилась ли история хорошо, оптимистичным образом, или наоборот. Эти данные покажут общий эмоциональный настрой ребенка: подавленный и отчаявшийся или веселый и оптимистичный. В какой-то степени можно рассматривать развязку, вывод из рассказываемой ребенком истории как меру сформированности его «Я-концепции».

На основе анализа вывода ребенка можно определить, является ли сформированность «Я-концепции» достаточной или даже опережающей. Может случиться, что наказание не будет упомянуто там, где оно, в соответствии с моралью, может ожидаться, или наказание, по существу, скорее связано с болезнью, чем с отражением универсального морального закона. И наоборот: очень сильное чувство вины и преувеличенная сознательность (которая приносит в жертву все склонности) может быть показателем зарождения принуждения-послушания.

Специфичность интерпретации РАТ обусловлена иным стимульным материалом и особенностями возраста, для которого эта методика предназначена. Общее направление в анализе может проводиться по аналогии с вышеназванными проективными методиками. Например, важные при анализе защитные тенденции в методике РАТ, могут проявляться в виде несколько однообразных сюжетов, где отсутствует конфликт: речь может идти о танцах или гимнастических упражнениях, занятиях йогой. 1-я картинка провоцирует создание сюжетов, в которых выявляется отношение испытуемого к проблеме власти и унижения. Размер рассказа в значительной степени зависит от эмоциональной значимости того или иного сюжета. 2-я, 5-я и 7-я картинки в большей степени связаны с конфликтными ситуациями (например, семейными), где сложные отношения между двумя людьми переживаются кем-то третьим (к примеру, ребенком), кто не может решительным образом изменить ситуацию. Здесь позиция этого третьего лица проявится на соответствующей картинке идентификацией и может выглядеть как индифферентная (2-я), пассивная — уход от вмешательства (5-я), миротворческие тенденции или иная попытка вмешательства (7-я картинка).

Если 3-я картинка чаще провоцирует выявление конфликта в сфере личных, интимных отношений, то 4-я может рассматриваться как аналогичная ситуация одними и как служебный конфликт другими, поскольку в первом случае фигурирует скамейка (символ поэтических встреч), а во втором — стул. На этих картинках также проявляются сюжеты с освещением проблемы одиночества, покинутости, фрустрированной аффилиативной потребности, непонятности и неприятия в коллективе.

2-я картинка чаще других вызывает эмоциональный отклик у неустойчивых натур, напоминает о бессмысленных всплесках неуправляемых эмоций, в

то время как по поводу 5-й больше строятся сюжеты, в которых фигурирует дуэль мнений, спор, стремление обвинить другого и оправдать себя. Аргументация своей правоты и переживание обиды в сюжетах к 7-й картинке испытуемыми нередко разрешается взаимной агрессией персонажей, когда эта тема для него значима. Здесь имеет значение, превалирует ли у героя, с которым себя идентифицирует обследуемый, экстрапунитивная позиция или склонность к приписыванию самому себе вины за сложившийся конфликт (интропунитивная позиция).

6-я картинка провоцирует наиболее выраженную значимость агрессивных реакций испытуемого в ответ на субъективно переживаемую им несправедливость, или, если он идентифицирует себя с поверженным человеком, выявляется жертвенность позиции, приниженность.

8-я картинка выявляет проблему отвержения индивида объектом аффилиативной привязанности или бегства от назойливого преследования отвергаемой им личности. Признаком идентификации себя с тем или иным героем рассказа является тенденция приписывать сюжетно разработанные переживания и мысли персонажу одного с испытуемым пола. Интересно отметить, что с равной убежденностью один и тот же рисуночный образ распознается одним испытуемым как мужчина, другим — как женщина, причем у каждого имеется полная уверенность, что это не может вызывать никаких сомнений.

«Посмотрите, как она сидит! Судя по позе, это женщина», — говорит один, «Это безусловно мужчина, сразу видно!» — говорит другая, при этом они рассматривают одну и ту же картинку. Этот пример лишней раз наглядно демонстрирует выраженный субъективизм восприятия и склонность приписывать весьма аморфному стимульному материалу методик совершенно конкретные качества у тех лиц, для которых ситуация, изображенная на картинке, звучит как эмоционально значимая. Безусловно, устный рассказ или дополнительное обсуждение написанных рассказов более информативно, но при групповом обследовании удобнее ограничиться письменным изложением.

Межличностный конфликт, звучащий фактически в каждой картинке, не только позволяет определить зону переживаемых испытуемым нарушенных отношений с окружающими, но нередко высвечивает сложный внутриличностный конфликт. Так, молодая девушка по 4-й картинке строит следующий сюжет: «Он объяснился девушке в любви. Она ему ответила "нет"». Он уходит. Она — гордая и не может признаться в том, что любит его, так как считает, что после такого признания она станет рабой своих чувств, а на это она пойти не может. Будет молча страдать. Когда-нибудь они встретятся: он — с другой, она замужем (хотя мужа не любит). Она уже переболела своим чувством, а он все еще ее помнит. Ну и что ж, пусть так, но зато спокойнее. Она неуязвима». Во-первых, в этом сюжете многое привнесено испытуемой личного, не вытекающего из картинки. Во-вторых,

внешний конфликт явно вторичный и базируется на выраженном внутриличностном конфликте: потребность в любви и глубокой привязанности фрустрирована в силу страха испытуемой перед возможной неудачей, перед страхом испытать приниженность. Болезненное самолюбие, развившееся на почве негативного жизненного опыта, блокирует свободную самореализацию и непосредственность чувств, заставляет ее отказаться от любви, чтобы не повышать уровень и без того высокой тревоги, неуверенности в себе.

РАТ позволяет выявить проблемы подросткового возраста в сложных семейных ситуациях. При этом позицию подростка в его окружении методика выявляет гораздо более четко, чем он сам сумел бы сделать, даже если бы был полностью откровенным, так как самопонимание и жизненный опыт в этом возрасте находятся на достаточно низком уровне. Также плохо выражено самопонимание и осознание собственной роли в сложных коллизиях житейских ситуаций у личностей с высоким уровнем невротизации, у эмоционально незрелых, импульсивных личностей.

Не смотря на то, что преимущественно осуществляется анализ полученных данных на качественном уровне, возможны простые количественные сопоставления. Он позволяет оценить баланс эмоциональной и интеллектуальной сфер, наличие внешнего и внутреннего конфликта, сферу нарушенных отношений, позицию личности — активную или пассивную, агрессивную или страдательную (при этом соотношение 1:1 (50% к 50%) рассматривается как норма, а значимый перевес в ту или иную сторону выражается в соотношениях 2:1 или 1:2 и более). Отмечая отдельно разные элементы каждого сюжета, экспериментатор суммирует ответы, отражающие склонность к переуточнению (признак неуверенности, тревоги), пессимистические высказывания (депрессия), незаконченность сюжета и отсутствие перспективы (неуверенность в будущем, неумение планировать его), преобладание эмоциональных ответов (повышенная эмотивность) или суждений (пониженная эмотивность), и т. д. Присутствующие в рассказах в большом количестве особые темы — смерть, тяжелая болезнь, суицидальные намерения, нарушенная последовательность и плохая логическая связанность блоков сюжета, использование неологизмов, рассуждательство, амбивалентность в оценке героев и событий, эмоциональная отстраненность, разноплановость восприятия картинок, стереотипия могут служить серьезными аргументами при выявлении личностной дезинтеграции

В связи с вышесказанным, психологическое исследование с использованием РАТ способствует более целенаправленному выбору психокоррекционного подхода не только с ориентацией на содержательную сторону и сферу переживаний испытуемого, некоторые качественные сопоставления, но и с апелляцией к определенному языковому и интеллектуально-культурному уровню личности консультируемого психологом человека.

Применение теста РАТ представляется необходимым в системном многоуровневом исследовании личности, чтобы с помощью механизмов идентификации и проекции выявить глубинные, не всегда поддающиеся контролю сознания переживания, а также те стороны внутреннего конфликта и ту конкретную сферу нарушенных межличностных отношений, которые не охвачены батареей психодиагностических методик МЦВ — СМИЛ — ДМО. Это содержательная сторона переживаний, а также ряд иных существенно важных личностных характеристик, о которых сказано выше.

Положительным фактором методики РАТ является еще менее выраженная структурированность стимульного материала по сравнению с ТАТ. Возможно, более простой в применении РАТ обладает не столь широким диапазоном интерпретации, как ТАТ, но в силу большей лаконичности и простоты методика нашла себе довольно широкое применение при обследовании школьников, в семейном консультировании, в сфере социально-психологической помощи, в работе в пресуицидентами, а также в клинике неврозов.

С целью диагностики и анализа отношения между детьми дошкольного и младшего школьного возраста и окружающими их людьми создана преемственная методика «Контурный САТ – Н» (Н. Семаго, М. Семаго), охватывающая возрастной диапазон от 3- 3, 5 до 11- 12 – летнего возраста. Ими представлены в стимульном материале (8 изображений) ситуации, наиболее существенные для детей данного возраста. «Контурный САТ – Н», как и классический вариант Детского апперцептивного теста (САТ), предпочтителен для определения динамики межличностных и эмоциональных отношений, совокупности тенденций и способов защиты, которые им могут противопоставляться. Авторы полагают, что данная методика может быть полезна для определения динамических факторов, обуславливающих реакции ребенка в группе, в школе, дома. Модификация методики с использованием других тем, поз контурных фигур может использоваться в качестве игровой психотерапевтической техники, либо способствовать проведению лонгитюдных исследований, касающихся развития ребенка.

