

Методические рекомендации для работы с одаренными детьми

I. Введение

Что такое одаренность? Редкий индивидуальный дар или социальная реальность? И как относиться к одаренным детям? Требуют ли они специального изучения, подхода и развития?

Одаренность по-прежнему остается загадкой для большинства детей, педагогов и многих родителей. Для широкой общественности же наиболее важными проблемами являются не столько научные основания одаренности, сколько, прежде всего, их реальные жизненные проявления, способы выявления, развития и социальной реализации. Забота об одаренных детях сегодня – это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни завтра. Уже существуют способы выявления таких детей, вырабатываются программы помощи им в реализации своих способностей. Однако проблема диагностики и развития высоко одаренных и талантливых детей на всех этапах их обучения, проблема понимания детьми своей одаренности и личной ответственности за творческую самореализацию существует.

1. Детская одаренность: признаки, виды, особенности личности одаренного ребенка

1.2. Детская одаренность: основные понятия

Одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности — это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Детский возраст — период становления способностей и личности. Это время глубоких интегративных процессов в психике ребенка на фоне ее дифференциации. Уровень и широта интеграции определяют особенности формирования и зрелость самого явления — одаренности. Поступательность этого процесса, его задержка или регресс определяют динамику развития одаренности.

Одним из наиболее дискуссионных вопросов, касающихся проблемы одаренных детей, является вопрос о частоте проявления детской одаренности. Существуют две крайние точки зрения: «все дети являются одаренными» — «одаренные дети встречаются крайне редко». Сторонники одной из них полагают, что до уровня одаренного можно развить практически любого здорового ребенка при условии создания благоприятных условий. Для других одаренность — уникальное явление, в этом случае основное внимание уделяется поиску одаренных детей. Указанная альтернатива снимается в рамках следующей позиции: потенциальные предпосылки к достижениям в разных видах деятельности присущи многим детям, тогда как реальные незаурядные результаты демонстрирует значительно меньшая часть детей.

Тот или иной ребенок может проявить особую успешность в достаточно широком спектре деятельностей, поскольку его психические возможности чрезвычайно пластичны на разных этапах возрастного развития. В свою очередь, это создает условия для формирования различных видов одаренности. Более того, даже в одном и том же виде деятельности разные дети могут обнаружить своеобразие своего дарования применительно к разным ее аспектам.

Одаренность часто проявляется в успешности деятельности, имеющей стихийный, самодеятельный характер. Например, увлеченный техническим конструированием ребенок может дома с энтузиазмом строить свои модели, но при этом не проявлять аналогичной активности, ни в школьной, ни в специально организованной внешкольной деятельности (кружке, секции, студии). Кроме того, одаренные дети далеко не всегда стремятся демонстрировать свои достижения перед окружающими. Так, ребенок, сочиняющий стихи или рассказы, может скрывать свое увлечение от педагога.

Таким образом, судить об одаренности ребенка следует не только по его школьным или внешкольным делам, но по инициированным им самим формам деятельности. В некоторых случаях причиной, задерживающей становление одаренности, несмотря на потенциально высокий уровень способностей, являются те или иные трудности развития ребенка: например, заикание, повышенная тревожность, конфликтный характер общения и т.п. При оказании такому ребенку психолого-педагогической поддержки эти барьеры могут быть сняты.

В качестве одной из причин отсутствия проявлений того или иного вида одаренности может быть недостаток необходимых знаний, умений и навыков, а также недоступность (в силу условий жизни) предметной области деятельности, соответствующей дарованию ребенка. Таким образом, одаренность у разных детей может быть выражена в более или менее очевидной форме. Анализируя особенности поведения ребенка, педагог, психолог и родители должны делать своего рода «допуск» на недостаточное знание о его истинных возможностях, понимая при этом, что существуют дети, чью одаренность они пока не смогли увидеть.

1.2. Признаки детской одаренности

Признаки одаренности проявляются в реальной деятельности ребенка и могут быть выявлены на уровне наблюдения за характером его действий. Признаки явной (проявленной) одаренности зафиксированы в ее определении и связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Вместе с тем об одаренности ребенка следует судить в единстве категорий «могу» и «хочу», поэтому признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный характеризует способы его деятельности, а мотивационный — отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.

Инструментальный аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками: Наличие специфических стратегий деятельности. Способы деятельности одаренного ребенка обеспечивают ее особую, качественно своеобразную продуктивность. При этом выделяются три основных уровня успешности деятельности, с каждым из которых связана своя специфическая стратегия ее осуществления: быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения; использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации; выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление неожиданных на первый взгляд идей и решений.

Для поведения одаренного ребенка характерен главным образом третий уровень успешности — новаторство как выход за пределы требований выполняемой деятельности, что позволяет ему открывать новые приемы и закономерности.

Сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности «все делать по-своему» и связанного с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции. Например, для него весьма типичен — наряду со способностью практически мгновенно схватывать существенную деталь или очень быстро находить путь решения задачи — рефлексивный способ переработки информации (склонность тщательно анализировать проблему до принятия какого-либо решения, ориентация на обоснование собственных действий).

