

Российская Академия Естествознания  
Издательский дом Академии Естествознания

**Л.Э. Зотова, М.Ю. Краева**

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ**

Учебное пособие для студентов

Рекомендовано УМО РАЕ  
по классическому университетскому  
и техническому образованию в качестве  
учебного пособия для студентов  
высших учебных заведений, обучающихся  
по направлению подготовки  
44.03.02 – «Психолого-педагогическое  
образование»

Москва,  
2016

УДК 159.9:316.37(075.8)

ББК 88.54я73

388

***Рецензенты:***

**Овсяник О.А.** – доктор психологических наук, государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области Московский государственный областной университет;

**Ходакова Н.П.** – доктор педагогических наук, автономное образовательное учреждение ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

**Зотова Л.Э., Краева М.Ю.**

388 Социально-психологическая диагностика окружающей среды: учебное пособие для высших учебных заведений / Л.Э. Зотова, М.Ю. Краева. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2016. – 162 с.

**ISBN 978-5-91327-387-1**

**DOI 10.17513/np.157**

Данное учебно-методическое пособие разработано с учетом современных требований к подготовке бакалавров по направлению подготовки 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование.

В пособии изложены методологические основы социально-психологической диагностики окружающей среды, описаны методы диагностики, представлены вопросы для контроля знаний студентов и литература для самостоятельного изучения.

Издание включено в Российский индекс цитирования

**ISBN 978-5-91327-387-1**

© Зотова Л.Э., Краева М.Ю., 2016

© ИД «Академия Естествознания»

© МОО «Академия Естествознания»

---

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Раздел 1. ЧЕЛОВЕК В ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ.....	6
1.1. Методологические основы социально-психологической диагностики.....	6
1.2. Окружающая среда как объект социально-психологической диагностики.....	10
1.3. Социализация личности и окружающая среда .....	14
1.4. Культура как фактор социализации личности .....	20
1.5. Норма и патология личности в культурном контексте.....	28
1.6. Диагностика культурных различий.....	32
1.7. Семья как среда социализации и объект психологического исследования .....	38
1.8. Детская группа как агент социализации. Диагностика школьной группы .....	45
1.9. Организация как социальная группа. Организационная диагностика .....	52
1.10. Социально-психологическая диагностика средовых условий формирования отклонений в поведении.....	60
Раздел 2. МЕТОДОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ. МЕТОДЫ СБОРА ДАННЫХ .....	67
2.1. Организация исследования окружающей среды.....	67
2.2. Метод наблюдения .....	69
2.3. Эксперимент как метод социально-психологической диагностики окружающей среды.....	81
2.4. Социометрическое исследование.....	92
2.5. Метод анализа документов (контент-анализ).....	104
2.6. Метод интервью. Фокус-группа .....	109
2.7. Семантический дифференциал .....	119
2.8. Метод тестирования .....	124
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	129
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	130
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	135

---

## **ВВЕДЕНИЕ**

Человек – существо социальное, он не может развиваться и существовать вне человеческого общества. Именно благодаря включенности с самого рождения в социальные отношения, человек обучается тому, как себя вести сообразно социальному контексту. Процесс вхождения индивида в социальную среду называется социализацией. Процесс социализации продолжается всю жизнь, но особенно важным для формирования социального «Я» человека является детский и подростковый возраст. Социализация ребенка и подростка (а впоследствии и взрослого) осуществляется под воздействием многих факторов окружающей среды: семьи, группы сверстников, институтов воспитания, этнических и культурных условий, СМИ, государства, мира в целом и т.д. Социализация может происходить успешно, и тогда человеку свойственны такие черты, как самостоятельность, самоконтроль, хорошо развитые коммуникативные навыки, соответствие ценностям нормам общества, ответственность. Нарушенная социализация (виктимизация) опасна для человека и социума: например, нарушения в сфере детско-родительских отношений приводят к формированию у ребенка таких черт, как агрессия, тревожность, конфликтность, импульсивность, формирование эгоизма. Это может быть опасным не только для межличностных отношений, но и для общества в целом: насилие и эгоизм будут порождать насилие и эгоизм в последующих поколениях.

Раннее выявление неблагоприятных факторов социализации с помощью диагностики окружающей среды, выявление причинно-следственных связей, порожденных условиями социальной жизни, своевременное выявление субъектов социально-психологической помощи является необходимым условием успешной социализации.

Социально-психологическая диагностика окружающей среды осуществляется целым арсеналом методов, некоторые из которых будут представлены в данном учебном пособии.

---

Дисциплина «Социальная диагностика окружающей среды» содержит три круга вопросов. Во-первых, это описание представлений об окружающей среде как факторе социализации личности. Второй круг проблем касается методов получения и интерпретации результатов социально-психологического исследования окружающей среды. К третьей группе вопросов относятся принципы и возможности применения методов социально-психологической диагностики в практике педагога-психолога.

В первом разделе данного пособия освещены теоретические основы социально-психологической диагностики окружающей среды, раскрываются принципы и этапы диагностики. Окружающая среда рассматривается как фактор социализации человека и условие его развития. Объясняется специфика диагностики семьи, детской группы, организации и отклоняющегося поведения личности.

Во втором разделе описывается методологический аппарат социально-психологического исследования, дается представление о его планировании и проведении, раскрываются отдельные исследовательские методы, которые могут быть использованы для диагностики и описания успешности социализации и включения в социальную среду человека.

Данное пособие базируется на программе по дисциплине «Социальная диагностика окружающей среды», которая представлена в приложении № 1.

---

## Раздел 1. ЧЕЛОВЕК В ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ

### 1.1. Методологические основы социально-психологической диагностики

Данное учебное пособие написано для студентов, изучающих дисциплину «Социальная диагностика окружающей среды». Почему же авторы расширяют понятие «социальная» до понятия «социально-психологическая» диагностика? Для начала определим значение термина «социальная». Чем «социальная» отличается от «социологической» и «социально-психологической»?

Социологическое объяснение явлений опирается только на социологические понятия (а не на психологические, культурологические и т.д.). Понятие же «социальное исследование» гораздо шире, чем «социологическое» и не принадлежит только социологии, это междисциплинарное исследование. В.И. Добренков и А.И. Кравченко считают, что социологическое исследование – это тип внутривидисциплинарных исследований и опирается оно строго на предмет и тематику социологии как науки. Социальные же исследования родились на стыке двух наук и включают в себя понятия, которыми оперирует и одна, и другая науки. Так, на стыке социологии и психологии сформировались социально-психологические исследования, на стыке социологии и экологии – социально-экологические, на стыке социологии и антропологии – социально-антропологические [9].

В рамках этой логики мы не будем разводить два типа исследований: социальных и социально-психологических. Поскольку подобный тип исследований отнесен нами к междисциплинарным, то при описании исследовательских методов мы будем опираться как на социологические, так и на психологические научные понятия.

Термин «диагностика» («диагноз» в переводе с греческого – распознавание, определение) заимствован из медицины. Однако, медицинские диагнозы не всегда учитывают социокультурные аспекты и влияние окружения пациента, а также возникающие в связи с этим проблемы. К тому же диагноз, ассоциируясь с чем-то статичным и завершенным, редко учитывает, что человеку свойственно не столько устойчивое состояние, сколько процесс постоянного изменения и развития. Диагностика – это общий способ получения информации об изучаемом объекте или процессе.

Сущность социально-психологического диагноза заключается в точном определении причинно-следственных связей, порожденных условиями жизни

---

людей в социуме. Социально-психологический диагноз предполагает сбор информации о людях, нуждающихся в социально-психологической поддержке в условиях их жизнедеятельности, а также ее анализ для разработки программы социально-психологической помощи.

В чисто социологическом понимании социальная диагностика является методологическим инструментом, который дает необходимые знания, на основе которых разрабатываются различные социальные прогнозы и проекты, изучается общественное мнение и морально-психологический климат в обществе.

Если говорить о социально-психологическом понимании социальной диагностики, необходимо учитывать, что суть социальной диагностики сводится не просто к получению достоверных знаний об изучаемом объекте или социальном процессе во всех его сложностях и многообразии, но и учитываются психологические аспекты личности или социальной группы, обусловленные спецификой их включенности в социальный мир и отражения его в психическом «Я» индивида или группы.

Социально-психологическая диагностика осуществляется посредством использования таких приемов и методов научного исследования социальных процессов, которые позволяют проникнуть в их глубину, вскрыть подлинные причины и внутренние взаимосвязи, обусловившие то или иное состояние или действие общества, отдельных его социальных групп и человека, установить последовательность и возможные направления их дальнейшего развития.

Обобщенные результаты исследования составляют социально-психологический диагноз, т.е. научное заключение о состоянии «социального и психологического здоровья» рассматриваемого объекта или социального явления, основанное на его всестороннем и систематическом наблюдении и изучении, а также на изучении среды, в которую он включен. Постановка социально-психологического диагноза предполагает не только выявление причинно-следственных связей и побудительных мотивов поведения объектов исследования, но и их идентификацию (отождествление с другими объектами или обнаружение у них особой индивидуальности в поступках и действиях), их структурирование и ранжирование. Это творческий и весьма трудоемкий процесс, чуждый по своей сути шаблонным приемам и способам проведения. Однако в психологической практике сложилась определенная общая схема социально-психологической диагностики.

Социально-психологическая диагностика не должна быть оторвана от других форм работы педагогов и психологов с человеком, социальными объектами или явлениями. Диагностика имеет смысл только в единстве с принятием решений и их реализацией в социально-психологической практике, диагностика неразрывно связана с профилактикой и коррекцией.

### *Этапы социально-психологической диагностики*

В. Сулова рассматривает этапы социальной диагностики с точки зрения традиционного общепсихологического подхода:

- предварительное ознакомление с объектом, которое предполагает получение достоверного представления о предмете изучения, определение его сильных и слабых сторон, возможных направлений изменения и совершенствования;
- проведение общей диагностики, т.е. постановка задач, выделение состава диагностируемых ситуаций, определение эталонных (нормативных) параметров ситуаций, выбор методов диагностирования;
- проведение специальной диагностики по каждой из взятых для углубленного исследования проблем, измерение и анализ всех необходимых показателей;
- построение выводов, на основе которых делается заключение [50].

Выявленные в ходе общей и специальной диагностики проблемы составляют социальный диагноз. Определение диагноза не является заключительным этапом социальной диагностики, далее начинается разработка конкретных программ и решений по преодолению, поддержанию или развитию выявленных процессов и тенденций в исследованном социальном объекте или явлении.

### *Принципы социально-психологической диагностики*

Социально-психологическая диагностика основывается на ряде принципов:

- объективность заключается в непредвзятом рассмотрении социального объекта, исключая любые искажения действительности в чьих-то интересах, ибо только беспристрастное заключение и сделанные по нему выводы имеют реальную научную и практическую значимость;
- причинность обусловлена универсальной связью и взаимодействием всех явлений и процессов в реальном мире, что позволяет в процессе исследования не ограничиваться описанием отдельных фактов или явлений, а выявить закономерности их возникновения и функционирования;
- диагностика конкретных данных всегда увязывается со всем комплексом проблем, потому что социальная сфера представляет собой сложное переплетение множества прямых и опосредованных человеческих поступков, отношений, действий в самых различных формах их проявлениях;
- научная обоснованность и подтверждаемость особенно важны, ибо за каждым решением, принятым на основе социального диагноза, стоит жизнь конкретных людей, их судьбы [50].



Основной фокус внимания социально-психологической диагностики – это особенность развития трудной жизненной ситуации человека, нарушение процесса социализации. Структура анализа трудной жизненной ситуации включает в себя:

- действующих лиц, участвующих в происходящих событиях;
- деятельность участников, которая привела к трудной жизненной ситуации;
- переживания и интерпретацию клиентом случившихся событий.

#### *Факторы, влияющие на качество диагностики*

В.Г. Ильницкий делает акцент на помехах, которые могут оказывать негативное влияние на деятельность социального диагноста. Как он отмечает, людям свойственны такие особенности мышления, как стереотипность, не-критичность, традиционализм, ритуальность, фрагментарность и т.д. На результаты диагностики оказывают влияние и такие особенности социального восприятия, как переоценка людьми собственного мнения и действия, предрасположение в пользу своего «Я», ложная уникальность, самонадеянность, эффект самооценки, эффект индивидуального мировосприятия, недооценка мнения другого человека и т.д. [13].

Причины диагностических ошибок могут быть как объективные, так и субъективные. Объективные трудности обусловлены тем, что многие события в жизни индивидов происходят без какого-либо вмешательства социального диагноста, иногда они затрагивают большое число людей, например: стихийные бедствия, экономический рост и т.д. Но для социально-психологической диагностики важно, что во внешней среде произошло изменение одного из факторов, который может оказать важное воздействие на жизнь большого числа людей. Это создает возможность для исследования этих воздействии, однако в этом случае не всегда можно получить полные данные. Таким образом, можно сделать ряд важных выводов: социально-психологические изменения могут происходить как постепенно, так и неожиданно, поэтому понятие времени занимает важное место в социальной диагностике. Многие процессы, происходящие в социальной среде, требуют времени, чтобы стало очевидным их действительное воздействие. Либо это воздействие происходит настолько быстро, что исследователь не успевает фиксировать все параметры их воздействия на человека. Именно этим объясняется, что трудно подобрать адекватные методы для исследования явлений в масштабах общества.

Субъективными причинами диагностических ошибок могут являться недостаточная квалификация исследователя, плохо собранные сведения о социальном объекте, недооценка или переоценка возможностей специальных методов исследования и т.д.

Учет вышеперечисленных факторов поможет исследователю повысить надежность результатов диагностики.

В заключение необходимо отметить, что сам процесс диагностики, как и содержание диагностики не являются статичными. В современном мире появляются новые социальные условия, которые не может не учитывать диагност. Среди таких проблем стоит отметить тенденцию к индивидуализации, что предполагает учет специфики отдельных личностей, групп, организаций. В фокусе внимания социально-психологической диагностики находятся также вопросы влияния на человека бурного роста информационных технологий, расширение возможностей мобильности населения.

### **Вопросы для самоконтроля знаний студентов**

1. Раскройте понятие «социально-психологическая диагностика».
2. Какие этапы включает в себя социально-психологическая диагностика?
3. Перечислите принципы социально-психологической диагностики.
4. Какие элементы трудной жизненной ситуации человека должен учитывать при социально-психологическом анализе педагог-психолог?
5. Какие трудности социально-психологического исследования должен учитывать диагност?

### **Рекомендуемая литература**

1. Ильницкий В.Г. Диагностика в системе социального управления организацией: Дис... канд. социол. наук: 22.00.08; Междунар. акад. образования – Тверь, 2007. – 228 с.
2. Суркова Е.Г. Проективные методы диагностики: Психологическое консультирование детей и подростков. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 319 с.
3. Ян тер Лак. Психодиагностика: проблемы содержания и методов. – М.: Издательство института практической психологии. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.

## **1.2. Окружающая среда как объект социально-психологической диагностики**

В последние годы все больше внимание уделяется изучению социально-психологической среды обитания человека. Новая отрасль исследования получила название психологии среды (environmental psychology) или «психологической экологии», основателем которой считается З. Баркер (1960-е года). Проблемы, рассматриваемые в психологической экологии, касаются включенности личности в реальную жизнь.

В психологической литературе понятие «среда» описывается через следующие параметры:

1. Среда может быть описана с помощью физических и пространственных характеристик. Можно оценивать, как и как часто используются области большого пространства и как их особенности влияют на частоту и типы поведения.

2. Возможна оценка размещения материалов и предметов в определенных местах.

3. Среду можно охарактеризовать через восприятие свойств и особенностей этого окружения (например: среда может быть приятная – неприятная, свободная – ограниченная, угрожающая – безопасная и т.д.)

4. Среды могут быть охарактеризованы посредством оценивания разного поведения в разной обстановке. Типы и частота проявления особенностей поведения будут различаться в зависимости от окружения.

5. Среды могут быть охарактеризованы через специфику особенностей и свойств. Эти элементы оцениваются выборкой испытуемых, задача которых – восприятие среды [62].

Влияние окружающей среды на человека являлось объектом пристального внимания зарубежной психологии и социологии, где представлены обширные исследования *физической* среды обитания человека. Наиболее разработанным является изучение влияния городской среды (Р. Баркер, Э. Брунвик, Дж. Гибсон, Г. Зиммель, С. Милграм, Р. Левин, Л. Уирт и др.) на жителей мегаполисов. Большая численность и неоднородность населения, высокая плотность являются теми демографическими факторами, которые оказывают влияние на поведение человека в городской среде. С. Милграм для объяснения механизма, который опосредует взаимосвязь физической среды и поведения человека, вводит понятие «перегрузка». Перегрузки деформируют повседневную жизнь на нескольких уровнях, затрагивая:

– исполнение ролей (выявлена тенденция жителей больших городов взаимодействовать друг с другом в узкоспециализированных функциональных рамках, ограниченное время и по узкоспециализированным проблемам);

– эволюцию социальных норм (городские нормы предполагают одобрение невмешательства, большую обезличенность и отчужденность по сравнению с жителями деревень и маленьких городов);

– когнитивное функционирование (т.е. изменение в когнитивных процессах, таких как неспособность жителей мегаполисов узнать большинство людей, которых они видят в течение дня, селективность реакций на призывы других людей, отбор сенсорных стимулов и др.);

– особенности использования технических средств и ресурсов (порожденные их дефицитностью: пробки, толкучка в метро, стояние в очередях и т.д.) [64].

Е.А. Стерлигова провела анализ направлений, изучающих взаимодействие человека со средой в отечественной науке и выделила:

- 1) изучение экологического сознания и субъективного отношения к природе;
- 2) изучение пространственных явлений и процессов, пространственного поведения;
- 3) роль психологического и социально-психологического пространства;
- 4) изучение природной среды;
- 5) роль пространственной и архитектурной среды;
- 6) изучение городской среды;
- 7) изучение предметной среды;
- 8) исследование образовательной, школьной среды;
- 9) изучение социальной среды;
- 10) изучение профессиональной и экономической среды;
- 11) исследование этнической среды;
- 12) роль информационной среды;
- 13) экопсихология развития личности;
- 14) экологическая психодиагностика;
- 15) психология природоохранной деятельности и экологического просвещения;
- 16) психология устойчивого развития [59, с. 18–19].

Особое внимание к человеку в контексте среды уделено в экологической психологии, предметом рассмотрения которой является система «человек – окружающая среда (природная, социальная)».

В экопсихологическом подходе В.И. Панова под окружающей средой понимает совокупность (или систему) внешних и (или) внутренних условий и влияний (факторов, воздействий), способствующих или препятствующих удовлетворению потребности индивида в жизнедеятельности, понимая под потребностями целый блок потребностей: в пространственном поведении, получении образования, профессиональной реализации и т.д. [35, с. 83]. В данном контексте можно говорить о различных видах окружающей среды: экологической, природной, социальной.

А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко и др. используют вместо термина «среда» более конкретизирующий термин «психологическое» и «социально-психологическое пространство» [11]. Данные понятия базируются на понимании избирательности и преобразующего отношения человека к внутренним и внешним условиям его жизни и деятельности. Психологическое

пространство является отраженной во внутреннем мире личности объективной среды существования.

В подходе А.Л. Журавлева подчеркивается, что «прежде, чем сделать вывод о влиянии факторов социальной среды на сознание и поведение личности или группы ... необходимо к ним подходить дифференцированно и выделять категории респондентов, по-разному воспринимающих и оценивающих значимость соответствующих факторов для своей жизнедеятельности. Важно установить, какое место различные элементы (компоненты) и факторы окружающего мира занимают в структуре уже сформированного социально-психологического пространства типичного представителя изучаемых групп, поскольку в сознании субъекта воспринимаемые компоненты среды опосредуются, трансформируются, преломляются через собственную систему жизненных принципов и смыслов, ценностей и идеалов, принимаемых норм и правил, ожиданий и притязаний и т.д.» [11, с. 16–17].

Проблема ситуации может обсуждаться как важнейшая область анализа и исследования: как переменная в личностных теориях, второе – как основа для описания и классификации ситуаций и как личностная характеристика. Способ, с помощью которого ситуация, стимулы и события воспринимаются и когнитивно конструируются является важной характеристикой личности, а восприятие ситуации – потенциально является одной из наиболее значимых характеристик индивида.

### **Вопросы для самоконтроля знаний студентов**

1. Раскройте понятие «среда».
2. Перечислите направления, изучающие взаимодействие человека со средой. Раскройте одно из них более подробно.
3. Что понимается под «социально-психологическим пространством» личности?

### **Рекомендуемая литература**

1. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Психологическое и социально-психологическое пространство личности: теоретические основания // Знание, понимание, умение. – 2012. – № 2. – С. 10–18.
2. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014. – С.83
3. Ян тер Лак. Психодиагностика: проблемы содержания и методов. – М.: Издательство института практической психологии – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.

### 1.3. Социализация личности и окружающая среда

Кроме того, в отечественной психологической науке существует традиция рассматривать социальную среду в преломлении процесса социализации личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.).

Человек, по своей сути, существо сугубо социальное. Первый опыт взаимодействия он получает в раннем детстве, в дальнейшем этот опыт расширяется и во многом определяет систему мышления и поведения человека. Этот процесс называется социализацией. Социализация – это процесс и результат освоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта. Социализация неразрывно связана с общением и совместной деятельностью людей. Она является процессом двусторонним: с одной стороны, социальное развитие человека возможно только в ситуации включенности во взаимодействие с другими людьми, с другой стороны, каждый человек преломляет социальный опыт сквозь призму личностных, субъективных характеристик. Таким образом, дуальность социального развития человека заключается в процессах социализации и индивидуализации. Как отмечают А.А. Реан и Я.Л. Коломинский, «социализация не есть антипод индивидуализации, якобы ведущий к нивелированию личности, индивидуальности человека. Скорее наоборот, в процессе социализации и социальной адаптации человек приобретает свою индивидуальность, но чаще всего сложным и противоречивым образом. ... социальный опыт, лежащий в основе процесса социализации, не только субъективно усваивается, но и активно перерабатывается, становясь источником индивидуализации личности» [39, с. 33–34]. Таким образом, мы можем говорить о человеке как активном субъекте социализации, способным не только приспособливаться к окружающей социальной среде, но и изменять социальный мир.

Различные дисциплины изучают социализацию с разных позиций. С.И. Розум отмечает, что в социологии социализация рассматривается как процесс накопления людьми опыта и социальных установок, которые соответствуют их социальным ролям. В педагогической науке принято говорить о социализации как понятии, которое включает в себя приобщение человека к общественно-значимым ценностям (воспитание) и обучение, осуществляемое как в стихийно складывающихся, так и в специально организованных условиях. Однако, одних социологических и педагогических дефиниций недостаточно для описания столь сложного процесса как социализация. В психологической науке внимание концентрируется на аспекте влияния социума на личность и психологических эффектах социализации с учетом возрастного контекста [43, с. 39–40].

А.В. Мудрик, А.Л. Свенцицкий дают обзор наиболее «весомых» концепций социализации человека, сложившихся в зарубежной и отечественной психологической науке [28, 44].

Перечислим лишь некоторые из них.

Теория Дж.К. Коулмена базируется на понятии социализации как решения значимых, «вошедших в фокус» проблемах ребенка на пути его взросления; И. Таллмен описывает механизм социализации подростка через его научение в кругу общины и семьи решать сложные социальные проблемы; Ч. Кули считает, что образ «Я» индивида является отражением того, как другие воспринимают данного индивида или от того, как он им представляется; в соответствии с концепцией Д. Мида, «Я» индивида формируется на основе оценки им своих субъективных переживаний с точки зрения общества, в которое он включен; Э. Эриксон выделил стадии развития, которые личность проходит в норме в процессе социализации; концепция «экологии человеческого развития» У. Бронфенбреннера рассматривает социализацию как процесс взаимного приспособления между растущим ребенком и изменяющимися свойствами непосредственных условий, в которых живет развивающаяся личность.

Особый интерес представляет инкультуральная теория М. Херсковица, который рассматривал культуру как часть рукотворной среды с ее верованиями, обычаями, нравами, знаниями, миропониманием, ценностями. С самого рождения ребенок социализируется в той или иной культурной среде, отражая, а затем воспроизводя и развивая ее.

На социальный аспект окружающей среды указывал и американский культурный антрополог Р. Линтон: «Между естественной средой и индивидом всегда стоит среда обитания человека, влияние которой значительно более важно. Эта человеческая среда состоит из других индивидов, организованных в группы, то есть общества, и характерного образа жизни этой группы, то есть культуры. Поэтому большинство стереотипов поведения, даже глубокие эмоциональные реакции обусловлены взаимодействием человека с обществом и культурой» [19, с. 76].

В отечественной психологической науке наибольший интерес представляет теория отечественного социального психолога Г.М. Андреевой, позволяющая рассматривать социализацию как двусторонний процесс: в одной стороны, это усвоение человеком социального опыта путем вхождения в социальную среду, с другой стороны – человек является активным субъектом воспроизводства системы социальных связей. Г.М. Андреева выделяет конкретные группы, которые выступают трансляторами социального опыта человека: семья, дошкольные детские учреждения, школы, вуз, трудовой коллектив.

Именно эти средовые факторы оказывают огромное влияние на получение человеком социального опыта.

Итак, говоря об окружающей среде, в рамках данного курса, мы подразумеваем социальную среду, которая формирует человека, в которой проходит его социализация. Однако, как мы выяснили, среда, это не что-то окружающее индивида, это целая система его связей с окружающей действительностью, социальным опытом и индивидуальными представлениями. С.И. Розум отмечает: «Особенностью социальной среды является то, что субъект сам является и ее воплощением и ее носителем. В связи с этим социальная среда может рассматриваться в двух планах – объективном и субъективном. В объективном плане социальной средой являются созданные усилиями людей вещи, а также поведение людей по отношению к вещам и друг другу до и независимо от появления среди них нового субъекта. ... В субъективном плане социальная среда – это система общепринятых субъективных представлений, определяющих это поведение..., рассматриваемая в противопоставлении субъекту как активному деятелю» [43, с. 95–96]. То есть, с одной стороны, человек включен в общество (группы, класс, страты и т.д.) как объективную реальность, которая воздействует на него, к свойствам которой он должен приспосабливаться и этого воздействия зависит вектор социализации человека. С другой стороны, человек в процессе социализации создает систему понятий и предметных значений, образующих его субъективный мир, то есть процесс согласования представлений о самом себе, своих возможностях, ценностях, представлений об окружающем мире.

Однако, не только вышеперечисленные факторы оказывают влияние на социализацию, А.В. Мудрик предлагает следующую структуру факторов социализации (средовых факторов):

1) мегафакторы – космос, планета, мир, Интернет, взаимодействие с которыми в той или иной мере прямо влияет или может влиять на социализацию всех жителей Земли;

2) макрофакторы – страна, этнос, общество, государство, взаимодействие с которыми влияет на социализацию жителей отдельных стран;

3) мезофакторы – условия социализации больших групп людей, выделяемых: по местности и виду поселения, в которых они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к тем или иным субкультурам;

4) микрофакторы – семья, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, религиозные организации, различные общественные, государственные и частные организации, микросоциум [28, с. 50–51].



Также А.В. Мудрик отмечает, что существуют контркультурные организации (криминальные, экстремистские, квазикультовые и др.), которые служат фактором не социализации, а десоциализации человека.

Процесс социализации происходит под воздействием всех факторов, однако именно непосредственная включенность в микромир (прежде всего в семью и детский коллектив), непрерывность его воздействия, эмоционально окрашенное отношение к нему, указывает на то, насколько он значим, особенно в детском возрасте.

Для исследования окружающей среды личности необходимо ввести еще одно понятие – «агенты социализации». А.В. Мудрик отмечает, что «микрофакторы влияют на развитие человека через так называемых агентов социализации, т.е. лиц, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает жизнь. На различных возрастных этапах состав агентов специфичен. По семейной принадлежности это могут быть родители, другие члены семьи..., а также соседи, товарищи по играм, учителя. По своему возрасту агенты социализации могут быть взрослыми, сверстниками, старшими или младшими партнерами (сиблингами, товарищами и пр.) ... По своей роли в социализации агенты различаются в зависимости от того, насколько они значимы для человека, как строится взаимодействие с ними, и в каком направлении и какими средствами они оказывают свое влияние» [28, с. 51–52].

Индивид социализируется через его включенность в различного рода группы. Под социальной группой понимается совокупность людей, взаимодействующих определенным образом на основе согласованных взаимных ожиданий соответствующего поведения друг друга. Социальные группы – относительно стабильные образования, но возможно и временное объединение людей для временного совместного взаимодействия.

Социальные группы могут быть первичные и вторичные; формальные и неформальные; референтными и нереферентными; малыми, средними и большими.

В первичной группе ее члены постоянно взаимодействуют, включены в отношения друг с другом. Пример первичной группы приводит А.М. Яковлев, он указывает на то, что простая совокупность людей (например, пассажиры автобуса) первичной группой не является, так как они не взаимодействуют между собой, они просто сосуществуют. Но если в автобус входит хулиган, и пассажиры дружно реагируют на его поведение, пресекают его – на время взаимодействия они образуют социальную группу. Если подобное взаимодействие носит не случайный, эпизодический характер, но осуществляется с некоторым постоянством, то налицо – первичная социальная группа. Такие группы возникают везде, где люди работают, живут и отдыхают [63].

Первичные социальные группы отличаются тем, что в них в полном богатстве раскрываются личностные качества человека, он эмоционально переживает включенность в группу, человек себя идентифицирует как часть группы, нацелен на групповые цели. Вторичные социальные группы (производственные, служебные, общественные и т.д.) образуются по формальному признаку. Характер и направленность их деятельности предопределяется функциональным назначением. Формальная социальная группа отличается тем, что ее объединяющим признаком является фиксированная внешняя структура, а основой объединения людей в такие группы являются определенные (экономические, политические, деловые, производственные и т.д.) условия и потребности, организационные или управленческие критерии ее существования. Неформальная социальная группа возникает стихийно и ее функционирование основано на психологической регуляции, а не формально-организационной. Одна и та же группа может быть как формальной, так и неформальной. Например, школьный класс является как формальной группой, которая изначально задана своими формальными и организационными признаками, так и неформальной, т.к. ученики находятся в тесных, эмоционально окрашенных взаимоотношениях, и их отношения характеризуются продолжительностью во времени.

Референтная группа – это такой вид группы, чьи нормы и стандарты поведения разделяются индивидом, даже если он к ней не принадлежит. В этом случае индивид избирает нормы, принятые в подобных группах. Т.А. Ратанова дает следующие характеристики референтной группы:

- 1) группа, которая служит для индивида образцом, эталоном или критерием оценки личного поведения;
- 2) группа, на которую индивид ориентируется в своих действиях;
- 3) группа, в которую индивид стремится вступить, стать ее членом;
- 4) группа, чьи взгляды и ценности служат эталоном для индивида, хотя он не является непосредственным ее членом [40, с. 94].

Ориентация на референтную группу позволяет объяснить те случаи, когда поведение человека расходится с нормами группы, членом которой он фактически является. Физически он принадлежит к одной группе, а исповедует ценности другой. Изучение референтной группы индивида во многом может объяснить социально-психологические характеристики личности.

По численности группы могут быть большими (классы, нации, народности, профессиональные сообщества и т.д.), малыми – (семья, класс, студенческая группа, рабочий коллектив и т.д.), иногда выделяют нечто среднее между ними – средние группы (мидигруппы).

Большие группы имеют такие социально-психологические характеристики как: психический склад (ритуалы, обычаи, нравы, традиции), эмоциональную сферу (потребности, интересы, ценности, жизненные цели), язык, менталитет (т.е. систему мировоззрения) людей, составляющих большую группу.

Малые группы обладают рядом следующих признаков: небольшое количество членов (от 3 до 50); непосредственные контакты; общность целей и интересов; отчетливостью групповых границ; определенным эмоциональным климатом внутри группы; особыми групповыми нормами и ценностями; ролевой иерархией между членами группы; относительной автономностью этой группы от других; существованием принципов включения человека в группу; сплоченностью; социально-психологическим контролем поведения членов группы; особыми формами и способами управления групповой деятельностью со стороны членов группы.

Общественные отношения в малой группе выступают в форме непосредственных личных контактов, опосредованных совместной деятельностью.

Групповая диагностика берет свое начало с экспериментального периода развития социальных наук. В программе Олпорта и Меде были разработаны принципы экспериментального подхода к исследованию малых групп. С точки зрения объектов исследования, наибольшее внимание уделялось малой группе. Во многом это определялось использованием методик, которые можно проводить только в малых группах, так как именно они более доступны для получения данных. Многие из этих исследовательских методов стали классическими. Необходимо отметить, что увлечение психологией малых групп привело к тому, что изучение больших групп осталось на периферии внимания социальных и психологических наук.

При этом экспериментальный подход к исследованию групп заключается в том, чтобы дать достоверное знание о реальных проблемах общества, но проводились они в основном в лабораторных, искусственно созданных условиях и их результаты не всегда соответствовали социальной практике.

Таким образом, обладающая внутренним миром и индивидуальными характеристиками личность постоянно включена в сложную систему социальных отношений и связей, которые она отражает в своем социальном опыте. Это предполагает, что социальная диагностика является многовекторной, многоуровневой, многоцелевой и должна охватывать всю сложную структуру принадлежности человека к социальной действительности.

### **Вопросы для самоконтроля знаний студентов**

1. Дайте определение социализации.
2. Почему социализация рассматривается как двусторонний процесс?

3. Перечислите факторы социализации. Какую роль они играют в социализации человека?
4. В каких группах происходит социализация человека?
5. Почему семья является наиболее значимой социальной группой для человека?

### **Рекомендуемая литература**

1. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Психологическое и социально-психологическое пространство личности: теоретические основания исследования // Знание, понимание, умение. – 2012. – № 2. – С. 10-18.
2. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб.пособие. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.
3. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Изд-во Питер, 1999. – 416 с.
4. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб.: Речь, 2006. – 365с.
5. Свенцицкий А.Л. Социальная психология. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2009. – 336с.
6. Ян тер Лак. Психодиагностика: проблемы содержания и методов. – М.: Издательство института практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.

### **1.4. Культура как фактор социализации личности**

Роль культуры в процессе социализации наиболее полно отражается в культурантропологических подходах Р. Бенедикт, Дж. Долларда, У. Ламберта, Р. Линтона, М. Мид, А. Кардинера, Р. Ронера, А. Халлоуэла, М. Херсковица и др. Под культурой в данном контексте чаще всего понимается способ организации жизни людей в определенном сообществе.

Р. Линтон достаточно полно раскрывает содержание понятия «культура» следующим образом: «...достаточно определить культуру как образ жизни любого общества. Этот образ жизни включает бесчисленное количество граней поведения, но все вместе они являются составляющими целого. Все они представляют собой ожидаемую реакцию любого члена общества на определенную ситуацию» [19, с. 81]. Таким образом, культура того или иного общества дает определенные образцы поведения, формирует культурные стереотипы, следование которым поощряется обществом, а нарушение – наказывается. Существование культурных образцов и усвоение их новыми членами служит сохранению стабильности общественной системы.

А. Халлоуэл расставляет другие акценты, определяя, что такое культура, смещая их с вопроса «Что?» на вопрос «Как?». Гораздо важнее, по мнению автора, познание того, как ребенка готовят к определенному типу взрослой жизни и социального участия, который подготавливает его к какой-то одной культуре, а не к какой-либо другой, а также к передаче ее другим людям [57].

Проведя глубокий анализ работ, раскрывающих влияние культуры на успешность социализации личности, Е.П. Белинская и О.А. Тихомандрицкая отмечают, что их все объединяют общие черты:

- культура выполняет смыслообразующую функцию и большинство теорий исходят из предпосылок, что в каждый конкретный момент времени различные аспекты культуры интегрированы и согласованы;
- в качестве объекта исследования они отдают предпочтение наблюдаемым вариациям социального поведения [4, с. 40].

Оказывая влияние на социальное поведение, культура определяет поведение, которое А.Г. Асмолов назвал «социотипическим поведением личности». Это то поведение, которое выражая «типовые программы данной культуры» и регулируя поведение в стандартных для данной общности ситуациях, освобождает человека от принятия индивидуальных решений. Так как социотипическое поведение сведено к определенному образу жизни, оно дает сбой только тогда, когда человек сталкивается с нестандартной ситуацией, в частности, попадая в другую культуру [3].

Одним из открытых вопросов в научном знании остается психологический механизм социализации человека посредством усвоения культурных моделей общества. Р. Линтон видит связку «культурный образец – социализация» следующим образом: культурные образцы уже существуют в обществе, в которое приходит новый член. Ребенок имеет ряд психологических личных потребностей: в эмоциональном отклике со стороны взрослых; в стабильности и безопасности; потребность в новом опыте. Стимулом к усвоению культурных образцов является удовлетворение этих потребностей. Но, организуя целенаправленное обучение, взрослые не просто удовлетворяют потребности ребенка, а обучают его «как принято в обществе», как соответствует культуре данного общества удовлетворять личные потребности. Таким образом, ребенок «глочет приманку непосредственного личного удовлетворения и попадает на крючок социализации» [19, с. 85]. С годами культурно обусловленное поведение закрепляется, демонстрируется в данной культуре и передается последующим поколениям.

Однако психологическая сущность человеческого бытия гораздо шире и включает в себе не только мотивированное поведение и набор социальных

ролей, но и сложные социально-психологические конструкты, включающие в себя традиционные ценности и значения, смыслы и новый социальный опыт.

Все регуляторы социотипического поведения могут объединиться понятием «традиция». В последнее время понятие «традиция» расширилось и в него стали включать устойчивые для культуры стереотипические формы поведения, то есть, обычаи. В качестве традиции изучались передаваемые из поколения в поколение особенности отношения человека к миру – ценности, интересы, убеждения, нравственные нормы. А в качестве обычаев – устойчивые формы поведения. «Понятие «культура» выступает как более общее по отношению к традиции, а традиция – как более общее по отношению к обычаям.

Важным в аспекте рассмотрения культуры как социализирующего личностный фактора является то, что «культура, рассматриваемая в качестве независимой переменной по отношению к человеческому организму, «определяет» или «обуславливает» поведение, значит понимать проблему слишком узко, а то и вообще неадекватно». Личность есть продукт культуры, но, достигая определенных точек в своем развитии, она перестает быть пассивным объектом социальной среды и становится активным субъектом, оказывающим положительное воздействие на нее [57].