Цветовой тест отношений (ЦТО)

Цветовой тест отношений (ЦТО) является клиническим диагностическим методом, предназначенным для изучения эмоциональных компонентов отношений человека к значимым для него людям, в том числе и к самому себе, и отражающим как сознательный, так и частично неосознаваемый уровни этих отношений. Он опирается на концепцию отношений В. Н. Мясищева, идеи Б. Г. Ананьева об образной природе психических структур любого уровня и представления А. Н. Леонтьева о чувственной ткани смысловых образований личности.

Методической основой ЦТО является цветоассоциативный эксперимент, процедура которого была специально разработана в процессе создания этого теста. Использование методики ЦТО основывается на предположении о том, что характеристики невербальных компонентов отношений к значимым другим и себе самому отражаются в цветовых ассоциациях к ним. Это позволяет выявить достаточно глубокие, в том числе и неосознаваемые компоненты отношений, «минуя» при этом защитные механизмы вербальной системы сознания.

Обоснование возможности диагностики отношений с помощью ЦТО было проведено А. М. Эткингом. Также было показано, что в ассоциациях с цветами действительно отражаются отношения детей к значимым для них людям и понятиям.

Метод цветоассоциативного эксперимента отличается от других цветовых методов своеобразным способом извлечения реакций на цветовые стимулы и иной постановкой задачи тестового исследования. Все это позволяет считать данный метод оригинальным средством личностного тестирования. Неоднократно подтверждалась валидность цветовых ассоциаций как метода измерения эмоциональных значений на достаточно высоком уровне достоверности.

Стимульный материал.

Используется набор цветовых стимулов, близких по цветовой гамме и насыщенности к восьмицветовому тесту М. Люшера (1949). Предлагаемый набор отличается компактностью, удобен в применении в детской практике, адаптирован по своим размерам (50x50 мм) к вариантам симультанного зрительного восприятия детей дошкольного и тем более школьного возраста. При относительно небольшом количестве стимулов в нем представлены основные цвета спектра (синий, зеленый, красный, желтый), два смешанных тона (фиолетовый, коричневый) и два ахроматических цвета (черный, серый). Каждый цвет обозначается соответствующей цифрой. Имеет смысл использовать цифровые обозначения, введенные М. Люшером. А именно:

- синий — 1;
- зеленый — 2;
- красный — 3;
- желтый — 4;
- малиновый — 5;
- коричневый — 6;
- черный — 7;
- серый — 0.

Возрастной диапазон применения. ЦТО как метод изучения отношений применим в работе с детьми, начиная с 4,5—5-летнего возраста. Верхняя возрастная граница не определена.

Процедура проведения и регистрации результатов.

Психолог в контакте со взрослым испытуемым составляет список лиц, представляющих непосредственное окружение, а так же список понятий, имеющих для него существенное значение. Конкретная форма списка зависит от контекста, личности и возраста. В ситуации диагностики детей, осуществляется предварительная беседа с родителями или педагогами ребенка. Психолог составляет примерный список лиц из непосредственного окружения ребенка, а также других значимых для него людей. Например, для детей старшего дошкольного возраста этот список может составлять следующий набор: мама, папа, дедушка, бабушка, тетя, соседка, брат, сестра, воспитательница, нянечка, друг и т. п. Точно так же могут быть определены и какие-либо значимые понятия, характер восприятия которых необходим психологу для оценки эмоционально-личностных характеристик ребенка (каким я хочу стать; мое настроение дома; мое настроение в детском саду и т. д.). Нередко имеет смысл получить дополнительные сведения от самого ребенка.

Общие условия проведения цветоассоциативного эксперимента остаются аналогичными условиям проведения классического Теста Цветовых Выборов М. Люшера. К ним относятся: проведение желательно при дневном свете, светлый фон материала, на котором раскладываются цветковые стимулы (карточки), равнозначность воздействия на испытуемого всех восьми цветковых стимулов в процессе всего исследования (специально организованная процедура раскладывания).

1-й этап

Перед испытуемым на светлом фоне на столе в случайном порядке раскладываются полукругом цветные карточки, желательно, чтобы они не наезжали друг на друга и находились прямо в поле зрения без отсветов и бликов от осветительных приборов. После этого дается следующая инструкция:

Инструкция 1 (для взрослых): «Подберите к каждому из людей и понятий, которые я буду зачитывать, подходящие цвета. Выбранные цвета могут повторяться». В случае возникновения вопросов экспериментатор разъясняет, что цвета должны подбираться в соответствии с характером людей, а не по их внешнему виду (например, цвету одежды).

Инструкция 2 (для детей): «Посмотри, здесь расположены цветные кусочки. Сейчас Ты будешь подбирать кусочек, подходящий к тому или иному человеку, к его характеру».

Далее имеет смысл выяснить, знает ли ребенок, что такое характер и дать понять, что он будет подбирать цвет, подходящий именно к человеку, а не к его одежде, то есть не тот цвет, который человек любит одевать. Далее следует продолжение инструкции:

«Давай попробуем. Подбери цвет к характеру твоего друга (психолог называет имя). Как тебе кажется, какой самый подходящий к его характеру?»

После выбора ребенка, каким бы он ни был, психолог дает одобрительную оценку, замечая при этом, что каждый цвет может быть выбран столько раз, сколько нужно.

Примечание. Желательно использовать определенную последовательность предъявляемых ребенку значимых лиц. Так, в качестве первого выбора следует использовать относительно нейтрального для ребенка человека. В дальнейшем следует стремиться к тому, чтобы люди, субъективно оцениваемые ребенком как «нейтральные», «позитивные» и «негативные», чередовались в предлагаемых психологом выборах. Поэтому оптимальным было бы приблизительно определить значимость для ребенка того или иного человека до начала эксперимента.

После того как ребенок сделал выбор, цветовая карточка кладется на свое место. Далее для цветового выбора целесообразно называть ребенку людей в порядке возрастания степени их значимости для ребенка, то есть наиболее значимые лица (как «положительные», так и «отрицательные») называются последними. В последнюю очередь ребенка просят выбрать цвет, подходящий к его собственному характеру. Все выборы, а также реакции ребенка на процедуру на этом этапе фиксируются в разделе протокола «1-й этап. Светоассоциативный выбор» в цифровом виде. На протяжении работы необходимо еще раз напомнить, что выбранные цвета могут повторяться.

ЦТО имеет два варианта проведения, различающихся по способу извлечения цветовых ассоциаций. В кратком варианте ЦТО от испытуемого требуется подобрать к каждому понятию какой – нибудь один подходящий цвет. В полном варианте испытуемый ранжирует все 8 цветов в порядке соответствия понятию, от «самого похожего, подходящего», до «самого непохожего, неподходящего». Однако, у большинства испытуемых достаточно подробные и надежные результаты дает краткий вариант ЦТО.

2-й этап

После завершения цветоассоциативной процедуры цветные карточки накрываются белым листком бумаги (или просто откладываются в сторону вне поля зрения). В случае с детьми, желательно на некоторое время занять ребенка каким-либо посторонним интересным занятием. Длительность подобного занятия не должна превышать 5—7 минут.

Далее цветовые карточки открываются (они точно так же должны находиться прямо в поле зрения без отсветов и бликов от осветительных приборов и желательно при том же уровне освещения) и цвета ранжируются в порядке предпочтения, начиная «самого красивого, привлекательного для глаза» и заканчивая «самым некрасивым, неприятным». Следует отметить, что при проведении ЦТО стандартный выбор цветов по предпочтению прово-

дится один раз (а не два, как это делается при цветовых выборах в классическом варианте теста М. Люшера).

Примерная инструкция для детей: «Посмотри еще раз на эти цветные кусочки, какой из них кажется тебе самым приятным? Выбери только один».

После выбора ребенка данная карточка убирается из поля зрения ребенка, а оставшиеся сдвигаются так, чтобы вновь образовать полукруг. Выбор ребенка фиксируется в разделе протокола «2-й этап. Стандартная раскладка» в крайней левой (первой) графе в цифровом виде.

Инструкция продолжается: «А теперь выбери самый приятный из оставшихся».

Выбор ребенка записывается в том же разделе протокола в следующей (второй) графе в цифровом виде.

Процедура выбора повторяется до тех пор, пока ребенок не сделает таким образом шесть выборов и перед ним, следовательно, не останется только две карточки. Тогда ребенка просят выбрать «более приятную из двух оставшихся карточек». Оставшаяся карточка фиксируется в протоколе в крайней правой графе в цифровом виде.

В результате психолог получает цифровой ряд, характеризующий цветоассоциативные предпочтения ребенка от наиболее приятного к наименее приятному для ребенка цвету.

Анализ и интерпретация результатов.

Интерпретация результатов может основываться на формализованном и качественном анализе.