Особый тип организации знаний одаренного ребенка: высокая структурированность; способность видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей; свернутость знаний в соответствующей предметной области при одновременной их готовности развернуться в

качестве контекста поиска решения в нужный момент времени; категориальный характер (увлеченность общими идеями, склонность отыскивать и формулировать общие закономерности). Это обеспечивает удивительную легкость перехода от единичного факта или образа к их обобщению и развернутой форме интерпретации. Кроме того, знания одаренного ребенка (как, впрочем, и одаренного взрослого) отличаются повышенной «клейкостью» (ребенок сразу схватывает и усваивает соответствующую его интеллектуальной направленности информацию), высоким удельным весом процедурных знаний (знаний о способах действия и условиях их использования), большим объемом метакогнитивных (управляющих, организующих) знаний, особой ролью метафор как способа обработки информации и т.д.

Своеобразный тип обучаемости. Он может проявляться как в высокой скорости и легкости обучения, так и в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений. Факты свидетельствуют, что одаренные дети, как правило, уже с раннего возраста отличаются высоким уровнем способности к самообучению, поэтому они нуждаются не столько в целенаправленных учебных воздействиях, сколько в создании вариативной, обогащенной и индивидуализированной образовательной среды.

Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками:

Повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т.д.) либо определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т.д.), сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия.

Повышенная познавательная потребность, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности. Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело. Наличие столь интенсивной склонности к определенному виду деятельности имеет своим следствием поразительное упорство и трудолюбие. Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов.

Высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству.

Психологические особенности детей, демонстрирующих одаренность, могут рассматриваться лишь как признаки, сопровождающие одаренность, но не обязательно как факторы, ее порождающие. Блестящая память, феноменальная наблюдательность, способность к мгновенным вычислениям и т.п. сами по себе далеко не всегда свидетельствуют о наличии одаренности. Поэтому наличие указанных психологических особенностей может служить лишь основанием для предположения об одаренности, а не для вывода о ее безусловном наличии. Следует подчеркнуть, что поведение одаренного ребенка совсем не обязательно должно соответствовать одновременно всем вышеперечисленным признакам. Поведенческие признаки одаренности (инструментальные и особенно мотивационные) вариативны и часто противоречивы в своих проявлениях, поскольку во многом зависимы от предметного содержания деятельности и социального контекста. Тем не менее, даже наличие одного из этих признаков должно привлечь внимание специалиста и ориентировать его на тщательный и длительный по времени анализ каждого конкретного индивидуального случая.

1.3. Виды детской одаренности

Систематизация видов одаренности определяется критерием, положенным в основу классификации. В одаренности можно выделить как качественный, так и количественный аспекты.

Качественные характеристики одаренности выражают специфику психических возможностей человека и особенности их проявления в тех или иных видах деятельности. Количественные характеристики одаренности позволяют описать степень их выраженности.

Среди критериев выделения видов одаренности можно назвать следующие:

Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики.

Степень сформированности.

Форма проявлений.

Широта проявлений в различных видах деятельности.

Особенности возрастного развития.

По критерию «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» выделение видов одаренности осуществляется в рамках основных видов деятельности с учетом разных психических сфер и соответственно степени участия определенных уровней психической организации (принимая во внимание качественное своеобразие каждого из них).

К основным видам деятельности относятся: практическая, теоретическая (учитывая детский возраст, предпочтительнее говорить о познавательной деятельности), художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная. Сферы психики представлены интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой. В рамках каждой сферы могут быть выделены следующие уровни психической организации. Так, в рамках интеллектуальной сферы различают сенсомоторный, пространственно-визуальный и понятийно-логический уровни. В рамках эмоциональной сферы — уровни эмоционального реагирования и эмоционального переживания. В рамках мотивационно-волевой сферы — уровни побуждения, постановки целей и смыслопорождения.

Соответственно могут быть выделены следующие виды одаренности:

В практической деятельности, в частности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную.

В познавательной деятельности — интеллектуальную одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.).

В художественно-эстетической деятельности — хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную одаренность.

В коммуникативной деятельности — лидерскую и аттрактивную одаренность.

И, наконец, в духовно-ценностной деятельности — одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям.

Каждый вид одаренности предполагает одновременное включение всех уровней психической организации с преобладанием того уровня, который наиболее значим для данного конкретного вида деятельности. Например, музыкальная одаренность обеспечивается всеми уровнями психической организации, при этом на первый план могут выходить либо сенсомоторные качества (и тогда мы говорим о виртуозе), либо эмоционально-экспрессивные (и тогда мы говорим о редкой музыкальности, выразительности и т.д.). Каждый вид одаренности по своим проявлениям охватывает в той или иной мере все пять видов деятельности. Например, деятельность музыканта-исполнителя, будучи по определению художественно-эстетической, кроме того, формируется и проявляется в практическом плане (на уровне моторных навыков и исполнительской техники), познавательном плане (на уровне

интерпретации музыкального произведения), в коммуникативном плане (на уровне коммуникации с автором исполняемого произведения и слушателями), духовно-ценностном плане (на уровне придания смысла своей деятельности в качестве музыканта).

Классификация видов одаренности по критерию «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» является наиболее важной в плане понимания качественного своеобразия природы одаренности. Данный критерий является исходным, тогда как остальные определяют особенные, в данный момент характерные для человека формы.