У. Стефан и К. Стефан выделили 11 измерений культур:

- индивидуализм/коллективизм;
- степень толерантности к отклонениям от принятых в культуре норм (напряжение «поводка»);
- степень избегания неопределенности и потребности в формальных правилах;
- маскулинность/фемининность, степень поощрения традиционных гендерных ролей;
- оценка природы человеческого существа как «хорошей», «дурной» или «смешанной»;
- сложность культуры, степень ее дифференциации;
- эмоциональный контроль, степень допускаемой эмоциональной экспрессивности;
- близость контактов, т.е. допустимые во время общения дистанция и прикосновения;
- дистанция между индивидом и властью;
- высокая /низкая контекстность;
- дихотомия человек/природа.

Можно добавить:

- по ориентации во времени (прошлое, настоящее, будущее);
- по предпочитаемой активности;
- противопоставление культур вины /стыда [48].

Влияние культуры на человека прослеживается в различии социальных норм и ценностей. Воздействие культуры также отражается на том, какие социальные роли играют люди.

Западное (и американское) мировоззрение предрасполагает человека к убеждению, что люди, а не ситуации, являются причиной событий. «Вы можете сделать это» – психология позитивно мыслящей западной культуры. Имея правильную диспозицию, каждый может справиться с почти любой проблемой – «человек получает то, что заслуживает и заслуживает то, что получает». Мировоззрение восточное предполагает сосредоточение на ситуации и взаимозависимости. В то время как в русской традиции наблюдается ориентация на общину, группу, семью, коллектив.

Тип культуры и закреплённый в ней стиль воспитания приводит к закреплению тех или иных форм поведения, поощряемых данной культурой.

Через социализацию происходит процесс воспитания детей, передача им культурных норм, навыков и убеждений, усвоение этнических стереотипов. Мы позволим себе лишь в той мере, в какой это необходимо, познакомиться с некоторыми основными положениями этнокультурной теории.

Чтобы оценить влияние культуры, достаточно просто столкнуться с другой. Культурная вариативность может прослеживаться по различным критериям. Ещё Р. Бенедикт выдвинула идею о фундаментальных различиях между культурами, каждая из которых имеет свою доминанту: «Каждое человеческое общество когда-то совершало отбор своих культурных установлений. Каждая культура с точки зрения других культур игнорирует фундаментальное и разрабатывает несущественное. Одна культура с трудом постигает ценность денег, для другой – они основа каждодневного поведения. В одном обществе технология слаба даже в жизненно важных сферах, в другом, – столь же «примитивном», технологические достижения сложны и тонко рассчитаны на конкретную ситуацию. Одна строит огромную суперструктуру юности, другая – смерти, третья – загробной жизни» [7, с. 271].

Ещё один из самых распространённых критериев, по которым могут различаться культуры, основан на том обстоятельстве, что система ценностей, принятая в том или ином обществе, ставит на первое место либо индивидуальные достижения, либо обязательства общественной солидарности (типы культур индивидуалистическая-коллективистическая). Другой критерий – тип социального контроля (культура «стыда» и культура «вины»). Остановимся более подробно на этих двух дихотомиях культур, хотя, вариативность культуральных различий ими не исчерпывается.

*Типы культур: «я»-культура и «мы»-культура*

Для западного общества характерны ценности индивидуализма (индивидуалистически ориентированная культура). Оно отдает предпочтение самостоятельности и личному благополучию в ущерб социальной идентичности. Западная литература и кинематограф зачастую превозносят непреклонного индивидуалиста, который старается, прежде всего, удовлетворить свои собственные интересы. Индивидуализм процветает в условиях изобилия, социальной мобильности, урбанизма и интенсивного воздействия средств массовой информации. «Сам себя сделал» – формула современного человека «я»-культуры.

Кросскультурные исследования (которые будут рассмотрены в дальнейшем) коллективных ценностей указывают на существование альтернативы индивидуализму, ориентированному на силу и самостоятельность. В восточных и азиатских культурах больше ценится коллективизм. Наивысший приоритет люди приписывают целям и благополучию своих групп – семейных, клановых, трудовых. Интересно, что если мы посылаем письмо в Америку, то на конверте сначала пишется имя, потом – фамилия. В восточных культурах, гораздо важнее «чьего человек рода, чьей фамилии», а уж потом – его имя.

Личность в культурах *Запада* рассматривается как стабильная, способная сопротивляться внешним влияниям, более или менее интегрированная целостность, имеющая границы и набор черт, характеристик, способностей, мыслей и чувств. Но это представление нерелевантно другим культурам.

Жители *Восточной Азии* рассматривают личность как взаимозависимую, в которой приоритет отдается социальным структурам, социальным ролям и взаимодействиям. А восприимчивость к влиянию окружающих рассматривается не как знак непостоянства, а скорее, как отражение гибкости и личностной зрелости.

Маркус и Синобу Китаяма предлагают новое понимание зависимости: «Быть зависимым не обязательно означает быть беспомощным, бессильным и не имеющим возможности контролировать ситуацию. Это подразумевает умение ценить близких, быть чутким и ответственным по отношению к другим» (Markus, Kitayama, 1998).

Человек, оказавшийся в чужом для себя культурном пространстве, испытывает «культурный шок».

Индивидуалисту, оказавшемуся в коллективной культуре, придется:

- избегать конфронтации;
- культивировать долговременные отношения, не ожидая быстрого сближения;



- скромнее подавать себя;
- интересоваться положением людей в групповой иерархии;
- обозначать собственное социальное положение.

Коллективисту, оказавшемуся в индивидуалистической культуре, свободней, чем обычно:

- критиковать;
- переходить прямо к делу;
- демонстрировать свои умения и достижения;
- придавать большее значение личностным качествам, нежели социальному положению собеседника.

За последнее время индивидуализм Запада стал более сильным. Родители все больше поощряют свободу и самостоятельность детей, личная свобода возрастает, а общественные ценности уменьшаются. Это неизбежно приводит к появлению следующих тенденций:

- число разводов удвоилось;
- число самоубийств у подростков утроилось;
- число заявлений об изнасиловании увеличилось в 4 раза;
- число сообщений о дурном обращении с деньгами увеличилось в 5 раз;
- количество детей, рожденных в неполных семьях, увеличилось в 6 раз;
- число преступлений, связанных с насилием – в 6 раз [22, с. 247].

#### *Вина и стыд как регуляторы социотипического поведения*

Среди регуляторов социотипического поведения большую роль играют нравственные нормы, то есть системы представлений о правильном и неправильном поведении. Так как поведение любого человека складывается из выполнения норм и их нарушения, следует изучать психологические механизмы, используемые культурой при осуществлении социального контроля за соблюдением норм.

Рут Бенедикт в своей знаменитой книге «Хризантема и меч» (1946) противопоставила западную культуру *вины* восточным культурам *стыда* [8].

В любом обществе, на уровне индивидуального сознания, в основе мотивов, заставляющих человека реализовывать нормы, могут быть страх, стыд, чувство долга, ответственность, честь, сохранение лица, чувство вины. Когда человек нарушает какое-либо правило, у него возникает страх, тревога за то, «что с ним сделают». Страх, являясь врожденной эмоцией, возникает в опасной ситуации при дефиците информации, то есть в ситуации неопределенности. По мере взросления человека, страх одевает социальные «одежды» и преобразуется в многообразные эмоциональные состояния, которые, несмотря

на то, что у них один корень, имеют и существенные отличия. Так, например вина и стыд – несмотря на некоторое сходство, имеют принципиальные отличия. Один и тот же человек, испытывая мучительное чувство вины, может не испытывать стыда и, наоборот, можно покраснеть до слез от стыда, но чувства вины при этом не будет.

Чего же «боится» человек в первом и во втором случае?

*Стыд – ориентирован на внешнюю оценку.* Человек боится, что окружающие станут думать о нем хуже, чем думали раньше или чем есть на самом деле. В японской культуре, например, «стыд является основой всех добродетелей». Отечественный психолог И.С. Кон отмечает, что главным механизмом социального контроля является стыд, у человека формируется привычка соотносить свои действия с моральными оценками окружающих. Стыд означает тревогу за свою репутацию, он возникает, когда индивид чувствует, что он в чем-то слабее других, например, из-за незрелости или порочности характера. Востоковед В.Я. Цветов считает, что у японцев чувство стыда воспитывается с раннего детства с помощью апелляции к общественному мнению, высмеивания и бойкота. Самая страшная угроза, которую мать скажет ребенку: «Смотри, в дом не войдешь!» Она грозит ребенку отлучением от семьи – первой общины, по законам которой он приучается жить. Далее, нашалившему ученику в школе, учитель может вынести такое наказание: или символическое (напишет его имя на доске и оставит на весь день), или отлучение (кормят отдельно, оставляют в классе во время перемены). Самым страшным и тяжелым наказанием для японского ребенка является бойкот и отлучение от общности. И взрослые больше боятся изгнания из общины, чем насилия.

Четко разработанная программа отлучения – процедура остракизма – известна из истории Древней Греции. В культурах, регулируемых стыдом, наказание за незначительные проступки сводилось к публичному увещанию. Если крестьянская русская община считала, что поступок члена общины запятнал репутацию всего селения, то сход занимался его «улучшением». Но чаще наказание было символическим, как и в японской школе: наказывали стыдом (по Т.Г. Стефаненко).

В Древней Греции, уличенный в клевете, должен был носить миртовый венок; в трусости – 3 дня сидеть на площади в женском платье. В русских деревнях стыдом наказывали девушек за потерю чести: мазали дегтем ворота, подрезали косу, поднимали подол, и.т.д.

Если в культуре велико значение чувства вины в качестве регулятора поведения, действия оцениваются и осуждаются самим человеком в соответствии с интернализованными нравственными нормами, даже когда

оказывающие не знают о его преступлениях. Суд над человеком, включая не только его поступки, но и помыслы, осуществляет *совесть*, как внутренняя моральная инстанция. В качестве классического примера Р. Бенедикт рассматривала пуританскую культуру первых американских поселенцев, которые пытались нравственное поведение строить исключительно на чувстве вины. И хотя нравы с тех пор смягчились, «все психиатры знают, какие волнения доставляла современным американцам собственная совесть». Но существуют специальные способы, позволяющие человеку облегчить сознание греховности, например, в христианстве – это исповедь.

В западных культурах воспитывали детей, уповая на строгую дисциплину и телесные наказания: чувство вины пытались «вдолбить» в сознание в буквальном смысле слова. В средневековой Европе пороки детей повсеместно, но, особенно – в Англии (официально санкционированные порки в школах отменены совсем недавно). Как ни парадоксально, «рабская дисциплина» совмещалась с развитым чувством собственного достоинства английских джентельменов.

Чувство вины представляет собой проблему не только у американских граждан, но и у представителей других западных культур. В частности, чувство вины рассматривалось Всемирной организацией здравоохранения как основной симптом депрессии, а она намного чаще встречается у пациентов стран Запада, чем Востока (в Швейцарии – 68%, в Иране – 32%) (Tanaka-Matsumi, Draguns, 1997).

В настоящее время исследователи склоняются, что взгляд на японскую культуру, как классическую культуру стыда несколько упрощен. Когда японец осознает, что он нанес вред, он испытывает сложное чувство вины и стыда. С другой стороны, повысился статус стыда в западном обществе, стыд все более регулирует поведение американцев, а чувство вины присуще им в меньшей степени, чем их предкам.

К этому можно добавить, что в основе и стыда, и вины лежит страх. Именно он регулирует поведение представителя любой культуры в его взаимоотношениях с «чужими», посторонними, потенциально враждебными. Ю.М. Лотман отмечал, что в «атмосфере массового террора гипертрофия страха вызывает атрофию стыда, делая людей бесстыдными, способными писать доносы на ближайших родственников и друзей» [21, с. 49].

Существуют и другие исследования культурной вариативности, которые проводятся в рамках кросс-культурной (сравнительной) психологии. В центр внимания ставятся вопросы различий в восприятии, мышлении, выявляют специфику национальных черт. В последнее время возникает много новых вопросов, связанных с активными межнациональными контактами, смешанными браками и процессами миграции, характеризующими современный мир.

### Вопросы для самоконтроля знаний студентов

1. Что понимается под социотипическим поведением личности?
2. Как соотносятся между собой понятия «культура», «традиции», «обычай».
3. Какое влияние имеет культура на формирование личности человека? Обоснуйте ответ.
4. Сопоставьте и проанализируйте различные модели личности культур запада и востока.
5. Дайте характеристику основных ценностей в коллективистических и индивидуалистических типах культур.
6. Опишите эмоциональные механизмы регуляции социального поведения.

### Рекомендуемая литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
2. Белик А.А. Культурология: Антропологические теории культур. – М.: Изд-во РГГУ, 1998. – 239 с.
3. Кон И.С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // Социальная психология личности / под ред. М.И. Бобневой, Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1979. – С. 85-113.
4. Майерс Д. Социальная психология: Интенсивный курс. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2000. – 512 с.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. – 3-е изд, испр и доп. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 368 с.

### 1.5. Норма и патология личности в культурном контексте

Вопрос о том, какое поведение индивида можно считать нормальным, существуют ли его универсальные стандарты или они меняются от культуры к культуре, – давно занимал исследователей. В наши дни многие исследователи признают, что норма и патология – понятия, детерминированные культурой. Сторонники культурного релятивизма, начиная с Р. Бенедикт, издавшей в 1934 г. работу «Антропология и аномальное», предлагают считать нормальным все, что соответствует установлениям данного общества и оправдывается в нем. Такой подход способствовал накоплению интересных трудов и труднообъяснимых для западного человека фактов жизни и созданию отдельного направления – этнопсихиатрии.

Однако сторонники этого подхода не могут ответить на многие вопросы:

- как относиться к ряду явлений культуры, имеющих негативное содержание;
- можно ли требовать уважение к таким «культурным ценностям» как людоедство и все проявления расизма?

Еще круг вопросов связан с рассмотрением патологии личности в разных культурах: является ли психопатологические явления универсальными или культурно-специфичными? Результаты эмпирических исследований показали, что факторы культуры могут влиять на формы проявления даже таких болезней, как деменция, алкоголизм, наркомания, органических психиатрических расстройств. Так, например, алкоголизм. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) провела исследование норм «винопития» (где, когда, сколько, с кем) в 9 культурах, разнообразных лингвистически, географически, религиозно (Tanaka-Matsumi, Draguns, 1997). Понятие «норма питания» варьируется от культуры к культуре. Испанцы и греки считают употребление спиртных напитков важной частью своей культуры, а индейцы навахо и индусы отрицают саму возможность рассматривать выпивку в качестве нормы. Таким образом, особенности культуры во многом определяют риск заболевания алкоголизмом. Считают, что китайцы не входят в «группу риска» благодаря зависимости каждого индивида от социальной и семейной сети, которая регулирует его поведение. Хотя корейская культура похожа в этом отношении на китайскую, жители Кореи более подвержены алкоголю, так как общество к пьянству относится достаточно терпимо. У ирландцев алкоголь даже является «предписываемым культурой средством борьбы со «стрессом и печалью», поэтому частота употребления алкоголя в разы выше, чем, например итальянцами.

Любое психическое расстройство можно понять, только приняв в расчет культурный контекст. Но между сторонниками универсалистского и релятивистского подходов не прекращается полемика по вопросу о степени влияния культуры на разные аспекты психических расстройств. Например, исследования шизофрении и депрессии позволяют сделать вывод о большей обоснованности универсалистской точки зрения. ВОЗ изучала распространенность шизофрении в 17 странах (Великобритания, Дания, Индия, Колумбия, Нигерия, СССР, США, Тайвань, ЧССР и др.) и пришла к выводу, что шизофрения – универсальное психическое расстройство, которое во всех культурах одинаково проявляется ядерными симптомами: галлюцинации, бред, выпадение психических функций. Однако были выявлены и некоторые межкультурные различия. Так, было обнаружено, что у больных из развивающихся стран (Колумбия, Нигерия) болезнь протекала в более легкой форме и с более длительными периодами ремиссии, чем у больных из высокоразвитых индустриальных государств. Вероятно, это связано с тем, что они возвращались в трудовую жизнь и в широкий круг родственников. Различия связаны также с тем, что культуры проявляют разную степень терпимости по отношению к некоторым

симптомам, например, в Нигерии «голоса», то есть слуховые галлюцинации не считают чем-то аномальным (Matsumoto, 1996). Более того, в этнопсихиатрии распространена точка зрения, согласно которой, шизофрения является болезнью цивилизации. Дж. Деверо рассматривал ее как «этнический психоз западного мира». Основную причину болезни в этом случае видят в неспособности современного общества удовлетворять потребности личности в уединении и общении, в разрегулировании отношений «я – другие».

Действительно, все культуры в разной степени удовлетворяют эти потребности. В одной культуре люди чаще и интенсивнее общаются, чем в другой. Но всегда существуют механизмы, обеспечивающие сбалансированность общения и уединения.

В арабской семье нет физического уединения, но считается нормальным, если человек молчит, не говоря никому ни слова в течение нескольких дней. А латышская семья – уединенно жила на хуторе, но разобщенные хуторяне удовлетворяли свою потребность во время массовых праздников. Некоторые виды культурного опыта могут ускорять темп развития болезни. В частности, в качестве фактора риска рассматривается влияние обрушивающейся на современного человека неструктурированной, сложной и требующей немедленного отклика информации. В Великобритании ирландцы-католики чаще госпитализируются с диагнозом «шизофрения». Для ирландской культуры характерен усложненный коммуникативный стиль, поощряется живость речи и особый тип остроумия – насмешки с двойным смыслом, что увеличивает сложность и уменьшает ясность информации. При этом жертва насмешек должна не только понять такую информацию, но и моментально на нее отреагировать (Murphy, 1982).

В сравнительных исследованиях доказана универсальность основных симптомов еще одного расстройства – депрессии и выявлены межкультурные отличия.

Если представители «я – культур» (индивидуалистических) жалуются, в основном, на психологические проблемы (чувство вины, одиночество, плохое настроение, пессимизм), то для членов «мы – культур» (коллективистических) более характерны соматические жалобы – ипохондрия, бессонница, головная боль.

Само понятие «быть в депрессии» широко варьируется в культурах. Менее распространены «классические» симптомы депрессии в традиционных обществах. Это объясняют:

1) взаимозависимостью и взаимной заботливостью их членов, преобладанием больших семей, в которых человек в трудную минуту получает больше социальной поддержки и меньше рискует потерять отношения любви;

2) открытым проявлением горя, особенно при потере близких, что закреплено в похоронных ритуалах.

Число депрессивных нарушений повышается в тех культурах, где особо значимы индивидуальные достижения и успех, родители требуют от детей ответственности самым высоким стандартам и критикуют за отклонение от них.

Так, например, уровень депрессии у подростков в Южной Корее выше, чем у подростков из Узбекистана, то есть именно там, где подростки оказываются в большей степени нацелены на достижение успеха (Холмогорова, Гаранян, 1999).

Однако существует и большое количество культурно-специфических расстройств личности. Все этнические психозы, описанные в западной психиатрии, можно подразделить на три группы:

- болезни, имеющие исторические корни (например, «политическая истерия», вызванный длительным влиянием несчастий и смертей в национальной истории (Патаки, 1991);

- «святые болезни», типа шаманской. Больным этой болезнью в страшных кошмарах являются духи, которые заставляют их шаманить, грозя смертью («Шамань, а то задавим тебя»). После посвящения в шаманы болезненные симптомы обычно исчезают (Смоляк, 1991);

- этнические психозы: сусто – состояние страха, амок – состояние гнева, витико – состояние одержимости (Berryetal, 1992).

Культура определяет и провоцирует и появление новых расстройств. Так, например, для западной цивилизации, в развитых странах появилась и стала распространяться нервная анорексия, поразившая огромное количество девушек и женщин от 13 до 30 лет. Психическое расстройство проявляется в искажении образа собственного тела, страхе лишних килограммов, приводящих к отказу от еды и иногда необратимой потере веса. Среди возможных причин этого расстройства называют погоню за идеалом, которым в современной западной культуре является худая фотомоделль (Tanaka-Matsumi, Draguns, 1997).

Этнические психозы не «встраиваются» в классификации психических расстройств и не поддаются диагностике с помощью клинических методов исследования. Таким образом, можно сделать вывод, что культура влияет на форму симптомов универсальных болезней и способствует проявлению болезней культурно – специфических.

### **Вопросы для самоконтроля знаний студентов**

1. Могут ли понятия «нормы» и «патологии» детерминироваться культурой? Опишите различные точки зрения на этот вопрос.

2. Что относится к факторами риска в культуре, влияющими на возникновение различных расстройств личности?

3. Опишите влияние социальной и семейной сети на проявление болезней человека.

4. Раскройте основные причины и последствия заболеваний, связанных с употреблением алкоголя, наркотиков.

5. Охарактеризуйте влияние культуры на появление культурно-специфических синдромов.

### Рекомендуемая литература

1. Бенедикт Р. Хризантема и меч: Модели японской культуры. – М.: РОССПЭН, 2004. – 256 с.

2. Кон И.С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // Социальная психология личности / под ред. М.И. Бобневой, Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1979. – С. 85–113.

3. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. – 3-е изд, испр и доп. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 368 с.

### 1.6. Диагностика культурных различий

Вопрос о том, насколько кросс-культурная изменчивость в навыках и способность социализации детерминирована окружающей средой и способами жизнедеятельности методологически разрешался в недрах кросс-культурной (описательной) психологии и этнической психологии. Эти две отрасли психологического знания опираются на различные методологические подходы.

Принято выделять два подхода к исследованию культур: *emic* и *etic*-подходы, предложенные американским лингвистом К.Л. Пайком и методологически разработанные кросс-культурным психологом Дж. Берри. В представленной ниже таблице представлены различия этих двух подходов (табл. 1).

Эти два методологических подхода положены в основу этнографических исследований и исследований в рамках этнической психологии (*emic*-подход) и кросс-культурного сравнения (*etic*-подход).

Кросс-культурная психология, как наука, владеющая своим методом, датируется началом XX века. Мощную теоретическую подпитку кросс-культурная психология черпала в культурантропологических и этнопсихологических исследованиях.

Кросс-культурные исследования проверяют гипотезы о влиянии факторов культуры на психологические показатели той или иной выборки и изучают особенности психики с точки зрения обусловленности культурной средой. Так как нет ни одного индивидуально-психологического параметра, который



не зависел бы от среды, психологические кросс-культурные эксперименты потенциально могут охватывать целый веер параметров личности: «от психофизиологических до ценностных ориентаций» [10, с. 152].

Таблица 1

Основные особенности научной деятельности исследователя культуры  
(по Л.Г. Почебут ) [37, с. 18–19]

<b>etic-подход</b> Исследователь:	<b>etic-подход</b> Исследователь:
изучает две или несколько культур, стремясь объяснить межкультурные различия и межкультурное сходство	изучает только одну культурную общность, стремясь описать и понять ее глубинную специфику
использует единицы анализа и сравнения, которые считаются свободными от культурного влияния	использует специфичные для культуры единицы анализа и термины носителей культуры
занимает позицию внешнего наблюдателя, стремясь дистанцироваться от культуры	изучает любые элементы культуры с точки зрения носителя этой культуры, участника внутрикультурного взаимодействия
строит структуру исследования заранее, формулирует гипотезу и категории для ее доказательства	заранее не может знать, какие единицы анализа он будет использовать, структура исследования разворачивается постепенно, непредсказуемо

Чаще всего изучаются особенности людей, живущих в разных этнических группах (etic-подход), но этим критерием кросс-культурные исследования не ограничиваются: изучаются группы людей, принадлежащих к сельской и городской культуре; разным религиозным конфессиям, изучаются особенности социализации и социального поведения представителей различных культур, описывается процесс инкультурации (освоение человеком миропонимания и поведения, присущего определенной культуре) и т.д.

Наиболее значимыми являются кросс-культурные исследования периода детства, как наиболее значимого периода в процессе социализации.

Т.Г. Стефаненко отмечает, что современные сравнительно-культурные исследования социализации детей охватывают широкий круг тем, которые условно можно разделить на четыре группы:

- Изучение процесса социализации, ее средств, методов и специфических способов освоения детьми культуры своего народа.

- Исследование взаимосвязи между воспитанием детей и другими аспектами жизнедеятельности общества. Особое внимание уделяется социальным институтам, определяющим цели и средства воспитания и контролирующим его результаты.

- Сравнение обусловленных культурой непосредственных результатов социализации. В этом случае исследователей интересует, чем отличаются дети, выросшие в разных социокультурных средах, каковы их ценности, идеалы, стереотипы поведения.

- Изучение отдаленных результатов социализации, т.е. присущей культуре взаимосвязи между методами воспитания ребенка и характером взрослого человека, что, как известно, являлось исходной проблемой теории «Культура и личность» [48].

Как мы видим, часть этих исследований направлена на изучение одной культуры, а часть – на сравнительный анализ двух и более культур.

#### *Условия кросс-культурных исследований*

Чтобы кросс-культурное исследование было корректным, оно должно соответствовать как минимум следующим требованиям (А.Р. Лурия, Д. Мацумото, М. Коул, С. Скрибнер и др.):

- знание исследователем той культурной среды, в которой он проводит исследование;

- идентичность исследуемых выборок по внекультурным переменным;

- соответствие стимульного материала на предмет лингвистической эквивалентности (важным является требование перевода стимульного материала на родной язык респондента и контроля за интерпретацией представителями разных культур понятий, содержащихся в нем);

- изучение изменений в культуре и их влияния на психологические переменные;

- соблюдение этических норм при проведении эксперимента.

Ряд требований касаются кросс-культурных сравнений в области исследования познавательных и интеллектуальных процессов:

- необходимость анализа не только конечного продукта интеллектуальной деятельности, но и особенностей его протекания;

- варьировать методы исследования и условия, в которых интеллектуальная деятельность протекает

На важность учета соблюдения требований к кросс-культурному исследованию указывает Т.В. Корнилова, предостерегая, что культуру нельзя рассматривать как простой набор экспериментальных условий, который выступает

как причина наблюдаемых различий. «Во-первых, культура с содержательной точки зрения сама по себе не представляет достаточно осмысленной переменной. Это некое сборное понятие .... Поэтому ее нужно разложить на более значимые составляющие. Во-вторых, различие в результатах по тесту может быть связано с артефактами измерения. Например, когда исследователь обнаруживает, что две культурные группы имеют разные результаты по вопросу «индивидуализм-коллективизм», группы могут действительно показывать надежные различия по шкале коллективизма. Однако, можно предположить и целый ряд альтернативных интерпретаций» [60, с. 153].

Такие интерпретации могут объясняться социальной желательностью, гомогенностью группы по образовательному уровню, отсутствием единообразия в предъявлении стимульного материала респондентам различных культур, неумением респондентов правильно описать понятие коллективизма (особенно представителями индивидуалистической культуры).

#### *Методы кросс-культурного исследования*

Кросс-культурное исследование опирается на целый арсенал методов. И.С. Кон выделяет социально-психологические методы исследования культурных различий:

1. Метод наблюдения.
2. Анкетные методы.
3. Тесты и опросники.
4. Психодиагностические методики.
5. Изучение невербальных форм общения, типичных для различных этнических общностей.
6. Контент-анализ неструктурированного материала личного и биографического содержания.
7. Проективные психологические методики.
8. Семантический дифференциал.
9. Экспериментальные методы исследования.

Таким образом, нет как такового одного уникального метода кросс-культурного исследования, при исследовании культурных различий психологи используют целый арсенал методов, адекватных целям исследования.

В качестве примера рассмотрим, какие методы могут применяться для изучения культурных ценностей. Для этого используют валидные, универсальные и понимаемые в разных культурах опросники.

Наиболее известны среди них: ценностные опросники Ф. Тромпенаарса, Р. Индельхарта, М. Рокича, Ш. Шварца, Л. Гордона и др.; опросники «Способы

жизни» С. Морриса; «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда; «Список личностных предпочтений» А. Эдварса; «Изучение ценностей» Г. Олпорта; «Социальная идентификация личности» В.А. Ядова; «Типы личностной идентичности» Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой; «Культурно-ценностный дифференциал» Г.У. Солдатовой, И.М. Кузнецова, С.В. Рыжовой (методика приведена в приложении № 2).

Среди проективных методик следует отметить опросник ТЮФ (Тест юмористических фраз) А.Г. Шмелева и В.С. Бабиной.

Широко используется в кросс-культурных исследованиях метод семантического дифференциала Ч. Осгуда, шкалы семантического дифференциала используются в модифицированном опроснике С. Морриса.

Метод контент-анализа позволяет обрабатывать результаты опросников с неструктурированным стимульным материалом, а также применяется при исследовании ценностей при помощи мини-сочинений (впервые применен М. Гудманом в 1957 году для анализа мини-сочинений американских и японских школьников).

В кросс-культурной психологии были проведены интересные эксперименты. Особо стоит отметить исследования физической привлекательности и эталонов красоты (С.Броота, М. Гандиили и др.); формирования мыслительных операций (Р. Брауна, И. Робертса и др.); эксперименты по изучению памяти (Барлетт, Р. Валлон, У. Кравиц и др.); по выражению и восприятию эмоций представителями разных культур (Д. Келтнера, У. Фризена, П. Экмана и др.); эксперименты в области межгрупповых установок проводили Л. Дьяб, Г. Тэджфел, М. Шериф и др.; межэтнические установки изучались в экспериментах С. Вокса, Ф. Гейса, Ф. Голдберга, Р. Ла Пьера, Д. Миллера, и др. [37].

Во всех перечисленных экспериментах предъявлялся различный стимульный материал (независимая переменная), например, фотографии, цветочные карточки, интервью, информационные сообщения о политических событиях, сложные задачи, описательные портреты группы, поведенческие акты, описание причин тех или иных поступков, набор научных статей, игрушки и т.д. Используя и манипулируя со стимульным материалом исследователь изменял и измерял реакцию испытуемых (независимую переменную).

Более подробно остановимся на эксперименте английского ученого Г. Тэджфела, который провел серию лабораторных экспериментов с школьниками и взрослыми, посвященных изучению межгрупповых отношений. Целью эксперимента являлось изучение процесса осознания личностью принадлежности к группе. Эти эксперименты были настолько значимы в социальной психологии, то легли в основу теории социальной идентичности, в центре которой находится проблема ориентации человека на определенную группу.

Испытуемые делились на группы по совершенно незначимым критериям (например, по предпочтению того или иного художника-абстракциониста), затем участникам предлагали распределить плату за участие в эксперименте. Каждый индивидуально решал, какую сумму получают другие участники эксперимента, о которых ничего неизвестно, кроме того, к «своей» или «чужой» группе он принадлежит по тем незначительным критериям, которые легли в основу разделения респондентов на группы.

Оказалось, что испытуемые были склонны устанавливать различия между группами и максимизировать различия в суммах, отдаваемыми членам собственной и противоположной группы в пользу своей группы, испытуемые жертвуют величиной денежной суммы, которую они присуждают членам «собственной» группы, только для того, чтобы «чужие» могли бы получать меньше, чем «свои». Таким образом, эксперименты Г. Тэджфела показали, что даже номинальное разделение людей на группы может порождать внутригрупповой фаворитизм и негативное отношение к членам других групп, даже при отсутствии сколько-нибудь тесных взаимоотношений между ними.

Таким образом, проведение кросс-культурных исследований задействует целый арсенал методов и требует от исследователя кропотливой работы по выбору одинаково понимаемых в различных культурах понятий.

### **Вопросы для самоконтроля знаний студентов**

1. Опишите emic и etic-подходы в исследовании культур.
2. Перечислите условия кросс-культурных исследований.
3. Охарактеризуйте методы кросс-культурного исследования.
4. Раскройте один из кросс-культурных экспериментов по вашему выбору: опишите цель эксперимента, гипотезу, используемые исследовательские методы, ход проведения и результаты эксперимента.

### **Рекомендуемая литература**

1. Емельяненко Т.В. Методы межкультурных исследований ценностей // Социология: методология, методы, математические модели. – 1997. – № 9.
2. Мацумото Д. Психология и культура. – 1-е изд. – 2003. – 720 с.
3. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2012. – 336 с.
4. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методы этнической и кросскультурной психологии. Учебно-методическое пособие. – М.: Издательский дом «Высшая школа экономики», 2011.

### **1.7. Семья как среда социализации и объект психологического исследования**

Трудно переоценить роль семьи, в которой дети с первых лет своей жизни усваивают нормы социальной жизни, человеческих взаимоотношений и впитывают в себя представления о добре и зле.

Семья в психологической науке рассматривается как пространство совместной жизнедеятельности, внутри которого удовлетворяются специфические потребности людей, связанных кровными и родственными связями.

В психологической науке сложилась традиция рассматривать семью и как социальный институт, и как малую группу. Как социальный институт семья является элементом общества и осуществляет воспроизводство его членов и их первичную социализацию. Семья осуществляет первичную социализацию ребенка и включает его в социальные связи. Как социальный институт семья является связующим звеном во взаимодействии личности и общества.

Как малая группа семья обладает всеми признаками малой группы. Ей присущи близкие, эмоционально насыщенные отношения между членами, высокая значимость и авторитетность для формирования сознания ребенка, семья как группа характеризуется своей культурой и традициями, длительными отношениями, сформированным чувством «мы».

Однако не все семьи являются сохраняемыми с точки зрения выполнения своих функций.

Э.Г. Эйдемиллером введен термин «семейный диагноз». Семейный диагноз описывает нарушения в жизнедеятельности семьи, способствующие возникновению и сохранению трудностей в ее функционировании, выражающихся в появлении индивидуальных дисфункций у одного или нескольких членов семьи либо препятствующих нормативному прохождению семьей стадий ее жизненного цикла и переживанию ненормативных кризисов. Семейный диагноз позволяет определять характер нарушений семейного функционирования и планировать направления психологической помощи.

Необходимо отметить, что исследование семьи является достаточно сложным процессом. Как отмечает Г. Навайтис, диагностика семейных отношений достаточно сложное явление по ряду причин:

- 1) отсутствует единый подход. Каждый теоретический подход предполагает свои технологии и методы диагностики;
- 2) опыт психолога и членов семьи, их ценности, понимание смысла семейной жизни во многом определяют оценку семейных отношений;

3) диагностике семейных отношений мешает различное толкование их динамики. Супруги, объясняя свои конфликты, могут вносить долю субъективного трактования и придавать предпосылкам конфликта новое значение [30].

Все вышеперечисленные затруднения предъявляют семейному диагносту-психологу требования высокой включенности, квалификации, сотрудничества со смежными специалистами (педагогами, медиками, социальными работниками и т.д.), поскольку только учет широкого спектра проблем может внести ясность в семейный диагноз.

В психологической науке принято выделять следующие проблемы поля семьи, подлежащие диагностике:

- статусно-ролевые семейные отношения (распределение обязанностей, ведение семейного бюджета и т.д.);
- нормативное поведение в семье;
- семейные конфликты;
- совместимость супругов;
- стиль общения;
- мотивы вступления в брак;
- детско-родительские отношения;
- отношение семейной системы с социумом.

Получение обширной и надежной информации о семье позволяет выявить насколько семейная микросреда является позитивным (или негативным) социализирующим фактором всех членов семьи, и, прежде всего, ребенка. Для этой цели используется широкий арсенал исследовательских методов.

Наиболее полную классификацию методов диагностики семьи предлагает О.Г. Прохорова. Достоинство предложенной автором типологии заключается в том, что помимо психологических методов, предлагается учет ряда социологических факторов:

- метод тестовых ситуаций – мониторинг, с помощью которого исследователь-психолог создает специальные условия, в которых каждый из участников проявляет себя наиболее отчетливо;
- метод экспертных оценок – комплекс логических и математических процедур, направленных на получение от специалистов информации, ее анализ и обобщение. Эксперты анализируют проблему качественными и количественными методами;
- сбор внутрисемейной информации включает интегральные характеристики, позволяющие выявить уровень благополучия семьи;

- социально-экономическая и демографическая характеристика, что включает с себя жилищные условия, семейный бюджет, возраст супругов, разница в нем, образование, род занятий, количество и возраст детей и т.д.;

- анализ добрачных отношений: ситуация знакомства, продолжительность ухаживания, инициатор брачного предложения, условия регистрации брака и т.д.;

- анализ микроокружения семьи: родные, соседи, друзья, коллеги, частота контактов с ними;

- стадии супружества по жизненным циклам семьи;

- оценка уровня благополучия по удовлетворенности браком;

- оценка отдельных феноменов супружеских отношений: уровень взаимопонимания, взаимоуважение, эмоциональное принятие, уровень конфликтности, семейно-ролевая согласованность [38].

Л.Б. Шнейдер предлагает следующую классификацию психодиагностических методик, используемых для диагностики семьи [54]:

1) методики, выявляющие психофизиологические свойства индивидуальности членов семьи. Диагностика и прогнозирование семейной стабильности на основе измерения степени совместимости типов ВНД, характеристик темперамента. Для этой цели используются экспресс – диагностические методики: тест – опросник Стреляу, опросник Айзенка, 16 PF Кетелла и др.;

2) методики, выявляющие характерологические свойства индивидуальности членов семьи. Используются: 16 PF Кетелла, MMPI (The Minnesota Multiphasic Personality Inventory) С. Хатуэйя и Д. МакКинли, ПДО Н. Иванова и А. Личко и др.;

3) методики, выявляющие характеристики когнитивной сферы членов семьи (когнитивный стиль, средства психологической защиты, когнитивная сложность);

4) методики, выявляющие характеристики ценностно-мотивационной сферы индивидов: методика ценностных ориентаций Рокича, стандартизированная техника диагностики тематической апперцепции – ТЮФ В.С. Бабиной и А.Г. Шмелева и др.;

5) методики, диагностирующие межличностные отношения: эмоциональные отношения, сознательные рефлексивно-оценочные отношения, характеристики внутрисемейного общения и взаимодействия. Для этого используются: тест Лири, личностный семантический дифференциал и др.

Интересным представляется предложенная Н.И. Олифинович, Т.А. Зинкевич-Куземкиной и Т.Ф. Велентой схема исследования проблемных точек семьи:

1. Для диагностики структуры семьи:

- Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (Д.Х. Олсон, Дж. Портнер, И. Лави).



Опросник позволяет измерить три составляющие семейного поведения: сплоченность, адаптацию и коммуникацию.

- Тест «Семейная социограмма» (Э.Г. Эйдемиллер, О.В. Черемисин).

Тест относится к рисуночным проективным методикам и позволяет выявить положение субъекта в системе межличностных отношений и определить характер коммуникаций в семье.