Формализованный анализ результатов

Формальным показателем ЦТО является ранг цвета, ассоциируемого в раскладке по предпочтению со значимым лицом или понятием. Таким образом, ранг цвета представляет собой цифру, обозначающую место данного цвета в раскладке по предпочтению. Эта цифра может изменяться от «1» (первое место в раскладке) до «8» (последнее место в раскладке). В некоторых методических пособиях этот показатель определяется как валентность. То есть валентность измеряет позицию ассоциируемого цвета в индивидуальной цветовой «раскладке» испытуемого.

Цветоассоциативный выбор ребенка в виде ранга каждого из цветов регистрируется в разделе протокола «Формализованный анализ». Для оценки валентности (ранга) необходимо оценить для каждого значимого лица (понятия) позицию цвета, с которым ассоциируется это значимое лицо в индивидуальной цветовой раскладке.

Например, стандартная, проведенная в соответствии с Тестом Цветовых Выборов М. Люшера, раскладка представляет собой следующую последовательность:

3, 4, 2, 7, 0,1, 5, 6.

Если для «мамино характера» выбирается красный цвет (3), а в стандартной раскладке (на 2-м этапе проведения ЦТО) красный цвет выбирается, как мы видим, первым по степени предпочтения, то ранг (валентность) мамы является наименьшим и равняется 1. Следовательно, степень эмоциональной близости, привлекательности для ребенка мамы в данном случае наивысшая. В то же время если учительница ассоциируется у ребенка с темно-синим цветом (1), то в рассматриваемом примере темно-синий цвет занимает шестую позицию (бранг). Точно так же должны быть обозначены и занесены в соответствующую графу столбца «Ранг» таблицы «Формализованный анализ» ранги всех значимых лиц или предлагаемых психологом для оценки отношения понятий.

Важным показателем является место, занимаемое данным ассоциируемым цветом по отношению к серому цвету. Серый цвет традиционно рассматривается как слабый, пассивный, изолирующий, разъединяющий в эмоциональном плане. Таким образом, он является как бы границей, отделяющей эмоционально значимое, эмоционально привлекательное, активное — от эмоционально отвергаемого, пассивного, менее значимого. Следовательно, ассоциируемые цвета и, соответственно, лица (понятия), помещаемые перед серым (слева от него) в стандартной раскладке, могут быть определены как входящие в группу более значимых, чем лица (понятия), которые ребенок помещает после серого цвета (справа) — они расцениваются как наименее привлекательные, значимые. В протоколе предусмотрена оценка ассоциируемых цветов в зависимости от того, с какой стороны по отношению к серому они находятся.

В графе «Знак ранга» ставится «+», если соответствующий цветоассоциативный выбор находится слева от позиции серого цвета в стандартной раскладке, то есть является более предпочитаемым.

В графе «Знак ранга» ставится «—», если соответствующий цветоассоциативный выбор находится справа от позиции серого цвета в стандартной раскладке, то есть относится к наиболее отвергаемым.

В нашем примере ранг мамы будет со знаком «+» (+1), а ранг учительницы со знаком «—» (соответственно, —6).

Однако следует помнить, что знаки «+» и «-» не означают положительное или отрицательное отношение (значение) для ребенка как таковое, но только положение ассоциируемого цвета относительно некой качественной границы (серый цвет), интерпретируемой как нейтральная.

При исследовании детей выявился интересный параметр цветоассоциативных реакций, который характеризует меру их сложности или, наоборот, стереотипности. С известной степенью оправданности данный параметр может служить показателем креативности ребенка. Он измеряется количеством разных цветов, выбранных в ассоциативных реакциях к определенному набору стимулов, и рассчитывается по формуле:

$$C = K / N;$$

где S — сложность цветоассоциативных реакций; K — количество разных использованных в ассоциациях цветов; N — количество стимулов (в данном случае N равно 8).

Величина этого показателя прямо зависит от количества повторов в выборах цветов. По наблюдениям, этот параметр при условно нормативном развитии ребенка увеличивается с возрастом. В отдельных случаях его низкое значение может свидетельствовать о негативизме по отношению к обследованию.

Точно так же данные, получаемые с помощью ЦТО, могут быть оценены количественно с точки зрения субъективных представлений ребенка о его отношениях в кругу сверстников, одноклассников. Характер распределения рангов позволяет использовать процедуру оценки, применяемой в классическом варианте «живой» социометрии. По результатам выбора каждого ребенка для значимых сверстников (рангов соответствующих цветов с учетом их знаков) может быть построена социограмма, отражающая выборы, взаимные выборы и отвержения детей.

Качественный анализ цветоассоциативных ответов.

Важно отметить, что ответы следует расшифровывать целостно, в их взаимосвязи друг с другом. Существенное диагностическое значение имеют пересечения ассоциаций, при которых разные стимулы соотносятся с одним и тем же цветом. Это позволяет сделать предположение об их идентификации (например, идентификации ребенка с одним из родителей). Чем выше уровень эмоциональной привлекательности, близости, симпатии в отношении ребенка к тому или другому из родителей, сверстников или педагогов, тем с более предпочитаемым цветом это лицо ассоциируется и тем меньше ранг данного выбора. Напротив, отвергаемое лицо (один из родителей, сверстников, взрослых) ассоциируется с цветами, занимающими в раскладке последние места (справа в цифровом ряду) — соответственно, ранг этого лица увеличивается.

Диагностически значимым является не только место (ранг), которое занимает цвет, но, отчасти, и сам этот цвет. Например, ассоциация с красным может указывать на доминантность отца или активную, импульсивную мать. Ассоциация с зеленым может свидетельствовать о достаточно жестких отношениях в семье и быть признаком родительской гиперопеки. Тем не менее, необходимо учитывать, что непосредственное значение цвета в том виде, в котором оно используется в Тесте Цветовых Выборов М. Люшера, а также в большинстве соответствующих пособий по диагностике с использованием значений выбираемых цветов, должно с особой осторожностью переноситься на трактовку субъективных ассоциаций детей. Личностные качества детей, особенно детей дошкольного возраста, еще не сформированы в той степени, которая предполагает устойчивые эмоционально-личностные значения для квалификации того или иного цвета. Поэтому пол-

ностью переносить эти характеристики, более подходящие для взрослых, чем для детей, на интерпретацию детских выборов не представляется достаточно корректным.

Интересные результаты дает анализ цветового самообозначения ребенка — того цвета, с которым он ассоциирует самого себя. Чем меньше ранг этого цвета в раскладке, тем выше уверенность ребенка в себе, его самоуважение. Совпадение цветов, с которыми ребенок ассоциирует себя и одного из родителей (воспитателем детского сада, педагогом класса), свидетельствует о наличии сильной связи с ним, значительной идентификации. Существенно и то, где в цветовой раскладке находится цвет самообозначения — после цветов, с которыми ассоциируются значимые взрослые (я плохой — они хорошие) или между ними (отношения диссоциированы).

Опыт использования ЦТО в комплексе с другими методиками позволяет характеризовать эту проективную технику не только как метод выбора, но, во многих случаях, и как один из немногих экспериментальных методов, пригодных для применения в условиях детской психодиагностики. Не способны выполнить ЦТО лишь больные, недоступные контакту либо характеризующиеся выраженным интеллектуальным снижением.

Интерпретация значений цветов для детей

Результаты многочисленных исследований подтверждают тот факт, что дети воспринимают цвета иначе, чем взрослые. Следовательно, необходимо уточнить, что интерпретационные таблицы в том виде, в котором они приводятся в многочисленных пособиях по использованию теста М. Люшера, не могут быть применены для оценки состояния ребенка. В то же время сам выбор цвета конкретного ребенка в значительной степени постоянен до тех пор, пока отчетливо не изменяются характеристики его личности. С возрастом выбор цвета у детей все больше уподобляется выбору взрослого.

Среди зарегистрированных наблюдений можно отметить, что как у мальчиков, так и у девочек заметна склонность к красному и желтому. Наряду с этим, дети, прежде всего девочки, показывают склонность к выбору фиолетового цвета, что может говорить о детской лабильности и неопределенности. Об особом педагогическом значении говорит тот факт, что травмированные дети из асоциальной среды, дети из многодетных семей и дети—беженцы часто выбирают в качестве «любимого» цвета — коричневый, что может говорить о стремлении к безопасности, укреплению своего положения. В то же время новички в классе или тихие замкнутые дети предпочитают серый цвет.

В настоящий момент не существует каких-либо значительных отечественных исследований по использованию теста М. Люшера. Для детей в возрасте до 7—8 лет не получены статистически оправданные выборки по

предпочтению тех или иных цветов детьми в зависимости от тех или иных факторов. Аналогично, к цветовым выборам в детском возрасте не могут быть применимы даже немногие количественные оценки, которые разработаны к настоящему времени для взрослых (показатель суммарного отклонения, «вегетативный коэффициент» и т. п.). Также для детей «не подходят» даже такие качественные характеристики, как «рабочая группа», «актуальные проблемы личности», напряженность внутриличностных конфликтов, тревоги и компенсации.