В рамках этой классификации могут быть поставлены и решены следующие два вопроса:

1. Как соотносится одаренность и отдельные способности?
2. Существует ли «творческая одаренность» как особый вид одаренности?

Выделение видов одаренности по критерию видов деятельности позволяет отойти от житейского представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества. При этом деятельность, ее психологическая структура выступают в качестве объективного основания интеграции отдельных способностей, формирующего тот их состав, который необходим для ее успешной реализации. Следовательно, одаренность выступает как интегральное проявление разных способностей в целях конкретной деятельности. Один и тот же вид одаренности может носить неповторимый, уникальный характер, поскольку отдельные компоненты одаренности у различных людей могут быть выражены в разной степени. Одаренность может состояться только в том случае, если резервы самых разных способностей человека позволят компенсировать недостающие или недостаточно выраженные компоненты, необходимые для успешной реализации деятельности. Яркая одаренность или талант свидетельствует о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных деятельностью, а также об интенсивности интеграционных процессов «внутри» субъекта, вовлекающих его, в личностную сферу.

Вопрос о существовании творческой одаренности возникает постольку, поскольку анализ одаренности с необходимостью ставит проблему ее связи с творчеством как ее закономерным результатом.

Получившее широкое распространение во второй половине прошлого столетия рассмотрение «творческой одаренности» как самостоятельного вида одаренности базируется на ряде исходных противоречий в самой природе способностей и одаренности, которые находят отражение в парадоксальной феноменологии: человек с высокими способностями может не быть творческим и, наоборот, нередко случаи, когда менее обученный и даже менее способный человек является творческим.

Это позволяет конкретизировать проблему: если умения и специальные способности не определяют творческий характер деятельности, то в чем же разгадка «творчести», творческого потенциала личности? Ответить на этот вопрос проще, апеллируя к особой творческой одаренности или к особой, ее определяющей мыслительной операции (например, дивергентности). Вместе с тем возможен другой подход к интерпретации указанной феноменологии, который не прибегает к понятию творческой одаренности как объяснительному принципу, поскольку позволяет выделить механизм феномена одаренности. Различный вклад ведущих компонентов в структуре одаренности - может давать парадоксальную картину, когда порою успешность в овладении учебной деятельностью (успеваемость), ум (сообразительность) и «творчесткость» не совпадают в своих проявлениях. Факты такого расхождения в проявлении одаренности не говорят однозначно в пользу ее разведения по видам (на академическую, интеллектуальную и творческую), а, напротив, позволяют, как в срезе, увидеть роль и место этих проявлений в структуре одаренности и объяснить вышеназванный парадокс человеческой психики без привлечения особого вида одаренности — творческой.

Деятельность всегда осуществляется личностью, цели, и мотивы которой оказывают влияние на уровень ее выполнения. Если цели личности лежат вне самой деятельности, т.е. ученик готовит уроки только для того, "чтобы не ругали за плохие отметки или чтобы не потерять

престиж отличника, то деятельность выполняется в лучшем случае добросовестно и ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативно требуемый продукт. Отмечая способности такого ребенка, не следует говорить о его одаренности, поскольку последняя предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача, реализована первоначальная цель. То, что ребенок делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место «развитие деятельности». Развитие деятельности по инициативе самого ребенка и есть творчество. При таком понимании понятия «одаренность» и «творческая одаренность» выступают как синонимы. Таким образом, «творческая одаренность» не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности, характеризуя любой вид труда. Условно говоря, «творческая одаренность» — это характеристика не просто высшего уровня выполнения любой деятельности, но ее преобразования и развития.

Такой теоретический подход имеет важное практическое следствие: говоря о развитии одаренности, нельзя ограничивать свою работу лишь составлением программ обучения (ускорения, усложнения и т.д.). Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности и системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности. История науки и особенно искусства дает массу примеров того, что отсутствие или потеря духовности оборачивались потерей таланта.

По критерию «**степень сформированности одаренности**» можно дифференцировать:

- актуальную одаренность;
- потенциальную одаренность.

Актуальная одаренность — это психологическая характеристика ребенка с такими наличными (уже достигнутыми) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормами.

Потенциальная одаренность — это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности. Развитие этого потенциала может сдерживаться рядом неблагоприятных причин (трудными семейными обстоятельствами, недостаточной мотивацией, низким уровнем саморегуляции, отсутствием необходимой образовательной среды и т.д.). Выявление потенциальной одаренности требует высокой прогностичности используемых диагностических методов, поскольку речь идет о еще несформированном системном качестве, о дальнейшем развитии которого можно судить лишь на основе отдельных признаков.

По критерию «**форма проявления**» можно говорить о:

- явной одаренности;
- скрытой одаренности.

Явная одаренность обнаруживает себя в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо (как бы «сама по себе»), в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения.