- Опросник «Семейные роли». Данная методика основана на психотерапевтической технике «Ролевая карточная игра» (Дж. Огден, Э. Зевин), выполненной А.В. Черниковым. Опросник помогает определить вклад каждого члена семьи в организацию совместной жизни, а также типичные варианты поведения в конфликтных ситуациях.

- Проективные рисуночные методики «Рисунок семьи» и «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Кауфман). Методики являются полифункциональными и направлены на изучение структуры семьи, особенностей взаимоотношений между ее членами, семейной тревожности, конфликтности, чувства неполноценности и враждебности в семейной ситуации.

2. Для изучения семейной истории:

- Генограмма (М. Боуэн).

Генограмма используется для анализа хода семейной истории, стадий развития семьи, паттернов взаимоотношений, переходящих из поколения в поколение, кризисных событий семьи. Генограмма дает обширный материал для анализа гипотез о том, как актуальные проблемы семьи могут быть связаны с семейной историей. Процесс построения генограммы позволяет психологу получить сведения о составе семьи, демографические данные, состояние актуальной проблемы, историю развития проблемы, информацию о недавних событиях и изменениях в жизненном цикле семьи, информацию о реакции семьи на важные события семейной истории, о родительских семьях и других значимых для семьи людях, о выполнении семейных ролей, закрытых для обсуждения темах.

- Геносоциограмма (А.А. Шутценбергер).

В отличие от генограммы, геносоциограмма фокусирует внимание психолога (и членов семьи) на мегасистемный уровень функционирования семейной системы. Особое внимание обращается на ситуацию в социуме в то время, когда в семье происходили те или другие кризисные события.

3. Для изучения супружеских взаимоотношений:

- Опросник удовлетворенности браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко).

Назначение данного опросника – выявить степень удовлетворенности/неудовлетворенности браком у каждого из супругов.

- Опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке» А.Н. Волковой и Т.М. Трапезниковой.

Методика позволяет изучить представления супругов о значимости в семейной жизни сексуальных отношений, личной общности мужа и жены, родительских обязанностей, профессиональных интересов каждого из супругов, хозяйственно-бытового обслуживания, моральной и эмоциональной поддержки, внешней привлекательности партнера.

- Опросник «Шкала любви и симпатии» (З. Рубин, модификация Л.Я. Гозман и Ю.Е. Алешина)

Целью методики является выявление преобладающих в супружеских отношениях чувств: любви или симпатии.

- Метод диагностики межличностных отношений (ДМО) (Т. Лири, адаптация Л.Н. Собчик).

Целью методики является исследование представлений субъекта о своем идеальном «Я», представлений о других членах семьи. Методика позволяет выявить зоны вероятных конфликтов, притязания супругов в семейной сфере, изучить межличностные отношения в семье.

- Методика «Мое письмо о супруге» (С.А. Белорусов).

Методика представляет собой вариант метода «Незаконченные предложения» и часто используется в ситуации семейного консультирования и терапии, позволяет выявить взаимные обиды, невысказанные желания супругов, а также найти скрытые резервы для нормализации отношений между супругами.

4. Диагностика семьи, ожидающей ребенка.

- Методика «Тест отношений беременной» (Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская).

Тест предназначен для определения типа переживания беременности у будущей матери, особенности протекания беременности и степень оптимальности условий для развития плода.

- Методика «Цветовой тест отношений» (А.М. Эткинд)

Тест представляет собой невербальную процедуру, методической основой которой является цветоассоциативный эксперимент. Методика предназначена для выявления отношения каждого из супругов к беременности и будущему ребенку, а также для изучения эмоционального компонента отношений членов семьи к различным феноменам семейных отношений.

5. Диагностика детско-родительских отношений

- Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис).

Методика предназначена для изучения опыта родителей в воспитании ребенка и поиска ошибок в родительском воспитании и позволяет выявить нарушения в структурно-ролевом аспекте жизнедеятельности семьи.

- Опросник «Родителей оценивают дети» (И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, Н.В. Фурманова).

Методика представляет собой модификацию опросника «Анализ семейного воспитания» и предназначена для изучения представлений ребенка о стиле семейного воспитания.

- Опросник «Измерение родительских установок и реакций» (PARI) (Е. Шефер, К. Белл). Методика позволяет изучить различные стороны семейной жизни и отношение родителей (прежде всего матерей) к ребенку.

Отношение к семейной роли описывается с помощью следующих признаков: зависимость от семьи (ограничение матери только ролью хозяйки дома), «жертвенность» родителей, супружеские конфликты, сверхавторитет родителей, неудовлетворенность ролью хозяйки, безучастность мужа, доминирование матери, несамостоятельность матери в воспитании ребенка. Отношение родителей к ребенку описывается через три признака: оптимальный эмоциональный контакт с ребенком, излишняя эмоциональная дистанция, излишняя концентрация на ребенке.

- Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская).

Методика предназначена для диагностики особенностей взаимодействия родителей и детей. Опросник позволяет выяснить не только оценку сложившейся в семье ситуации со стороны родителей, но и с позиции детей. Существует два варианта опросника для родителей: вариант для родителей дошкольников и младших школьников.

- Методика диагностики родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин)

Методика позволяет выявить особенности родительского отношения при помощи пяти шкал: «принятие-отвержение ребенка», «кооперация», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «восприятие ребенка как маленького неудачника».

- Тест «Диагностика эмоциональных отношений в семье» (Е. Бене, Д. Антони)

Методика предназначена для изучения эмоциональных отношений ребенка с семьей, определения позиции ребенка в семье. Тест позволяет определить чувства, которые ребенок испытывает к членам своей семьи, и то, как он воспринимает их отношение к себе. Также можно выделить типы психологических защит, используемых ребенком.

Методика имеет две формы: для детей 4–6 (8) лет и для детей 6 (8)–10 лет и подростков.

6. Диагностика эмоционального состояния членов семьи

- Опросник «Анализ семейной тревоги» (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис).

Методика направлена на выявление общего фона переживаний индивида, связанного с его позицией в семье. Позволяет измерять семейную тревогу дифференцированно: семейную вину и тревожность члена семьи и семейную напряженность.

- Шкала определения уровня депрессии (В. Зунг, адаптация Т.Н. Балашовой)

Назначение методики – диагностика сниженного настроения и депрессивного состояния.

- Методика определения уровня депрессии (В.А. Жмуров).

Цель методики – выявление депрессивного состояния и определение его тяжести

Особое внимание хотелось бы обратить на схему семейной диагностики, предложенную В. Тангом и Дж. Мак-Дермотом. Данная схема представляется полной с точки зрения того, что диагностике подлежат не только внутрисемейные проблемы, но и изучается социальное окружение, в которое семья включена и с которым она строит взаимодействие.

Данная модель является трехосевой и учитывает:

1. Дисфункции развития семьи, которые свойственны всем семьям; особенности развития семьи.

2. Дисфункции семейных систем: проблемы супругов; проблемы детско-родительской и детской субсистем.

3. Функции семьи как малой группы: дисфункции семейной структуры (недостатки интеграции, неадекватное распределение ролей, эмоциональная отчужденность); дисфункции отношений семьи с социумом (социальная изолированность семьи, семьи, поведение членов которых социально неприемлемо).

Искусство психодиагностики семьи состоит в умении психолога комбинировать различные методы диагностики, с целью полноценного и глубокого исследования проблемного поля семьи. Для диагностики семьи применяется целый арсенал методов: наблюдение, беседа, интервью, анализ продуктов деятельности, диагностический и формирующий эксперимент, анализ социального взаимодействия, биографический метод и т.д. Психодиагностика не должна быть оторвана от других видов психолого-педагогической работы, социально-психологический диагноз предполагает «заглянуть» в глубинные слои семьи и профессионально простроить профилактическую и коррекционную работу психолога и педагога.

### **Вопросы для самоконтроля знаний студентов**

1. Дайте определение семьи как социального института и малой группы.
2. В чем заключается сложность диагностики семьи?
3. Какие проблемы семейной системы подлежат диагностике?
4. Дайте классификацию методов исследования семьи.

### **Рекомендуемая литература**

1. Навайтис Г. Семья в психологическом консультировании. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. – СПб.: Речь, 2007. – 360 с.
3. Основы психологии семьи и семейного консультирования. Учеб. пособие / Под общ. ред. Н.Н. Посысоева. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.
4. Прохорова О.Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 224 с.
5. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии: учеб. пособие. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. – 928 с.

### **1.8. Детская группа как агент социализации. Диагностика школьной группы**

Включенность ребенка в детскую группу является мощным фактором его социализации. Опыт установления взаимоотношений ребенка с другими, успешность включенности его в систему общения со сверстниками и педагогами отражаются на всей жизни будущего взрослого человека и успешности его социализации.

В детской группе ребенок впервые включается в систему взаимодействия с внешним (от семьи) социумом и его социализация осуществляется через систему отношений Я – другой (другие) и общение.

Я. Коломинский разводит понятия «общение» и «взаимоотношение» следующим образом: под взаимоотношениями он понимает личностно значимое, образное, эмоциональное и интеллектуальное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние. Общение же – это тот наблюдаемый процесс, в котором данное состояние актуализируется и проявляется; это такое поведение людей, в процессе которого развиваются и формируются их межличностные отношения [14].

Уже в ясельной группе детского сада возникают начальные формы личных взаимоотношений детей и их индивидуальное проявление. Это важный социальный опыт ребенка, который с возрастом расширяется как по форме, так и по содержанию. К пяти годам ребенок начинает нуждаться в обществе сверстников. В общении со сверстниками закладываются нравственные качества личности, ребенок обучается выстраиванию конструктивных взаимоотношений с другими, испытывает первый опыт затрудненного общения, который затем может отражаться в его взрослой жизни. По мере взросления ребенка дошкольная группа сменяется школьным классом. В школе происходит перестройка всей структуры взаимоотношений между детьми. С первых дней пребывания в школе формируется две системы отношений: деловая и личная. А.А. Реан и Я.Л. Коломинский отмечают: «Первая из этих систем постоянно сознательно строится педагогами, воспитателями. Они определяют структуру деловых отношений, намечают, кто какую общественную работу должен выполнять, когда и в какой форме отчитываться..... Система личных отношений, возникающая на базе симпатий и привязанностей, не имеет никакого официального оформления. Ее структура складывается изнутри, стихийно» [41, с. 143].

Общение школьника со сверстниками имеет свою специфику на различных этапах школьной жизни. Как отмечают А.А. Реан и Я.Л. Коломинский, в начальных классах выделяются две группы детей: дети, у которых общение с товарищами ограничивается школой и дети, у которых общение занимает большое место в их жизни. К 5 классу у школьников обостряется желание участвовать во всех делах классах, усиливается стремление занять определенное место в школьном коллективе, во взаимоотношениями с товарищами. В подростковом возрасте снижается интерес к учебе и выделяется ярко выраженная направленность на общение со сверстниками. Сверстники становятся значимыми агентами социализации подростков. В юношеском возрасте потребность в общении становится более глубокой по содержанию. На этом возрастном этапе возникает потребность в духовном и интеллектуальном общении, появляется первое чувство любви [41].

Положение ученика в системе личных взаимоотношений является важной предпосылкой формирования личности. Необходимо помнить, что не только индивидуальные особенности и личностные качества ученика обуславливают его положение в классе, но и тот статус, который занимает ученик в школьном коллективе, имеет воздействие на формирование личностных качеств.

Однако, для того, чтобы педагог-психолог смог дать прогноз успешности общения школьника, мало учитывать вышеперечисленные факторы, важно также учитывать то, как ребенок переживает и осознает свое положение в детской группе. Неудовлетворенность в общении с одноклассниками влияет на успеваемость школьника, толкает его к совершению антиобщественных поступков, негативно окрашенным эмоциональным переживаниям. Что же касается осознания школьником своих взаимоотношений с другими, то здесь можно отметить, что, как правило, оно возникает в ситуациях осложненного общения и тяжело переживается школьником.

Диагностика проблем общения ребенка в школьном классе является важным инструментом своевременного выявления искажений в процессе социализации. Для этой цели психологами используется ряд методов:

- наблюдения за взаимодействием ребенка со сверстниками;
- классический социометрический метод Д. Морено;
- беседа со школьниками;
- изучение продуктов деятельности школьников;
- семантический дифференциал Осгуда;
- ролевые игры;
- эксперимент;
- метод опроса и анкетирования и др.

Существуют комплексные методы исследования школьного класса, к таким относится метод исследования эмоционального потенциала классного коллектива А.Н. Лутошкина. Данное исследование относится к лонгитюдному методу и включает в себя:

- 1) сочинение на тему «Я и мой класс»;
- 2) цветотестирование, наблюдение и психологическую беседу с учащимися.

Цветотестирование представляет собой цветовую матрицу, которая заполняется каждым учеником с помощью цветных фломастеров или карточек. Ученики отмечают настроение в начале и в конце учебного дня. Оптимальный срок заполнения матрицы – 3 месяца. Оценка матрицы проводится по представленности и соотношению цветов. По своему содержанию эмоциональные состояния могут оцениваться как позитивно-стимулирующие, умеренные, негативные и напряженные и «ковровые» (т.е. отсутствие общего настроения у членов коллектива, что выражается в пестроте цвета). Матрица подвергается квантификации (цифровой обработке), а затем по формуле высчитывается показатель психологической атмосферы в классе.

Для анализа взаимоотношений учащихся в классе используется анкета Е.М. Крутовой, позволяющая исследовать четыре фактора взаимоотношений в группе: социальную дистанцию, дружбу, альтруизм, ответственность.

Педагог – психолог по результатам диагностики оставляет психологическую характеристику школьного класса, в которую должны быть включены следующие параметры [17]:

- общие сведения: какой класс, количество учащихся, девочек и мальчиков, время совместной жизнедеятельности, особые условия и т.д.;
- психологическая оценка коллектива с позиции уровня его развития;
- структура межличностных отношений в классе, степень расслоения детей по эмоциональной привлекательности:
  - а) есть ли аутсайдеры или отверженные;
  - б) какова степень психологической защиты ребенка в классе;
- как представлено лидерство:
  - а) есть ли реальные лидеры;
  - б) какова направленность лидера;
  - в) отношения лидеров и группы, лидеров друг с другом;
- Советы педагога-психолога классному руководителю о способах формирования группы как коллектива:
  - а) возможность расширения путей совместной деятельности;
  - б) формирование «ядра» лидеров и т.д.

Выше мы уже отмечали значение индивидуально-личностных качеств школьников в приобретении того или иного статуса и роли в классном коллективе.

К таким качествам относятся самооценка, уровень притязаний, характерологические особенности, эмоционально-волевые характеристики и т.д.

Для исследования самооценки старшего школьника используется методика К. Роджерса, выявляющая уровень самооценки с помощью ранжирования 20 предложенных качеств личности; методика Дембо-Рубинштейн (адаптация А.М. Пригожина).

Для выявления уровня притязаний используют «Моторную пробу» Шварцландера.

Мотивы учения и отношение школьников к предметам помогают определить методики «Направленность на приобретение знаний» (Е.П. Ильина, Н.А. Курдюковой), «Направленность на отметку» (Е.П. Ильина), «Отношение школьников к учебным предметам» (Г.Н. Казанцевой) (приложение № 3) и др.

Выявить особенности характера можно при помощи методики Х. Смишека, в основе которой лежит концепция акцентуированных личностей К. Леонгарда.

Для изучения успеха и мотивации боязни неудачи чаще всего используют опросник ТМД А. Мехрабиана, опросник МУН А. Реана.

Для психодиагностики эмоционально-волевых особенностей школьников используют опросник ВСК (волевой самоконтроль) А.Г. Зверкова и Е.В. Эйдмана; методику «Диагностика ригидности» Г. Айзенка.



Выделим группу проективных методов диагностики, которые с успехом могут включаться в комплексную диагностику личностных качеств школьников. К таким методикам относятся «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич; «Автопортрет», разработанный Р.Бернсом в адаптации Е.С. Романовой и О.Ф. Потемкиной; методика ТАТ (тематический апперцептивный тест) Г. Мюррея в варианте Х. Хекхаузена; методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга и многие другие.

По результатам диагностики составляется психолого-педагогическая характеристика личности школьника, которая содержит в себе следующие сведения [17]:

- 1) Общие сведения (фамилия, имя, возраст, класс, школа и т.д.).
- 2) Направленность активности:
  - состояние ценностных ориентаций;
  - содержание интересов: направленность, широта, устойчивость, связь с интересами класса и т.д.
  - Мотивационная сфера: какие мотивы являются ведущими, что влияло на формирование мотивов, снижение положительных мотивов в общей иерархической системе мотивов и т.д.
3. Характер самооценки и уровня притязаний.
4. Эмоционально-волевое развитие (самочувствие; настроение; факторы, определяющие настроение).
5. Коммуникативные и организаторские склонности (навыки общения, лидерские возможности, реальное положение в системе межличностных отношений и т.д.).
6. Интеллектуальное развитие.
7. Успешность учебной деятельности, состояние ответственности и дисциплины.
8. Целостная оценка личности:
  - степень адаптации к классу и школе;
  - состояние общего психического и личностного развития;
  - какие имеются проблемы личностного развития;
  - нуждается в психолого-педагогической помощи или нет;
  - каковы перспективы дальнейшего развития
9. Психолого-педагогические рекомендации (школьнику, учителю, родителям).

Важным агентом социализации ребенка на протяжении школьного обучения является учитель. Учитель выполняет по отношению к ученику ряд функций: он учит, организует, общается, помогает ребенку проектировать его будущее, он конструирует свою деятельность таким образом, чтобы принести максимальную пользу школьникам в процессе воспитания и обучения.

Социально-педагогический смысл труда учителя заключается в содействии психическому развитию ученика, педагог не только дает знания, но и приобщает учеников к умению регулировать взаимоотношения, устанавливать контакты, разрешать конфликты, уважать других, проявлять эмпатию, устанавливать границы «Я» в ситуации общения, регулировать эмоции.

Диагностика педагогического общения позволяет выявить учителей, чей уровень развития коммуникативных способностей недостаточно высок, что может негативно сказываться не только на профессиональной деятельности самого учителя, но и вести к нарушениям в социализации ребенка. Диагностика такого рода должна быть своевременной и направлена на оказание таким учителям профессиональной психологической поддержки и помощи.

С этой целью используется следующий диагностический материал:

– Методика «Мотивация профессиональной деятельности» (авторы: К. Замфир в модификации А. Реана). Данная методика позволяет проводить диагностику мотивации педагогической деятельности. В основу методики положена концепция о внутренней и внешней мотивации педагогической деятельности.

– Методика «Удовлетворенность избранной профессией» А.А. Реана (модификация методик В.А. Ядова и Н.В. Кузьминой) позволяет определить удовлетворенность учителя избранной профессией на основе подсчета индекса удовлетворенности.

– Анкета «Определение стиля общения педагога А.А. Леонтьева позволяет проанализировать особенности стиля педагогического общения и оценить степень проявления таких характеристик общения как заинтересованность, доброжелательность, поощрение инициативы, открытость, активность, гибкость, дифференцированность в общении.

– Для исследования контроля и самоконтроля воздействий учителя на уроке используется адаптированный Л.М. Митиной и разработанный С.Н. Литвиным методический прием, который представляет собой карту-схему, в которой фиксируется количество разного типа воздействий учителя за единицу времени. Этот прием позволяет учителю выяснить: строится ли учебный процесс как диалог или как монолог; характеризуется ли он обратной связью или односторонностью; отличаются ли педагогические воздействия разнообразием или монотонностью; преобладают ли информирующие и организующие или дисциплинирующие и оценивающие воздействия; оценка учащихся гибкая или стереотипная.

– Методика определения творческого потенциала Л.Э. Уортмена позволяет выявить степень креативности личности учителя.

– Для определения социально-психологических предпосылок избирательного предпочтения того или иного типа педагогической деятельности используется «ориентировочная анкета» жизненных ориентаций В. Басса в адаптации В. Смекалова и М. Кучера. Выделяются три типа ожиданий, в большинстве случаев исключают друг друга: направленность на себя, направленность на взаимные действия и на выполнение задачи.

– Шкала «Эффективности педагогического стиля» Н.А. Аминова и Н.И. Шелиховой выявляет индивидуальные различия в саморегуляции учебной деятельности.

– Вопросник для анализа учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности А.К. Марковой. В основу различения стиля в труде учителя были положены следующие основания: содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знания и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету).

– Способность педагога к эмпатии можно выявить при помощи опросника И.М. Юсупова.

Таким образом, многоплановость социальной диагностики детской группы заключается в том, что она ориентирована на учет целого ряда факторов: особенностей включенности ребенка в группу, особенностей его взаимоотношений и общения с членами группы, индивидуально-личностных характеристик ребенка, стиля руководства учителем (воспитателем) детской группой.

### **Вопросы для самоконтроля знаний студентов**

1. В чем заключается специфика взаимоотношений и общения детей в детских группах?
2. Перечислите методы социальной диагностики школьного класса.
3. Какие параметры должна отражать характеристика школьного класса?
4. Охарактеризуйте методы социально-психологической диагностики личности школьника.
5. Какие параметры должна отражать характеристика личности школьника?
6. Какие методы социально-психологической диагностики педагогического общения учителя Вы знаете?

### **Рекомендуемая литература**

1. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса. – Мн.: ООО «ФУ Аинформ», 2003 – 312 с.

2. Корнева Л.В. Психологические основы педагогической практики. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2006. – 157с.

3. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Изд-во Питер, 1999. – 416 с.

### **1.9. Организация как социальная группа. Организационная диагностика**

Труд является необходимым условием существования современного человека, представляя собой основное средство добывания жизненных благ, необходимых для поддержания жизни. Трудовая деятельность отбирает у человека более 1/3 продолжительности его жизни, которую он проводит на производстве, в сфере обслуживания, в бизнесе или на государственной службе. Это дает основание выделять в качестве самостоятельного компонента жизненной среды трудовую (производственную) среду человека.

Психолог Е.А. Климов обозначает следующие основные компоненты трудовой среды.

1. Витальные (жизненные), санитарно-гигиенические условия труда. К ним относятся температура, влажность, давление окружающего воздуха, разные виды лучистой энергии, пыль, шумы, вибрации, ультразвуки, ядовитые, «агрессивные» вещества, инфекции, вероятность травм, неизбежные динамические нагрузки, состояние невесомости. Эти факторы отражаются в психических состояниях человека, что в итоге сказывается на продуктивности деятельности, работоспособности человека, в частности, на сохранении ее в течение рабочего дня.

2. Социальные условия труда. На человека влияют не только метеорологические, физические условия, но и условия межличностных отношений, которые субъективно могут переживаться остро, провоцируя появление нервных и соматических заболеваний. В психологии в связи с этим возникло понятие «социально-психологический микроклимат» в производственном коллективе. Любая организованная группа, в том числе и производственный коллектив, имеет некоторое внутреннее «устройство», структуру – подгруппы, группировки, официальных и неофициальных лидеров; в группе есть свои «звезды», «отстающие» и даже «отверженные». Разные члены группы более или менее сходны или различаются по тому, что они считают важным и второстепенным, «само собой разумеющимся» и т.д. В результате сложного стечения обстоятельств в коллективе, группе складываются определенный стиль взаимоотношений, манеры обращения одних лиц с другими и т.д. Все это создает психологический микроклимат. Члены коллектива либо им дорожат, иногда

больше, чем содержанием труда, либо он вынуждает их увольняться, уходя от интересной для них, по существу, работы. Построение и поддержание оптимальных деловых межличностных отношений, окрашенных положительными эмоциональными переживаниями, – важнейшее условие работоспособности человека, продуктивности его на трудовом посту, устойчивого положительно-го отношения к труду, производству.

Е.А. Климов отмечает, что условия социальной среды не исчерпываются характером микроклимата. Они содержат более или менее выраженный информационный компонент. Можно говорить об информационной среде, которая вмещает в себя собственно социальное окружение и рабочее место.

Влияют на работника, по мнению Е.А. Климова, и средства внутреннего оформления производственного помещения: не только художественного, эстетического, но и наглядной агитации (общеполитической, по технике безопасности труда и т.д.).

Влияет на трудовую сферу действие «неписанных законов» трудового коллектива, носителями которого являются его традиционные члены; эти законы так или иначе поддерживаются их оперативными реакциями на возникающие ситуации.

Окружающие люди, даже если они преднамеренно не влияют на человека, тем не менее, фактически воздействуют на него, обнаруживая свою общую и профессиональную культуру, опыт, личностный облик, всю систему организации дел в коллективе.

Ранее отмечалось, что социализация человека длится на протяжении всей его жизни и продолжается во взрослом возрасте благодаря его включенности в трудовые организации.

Самым общим образом организацию можно определить как группу с дифференциацией социальных ролей. Все многообразие социальных организаций можно разделить на формальные и неформальные. Деятельность формальных организаций регламентируется заранее определенными предписаниями (например, высшее учебное заведение, воинская часть и т.д.). Формальная организация – то система официальных отношений, определенных предписаниями, инструкциями, правилами, законами, штатным расписанием. Она включает в себя: распределение функций, субординацию должностей, систему коммуникации. Все функции объединяет руководство, т.е. организация процесса управления, обеспечивающая принятие решения и его реализацию.

Неформальная организация существует по неписанным законам и представляет собой совокупность индивидов, малых групп и общения между ними. А.Л. Свенцицкий отмечает, что в любом подразделении неформальной

организации можно обнаружить некоторую совокупность определенным образом интегрированных и координированных действий индивидов, которые являются спонтанными и осуществляются вне каких-либо официальных предписаний. Это явление представляет неформальную организацию. В пределах формальной организации и на неформальной основе соединяет тех лиц, между которыми уже существуют какие-либо официальные отношения [44].

Неформальную организационную структуру трудовых групп характеризуют многообразные контакты, удовлетворение потребности в общении, регуляция поведения членов группы в соответствии с принятыми в ней нормами. Эти нормы представляют установленные группой стандарты поведения, по которым судят «правильно» или «неправильно» ведет себя индивид в организации.

Таким образом, индивид одновременно включен в систему как формальной, так и неформальной организации. Сбором информации об особенностях взаимодействия сотрудника с этими системами занимается организационная диагностика.

*Организационная диагностика* – это сбор и анализ информации об организации, целях ее деятельности и развития, организационной структуре, стиле руководства, индивидуальных и групповых нормах поведения, ценностях, установках, типах взаимоотношений и взаимодействиях ее членов и т.д.

Как отмечает С.А. Липатов, в процессе осуществления организационной диагностики обычно выделяют два этапа: сбор проблемной информации и анализ полученных данных. Диагностика организации начинается уже при первой встрече психолога и организации-клиента, в ходе которой происходит обсуждение проблем организации и возможностей психолога и их оценка. Опытный психолог умеет, не углубляясь в детали, в результате этой встречи получить общее представление об организации-клиенте и окружающей ее среде. Конечно, такая информация базируется в основном на наблюдениях, интуиции и чувствах специалиста, и свои диагностические гипотезы психолог должен постоянно перепроверять. Далее диагностика осуществляется уже при помощи более систематических методов сбора информации, таких как интервью, анкеты, изучение документов и др.

Следующим шагом диагностики является обработка и анализ собранной информации с целью выявления причинных взаимосвязей между фактами и событиями и представление результатов диагностики в понятном для клиента виде. Выводы, которые будут сделаны на данном этапе, во многом зависят от того, как психолог понимает, что представляет собой организация. Такого рода представления выполняют функцию методологического принципа

организации и интерпретации данных, которые будут получены в ходе проведения диагностических мероприятий [20].

Организационная диагностика имеет свою специфику и отличается от других видов социальной диагностики. По мнению Ю.Д. Красовского, первой особенностью организационной диагностики является ее персональный характер, так как программа изучения состояния дел организации согласуется с генеральным директором и корректируется им. Вторая ее особенность – применение экспресс/методик, которые помогают быстро оценивать актуальные ситуации в организации. Третья особенность – креативная выработка новых методик, дополняющих и углубляющих уже существующие [16].

Для определения роли организации в процессе социализации индивида, социальной диагностике подлежат множество параметров:

- оценка состояния и развития потенциала социальной организации в целом;
- оценка сотрудника, его профессиональных качеств;
- оценка коммуникации;
- состояние организационной культуры;
- стиль руководства;
- нормы и ценности организации;
- социально-психологический климат;
- неофициальное лидерство;
- конфликты в организации;
- качество межличностных отношений;
- социометрические статусы и т.д.

В организационной диагностике используется целый арсенал методов, которые имеют свои достоинства и недостатки.

Н.О. Токмакова и М.В. Андриянова описывают следующие пути получения фактических данных:

1. Поиск информации по существующим записям, характеризующим деятельность организации.
2. Специальные записи (в случае ненадежности существующих).
3. Наблюдение (проводится обычно за группами, а не отдельными лицами).
4. Специальные отчеты (изложение мыслей по определенным аспектам проблемы организации, предложения).
5. Вопросники.
6. Беседа (наиболее распространенный метод при консультировании по вопросам управления).
7. Проведение диагностических интервью.
8. Встречи с сотрудниками организации для сбора данных.

9. Обзоры отношений служащих (с помощью наблюдения, опроса, беседы; методы социометрических исследований; методы изучения мотивации).

10. Оценки (в случае отсутствия доказанных фактов или невозможности их получения по какой-либо причине) [51].

Таблица 2

Основные достоинства и потенциальные проблемы методов диагностики организации (цитируется по Липатову С.А.) [20]

Метод	Преимущества	Проблемы
Интервью	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Адаптивность – применимо для сбора данных по различным вопросам и проблемам</li> <li>– Источник «богатых» данных</li> <li>– Эмпатичность</li> <li>– Возможность установки обратной связи</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Трудоемкость</li> <li>– Пристрастность интервьюера</li> <li>– Трудности кодирования и интерпретации</li> <li>– Пристрастность респондента</li> </ul>
Опросники и тесты	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Легкость квантификации и суммирования ответов</li> <li>– Простота использования на больших выборках</li> <li>– Относительная дешевизна</li> <li>– Возможность сбора большого объема данных</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Влияние вопросов на ответы</li> <li>– Пристрастность респондентов</li> <li>– Неэмпатичность</li> <li>– Сверхинтерпретация данных</li> </ul>
Наблюдение	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Сбор данных о поведении, а не отчет о нем</li> <li>– Реальное время, а не ретроспектива</li> <li>– Адаптивность</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Трудности кодирования и интерпретации</li> <li>– Несоответствие выборки целям диагностики</li> <li>– Пристрастность наблюдателя и проблема надежности</li> <li>– Трудоемкость</li> </ul>
Анализ документов	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Нет пристрастности ответов</li> <li>– Высокая очевидная валидность</li> <li>– Легкость квантификации информации</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Трудности оценки и поиска</li> <li>– Проблема валидности</li> <li>– Трудности кодирования и интерпретации</li> </ul>

Наиболее часто в диагностических целях используют методику Р. Лайкерта «Профиль организационных характеристик», позволяющую выявлять лидерство, мотивацию, принятие решений, цели и контроль в организации,



опросник «Диагностика групповой мотивации» И.Д. Ладанова; методику оценки психологической атмосферы в коллективе А.Ф. Фидлера; опросник «Определение индекса групповой сплоченности» Сишора; методику Б.Д. Парыгина «Климат» и др.

Для описания среды организации часто используется понятие «климат». Первыми применили данное понятие к описанию организаций Селз и Джеймс. Авторы разработали несколько характеристик для описания «климата», к ним относятся:

- цели организации;
- система ценностей организации;
- характеристики персонала организации;
- размеры, структура организации, органы управления степень автономности;
- технология организации (сложность аппаратуры, качество обслуживания, необходимость знаний, потребность в развитии);
- физическое окружение организации;
- социокультурный климат организации (этические нормы, формы коммуникации, обычаи и традиции);
- длительность существования организации.

В отечественной психологической науке проблемой социально-психологического климата коллектива занимался Б.Д. Парыгин, понимая под данным явлением интегральную содержательную характеристику проявлений его преобладающего настроения и оценку уровня его качеств в структуре отношений людей к делу и друг к другу [36].

В Приложении № 4 данного учебного пособия представлена методика Б.Д. Парыгина «Климат», направленная на выяснение условий, обеспечивающих благоприятный/неблагоприятный климат в рабочем коллективе.

В профориентационных целях чаще всего используют методику Е.А. Климова «Дифференциально-диагностический опросник» и «Карту интересов» А.Е. Голомштока; методику «Профессиональная направленность личности» Д. Голланда; методику на определение склонности к исполнительскому или творческому труду А.Г. Грецова, А.А. Азбель, анкету «Наемный труд, фриланс, предпринимательство» А.Г. Грецова; методику «Профессиональная идентичность» А.А. Азбель и др.

Для изучения личностных качеств кандидатов на должность и сотрудников может быть использован личностный опросник А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина «Адаптивность», позволяющий выявлять адаптивные способности, нервно-психическую устойчивость индивида и его моральную нормативность; опросник А. Шострома на определение уровня

самоактуализации; опросник на выявление уровня эмпатии А. Меграбяна, Н. Эпштейна; методику «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева; тест «Уровень вашей коммуникабельности» В.Ф. Ряховского; методику диагностики мотивации к избеганию неудач Т. Элерса, методику диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной; диагностику неуправляемой эмоциональной возбудимости и личностной невротизации В.В. Бойко и др.

Для оценки управленческих потенциалов и стилей руководства используют тест «Какой вы руководитель?» В.П. Захарова; «Психологическую оценку организаторских способностей личности в рамках организуемой группы» Л.И. Уманского, А.Н. Лутошкина, А.С. Чернышова, Н.П. Фетишкина; диагностику управленческих ориентаций Т. Санталайнена; диагностику когнитивно-деятельностного стиля Л. Ребекки; диагностику стилей руководства А.Л. Журавлева и др.

С целью диагностики феноменов лидерства и руководства используют «Тест лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий); диагностику деятельностных особенностей руководства и лидерства А.Л. Журавлева, В.П. Захарова; экспресс-диагностику стрессогенных факторов в деятельность руководителя И.Д. Ладанова, В.А. Уразаева и др.

В.А. Чикер подробно описывает специфику методов диагностики персонала и организации [58], часть из которых представляет особый интерес. Опишем их подробнее:

1. Опросник К.Л. Вилсона «Цикл управленческих умений» построен на концепции автора, выделяющей 23 основных умений менеджера. Несомненным достоинством методики является возможность психологического анализа соотношения экспертных оценок (коллег, начальника, подчиненных) и самооценок. Такой подход повышает надежность полученных данных. Выделенные автором умения менеджера структурируются в 11 шкал: разъяснение целей и задач; взаимоотношения с подчиненными; тщательное планирование рабочего процесса; компетенция менеджера; обеспечение необходимыми условиями работы; обратная связь; контроль времени; контроль деталей; давление на подчиненных; делегирование полномочий; поощрение за хорошо выполненную работу.

При внимательном рассмотрении шкал можно отметить, что они составляют последовательные циклы функций управления.

Методика направлена на выявление того, насколько сбалансированы умения менеджера.

2. Биографический опросник (BIV) (Bottscher, Jager Lischer) является многомерной методикой, которая может применяться для изучения тех или иных аспектов биографии, окружающей среды и личности испытуемых и представляет собой самоописание личности, в котором содержится и объективная и субъективная информация о поведении человека. Предлагаемая методика описывает свойства личности, сформированные социальной средой, ситуацией и биографией, раскрывает влияние семейной ситуации на жизненный путь. Методика позволяет получить стандартизированную информацию о биографии, ситуациях окружающей среды и актуальном психическом состоянии, что является важной предпосылкой для социально-психологической адаптации личности. Опросник относится к самооценочным методикам, в нем содержится субъективная информация о семейной ситуации и поведении в социальной среде.

На базе собранных посредством BIV данных можно строить первичные гипотезы так, чтобы спланировать дальнейшее диагностическое исследование, оказать психологическую помощь, построить предсказание успешности профессиональной деятельности.

В структуру методики «Биографический опросник» входит несколько шкал: семейная ситуация, сила «Я», социальное положение, воспитание, нейротизм, социальная активность, психофизическая конституция, экстраверсия. Текст опросника представлен в приложении № 5.

### 3. Опросник «Якоря карьеры»

Понятие «якорь карьеры» (карьерные ориентации) пришло из американской психологии и обозначает определенную систему ценностных ориентаций социальных установок по отношению к карьере и работе. Карьерные ориентации возникают в процессе социализации и являются устойчивым образованием.

Методика содержит несколько шкал: профессиональная компетентность, менеджмент (способность управлять людьми), автономия (независимость), стабильность работы, стабильность места жительства, служение (претворять свои идеалы и ценности в профессиональной деятельности), вызов (способность решать нестандартные, уникальные задачи), интеграция стилей жизни (гармония между личной жизнью и карьерой), предпринимательство (умение создавать новые организации и услуги).

В заключение хотелось бы отметить, что определение структуры диагностики, конкретных методов зависит от поставленных задач, организационного уровня компании, времени, отпущенным диагностику и опытом того, кто ее осуществляет.

### **Вопросы для самоконтроля знаний студентов**

1. Дайте определение организационной диагностики.
2. Каков предмет социально-психологической диагностики организации?
3. Опишите этапы организационной диагностики.
4. Какие достоинства и потенциальные проблемы имеют методы организационной диагностики?
5. Назовите диагностический аппарат для изучения личностных качеств кандидатов на должность в организации?
6. В чем заключается специфика организационной диагностики?

### **Рекомендуемая литература**

1. Основы социально-психологических исследований: учебник для вузов / под общей ред. акад. РАО, проф. А.А. Бодалева, Л.Г. Лаптева. – М.: Гардарики, 2007. – 334 с.
2. Липатов С.А. Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг: учебное пособие для вузов / Под ред. Ю.М. Жукова. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 256 с.
3. Парыгин Б.Д. Социальная психология: истоки и перспективы. – СПб.: СПбГУП, 2010. – 536 с.
4. Чикер В.А. Психологическая диагностика. – СПб.: Изд-во «Речь», 2004. – 176 с.

### **1.10. Социально-психологическая диагностика средовых условий формирования отклонений в поведении**

Окружающая среда является мощным фактором формирования отклоняющегося поведения личности, наряду с наследственно-биологическими и внутриличностными причинами отклонений.

Под отклоняющимся поведением понимается устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.