В то же время, исходя из основного постулата М. Люшера о постоянном, не зависящем от отношения испытуемого (в данном случае ребенка) значении цветов, мы считаем возможным использовать в интерпретации выборов детей общие символические значения отдельных цветов, их личностные характеристики, полученные с помощью шкал личностного дифференциала. Еще раз подчеркнем, что данные символические значения и характеристики цветов могут отражать лишь общие тенденции и направленности еще только формирующейся личности ребенка и не более того.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Межличностные отношения проявляются в большом разнообразии сфер человеческого бытия, которые существенно отличаются друг от друга и в которых действуют различные психологические факторы. В настоящее время в психологии существует огромное количество конкретных методических приемов исследования межличностных отношений, лишь малую часть из которых возможно привести в данном пособии.

Методическое пособие имеет диагностическую направленность. Приведенные методики и требования к процедурам могут быть использованы непосредственно в деятельности психолога - практика. В данной работе рассмотрены методики, ставшие классическими (например, социометрия), различные версии и модификации общепсихологических методов, и относительно новые методики, специально разработанные с целью изучения межличностных отношений.

Пособие построено таким образом, чтобы показать различные методы и методики в их конкретном применении к познанию одного и того же объекта – межличностных отношений.

Методические рекомендации помогут найти ответы на вопросы о том, как построить процедуру исследования, как фиксировать полученные данные, интерпретировать результаты в соответствии с исходными теоретическими посылками, целями исследования, выделенными психологическими моделями и параметрами оценки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: Пер. с англ. - М.: Педагогика, 1982. - Кн. 2. - 295 с.
2. Батаршев А. В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности.- М.,1999.
3. Бодалев А. А. Психология общения: избранные психологические труды.- М.,2002
4. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. – СПб.: Издательство «Речь», 2002.
5. Бодалев А.А. Психология межличностных отношений (к 100-летию со дня рождения В.Н.Мясищева) // Вопросы психологии. - 1993. - № 2. - С. 86- 91.
6. Глуханюк Н. С. Практикум по психодиагностике: Учеб. пособие. – М.: Издательство Московского психолого – социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
7. Горянина В. А. Психология общения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
8. Детский апперцептивный тест: Childrens Apperception Test: САТ – А. Сост. Т. В. Сенько. – Минск: Карандашев, 1998.
9. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. / Под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. Мн., 1997.
10. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах.- Мн.,2001.
11. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. - Мн., 1984.
12. Кроник А. А., Кроник Е. А. Психология человеческих отношений. – Дубна: Издательский центр «Феникс», Издательство «Когито – центр», 1998.
13. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001.
14. Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
15. Лабунская В.А. Экспрессия человека.- Ростов-на-Дону,1999.
16. Леонтьев А. А. Психология общения. М.: Смысл, 1997 (гл. 2).
17. Межличностное общение/Сост. И общая редакция Н. В. Казариновой, В. М. Погольши. – СПб.: Питер, 2001.
18. Никишина В. Б., Василенко Т. Д. Психодиагностика в системе социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд – во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2004.

19. Обозов Н. Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия. // Психология межличностного познания /Под ред. А. А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1981, с. 80 – 92.
20. Панфилова М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2000.
21. Практикум по возрастной психологии:/ Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001.
22. Практическая психодиагностика. Методики и тесты/ Ред.- сост. Д. Я Райгородский.-Самара, 1998.
23. Психологическая диагностика: Учебное пособие/ Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. СПб., 2005.
24. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005.
25. Сенько Т. В. Психология взаимодействия: Часть первая: Базисная структура межличностного взаимодействия: Учебное пособие. – Мн.: Карандашев, 1999.
26. Середа Е. И. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост.-СПб.,2006.
27. Словарь – справочник по психодиагностике/ Л. Бурлачук, С. Морозов. – 2 – е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2003.
28. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.
29. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
30. Собчик Л. Н. Диагностика индивидуально – типологических свойств и межличностных отношений. Практическое руководство. – СПб.: Речь, 2002.
31. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – СПб.: Издательство «Речь», 2003.
32. Шевандрин Н. И. Основы психологической диагностики: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 3 ч. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч. 2.
33. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании: Уч. пособие. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: ВЛАДОС, 1995.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

ТЕСТ ТОМАСА

Предлагаемый тест имеет целью определить характерную для Вас тактику поведения в конфликтных ситуациях. Он состоит из 30 пунктов, в каждом из которых имеется два суждения, обозначенные буквами А и Б (они иногда повторяются в разных пунктах). Сравнивая указанные в пункте два суждения, каждый раз выбирайте из них то, которое является более типичным для Вашего поведения. В бланке для ответов под номером пункта поставьте А или Б в соответствии с Вашим выбором.

1

А/ Иногда я предоставляю другим возможность взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

Б/ Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, в чем согласны мы оба.

2

А/ Я стараюсь найти компромиссное решение.

Б/ Я пытаюсь уладить дело с учетом всех интересов другого и моих собственных.

3

А/ Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б/ Я стараюсь успокоить другого и стремлюсь, главным образом, сохранить наши отношения.

4

А/ Я стараюсь найти компромиссное решение.

Б/ Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.

5

А/ Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого.

Б/ Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

6

А/ Я стараюсь избежать возникновения неприятностей для себя.

Б/ Я стараюсь добиться своего.

7

А/ Я стараюсь отложить решение сложного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

Б/ Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться чего-то другого.

8

А/ Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б/ Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

9

А/ Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

Б/ Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.

10

- А/ Я твердо стремлюсь достичь своего.
Б/ Я пытаюсь найти компромиссное решение.

11

- А/ Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
Б/ Я стараюсь успокоить другого и стремлюсь, главным образом, сохранить наши отношения.

12

- А/ Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
Б/ Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет навстречу мне.

13

- А/ Я предлагаю среднюю позицию.
Б/ Я пытаюсь убедить другого в преимуществах своей позиции.

14

- А/ Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.
Б/ Я пытаюсь показать другому логику и преимущество своих взглядов.

15

- А/ Я стараюсь успокоить другого и стремлюсь, главным образом, сохранить наши отношения.
Б/ Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряженности.

16

- А/ Я стараюсь не задеть чувства другого.
Б/ Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17

- А/ Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
Б/ Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

18

- А/ Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
Б/ Я дам возможность другому в чем-то оставаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

19

- А/ Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
Б/ Я стараюсь отложить решение сложного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

20

- А/ Я пытаюсь немедленно разрешить наши разногласия.
Б/ Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.

21

- А/ Веду переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.
Б/ Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.

22

- А/ Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей и той, которая отстаивается другим.
Б/ Я отстаиваю свои желания.

23

- А/ Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.
Б/ Иногда я предоставляю другим возможность взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24

- А/ Если позиция другого кажется ему очень важной, я постараюсь пойти навстречу его желаниям.
Б/ Я стараюсь убедить другого в необходимости прийти к компромиссу.

25

- А/ Я пытаюсь показать другому логику и преимущество своих взглядов.
Б/ Веду переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.

26

- А/ Я предлагаю среднюю позицию.
Б/ Я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого.

27

- А/ Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
Б/ Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

28

- А/ Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
Б/ Улаживая спорную ситуацию, я обычно стараюсь найти поддержку у другого.

29

- А/ Я предлагаю среднюю позицию.
Б/ Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

30

- А/ Я стараюсь не задеть чувств другого.
Б/ Я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе, чтобы мы могли совместно с другим заинтересованным человеком добиться успеха.

КЛЮЧ

№	Доминирование	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11		А			Б
12			Б	А	
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б			А
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А
Всего					

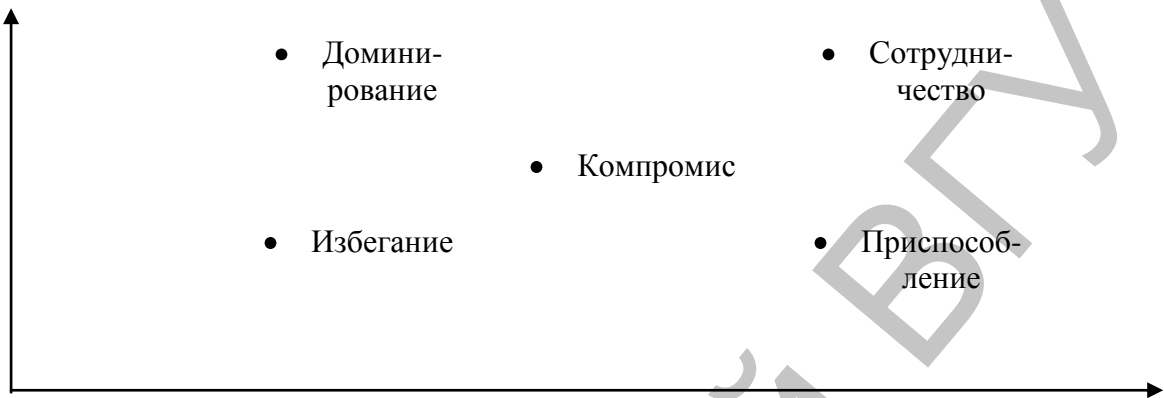
Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях. Тест возможно использовать в групповом варианте, как в сочетании с другими тестами, так и отдельно.

Бланк для ответов

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

Пять способов регулирования конфликтов К. Томаса

Напористость (внимание к своим интересам)



Кооперация (внимание к интересам другого)

РЕПОЗИТОРИЙ ВГУ

Программа наблюдения взаимодействия в группе М.-А.Робера и Ф.Тильмана

I раздел. Наблюдения, касающиеся привлекательности группы для каждого из ее членов.