Скрытая одаренность проявляется в атипичной, замаскированной форме, она не замечается окружающими. В результате возрастает опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка. Его могут отнести к числу «неперспективных» и лишить

необходимой помощи и поддержки. Нередко в «гадком утенке» никто не видит будущего «прекрасного лебедя», хотя известны многочисленные примеры, когда именно такие «неперспективные дети» добивались высочайших результатов. Причины, порождающие феномен скрытой одаренности, кроются в специфике культурной среды, в которой формируется ребенок, в особенностях его взаимодействия с окружающими людьми, в ошибках, допущенных взрослыми при его воспитании и развитии, и т.п. Скрытые формы одаренности — это сложные по своей природе психические явления. В случаях скрытой одаренности, не проявляющейся до определенного времени в успешности деятельности, понимание личностных особенностей одаренного ребенка особенно важно. Личность одаренного ребенка несет на себе явные свидетельства его незаурядности. Именно своеобразные черты личности, как правило, органично связанные с одаренностью, дают право предположить у такого ребенка наличие повышенных возможностей. Выявление детей со скрытой одаренностью не может сводиться к одномоментному психодиагностическому обследованию больших групп дошкольников и школьников. Идентификация детей с таким типом одаренности — это длительный процесс, основанный на использовании многоуровневого комплекса методов анализа поведения ребенка, включении его в различные виды реальной деятельности, организации его общения с одаренными взрослыми, обогащении его индивидуальной жизненной среды, вовлечении его в инновационные формы обучения и т.д.

По критерию **«широта проявлений в различных видах деятельности»** можно выделить:

- общую одаренность;
- специальную одаренность.

Общая одаренность проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает как основа их продуктивности. В качестве психологического ядра общей одаренности выступает результат интеграции умственных способностей, мотивационной сферы и системы ценностей, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, волевые и другие качества личности. Важнейшие аспекты общей одаренности — умственная активность и ее саморегуляция.

Специальная одаренность обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и обычно определяется в отношении отдельных областей (поэзия, математика, спорт, общение и т.д.).

По критерию **«особенности возрастного развития»** можно дифференцировать:

- раннюю одаренность;
- позднюю одаренность.

Решающими показателями здесь выступают темп психического развития ребенка, а также те возрастные этапы, на которых одаренность проявляется в явном виде. Необходимо учитывать, что ускоренное психическое развитие и соответственно раннее обнаружение дарований (феномен «возрастной одаренности») далеко не всегда связаны с высокими достижениями в более старшем возрасте. В свою очередь, отсутствие ярких проявлений одаренности в детском возрасте не означает отрицательного вывода относительно перспектив дальнейшего психического развития личности. Примером ранней одаренности являются дети, которые получили название «вундеркинды». Вундеркинд (буквально «чудесный ребенок») — это ребенок, как правило, дошкольного или младшего школьного возраста с необычайными, блестящими успехами в каком-либо определенном виде деятельности — математике, поэзии, музыке, рисовании, танце, пении и т.д. Особое место среди таких детей занимают *интеллектуальные вундеркинды*. Это не по годам развитые дети, чьи возможности проявляются в крайне высоком опережающем темпе развития умственных способностей. Для них характерно чрезвычайно раннее, с 2—3 лет, освоение чтения, письма и счета; овладение программой трехлетнего обучения к концу первого класса; выбор сложной деятельности по

собственному желанию (пятилетний мальчик пишет «книгу» о птицах с собственноручно изготовленными иллюстрациями, другой мальчик в этом же возрасте составляет собственную энциклопедию по истории и т.п.). Их отличает необыкновенно высокое развитие отдельных познавательных способностей (блестящая память, необычная сила абстрактного мышления и т.п.).

Существует определенная зависимость между возрастом, в котором проявляется одаренность, и областью деятельности. Наиболее рано дарования проявляются в сфере искусства, особенно в музыке. Несколько позднее одаренность проявляется в сфере изобразительного искусства. В науке достижение значимых результатов в виде выдающихся открытий, создания новых областей и методов исследования и т.п. происходит обычно позднее, чем в искусстве. Это связано, в частности, с необходимостью приобретения глубоких и обширных знаний, без которых невозможны научные открытия. Раньше других при этом проявляются математические дарования (Лейбниц, Галуа, Гаусс). Данная закономерность подтверждается фактами биографий великих людей.

Итак, любой индивидуальный случай детской одаренности может быть оценен с точки зрения всех вышеперечисленных критериев классификации видов одаренности. Одаренность оказывается, таким образом, многомерным по своему характеру явлением. Для специалиста-практика это возможность и вместе с тем необходимость более широкого взгляда на своеобразие одаренности конкретного ребенка.

2. Педагог, работающий с одаренными детьми

2.1. Личные качества педагога, работающего с одаренными детьми

Ведущие специалисты предполагают у педагога, работающего с одаренными детьми, наличие следующих характеристик:

1. Понимает, принимает, уважает, доверяет и нравится сам себе;
2. Обладает выдающейся эго-силой;
3. Чувствителен к другим, меньше озабочен собой, своими проблемами; поддерживает, уважает других и доверяет им;
4. Умственное развитие выше среднего;
5. В интеллектуальном стиле отмечается стремление к концептуализации, генерализации, креативности;
6. Инициативен, обладает организаторскими способностями, легко завязывает отношения;
7. Имеет развитое воображение, гибкость, открытость новым идеям;
8. Обладает интересом к интеллектуальной деятельности, к литературе, культуре, искусству;
9. Отличается потребностью учиться, увеличивать запас знаний;
10. Высокие потребности в достижении целей;
11. Интуитивен, хорошо развито восприятие;
12. Стремится к совершенствованию;
13. Энтузиаст;
14. Обладает чувством ответственности за собственное поведение и его последствия.