Негативные факторы окружающей среды, согласно классификации Е.В. Змановской, можно рассматривать с двух точек зрения:

1. Внешние физические условия отклоняющегося поведения (климат, экология, шум, теснота и т.д.).
2. Внешние социальные условия
  - общественные процессы (такие как социально-экономическая ситуация, традиции, мода, СМИ, государственная политика) ;

- характеристика социальных групп (в которые включена личность – расовая и классовая принадлежность, социальный статус, референтная группа, этнические установки, принадлежность к учебно-профессиональным сообществам);
- микросоциальная среда (уровень и стиль жизни семьи, психологический климат в семье, стиль родительского воспитания, психологический климат в семье и многие другие параметры) [12, с. 41–42].

Влияние общественных процессов на поведение людей изучается прежде всего в рамках социологических теорий, которые рассматривают отклоняющееся поведение с точки зрения общественных процессов и норм, установленных в данном обществе. Социальные девиации зависят от социальных закономерностей и общественных процессов. В рамках социологического подхода работали Э. Дюркгейм, М. Вебер, А. Кетле, О. Конт, Р. Мертон, Т. Парсонс, Г. де Тард и др.

Ряд ученых объясняли отклоняющееся поведение социально-психологическими характеристиками социальных групп, в которые включена личность. Так, Э. Лемерт и Г. Беккер утверждают, что социальная девиация – следствие того, то группа «наклеивает» на личность ярлыки, вследствие чего формируется поведение, когда личность начинает придерживаться девиантной роли. Девиантное поведение Д. Мид, М. Дойч и Р. Краусс описывают с помощью понятия «социальная роль». Г. Сайк и Д. Матза рассматривают в качестве причины отклоняющегося поведения отношение самой личности (группы) к социальным нормам.

Влияние микросоциальной среды на формирование девиантного поведения в психологической науке достаточно хорошо изучено на примере семьи (в частности, в системной семейной психотерапии). В рамках данного подхода отклоняющееся поведение понимается как симптом семейного неблагополучия. Дисфункциональная семья, не справляющаяся со стрессорами и не выполняющая все необходимые функции, не может обеспечивать нормальные условия для личностного развития и социализации всех членов семьи, и, прежде всего ребенка. Однако не все так просто, даже если социально-психологическая диагностика проведена и психологом выявлено проблемное поле семьи, члены семьи могут оказывать сопротивление позитивным изменениям, так как выявленный симптом может играть регулирующую функцию в семье. В этом случае вся семейная система не только сопротивляется, но и поддерживает существующий симптом. Например, наркомания подростка может удерживать родителей от развода, сплачивать их вокруг этой беды.

С.А. Кулаков указывает, что чаще всего следующие семейные обстоятельства приводят к формированию симптома и семейной дезадаптации:

- члены семьи игнорируют семейную проблему и не разделяют ответственность за симптом;
- закрытые внешние границы не позволяют получить ресурс извне для решения проблем, блокируя нормальное развитие семейной системы;
- размытые границы между семейными подсистемами (супруги, их родители, дети и т.д.);
- стереотипные, застывшие ролевые взаимодействия;
- проблемы открытого выражения чувств в семье.

Неудачная (виктимная) социализация в семье приводит к ряду личностных проблем. По мнению Е.В. Змановской, отклоняющееся поведение характеризуют:

- духовные проблемы – отсутствие или утрата смысла жизни, несформированные нравственные ценности, внутренняя пустота;
- деформации в ценностно-мотивационной системе личности – девиантные ценности, ситуативно-эгоцентрические ориентации, внутренние конфликты, малопродуктивные механизмы психологической защиты и т.д.;
- эмоциональные проблемы – тревога, депрессия, негативные эмоции, трудности понимания и искажения эмоций;
- проблемы саморегуляции – нарушение способности ставить цели и добиваться их выполнения, неадекватная самооценка, чрезмерный или недостаточный самоконтроль, низкая рефлексия и т.д.;
- когнитивные искажения – дисфункциональные мысли, стереотипы мышления, ограниченные знания, мифы, предрассудки и т.д.;
- негативный жизненный опыт – отрицательные привычки и навыки, девиантный опыт, ригидные поведенческие стереотипы, психические травмы, опыт насилия [12, с. 76–77].

Отклоняющееся поведение вызывается целым рядом переплетенных фактов, опосредуется сложными психологическими механизмами, однако, необходимо отметить, что нарушение социализации в реальных микросоциальных группах, является первичным фактором формирования девиантного поведения личности.

В.Д. Менделевич отмечает, что личность по-разному строит взаимодействие с реальностью, которая ее окружает. Выделяется пять типов взаимодействия личности с реальной средой:

1. Индивид противодействует реальности, разрушает и изменяет ее. Он убежден, что все его проблемы – это порождение действительности, и единственным способом достижения целей является борьба с действительностью, с социальным окружением. Противостояние встречается при криминальном и делинквентном поведении.

2. Болезненное противостояние реальности обусловлено признаками психической патологии, при которых окружающий мир воспринимается враждебным в связи с субъективным искажением его восприятия и понимания.

3. Уход от реальности выбирают индивиды, которые расценивают реальность негативно, считая себя неспособными адаптироваться к ней.

Они могут также ориентироваться на нежелание приспособливаться к действительности, «не заслуживающей того, чтобы к ней приспособивались» по причине несовершенства, консервативности, единообразия, подавления экзистенциальных ценностей или откровенно антигуманной деятельности.

1. Игнорирование реальности проявляется автономизацией жизни и деятельности человека, когда он не принимает в расчет требования и нормы реальности, существуя в собственном узкопрофессиональном мире. При этом не происходит ни столкновения, ни противодействия, ни ухода от реальности. Каждый существует как бы сам по себе. Подобный вариант взаимодействия с реальностью довольно редок и встречается лишь у небольшого числа повышенно одаренных, талантливых людей с гиперспособностями в какой-либо одной области.

2. Гармоничный человек выбирает *приспособление к реальности*. Однако, нельзя однозначно исключать из ряда гармоничных индивидов лиц, которые используют, к примеру, способ ухода от реальности. Это связано с тем, что реальность, также как и отдельный индивид может носить негармоничный характер. Например, добровольное приспособление к условиям авторитарного режима, разделение его ценностей и выбор соответствующего поведения нельзя рассматривать как гармоничное [24].

Тип взаимодействия человека со средой и степень девиации обусловлены его психологическими характеристиками, особенностью самой среды и жизненным опытом. Этот факт отражается на специфике диагностики девиантного поведения.

Диагностике подлежат те характеристики, которые взаимосвязаны с проблемами поведения детей, к ним относятся:

1. Дефицит когнитивных и вербальных навыков.

Хотя большинство детей с проблемами поведения обладают нормальным интеллектом, в среднем их коэффициент умственного развития на 8 пунктов ниже, чем у сверстников, данный факт может быть обусловлен сопутствующими расстройствами (гиперкинетическим или синдромом дефицита внимания). Поскольку вербальный коэффициент умственного развития значительно ниже, чем коэффициент умственного развития при выполнении задания, то у детей с проблемами поведения имеет место недостаток речевой функции.

Вербальный и языковой дефицит может внести свой вклад в антисоциальное поведение, они мешают развитию самоконтроля и распознаванию эмоций у других людей, а это в свою очередь приводит к недостатку эмпатии.

## 2. Проблемы обучения.

Дети с проблемами в поведении плохо учатся в школе, медленно переходят из класса в класс, часто их помещают в специальные образовательные учреждения, исключают из школы, наказывают и выгоняют с уроков. С течением времени плохая учеба и проблемы в поведении начинают влиять друг на друга. Дети и подростки с плохими академическими навыками, как правило, теряют интерес к школе и начинают поддерживать отношения с преступными сверстниками. К отрочеству взаимосвязь между плохой успеваемостью и антисоциальным поведением становится вполне очевидной.

### 1. Дефицит самоуважения.

Низкая самооценка не основная причина проблем в поведении, однако, дети с проблемным поведением могут испытывать ряд нарушений в концепции «Я», усиливающих их антисоциальное поведение.

### 2. Межличностные трудности в общении со сверстниками.

Маленькие дети с проблемами поведения проявляют физическую агрессию, а их игры неприемлемы для окружающих, они враждебно разговаривают и обладают плохими социальными навыками. Начав ходить в школу, некоторые дети становятся хулиганами, и этот паттерн связан с продолжительным антисоциальным поведением в подростковом возрасте и в зрелости.

### 3. Семейные проблемы.

В семьях с детьми с проблемами поведения распространен высокий уровень конфликтности. Кроме того, дети в них, как правило, плохо воспитываются, дисциплинирующие воздействия неэффективны, наблюдается негативное подкрепление, неприемлемое использование наказаний и вознаграждений, плохое выполнение приказов детьми и недостаточное участие родителей в воспитании.

### 4. Злоупотребление наркотиками и алкоголем.

Злоупотребление наркотиками и алкоголем в подростковом возрасте связано с рядом опасностей, таких например, как несчастные случаи, насилие, исключение из школы, трудности в семье и опасное сексуальное поведение, преступность [29].

Диагностика начинается с интервью в отношении детей и членов семьи, которое помогает собрать информацию о проблемах и особенностях развития ребенка.

Часто первичное исследование включает создание семейной истории о потенциально значимых этапах развития и событиях истории родителей,



которые могли оказать влияние на текущие трудности ребенка. Такую информацию можно получить с помощью биографических анкет, которые затрагивают следующие вопросы:

- Рождение ребенка и связанные с ним события.
- Вехи развития ребенка.
- Медицинская история ребенка.
- Характеристики семьи и история семьи.
- Межличностные навыки ребенка.
- Отношение ребенка к школе и его успеваемость.
- Описание предъявленной проблемы, включая детальное описание проблемы и сопутствующих обстоятельств.
- Ожидания родителей для обследования и терапии по поводу ребенка и самих себя.

Наблюдение, проводимое в процессе работы с ребенком и семьей, способствует выделению тех аспектов поведения, которые необходимо подвергнуть более детальному изучению. Наблюдение возможно осуществлять в процессе детско-родительского взаимодействия или специально организованных психологом (педагогом) игровых ситуаций:

Оценка поведения ребенка возможна при помощи «контрольной таблицы детского поведения» Т. Ахенбах. Шкалы таблицы позволяют сформировать профиль ребенка и оценить его поведенческие проблемы. В таблице отражаются агрессивное и делинквентное поведение ребенка, проблемы внимания, психические и социальные проблемы, соматические жалобы, уровень тревоги и самоизоляции.

Тестирование широко используется в диагностике отклоняющегося поведения. Перечислим несколько тестов, часто используемых в психологической практике: методика определения уровня депрессии, разработанная В.А. Жмуровым; опросник на выявления уровня агрессии Басса-Дарки; опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей Ч.Д. Спилберга в адаптации А.Д. Андреевой; тест «Склонность к зависимому поведению» В.Д. Менделевич; опросник для выявления ранних признаков алкоголизма К.К. Яхина и В.Д. Менделевич; патохарактерологический диагностический опросник ПДО А.Е. Личко; клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний К.К. Яхина и Д.М. Менделевич; Висбаденский опросник для оценки характерологических и личностных особенностей и оценки способов переработки конфликтов Н. Пезешкиана; Томский опросник ригидности (ТОР) Г.В. Залевского; тест коммуникативной толерантности В.В. Бойко; опросник для оценки агрессии Ч. Спилберга и др.

Метод семантического дифференциала позволяет получить данные о переживаниях и личностных смыслах ребенка.

Таким образом, стратегии диагностики отклоняющегося поведения включают обследование эмоционального, поведенческого и когнитивного функционирования ребенка, а также учет влияний социальных групп, в которые ребенок включен.

### **Вопросы для самоконтроля знаний студентов**

1. Перечислите типы нарушения поведения детей с точки зрения деструктивной направленности.
2. Какие факторы окружающей среды формируют отклонения в поведении детей?
3. Перечислите типы взаимодействия личности с реальной средой.
4. Опишите методы диагностики отклоняющегося поведения детей.

### **Рекомендуемая литература**

1. Змановская Е.В. Девиантология: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
2. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учебник – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
3. Мэш Э., Вольф Д. Детская психология. Нарушения психики ребенка. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с
4. Фурманов А.А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 351 с.

---

## **Раздел 2. МЕТОДОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ. МЕТОДЫ СБОРА ДАННЫХ**

### **2.1. Организация исследования окружающей среды**

Социально-психологическое исследование окружающей среды личности основывается на принципе целесообразности. Любой психолог-практик должен задаться вопросом: насколько социально значимым будет итог исследования, что он привнесет нового, полезного в изучение природы человека и его среды, как результаты исследования могут быть использованы в практике реальной жизни людей? Другими словами, психолог должен хорошо себе представлять цель исследования.

Целью исследования может являться:

- получение эмпирической информации о социально-психологических проблемах личности, включенную в окружающую среду;
- построение эмпирической модели того или иного социального явления, описание характеристик окружающей среды и анализ ее качественного воздействия на личность;
- оценка конечного результата целенаправленного психолого-педагогического вмешательства в процессы в континууме личность – социальная среда.

Познавательная деятельность психолога простирается в некой объективной социально-психологической действительности, которая не зависит от него, и которую он не может изменить. Это – объект реального мира, объект исследования. Это и есть та социально-психологическая среда, в которую включен человек.

Например, объектом исследования могут быть система межличностных отношений в группе, стиль руководства в организации, семейные конфликты, девиантное поведение личности, социально-психологические характеристики личности, и т.д.

Объект многогранен, он не может быть изучен всесторонне, его определенные элементы или характеристики уточняются в предмете исследования.

Любое исследование предполагает наличие гипотезы (предположения). Гипотеза социально-психологического исследования отражает ожидания психолога, предположения о соотношении психологических составляющих (структура социального объекта, условия социальной среды, взаимосвязь между явлениями, процессами среды и психологическими характеристиками человека и т.д.)

Поставленная гипотеза может быть отвергнута или подтверждена в ходе проведения исследования.

Для того, чтобы получить эмпирическое знание, психолог использует различные инструменты и измерения.

Инструменты – это методы, посредством которых выполняется измерение в социально-психологическом исследовании (тесты, анкеты, шкалы, стимульный материал и т.д.).

Измерения позволяют определить социально-психологические характеристики изучаемых объектов или явлений в количественном выражении. Социально-психологические явления и поведение человека возможно измерять настолько, насколько они поддаются внешней фиксации исследователем или наблюдателями (или самоизмерению самим респондентом).

Одной из проблем в психологии является вопрос о валидности и надежности измерений.

Под валидностью измерений понимается соотнесенность самого измерения и объекта измерения. То есть, валидным измерением считают то, которое дает информацию о том, что оно измеряет. Валидность включает в себя две стороны: конструктивную и внешнюю. Конструктивная валидность – это соответствие измерения эмпирическому понятию, с позиции которого производится измерение. Внешняя валидность – соответствие процедуры измерения другим измерениям того же эмпирического понятия.

Таким образом, для подтверждения валидности измерений, надо ответить на следующие вопросы:

– направленно ли измерение именно на то, то я изучаю (конструктивная валидность);

– насколько измерение, используемое в данном исследовании, соотносится с другими измерениями – с результатами, полученными по другим тестам, анкетам, шкалам, которые принято использовать для измерения исследуемого объекта или явления (внешняя валидность).

Надежность измерений имеет несколько признаков:

- измерения нескольких независимых пунктов по одной и той же шкале соотносятся друг с другом;

- повторные измерения (через определенный период времени) дают те же самые результаты;

- измерения независимых исследователей подтверждают полученные результаты.

Измерения, полученные в социально-психологическом исследовании, описываются, осмысливаются, качественно и количественно интерпретируются.

В заключении исследователь делает выводы о том, насколько подтверждена гипотеза исследования. Психолог направлен на постижение сути исследуемого объекта (события, процесса, явления, среды и т.д.), его задача увидеть внутренние закономерности и произвести каузальные заключения.

### **Вопросы для самоконтроля знаний студентов**

1. На каких противоречиях может базироваться социально-психологическое исследование?
2. Опишите структуру социально-психологического исследования.
3. В чем состоит различие конструктивной и внешней валидности?
4. Перечислите способы повышения надежности социально-психологического исследования.
5. Опишите инструменты диагностики окружающей среды.

### **Рекомендуемая литература**

1. Основы социально-психологических исследований: учебник для вузов / под общей ред. акад. РАО, проф. А.А. Бодалева, Л.Г. Лаптева. – М.: Гардарики, 2007. – 334 с.
2. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – СПб.: СПбГУП, 1999. – 592 с.

## **2.2. Метод наблюдения**

Наблюдением называется целенаправленное, организованное восприятие и регистрация поведения объекта. Применяется в тех условиях, когда особое значение имеет фиксация особенностей естественного поведения человека в привычных для него условиях, где вмешательство экспериментатора нарушает процесс взаимодействия человека со средой.

Существует несколько видов наблюдения:

*несистематическое* – проводится в ходе полевого исследования, при этом важны не фиксация причинных зависимостей и строгое описание явление, а создание некоторой обобщенной картины поведения человека или группы;

*систематическое* предполагает наличие определенного плана. Выделяются регистрируемые особенности поведения и классифицируются условия внешней среды;

*срезовое наблюдение* – выделяется по временной характеристике, это единоразовое, кратковременное наблюдение;

*лонгитудное* – длительное по времени наблюдение, иногда проводимое в течение ряда лет;

*сплошное наблюдение* – фиксируются все особенности поведения, доступные для максимально подробного наблюдения;

*выборочное наблюдение* – обращается внимание только на определенные параметры поведения или типы поведенческих актов;

*включенное наблюдение* – предполагает, что наблюдатель сам является членом группы, поведение которой он исследует. Существует два варианта включенного наблюдения: наблюдаемые знают о том, что их поведение фиксируется исследователем и наблюдаемые не знают, что их поведение фиксируется.

Включенное наблюдение, когда исследователь инкогнито, порождает серьезные этические проблемы, многие психологи считают недопустимым проведение исследований методом обмана, когда испытуемые не знают, что они объекты наблюдения или экспериментальных манипуляций.

Процедура исследований методом наблюдения состоит из следующих этапов:

1) определяются предмет наблюдения (поведение), объект (отдельные индивиды или группа), ситуации;

2) выбирается способ наблюдения и регистрации данных;

3) строится план наблюдения (время, частота, место наблюдения);

4) выбирается метод обработки результатов;

5) проводится обработка и интерпретация полученной информации.

Так, исследователь может наблюдать и фиксировать в разных средовых условиях:

– речевые акты (содержание, последовательность, частоту, продолжительность и т.д.);

– выразительные движения, экспрессию лица, глаз, тела и др.;

– движения (перемещения и неподвижные состояния людей, дистанцию, скорость и направление и т.д.);

– физические воздействия (качания, толчки, удары, усилия, передачи и т.д.).

Основная проблема регистрации результатов метода наблюдения – категоризация поведенческих актов и параметров поведения. Кроме того, очень велико влияние субъекта исследования – наблюдателя, его индивидуально – психологических особенностей. Субъективную интерпретацию данных наблюдения можно снизить, используя средства регистрации (аудио- и видеозапись). Однако, субъективную оценку нельзя исключить на этапе вторичной интерпретации результатов.

Искажение восприятия событий тем больше, чем сильнее наблюдатель стремится подтвердить свою гипотезу, также он устает, адаптируется к ситуации и перестает замечать важные изменения, делает ошибки при записях и т.д.

Выделяют следующие *типичные ошибки* наблюдения:

1. Гало-эффект. Обобщенное впечатление наблюдателя ведет к грубому восприятию поведения, игнорированию тонких различий.

2. Эффект снисхождения. Тенденция всегда давать положительную оценку происходящему.

3. Ошибка центральной тенденции. Наблюдатель стремится давать усредненную оценку наблюдаемому поведению.

4. Ошибка корреляции. Оценка одного признака поведения дается на основании другого наблюдаемого признака (интеллект оценивается по беглости речи).

5. Ошибка контраста. Склонность наблюдателя выделять у наблюдаемых черты, противоположные собственным.

6. Ошибка первого впечатления. Первое впечатление об индивиде определяет восприятие и оценку его дальнейшего поведения.

Тем не менее, наблюдение является незаменимым методом, когда нужно исследовать естественное поведение, без вмешательства извне в ситуацию.

#### *Диагностическое наблюдение в группе детей*

Рассмотрим более подробно наблюдение, целью которого является выделение детей, чье поведение или отдельные характеристики развития отличаются от поведения основной массы детей, то есть выделение детей группы риска с целью создания для них специальных образовательных условий. В ситуации электронной записи в школы и отсутствия собеседования или тестирования при приеме детей школу такое наблюдение является инструментом педагога и психолога, позволяющим выделить детей, нуждающихся в углубленном обследовании специалистов, и создании на этой основе рекомендаций по созданию специальных образовательных условий для их успешной адаптации.

Наблюдение, которое будет описано ниже, трудно отнести к какому – либо одному виду, описанному выше. Скорее его можно назвать *скрининговым интегративным наблюдением*, поскольку при таком виде наблюдения можно фиксировать самые различные параметры и характеристики деятельности группы детей (или одного ребенка), в зависимости от задач, поставленных перед наблюдателем. Такое наблюдение можно осуществляться в различных учебных и вне учебных ситуациях. Например, во время урока или во время перемены, в различное время дня – на первых уроках или на протяжении последних уроков, на занятиях основного цикла или на уроках физкультуры или труда и т.п.

Прежде всего, наблюдатель должен оценить следующие показатели поведения и состояния ребенка, в том числе, психические процессы:

- Операциональные характеристики деятельности (темп деятельности, работоспособность, характеристика параметров внимания).
- Характер поведения ребенка в целом, а также такой его параметр как целенаправленность (регуляторная зрелость).
- Особенности речевого развития.
- Аффективные и эмоциональные особенности ребенка.
- Специфика взаимодействия ребенка с детьми и взрослыми (коммуникативный аспект).
- Моторная гармоничность, ловкость ребенка (включая оценку латеральных моторных и сенсорных предпочтений ребенка).
- Анализ продуктов деятельности как дополнительный элемент метода наблюдения.

#### *Технология наблюдения и условия его проведения*

К условиям в данном случае следует отнести обязательную договоренность с педагогом или воспитателем о времени и целях посещения психологом класса или группы детей. Учитель должен хорошо себе представлять, что наблюдатель придет в класс не с целью проверки знаний детей или проверки готовности учителя, а совершенно по другому поводу. Это требует от наблюдателя предварительной работы (по крайней мере, беседы) с педагогом, в процессе которой ему необходимо объяснить ему свои задачи – «просто понаблюдать, как ведут себя дети, а не как педагог научил их вести себя, посмотреть за их реакциями, за скоростью их утомления» и т.п. При этом не нужно, чтобы учитель предупреждал детей о целях визита наблюдателя (психолога или социального педагога).

Следующим условием проведения подобного наблюдения является «незаметность» – в этом случае дети быстро перестанут замечать чужого взрослого в классе и станут вести себя естественно. Для достижения этой цели лучше всего сесть на одной из задних парт и не проявлять живого и эмоционального интереса к тому, что происходит в классе, то есть не «включаться» в ход урока, максимум, что можно себе позволить – это доброжелательная улыбка детям. В случае, если психолог вовсе незнаком с детьми, лучше всего заранее, скажем накануне, подойти в класс на перемене и немного пообщаться с ребятами. Таким образом, снимается эффект «чужого человека», при последующем визите в класс. Это достаточно важно, так как в противном случае поведение детей может быть



неестественным, они могут принять вас за проверяющего, что, безусловно, скажется на их поведении и реакциях, по крайней мере, во время первого посещения класса. Опыт показывает, что дети достаточно быстро привыкают к тому, что на уроках иногда присутствует наблюдатель (психолог) и просто перестают замечать его присутствие.

Еще одним условием осуществления такого наблюдения являются заранее заготовленные листы – схемы и листы для фиксации наблюдений. Лист – схему подготовить заранее очень просто, нужно только знать, сколько в классе рядов парт, сколько парт в каждом ряду, а также одиночные это парты или на двоих. Если все дети имеют свое постоянное место можно заранее «подписать» парты, а затем их пронумеровать.

Если учитель позволяет детям рассаживаться по их усмотрению, или дети сидят на каждом уроке на разных партах, то вписывать имена в уже «пронумерованные» места придется в ходе урока. Это вполне реально даже в том случае, если класс большой – ведь учитель спрашивает детей, называя их по именам или фамилиям, делает адресные замечания, хвалит детей персонально и т.д. Важно, чтобы первая встреча с малознакомыми детьми не совпала с контрольной работой. Такой вид деятельности детей очень информативен для целей скринингового наблюдения, но в этом случае могут возникнуть трудности с идентификацией детей в ходе наблюдений.

Таким образом, каждое место в классе получает свой «номер или свою букву», что облегчит фиксацию тех особенностей, которые наблюдатель сумеет заметить, даже боковым зрением.

Допустим, внимание наблюдателя в основном направлено на детей, находящихся на местах № 24, 26, 25 – то есть дети, сидящие за этими партами, требуют наиболее пристального внимания, но, боковым зрением при этом вы можете заметить и то, что на местах 3 и 5 или 3 и 4 тоже что-то происходит, например, дети начали играть под партами в машинки. При этом проще и быстрее занести в листы наблюдений номера мест и ваше наблюдение, чем прописывать фамилии детей.

Еще одним условием скринингового наблюдения можно считать его «неодноразовость». Хотя, конечно, и однократное наблюдение за небольшим количеством детей может быть вполне информативным, но для задач выделения тех или иных особенностей детей, приводящих к проблемам обучения и/или поведения, *однократного* наблюдения будет явно недостаточно. В группу риска в таком случае могут не попасть дети, которых просто физически нет в классе, а с другой стороны, вполне нормативный, но заболевающий ребенок легко, по косвенным признакам (быстрая утомляемость, раздражительность, низкий уровень психической активности) может попасть «под прицел» психолога.

Следует заметить, что дело даже не в количестве посещений детей одного и того же класса. Наиболее важно то, что наше наблюдение должно происходить в различных учебных (жизненных) ситуациях.

Можно идентифицировать все эти ситуации. Хорошо, если психологу удалось наблюдать детей в нескольких из них, например:

- Начало учебного дня: 1-й, 2-й уроки. При этом важно, чтобы психолог мог присутствовать на уроках, реализующих разные учебные задачи и требующих от ребенка включения различных видов активности.

- Конец учебного дня: 4-й, 5-й уроки.

- Начало недели (четверти).

- Конец недели (четверти).

- Урок физкультуры, урок труда; (в обоих случаях информация, получаемая в ходе наблюдения за детьми на этих уроках крайне важна).

- Начало учебного дня, 1-й, 2-й уроки – контрольная или самостоятельная работа.

- Конец учебного дня, 4-й, 5-й уроки – контрольная или самостоятельная работа.

- Репетиция какого-либо мероприятия.

- Сам праздник или какое-либо выступление.

- Свободное поведение детей на перемене.

- Дети в столовой.

- Дети во время прогулки.

Непосредственно первичные результаты наблюдения удобно регистрировать в табличном варианте (табл. 3). Для этого при наличии проблем в той или иной выделяемой сфере в соответствующей графе ставится крестик или галочка. Следует иметь в виду, что в ситуации значительной выраженности особенностей (проблем) в какой-либо сфере таких «отметок» может быть несколько. В дальнейшем, если в задачу наблюдения входит уточнение или качественная специфика наблюдаемых проблем – удобнее использовать дополнительные таблицы.

Остановимся на наблюдении за *операциональными характеристиками деятельности* и их влияния на поведение ребенка в целом.

Эти параметры очень тесно связаны с общим уровнем психической активности ребенка с одной стороны, а с другой, – являются характеристиками динамическими, то есть изменяющимися в процессе самой деятельности.

К операциональным характеристикам деятельности, в первую очередь, относятся работоспособность и темп деятельности.

Таблица 3

Общая схема выделяемых особенностей детей в процессе наблюдения

Фамилия и имя ребенка	Наличие особенностей детей						
	Номер парты	Операци- ональные характери- стики	Целенаправ- ленность деятельности (регулятор- ная зрелость)	Ре- чевое разви- тие	Аффек- тивно- эмоцио- нальная сфера	Комму- ника- тивные особен- ности	Двига- тель- ная сфера

### *Работоспособность*

Работоспособность является базовой характеристикой, в значительной степени определяющей возможность адаптации ребенка к условиям регулярного обучения. Ее можно рассматривать как «потенциальную возможность индивида выполнять целесообразную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определенного времени».

Работоспособность, безусловно, зависит как от внешних условий деятельности, так и от психофизиологических «ресурсов» ребенка. В процессе деятельности происходит изменение работоспособности, ее снижение.

Для однотипной или продолжительной деятельности можно выделить определенные периоды: период вработывания в тот или иной вид деятельности (различный по своей длительности у разных категорий детей), период оптимальной работоспособности, утомление. Последнее может быть *некомпенсируемым* (в этой ситуации никакие мотивационные, игровые и прочие факторы не в состоянии вернуть работоспособность к более высокому уровню) и *компенсируемым*. Также можно говорить о пресыщении как об одной из характеристик работоспособности. Пресыщение непосредственно может не быть связано с утомлением, в особенности некомпенсируемым, оно скорее характеризует мотивационный аспект работоспособности. В этом случае можно говорить, что ребенку просто надоела та или иная деятельность. Он ею пресытился. В этом случае внешнее или внутреннее изменение мотивации чаще всего «снимает» фактор пресыщения.

Однако пресыщение может наблюдаться и в сочетании с утомлением.

Анализируя утомление, можно говорить о том, что оно может оцениваться не только по результативности деятельности (это будет отчетливо проявляться в тетрадах в изменении почерка, нарастании количества ошибок,

пропусков кусков заданий или заданий целиком, недописках и т.п.), так и по внешним признакам. К последним (объективным с точки зрения физиологических механизмов проявлений утомления) следует отнести появление двигательного дискомфорта, проявляющегося в суетливости, частых изменениях позы, посадки, подгибании под себя ног, опоры на парту руками, всем телом, подпор головы руками, но и появление зевоты, частых и глубоких вздохов. Ребенок может начать тереть глаза и т.п. Безусловно, утомление будет сказываться и на характеристиках внимания. В частности: сужении объема внимания, длительности его сосредоточения на задании, все более легкая отвлекаемость на внешние раздражители (снижение помехоустойчивости).

К иного типа проявлениям утомления (психологическим) можно отнести появление стереотипных двигательных реакций: жевание ручки, накручивание волос на палец, потирания, комканье краев одежды и т.п., в том числе и появление истинных аутостимуляционных движений, таких как раскачивание, ритмическое похлопывание стопой, пальцами по парте.

Подобные проявления мы можем встречать не только в ситуации утомления при длительной нагрузке, но и в психотравмирующих и эмоционально значимых для ребенка ситуациях (например, в ситуации, когда педагог «скользит» глазами по классному журналу, выбирая «жертву» для вызова к доске). Таким образом, используя метод наблюдения, можно выделить такие параметры работоспособности как:

- слишком быстрое некомпенсируемое утомление (выраженная сниженная работоспособность);
- относительно медленное, но стойкое, некомпенсируемое утомление (сниженная работоспособность);
- быстрое, но компенсируемое утомление, связанное, в первую очередь, не только с утомлением от определенного вида деятельности (например, письма), но, отчасти, с мотивационным фактором;
- пресыщение деятельностью, связанное, в первую очередь, с мотивационными механизмами деятельности;

Совершенно очевидно, что появление признаков утомления и наступление самого утомления (то есть снижения работоспособности) сказывается не только на характере деятельности и параметрах внимания, но, в первую очередь, на темпе деятельности.

### *Темп деятельности*

Нормативным следует считать равномерный, устойчивый темп деятельности, когда ребенок успевает сделать все, что запланировал педагог.

Наблюдая за поведением детей на уроке, в других условиях можно выделить несколько категорий детей, с точки зрения темпа их деятельности.

Одни достаточно быстро и активно начинают работать, однако, по мере утомления или усложнения заданий, темп их деятельности снижается (часто в соответствии со снижением интереса ребенка к заданиям). Они перестают успевать отслеживать общее направление урока, что еще больше сказывается на потере интереса или появлении тревожности по типу: «я не понимаю, о чем идет речь, что здесь происходит». Ребенок начинает отвлекаться, вертеться и пытается подглядеть у соседа, что производит впечатление вовсе не проблем темпа, а трудностей сосредоточения внимания ребенка. Однако такие феномены чаще всего можно наблюдать у крайне истощаемых детей, уже на первых уроках, а чаще у детей со сниженной работоспособностью, в конце «рабочего» дня.

У других детей можно скорее отметить не столько снижение темпа деятельности, сколько его выраженную неравномерность. Про таких детей педагоги говорят, что они «работают от батарейки» (включил – выключил). При этом, если внимательно проанализировать характер предлагаемых заданий в процессе самого урока, можно выделить определенный тип заданий, который вызывает резкое замедление деятельности или, наоборот, ускорение темпа. Например, задания невербального характера (в частности на уроках математики: решение примеров, а не задач) выполняются ребенком в адекватном темпе, а необходимость анализа вербального материала (в данном случае условий задач) существенно снижают темп работы. Понятно, что такой ребенок будет выглядеть «черепашкой» на уроках русского языка.

Третьим вариантом являются не столько проблемы темпа, хотя внешне они выглядят именно темповыми трудностями, сколько проблемами вхождения, «включения» ребенка в работу. Такие дети очень медленно «раскачиваются» в начале урока; они могут подолгу собираться, медленно и как бы неохотно начинать работать, но постепенно, включившись в задание или в определенный вид деятельности, такой ребенок начинает работать в адекватном темпе и, в частности, даже может догнать одноклассников в выполнении плана урока. Однако, при необходимости смены типа деятельности (например, на следующем уроке, если они не «сдвоены») он будет иметь те же «проблемы темпа» при включении в новый вид деятельности.

Еще одним вариантом проблем, связанных с темпом деятельности является просто выражено замедленный темп деятельности ребенка во всех видах его деятельности. Такой ребенок не только недостаточно быстро работает на уроке, но и медленно пишет, медленно достает учебники и переворачивает

страницы. Этот присущий ребенку темп деятельности будет проявляться во всем, даже в речи и еде. В данном случае по сути дела нельзя говорить о некой «патологии» ребенка, но о несоответствии его возможностей (в данном случае темпа) требованиям, предъявляемым к нему образовательной средой (в данном случае программой).

Также можно говорить и о ситуативно обусловленном замедлении темпа деятельности в сложных для ребенка, в том числе психотравмирующих и экспертных ситуациях. Подобное замедление темпа вплоть до полной невозможности работать может наблюдаться во время контрольных и самостоятельных работ, а также при ответах у доски в различных условиях.

Наиболее типичные примеры: тревожный ребенок и директивный педагог, тревожный ребенок и дефицит времени. Однако возможны и другие ситуации: неприятие педагогом ребенка, его (педагога) уверенность в некомпетентности ребенка. У такого ребенка, при анализе его текущих работ, невозможно увидеть «темповых» проблем, но достаточно открыть тетрадь для контрольных работ как такого типа проблемы темпа становятся очевидными. Мы увидим, что ребенок «завис» на начальных заданиях, даже не успев приступить к следующим. В случае, если наблюдается психологическая «блокировка» на определенный тип заданий (например, решение математических задач), ребенок «зависнет» именно на этом задании, хотя предыдущие он может выполнить в адекватном темпе.

Ситуативным можно назвать снижение темпа соматически ослабленного или болеющего ребенка. В этом случае сегодня мы увидим проблемы темпа, но в ситуации наблюдения в следующий раз такой ребенок не должен будет выделяться по темповым характеристикам среди одноклассников.

Еще одна особенность изменения темпа деятельности, связанная с импульсивностью – в этом случае ребенок работает быстро, но бестолково, не видит собственных ошибок, не способен контролировать свою деятельность. Такая импульсивность может быть присуща ребенку, и в тех случаях, когда мы предполагаем незрелость функций регуляции, программирования и контроля, но может быть и следствием утомления, когда функции контроля просто ослабевают.

Таким образом, анализируя наблюдение за темпом деятельности можно выделить следующие его параметры:

- резкое снижение темпа деятельности, обусловленное утомлением (физическим или психическим);

- неравномерность или колебания темпа деятельности;
- низкий индивидуальный темп деятельности, проявляющийся во всех сферах психической деятельности (как правило, связанный с общим невысоким уровнем психической активности, психического тонуса);
- ситуативное, психологически обусловленное снижение темпа деятельности, вплоть до «ступора»;
- ситуативное, соматически обусловленное снижение темпа деятельности;
- ускорение деятельности, ее импульсивный характер.

Наблюдая за поведением ребенка на уроке и вне его (на прогулке, в столовой), можно заметить диаметрально противоположные характеристики как темпа, так и работоспособности. А именно: ребенок, который «завял» уже к середине урока, на перемене вдруг превращается в «вечный двигатель». Он носится, бегаёт и толкается, проявляя не подозреваемую в нем активность, но если начать анализировать, то ее можно охарактеризовать следующим образом: малопродуктивная и нецеленаправленная, то есть хаотическая.

Нам важно понимать, что это не проявление высокого уровня психической активности и не противоречит тому, что мы наблюдали только что в ситуации регулярного обучения. По сути дела ребенок демонстрирует нам то же утомление, что и раньше, но имеет в данной ситуации возможность двигательной разрядки. Другой вариант противоречий между наблюдаемым поведением ребенка на уроке и вне его, в свободной, неконтролируемой ситуации будет полностью противоположным. Активный, работающий в достаточном темпе на уроке ребенок может безучастно сидеть на перемене, не включаясь в общую суету. И это также не должно смущать наблюдателя, поскольку оба приведенных примера являются всего лишь разными моделями реагирования на утомление. При этом первый из описанных случаев отражает специфику работоспособности ребенка с риском по школьной дезадаптации, а второй – особенности темпа деятельности ребенка с риском по коммуникативным проблемам.

Таким образом, мы можем оценить влияние утомления, как на темповые характеристики, так и на изменения характера поведения у различных детей. Особенности работоспособности и темповых характеристик деятельности ребенка объединены в табл. 4.

Метод наблюдения в данном случае является достаточно адекватным задаче оценки операциональных характеристик школьника, включенного в образовательную среду.

**Особенности работоспособности  
и темповых характеристик деятельности ребенка**

Фамилия и имя ребенка	Операциональные характеристики деятельности						
	Номер парты	Работоспособность			Темп деятельности		
		Колебания работоспо- собности	Работоспо- собность снижена	Работоспо- собность снижена	Нерав- номер- ный	Сни- жен- ный	Ситуатив- но сни- женный

Таким же образом наблюдаются и анализируются остальные выделенные параметры: целенаправленность деятельности (регуляторная зрелость), речевое развитие, коммуникативные особенности и двигательная сфера школьников.