1. Какое личное удовлетворение получает участник от своего присутствия в группе?

Что он лично стремится найти в группе?

2. Какое общее удовлетворение получает участник от группы (потребность в социальной принадлежности, уважении, власти, зависимости и т.д.)? Удовлетворён ли он в этом отношении?

3. Способствовала ли жизнь в группе развитию новых потребностей у ее участника (потребности в престиже группы, длительности, расширении сферы деятельности и т.д.)?

Удовлетворены ли эти его потребности по отношению к группе?

4. Играет ли этот член группы какую-то особую роль в процессах, делающих данную группу привлекательнее для ее членов?

Делает ли он что-нибудь, чтобы другие получали общее или личное удовлетворение?

Насколько он доброжелателен по отношению к другим и к группе в целом?

5. Если этот член является руководителем группы: направлено ли его поведение на то, чтобы увеличить привлекательность каждого?

Насколько важна эта роль в его деятельности как руководителя?

Как он стремится (недостаточно или, наоборот, очень активно) «поощрить» всю группу и ее членов?

II раздел. Наблюдения, касающиеся фиксации и преследования общих целей в группе.

1. Есть ли в этой группе общие цели? Каковы они: чисто формальные или реальные? Оказывают ли они реальное влияние на поведение каждого члена?

Скрытые они или явные?

2. Какие цели каждый член предлагает группе? Существуют ли разные представления о целях?

3. Связаны ли личные цели с общими?

Должен ли каждый добиваться достижения общих целей для осуществления своих личных целей?

4. Кто из членов группы больше всего стремится к достижению общей цели? Кто из них стремится к достижению только своих личных целей?

5. Хотят ли некоторые члены монополизировать общую цель? Сосредоточены ли некоторые члены на ее достижении настолько, чтобы сделать это своим личным делом?

6. Играют ли некоторые члены особую роль в следующих случаях:

фиксация общих целей,
фиксация средств или ближайших целей,
фактическое осуществление цели,
поддержание в группе стремления к осуществлению данной цели?

7. Сосредоточены ли усилия формального лидера на достижении общей цели?

Монополизирует ли он цель?

Играет ли он особую роль на уровне фиксации отдаленных или ближайших целей, или же на уровне осуществления данной цели, или поддержания в группе стремления к ее осуществлению?

8. Существует ли в группе конфликт целей?

9. Происходит ли в группе перестройка в результате конфликта целей?

III раздел. Наблюдения, касающиеся давления, принуждения и контроля в группе.

1. Существуют ли в группе давление и принуждение, принимающие форму норм поведения?

Оказывают ли эти нормы реальное влияние на поведение членов группы?

Есть ли у них чувство, что следует вести себя «именно так», и ведут ли они себя в самом деле «именно так»?

2. Являются ли эти нормы выражением культуры (соответствуют ли они общим нравам и обычаям)?

Существуют ли нормы, специфические для данной группы (возможно, противоречащие культурным моделям поведения)?

3. Зависят ли принятые и переживаемые нормы в группе от:

преследования целей (какие нормы),

сохранения группы, ее престижа,

подражания влиятельным членам группы,

страха перед санкциями?

4. Существуют ли в группе более конформные члены и члены очень чувствительные к принуждению в группе?

Кто это?

Каково их положение в группе?

Зависит ли такая установка от личных факторов?

5. Существуют ли в группе девианты, нечувствительные к принуждению?

Кто это? Каково их положение в группе? В какой степени группа привлекательна для них?

Участвуют ли они в достижении общей цели?

6. Есть ли в группе члены, осуществляющие контроль за поведением других членов? Кто это? Какова их роль: официальная или стихийная? Какова ориентация некоторых контролирующих ролей: на достижение целей или же скорее на сохранение группы?

Выражают ли эти контролирующие роли также личные потребности тех, кто их выполняет?

Есть ли роли «фанатика», «сектанта», «крайнего ортодокса»?

7. Кто осуществляет контроль: несколько членов (или, в случае необходимости, вся группа) или только сам руководитель, или только руководящий состав?

IV раздел. Причины возможных конфликтов.

1. Кроются ли источники конфликта в индивидууме, члене группы? Выливается ли его личное напряжение в коллективный конфликт?

Какова природа этого внутриличностного напряжения?

Каково положение этого члена в группе, какие роли он играет в группе?

Каким образом его собственное напряжение породило конфликт внутри группы (чрезмерная власть, чрезмерная зависимость, самобичевание, затрагивающее группу, бегство из группы и т.д.)?

2. Не является ли источником конфликта увеличение или уменьшение численности группы? Или замена одного члена другим?

3. Произошли ли изменения в отношениях между членами? Изменения в отношениях между несколькими членами? Общее изменение членов группы (например, изменение возраста)? Общее изменение климата в группе?

Стала ли группа менее привлекательной? Возникают ли проблемы при фиксации и достижении целей? Не кажется ли, что средства не соответствуют целям? Потеряла ли группа веру в свои возможности достигнуть целей?

4. Вступила ли группа в конфликт с другой группой? Вылился ли этот внешний конфликт во внутренний? Ощущает ли группа, что она стала объектом или жертвой нападения?

Возникают ли проблемы членства в этих двух конфликтующих группах?

Рассматривает ли группа некоторых индивидов как "шпионов"?

5. Кроется ли причина конфликта в общих внешних условиях (социально-экономические изменения на социальном фоне группы, ведущие к конфликту статусов, идеологий, целей и т.д. в группе)?

V раздел. Наблюдения, касающиеся последствий конфликтов внутри группы.

1. Вызван ли конфликт разделением на подгруппы? Какова структура этих подгрупп? Устойчива ли эта структура?

Кто из членов группы сыграл особую роль в этом разделении? Кто контролирует каждую из подгрупп? Каковы отношения между подгруппами? Скрытый конфликт? Улаживание отношений? Существует ли связующие звенья между подгруппами? Каково положение и роль этих членов в своих подгруппах?

Есть ли в числе подгрупп меньшинство? Какой тип отношений устанавливается между меньшинством и большинством?

2. Закончился ли конфликт устранением одного или нескольких членов?

Было ли это устранение стихийным (уход или бегство) или спровоцированным (отвержение или исключение)? Какие члены оказали в этом случае наибольшее давление?

Являлись ли изгнанные важными членами группы? Идет ли речь о формальных или неформальных лидерах? способствовало ли это изгнание решению вопроса о лидерстве? Или, напротив, изгнанные члены занимали низкое положение?

3. Закончился ли конфликт назначением "козла отпущения"? Кто этот "козел отпущения" - индивид или подгруппа меньшинства? Лидер или просто один из членов группы?

Какую форму принимает агрессивность группы по отношению к "козлу отпущения"? Явную или скрытую? Какую роль заставляют играть "козла отпущения"?

Как реагирует индивид, назначенный "козлом отпущения"? Бегством? Самобичующим согласием?

Кто больше всего обвиняет "козла отпущения"? Кто стремится его оправдать?

Как реагирует группа, если кто-то приходит на помощь "козлу отпущения"?

4. Разрешается ли конфликт путем изменений в организации группы?

Происходит ли смена целей (другая цель, более конкретная, более общая)? Более точная, более ясная, более приемлемая?

Наблюдаются ли изменения в плане действий или программе?

Происходит ли смена ролей или функций? Их изменение? Перемещение? Определение? Уточнение границ? Каков уровень принятия

этих изменений? Происходит ли изменение формальной структуры (централизация, децентрализация, усиление управления или его единства)?

5. Окончился ли конфликт появлением или сменой руководителя или способа управления? См. VI.

6. Был ли распад группы результатом конфликта? Как происходил этот распад? Постепенно или внезапно? Какую роль играли члены группы и руководители? Какой уровень удовлетворения наблюдается у каждого из бывших членов после распада группы? Удовлетворение? Сожаление?

VI раздел. Наблюдения, касающиеся лидерства.

1. Кто в наблюдаемой группе фактически оказывает влияние на процесс принятия решения и сплочения группы?

- Только руководитель?

- Только члены?

Вся группа (то есть руководитель и члены)?

2. В каком плане в основном действует руководитель?

В плане фиксации и достижения целей?

В плане сохранения группы и ее привлекательности?

В обоих планах одновременно?

3. Как на деле руководитель выполняет свою роль лидера?

Стремясь найти информацию?

Давая информацию?

Давая оценки?

Способствуя выражению оценок?

Принимая решения?

Следя за тем, чтобы решения были приняты?

Осуществляя давление (своим престижем и положительными или отрицательными санкциями)?

- Благоприятствуя давлению внутри группы и с помощью группы?

Лично осуществляя контроль?

Благоприятствуя самоконтролю в группе?

4. Что является главной заботой руководителя в отношении решений?

Их правильность? (Он о многом информирован.)

Их ясность? (Он о многом информирует.)

Их принятие? (Он решает вместе с группой.)

5. Какой тип структуры создается вокруг руководителя?

Структура в форме звезды, благоприятствующая связям с руководителем и устраняющая связи между членами?

Структура в форме сети, благоприятствующая в равной степени связям с руководителем и связям между членами?

Структура в форме круга, благоприятствующая только связям между членами?