Безусловно, эти качества желательны для всех педагогов, однако они регулярно повторяются в перечне характеристик, обязательных для тех, кто работает с одаренными детьми. Обобщая, можно сузить этот перечень до таких требований к педагогу, которые представляются абсолютно необходимыми:

1. Высокий интеллект и глубокие знания своего предмета;
 2. Эмоциональная зрелость в сочетании с сильной «я-концепцией»;
 3. Способность принять другого человека как личность и его право на свою точку зрения.
- К приоритетным умениям педагога для одаренных относятся следующие:*

1. Склонен скорее вести, направлять, чем управлять или оказывать давление;
2. Демократичен, а не авторитарен;
3. Внимателен как к процессу обучения, так и к его результату;
4. Склонен к новаторству, экспериментам, но не к подражанию образцам;
5. Стремится решить стоящие перед ним педагогические задачи, а не делать необоснованные выводы;
6. Стремится вовлекать других в поиск, а не давать готового решения.

Легко заметить, что большая часть приведенных умений определяет именно содействие одаренным детям.

Выше уже отмечалось, что различия в одаренности могут быть связаны как с мерой проявления признаков одаренности, так и с оценкой уровня достижений ребенка. Разделение одаренности по данному основанию, несмотря на его условность, происходит на основе сравнения различных показателей, характеризующих детскую одаренность, со средней возрастной нормой достижений. О детях, которые настолько превосходят по своим способностям и достижениям остальных, обычно говорят как о детях с исключительной, особой одаренностью. Успешность выполняемой ими деятельности может быть необычно высокой. Однако именно эти дети чаще других имеют серьезные проблемы, которые требуют особого внимания и соответствующей помощи со стороны педагогов и психологов.

2.2. Подготовка педагога к взаимодействию с одаренными детьми

Одаренные дети нуждаются в индивидуализированных программах обучения. Педагоги, работающие с такими детьми, должны проходить специальную подготовку. Именно дети с высоким интеллектом больше всего нуждаются в “своем” учителе. Неподготовленные специалисты часто не могут выявить одаренных детей, не знают их особенностей, равнодушны к их проблемам. Иногда неподготовленные учителя враждебно настроены по отношению к выдающимся детям, такие педагоги часто используют для одаренных детей тактику количественного увеличения заданий, а не качественное их изменение.

Личность педагога является ведущим фактором любого обучения. Не является исключением и ситуация с педагогом для одаренных детей. Наиболее существенным фактором успешности его работы является глобальная личностная характеристика - система взглядов и убеждений, в которой большое значение имеют представления о самом себе, других людях, а также о целях и задачах своей работы. Именно эти составляющие постоянно проявляются в межличностном общении.

По мнению некоторых исследователей, поведение педагогов одаренных детей в классе, в процессе обучения и построения своей деятельности должно отвечать следующим характеристикам, как уже указывалось выше: он разрабатывает гибкие, индивидуализированные программы; создает теплую, эмоционально безопасную атмосферу в классе; предоставляет учащимся обратную связь; использует различные стратегии обучения; уважает личность; способствует формированию положительной самооценки ученика; уважает его ценности; поощряет творчество и работу воображения; стимулирует развитие умственных процессов высшего уровня; проявляет уважение к индивидуальности ученика.

Успешный педагог для одаренных детей - прежде всего прекрасный специалист, глубоко знающий и любящий свой предмет. В дополнение к этому он должен обладать такими качествами, которые существенны в общении с любым одаренным воспитанником.

Педагогу можно помочь развить указанные личностные и профессиональные качества тремя путями:

- 1) С помощью тренингов - в достижении понимания самих себя и других;
- 2) Предоставлением знаний о процессах обучения, развития и особенностях разных видов одаренности;

3) Тренировкой умений, необходимых для того, чтобы обучать эффективно и создавать индивидуальные программы.

Техника преподавания у прошедших специальную подготовку педагогов для одаренных и обычных учителей примерно одинакова: заметная разница заключается в распределении времени на виды активности. Вообще, практика показывает, что в традиционном обучении на 90% преобладает монолог педагога, рассчитанный на передачу учащимся знаний в готовом виде. Даже на тех занятиях, где присутствует диалог, функции его ограничиваются чаще всего репродуктивным воспроизведением изученного материала. При этом (зачастую) педагоги не обращают внимания на содержание задач, характер и форму вопроса, их место в системе урока. В большинстве случаев используются репродуктивные задачи, ориентирующие на однозначные ответы, не активизирующие мыслительную деятельность воспитанника. Педагоги, работающие с одаренными, меньше говорят, меньше дают информации, устраивают демонстрации и реже решают задачи за обучающихся. Вместо того чтобы самим отвечать на вопросы, они предоставляют это детям. Они больше спрашивают и меньше объясняют.

Заметны также различия в технике постановки вопросов. Педагоги одаренных гораздо больше задают открытых вопросов, помогают обсуждениям. Они провоцируют обучающихся выходить за пределы первоначальных ответов. Они гораздо чаще пытаются понять, как дети пришли к выводу, решению, оценке.