**Вопросы для самоконтроля знаний студентов**

1. Раскройте цели различных видов наблюдений.
2. Чем методика формализованного наблюдения отличается от неформализованного? Приведите примеры карт наблюдений. Какие критерии наблюдения в них выделены?
3. Опишите технологию проведения наблюдения.

**Задание для самостоятельной работы студентов**

Проведите в группе практикум по наблюдению и наблюдательности (источник: Регуш Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. – СПб.: Питер, 2001). Оцените уровень своей наблюдательности. Разработайте индивидуальную программу развития наблюдательности как профессионального качества педагога-психолога.

**Рекомендуемая литература**

1. Регуш Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. – СПб.: Питер, 2001. – 176 с.
2. Социальная психология. Практикум: учеб. пособие для студентов вузов. Под ред. Т.В. Фоломеевой. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 480 с.



### 2.3. Эксперимент как метод социально-психологической диагностики окружающей среды

Однозначного понимания эксперимента в психологической науке не существует, в ряде определений нет четкого разграничения эксперимента и других методов социально-психологического исследования.

В.В. Никандров отмечает, что главное отличие эксперимента от других методов заключается в том, что «...он дает возможность внутреннему психическому явлению адекватно и однозначно проявиться во внешнем поведении, доступном объективному наблюдению» [31, с. 190].

Эксперимент – это метод, при котором исследователь сам вызывает интересующие его явления и изменяет условия их протекания с целью установления причин возникновения этих явлений и закономерностей их развития.

Существует много видов экспериментов, которые выделяются по различным основаниям:

- реальный – мысленный (различаются по действительности экспериментальных действий). Реальный эксперимент проводится в конкретных условиях, а мысленный эксперимент – это ментальная подготовка к реальному эксперименту, планирование и предвидение результатов эксперимента в прогностическом плане;

- исследовательский – диагностический – демонстрационный (различаются по цели эксперимента). Исследовательский эксперимент призван получить новые знания о предмете изучения; диагностический – зафиксировать выраженность того или иного качества, свойства, выявить индивидуальные различия; демонстрационный – это эксперимент иллюстративного характера, сопровождающий например, учебный процесс;

- пилотажный – основной – контрольный (различаются по уровню исследования). Пилотажный эксперимент проводится с прогностическими целями, например для апробации батареи диагностических методик или с целью уточнения проблемы исследования. Основной эксперимент нацелен на получение новых научных данных, а контрольный – на подтверждение результатов основного эксперимента;

- внутренний – внешний (различаются по типу воздействия на испытуемого). Во внутреннем эксперименте психические явления производятся самим испытуемым (он сам регулирует свои психические процессы и состояния), во внешнем – изменение психических явлений испытуемого провоцируется исследователем;

- лабораторный – естественный – формирующий (различаются по степени вмешательства экспериментатора жизнедеятельность испытуемых).

Лабораторный эксперимент проводится в искусственных, специально созданных условиях; естественный – проводится в условиях, которые для испытуемых являются естественными. Формирующий эксперимент заключается в том, что экспериментатор искусственно создает ситуации, в которых изменяются или появляются новые психологические характеристики испытуемых;

- **двумерный – многомерный** (различаются по количеству независимых переменных). В двумерном эксперименте исследователь манипулирует одной независимой переменной, и наблюдает, как изменяется под ее воздействием одна зависимая. В многомерном эксперименте экспериментатор имеет дело с несколькими независимыми переменными, которые изменяют одну или несколько зависимых переменных;

- **индивидуальный – групповой** (различаются по количеству участников). Индивидуальный эксперимент проводится с одним человеком, а в групповой эксперимент включено несколько испытуемых;

- **интрапроцедурный – интерпроцедурный – кросс-процедурный** (различаются по способу выявления связей между переменными). В интрапроцедурном эксперименте весь стимульный материал предъявляется одним и тем же испытуемым; а в интерпроцедурном – разным группам испытуемых. В кросс-процедурном эксперименте разным группам испытуемых предъявляется разный стимульный материал;

- **количественный – качественный** (различаются по типу изменения независимой переменной). Эти два вида эксперимента различаются по тому, имеет или нет количественное выражение независимая переменная. В количественном эксперименте независимая переменная имеет разные значения, может увеличиваться или уменьшаться; в качественном – независимая переменная не имеет количественного выражения.

М. Хьюстон и В. Штрёбе описали основные *признаки социально-психологического эксперимента*, к ним ученые отнесли: сценарий эксперимента, независимую и зависимую переменную, проверку воздействия и заключительные пояснения [56].

*Сценарий эксперимента* – это контекст эксперимента. Недаром этот термин пришел в психологию из театрального мира, это своего рода интеллектуальный материал, на основании которого строится эксперимент. Если сценарий продуманный, то испытуемые будут чувствовать себя естественно, реально переживать свою включенность в ситуацию эксперимента. В сценарии эксперимента трудно предусмотреть все нюансы развития событий (как это случилось в Стэнфордском эксперименте Ф. Зимбардо по изучению поведения людей в ситуации без четких правил взаимодействия, когда ученому

пришлось прекратить эксперимент из-за возрастающей агрессивности испытуемых), однако хорошо продуманный эксперимент снижает «прозрачность» действий исследователя и повышает заинтересованность испытуемых в участии в эксперименте.

*Независимая и зависимая переменные.* Независимая переменная – это переменная, которой манипулирует исследователь, которую он изменяет с целью наблюдения того, как она влияет на зависимую переменную. Если рассматривать суть эксперимента с бихевиористических традиций, то независимая переменная – это стимул (любое внешнее условие, задача и способ ее выполнения, режим стимуляции испытуемого), который предъявляет экспериментатор испытуемому, а зависимая переменная – это его реакция на предъявление стимула.

*Проверка воздействия* – это оценка эффективности независимой переменной. Например, при предъявлении экспериментатором нескольких стимулов, может оказаться так, что какой-то стимул не повлиял на реакцию испытуемых (например, он был слабее, чем другие стимулы). В этом случае говорят, что независимая переменная была эффективной только в определенном количественном диапазоне.

*Заключительные пояснения* – это беседа, которая завершает исследование и во время которой экспериментатор дает полную информацию о целях эксперимента и освещает роль каждого участника в эксперименте. Особенно важна беседа в том случае, если для «чистоты» эксперимента испытуемый не получил полной правдивой информации о нем. Подобное заключительное пояснение во многом снимает вопрос о неэтичности проведенного эксперимента.

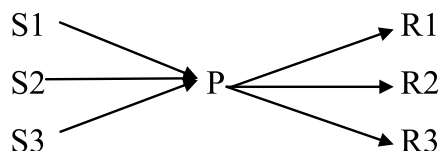
В.В. Никандров рассматривает эксперимент как ситуацию взаимодействия испытуемого и экспериментатора, опосредованного совместной деятельностью. Автор выделяет следующие *элементы эксперимента* [31, с. 191]:

- испытуемый;
- экспериментатор;
- стимуляция;
- ответ испытуемого на стимуляцию;
- условия опыта.

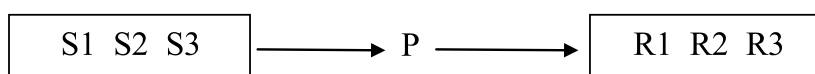
Результат эксперимента зависит не только от экспериментальной ситуации и предъявляемого стимула (как это описывается в бихевиористическом понимании эксперимента), он опосредован, прежде всего, психикой человека.

В.В. Никандров описывает *три типа отношений между стимулом, психикой испытуемого и его реакцией на стимул*:

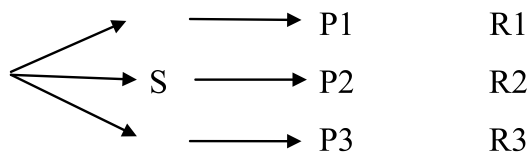
1. Функциональные отношения: один и тот же испытуемый (P) дает разные ответы (R) на различные стимулы (ситуации) (S).



2. Структурные отношения: один и тот же испытуемый дает ответы на различные стимулы (ситуации), которые складываются в систему.



3. Дифференциальные отношения характеризуются разными реакциями разных испытуемых на один и тот же стимул (ситуацию).



Выбор той или иной стратегии эксперимента зависит от его целей. Однако необходимо помнить, что на результаты эксперимента влияют не только независимая переменная (то есть различные варианты предъявления стимула) в чистом виде, но и так называемые дополнительные переменные.

Дополнительные переменные – это сопутствующие стимуляции воздействия на испытуемого, оказывающие влияние на его реакцию (непредвиденные помехи, особенности стимульного материала, настроение и мотивация испытуемого, его знания, опыт участия в эксперименте и т.д.).

В зависимости от количества предъявляемых испытуемым переменных выделяют несколько *планов эксперимента* (или типов эксперимента), чаще всего используются два из них:

- 1) однофакторное планирование: когда экспериментатор, манипулируя одной независимой, влияет на одну зависимую;
- 2) многофакторное планирование: когда исследователь манипулирует несколькими независимыми, оказывая влияние на изменение одной зависимой переменной.

Остальные планы экспериментов используются достаточно редко.

Итак, суть эксперимента состоит в том, что экспериментатор, изменяя независимую (независимые) переменные контролирует изменение зависимой переменной (то есть измеряемой реакции испытуемого). Одним из важных моментов экспериментальной процедуры является фиксация зависимой переменной.

Документальная регистрация опыта производится в протоколе эксперимента. Описанию подвергаются: данные об испытуемом (в соответствии с задачами исследования фиксируются демографические данные, психологические характеристики, состояние здоровья испытуемого и т.д.); регистрации подлежат сведения об экспериментаторе (что повышает его ответственность за «чистоту» результатов эксперимента); подробно описываются независимые переменные (качественное и количественное описание, порядок предъявления и т.д.), условия опыта (место проведения опыта, дата и время, применение технических средств и т.д.). Особенно тщательно фиксируются ответы испытуемых (способ, интенсивность ответа испытуемого, невербальное поведение, сопровождающее ответ, эмоциональные реакции и т.д.). Экспериментатор должен помнить, что при фиксации реакции испытуемого нет мелочей.

Результаты, полученные в эксперименте, анализируются и обобщаются при помощи статистических техник. После этого делаются выводы, которые соотносятся с уже имеющимся в социальной психологии данными.

Эксперимент активно используется психологами для диагностики обширного ряда параметров, которые можно отнести к категории «среда». Например, для описания воздействия социальной среды на личность и «ответа» личности на социальную ситуацию был проведен ряд интересных научных экспериментов в области социальной психологии.

#### *Влияние поведения взрослого на поведение ребенка (описание эксперимента)*

Опишем лишь один из социально-психологических экспериментов, проведенный американскими психологами А. Бандурой, Д. Росс и Ш. Росс. Целью эксперимента являлось определение того, насколько дети имитируют поведение взрослых, которые ведут себя агрессивно (неагрессивно) без присутствия последних.

В эксперименте приняли участие 36 мальчиков и 36 девочек в возрасте от 3 до 6 лет. Во время эксперимента дети делились на несколько групп: контрольная группа (детям не предъявлялась модель поведения взрослого) и экспериментальные группы, которые наблюдают за агрессивной и неагрессивной моделью поведения взрослого, затем эти группы экспериментаторы поделили

по половому признаку, причем мальчики и девочки имели возможность наблюдать за моделью поведения своего и противоположного пола.

Эксперимент проходил в лабораторных условиях Стэнфордского университета и проводился с каждым ребенком отдельно, т.е. являлся индивидуальным. Можно смело предположить, что по своим характеристикам эксперимент являлся реальным, исследовательским, внешним, двумерным. Отношения между стимулом, психикой испытуемого и его реакцией на стимул являлись дифференциальными. Стимулом (независимой переменной) являлась модель поведения взрослого, зависимой переменной – реакция (поведение) ребенка в ответ на предъявление стимула.

В ходе эксперимента ребенка приглашали поиграть в специально оборудованную комнату, его усаживали за стол в углу комнаты. На столе и вокруг ребенка было много интересных игрушек. В этой же игровой комнате в другом углу находился взрослый, который имитировал агрессивную модель поведения (напал на куклу Бобо, щипал ее за нос, бил ее молотком, сопровождая эти действия словами «Дай ему в нос... Врежь ему как следует...Пни его...») или взрослый, который демонстрировал неагрессивную модель поведения (мирно собирал игрушки, не обращая внимания на куклу Бобо).

Через 10 минут экспериментатор переводил ребенка в другую игровую комнату, которая была заполнена интересными игрушками. Чтобы спровоцировать у ребенка агрессивные реакции, ребенка вводили в состоянии фрустрации, объявляя ему через несколько минут после начала игры, что игрушки принадлежат другим детям и предлагали ребенку перейти в комнату, где он может продолжить игру другими игрушками. В последней игровой комнате находились в том числе и игрушки, которые можно было использовать как агрессивные «мишени»: кукла Бобо, молоток, арбалеты и т.д. Во время двадцатиминутной игры экспериментаторы наблюдали и фиксировали поведенческие реакции ребенка. Наблюдение проводилось через зеркало с односторонней проводимостью света (т.е. дети не могли видеть ученых, а ученые могли наблюдать за детьми).

Результаты эксперимента вошли в историю социальной психологии. Оказалось, что дети, которые наблюдали за агрессивной моделью поведения взрослых, имели тенденцию повторять как физические, так и вербальные агрессивные акты даже в отсутствие модели. Дети, которые не наблюдали агрессивного поведения взрослых, такой тенденции не имели.

Также было выявлено, что на мальчиков в большей степени оказывает влияние модель агрессивного поведения мужчины, а не женщины. Девочки склонны имитировать модель «женского» агрессивного поведения. Мальчики склонны «перенимать» образцы физической агрессии у мужчин,

девочки – вербальной у женщин. В дальнейшем, в экспериментах под руководством А. Бандуры было выявлено, что в целом мальчики более агрессивны по сравнению с девочками.

Таким образом, экспериментальный метод позволяет ученым приподнять завесу над тайнами поведения человека, включенного в социальную среду. Эксперимент является наиболее точным методом в психологии и призван дать новое знание о социальной природе человека. С другой стороны, метод эксперимента нельзя абсолютизировать. Как отмечают Энтони, Мэнстед, Гюн, Семин и др., социально-психологический эксперимент ставит больше вопросов, чем ответов, в связи с невозможностью учета таких факторов как: культурная обусловленность; изменение поведения людей, имеющих знание в области социальной психологии; трудность индентификации нормативных и психологических характеристик поведения респондентов и др.

#### *Этические проблемы социально-психологических экспериментальных исследований*

В самом широком понимании под этикой подразумевается система норм нравственного поведения человека или группы людей.

Этический кодекс психолога гласит: «Этика работы психолога основывается на общечеловеческих моральных и нравственных ценностях. Идеалы свободного и всестороннего развития личности и ее уважения, сближения людей, создания справедливого, гуманного, процветающего общества являются определяющими для деятельности психолога. Этические принципы и правила работы психолога формулируют условия, при которых сохраняются и упрочиваются его профессионализм, гуманность его действий, уважение людей, с которыми он работает, и при которых усилия психолога приносят реальную пользу» [68].

Дискуссии об этике социально-психологических исследований вращаются вокруг двух важных вопроса:

- как экспериментатор должен взаимодействовать с испытуемыми, чтобы не нанести моральный ущерб последним?
- насколько действия экспериментатора оказывают влияние на его отношения с участниками эксперимента?

То есть, с одной стороны вопрос стоит об этике общения исследователя с испытуемым, с другой стороны – об этике процедуры эксперимента.

Дайнер и Крэндаль уточнили проблемы, связанные с этикой социально-психологических исследований и описали проблемы, которые экспериментатор должен держать на контроле:

- наносится ли вред участникам эксперимента;
- имеет ли место дефицит информированного согласия;

- имеет ли место вмешательство в частную жизнь испытуемых;
- прибегает ли исследователь к обману.

В психологии существует ряд экспериментов, которые считаются самыми одиозными и неоднозначными в истории экспериментальной психологии. К таким относят эксперимент С. Милграма по изучению феномена подчинения авторитету, когда в лабораторных условиях испытуемому – «учителю» предлагалось наносить удары электрическим током «ученику» за неправильные ответы («учитель» не знал, что электрические удары в действительности не наносились, а «ученик» был сообщником исследователя и симулировал боль от них). Исследователь находился рядом с «учителем» и наблюдал за действиями испытуемого. Присутствие авторитетного исследователя провоцировало испытуемых на использование болезненных разрядов электрического тока, который «учитель» давал «ученику». В большинстве случаев испытуемые, причиняющие, как они считали боль «ученику», чувствовали себя некомфортно, испытывали душевные терзания, эмоциональный стресс, но, тем не менее, проявляли высокую степень послушания и подчинялись приказам ученого. Этот эксперимент дал психологической науке богатые знания о том, как люди себя ведут, когда рядом находится авторитетный человек.

При участии С. Милграма также были проведены эксперименты, в которых участников ставили в ситуацию, которая вынуждала их совершать кражу.

Эти эксперименты вызвали волну жарких споров в психологическом мире об этичности подобного рода исследований. Насколько исследователь был правомочен подвергать моральным терзаниям своих испытуемых? Когда в эксперименте стирается тонкая грань между приносимой пользой для научного знания и вредом, который разрушает психику испытуемых? Насколько обман испытуемых был необходим? Оправдывает ли цель средства?

Другой одиозный эксперимент был посвящен исследованию поведения человека в ситуации без четких правил. Этот эксперимент проводил Ф. Зимбардо в Стенфордском университете. В ходе исследования был сооружен макет тюрьмы, 21 отобранных участников были разделены случайным образом на «заключенных» и «надзирателей». Отбор участников проходил по следующим критериям: это были взрослые, образованные, эмоционально уравновешенные люди, не имевшие судимостей, выходцы из среднего класса. Было запланировано 14 дней эксперимента, однако, через 6 дней эксперимент был завершён из-за возросшей жестокости «надзирателей». Психологические оскорбления «надзирателей» привели к тому, что у части «заключенных» начались головные боли и нервные срывы.



Социально-психологические эксперименты С. Милграма и Ф. Зимбардо были повешены доказательству детерминированности поведения испытуемых ситуаций, в которую они были включены. Они наглядно показали как ситуация и социальная среда меняют поведение человека.

Оба эксперимента подняли ряд этических проблем, и выявили потребность зарубежной психологической школы в принятии этических кодексов психологических исследований.

Этические принципы, разработанные Американской психологической ассоциацией и Британским психологическим обществом, предполагают соблюдение исследователями следующих этических принципов:

- достаточно полно информировать потенциальных участников об условиях эксперимента, чтобы получить согласие осведомленного испытуемого;
- быть правдивыми. Использовать обман только в том случае, если он оправдан значимой целью и если нет альтернативы;
- защищать людей от возможных травм и значительного дискомфорта;
- использовать информацию о каждом из участников конфиденциально;
- после завершения эксперимента полностью рассказать о его целях и структуре, не исключая информацию об использованных обманных словах и действиях. Единственное исключение из этого правила – случаи, когда обратная связь расстроит людей, скажем, если люди осознают, что были глупы или жестоки.

В нашей стране Этический кодекс психолога был принят на V съезде Российского психологического общества в 2012 году.

До сих пор открытыми остаются вопросы об этике использования метода скрытого наблюдения, использования обмана как приема повышения надежности результатов исследования.

Часто исследователь не раскрывает своим испытуемым истинный смысл эксперимента. По данным американских социальных психологов, треть социально-психологических исследований основаны на обмане испытуемых. Связано это с тем, что обман помогает не раскрывать истинный план исследования и тем самым сделать поведение испытуемых более «реалистичным», функционально приближенным к реальному. Д. Майерс пишет: «Часто исследователи, чтобы не выйти за рамки этических норм при планировании экспериментов, подобны канатоходцам, балансирующим на канате. Уверенность в том, что вы кому-то причиняете боль или подвергаетесь сильному социальному давлению ради того, чтобы узнать, изменит ли это ваше мнение или поведение, может вызвать временный дискомфорт. Такие эксперименты ставят извечный как мир вопрос: верно ли, что цель

оправдывает средства? Оправдывает ли озарение исследователя обман, а случается, и страдания людей?» [22, с. 57].

Экспериментатор должен быть предельно тактичен с испытуемыми, предоставлять необходимую информацию, заботиться о сохранении конфиденциальности.

Основным принципом социально-психологического исследования является принцип: «не навреди», а в случае сокрытия информации об истинных целях исследования, ученый должен руководствоваться пониманием того, что это возможно в тех редких случаях, когда польза от сокрытия информации превосходит вред от нарушения этических норм исследования. В исследованиях, когда часть информации скрывается от испытуемых, исследователь должен предоставить им правдивую информацию по завершении эксперимента.

Испытуемый не должен чувствовать себя ущемленным во время проведения эксперимента, его самоуважение и самопринятие не должно страдать. Оказание психологической поддержки о время и после эксперимента – одна из обязанностей психолога.

### **Вопросы для самоконтроля знаний студентов**

1. Опишите особенности организации социально-психологического исследования.
2. Перечислите виды экспериментов.
3. Раскройте понятия: функциональные, структурные и дифференциальные отношения. На каких основаниях выделяются эти типы отношений?
4. Перечислите основные элементы эксперимента.
5. Дайте характеристику независимой, зависимой и дополнительной переменной.
6. Какие компоненты эксперимента подлежат фиксации?
7. В чем заключаются основные этические проблемы современной психологии?

### **Задание для самостоятельной работы студентов**

#### **Задание № 1.**

Прочитайте критическую статью Д. Баумринд (Источник: Э. Пайнс, К. Маслач. Практикум по социальной психологии. СПб.: Питер – 2001), осуждающую эксперименты С.Милграма с этической точки зрения, затем прочитайте ответ С.Милграма. (Приложение № 6)

Обсудите следующие проблемы в подгруппах:

- 1) Как Вы считаете, справедливы ли обвинения Д. Баумринд в несоблюдении этики социально-психологического исследования?

2) Какие попытки предпринял С. Милграм для снятия дискомфорта и эмоционального стресса у своих испытуемых? Кажутся ли Вам эти меры достаточными?

3) Как Вы считаете, можно ли получать новые знания о поведении человека, не нарушая этических принципов? Обоснуйте свою точку зрения.

### **Задание № 2.**

Посмотрите научно-популярный фильм «Я и другие», снятый в 1971 году на киностудии «Киевнаучфильм» режиссёром Феликсом Соболевым (ремейк фильма вышел в 2010).

Проведите анализ эксперимента, проведенного под руководством В. Мухиной по изучению конформности. Обсудите в подгруппах следующие вопросы:

- К какому типу исследований относится данный эксперимент?
- Выделите зависимую и независимую переменную. Какие дополнительные переменные могли оказать влияние на результаты эксперимента, учитывались ли они и каким образом.
- К какому типу отношений между S-P-R относится этот эксперимент?
- Опишите план эксперимента.
- Опишите выборку исследования, можно ли ее назвать репрезентативной?
- Какие социально-психологические методы использовались в исследовании?
- Была ли соблюдена этика исследования?
- Обсудите, как окружающая социальная среда влияет на проявление конформности человека?

### **Рекомендуемая литература**

1. Белл, Э., Браймен, А. Методы социальных исследований. Группы, организации бизнес. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2012. – 776 с.
2. Берри Д.В., Пуртинга А.Х., Сигалл М.Х., Дасен П.Р. Кросс-культурная психология. Исследование и применение. Пер. с англ. – Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 560 с.
3. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология. – М.: ИНФРА-МБ, 1997. – 256 с.
4. Кэмбелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. – М.: Прогресс, 1980 – 392 с.
5. Никандров, В.В. Наблюдение и эксперимент в психологии. – СПб.: Речь, 2002 – 103 с.
6. Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 528 с.
7. Хьюстон М., Штрёбе В. Введение в социальную психологию. Европейский подход. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 622 с.
8. Эксперимент и квазиэксперимент в психологии: учебное пособие / Под ред. Т.В. Корниловой. – СПб.: Питер, 2004. – 254 с.

## 2.4. Социометрическое исследование

Социометрическое исследование направлено на выявление психологической структуры малых групп и на изучение положения личности в структуре межличностных отношений.

История применения метода социометрического исследования восходит к имени австрийского психолога, психиатра, в дальнейшем эмигрировавшего в США Якоба Морено.

Под социометрией автор понимал особым образом организованную процедуру измерения межличностных отношений, направленную на изучение глубинной (внутренней неформальной) структуры группы.

Я. Морено считал, что у социометрии далеко идущее будущее, так как через улучшение статуса и взаимоотношений индивидов в группе, можно улучшить жизнь во всем обществе. Безусловно, взгляды Я. Морено были утопическими, однако идея стремления постичь суть «социальной вселенной» была подхвачена психологами. «Отец» социометрии отмечал, что во вселенной действуют силы притяжения и отталкивания, эти же силы составляют суть отношений индивидов, включенных в группу, в этом плане «человеческая вселенная» повторяет природный универсум (в социометрических терминах эти силы называются выбор и отвержение).

Социометрия имеет смысл только тогда, когда субъект включен в группу, находится в процессе тесного взаимодействия с другими, мотивирован в изменении внутренних связей и структуры группы.

Социометрия базируется на двух законах: *социодинамическом* и *социогенетическом*.

По мнению Я. Морено, первый закон состоит в том, что в группе осуществляется неравномерное распределение выборов, которые в соответствии с тем или иным критерием делают участники социометрического тестирования. Это неравномерное распределение не устраняется и при повышении шансов каждого участника быть выбранным. При повторном тестировании с большими возможностями для выбора оно становится даже еще более выраженным. Неравномерность выборов отмечается в совершенно разных и по величине, и по устройству групп. Если увеличивается число вариантов выбора, новые выборы достаются членам группы, которые и без того уже много раз выбирались, то есть звездам, причем в прямо пропорциональной зависимости от размеров группы и приходящихся на одного человека вариантов выборов.

Второй закон гласит, что организация социальной группы во многом аналогична модификациям форм, которые претерпело общество людей в процессе своего развития. Спонтанные организации детей и подростков развиваются из простых структур в более сложные, на более высокой стадии развития группы всегда можно найти остатки низших организаций, а зачатки более высокой организации – на предшествующей низшей стадии.

Структура группы изучается на основе анализа групповых отклонений (отрицательных выборов одним членом группы других) или положительных выборов.

Социометрический тест позволяет выявить:

- степень сплоченности группы;
- социометрический статус членов группы;
- внутренние подсистемы.

К социометрической процедуре предъявляется ряд требований:

- 1) границы группы, в которой проводится исследование, должны быть четко обозначены. Слишком большой размер коллектива может снизить качество получаемой информации;
- 2) все выборы членами группы делаются самостоятельно;
- 3) вопросы, предъявляемые к респондентам, должны быть сформулированы четко и понятно;
- 4) группа должна иметь опыт совместной работы;
- 5) для проведения социометрии исследователь должен разработать критерии, согласно целям исследования;
- 6) критерии должны быть значимыми для членов группы;
- 7) социометрическая процедура проводится строго конфиденциально, ее результаты не должны оглашаться членам группы;
- 8) опрос должен проводиться посторонним для данного коллектива лицом.

В современной психологической науке под социометрией понимается метод, направленный на выявление структуры межличностных отношений путем фиксации взаимных чувств симпатии и неприязни среди членов группы.

В отечественной психологической науке внедрение социометрического метода связано с именами И.П. Волкова, Я.Л. Коломинского, Е.С. Кузьмина, А.А. Реана, Б.А. Ядова, и др.

Социометрическое исследование позволяет выявлять членов группы, которые имеют наибольшее количество выборов – «звезд». Членов малой группы, которые имеют достаточно большое количество выборов (но меньше, чем у «звезд») принято называть «предпочитаемые», а тех, которые имеют самое незначительное количество выборов – «принятые». Члены группы, которые не получили ни одного выбора в социометрии называются «изолированные».

Рассмотрим более подробно *алгоритм проведения социометрической процедуры*.

*1 этап. Подготовительный.*

Исследователь должен хорошо понимать цель проведения социометрии, определить объект исследования, дать характеристику выборки (величина, половые, возрастные, социальные особенности).

*2 этап. Выбор критериев и подготовка социометрической карточки.*

Исследователь выделяет социометрические критерии. Критерий – это основание выбора, в качестве которого выступает конкретная содержательная ситуация взаимодействия с другими людьми. Критерий должен быть понятным для респондентов и сформулирован таким образом, чтобы побуждать их осуществлять выбор для совместной деятельности или отдавать предпочтение по какому-либо вопросу людям своей группы.

Критерии могут лежать в сфере производственной (учебной) деятельности, непроизводственной (внеучебной); быть прогностическими (выявляют структуру групповых ожиданий), положительными и отрицательными (выделяются по эмоциональной направленности выбора респондента); двойные и одинарные (предполагают ситуацию взаимного равенства или неравенства респондентов); прямые или косвенные (выделяются по виду вопроса к респонденту).

Карточка может содержать как один, так и несколько критериев, выбор которых во многом обусловлен целями исследования.

Пример социометрической карточки с положительными критериями в области учебной и внеучебной деятельности приведен в табл. 5.

Таблица 5

Пример социометрической карточки с положительными выборами

Вид критерия	Критерий выбора	Выбор				
		1	2	3	4	...
Деловой	К кому бы ты обратился за помощью по предмету, который представляет для тебя наибольшую трудность?					
	Кого бы ты предложил для участия в викторине по точным наукам?					
Эмоциональный	С кем бы из своего класса ты бы пошел в поход на несколько дней?					
	Кого бы ты из класса позвал к себе на день рождения?					

Критерии выборов могут быть как положительные, так и отрицательные (табл. 6). При работе с отрицательными критериями, психологу необходимо быть очень внимательным к вопросу соблюдения конфиденциальности тестирования и не использовать отрицательные критерии для исследования слишком закрытых коллективов, члены которых не желают демонстрировать экспериментатору отрицательные взаимоотношения.

Таблица 6

Пример социометрической карточки с положительными и отрицательными выборами

Вид критерия	Критерий выбора	Выбор				
		1	2	3	4	5..
Деловой	К кому бы ты обратился за помощью по предмету, который представляет для тебя наибольшую трудность?					
	К кому бы ты никогда не обратился за помощью по предмету, который представляет для тебя наибольшую трудность?					
Эмоциональный	Кого бы ты из класса позвал к себе на день рождения?					
	Кого из класса ты бы не позвал к себе на день рождения?					

Достаточно сложным является вопрос о максимальном количестве выборов, осуществляемых каждым членом группы. Существуют особые математические процедуры подсчета количества выборов.

Дженингс предложил следующую формулу для определения оптимального количества выборов в зависимости от численности группы.

$$P(A) = \frac{d}{N-1},$$

где  $d$  – количество выборов (социометрическое ограничение);

$P$  – вероятность случайного события (выбора);

$N$  – число человек в группе.

Если использование формулы представляется затруднительным, можно использовать таблицу величины ограничения социометрических выборов (табл. 7).

## Величины ограничения социометрических выборов

Число членов группы	Социометрическое ограничение	Вероятность случайного выбора $P(A)$
5–7	Один	0,20–0,14
8–11	Два	0,25–0,18
12–16	Три	0,25–0,19
17–21	Четыре	0,23–0,19
22–26	Пять	0,22–0,19
27–31	Шесть	0,22–0,19
32–36	Семь	0,21–0,19

*3 этап. Установление доверительных отношений и обращение к респондентам.*

Важным условием высокой эффективности применяемого метода является установление доверительных отношений с респондентами, создание открытой психологической атмосферы, мотивирование участников на совместную работу. Этой цели можно достичь через грамотно сформулированное обращение к респондентам. В обращении исследователь излагает цели социометрии, лично заинтересовывает опрашиваемых в проведении процедуры, дает инструкцию по заполнению социометрической карточки. Члены социальной группы заполняют социометрическую карточку. Исследователь следит за соблюдением сохранения принципа анонимности: респонденты не должны видеть карточки других участников тестирования.

*4 этап. Составление социоматрицы.*

Когда социометрические карточки собраны, исследователь начинает составлять социоматрицу (табл. 8), которая отражает количество выявленных связей между членами группы и их эмоциональную окраску.

*5 этап. Составление социограммы.*

Социограмма представляет собой графическое изображение полученных результатов, она позволяет более глубоко и качественно проанализировать особенности межличностных связей членов группы.

Для создания социограммы применяются определенные символы: выбор одного индивида другим обозначается сплошной линией, отклонение выбора – пунктирной. Женщины обозначаются кругом, мужчины – треугольником. В центре круга или треугольника проставляется номер испытуемого.

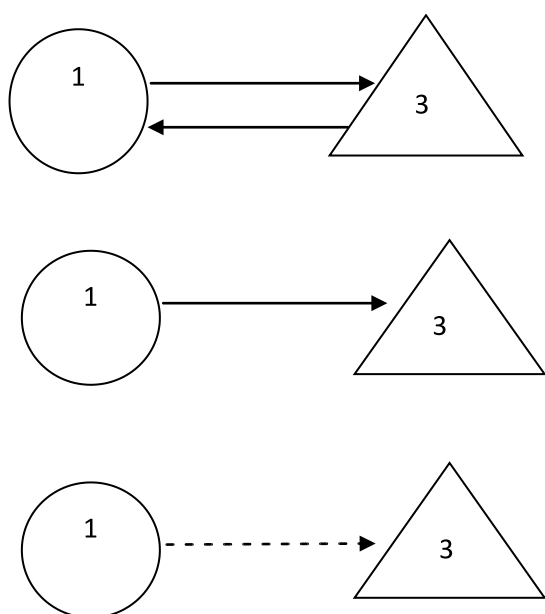


Таблица 8

Социоматрица

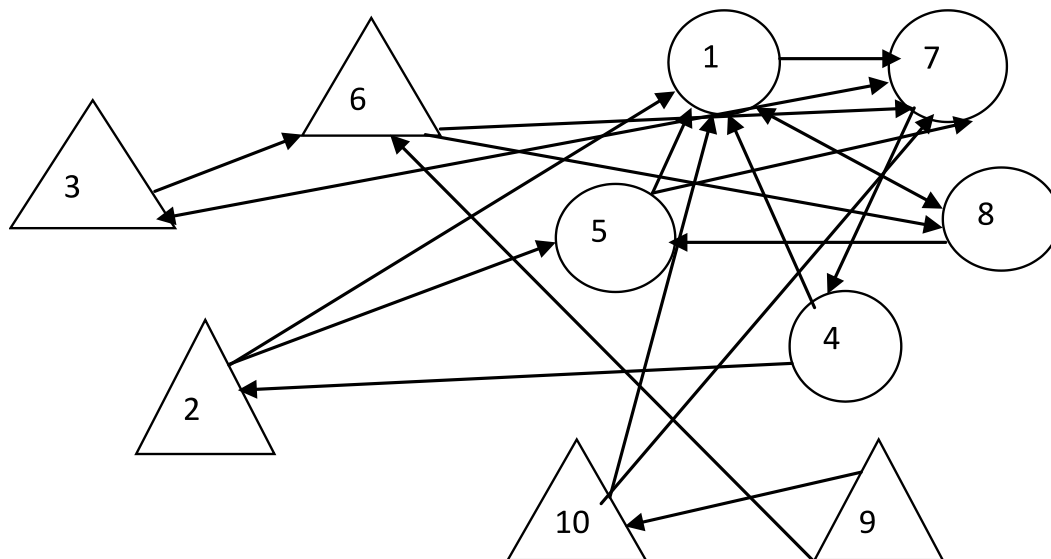
№ п/п	Кто выбирает	Кого выбирает										Сделанные выборы		Σ
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	+	-	
1	И.И	X		-				+	+			2	1	3
2	И.Г.	+	X			+				-		2	1	3
3	В.А.	-		X			+	+		-		2	2	4
4	Р.Ж.	+	+		X	-					-	2	2	4
5	К.Р.	+				X		+		-		2	1	3
6	П.П.		-				X	+	+		-	2	2	4
7	С.К.			+	+			X	-			2	1	3
8	И.Ю.	+				+			X		-	2	1	3
9	У.Д.		-			-	+			X	+	2	2	4
10	Р.М.	+						+		-	X	2	1	3
	Всего +	5	1	1	1	2	2	5	2	-	1	20	-	-
	Всего -	1	2	1	-	2	-	-	1	4	3	-	14	-
	Итого	6	3	2	1	4	2	5	3	4	4	20	14	34

В приведенном ниже примере отображены выборы в двух диадах: в первой диаде (мужчина-женщина) выборы взаимные положительные, во второй диаде (мужчина-женщина) выбор односторонний положительный (женщина выбирает мужчину), в третьей выбор односторонний отрицательный (женщина отвергает мужчину).



На основании социоматрицы (табл. 8) можно построить социограмму (в представленной социограмме указаны только положительные выборы).

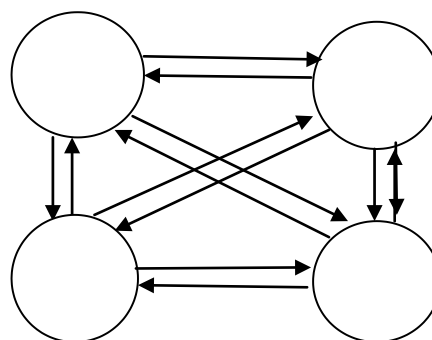
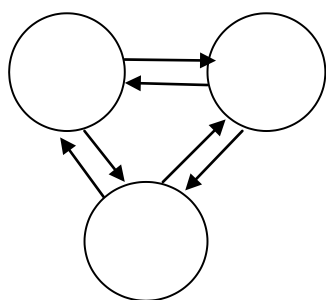
### Социограмма



Составление социограммы полезно в том плане, что на ней наглядно представлены количественные показатели выборов, хорошо прослеживаются диады, триады и тетрады (группы из двух, трех или четырех участников, имеющие взаимные выборы).

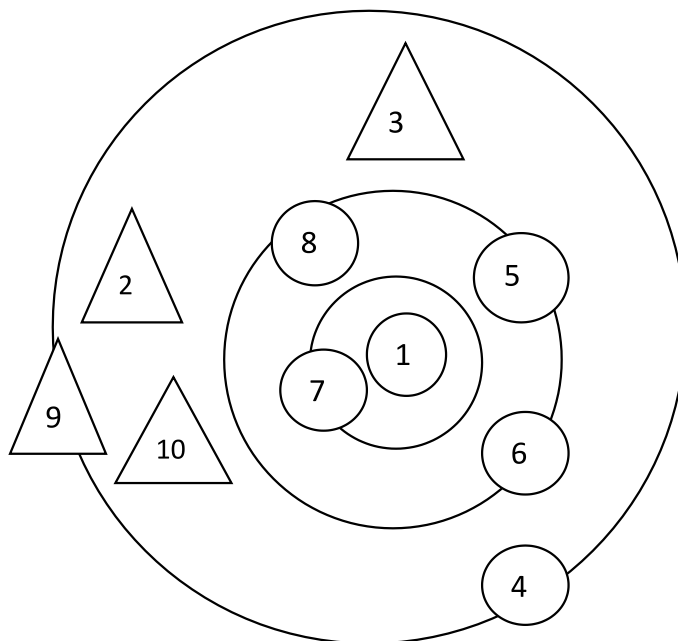
На следующем рисунке представлены способы изображения таких элементов групповых структур, как триада и тетрада.