6.С каким кругом людей обычно общается руководитель? Есть ли у него "подставные лица", "преемники"? Доступен ли он для непосредственных подчиненных? Есть ли у него "ширма"?

7.Какова общая установка членов группы в отношении к своему руководителю?

Зависимость?

Сопrotивление зависимости? Сотрудничество?

Какими качествами наделяют руководителя?

Стремятся ли привить их ему?

Какими недостатками наделяют руководителя?

Пытаются ли систематически указывать ему на его недостатки?

Часто ли его поведение истолковывается неправильно?

Существует ли более или менее явный конфликт между группой и руководителем?

Осознает ли это руководитель?

Если да, то как он реагирует?

Данная программа дает возможность глубоко и всесторонне изучить ситуацию взаимодействия в группе, пронаблюдать групповую динамику как процесс, посредством которого взаимодействие между конкретными индивидами уменьшает напряжение каждого из них в конкретной ситуации, приводит к взаимному удовлетворению или не-удовлетворению. Психолог или социальный педагог получают возможность объяснить:

принадлежность индивида к группе, привлекательность группы и членство в группе;

образование стихийных, или неформальных, групп;

-появление ролей «любимчиков» в группе и т. д.

Материалы наблюдения позволяют также составить грамотные коррекционные программы как по отношению к отдельным членам группы, у которых существуют проблемы во взаимодействии, так и по отношению к группе в целом.

Модифицированный вариант «Опросника межличностных отношений» Шутца (ОМО).

Инструкция. Внимательно прочитайте (прослушайте) суждения опросника. Варианты ответов по всем суждениям даны на специальном бланке. Если вы считаете, что суждение верно и соответствует вашему представлению о себе и других людях, то в бланке ответов напротив номера суждения отметьте степень вашего согласия с ним, используя предложенную шкалу:

- 1 — обычно,
- 2 — часто,
- 3 — иногда,
- 4 — случайно,
- 5 — редко,
- 6 — никогда.

1. Стремлюсь быть вместе со всеми.
2. Предоставляю другим решать вопрос о том, что необходимо будет сделать.
3. Становлюсь членом различных групп.
4. Стремлюсь иметь близкие отношения с остальными членами группы.
5. Когда предоставляется случай, я склонен стать членом интересных организаций.
6. Допускаю, чтобы другие оказывали сильное влияние на мою деятельность.
7. Стремлюсь влиться в неформальную общественную деятельность.
8. Стремлюсь иметь близкие и сердечные отношения с другими.
9. Стремлюсь задействовать других в своих планах.
10. Позволяю другим судить о своей деятельности.
11. Стараюсь быть среди людей.
12. Стремлюсь устанавливать с другими близкие и сердечные отношения.
13. Имею склонность присоединяться к другим всякий раз, когда что-то делается совместно.
14. Легко подчиняюсь другим.
15. Стараюсь избегать одиночества.
16. Стремлюсь принимать участие в совместных мероприятиях.
17. Стараюсь относиться к другим přátельски.
18. Предоставляю другим решать вопрос о том, что необходимо сделать.

19. Мое личное отношение к другим холодное и безразличное.
20. Предоставляю другим руководить ходом событий.
21. Стремлюсь иметь близкие и сердечные отношения с другими.
22. Допускаю, чтобы другие оказывали сильное влияние на мою деятельность.
23. Стремлюсь иметь близкие и сердечные отношения с другими.
24. Позволяю другим судить о том, что делаю.
25. С другими веду себя холодно и безразлично.
26. Легко подчиняюсь другим.
27. Стремлюсь иметь близкие и сердечные отношения с другими.
28. Люблю, когда другие приглашают меня участвовать в чем-нибудь.
29. Мне нравится, когда люди относятся ко мне непосредственно и сердечно.
30. Стремлюсь оказывать влияние на деятельность других.
31. Мне нравится, когда другие приглашают меня участвовать в своей деятельности.
32. Мне нравится, когда другие относятся ко мне непосредственно.
33. В обществе других стремлюсь руководить ходом событий.
34. Мне нравится, когда другие подключают меня к своей деятельности.
35. Мне нравится, когда другие ведут себя со мной холодно и сдержанно.
36. Стремлюсь, чтобы остальные поступали так, как я хочу.
37. Мне нравится, когда другие приглашают меня принять участие в их дебатах (дискуссиях).
38. Я люблю, когда другие относятся ко мне по-приятельски.
39. Мне нравится, когда другие приглашают меня принять участие в их деятельности.
40. Мне нравится, когда окружающие относятся ко мне сдержанно.
41. В обществе стараюсь играть главенствующую роль.
42. Мне нравится, когда другие приглашают меня участвовать в чем-нибудь.
43. Мне нравится, когда другие относятся ко мне непосредственно.
44. Стремлюсь, чтобы другие делали так, как я хочу.
45. Мне нравится, когда другие приглашают меня участвовать в их деятельности.
46. Мне нравится, когда другие относятся ко мне холодно и сдержанно.
47. Стремлюсь сильно влиять на деятельность других.
48. Мне нравится, когда другие подключают меня к своей деятель-

ности.

49. Мне нравится, когда люди относятся ко мне непосредственно и сердечно.

50. В обществе других стремлюсь руководить ходом событий.

51. Мне нравится, когда другие приглашают меня участвовать в их деятельности.

52. Мне нравится, когда ко мне относятся сдержанно.

53. Стараюсь, чтобы остальные делали то, что я хочу.

54. В обществе руковожу ходом событий.

Бланк к «Опроснику межличностных отношений» Шутца

Ф. И. О. _____ Пол _____

Возраст _____

Варианты ответов:

1 – обычно,

4 – случайно,

2 – часто,

5 – редко,

3 – иногда,

6 – никогда.

№	1	2	3	4	5	6	№	1	2	3	4	5	6
1							28						
2							29						
3							30						
4							31						
5							32						
6							33						
7							34						
8							35						
9							36						
10							37						
11							38						

12							39						
13							40						
14							41						
15							42						
16							43						
17							44						
18							45						
19							46						
20							47						
21							48						
22							49						
23							50						
24							51						
25							52						
26							53						
27							54						

Ключ к «Опроснику межличностных отношений» Шутца

Слева приводятся номера в шкале, справа — номера ответов. При совпадении ответа испытуемого с ключом он оценивается в 1 балл, при несовпадении — в 0 баллов.

Значения баллов:

0—1 — экстремально низкие баллы;

2—3 — низкие баллы;

4—5 — пограничные баллы;

6—7 — высокие баллы;

8—9 — экстремально высокие баллы.

Ie	Cw	Ae
1. 1, 2, 3, 4	2. 1, 2, 3, 4, 5	4. 1, 2
3. 1, 2, 3, 4, 5	6. 1, 2, 3, 4	8. 1, 2
5. 1, 2, 3, 4, 5	10. 1, 2, 3	12. 1
7. 1, 2, 3	14. 1, 2, 3, 4	17. 1
9. 1, 2, 3	18. 1, 2, 3	19. 1
11. 1, 2	20. 1, 2	21. 1
13. 1	22. 1, 2, 3	23. 1, 2, 3
15. 1	24. 1, 2, 3, 4	25. 3, 4, 5, 6
16. 1	26. 1, 2	27. 3, 4, 5, 6

Iw	Ce	Aw
28. 1, 2	30. 1, 2, 3, 4	29. 1
31. 1, 2	33. 1, 2, 3, 4, 5	32. 1, 2
34. 1, 2	36. 1, 2, 3, 4, 5	35. 1, 2, 3
37. 1	41. 1, 2	38. 1
39. 1	44. 1, 2, 3	40. 1
42. 1, 2, 3	47. 1, 2, 3	43. 5, 6
45. 1, 2, 3	50. 1, 2, 3, 4	46. 5, 6
48. 1, 2, 3, 4	53. 1, 2, 3, 4	49. 4, 5, 6
51. 1, 2, 3	54. 1, 2, 3, 4, 5	52. 5, 6

Интерпретация результатов:

Ie — тенденция находиться в обществе других людей:

высокий показатель означает, что индивид чувствует себя хорошо среди людей и будет стараться их найти;

низкий показатель означает, что индивид не чувствует себя хорошо среди людей и будет склонен их избегать.

Iw — желание, чтобы другие проявляли интерес к индивиду и принимали его в свое общество:

высокий показатель означает, что индивид имеет сильную потребность быть принятым остальными и принадлежать к их обществу;

низкий показатель означает, что индивид имеет склонность общаться с малым количеством людей.

Ce — тенденция контролировать отношения с другими:

высокий показатель означает, что индивид старается брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью;

низкий показатель означает, что индивид избегает принятия решений и взятия на себя ответственности;

Cw — тенденция подчиняться другим в общении:

высокий показатель означает, что индивид испытывает зависимость и колебания при принятии решений;

низкий показатель означает, что индивид не приемлет контроля за собой.

Ae — тенденция устанавливать близкие отношения с другими:

высокий показатель означает, что индивид имеет склонность устанавливать близкие отношения с другими;

низкий показатель означает, что индивид очень осторожен при установлении близких отношений.