Большинство учителей старается прореагировать в речевой или иной форме на каждый ответ в классе, а педагоги одаренных ведут себя больше как психотерапевты: они избегают реагировать на каждое высказывание. Они внимательно и с интересом выслушивают ответы, но не оценивают, находя способы показать, что они их принимают. Такое поведение приводит тому, что учащиеся больше взаимодействуют друг с другом и меньше зависят от учителя.

2.3. Стратегии поведения педагога при работе с одаренными детьми

Ускорение (оправдано лишь по отношению к обогащенной программе)

Углубление обычной учебной программы. Эта стратегия хорошо применима по отношению к детям, которые обнаруживают экстраординарные знания, умения или интерес к какой-то теме, проблеме или области знания.

Усложнения предполагает расширение содержания, выход за пределы изучаемой темы, вопроса или проблемы, посредством установления связей с другими темами, понятиями, идеями, проблемами

Новизна отличается от других форм дифференциации. Возможности обогащения обучения в этом случае зависят главным образом от самих учащихся, от их понимания темы, вопроса или проблемы и их непосредственного отклика на них.

3. Диагностика детской одаренности

Особое внимание традиционно уделяется проблеме диагностики одаренности. В психологии она традиционно рассматривается на двух уровнях: «теоретическом» и «методическом» (психометрическом). Естественно, что подобная точка зрения утвердилась и в образовательной практике. Первый — «теоретический» уровень предполагает определение концепции одаренности, выяснение вопроса о том, кого и по каким критериям можно отнести к одаренным. Второй — «психометрический», предполагает разработку в соответствии с концепцией самих диагностических процедур. Этот подход, при первом рассмотрении, представляется вполне логичным и самодостаточным. Однако, существует мнение, что проблема диагностики одаренности в образовательной сфере может и должна рассматриваться еще на одном уровне — «организационном».

Проблема разработки организационных основ проведения диагностической работы решается разными исследователями (Рензулли Дж., Гауэн Дж., Хеллер К. и др.), даже попытка её не замечать уже может рассматриваться как один из вариантов решения. Один из самых распространенных способов организации процесса диагностики — разовые обследования. Со времен А. Бине и в течение многих десятилетий «высокий интеллект», определяемый с помощью стандартизированных тестов (IQ), играл роль «рабочего» определения одаренности, а отстраненная от образовательного процесса практика диагностического обследования стремилась к наиболее экономичному варианту разовых (в лучшем случае периодических) обследований. Так решалась проблема селекции детей по уровню «одаренности»: на теоретическом, психометрическом и организационном уровнях.

3.1. Методы диагностики умственной одаренности

3.1.1. Тестовые методы

Выявление детей, обладающих незаурядными способностями, представляет собой сложную и многоаспектную проблему. Широкое распространение получили всевозможные тесты, направленные на выявление одаренности. Но проблема в том, что в интерпретации результатов тестирования весьма существенную роль играет теоретическая основа того или иного теста, соотнесение методических позиций исследователя с базовой моделью теста. Игнорирование этого обстоятельства снижает эффективность тестирования и может привести к некорректной интерпретации. Многие специалисты справедливо отмечают, что многочисленные ошибки в прогнозах объясняются не столько несовершенством психометрических процедур, сколько сложностью и многоаспектностью самого феномена одаренности и недостаточной теоретической проработкой основных понятий.

В настоящее время в психологической литературе представлены два основных взгляда на процесс установления одаренности. Один из них основан на системе единой оценки. Например, ребенок считается одаренным, если он набрал количество баллов по шкале Станфорд-Бине, превышающее некоторое пороговое значение. В разных источниках указываются различные значения этого порогового показателя для отнесения ребенка к группе одаренных. Другой подход основан на комплексной оценке, включающей множество оценочных процедур (тестирование, опрос учителей и родителей и т.д.). Однако и комплексный подход не избавляет полностью от ошибок. Печальна судьба тех детей, которые были отнесены по результатам обследования к числу одаренных, но затем никак не подтвердили этой оценки.

Известны основные требования к построению и проверке методик: стандартизация, то есть установленное единообразие процедуры проведения и оценки результатов; надежность, понимаемая как устойчивость результатов при повторении на одних и тех же испытуемых; валидность - пригодность для измерения именно того, на что направлена методика, эффективность ее в этом отношении.

Однако даже при весьма квалифицированном использовании и лучшие тесты не застраховывают от ошибок. Кроме того, необходимо учитывать, что ни один из существующих тестов не охватывает всех видов одаренности.

3.1.2. Неформализованные методы диагностики одаренности

Одним из таких методов является наблюдение. При подходе к одаренному ребенку нельзя обойтись без наблюдений за его индивидуальными проявлениями. Чтобы судить о его одаренности, нужно выявить то сочетание психологических свойств, которое присуще именно ему. То есть, нужна целостная характеристика, получаемая путем разносторонних наблюдений.

Преимущество наблюдения и в том, что оно может происходить в естественных условиях, когда наблюдателю может открыться немало тонкостей. Существует естественный эксперимент, когда, например, на занятиях в объединении организуется нужная для

исследования обстановка, которая является для ребенка совершенно привычной и когда он может и не знать, что за ним специально наблюдают. Применяют и так называемое включенное наблюдение, когда сам наблюдатель является участником происходящего. Некоторые современные исследователи охотно разрабатывают такие формы эксперимента, в которых важная роль отводится наблюдениям.