### Образцы графического изображения триад и тетрад



Существует и другой вид социограммы, так называемая, концентрическая социограмма (рисунок внизу). Концентрическая социограмма позволяет расположить членов группы по окружностям, согласно их групповым позициям. Такой вид социограммы удобен для графического изображения связей внутри большой по численности социальной группы.

**Пример концентрической социогаммы**



6 этап. Анализ социогаммы и подсчет социометрических индексов.

При анализе социогаммы учитывается количество выборов, их взаимность, выявляются группировки. Полученные результаты подробно описываются исследователем.

Социометрическое исследование позволяет выявить уровень благополучия взаимоотношений, для этого измерения можно использовать таблицу, предложенную Я.Л. Коломинским (табл. 9).

Таблица 9

Выявление уровня благополучия взаимоотношений группе  
(по Я.Л. Коломинскому)

Уровень благополучия взаимоотношений	Условия благополучия
высокий	«Звезды» + «предпочитаемые» > «принятые» + «изолированные»
средний	«Звезды» + «предпочитаемые» = «принятые» + «изолированные»
низкий	«Звезды» + «предпочитаемые» < «принятые» + «изолированные»

На данном этапе исследования также выявляются персональные и групповые социометрические индексы.

Персональный социометрический индекс раскрывает социально-психологические характеристики личности как члена группы, то есть его социометрический статус, состоящий из двух определений: степени влияния личности на группу и способности быть лидером.

Индекс положительного социометрического статуса определяется по формуле:

$$S_i^+ = \frac{\sum R_i^+}{N-1},$$

где  $R_i^+$  – полученные  $i$ -членом положительные выборы;

$S$  – знак алгебраического суммирования числа полученных выборов  $i$ -члена;

$N$  – число членов группы.

Индекс отвержения  $i$ -члена группы определяется по формуле:

$$S_i^- = \frac{\sum R_i^-}{N-1},$$

где  $R_i^-$  – все полученные  $i$ -членом отрицательные выборы.

Существует также и такой вариант подсчета индекса социометрического статуса, в котором учитываются и положительные и отрицательные выборы.

$$S_i = \frac{\sum (R_i^+ + R_i^-)}{N-1}.$$

Одной из персональных характеристик является индекс эмоциональной экспансивности, позволяющий судить о степени общительности члена группы.

Индекс эмоциональной экспансивности вычисляется по формуле:

$$E_i^+ = \frac{\sum x_i^+}{N-1},$$

где  $x_i^+$  – число сделанных положительных выборов.

Индекс отрицательной эмоциональной экспансивности высчитывается по формуле:

$$E_i^- = \frac{\sum x_i^-}{N-1},$$

где  $x_i^-$  – число сделанных отрицательных выборов.

Из групповых характеристик одной из самых важных считается уровень групповой сплоченности. Формула нахождения индекса групповой сплоченности:

$$C_{\text{гр}} = \frac{\sum A^+}{1/2 \sum A},$$

где  $C_{\text{гр}}$  – групповая сплоченность;

$\sum A^+$  – сумма всех взаимных положительных выборов в группе;

$\sum A$  – количество всех сделанных выборов в группе.

Значения групповой сплоченности колеблется от 0 (отсутствие взаимных выборов) до единицы (взаимные выборы сделали все члены группы).

*6 этап. Написание отчета по проведению социометрического исследования.*

В отчете психолог отмечает цель и задачи исследования, описывает (если этого требует цель исследования) демографические характеристики выборки. Описание известных до исследования групповых характеристик может быть полезно для более тщательного социометрического анализа.

На основе проведенного анализа исследователь качественно описывает структуру малой группы: наличие диад, триад, тетрад и группировок. Выделяет лидеров и аутсайдеров, степень сплоченности коллектива и преобладающий эмоциональный фон в нем, делает прогноз развития групповых процессов, дает рекомендации заинтересованным лицам по оздоровлению социально-психологического климата в группе.

Помимо социометрических исследований психологи достаточно широко используют аутосоциометрические процедуры. В отличие от социометрических методов, где объектом изучения является отношение членов коллектива друг к другу, в аутосоциометрических методах объектом выступают представления индивидов об отношениях членов группы друг с другом.

Существует несколько аутосоциометрических способов, одним из наиболее распространенных является ретроспективная аутосоциометрия.

При проведении исследования данного типа каждый член группы прогнозирует выборы других членов коллектива по критериям, заданным исследователем. То есть, член группы прогнозирует, кто и по каким критериям отдаст ему предпочтения (в этом случае аутосоциометрические критерии могут звучать следующим образом «Как ты думаешь, кто из ребят пригласит тебя на свой день рождения?»).

Исследователю имеет смысл проводить оба исследования: классическую социометрию и аутосоциометрию. Это может помочь оценить то, насколько точно участники исследования предугадывают предпочтения и отклонения в группе.

#### *Применение социометрии для исследования психологической структуры школьного класса*

Важным условием психологического благополучия ребенка в классном коллективе является система взаимоотношений с другими детьми. Личные симпатии и включенность в деятельность с предпочитаемыми учениками создает позитивно окрашенный эмоциональный микроклимат, который необходим для развития личности ребенка. Для выявления эмоциональных предпочтений учеников может успешно использоваться социометрическая процедура.

Примером использования социометрического исследования в педагогической практике является исследование психологической структуры школьного класса (структуры личных взаимоотношений учеников) А.А. Реана и Я.Л. Коломинского.

В результате социометрии, проведенной в 3 и 6 классах было установлено, что в каждом классе есть дети, у которых нет близких эмоциональных отношений с одноклассниками, нет привязанностей и симпатий. Такие дети испытывают трудности во взаимоотношениях с учащимися класса и нуждаются в психологической помощи. Также было установлено, что чем старше дети, тем более они стремятся расширить круг одноклассников, с которыми можно установить тесные эмоциональные контакты. На наличие устойчивых эмоциональных связей оказывает влияние хорошо организованная учителем совместная деятельность учащихся. Обычно, в круг желаемого общения входит от 1 до 4 одноклассников – это те учащиеся, которые были выбраны 3 и более раз. Но есть и такие учащиеся, в отношении которых ученик колеблется и выбирает их 1–2 раза, обычно таких одноклассников насчитывается 6–8. Таким образом, ученик оказывается включенным в несколько кругов желаемого общения: первый круг является кругом устойчивого выбора ребенка, второй – менее устойчивого выбора. Безусловно, все учащиеся включены и в более широкие круги, вероятно, ими будет круг класса, школы и т.д. Однако именно первые два круга являются кругами желаемого общения и характеризуют структуру личных взаимоотношений в классе.

Таким образом, метод социометрии позволяет «проникнуть» в структуру личных взаимоотношений учащихся, учитывать ее в педагогической работе

как среду, в которой формируется личность ребенка, воздействовать на нее, тем самым помогая ученикам комфортно себя чувствовать в системе школьного класса [39].

### **Вопросы для самоконтроля знаний студентов**

1. Раскройте понятие социометрии.
2. Объясните, что Я. Морено понимал под социогенетическим и социодинамическим законами?
3. Раскройте содержание социометрического критерия. Виды социометрических критериев.
4. Опишите действия исследователя на различных этапах социометрического исследования.
5. Чем социограмма отличается от социоматрицы?
6. Как выявить по социометрическим данным уровень благополучия взаимоотношений в группе?
7. Какие социометрические индексы раскрывают степень благополучия взаимоотношения в группе?
8. Раскройте понятие «ретроспективная аутосоциометрия».

### **Задание для самостоятельной работы студентов**

Проведите социометрическое исследование в студенческой группе (школьном классе).

- Поставьте цель социометрического исследования.
- Дайте характеристику выборки исследования.
- Разработайте критерии для опроса и подготовьте социометрическую карточку (с положительными и отрицательными выборами).
- Проведите социометрическое исследование.
- Постройте социоматрицу и социограмму.
- Подсчитайте персональные и групповые социометрические индексы.
- Подготовьте отчет по проведенному исследованию.

### **Рекомендуемая литература**

1. Гриншпун И.Б. Идеи Джекоба Леви Морено в контексте развития западноевропейской и североамериканской психологии XX столетия: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2002. – 240 с.
2. Кокурина, И.Г. Социометрический тест // Социально-психологический климат коллектива: Дис... канд. псих. наук: 19.00.05. М.: МГУ, 1984. – 250 с.

3. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. – Минск: Народный асвет, 1984. – 238 с.

4. Марковская, И.М. Социометрические методы в психологии. Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. – 46 с.

5. Морено, Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Пер. с англ. А. Боковой. – М.: Академический Проект, 2001. – 383 с.

## 2.5. Метод анализа документов (контент-анализ)

Человек включен в социально-психологическую среду, которая отражена во множестве различного рода документах. Информация может быть зафиксирована в рукописных, иконографических (фото- и кинодокументы), печатных, аудиальных и пр. документах.

*Документом* называется такой объект, который был создан человеком в процессе социальной деятельности и служит для хранения и передачи социально важной информации.

К документам относятся многочисленные продукты деятельности человека, которые можно рассматривать по различным критериям:

- по степени личного вклада человека в создание документа;
- по сфере функционирования документа;
- по способу фиксации информации в документе;
- по статусу документа: официальному или неофициальному.

Каждый документ, прежде чем с ним начнет работать психолог, должен быть проанализирован на предмет достоверности имеющихся в нем данных: Является ли документ первичным (непосредственно регистрирующим события) или вторичным (данные которого построены на основании существующих документов)? Официальный или неофициальный документ? Он создан по инициативе самого автора или по инициативе стороннего лица? Какова доля личного участия автора в создании документа? Каков способ фиксации данных? Как человек владеет этим способом фиксации, не было ли проблемно фиксировать данные? Могло ли эти трудности отразиться на качестве зафиксированных данных? Только ответив на все эти вопросы, исследователь может анализировать степень надежности документальных данных.

*Контент-анализ* (от англ. «содержание» и греч. «разложение») является качественно-количественным методом анализа массива документальной информации, основанный на применении элементов формализованного наблюдения и статистических приемов исследования с целью выявления характеристик авторов текстов или характеристик и закономерностей отражаемых в этих документах социальной среды [46].



С методом наблюдения контент-анализ роднят в равной степени формализованные требования к отбору единиц: в одном случае – единицы наблюдения, а в другом случае – смысловые единицы документа.

Контент-анализ впервые стал использоваться в 20-х годах XX века американскими учеными для изучения явлений, понятий, феноменов, которые обсуждались в средствах массовой информации. В дальнейшем этот метод стал широко использоваться в психологии и социологии.

Контент-анализ можно использовать как основной метод социально-психологического исследования, как составную часть комплекса диагностических методов, а также как вспомогательную процедуру для обработки полученных данных (например, методом анкетирования).

По сути контент-анализ представляет собой выделение и счет смысловых единиц в документе.

Рассмотрим *содержательные единицы контент-анализа*:

- 1) объект анализа – это тот текст документа, который подвергается анализу;
- 2) качественные единицы контент-анализа – это те смысловые единицы текста, которые подвергаются анализу. То есть то, что будем подсчитывать;
- 3) категории контент-анализа – это те качественные единицы анализа, которые отражают концептуальную схему исследования. Это принципиально важные, отражающие смысл исследования смысловые единицы. Выделение категорий во многом определяется целями исследования. Категориями могут быть демографические характеристики выборки, личностные особенности, отдельные социально-психологические феномены и т.д.;
- 4) подкатегории – это более мелкие, чем категории, смысловые единицы анализа. Подкатегории раскрывают содержание категорий, показывают их вариативность. Например, категория «социально-демографические характеристики» может содержать такие подкатегории, как пол, возраст, род деятельности и т.д.;
- 5) индикаторы категорий – это те смысловые единицы текста, семантическое значение которых является показателем отнесения их к определенной категории или подкатегории. Например, если в тексте встречаются слова: «молодой человек», «мужчина», «юноша», мы можем их рассматривать как индикаторы подкатегории «мужской пол». Или, например, слова «футболист-любитель», «садовод», «охотник» мы можем отнести к подкатегории «хобби»;
- 6) упоминания – это индикаторы категорий, подлежащие фиксации и счету;
- 7) единицы контекста – это единица объема текста, в рамках которой происходит подсчет смысловых единиц. Например, мы можем подсчитывать категории и подкатегории в отдельном ответе на вопрос анкеты, в анкете в целом, в предложении, в мини-сочинении на заданную тему и т.д.;

8) единицы счета – это количественная единица, отражающая частоту упоминания смысловых единиц в определенном объеме текста;

9) кодировочная инструкция – это фиксация выделенных содержательных элементов текста и соотнесение их с категориями и подкатегориями;

10) категориальная сетка – готовый рабочий инструмент для проведения контент-анализа, с выделенными и закодированными категориями и подкатегориями. Например, при исследовании личностного потенциала, можно выделить категорию «Я-деятельностное». Обозначим эту категорию буквой «А». Категорию «Я-физическое» – буквой «Б». Каждая категория детализируется подкатегориями (а если необходимо, и еще более дробными единицами). Подкатегории обозначаются цифрами. Например, категория «Я-деятельностное» может иметь различные подкатегории – обозначение профессиональной принадлежности («студент», «работник») – обозначим эту подкатеорию как А1, подкатеорию «хобби» («охотник», «коллекционер марок») обозначим как А2 и т.д. Категория «Я-физическое» (Б) может раскрываться подкатегориями «внешняя привлекательность» (Б1), подкатегорией «физическое здоровье» (Б2), «привычки и образ жизни» (Б3) и т.д.

Важным представляется учет оценочного отношения испытуемого к содержанию текста. Так, например, свою внешнюю привлекательность респондент может оценивать позитивно (если он считает себя привлекательным), негативно (он не считает себя привлекательным), нейтрально (респондент не думал об этом, его данный вопрос не интересует) и амбивалентно (респондент считает себя в чем-то привлекательным, в чем-то нет). Оценочное отношение выражается знаками «+», «-» или «+/-».

Рассмотрим *этапы проведения контент-анализа*.

1. Подготовительный этап (разработка стратегии исследования).

На данном этапе исследователь ставит цели; выявляет научную проблему; определяет, на каких теоретических принципах базируется исследование; выделяет предмет и объект исследования, разрабатывает категориальный аппарат, выделяет смысловые единицы анализа.

2. Этап разработки исследовательского инструментария.

На этом этапе исследователь составляет кодировочную инструкцию и категориальную сетку.

3. Пилотажное исследование.

Автор проводит предварительное исследование с целью проверки правильности составления кодировочной инструкции на небольшом объеме текста. Пилотажное исследование призвано проверить надежность методики: ее соответствие поставленным задачам и возможности воспроизвести полученные результаты.

После пилотажного исследования вносятся необходимые коррективы в кодировочную инструкцию и исследователь приступает к следующему этапу.

4. Этап кодирования массива документов.

На этом этапе исследователь переводит весь массив данных в кодовое выражение, смысловым единицам дается определенный код, а затем подсчитывается частота их упоминаний в тексте.

5. Этап статистической обработки полученных данных.

Выбор статистического метода определяется целями исследования. В зависимости от целей используются частотные или процентные распределения, коэффициенты корреляции, выявление случайных и неслучайных зависимостей элементов содержания, выявление положительных и отрицательных оценок относительно определенных категорий (коэффициент Яниса), факторный анализ и другие методы.

6. Этап интерпретации полученных данных.

На этом этапе исследователь объясняет полученные цифровые данные исходя из целей и логики исследования. Задача этого этапа – перейти от количественного выражения содержания документа – к качественному, содержательному и сделать выводы о наличии, специфики, выраженности изучаемого психологического феномена.

Метод контент-анализа широко применяется в современной психологии, социологии, политологии и наиболее частые области его применения – анализ текстов, устных докладов, интервью, анкет, методик со слабоструктурированным стимульным материалом, биографический материал и т.д.

Приведем пример исследования, в основу которого положен метод контент-анализа.

*Результаты контент-анализа инаугурационных посланий Б.Н. Ельцина*

Во многом ценности общества определяются и формируются первым лицом государства. Провозглашаемые ценностные предпочтения в речах президента являются теми маяками, вокруг которых объединяются граждане. О.А. Маркова и Т.В. Харламова проанализировали инаугурационные речи первого президента России Б.Н. Ельцина, которые не только отражают политическую ситуацию, преобладающую в обществе, но и те ценности, которые являются желаемыми для стабильности и процветания общества [23].

Контент-анализ показал, что в первом инаугурационном послании 1991 года преобладали лексические единицы близкие к семантическим значениям: «народ», «основа», «мир», «возрождение», «преобразование», «противостояние», «забвение», «кризис».

Тема «противостояние» старым советским ориентирам является доминирующей в выступлении (выражалась лексическими единицами: «отрицание», «забвение», «кризис» и т.д.).

Провозглашаемыми ценностями явились «достоинство человека», «духовное раскрепощение человека», «интересы каждого человека», «возрождение России», «благо каждого человека».

В речи были введены новые для массового сознания понятия: «творческое человеческое начало», «свобода», «законность», «открытость миру».

Иные акценты были поставлены в инаугурационном послании 1996 года.

Лексическими единицами, отражающими тему выступления, явились: «президент», «сила», «государство», «работа», а провозглашаемыми ценностями – «человек», «общество», «семья», «государство».

Таким образом, можно констатировать, что на смену ценностям отрицания и противостояния (1991 год) пришли ценности стабильности и уверенности в будущем страны (1996 год).

Приведенное исследование является одним из множества примеров того, каким образом контент-анализ может быть использован при изучении социально-психологических и ценностных характеристик среды, в которую включен человек.

### **Вопросы для самоконтроля знаний студентов**

1. Дайте определение метода контент-анализа.
2. Какие виды документов можно обработать контент-анализом?
3. Раскройте содержательные единицы контент-анализа содержания документов.
4. Перечислите требования к категориям контент-анализа.
5. Опишите содержание этапов контент-анализа.

### **Рекомендуемая литература**

1. Горбатов, Д.С. Практикум по психологическому исследованию. – Самара: Бахрах-М, 2006. – 272 с.
2. Семенов, В.Е. Метод изучения документов в социально-психологических исследованиях. – Л.: Изд-во Ленингр.ун-та., 1983. – 104 с.
3. Социальная психология. Практикум. Под ред. Т.В. Фоломеевой. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 480 с.
4. Таршис Е.Я. Перспективы развития метода контент-анализа // Социология: Методология, методы, математические модели. – 2002. – № 15. – С. 71-92.

## 2.6. Метод интервью. Фокус-группа

Интервью – метод получения информации в ходе устного непосредственного общения о факторах окружающей среды и отношении человека к ней. Интервью представляет собой регистрацию и анализ полученных ответов на вопросы, регистрацию вербального и невербального поведения респондентов. В интервью недопустима оценка и интерпретация полученных от респондента ответов.

По степени стандартизации вопросов интервью может быть стандартизированным (формальным), нестандартизированным (неформальным, свободным) и полустандартизированным.

Стандартизированные интервью отличается четко заданной формулировкой вопросов и определенным порядком их предъявления респонденту. Поскольку интервьюер не имеет права вносить изменения в список вопросов, данный вид опроса не требует от него высокой степени квалификации.

Данные стандартизированного интервью сопоставимы друг с другом в большей степени, чем данные свободного интервью. Недостатком стандартизированного интервью является то, что полученная информация может носить поверхностный характер. Также стоит отметить, что не все респонденты понимают однозначно заданные им вопросы, а невозможность интервьюера варьировать их, может приводить к снижению надежности результатов.

Нестандартизированное интервью по своей форме приближается к естественной беседе с респондентом. Респондент более свободен в формулировании своей точки зрения, выражения более глубокой позиции.

Полустандартизированное интервью характеризуется тем, что интервьюер имеет ряд обязательных вопросов, смысл и последовательность которых не могут быть изменены и ряд необязательных вопросов, которые могут быть заданы или проигнорированы интервьюером в зависимости от ответов респондентов на основные.

Наибольшую сложность имеет смысловое разграничение трех видов интервью: глубокое, фокусированное и групповое, описанных в зарубежной психологической науке в 50–80 годах прошлого столетия и имевших в дальнейшем огромное влияние на становление метода фокус-групп.

Для того чтобы разобраться в данном вопросе, обратимся к тому, как их объясняет «отец» фокусированного интервью, основоположник метода фокус-группы, Р. Мертон.

Под «глубоким интервью» он понимал такой вид интервью, которое позволяет получать от респондентов более глубокую информацию, чем та, которая лежит на поверхности. В глубоком интервью исследователь побуждает респондентов объяснить, раскрыть, дополнить информацию, которую они дали.

Относительно же фокусированного интервью Р.Мертон пишет: «Фокусированное интервью отличается в некоторых отношениях от других типов исследовательских интервью. Во-первых, интервьюируемые лица должны быть участниками некоторой определенной ситуации: они просмотрели фильм, прослушали радиопрограмму, прочитали памфлет, статью или книгу, принимали участие в психологическом эксперименте или неконтролируемой, но наблюдаемой социальной ситуации (например, в политическом митинге, ритуале или мятеже). Во-вторых, гипотетически важные элементы, а также характер, процессы и общая структура этой ситуации предварительно проанализированы социологом, на основе чего он пришел к ряду гипотез. В-третьих, на основе этого анализа разработан план проведения интервью, в котором очерчиваются важнейшие области исследования и гипотезы. В-четвертых, интервью фокусируется на субъективных переживаниях лиц по поводу заранее проанализированной ситуации» [25 с. 23].

Р. Мертон рассматривает возможность использования глубокого и фокусированного интервью, как в индивидуальном, так и в групповом плане, отдавая преимущества групповому, так как именно оно позволяет получить от респондентов более обширный массив данных о предмете исследования.

В структуре интервью можно выделить три этапа:

1. Установление контакта с респондентом. На этом этапе происходит знакомство интервьюера с респондентом и включение его в ситуацию интервью. Для того, чтобы интервью прошло успешно, важно, чтобы у респондента сформировалась личностная заинтересованность в участии и результатах интервью.

2. Содержательная часть. На этом этапе происходит сбор основной информации. Основная сложность для интервьюера заключается в поддержании контакта с респондентом.

3. Выход из ситуации общения. Интервьюер благодарит респондента, извиняется за беспокойство. Очень важно, чтобы у респондента осталось благоприятное впечатление об интервью.

К использованию вопросов в интервью предъявляется ряд требований:

- В вопросах не должны содержаться малораспространенные, профессиональные термины, или слова, которые понимаются неоднозначно.

- В начале интервью предлагаются легкие вопросы, на которые респонденту легко и просто отвечать, затем – содержательные вопросы, и в конце – опять легкие, положительно эмоционально окрашенные вопросы.

- Вопросы должны быть сформулированы таким образом, чтобы респондент не отвечал стереотипно, шаблонно.

- Каждый вопрос должен быть конкретным, не содержать обобщений.

- Не предлагать респонденту выбор из двух и более несопоставимых ценностей.

- Не включать в вопрос негативно окрашенных слов, отрицательных частиц и т.д.

- Вопросов не должно быть слишком много.

### *Фокус-группы*

Фокусированное интервью, направленное на сбор данных по какой-либо социальной или социально-психологической проблеме в рамках специально собранной лабораторной группы называется фокус-группой. Второе значение понятия «фокус-группа» связано с названием метода, в этом случае под фокус-группой понимается тщательно спланированная процедура, предусматривающая цикл последовательных дискуссий.

История разработки метода фокус-групп опирается на несколько важных открытий в методологии психологической науки [45]:

во-первых, это опыт групповой работы, аккумулятивный и описанный в работах К. Левина. Исследуя группу, он рассматривал ее как целостный объект, а членов группы – как составные части этого объекта. Были изучены такие понятия как групповая сплоченность, лидерство, конформизм и неконформизм, групповая динамика и другие процессы, характеризующие жизнедеятельность группы;

во-вторых, это опыт работы психотерапевтических групп, приобретенный А. Адлером, Я. Морено, К. Роджерсом и др. психологами, заключающийся в использовании группового потенциала в психотерапевтических целях. К. Роджерс указывал на то, что группа более эффективна в оказании психологической помощи, чем психотерапевт, замыкающий ситуацию общения с клиентом на себя;

в-третьих, это научные разработки в сфере делового общения, профессиональной экспертизы и принятия управленческих решений. Бурное развитие таких методов как групповые дискуссии, брейнсторминг, деловые игры, тренинги оказало влияние на практику проведения фокус-групп;

в-четвертых, это разработка целого арсенала проективных методик, призванных выявлять бессознательные групповые мотивы.

Таким образом, фокус-группы аккумулировали в себе богатый опыт новых социально-психологических методов групповой работы.

Фокус-группы достаточно широко использовались с 40-х годов прошлого столетия американскими социологами и экономистами для исследования рынка. Родоначальником метода считают Р. Мертона. Впервые фокус-группа была применена Р. Мертоном и П. Лазарсфельдом во время второй мировой войны для изучения эффективности работы радио. Впоследствии Р. Мертон использовал данный метод для анализа эффективности пропаганды и фильмов по обучению в армии. Свои теоретические и практические наработки Р. Мертон изложил в 1946 году в книге «Фокусированное интервью», совместно с П. Кендаллом, М. Фиске. В 80-х годах XX века отмечается активное использование метода фокус-группы в маркетинговых и социально-психологических исследованиях.

*Проведение фокус-группы* в социально-психологических исследованиях оправдано в следующих случаях:

- Когда есть необходимость сбора материалов по недостаточно исследуемому вопросу.
- Когда надо уточнить, в чем заключается расхождение мнений отдельных групп.
- Когда необходимо выяснить механизм принятия решений (например, покупки того или иного товара), выявить факторы, влияющие на эти решения.
- Когда необходимо генерировать новые, креативные идеи решения проблем.
- Когда необходимо проанализировать проблему перед крупномасштабными исследованиями.
- Когда необходимо осмыслить обширные данные, полученные при помощи количественных методов.

Цели проведения фокус-групп могут быть разнообразны. Иногда исследователь (модератор) преследует одновременно несколько целей: разработка программы научного исследования, оценка потребностей и уровня удовлетворенности потребителей, повышение качества, изучение проблем управления персоналом, качественный анализ крупномасштабных исследований и т.д.

Участники фокус-группы представляют собой искусственно созданную модель общества, в которой люди дифференцируются относительно взгляда на предмет обсуждения. Однако, групповая работа – этот процесс не статичный, а динамичный. В процессе дискуссии в группе складывается система взаимоотношений, складывается иерархическая структура группы, выделяются лидеры. Модератор должен хорошо разбираться в протекании групповых процессов и уметь управлять дискуссией.



Проведение фокус-группы включает в себя несколько этапов:

1. Этап планирования фокус-группы.
2. Разработка плана вопросов (интервью – гайд).
3. Проведение фокус-группы.
4. Анализ проведения.
5. Составление отчета.

Рассмотрим более подробно каждый этап.

На этапе планирования исследователю важно прояснить следующие вопросы:

1. Кому и какая нужна информация?
2. Какая проблема будет решаться?
3. Какова цель исследования?
4. Каким образом будет использована информация?

На этом же этапе необходимо провести рекрутирование участников фокус-группы, которое во многом определено выявлением целевой аудитории, то есть четким определением того, кто является носителем интересующей нас информации. Например, это могут быть реальные или потенциальные потребители какой-либо продукции, услуг, пользователи компьютерных программ, участники проводимых акций и т.д.

Оптимальная численность фокус-группы от 7 до 10 человек, увеличение численности участников может привести к снижению управляемости группы. Целесообразное количество участников группы определяется также опытом и стилем работы самого модератора (ведущего).

У малочисленной группы (меньше 7 человек) и многочисленной есть свои недостатки и преимущества. Малочисленная группа опасна тем, что увеличивающееся количество времени на каждого участника может приводить к «застыванию» в дискуссии, отказу респондентов от попытки говорить лаконично и по существу, к затуханию дискуссии. В маленькой группе отношения между участниками более эмоционально окрашены, чем в большой. С другой стороны, ответы участников характеризуются большей глубиной и продуманностью.

Если группа многочисленная, есть опасность того, что модератор не справится с управлением группой, лидеры могут попытаться «перехватить» власть, возникнет пассивная аудитория, в ответ на это модератор вынужден будет использовать более авторитарные стили управления группой. Однако, многочисленная группа дает более широкий разброс мнений о предмете исследования.

Нет однозначного мнения и по поводу того, насколько гомогенна должна быть группа. Гетерогенность участников позволяет получить широкий спектр

мнений, но она может провоцировать скрытую конфликтность и пассивный бойкот дискуссии, так как человек с трудом принимает точку зрения, не совпадающую с его собственными взглядами.

В гомогенной группе наоборот, более оптимальны условия принятия участниками друг друга, лучше стимулируется ход дискуссии, но такая группа не дает разнообразия в представлениях респондентов о предмете обсуждения. Р. Мертон отмечал, что социально и интеллектуально гомогенная группа является наиболее продуктивной. Важно отметить, что гомогенность группы не должна затрагивать взглядов респондентов.

При рекрутировании участников фокус-группы необходимо соблюдать ряд правил: не включать в группу тех, кто

- имеет опыт участия в фокус – группе по схожим темам;
- знаком между собой или с модератором;
- имеет профессиональные знания о предмете дискуссии;
- имеет профессиональные знания о процедуре проведения фокус-группы;
- имеет большие властные полномочия по сравнению с другими участниками группы.

Для решения исследовательской задачи обычно проводится 3–4 фокус-группы. Р. Крюгер и М. Кейси для определения числового порога фокус-групп вводят понятие «насыщенность», понимая его как ситуацию, когда все идеи уже выслушаны и новых больше не поступает. Если же исследователь продолжает получать новую информацию, имеет смысл увеличить количество фокус групп до наступления информационной «насыщенности».

Модератор должен особое внимание обратить на качество помещения, в котором проходит фокус-группа. Помещение должно быть достаточно просторным, шумоизолированным, проветриваемым, иметь как минимум две зоны: принятия гостей и рабочую. Перед проведением интервью модератор устанавливает и проверяет работу аудио или видео техники (участников необходимо заранее предупредить о том, что будет вестись запись дискуссии).

Далее исследователь приступает к созданию плана фокус-группы. План представляет обоснование количества запланированных фокус-групп и описание целевой аудитории.

*2 этап: Разработка плана вопросов (интервью-гайд).*

Правильно разработанные вопросы отвечают следующим требованиям: доступность для участников (составлены в разговорном стиле с использованием привычных выражений и слов), легкое произношение, простота, краткость, четкость, продуманность инструкций. Составляя план вопросов, исследователь

должен придерживаться следующих правил: начинать обсуждение с простых вопросов, которые помогают войти в ситуацию общения; все вопросы должны быть «сфокусированы» на предмете исследования; придерживаться построения вопросов от общего – к частному.

В фокус-группе используются различные виды вопросов, наиболее распространенными являются:

- Коммуникационные вопросы. Их цель – раскрепостить участников, ввести их в ситуацию общения.

- Вводные вопросы. Предназначены для того, чтобы ввести участников фокус-группы в проблематику, инициировать интеллектуальную деятельность, мотивировать на размышления о том, как они связаны с обсуждаемой темой и какие эмоции они по этому поводу испытывают.

- Переходные вопросы. Служат «мостиком» к ключевым вопросам, они призваны «сфокусировать» участников на предмете обсуждения.

- Ключевые вопросы. На эти вопросы исследователь отводит от 50 до 70% времени фокус-группы. Это самые важные вопросы, позволяющие собрать основные данные.

- Завершающие вопросы. Эти вопросы позволяют закончить обсуждение, а также помочь участникам определиться с окончательной позицией и высказаться, если есть недоговоренность.

Существует два метода построения вопросника (интервью-гайда) фокус-группы:

- 1) от более широких вопросов – к узким (метод воронки);
- 2) от узких вопросов к широким (метод обратной воронки).

Выбор последовательности вопросов зависит от предпочтений и квалификации модератора.

### *3 этап. Непосредственное проведение фокус-группы.*

Модератор должен встретить участников фокус-группы как радушный хозяин около дверей, предложить им прохладительные напитки и легкую закуску и организовать непринужденную беседу, обходя, тем не менее, основные вопросы дискуссии стороной. Продуктивность работы фокус-группы во многом будет зависеть от того, насколько открытая и свободная атмосфера будет организована исследователем.

Если исследование предусматривает сбор демографических данных, то лучше предложить участникам регистрационный бланк, который они заполняют до начала беседы.

Ситуацию знакомства и свободной беседы модератор использует для того, чтобы наблюдать за участниками. Уже на этом этапе исследования можно

выделить наиболее активных и пассивных участников, тревожных и стремящихся к лидерству. Задача модератора – поддержать скромных и молчаливых и тактично дать понять активным участникам, что в фокус-группе в равной степени учитывается мнение всех участников.

Начинается фокус-группа с приветствия модератора, в котором он представляется, объясняет, представителем какой службы он является, и описывает проблематику предстоящей дискуссии. Далее модератор объясняет правила работы группы и задает первый вопрос. Первый вопрос продумывают так, чтобы вопрос не представлялся трудным и каждый участник мог сказать хотя бы несколько слов.

Каждая фокус-группа является уникальной, поэтому точно предвидеть то, как пойдет обсуждение невозможно. Модераторы групповых дискуссий призваны инициировать обсуждение, придерживаться целей исследования, не давать участникам увести обсуждение в сторону. Высказывания участников не подвергаются критике, им не дается оценок, так как цель – собрать как можно больше информации о предмете исследования.

Модератору помогают два приема инициации обсуждения: пауза и зондирование. Небольшая пауза после высказывания участника может инициировать дальнейшие комментарии как самого говорящего, так и других участников групп. Зондирование – это обращение к участнику группы с просьбой прояснить свою точку зрения, дать дополнительную информацию. Вопросы типа: Расскажите подробнее об этом; Не могли бы Вы об этом рассказать больше? Пожалуйста, поясните, что Вы имеете в виду и др. – помогают конкретизировать сообщения участников и избегать обобщающих высказываний.

Во время дискуссии модератор должен обращать внимание на невербальное поведение участников: жесты, мимику. Эти послания могут дать много информации об истинном отношении участников к проблеме дискуссии. Эти проявления фиксируются модератором или его помощником для дальнейшего анализа.

Модератор должен быть достаточно компетентным относительно обсуждаемого предмета, но не навязывать свои знания участникам, в противном случае, они будут относиться к модератору как к «гуру» и скорее попытаются получить информацию от него, чем дать самим.

С.А. Белановский отмечает, что «...осведомленность (модератора) не должна выходить за рамки тех знаний, которыми обладает типичный пользователь соответствующего продукта» [6 с. 76].

Во время проведения фокус – группы недопустимы критические высказывания со стороны модератора и участников группы. Модератор все время

обсуждения должен оставаться беспристрастным: ни словами, ни жестами, ни мимикой не выказывает своего отношения к высказываниям респондентов.

Завершается фокус-группа тем, что модератор подводит итоги дискуссии, останавливается на основных моментах и таким образом еще раз проверяет отношение участников ко всему сказанному. Обязательно надо предоставить всем участникам возможность кратко высказаться. Если позволяет время, можно предложить участникам обсудить результаты дискуссии в неформальной обстановке, это может дать модератору дополнительные сведения об отношении участников к предмету обсуждения и к самой процедуре фокус-группы. Обратная связь может быть полезна модератору с точки зрения само-рефлексии своих профессиональных умений.

Далее участникам вручаются подарки или денежное вознаграждение, если это предусматривалось изначально, модератор благодарит участников и прощается с ними.

#### *4 этап. Анализ проведения фокус-группы.*

После проведения фокус-группы модератор фиксирует свои впечатления от проведенной дискуссии, проверяет сохранность магнитофонной или видео записи. Затем вся информация, которая относится к проблематике исследования, переносится на бумагу (делается выборочная стенограмма). Вся лишняя информация, не относящаяся к проблеме, удаляется (так удаляются отвлеченные от темы высказывания, незаконченные фразы, междометия – заменители пауз и т.д.).

При расшифровке записи дискуссии необходимо помнить, что она должна быть дополнена модератором пометками невербальных проявлений, специфичных высказываний, фактов изменения респондентами мнений и другими фактами.

При анализе фокус-группы модератор принимает во внимание свои впечатления, рисунки респондентов, мнения наблюдателей (если они присутствовали).

Затем исследователь выделяет отдельные темы, которые поднимались во время беседы, отмечает в стенограмме высказывания респондентов по этим темам различными маркерами, затем стенограмма разрезается и все высказывания, относящиеся к определенной теме, собираются вместе. При интерпретации данных используется метод анализа содержания высказываний (контент-анализ).

#### *5 этап. Составление отчета.*

Отчет, представляемый заказчику фокус-группы или отражаемый в научном исследовании может быть двух видов: краткий и детальный.

В кратком отчете отражаются цели, способы проведения группы с точки зрения методологии, основные результаты исследования, которые предназначены для мобильного принятия решения по проблеме, которой была посвящена фокус-группа. В маркетинговых исследованиях такие отчеты являются нормой, а в научных социальных и психологических исследованиях – как предварительный результат, который впоследствии будет более глубоко раскрыт в детальном отчете.

Детальный отчет характеризуется значительным объемом информации, полно раскрывающей многообразие мнений респондентов с примерами их высказываний. Данный вид отчета может включать наиболее типичные высказывания респондентов с целью разъяснения заказчику полученных результатов исследования.

Метод фокус-группы предъявляет требования высокого профессионализма к модератору. Он должен обладать опытом групповой работы, быть гибким, быстро реагировать на новые ситуации, владеть своей речью: уметь доступно давать инструкции, строить разговор на языке клиента, уметь видеть скрываемые мотивы поведения у респондентов. Работа модератора требует напряжения эмоциональных и интеллектуальных сил.

Таким образом, фокус-группа позволяет модератору получить как можно более полную информацию о том, что представляют собой те или иные конкретные ситуации для участников групп. При помощи данного метода проводится анализ важных с точки зрения исследователя процессов и ситуаций жизнедеятельности человека, а также выдвигаются предположения о его поведении относительно данных процессов и ситуаций.