Aw — желание индивида, чтобы другие устанавливали с ним глубокие эмоциональные отношения:

высокий показатель означает, что индивид требует, чтобы остальные без разбора устанавливали с ним близкие эмоциональные отношения;

низкий показатель означает, что индивид очень осторожен при выборе лиц, с которыми создает более глубокие эмоциональные отношения.

**МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ
ОРГАНИЗАТОРСКИХ И КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ**
(Л. П. Калининский)

Инструкция :

Постарайтесь охарактеризовать себя. Это не испытание Вашего интеллекта или способностей. Выявляются некоторые особенности Вашего повседневного реагирования. Большинство свойств, названных в анкете, нельзя однозначно называть хорошими или плохими, но они проявляются в Вашем поведении. Если свойство Вам подходит, обведите в протоколе цифру, указывающую порядковый номер свойства.

Не задерживайтесь долго над обдумыванием, на ответы дается не более 15—20 минут. Помните, что: 1) отмечать свойство нужно только в том случае, если оно проявляется в большинстве ситуаций; 2) не пропускайте плохие (с Вашей точки зрения) свойства и те, которые якобы повторяются; 3) чем больше отмеченных свойств, тем полнее Вы себя характеризуете.

Убедившись, что инструкция Вами понята, работайте быстро и отвечайте искренне.

Опросник:

1. Способен «заряжать» энергией других людей.
6. Способен к продвижению в сфере руководства людьми.
11. Деспотичный.
16. Очень люблю привлекать к себе внимание.
21. Неумолимый.
26. Крайне неуступчивый-
31. Проявляю излишнюю готовность к подчинению.
36. Зависимый, несамостоятельный.
41. Излишне снисходителен.
46. Способен поступиться своими интересами ради других людей.
151. Бывают такие мысли, когда не хотел бы, чтобы о них знали другие люди.
2. Пользуюсь доверием со стороны однокурсников (коллег по работе).

7. Отличаюсь большой работоспособностью.
12. Начальственно-повелительный.
17. Расчетливый, забочусь только о себе.
22. Крайне строгий, резкий.
27. Обидчивый, излишне принципиальный.
32. Робкий.
37. Склонен к слепому подражанию.
42. Нетребовательный.
47. Слишком снисходителен к окружающим.
158. Полностью свободен от всяких предрассудков.
3. Способствую продвижению своих товарищей (коллег).
8. Умею держать слово.
13. Произвожу впечатление значительности.
18. Ревнивый к успехам других.
23. В основном критичен к другим.
28. Мстительный.
33. Стыдливый.
38. Навязчивый.
43. Часто уступаю общественному мнению.
48. Склонен прощать все.
4. Поддерживаю дух сотрудничества.
9. Всегда отвечаю за свои решения.
14. Способен проявить высокомерие.
19. Эгоистически практичен, деловит.
24. Нетерпим к ошибкам других.
29. Не терплю, чтобы мною командовали.
34. Застенчивый.
39. Предоставляю право другим вместо себя принимать решения.

44. Нестрогий.
49. Порчу людей чрезмерной добротой.
154. За всю жизнь не сделал ни одного плохого поступка.
5. В случае необходимости способен воспитать себе заместителя.
10. Способен действовать с некоторым риском, не ожидая указаний.
15. Способен подчинять, попирая волю других.
20. Себялюбивый.
25. Язвительный, насмешливый.
30. Действую по прихоти и произволу.
35. Стеснительный.
40. Люблю прибегать к помощи других.
45. Чересчур считаюсь с мнением окружающих.
50. Переполнен чрезмерным сочувствием.
155. Иногда смеюсь при нескромных шутках.
51. Способен создавать вокруг себя благоприятный психологический климат.
56. Реалистически оцениваю других.
61. Властный.
66. Ответственный, добросовестный.
71. Безоговорочный, не допускаю отклонений.
76. Противодействую любому влиянию.
81. Кроткий.
86. Люблю поплакаться.
91. Всегда любезен в обхождении.
96. Люблю заботиться о других.
52. Идеино убежден.
57. Отличаюсь точностью и организованностью ума.
62. Ожидаю восхищения и почтения от каждого.

67. Обязательный (выполняющий непременно и точно).
72. Раздражительный.
77. Недоверчивый, подозрительный.
82. Тихий.
87. Ищу опеки сильных лиц.
92. Общительный и уживчивый.
97. Бескорыстный, щедрый.
157. Бывает, что передаю слухи.
53. Преимущественно честный и правдивый.
58. Умею контролировать работу других.
63. Люблю ответственность.
68. Стремлюсь проявлять личную инициативу.
73. Бесчувственный, равнодушный.
78. На меня трудно произвести впечатление.
83. Смирный.
88. Охотно принимаю советы.
93. Способный к сотрудничеству, взаимопомощи.
98. Стараюсь утешить каждого.
152. Не было случая, чтобы нарушил обещания.
54. Порядочен во всех отношениях.
59. Стремлюсь к повышению своих деловых и организаторских качеств.
64. Иногда пробуждается желание командовать, повелевать другими.
69. Способен убедить в правильности своих решений.
74. Резкий, грубоватый.
79. Часто разочаровываюсь.
84. Незлобивый.
89. Ищу одобрения.
94. Чуткий, внимательный.

99. Расположен ко всем.
159. Бывает, что говорю о вещах, в которых не совсем разбираюсь.
55. Придерживаюсь твердых принципов.
60. Сознательно и надежно выполняю свою работу.
65. Обладаю талантом организатора.
70. Требовательный и критичный к себе.
75. Способен быть суровым.
80. Склонен думать, что меня часто притесняют.
85. Покорный.
90. Мягкий, колеблющийся.
95. Деликатный.
100. Забочусь о других в ущерб себе.
160. Всегда и во всем согласен с решением руководителей.
101. Обладаю высоким культурным уровнем.
106. Повышаю свою деловую квалификацию.
111. Люблю быть во главе.
116. Обладаю чувством достоинства.
121. Склонен к дерзким ответам.
126. Прибегаю к упорству.
131. Критичен преимущественно по отношению к себе.
136. Склонен почитать авторитеты.
141. Проявляю чувство меры и такта во взаимоотношениях.
146. Добрый, вселяющий уверенность.
102. Обладаю широким кругозором.
107. Способен в большинстве случаев принять верное решение.
112. Стремлюсь к успеху.
117. Люблю соревноваться.
122. Строгий, но справедливый.

127. Несговорчивый.
132. Склонен к самобичеванию.
137. Почти никогда и никому не возражаю.
142. Умею расположить к себе.
147. Отзывчивый к призывам о помощи.
103. Общественно активен.
108. Дисциплинирован.
113. Стремлюсь распоряжаться другими.
118. Стремлюсь к известности.
123. Умею настоять на своем.
128. Упрямый.
133. Склонен чаще соглашаться.
138. Склонен ждать указаний.
143. Гибкий, умеющий приноровиться к обстоятельствам.
148. Ко всем проявляю симпатию.
104. Стремлюсь к самосовершенствованию.
109. Способен принять новое.
114. Люблю давать советы.
119. Независимый, надеющийся на себя.
124. Открытый и прямолинейный.
129. Стремлюсь добиться своего, иногда вопреки необходимости.
134. Уступчивый.
139. Люблю, чтобы меня опекали.
144. Способен в тактичной форме потребовать исполнения задачи.
149. Великодушен и терпим к недостаткам других.
156. Всегда высказываюсь в духе общепринятого, даже если знаю, что сказанное никогда не будет раскрыто.
105. Способен мобилизовать и направить совместные усилия людей на достижение общих целей коллектива.

110. Хотел бы, чтобы мой сын или дочь работали под руководством такого человека, как я.
115. Умею распоряжаться, приказывать.
120. Уверен в себе, напорист.
125. Категоричен, повелителен.
130. Проникнут духом противоречия.
135. Мягкотелый.
140. Послушный.
145. Прост и естествен в общении.
150. Нежный и мягкосердечный.
153. Случалось, что опаздывал на свидание или на работу.