Признаки одаренности ребенка важно наблюдать и изучать в развитии. Для их оценки требуется достаточно длительное прослеживание изменений, наступающих при переходе от одного возрастного периода к другому. Такое исследование называется лонгитюдным.

Одаренность - «дело штучное», это всегда индивидуальность, и здесь каждый случай требует, прежде всего, индивидуального лонгитюда, то есть монографического описания и анализа. Имеется в виду систематическое наблюдение за испытуемым на протяжении ряда лет. Наблюдение может быть непрерывным, изо дня в день, а может, и с перерывами. Большой интерес для изучения одаренности представляет *биографический метод*. Изучение жизненного пути стало распространяться как весьма эффективный подход к выяснению особенностей испытуемого в данный период, а отчасти и к прогнозу на будущее. Разработка биографического метода связана с применением таких способов получения информации, как опросники, обращенные к самому исследуемому лицу, беседы и интервью с ним, а также опросники для окружающих, изучение продуктов деятельности, дневников, писем и т.д.

Попова Л.В. указывает, что среди новых диагностических методик на первый план выходит биографический опросник как более надежное, чем традиционные тесты, средство выявления творческих возможностей и прогноза достижений. Таким образом, выявившаяся недостаточность традиционных тестов интеллекта и креативности имела следствием повышение интереса к менее формализованным методам диагностики. Биографический метод стал применяться и к детям, и к подросткам.

4. Роль семьи в работе с одаренными детьми

Понятно, что чаще всего именно родители первыми замечают одаренность ребенка, хотя это не всегда легко сделать, так как не существует какого-то стереотипа одаренности — каждый ребенок проявляет свои способности по-своему. Чаще всего одаренность ребенка остается не замеченной в семьях, где этот ребенок является первым или единственным.

Это же наблюдается и в семьях, где все дети отличаются способностями, родители, как правило, воспринимают их как обычных детей. Особенно часто не замечается раннее развитие ребенка в рабочих семьях, где родители не получили должного образования. Когда в школе им сообщают, что их сын или дочь прошли тестирование и с четвертого класса могут обучаться по программе для одаренных детей, это вызывает удивление.

Иногда родители сопротивляются причислению своих детей к одаренным. Объясняется это, очевидно, тем, что родители одаренных детей, как члены своего общества, подвержены системе отношений и ценностей общества в целом. Многие родители заявляют: «Я не хочу, чтобы мой ребенок был одаренным, пусть лучше он будет нормальным, счастливым ребенком — таким, как все». Или, в ответ на вопрос: «Каково вам воспитывать одаренного ребенка?» — они отвечают, что все было прекрасно до тех пор, пока ребенку не приклеили ярлык одаренного и не сообщили об этом родителям.

Ребенок остался тем же, но родительское восприятие его изменилось; родители начинают нервничать, задаваться вопросом: «А так ли мы выполняем свои обязанности по отношению к ребенку?» В таких случаях напряжение может вытеснить радость из семейных отношений. Существует также вероятность, что самовосприятие ребенка будет изменено ярлыком одаренности.

Пытаясь понять родительские переживания и дать на них ответ, задаешься весьма серьезной проблемой: действительно ли думающие родители всерьез полагают, что быть одаренным — значит быть ненормальным, не уметь найти места в компании сверстников, быть несчастным? Как ни печально, но таковы широко распространенные стереотипы, порой разделяемые и родителями. Подобное отношение может серьезно мешать нормальному,

счастливого детству; такие стереотипы необходимо развенчивать и уничтожать. Отрицание или игнорирование уникальных способностей ребенка в угоду общественным нравам, во всяком случае, уж никак не поможет ребенку найти свое место в жизни и стать счастливым.

Идеальная родительская реакция радостного приятия должна, вероятно, лежать где-то посредине между игнорированием и эксплуатацией способностей ребенка. Возвращаясь к изначальному заявлению о том, что первооткрывателями одаренных детей являются родители, уместно вспомнить, каковы же основные поведенческие характеристики одаренного ребенка, описанные в литературе и упоминаемые родителями. Наиболее часто родители отмечают раннюю речь, употребление сложных слов, а также раннее освоение счета или чтения, нередко и другие характеристики: громадное любопытство («Она задает миллион вопросов обо всем на свете!») и цепкую память («Он все запоминает в таких деталях»).

Эти последние способности заслуживают особого внимания, наряду с острым восприятием («Она все на лету схватывает») и воображением («Он играет с воображаемыми друзьями» или «Она рассказывает мне такие фантастические истории»), в то время как роль отдельных конкретных достижений (умение читать или считать) не следует переоценивать. Разного рода телепрограммы, развивающие игры, а также общение с родителями или старшими братьями и сестрами могут помочь вполне обычному ребенку справиться с теми или иными задачами.