### **Вопросы для самоконтроля знаний студентов**

1. В чем заключается суть метода интервью?
2. Чем отличается структурированное интервью от неструктурированного?
3. Разведите понятия: фокусированное, групповое и глубокое интервью.
4. Какой вид интервью лежит в основе метода фокус-группы?
5. Какие научные достижения в области психологии в 50–80 года XX века легли в основу метода фокус-группы?
6. Какой вклад внес Р. Мертон в развитие метода фокус-группы?
7. Опишите содержание этапов проведения фокус-группы.
8. Опишите правила рекрутирования участников в фокус-группу.
9. Назовите основные принципы построения топик-гайда.

### **Задание для самостоятельной работы студентов**

Подготовьте программу фокус-группы на тему «Телевидение и дети».

- Сформулируйте цель и задачи исследования.
- Напишите вступительное слово модератора, разработайте интервью-гайд.
- Проведите рекрутирование участников фокус-группы (разных возрастов, имеющих детей).
- Проведите фокус-группу.
- Обработайте результаты и составьте краткий отчет.
- Подготовьте презентацию по полученным результатам исследования, изложите итоги студентам вашей учебной группы.

### **Рекомендуемая литература**

1. Белановский, С.А. Методика и техника фокусированного интервью. – М.: Изд-во Магистр, 1996. – 272 с.
2. Богомолова, Н.Н., Фоломеева, Т.В. Фокус-группы как качественный метод социально-психологического исследования. – М.: Смысл, 1997. – С. 280–34.
3. Крюгер, Р., Кейси, М. Фокус-группы. Практическое руководство: Пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2003. – 256 с.
4. Мертон, Р., Фиске, М., Кендалл, П. Фокусированное интервью. – М.: Институт молодежи, 1991. – 106 с.
5. Фоломеева, Т.В. Метод фокус-групп в исследовании московской радиодирекции Би-би-си // Вестник Московского университета. – 1994. – Сер.14. Психология № 3. – С. 45–52.
6. Vaughn S., Schumm J.S., Sinagub J. Focus group interview in education and psychology: Thousand Oaks, CA: Sage – 1996.

## **2.7. Семантический дифференциал**

Название метода «семантический дифференциал» (греч. *sêmantikos* – обозначающий и лат. *differentia* – разность) пришло в психологию из технических наук. Дифференциалом называют устройство, которое выполняет передаточную функцию крутящего момента (например, в автомобиле). «Семантический» означает принадлежность смысловым характеристикам речи.

Семантический дифференциал (СД) это такая технология, которая позволяет переводить реакции респондента на определенный стимул в оценочное, субъективное отношение к предмету, явлению, событию, которое ассоциируется с этим знаком.

Например, респонденту предлагается оценить свое отношение к слову «дом». Вероятно, у респондента возникнет ассоциативный ряд, связанный

с его личностным отношением, жизненным опытом. Это могут быть такие характеристики как: «красивый», «каменный», «где живут родители» – эти значения можно назвать объективными (денотативными). Но значения могут быть и субъективными (коннотативными). Так, например, респонденты могут давать следующие характеристики: «вкусный», «веселый», «детство», «любовь» или «пустой», «грусть», «холод» – все они являются сугубо субъективными, связанными либо с позитивными, либо с негативными ассоциациями при оценке слова «дом».

Механизм, который объясняет эти ассоциации, называют синестезией. Синестезия – это способность человека мыслить по аналогии, когда раздражитель одной модальности провоцирует возникновение ощущений другой модальности. Например, выражения «горячее сердце», «гибкий ум», «стальная воля», «кислая мина», «каменное лицо» связаны с ощущениями определенной модальности (зрительной, вкусовой и т.д.), мы воспринимаем их иносказательно, метафорически производим перенос на оцениваемый предмет. Для примера рассмотрим выражение «стальная воля». Воля, как психологическая характеристика человека, не может быть стальной в прямом значении этого слова. Однако у нас есть воспоминания тактильной модальности: твердой, холодной, негибкой, несокрушимой может быть сталь, и мы переносим эти характеристики, связанные с тактильной модальностью на понятие «воля». То есть, мы подразумеваем, что воля такая же твердая как и сталь.

Впервые использовать данное свойство человека для измерения стереотипов установок в социальной психологии предложил Ч. Осгуд. Он считал, что измерить коннотативное значение слова возможно, и для этого он предложил специальную семибалльную шкалу. Отношение к измеряемым объектам (например, дом) можно расположить в континууме от позитивного полюса до негативного (например, веселый – грустный, добрый – злой) и измерить в семантическом пространстве.

Таким образом, выявляется не только эмоциональное отношение респондента к измеряемому объекту, но и сила, напряженность этого отношения.

Метод семантического дифференциала относится к проективным методам, так как коннотативное значение оцениваемого объекта связано с личностным смыслом, стереотипами, которые эмоционально насыщены, слабо структурированы и мало осознанны.

Процедура проведения эксперимента с помощью этой методики заключается в следующем. Испытуемым предъявляется понятие, и они должны отметить цифру, которая соответствует их представлению о понятии как семантической единице на шкале, обозначенной прилагательными – антонимами.



В классическом варианте семантического дифференциала на каждой шкале нанесено 7 делений: от нуля до +3 в положительном континууме и от нуля до –3 в отрицательном. В табл. 10 представлены шкалы семантического дифференциала.

Таблица 10

Шкалы семантического дифференциала (СД) Ч. Осгуда

1.	лёгкий	3 2 1 0 1 2 3	тяжёлый
2.	радостный	3 2 1 0 1 2 3	печальный
3.	слабый	3 2 1 0 1 2 3	сильный
4.	плохой	3 2 1 0 1 2 3	хороший
5.	большой	3 2 1 0 1 2 3	маленький
6.	тёмный	3 2 1 0 1 2 3	светлый
7.	активный	3 2 1 0 1 2 3	пассивный
8.	противный	3 2 1 0 1 2 3	приятный
9.	горячий	3 2 1 0 1 2 3	холодный
10.	хаотичный	3 2 1 0 1 2 3	упорядоченный
11.	гладкий	3 2 1 0 1 2 3	шершавый
12.	простой	3 2 1 0 1 2 3	сложный
13.	расслабленный	3 2 1 0 1 2 3	напряженный
14.	влажный	3 2 1 0 1 2 3	сухой
15.	родной	3 2 1 0 1 2 3	чужой
16.	мягкий	3 2 1 0 1 2 3	твердый
17.	дорогой	3 2 1 0 1 2 3	дешевый
18.	быстрый	3 2 1 0 1 2 3	медленный
19.	злой	3 2 1 0 1 2 3	добрый
20.	жизнерадостный	3 2 1 0 1 2 3	унылый
21.	любимый	3 2 1 0 1 2 3	ненавистный
22.	свежий	3 2 1 0 1 2 3	гнилой
23.	глупый	3 2 1 0 1 2 3	умный
24.	острый	3 2 1 0 1 2 3	тупой
25.	чистый	3 2 1 0 1 2 3	грязный

В исследованиях Ч. Осгуда проводилось шкалирование понятий из разных понятийных групп, затем методом факторного анализа было выделено три основных фактора: «оценка», «сила» и «активность».

К оценочным шкалам относятся такие как: противный – приятный, светлый – темный и др. К шкалам фактора «сила»: слабый – сильный, расслабленный – напряженный и т.д. Фактор «активность» образуют такие шкалы как активный – пассивный, быстрый – медленный и др.

Ч. Осгуд отмечал, что по своей сути, прилагательные – антонимы, которые образуют полюса шкал, являются по своей сути оценочными, поэтому фактор оценки является наиболее веским по сравнению с факторами активности и силы, поэтому последние два не всегда получается выделить.

Универсальное семантическое пространство может как сжиматься (превращаться в одно или двухфакторное), так и расширяться.

Так, например, Бентлер и Лавойе расширили универсальное семантическое пространство, выделив ряд дополнительных факторов «плотность», «упорядоченность», «реальность» и др.

Изменение количества факторов, как в сторону уменьшения, так и в сторону увеличения характеризует частный семантический дифференциал. Под частным СД понимается процедура, построенная на оценках респондентами отдельных понятийных групп. Частный СД сохраняет признаки универсального семантического измерения Ч. Осгуда, однако без признаков стабильной трехфакторной структуры («оценка» – «сила» – «активность»)

Например, при шкалировании Ч. Осгудом политических понятий, произошло искажение универсальной факторной структуры и три фактора слились в единый, который можно описать как «доброжелательный динамизм – злобное бессилие».

Одной из модификаций частного СД является личностный семантический дифференциал. Его отличительной чертой является представленность шкал прилагательными, обозначающими личностные характеристики.

Исследование А.Г. Шмелева показало, что нельзя говорить об универсальности личностного дифференциала, так как семантическое пространство зависит от многих факторов (демографических характеристик респондентов, специфики стимульного материала и др.), поэтому каждый раз личностное семантическое пространство является уникальным [55].

Семантический дифференциал может использоваться как самостоятельный метод изучения социальных установок, личностных смыслов и аттитудов респондентов. Также метод широко используется и как пилотажное исследование для определения семантической нагрузки изучаемых понятий.

Н.В. Родионова отмечает: «Семантический дифференциал полезен там, где требуется количественно описать индивидуальное, субъективное отношение испытуемого к каким-либо аспектам его окружения или внутреннего мира. В отличие от большинства личностных тестов, семантический дифференциал не измеряет выраженность в личности определенных, заданных процедурой тестирования свойств; этот метод, напротив, способен

дать содержательную картину внутреннего мира личности, ее отношений к самой себе, другим людям, значимым аспектам окружения, к разнообразным социальным ценностям» [42, с. 172].

*Исследование представлений молодежи о семье с помощью семантического дифференциала*

Примером использования семантического дифференциала может служить исследование представлений юношей и девушек о родительской и будущей семье О.В. Алмазовой, В.П. Дзукаевой, Т.Ю. Садовниковой (2013–2014 гг.).

Респондентам был предложен набор шкал, с помощью которых необходимо было оценить семью родителей и свою будущую супружескую семью. Респондентам были предложены прилагательные – антонимы: «слабый – сильный», «тяжелый – легкий», «пассивный – активный», «холодный – теплый», «мягкий – твердый», «гладкий – шершавый», «простой – сложный», «влажный – сухой», «обыденный – праздничный». Испытуемые должны были выбрать из каждой пары прилагательных наиболее подходящее и оценить его выраженность: 0 баллов – затрудняюсь ответить, 1 – малая выраженность, 2 – средняя выраженность, 3 – сильная выраженность.

Полученные данные позволили авторам сделать интересные выводы. Родительскую семью респонденты описывают как «сильную», «мягкую», «теплую». Своей будущей семье испытуемые дают следующие характеристики: «сильная», «легкая», «активная», «теплая», «мягкая», «праздничная», «гладкая». Таким образом, своей будущей семье молодежь приписывает больше положительных характеристик, ее образ является несколько идеализированным по сравнению с родительской.

Авторы выявили гендерные различия, они касаются, прежде всего, образа будущей супружеской семьи. Юноши чаще всего выбирают прилагательные: «сильная», «активная», «теплая», «влажная». Девушки при оценке образа «Моя будущая семья» используют прилагательные «сильная», «легкая», «активная», «теплая», «мягкая», «гладкая» и «праздничная». То есть, девушки больше используют характеристики, которые принято считать скорее эмоциональными, фемининными, а юноши – характеристики, которые традиционно считаются маскулинными. В ответах девушек проявилось большее количество позитивных оценок, для них важными характеристиками супружеской семьи являются прилагательные, которые можно интерпретировать как ориентацию на психотерапевтичность и положительный эмоциональный климат в семье [1].

Таким образом, семантический дифференциал позволяет измерить коннотативное, связанное с эмоциями, личностным смыслом, опытом человека значение той или иной понятийной единицы, отражающей тот или иной объект (явление) окружающей среды.

### **Вопросы для самоконтроля знаний студентов**

1. Объясните, что значит коннотативное и денотативное значение слова.
2. Раскройте понятие синестезии. Как оно связано с семантическим дифференциалом?
3. Что такое универсальное семантическое пространство?
4. Назовите факторы универсального семантического дифференциала Ч. Осгуда.
5. Чем отличается частный семантический дифференциал от универсального?
6. В чем состоит специфика личностного семантического дифференциала?

### **Рекомендуемая литература**

1. Баранова, Т. С. Психосемантические методы в социологии. – М.: Социология, 1994. – № 3-4. – С. 55-56.
2. Петренко В.Ф., Митина О.А., Психосемантический анализ динамики общественного сознания (на материалах политического менталитета). – Смоленск: Изд-во СГУ, 1997. – С. 55-64.
3. Прохоров, А.О. Семантические пространства психических состояний // Психологический журнал. – 2001. – № 2. – С. 14-26.
4. Родионова, Н.В. Семантический дифференциал // Социология 4М. – 1996. – № 7. – С. 160-183.
5. Шмелев, А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. – М.: МГУ, 1983 – 158 с.
6. Osgood C., Tannenbaum P., Suci G. The measurement of meaning. Urbana., 1957.

## **2.8. Метод тестирования**

Впервые термин «тест» был описан В. Вундтом в работе «Интеллектуальные тесты и измерения». Именно он предложил диагностику индивидов по унифицированным, стандартным методикам с целью сравнения индивидуальных результатов и научной количественной оценке получаемых данных.

Тесты относятся к формализованным методам. Формализованные методы характеризуются высокой степенью объективации и стандартизации. Это означает, что психолог (социолог, педагог) должен строго придерживаться процедуры проведения, строго определенно предъявлять стимульный

материал, не вмешиваться в деятельность испытуемого, единообразно по заданным ключам проводить обработку результатов и придерживаться за данной интерпретации шкал.

Тесты являются надежными, валидными и научными методами исследования. Это значит, что они должны быть пригодны для измерения именно того качества, которое изучает исследователь (валидность), а также обладать высокой степенью постоянства и точности, с которой измеряется изучаемое психологическое свойство или качество личности. Точным тест является тогда, когда имеется высокий уровень совпадения его результатов с другими методиками, используемыми с этой же целью. Постоянство проявляется тогда, когда имеются стабильные результаты, полученные на этой же выборке испытуемых. Под научностью теста подразумевается обоснованность теста теоретическими предпосылками, его «включенность» в ту или иную научную концепцию, внутренняя согласованность с логикой теоретических постулатов.

Наибольшее разногласие вызывает вопрос об отличии диагностических тестов и опросников.

Так, М.К. Акимова и К.М. Гуревич разводят понятия «тест» и «опросник» понимая под тестом стандартизированное, обычно краткое и ограниченное во времени испытание, предназначенное для установления количественных и качественных индивидуально-психологических различий между людьми. Опросник авторы относят к такой группе психодиагностических методик, где задания представлены в виде вопросов и утверждений и предназначены для получения данных со слов обследуемого.

Основным критерием, по которым различаются тесты и опросники, является особенность заданий респондентам. Авторы отмечают, что их отличительной особенностью является то, что они состоят из заданий, на которые от испытуемого нужно получить правильный ответ. В опросниках, в проективных и психофизиологических методиках правильных ответов не существует»

Авторы классифицируют тесты и выделяют:

- по форме: индивидуальные и групповые; устные и письменные; бланковые, предметные, аппаратурные и компьютерные; вербальные и невербальные
- по содержанию: тесты интеллекта, тесты способностей, тесты личности, тесты достижений.

Индивидуальные и групповые тесты отличаются включенностью экспериментатора во взаимодействие с испытуемыми. В первом случае взаимодействие происходит в индивидуальном порядке, во втором – с группой испытуемых.

Бланковые тесты предполагают письменное изложение вопросов на бумажном носителе. В предметных тестах используется предметный стимульный материал, например, цветные карточки, таблицы, детали геометрических фигур и т.д. Аппаратурные тесты предполагают использование технических средств.

Компьютерные тесты с развитием кибертехнологий становятся все более и более популярными. Тестовые задания выполняются испытуемым на дисплее, автоматически происходит обработка результатов и предъявление результатов. Компьютерное тестирование используется, когда респонденты предпочитают оставаться анонимными, а также когда предмет исследования является достаточно «личным». Преимуществом компьютерного тестирования является и то, что оно проводится дистанционно и минимизирует временные затраты диагноста.

Вербальные и невербальные тесты отличаются по форме подачи стимульного материала. При проведении вербальных тестов, стимульный материал предъявляется в словесной форме, а невербальных – в наглядной.

М.К. Акимова и К.М. Гуревич приводят типологию опросников, авторами выделяются:

- личностные опросники (закрытые и открытые опросники);
- опросники-анкеты (с открытыми, закрытыми и полузакрытыми вопросами).

В закрытых личностных опросниках респондентам предлагается на выбор несколько ответов-альтернатив, примером многоальтернативных ответов является широко распространенная психометрическая «шкала Лайкерта», разработанная в 1932 г. Р. Лайкертом. При работе со шкалой испытуемый выбирает ту или иную степень согласия или несогласия с предлагаемыми в тесте суждениями:

1. Полностью не согласен.
2. Не согласен.
3. Затрудняюсь ответить.
4. Согласен.
5. Полностью согласен.

В открытых личностных опросниках предусматриваются произвольные ответы респондентов.

Опросники-анкеты служат для получения информации, не касающейся психологических качеств человека. В них респондент может формулировать ответ на вопросы самостоятельно, выбирать из предложенных вариантов ответов, а также добавлять свой свободный вариант ответа (опросники-анкеты с полузакрытыми вопросами).

Как отмечалось выше, вопросы о дифференциации тестов, опросников и анкет является непростым в психологической науке. Для уточнения этого вопроса обратимся к мнению В.В. Никандрова [31].

В.В. Никандров отмечает, что субъективные тесты представлены в психодиагностике в основном многочисленными опросниками, которые являются тестами выявления индивидуально-психологических различий на основе самоописания их проявлений испытуемыми. Таким образом, не все психологи проводят жесткие разграничений понятий «тест» и «опросник».

В.В. Никандров разработал классификацию психологических тестов, в которой выделяются:

- субъективные тесты, основанные на получении информации от самого респондента. Суть их заключается в том, что испытуемый сам оценивает свое поведение, личностные качества и особенности. К таким тестам относятся многочисленные личностные опросники, выявляющие особенности темперамента, характера, направленности личности и т.д.;

- объективные тесты. Результаты этих тестов основываются на основании информации об особенностях выполнения деятельности и ее результативности. То есть они не зависят от представлений респондентов о себе, например, тесты интеллекта, креативности, общих и специальных способностей, достижений личности;

- проективные тесты. Выполняя такие тесты, испытуемый имеет дело со слабоструктурированным, неоформленным материалом, вследствие чего они становятся объектом проекции. Примером таким методик могут являться «Несуществующее животное» М. Друкаревича, «Дом-дерево-человек» Дж. Бука, цветовой тест Люшера и др.;

- компьютерные тесты.

В процессе проведения тестирования исследователь проходит ряд этапов:

- 1) постановка цели диагностики;
- 2) обоснование выбора методик исследования;
- 3) установление контакта с испытуемым (испытуемыми), мотивирование их на совместную работу;
- 4) инструктаж испытуемого (испытуемых);
- 5) контроль за выполнением задания;
- 6) завершение ситуации контакта с испытуемым (испытуемыми);
- 7) обработка результатов диагностики;
- 8) интерпретация результатов и составление отчета.

Необходимо отметить, что разработка и апробация теста является достаточно сложным процессом. В основе этого процесса должна лежать теоретическая

база, тест должен пройти процедуру на проверку надежности, валидности и стандартизации. Тест является точно выверенной процедурой, именно поэтому психолог и педагог должны в своей деятельности использовать только авторские, апробированные и признанные психологической общественностью тесты. Как правило, эти тесты можно найти либо в авторских источниках (учебных пособиях, диссертациях, статьях и т.д.), либо в диагностических сборниках, предназначенных для профессиональной работы психологов и педагогов.

### **Вопросы для самоконтроля знаний студентов**

1. Раскройте понятия «надежность» и «валидность».
2. В чем заключаются этические принципы использования тестов как психометрической процедуры?
3. В чем заключается отличие теста от опросника?

### **Задание для самостоятельной работы студентов**

Изучите классификацию проективных тестов В.В. Никандрова. Приведите примеры ассоциативных, интерпретативных, манипулятивных тестов и тестов свободного выбора. Составьте таблицу, в которой разместите эти примеры с именами авторов и перечислением возрастных групп, на которые эти тесты направлены.

### **Рекомендуемая литература**

1. Девятко И.Ф. Методы социологического исследования: учебное пособие. – М.: КДУБ, 2010. – 296 с.
2. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Методы социологического исследования: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 768 с. Глава 5. «Применение тестов в прикладной социологии». – С. 627-664.
3. Никандров В.В. Экспериментальная психология. – Изд. 2-е, дополненное. – СПб.: Речь, 2007. – 512 с.
4. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. М.К.Акимовой, К.М.Гуревича. – СПб.: Питер, 2007. – 652 с.



---

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данном учебном пособии рассматриваются особенности социально-психологической диагностики окружающей среды. Под окружающей средой понимается вся совокупность социальных факторов, которые оказывают влияние на процесс социализации человека. При этом процесс социализации нами рассматривается как двухсторонний: человек не просто усваивает социальный опыт, но и сам воспроизводит систему социальных связей. Исходя из этого, диагностика ориентирована не только на выявление и оценку условий социализации человека, но также и на социально-психологические характеристики самой личности.

Социально-психологическая диагностика базируется на методологических принципах двух наук: социологии и психологии и в этом плане она является социально-психологическим изучением личности и среды, в которую она включена.

Фокус внимания диагностики направлен на условия среды и психологические характеристики личности, которые нарушают социализацию.

В пособии особое внимание уделяется специфике диагностики групп: семьи, детского коллектива, организации, а также диагностике отклоняющегося поведения.

В рамках учебного пособия невозможно описать все социально-психологические методы. Мы исходили из типологии методов социально-психологического исследования, представленной Г.М. Андреевой, Т.В. Фоломеевой и др., которые предлагают выделять три группы методов: исследовательских, методов воздействия и методов, применяемых в конкретной психологической практике.

В данном пособии описаны наиболее востребованные в работе педагога-психолога методы исследования среды: наблюдение, эксперимент, социометрия, контент-анализ и семантический дифференциал Ч. Осгуда, метод тестирования.

Одной из задач, поставленных нами, являлось не просто раскрыть алгоритм использования того или иного метода диагностики, а дать эмпирическую схему построения социально-психологического исследования.

Данное пособие соответствует программе по дисциплине «Социальная диагностика окружающей среды» и может быть полезно студентам для более глубокого освоения данного курса.

---

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алмазова О.В., Дзукаева В.П., Садовникова Т.Ю. Использование метода семантического дифференциала в исследовании юношей и девушек о семье // Проблемы педагогики и психологии. – 2015. – № 2. – С. 277-290.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
4. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Проблемы социализации: история и современность: учеб. пособие для студ. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 216 с.
5. Белл, Э., Браймен, А. Методы социальных исследований. Группы, организации бизнес. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2012. – 776 с.
6. Белановский С.А. Методика и техника фокусированного интервью. – М.: Изд-во Магистр, 1996. – 272 с.
7. Бенедикт Р. Психологические типы в культурах Юга-Запада США// Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. – СПб.: Университетская книга, 1997. – С.271-284.
8. Бенедикт Р. Хризантема и меч: Модели японской культуры. – М.: РОССПЭН. 2004. – 256 с
9. Добренъков В.И., Кравченко А.И. Методы социологического исследования: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2013. – С.627-664.
10. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
11. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Психологическое и социально-психологическое пространство личности: теоретические основания исследования // Знание, понимание, умение. – 2012. – № 2. – С.10-18
12. Змановская Е.В. Девиантология: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
13. Ильницкий В.Г. Диагностика в системе социального управления организацией: Дис.... канд. социол.наук: 22.00.08; Медунар.акад.образования. – Тверь, 2007. – 228 с.
14. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса. – Мн.: ООО «ФУ Аинформ», 2003. – 312 с.
15. Корнева Л.В. Психологические основы педагогической практики. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2006. – 157 с.

- 
16. Красовский Ю.Д. Организационная консалт-диагностика // Понимание. Умение. – 2012. – № 2 – С.314-315.
  17. Корнева Л.В. Психологические основы педагогической практики. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2006. – 157 с.
  18. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. – Л.: ЛГУ, 1967. – 173 с.
  19. Линтон Р. Личность. Культура. Общество. // Личность. Культура. Общество. – 2001. – Вып.1(7). – С.68-86.
  20. Липатов С.А. Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг: учебное пособие для вузов / Под ред. Ю.М. Жукова. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 256 с.
  21. Лотман Ю.В. Избранные статьи в 3т. Т.1. Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллинн: Александра, 1992. – 247 с.
  22. Майерс Д. Социальная психология. – М.: Прайм-Еврознак; Олма-Пресс, 2004. – 510 с.
  23. Маркова О.А., Харламова Т.В. Лингвокультурологический анализ речей российских и американских президентов // Политическая лингвистика. – 2005. – № 16. – С.82-97.
  24. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учебник. – СПб: Речь, 2005. – 445 с.
  25. Мертон, Р., Фиске, М., Кендалл П. Фокусированное интервью. – М.: Институт молодежи, 1991. – 106 с.
  26. Методы социальной психологии: учеб. пособие для вузов / Н.С. Минаева, Д.В. Пивоваров, Э.Л. Боднар и др.; под общ. ред. Н.С. Минаевой. – М.: Академический Проект, 2007. – 351 с.
  27. Методы социологического исследования: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 768 с.
  28. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб.пособие. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.
  29. Мэш Э., Вольф Д. Детская психология. Нарушения психики ребенка. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с
  30. Навайтис Г. Семья в психологическом консультировании. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
  31. Никандров В.В. Наблюдение и эксперимент в психологии. – СПб.: Речь, 2003. – 480 с.
  32. Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. – СПб.: Речь, 2007. – 360 с.

33. Основы психологии семьи и семейного консультирования. Учеб. пособие / Под общ. Ред. Н.Н.Посысоева. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.
34. Основы социально-психологических исследований: учебник для вузов / под общей ред. акад. РАО, проф. А.А. Бодалева, Л.Г. Лаптева. – М.: Гардарики, 2007 – 334 с.
35. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.: Психологический институт РАО; СПб: Нестор-История, 2014. – 296 с.
36. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – СПб: СПбГУП, 1999. – 592 с.
37. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: учебное пособие. – СПб: Питер, 2012. – 336 с.
38. Прохорова О.Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 224 с.
39. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Изд-во Питер, 1999. – 416 с.
40. Ратанова Т.А. Социальная психология: учебник/ Т.А. Ратанова, Т.И. Дымнова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 184 с.
41. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб: ЗАО «Издательство «Питер», 1999. – 416 с.
42. Родионова, Н.В. Семантический дифференциал // Социология 4М – 1996. – № 7. – С. 160-183.
43. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
44. Свенцицкий А.Л. Социальная психология: учебник. – Москва: ТК Велби, изд-во Проспект, 2004. – 336 с.
45. Социальная психология: Практикум: учеб.пособие для студентов вузов / Г.М. Андреева, Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров и др.; Под ред. Т.В. Фоломеевой. – М.:Аспект Пресс, 2006. – 480 с.
46. Социальная психология / под ред. А.Н.Сухова, А.А.Деркача – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 600 с.
47. Социология. Основы общей теории:учебник / отв. ред. Г.В. Осипов, Л.Н.Москвичев. – М.:Норма, 2009. – 912 с.
48. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. – 3-е изд, испр и доп. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 368 с.
49. Суркова Е.Г. Проективные методы диагностики: Психологическое консультирование детей и подростков. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 319 с.

- 
50. Сусллова В. Социальная диагностика: методы и способы ее осуществления. – М.: Гардарики, 1993. – 90 с.
51. Токмакова Н.О., Андриянова М.В. Организационная диагностика: учебное пособие, руководство по изучению дисциплины, практикум, банк тестов, учебная программа. – М.: Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, 2004. – 84 с.
52. Фурманов А.А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 351 с.
53. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании. Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: Владос, 1995. – 424 с.
54. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии: учеб.пособие. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. – 928 с.
55. Шмелев, А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. – М.: МГУ, 1983. – 158 с.
56. Хьюстон, М., Штрёбе, В. Введение в социальную психологию. Европейский подход. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 622 с.
57. Халлоуэл А.И. Культура, личность и общество. // Культурология. – 2004. – № 1. – С.4-39.
58. Чикер В.А. Психологическая диагностика. – СПб: Изд-во «Речь», 2004. – 176 с.
59. Экологическая психология: учеб. пособие / Е.А.Стерлигова. – Пермь: Перм. гос. нац. иссл. ун-т, 2012. – 212 с.
60. Эксперимент и квазиэксперимент в психологии: учебное пособие / Под ред.Т.В.Корниловой. – СПб.: Питер, 2004. – 254 с.
61. Ядов, В.А. Социологическое исследование. Методология, программа, методы. Самара: Самарский университет, 1995. – 328 с.
62. Ян тер Лак. Психодиагностика: проблемы содержания и методов. – М.: Издательство института практической психологии – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
63. Яковлев А. М. Преступность и социальная психология (Социально-психологические закономерности противоправного поведения) / А.М. Яковлев.– М.: Юрид. лит., 1971. – 248 с.
64. Milgram S. The Experience of Living in Cities: A Psychological Analysis. – Science, Vol. 167, March 13, 1970.

65. Osgood C., Tannenbaum P., Suci G. The measurement of meaning. Urbana., 1957.

66. Schwartz S.H. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Advances in experimental social psychology. Orlando, FL: Academic Press. 1992. Vol. 25.

67. Vaughn S., Schumm J.S., Sinagub J. Focus group interview in education and psychology: Thousand Oaks, CA: Sage – 1996.

68. Официальный сайт профессиональной корпорации психологов России. Режим доступа: <http://рпо.рф/рпо/documentation/ethics.php>

**Программа дисциплины  
«Социальная диагностика окружающей среды»**

**Тематическое планирование**

**Раздел I. Общие характеристики методов социальной диагностики**

*Тема 1. Методологические основы социальной диагностики*

Объект, предмет и сущностные характеристики социальной диагностики. Основные принципы, категории и понятия социальной диагностики. Области применения социальной диагностики. Основные диагностические задачи. Этические и правовые основы в диагностики социальной среды.

*Тема 2. Окружающая среда как объект социальной диагностики*

Социализация личности. Роль окружающей среды для социализации личности. Структура, содержание и характеристики окружающей среды. Социальные группы, социально-психологические явления как объект социальной диагностики. Диагностики развития социального и личностного потенциала.

*Тема 3. Качественные и количественные методы социальной диагностики окружающей среды*

Диагностические методы следования окружающей среды. Определение понятий качественная и количественная методология, качественные и количественные методы социальной диагностики, преимущества и ограничения. Сравнительная характеристика качественных и количественных методов социальной диагностики. Сочетание количественных и качественных методов диагностики окружающей среды.

*Тема 4. Методологические, методические принципы построения инструментов и заключений социальной диагностики*

Методологические принципы социальной диагностики. Постановка проблемы социальной диагностики. Теоретический анализ проблемы диагностики. Выбор методологии. Определение цели, задач, объекта и предмета социальной диагностики.

Научная система методов и приемов постановки социального диагноза. Типы социальных диагнозов. Принципы построения комплексного паспорта социальной среды, социально-психологического портрета личности.

## **Раздел II. Применение методов социальной диагностики в изучении окружающей среды**

### *Тема 5. Диагностика макро средовых условий жизнедеятельности человека*

Методы социальной диагностики демографической ситуации, состава местного населения, его занятий, религиозных и бытовых традиций. Традиционный анализ документов и статей СМИ. Контент-анализ материалов электронных средств информации. Диагностика внешних проявлений организации труда и отдыха. Методы экспертного оценивания среды обитания и качества жизни человека. Методы вербальной коммуникации в диагностике социальных проблем населения.

### *Тема 6. Социальная диагностика семейных отношений*

Тестовые методики оценки семейных взаимоотношений и стратегий воспитания. Проективные методы социальной диагностики семьи. Социальная диагностика согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеской паре. Социально-диагностические технологии изучения семейных трудностей.

### *Тема 7. Методика диагностики социальных групп и групповых процессов*

Характеристика и процедура социометрического метода диагностики школьных групп. Морально-психологический климат школьного коллектива. Применение метода наблюдения в социальной диагностике трудовых коллективов. Социальная диагностика стилей руководства социальной группой. Опросные методы диагностики социальных процессов на производстве.

### *Тема 8. Методы социальной диагностики девиантного поведения*

Социальная диагностика средовых условий формирования отклонений в поведении. Диагностика мотивационно-ценностной структуры личности, склонной к отклонениям в поведении. Биографический метод диагностики формирования девиантного поведения. Диагностика склонности к отклонениям методом «традиционного анализа документов». Психодиагностика признаков дезадаптивного поведения личности.



**Методика «Культурно-ценностный дифференциал»  
Г.У. Солдатовой, И.М. Кузнецова, С.В. Рыжовой**

Целью этой методики является измерение групповых ценностных ориентаций: на группу, на власть, друг на друга и на социальные изменения в пределах психологического измерения культуры «индивидуализм – коллективизм». Методика позволяет ценности культуры рассматривать в пространстве, заданном континуумом: *ориентация на группу – ориентация на себя, открытость к переменам – сопротивление переменам, ориентация друг на друга – ориентация на себя, уважение к власти – недоверие к власти* и т.д.

Культурно-ценностный дифференциал состоит из 12 пар понятий, выраженных существительными. Существительные в каждой паре по своему значению являются противоположными. Респондентам предлагается выбрать из каждой пары одно из качеств и оценить их по 4-балльной шкале.

Взаимовыручка	4321	1234	Разобщенность
Замкнутость	4321	1234	Открытость
Дисциплинированность	4321	1234	Своеволие
Агрессивность	4321	1234	Миролюбие
Верность традициям	4321	1234	Разрушение традиций
Осторожность	4321	1234	Склонность к риску
Уважение власти	4321	1234	Недоверие к власти
Сердечность	4321	1234	Холодность
Подчинение	4321	1234	Самостоятельность
Устремленность в прошлое	4321	1234	Устремленность в будущее
Законопослушность	4321	1234	Анархия
Уступчивость	4321	1234	Соперничество

**Обработка результатов:**

Вычисляется и сравнивается в исследуемых группах выраженность значений по шкалам:

1. «Ориентация на группу – ориентация на себя» включает в себя следующие параметры: поддержка группы (взаимовыручка – разобщенность), под-

чиненность группе (подчинение – самостоятельность), традиционность (верность традициям – разрушение традиций).

2. Шкала «открытость переменам – сопротивление переменам» содержит характеристики: открытость – закрытость культуры (открытость – замкнутость), ориентация на перспективу (устремленность в будущее – устремленность в прошлое), степень риска (склонность к риску – осторожность).

3. Шкала, отражающая ориентацию друг на друга «направленность на взаимодействие – отвержение взаимодействия» включает в себя дихотомии, отражающие толерантность – интолерантность (миролюбие – агрессивность), эмоциональность (сердечность – холодность), мотивацию достижения (уступчивость – соперничество).

4. Шкала «ориентация на власть» содержит параметры: подчинение запретительным и регулирующим стандартам общества (дисциплинированность – своеволие, законопослушность – анархия), значимость авторитета (уважение к власти – недоверие к власти).

**Методика изучения отношения школьников  
к учебным предметам (Г.Н. Казанцевой)**

Методика предназначена для качественного анализа причин предпочтения тех или иных предметов и мотивов учения.

**Раздел I.**

Назови из всех изучаемых в школе предметов твои самые

А. Любимые

Б. Нелюбимые

**Раздел II.**

Подчеркни причины, характеризующие твое отношение к предмету. Допиши недостающие.

<p>Люблю предмет потому, что:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Данный предмет интересен</li> <li>2. Нравится, как преподает учитель</li> <li>3. Предмет нужно знать всем</li> <li>4. Предмет нужен для будущей работы</li> <li>5. Предмет легко усваивается</li> <li>6. Предмет заставляет думать</li> <li>7. Предмет считается выгодным</li> <li>8. Требуется наблюдательности, сообразительности</li> <li>9. Предмет требует терпения</li> <li>10. Предмет занимательный</li> <li>11. Товарищи интересуются этим предметом</li> <li>12. Интересны отдельные факты</li> <li>13. Родители считают этот предмет важным</li> <li>14. Хорошие отношения с учителем</li> <li>15. Учитель часто хвалит</li> <li>16. Учитель интересно объясняет</li> <li>17. Получаю удовольствие при его изучении</li> </ol>	<p>Не люблю предмет потому, что:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Данный предмет не интересен</li> <li>2. Не нравится, как преподает учитель</li> <li>3. Предмет не нужно знать всем</li> <li>4. Предмет не нужен для будущей работы</li> <li>5. Предмет трудно усваивается</li> <li>6. Предмет не заставляет думать</li> <li>7. Предмет не считается выгодным</li> <li>8. Не требует наблюдательности, сообразительности</li> <li>9. Предмет не требует терпения</li> <li>10. Предмет не занимательный</li> <li>11. Товарищи не интересуются этим предметом</li> <li>12. Интересны только отдельные факты</li> <li>13. Родители не считают этот предмет важным</li> <li>14. Плохие отношения с учителем</li> <li>15. Учитель редко хвалит</li> <li>16. Учитель неинтересно объясняет</li> <li>17. Не получаю удовольствия при его изучении</li> </ol>
---	---

18. Знания по предмету необходимы для поступления в институт	18. Знания по предмету не играют существенной роли при поступлении в институт
19. Предмет помогает развивать общую культуру	19. Предмет не способствует развитию общей культуры
20. Предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире	20. Предмет не влияет на изменение знаний об окружающем мире
21. Просто интересно	21. Просто неинтересно

### Раздел III.

Почему ты вообще учишься? Подчеркни наиболее соответствующий этому вопросу ответ или допиши недостающий.

1. Это мой долг.
2. Хочу стать грамотным.
3. Хочу быть полезным гражданином.
4. Не хочу подводить свой класс.
5. Хочу быть умным и эрудированным.
6. Хочу добиться полных и глубоких знаний.
7. Хочу научиться самостоятельно работать.
8. Все учатся и я тоже.
9. Родители заставляют.
10. Нравится получать хорошие оценки.
11. Чтоб похвалил учитель.
12. Чтобы товарищи со мной дружили.
13. Для расширения умственного кругозора.
14. Классный руководитель заставляет.
15. Хочу учиться.