ПРОТОКОЛ
(для экспериментатора)

Ф.И.О. _____

Возраст _____

Пол _____

Род занятий _____

Дата _____

Ключ к опроснику

Шкалы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Зона
Свойства	1	6	11	16	21	26	31	36	41	46	Конфликт
	2	7	12	17	22	27	32	37	42	47	
	3	8	13	18	23	28	33	38	43	48	
	4	9	14	19	24	29	34	39	44	49	
	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	
	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
	52	57	62	67	72	77	82	87	92	97	
	53	58	63	68	73	78	83	88	93	98	
	54	59	64	69	74	79	84	89	94	99	
	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
	101	106	111	116	121	126	131	136	141	146	Адаптивная
	102	107	112	117	122	127	132	137	142	147	
	103	108	113	118	123	128	133	138	143	148	
	104	109	114	119	124	129	134	139	144	149	
	105	110	115	120	125	130	135	140	145	150	
Сумма											
Достоверность	151	152	153	154	155	156	457	158	159	160	

Степени выраженности психологических свойств	15											Суперзона
	14											
	13											
	12											
Степени выраженности психологических свойств	11											Перспективная
	109											
	8											
	7											
Степени выраженности психологических свойств	6											Потенциальная
	5											
	4											
	3											
Степени выраженности психологических свойств	2											Номинальная
	1											
	0											
Качества личности	Направленность	Деловитость	Доминирование	Уверенность	Требовательность	Упрямство, негибкость	Уступчивость	Зависимость	Психологический такт	Отзывчивость		Зона



Рис. 26. Тест РАТ: картинка 1

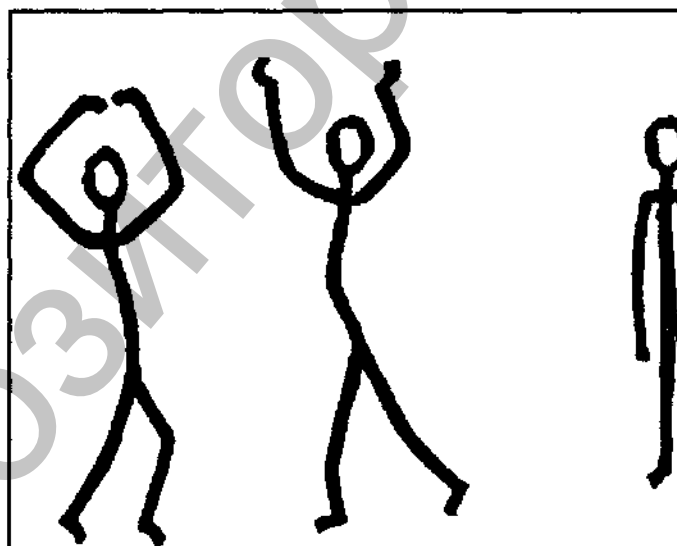


Рис. 27. Тест РАТ: картинка 2

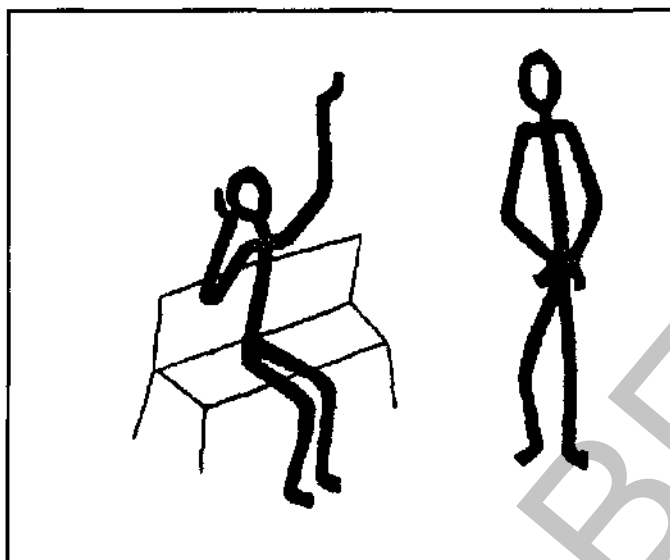


Рис. 28. Тест РАТ: картинка 3

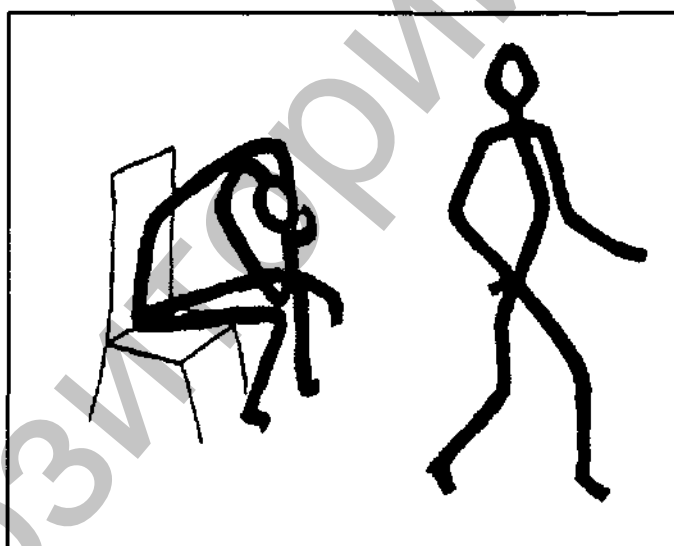


Рис. 29. Тест РАТ: картинка 4

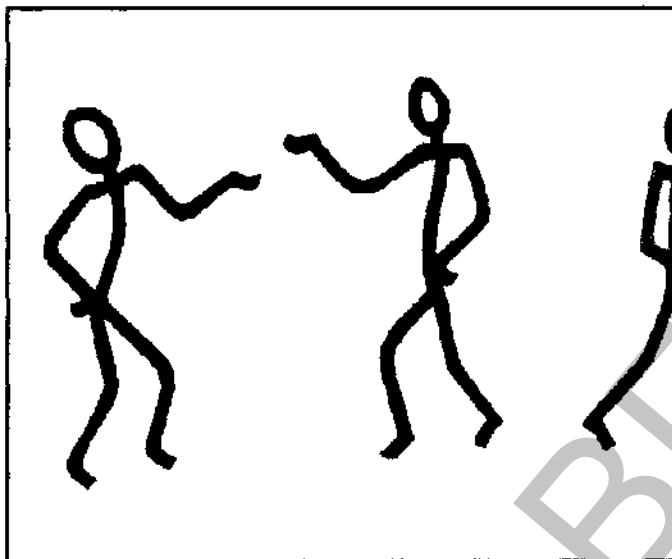


Рис. 30. Тест РАТ: картинка 5

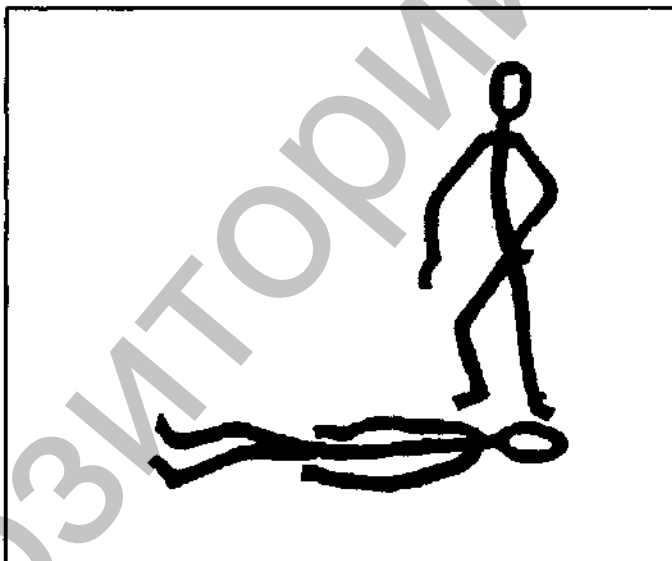


Рис. 31. Тест РАТ: картинка 6

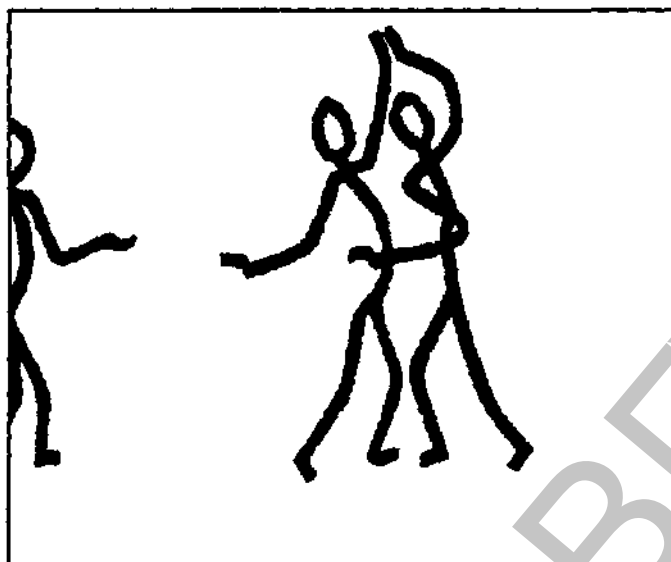


Рис. 32. Тест РАТ: картинка 7

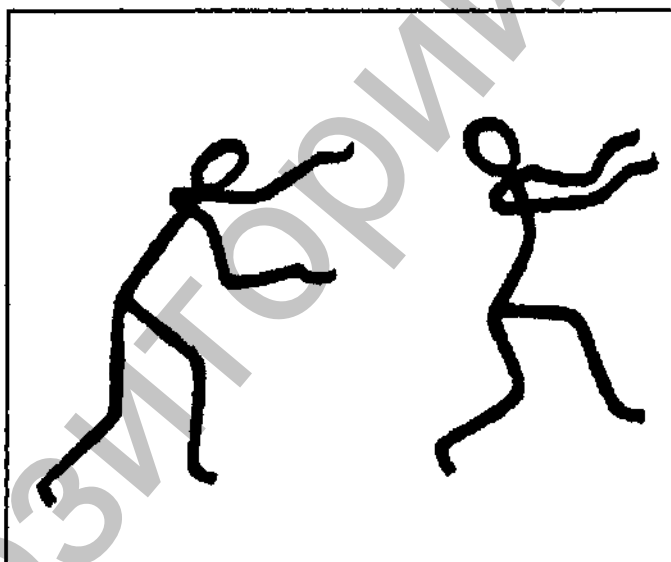


Рис. 33. Тест РАТ: картинка 8