Обработка результатов:

Первый раздел составлен с целью выявления предпочитаемых учебных предметов, второй – причин предпочтительного отношения к ним, третий – для выяснения того, почему ученик вообще учится, какие мотивы преобладают, на основе полученных данных делается вывод о мотивах, лежащих в основе отношения к отдельным предметам и к учению в целом.

**Методика на выявление психологического климата  
в коллективе «Климат» (Б.Д. Парыгина)**

Методика предназначена для выяснения условий, обеспечивающих благоприятный психологический климат в коллективе.

**Инструкция:**

Дайте оценку тому, как проявляются те или иные свойства психологического климата в коллективе. Для этого необходимо прочитать в схеме сначала предложения слева, а затем справа и после этого отметить в средней части листа ту оценку, которая, по вашему мнению, соответствует истине (обведите ее кружком).

Значения оценок:

3 – свойство проявляется в коллективе всегда;

1 – проявляется достаточно, чтобы его заметить;

0 – противоположные свойства (ни одно из них не проявляется достаточно заметно или проявляются оба в одинаковой степени).

Оценки с «+» относятся к левой части таблицы, с «-» – к правой.

+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
В коллективе преобладает бодрый и жизнерадостный тон настроения.			Преобладают подавленные настроения, пессимистический настрой.			
Доброжелательность во взаимоотношениях, взаимное расположение.			Конфликтность в отношениях, агрессивность, антипатия.			
В коллективе высоко ценится принципиальность, четность, бескорыстие, здесь велико желание трудиться.			Принципиальность, честность, бескорыстие не в почете, нет стремления к коллективному труду.			
Коллектив стремится общаться и сотрудничать с другими коллективами.			Наблюдается стремление обособиться от других коллективов.			
В отношениях между группировками внутри коллектива существует взаимное расположение и понимание.			Группировки конфликтуют между собой.			
Членам коллектива нравится бывать вместе, чаще находиться в коллективе, участвовать в совместных делах, проводить свободное время.			Члены коллектива проявляют отрицательное отношение к более тесному общению, отказываются от участия в совместных делах.			

Успехи и неудачи отдельных членов коллектива вызывают сопереживание и искреннее участие у всех.	Успехи и неудачи оставляют равнодушными остальных, а иногда вызывают нездоровую зависть и злорадство.
Преобладают одобрение и поддержка, упреки и критика высказываются с добрыми побуждениями.	Критические замечания носят характер явных и скрытых выпадов.
Члены коллектива с уважением относятся к мнению друг друга.	В коллективе каждый считает свое мнение главным и нетерпим к мнению других.
В трудные для коллектива минуты происходит эмоциональное единение, когда «один за всех и все за одного».	В трудных случаях коллектив «раскисает», наблюдается растерянность, возникают ссоры, взаимные обвинения.
Достижения и неудачи коллектива переживаются всеми как собственные.	Достижения и неудачи коллектива не находят отклика у его представителей.
Коллектив участливо и доброжелательно относится к новым членам, старается помочь им освоиться.	Новички чувствуют себя лишними, чужими, к ним нередко проявляют враждебность.
Коллектив быстро откликается, если нужно сделать полезное для всех дело.	Коллектив невозможно поднять на совместное дело, каждый думает только о собственных интересах.
В коллективе справедливо относятся ко всем, здесь всегда поддерживают слабых, выступают в их защиту.	Коллектив заметно разделяется на «привилегированных» и «пренебрегаемых», здесь снисходительно относятся к слабым, нередко высмеивают их.
У членов коллектива проявляется чувство гордости за свой коллектив, если его отмечают руководители.	К похвалам и поощрениям коллектива здесь относятся равнодушно.

### **Обработка результатов:**

Подсчитывается среднее количество баллов по каждому вопросу и строится профиль ответов группы. Затем вычисляется средняя величина по всей анкете (по группе).

Результаты опроса удобно и наглядно разместить в таблице, где строчками являются вопросы анкеты, а столбцами – ответы членов группы, каждому из которых присваивается порядковый номер.

### **Биографический опросник (BIV) (Bottscher, Jager, Lischer), русскоязычная адаптация В.А. Чикер**

Биографический опросник (BIV) направлен на диагностику нарушений поведения и является многомерным опросником, который может применяться для изучения тех или иных аспектов биографии, окружающей среды и личности испытуемых.

На базе собранных посредством BIV данных можно строить первичные гипотезы так, чтобы спланировать дальнейшее диагностическое исследование, оказать психологическую помощь, построить предсказание успешности профессиональной деятельности.

#### **Инструкция:**

Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы и высказывания, которые касаются вашей семьи, здоровья, поведения и т. д. На каждый вопрос или высказывание имеется два варианта ответа («а» или «б»).

Вы должны выбрать для себя один из двух вариантов и зачеркнуть выбранный вами ответ в ответном листе. Если вы неверно ответили на вопрос, то обведите его кружком, а другой, верный ответ, зачеркните.

При ответах обратите, пожалуйста, внимание на следующее:

1. Не существует верных или неверных ответов, так как каждый человек имеет собственную точку зрения, жизненный опыт и поведение.

2. Не думайте очень долго над каждым ответом и высказыванием, а отмечайте тот ответ, который приходит вам в голову первым.

3. Особое внимание обратите на то, что некоторые вопросы и ответы не совсем соответствуют вашей жизненной ситуации. В этом случае зачеркните тот ответ, который все же характеризует вас в большей степени.

4. Поскольку при ответах на некоторые вопросы необходимо вспомнить ваших родителей, а в действительности вас вырастили другие люди, например бабушка с дедушкой, родственники, приемные родители или вы выросли в детском доме или еще где-нибудь, тогда отвечайте на вопросы так, как будто эти люди (дядя, тетя, воспитатель) были для вас родителями.

Если у вас есть вопросы, задайте их сейчас! Если вопросов нет, то возьмите ответные листы и начинайте отвечать. Обратите внимание на то, что номер в листе для ответов всегда должен совпадать с номером вопроса в опроснике! Пожалуйста, отвечайте на предлагаемые вопросы вдумчиво и не пропускайте ни одного из них.

В брошюрах ничего не пишете и не делаете пометок!

Начинайте отвечать с первого вопроса на следующей странице!

1. Как вы относитесь к противоположному полу?
  - а) скорее сдержанно;
  - б) у меня нет трудностей в контактах.
2. Я часто думаю о том, что мое сердце может остановиться.
  - а) да;
  - б) нет.
3. Если передо мной ставится задача, от результатов которой зависит мое продвижение по службе и уважение ко мне, то:
  - а) я чувствую себя в этой ситуации хуже, чем обычно;
  - б) я чувствую себя как всегда.
4. Что вас характеризует в большей степени?
  - а) я чрезвычайно нервный;
  - б) я спокоен и безразличен.
5.
  - а) Я обычно действую и говорю быстро, долго не обдумывая ситуацию.
  - б) Прежде чем что-либо сказать или сделать, я обычно подумую.
6. В конце дня я чувствую себя утомленным, вялым и изнуренным.
  - а) да;
  - б) нет.
7. Я не люблю выступать перед большой аудиторией.
  - а) верно;
  - б) неверно.
8. Мое мнение о моих родителях следующее:
  - а) они хорошо взаимно дополняют друг друга;
  - б) один из родителей доминирует, в существенной мере задает тон в отношениях.
9. Моя работа очень однообразна.
  - а) неверно;
  - б) верно.
10. Мне неприятны интимные отношения, я стараюсь их избежать.
  - а) да;
  - б) нет.
11. Что вас характеризует в большей степени?
  - а) мои взаимоотношения с коллегами я могу считать в целом хорошими;
  - б) я чувствую себя среди своих коллег как посторонний, которого понимают неправильно.



- 
- 12.
- а) Мой начальник и окружающие считают меня личностью, которая может достичь многого.
  - б) У меня такое чувство, что мои достижения не всегда оцениваются начальником и окружающими соответствующим образом.
13. Моя мать (или отец) идеалист. Она (он) имеет завышенные требования к действительности, поэтому часто во многом разочаровывается.
- а) верно;
  - б) неверно.
14. Если мне что-либо удастся не так хорошо, как хотелось бы, то:
- а) я становлюсь замкнутым, раздражительным и нервным;
  - б) мое настроение не меняется, несмотря ни на что.
15. Если ваш отец или мать часто болели, то он (она) долго переживал (а) по этому поводу?
- а) да;
  - б) нет.
16. Вам удастся расположить к себе других людей?
- а) это удастся мне хорошо;
  - б) это удастся мне не очень хорошо.
17. Часто ли вы чувствуете себя нездоровым?
- а) да;
  - б) нет.
18. Я не был полностью откровенен со своей матерью; она часто была для меня чужой.
- а) неверно;
  - б) верно.
19. На экзаменах и при выполнении другой работы нервозность на мои результаты:
- а) влияет;
  - б) не влияет.
20. Если кто-либо рассказывает о своих проблемах или интересах:
- а) я выслушиваю и обсуждаю их;
  - б) мне трудно выслушивать и обсуждать их.
21. Мои родители часто имели различное мнение о том, что я должен и мог бы делать, а что нет.
- а) верно;
  - б) неверно.

22. Какое влияние на ваших друзей и коллег оказывает то, что вы открыто хвалите или порицаете их?

- а) они понимают это и принимают близко к сердцу;
- б) это их не трогает, они не обращают на это внимания.

23. Как вы реагируете на то, если кто-либо оценивает вашу работу или достижения невысоко, несмотря на то, что вы считаете их сделанными хорошо?

- а) это меня мало трогает;
- б) я становлюсь просто больным.

24. Что вам присуще?

- а) прежде чем что-либо сделать, я не думаю слишком долго;
- б) прежде чем что-либо сделать, мне необходимо время для того, чтобы

обдумать сложившееся положение.

25. Если кто-либо указывает на мои ошибки:

- а) это меня раздражает;
- б) это меня не трогает.

26. В сексуальных отношениях я считаю себя хорошим партнером.

- а) да;
- б) нет.

27. Хотели ли ваши родители, чтобы вы дружили с другими детьми?

- а) да, они даже требовали этого;
- б) нет, они скорее хотели оградить меня от этих контактов.

28. Я часто испытываю зуд и озноб или же чувство тяжести и онемения рук и ног.

- а) нет;
- б) да.

29. Мой отец или мать часто жаловались на трудности, усталость и физические недуги.

- а) нет;
- б) да.

30. Если я делал или хотел сделать что-либо против воли моих родителей, чаще всего они реагировали на это жестко и без понимания.

- а) верно;
- б) неверно.

31. Какое из следующих утверждений характеризует ваших родителей?

а) мои родители чаще всего были веселыми, жизнерадостными, оживленными;

- б) мои родители чаще всего были серьезными.

---

32. Мои родители прилагали много усилий для того, чтобы я имел точно такие же эстетические, политические взгляды и моральные устои, как и они.

- а) верно;
- б) неверно.

33. Как бы вы описали свое поведение по отношению к другим людям?

- а) скорее всего, я открытый человек;
- б) скорее всего, я скрытный человек.

34. Находили ли вы у своих родителей понимание ваших успехов или вашего поведения?

- а) нет, отец или мать всегда находили во мне недостатки; я редко что-либо делал верно; другие – «лучшие» дети часто ставились мне в пример;
- б) мои родители понимали меня; они были удовлетворены моими успехами и поведением.

35. Когда я мысленно возвращаюсь в свое детство, я должен сказать, что:

- а) мои родители были оптимистами и воспринимали жизнь с лучшей стороны;
- б) мои родители часто были настроены пессимистически и многое видели с плохой стороны.

36. Я редко делюсь с окружающими своими проблемами.

- а) верно;
- б) неверно.

37.

- а) Окружающие воспринимают меня как активного человека.
- б) Окружающие воспринимают меня как пассивного человека.

38. В детстве и юности:

- а) если я самостоятельно выполнял какую-нибудь работу, мои родители хвалили и поддерживали меня;
- б) родители обращали мало внимания на самостоятельно завершенную мною работу.

39. Что характеризует вас в наибольшей степени?

- а) меня пугает будущее;
- б) у меня нет страхов перед будущим.

40.

- а) Я часто испытываю чувство внутренней напряженности.
- б) Чаще всего я расслаблен и спокоен.

41. Увеличиваются или сохраняются на прежнем уровне ваши достижения в условиях соревнования с кем-либо?

- а) напротив, мои успехи скорее уменьшаются;
- б) да, я могу увеличить мои достижения или сохранить их на том же уровне.

42. Если я не мог сделать что-либо тотчас же, то мои родители проявляли терпение.

- а) верно;
- б) неверно.

43. Мои родители иногда вели себя несдержанно и необдуманно.

- а) нет;
- б) да.

44. Меня часто мучает чувство вины.

- а) да, часто;
- б) нет, редко.

45. Я вполне удовлетворен моей сегодняшней профессией (включая и положение домашней хозяйки).

- а) нет;
- б) да.

46. Иногда я часто позволяю себе маленькие розыгрыши над кем-нибудь.

- а) да;
- б) нет.

47. Меня угнетает мысль, что профессиональные задачи однажды станут мне не по плечу.

- а) да;
- б) нет.

48. Какие из следующих утверждений характеризуют ваших родителей?

а) мои родители избегали говорить о физиологии (стул, мочеиспускание) или представляли это как нечто «грязное»;

б) в нашем доме все, что связано с физиологическими отправлениями, рассматривалось как естественное; об этом можно было говорить.

49. Что вы чувствуете в том случае, если вам не хватает времени для выполнения важной работы?

- а) я становлюсь беспокойным, и мои мысли часто путаются;
- б) я остаюсь по-прежнему настолько спокойным, что могу думать вполне ясно.

50. Что вас характеризует в наибольшей степени?

а) чаще всего я действую в соответствии со спонтанно пришедшими мне в голову мыслями;

б) я не руководствуюсь в поведении моментально пришедшими мне в голову мыслями.

51. У меня часто бывают головокружения.

- а) неверно;
- б) верно.

---

52. Какие из следующих высказываний характеризуют заботу о вас ваших родителей?

а) мои родители были заботливы, но при этом они не давали мне постоянных указаний;

б) моя мать или мой отец были заботливы; она (он) очень оберегали меня, руководили мной, направляли и контролировали (делали замечания, были слишком осторожны).

53. Я легко выхожу из себя.

а) неверно;

б) верно.

54. Как вели себя обычно ваши родители в тех случаях, когда у них возникали с вами трудности и заботы?

а) в таких ситуациях мать и отец легко возбуждались, часто были взбешенными или впадали в уныние и отчаяние;

б) в таких ситуациях мои родители вели себя сдержанно, спокойно, искали выход.

55. Если мои родители требовали от меня каких-либо результатов или хотели, чтобы я что-нибудь сделал, то они, как правило, учитывали мой возраст.

а) верно;

б) неверно.

56. Как вели себя ваши родители, если вы обращались к ним с каким-либо вопросом?

а) они были очень терпеливы и пытались ответить на все мои вопросы;

б) они не слишком охотно отвечали на мои вопросы, у них не было времени и желания отвечать на них.

57. Я часто бываю болен, и меня часто тошнит.

а) да;

б) нет.

58. Перед вами поставлена серьезная и сложная профессиональная задача. Как это отражается на вашем поведении?

а) я становлюсь неуверенным, так как вначале не предполагал, что могут возникнуть такие трудности;

б) я иду на работу с уверенностью, так как думаю, что смогу сделать то, что от меня требуется.

59. Часто ли вас наказывали ваши родители?

а) часто;

б) нечасто.

60. Придавали ли ваши родители значение тому, чтобы вы самостоятельно принимали решения?

- а) да;
- б) нет.

61. Как вы оцениваете вашу способность вступать в контакт с незнакомыми людьми?

- а) я думаю, что это дается мне нелегко;
- б) я думаю, что это дается мне легко.

62. Какое из следующих высказываний описывает вашу профессиональную и рабочую ситуацию?

- а) меня часто мучают мысли, что я могу лишиться работы;
- б) у меня нет никаких проблем с работой.

63. У меня такое чувство, что профессиональные повседневные нагрузки (нагрузки по дому) мне больше не по плечу.

- а) да;
- б) нет.

64. Какое из следующих утверждений описывает ваше эмоциональное отношение к своим родителям?

- а) я уважаю своих родителей и горжусь ими;
- б) временами я не могу чувствовать уважения к своим родителям. Иногда я их презираю, они меня смешат, мне бывает стыдно за них.

65. Я выхожу из себя:

- а) часто;
- б) редко.

66. Что вас характеризует в наибольшей степени?

- а) я могу обсудить свои личные проблемы с любым человеком;
- б) мне трудно с кем-либо говорить о своих личных проблемах.

67. Как вы ведете себя в разговоре со своими друзьями и знакомыми?

- а) я хочу быть в центре внимания, говорю много;
- б) я веду себя серьезно, говорю немного.

68. Какое из следующих высказываний в наибольшей степени характеризует ваши взгляды и поступки?

- а) я получаю удовольствие, когда испытываю что-нибудь волнующее;
- б) я предпочел бы жить спокойно, без особых волнений.

69.

- а) Я легко возбудимый человек.
- б) Я скорее осторожный и сдержанный человек.

---

70. Как вы оцениваете, оглядываясь назад, взаимоотношения с вашими родителями?

- а) мои родители были по отношению ко мне чужими;
- б) взаимоотношения между мной и родителями были хорошими.

71. Что вам соответствует больше?

а) изменение места работы для меня неприятно, так как я думаю, что не справлюсь с новой работой;

б) я думаю, что на новом месте работы я быстро разберусь с новой проблематикой.

72.

а) В сексуальных отношениях я чувствую себя свободно.

б) В сексуальных отношениях я мечтаю стать более свободным.

73. Отец или мать часто били меня.

а) верно;

б) неверно.

74. Когда я защищаю свои профессиональные взгляды, я действую более успешно, чем мои коллеги.

а) верно;

б) неверно.

75. Что характеризует вас в наибольшей степени?

а) я часто страдаю из-за чувства собственной неполноценности;

б) я чувствую себя в сравнении с другими людьми уверенно и ощущаю свое признание окружающими.

76.

а) Если я сделаю или скажу что-нибудь не так, я долго размышляю над этим.

б) Если я сделаю или скажу что-нибудь не так, я долго не думаю над этим.

77. Какое из следующих выражений характеризует взаимоотношения родителей между собой?

а) мои родители чаще были любящими, милыми и нежными друг с другом, эти отношения сохраняются и сейчас;

б) мои родители редко проявляли нежность и любовь друг к другу, они просто жили рядом.

78. Что больше характеризует ваших родителей?

а) союз моих родителей был однажды (или несколько раз) под угрозой; казалось временами, что возникают неразрешимые противоречия; иногда речь заходила о разводе;

б) союз между моими родителями был стабильным; изредка возникающие недоразумения в основном быстро преодолевались.

79. Если погода внезапно изменяется:
- а) я чувствую себя физически не очень хорошо;
  - б) я чувствую себя по-прежнему.
80. Если кто-нибудь подчеркивает мои слабости:
- а) я отношусь к этому спокойно;
  - б) это меня злит.
81. Моя мать уделяла мне много времени (в играх, разговорах, делах).
- а) верно;
  - б) неверно.
82. Мой отец и моя мать были, с одной стороны, очень снисходительны ко мне, но, с другой стороны, он (она) часто наказывали меня по пустякам.
- а) верно;
  - б) неверно.
83. Моя мать или мой отец нередко преувеличивали значение некоторых вещей. Их чувства часто были наигранными и не совсем подлинными.
- а) да;
  - б) нет.
84. Находил ли отец время для вас?
- а) да, когда он был свободен, он находил его для меня;
  - б) нет, он, как правило, хотел отдохнуть и проявлял мало интереса ко мне.
85. Что больше вам соответствует?
- а) я становлюсь больным, когда другие находят какие-либо недостатки во мне или в моей работе;
  - б) я терпеливо сношу, когда критикуют меня или сделанную мной работу.
86. Мои родители, имея иные взгляды на мои личные дела (например, расход карманных денег, выбор друзей, одежды и т. д.):
- а) предоставляли мне достаточно свободы;
  - б) предоставляли мне мало свободы, они давали мне указания по любому поводу.
87. Считаете ли вы, что ваши родители предпочитали вам ваших братьев и сестер?
- а) да;
  - б) нет.
88. Мои родители часто ссорились.
- а) нет;
  - б) да.



- 
89. Что вас характеризует в наибольшей степени?
- а) у меня часто меняется настроение;
  - б) у меня чаще всего ровное настроение.
- 90.
- а) Я охотно предпринимаю что-либо только тогда, когда это можно сделать быстро.
  - б) Я занимаюсь любимым занятием только тогда, когда я предварительно основательно обдумал предмет и спланировал дела.
- 91.
- а) Иногда у меня бывает сердцебиение без видимых причин.
  - б) Сердцебиение бывает у меня лишь при физических нагрузках, спорах и т.д.
92. Удастся ли вам легко подготовить и провести какое-либо мероприятие (например, праздник, экскурсию, организовать совместную работу)?
- а) нет, для меня это сравнительно трудно;
  - б) да, большей частью у меня нет в этом трудностей.
93. Если в какой-либо ситуации или в разговоре возникал вопрос о любви или сексе, чувствовали ли себя ваши родители смущенными?
- а) нет;
  - б) да.
94. В отличие от других, я могу представить свое мнение в выгодном свете.
- а) верно;
  - б) неверно.
95. Что вы делаете, если замечаете, что ваше мнение расходится с мнением окружающих?
- а) высказываю свое мнение совершенно откровенно;
  - б) чаще всего я оставляю свое мнение при себе.
96. Я часто пугаюсь неизвестно чего.
- а) неверно;
  - б) верно.
97. Любите ли вы большое общество?
- а) да, я очень люблю бывать в большом обществе;
  - б) нет, я, собственно, не так уж сильно люблю большое общество.

### Обработка результатов:

#### Ключ

При совпадении ответа с ключом начисляется один балл.

1. FAM (семейная ситуация) – 8в, 13а, 15а, 27в, 29в, 31в, 35в, 43в, 54а, 64в, 70а, 77в, 78а, 83а, 88в.
2. TCHSTK (сила «Я») – 3а, 14а, 23в, 25а, 41а, 49а, 58а, 72в, 74в, 80в.
3. SOZLAG (социальное положение) – 9в, 10а, 11в, 12в, 20в, 22в, 26в, 45а, 57а, 68в.
4. ERZIEN (воспитание (стиль)) – 18в, 21а, 30а, 32а, 34а, 38в, 42в, 48а, 52в, 55в, 56в, 59а, 60в, 73а, 81в, 82а, 84в, 86в, 87а, 93в.
5. N (нейротизм) – 4а, 39а, 40а, 44а, 53в, 75а, 76а, 85а, 89а, 91а.
6. SOZAKT (социальная активность) – 1а, 7а, 16в, 33в, 36а, 61а, 67в, 92а, 94в, 95в.
7. PSYKON (психофизическая конституция) – 2а, 6в, 17а, 19а, 28в, 47а, 51в, 62а, 63а, 71а, 79а, 96в.
8. E (экстраверсия) – 5а, 24а, 37а, 46а, 50а, 65а, 66а, 69а, 90а, 97а.

На основании содержательных и статистических процедур может быть выделено 5 факторов, которые могут быть обозначены следующим образом:

1. *Синдром семейного дефицита.* В нем почти все утверждения шкал FAM и ERZIEN имеют существенные нагрузки.

2. *Синдром экстраверсии.* Большую часть нагрузки несут утверждения шкал SOZAKT и E.

3. *Неуверенность в себе, слабость «Я».* Наибольшую нагрузку в этом факторе несут утверждения шкалы ICHSTK. Высокие нагрузки несут утверждения из шкал SOZAKT и SOZLAG.

4. *Актуальное напряжение в профессиональной и личной сферах.* В данный фактор входят утверждения SOZAKT, PSYKON и ERZIEN.

5. *Синдром невроза.* В него входят утверждения шкал N и PSYKON. Оценки по этим шкалам позволяют отличать норму от отклонений в этой сфере. В этот фактор входят также утверждения шкалы ICHSTK.

*Интерпретация.* Для интерпретации нужно принимать во внимание три момента:

1. Следовать общему описанию особенностей личности, учитывая три указанные выше содержательные стороны интерпретации опросника.

2. В рамках психодиагностических исследований, результат которых является весьма важным (например, экспертиза в судебных, терапевтических, коррекционных задачах), результаты должны быть соотнесены со средними оценками соответствующих групп.

---

3. «Сырые оценки», полученные при первичной обработке опросника, должны быть переведены в баллы в зависимости от пола испытуемых (таблицы стенов приводятся ниже).

**Интерпретация шкал:**

**Шкала FAM.** Субъективное описание семейной ситуации в детстве и юности, взаимодействия с родителями, отношения семьи к окружающим.

*Высокие оценки:* неудовлетворительные взаимоотношения с родителями, неадекватное отношение семьи к окружающему миру, недостаточное влияние со стороны семьи в детстве и юности.

*Низкие оценки:* хорошее взаимодействие между родителями. Позитивное отношение семьи к окружающему миру, благоприятное влияние со стороны семьи в детстве и юности.

**Шкала ICHSTK.** Сила «Я», уверенность, способность добиться своего.

*Высокие оценки:* недостаточная сила «Я», низкая уверенность в себе, низкая способность добиваться своего.

*Низкие оценки:* выраженная сила «Я», самоуверенность, способность добиваться своего.

**Шкала SOZLAG.** Влияние факторов внешней среды, вызывающих выраженное напряжение в личных и социальных ситуациях.

*Высокие оценки:* частое выражение напряжения в личных и социальных ситуациях. Трудности социальной адаптации.

*Низкие оценки:* незначительное ситуационное напряжение в межличностном и социальном взаимодействии, хорошая социальная адаптированность.

**Шкала ERZIEN.** Воспитательное воздействие родителей или замещающих их лиц.

*Высокие оценки:* негативно воздействующее воспитательное поведение родителей или замещающих их лиц, невротизированный стиль воспитания, отрицательный характер взаимодействия между родителями либо замещающими их лицами.

*Низкие оценки:* благоприятное, способствующее дальнейшему развитию воспитательное поведение родителей. Хорошее взаимодействие между родителями.

**Шкала N.** Нейротизм, эмоциональная лабильность.

*Высокие оценки:* эмоциональная лабильность, сильные эмоциональные реакции, общая психическая неустойчивость, чувствительность, тревожность.

*Низкие оценки:* психическое здоровье, нормальные эмоциональные реакции, эмоциональная уравновешенность.

**Шкала SOZAKT.** Социальная активность, контактность.

*Высокие оценки:* неспособность устанавливать и поддерживать социальные контакты, проблемы раскрытия себя.

*Низкие оценки:* хорошая способность устанавливать и поддерживать контакты, отсутствие робости в раскрытии себя другим.

**Шкала PSYKON.** Предрасположенность к соматическим нарушениям, склонность реагировать соматически на стрессовые нагрузки.

*Высокие оценки:* сильно выраженная склонность к соматическим нарушениям, низкая устойчивость к стрессовым нагрузкам, психическая лабильность.

*Низкие оценки:* психическое здоровье, отсутствие предрасположенности реагировать на стрессовые нагрузки.

**Шкала Е.** Экстраверсия.

*Высокие оценки:* социальная активность, общительность, импульсивность.

*Низкие оценки:* невысокая социальная активность, уединенный образ жизни, неспособность к спонтанному реагированию.

Таблица 1

Перевод «сырых» баллов в стены. Испытуемые-женщины  
(нормальная выборка; N = 312)

Баллы	FAM	ICHST	S0ZL	ERZIE	N	S0ZA	PSY	E
0	3	2	4	2	2	3	2	2
1	3	3	6	3	3	4	3	2
2	4	4	7	4	4	5	4	3
3	4	5	8	4	4	5	5	4
4	5	5	8	5	5	6	5	4
5	5	6	9	5	5	7	6	5
6	6	6	9	5	6	7	6	6
7	6	7	9	5	7	8	7	6
8	6	8	9	6	8	8	8	8
9	7	9	9	6	9	9	8	8
10	7	9	9	6	9	9	9	9
11	8			6			9	
12	8			7			9	
13	9			7				
14	9			8				
15	9			8				

Баллы	FAM	ICHST	S0ZL	ERZIE	N	S0ZA	PSY	E
16				9				
17				9				
18				9				
19				9				
20				9				

Таблица 2

Перевод «сырых» баллов в стены. Испытуемые-мужчины  
(нормальная выборка; N = 430)

Баллы	FAM	ICHST	S0ZL	ERZIE	N	S0ZA	PSY	E
0	2	2	4	3	3	3	3	2
1	3	3	6	3	4	4	4	3
2	4	4	7	3	4	5	5	3
3	5	5	7	4	5	5	6	4
4	5	6	8	4	6	6	6	5
5	5	6	9	5	6	7	7	6
6	6	7	9	5	7	7	7	6
7	6	8	9	5	8	8	8	7
8	6	9	9	6	8	8	8	8
9	7	9	9	6	9	9	9	9
10	7	9	9	6	9	9	9	9
11	8			6			9	
12	8			7			9	
13	9			7				
14	9			7				
15	9			8				
16				8				
17				8				
18				9				
19				9				
20				9				

**Проблемы исследования подчинения:  
ответ С. Милграма Д. Баумринд**

*Stanly Milgram*. Issues in the Study of Obedience: A Reply to Baumrind.

Из: *American Psychologist*, vol. 19. – The American Psychological Association, 1964. P. 848-852.

Подчинение выполняет в обществе многие полезные функции. Оно может оказывать облагораживающее и воспитательное воздействие, может повлечь за собой акты милосердия и доброты. Тем не менее, проблема деструктивного подчинения заслуживает интенсивного исследования, поскольку в наше время эта форма подчинения вызывает наибольшую тревогу, и эта проблема является самой трудной.

... Для исследования подчинения была разработана простая процедура (Milgram, 1963). Человек приходит в лабораторию, и в контексте обучающего эксперимента ему велят воздействовать на другого человека электрошоком все возрастающей силы. (Этот другой человек – актер, который на самом деле не испытывает никакого воздействия.) Экспериментатор велит испытуемому продолжать повышать силу тока, доводя ее даже до уровня, обозначенного «опасно: сильнейший удар». Цель эксперимента заключается в том, чтобы выяснить, насколько далеко продвинется неинформированный испытуемый, пока он не откажется подчиняться указаниям экспериментатора. Поведение до этого переломного момента считается «повиновением» в том смысле, что испытуемый делает то, что велит экспериментатор. Переломный момент – это акт неповиновения. После того как установлена основная процедура, становится возможным варьировать условия эксперимента, чтобы выяснить, при каких условиях подчинение авторитету наиболее вероятно и при каких условиях на первый план выступает неповиновение (Milgram, 1965).

... В недавно вышедшем номере *American Psychologist* Диана Баумринд (Baumrind, 1964) подняла ряд вопросов, касающихся отчета об исследовании подчинения. Баумринд выразила беспокойство по поводу благополучия испытуемых, которые участвовали в эксперименте, и задала вопрос, были ли приняты адекватные меры для защиты прав его участников. Она также усомнилась в адекватности плана эксперимента.

... Перед проведением эксперимента методы обсуждались со многими коллегами, и никто из них не предвидел тех реакций, которые впоследствии

---

имели место. При проведении экспериментальных исследований не всегда можно заранее предвидеть результаты. Наука движется вперед именно потому, что мы исследуем ситуации, исход которых нам неизвестен. Исследователь, не желающий принять такую степень риска, должен отказаться от мысли о научных изысканиях.

Более того, до начала эксперимента были все причины предполагать, что испытуемые откажутся следовать указаниям экспериментатора после того, как «жертва» начнет протестовать; об этом спрашивали многих коллег и психиатров, и практически все они считали, что именно так и будет. В самом деле, чтобы начать эксперимент, в котором измеряется в основном неповиновение, нужно быть уверенным, что у людей имеются некие ресурсы, дающие им возможность преодолевать давление авторитета.

... Наиболее важный аспект процедуры возникал в конце сеанса эксперимента. Все испытуемые проходили тщательное постэкспериментальное обследование. Конкретное содержание беседы, в которой раскрывалась имевшая место мистификация, было различным – оно зависело от условий эксперимента и изменялось по мере возрастания нашего опыта. Как минимум испытуемым сообщали, что «жертва» не подвергалась опасным ударам электротоком. Каждый испытуемый проходил через дружеское примирение с мнимой жертвой и имел продолжительную беседу с экспериментатором. Неподчинившимся испытуемым смысл эксперимента объясняли таким образом, чтобы поддержать их решение не повиноваться экспериментатору. Подчинившихся испытуемых уверяли в том, что их поведение абсолютно нормально и остальные участники также испытывают противоречивые чувства или напряжение. Испытуемым обещали, что они получают исчерпывающий отчет после завершения серии экспериментов. В некоторых случаях с отдельными испытуемыми проводились дополнительные подробные и длительные обсуждения экспериментов.

Когда серия экспериментов была завершена, испытуемые получили письменный отчет, в котором были описаны подробности процедуры эксперимента и его результаты. И опять-таки, о роли испытуемых в эксперименте и их поведении в этом отчете говорилось с уважением, без унижения их достоинства. Все испытуемые затем получили дополнительную анкету, касающуюся их участия в исследованиях, что опять позволило им выразить мысли и чувства по поводу своего поведения.

... Баумринд утверждает, что после участия в эксперименте испытуемый не может найти оправдания своему поведению и вынужден нести все бремя ответственности за свои действия. Вообще говоря, это не так. Те же самые

механизмы, которые позволяют испытуемому действовать, подчиняться экспериментатору, а не игнорировать его приказы, работают не только в момент совершения действия – они продолжают оправдывать поведение испытуемого в его собственных глазах и после окончания эксперимента. Испытуемый позднее рассматривает свое поведение с той же точки зрения, которая была принята им во время совершения действий, то есть считает, что он должен был «выполнить задание, данное представителем власти».

... Не наносить вреда – это необходимое условие проведения экспериментов; тем не менее участие в них может иметь и положительную сторону. Баумринд предполагает, что испытуемые не извлекли никакой пользы из участия в исследовании подчинения, но это неверно. Слова и действия испытуемых указывают на то, что они немало узнали, а многие из них испытывали удовлетворение по поводу своего участия в научных исследованиях, которые они считали важными. Через год после участия в эксперименте один из испытуемых писал:

Эксперимент укрепил мою веру в то, что человек должен избегать причинения вреда другому человеку, даже ценой неподчинения властям.

... Посланный каждому испытуемому по завершении серии экспериментов пятистраничный отчет был специально составлен таким образом, чтобы подчеркнуть ценность опыта, полученного испытуемым. .... Тщательность, с которой он был составлен, противоречит утверждению Баумринд о том, что экспериментатору было все равно, принесет ли участие в эксперименте какую-либо пользу испытуемым.

... В целом испытуемые, участвовавшие в эксперименте по исследованию подчинения, испытывали совершенно иные чувства по поводу своего участия. Они рассматривали свои переживания как возможность узнать нечто важное о самих себе или об условиях, влияющих на человеческие поступки. Через год после завершения экспериментальной программы я выступил инициатором дополнительного повторного исследования. Независимый медицинский эксперт с большим психотерапевтическим опытом провел интервью с 40 испытуемыми, участвовавшими в эксперименте. Этот психиатр обращал особое внимание на тех испытуемых, которые, с его точки зрения, вероятнее всего могли пострадать в результате эксперимента. Его целью было выявить возможные вредные последствия эксперимента. Он заключил, что, несмотря на то что некоторые из испытуемых перенесли крайний стресс, эксперт не обнаружил ни у одного человека признаков того, что эти переживания повредили ему...

... Баумринд не ограничивается обсуждением того, как обращались с испытуемыми – она вообще отвергает данную работу. Баумринд считает, что нельзя



---

получить значимые результаты, изучая повиновение в лабораторных условиях: она обосновывает это тем, что «установка на зависимость и подчинение, принимаемая большинством испытуемых в условиях эксперимента, соответствует ситуации»

... Я отвергаю аргумент Баумринд, в котором она утверждает, что наблюдавшееся в эксперименте повиновение нельзя принимать в расчет, поскольку оно имело место там, где соответствовало ситуации. Именно поэтому его и *следует* принимать в расчет. Повиновение солдата не теряет заложенного в нем смысла из-за того, что оно имеет место в соответствующем армейском контексте. Повиновение испытуемого вызывает не меньшую тревогу из – за того, что оно происходит в рамках социального института, который называется психологическим экспериментом.

... Мне кажется, что с точки зрения той системы ценностей, защите которой служил данный эксперимент, нами было выбрано приблизительно правильное направление. Вкратце дело обстояло так:

а) вначале была поставлена проблема исследования подчинения с помощью простой экспериментальной процедуры, результаты было невозможно предвидеть до проведения эксперимента;

б) хотя эксперимент вызвал у некоторых испытуемых кратковременный стресс, этот стресс быстро проходил и не причинял вреда;

в) для обеспечения благополучия испытуемых проводились постэкспериментальные процедуры и беседы; в которых раскрывалась мистификация;

г) с помощью анкеты и психиатрического обследования проводилась оценка этих процедур, которая показала их эффективность;

д) чтобы повысить ценность для испытуемых опыта их переживаний в лаборатории, были предприняты дополнительные шаги, например каждому испытуемому был представлен подробный отчет о программе экспериментов;

е) сами испытуемые глубоко одобряли эксперимент и выражали удовлетворение по поводу своего участия в нем.

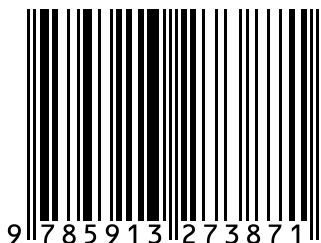
... Кто-то сказал, что оценка Баумринд отражает не только ее личные убеждения, но и существующие в американской психологии разногласия между теми психологами, чья главная цель – *помочь* людям, и теми, кого в основном интересует получение *знаний* о людях.

Учебное издание

Зотова Лариса Эдуардовна  
Краева Марина Юрьевна

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ**

Учебное пособие для студентов



Компьютерный набор, корректура  
и форматирование авторов  
Технический редактор Кулакова Г.А.  
Подписано в печать 17.05.2016  
Бумага офсетная.  
Гарнитура PetersburgС  
Формат 60×84 1/8  
Печать трафаретная. Печ. л. 20,25.  
Тираж 500 экз. Заказ № 015-16.

Отпечатано в типографии ИД «Академия Естествознания»,  
440026, г. Пенза, ул. Лермонтова, 3