В 1936 году Термен и Майлз отметили явление, характерное для белых американских семей среднего достатка. В центре внимания их исследования оказались 1200 одаренных детей и их семьи, причем родители ничего не подозревали об одаренности своих отпрысков. Как раз это им и предстояло определить. Только 3/4 родителей сумели обнаружить интеллектуальную одаренность своих детей: у девочек до 3,5 года, у мальчиков несколько позже (по наблюдениям ученых, это объясняется тем, что матери больше разговаривают с дочерьми, чем с сыновьями). То есть мерилom одаренности, согласно результатам этого исследования, служит речь и словарный запас. Несмотря на всю важность исследования Термена и Майлза для понимания феномена одаренности, следует отметить, что оно проводилось лишь среди белого населения среднего достатка. В то время как родители, принадлежащие к другим культурным традициям, в воспитании детей делают акцент на иных чертах поведения, так что характеристики, предложенные Терменом и Майлзом для раннего выявления одаренности, пригодны для разных культурных и социальных слоев далеко не всегда.

Как мы уже упоминалось, одаренные дети проявляют свои способности по-разному, а иногда предпочитают их и вовсе не проявлять. Поэтому родительское открытие одаренности собственного ребенка должно рождать радостное ожидание и готовность решать связанные с этим проблемы, а не обезоруживающую озабоченность, которая стреноживает живость самой важной для растущего человека связи — связи между родителями и детьми.

5. Кризисы детской одаренности

Феномен детской одаренности интересует многих специалистов — психологов и педагогов. К настоящему времени наука располагает довольно полным и точным феноменологическим описанием этой реальности — ведутся работы по изучению как отдельных свойств детской одаренности (таких, например, как рефлексия, доминирующая познавательная мотивация, творческая активность), так и структуры, динамики развития детской одаренности в целом.

Однако, по мнению многих ученых, недостаточное внимание уделяется изучению кризисов детской одаренности. Знание о кризисах детской одаренности, причинах их появления, закономерностях протекания и прогнозе развития может быть полезно как теоретикам, так и практикам — специалистам в области детства.

В практическом плане знание о кризисах детской одаренности и особенностях развития ребенка в период кризиса позволит осуществлять эффективную психологическую и педагогическую поддержку одаренным детям или хотя бы не допускать ошибок в педагогическом процессе. Эти ошибки, как правило, базируются на трех мифах.

Миф первый — одаренность всегда проявляет себя в творческом продукте.

Миф второй — одаренность нужно развивать.

Миф третий — современное школьное образование знает, как работать с одаренными детьми.

Многие авторы отмечают неравномерную динамику развития детской одаренности. Феномен «исчезновения», «затухания» одаренности давно интересует практиков — психологов и педагогов. Что же делать, чтобы детская одаренность не исчезала? А если она должна исчезнуть, то стоит ли тратить столько средств и сил на специализированное образование? Практики задают вопросы теоретикам, те, в свою очередь, предлагают профилактические или хирургические меры в русле своих концепций, а в случае неудачи ссылаются на то, что «тайна сия велика есть».

Попытаемся взглянуть на кризисы детской одаренности в русле системных представлений о ней. Все многообразие форм исчезновения детской одаренности, описанных в специальной психолого-педагогической литературе, можно свести, в основном, к следующим типам:

1. Утрата творческого потенциала: ребенок прекращает создавать особые, свойственные его одаренности творческие продукты — назовем это кризисом креативности.
2. Снижение интеллектуальной активности ребенка, проявляющееся в исчезновении интеллектуальной продуктивности, — кризис интеллектуальности.
3. Снижение или полная потеря интереса к процессу и результатам своего труда — кризис мотива достижений. Это описывается по-разному — или как нарушение волевой регуляции: «мог бы, но не хочу»; или как победа заниженной самооценки: «мог бы, но получится плохо»; или как неадекватная оценка требований социума: «мог бы, но это никому не нужно» и т.д.

5.1. Кризис креативности

В этом случае высокий творческий потенциал ребенка частично или полностью утрачивается в силу невозможности предъявить себя окружающим, получить одобрение или поддержку взрослых, что приводит к трудностям в развитии одаренности в целом. Очень часто образовательные или воспитательные так называемые развивающие программы для одаренных детей на самом деле не развивают способности ребенка, а только эксплуатируют их. Олимпиады, конкурсы, фестивали, конференции истощают одаренность ребенка так же, как ее истощают ожидания и надежды взрослых, которым ребенок пытается соответствовать.

Здесь встречается парадокс. С одной стороны, одаренность ребенка как бы слишком востребована социумом, с другой — одаренность впадает в кризис невозможности реализоваться, предъявить свои способности. Получается, что общество требует (из лучших, разумеется, побуждений) не столько то, что может делать ребенок, сколько то, что оно само (общество) хочет, чтобы этот ребенок делал. «Оправдывай мои ожидания», — говорит общество одаренному ребенку. В педагогической практике это противоречие встречается нередко: педагог обучает ребенка не в соответствии с его индивидуальной и уникальной зоной ближайшего развития, а привычно предъявляя всеобщий образец, стандарт, стереотип, то есть те самые ожидания общества. «Обычно эту задачу решают так...», «Эту линию лучше провести левее» и т.д. — говорят учителя, поучая. А кому она нужна, эта линия, проведенная левее?

Симптомы приближения этого типа кризиса видны каждому, кто близок к ребенку, — педагогам и родителям. Перестал писать хорошие сочинения, проиграл первенство по шахматам, на турнире поэтов растерянно молчал — не смог того, что мог раньше. По наблюдениям и по многочисленным данным из разных источников, реакция специалистов в таких случаях однотипна — принимаются экстренные меры по усиленному развитию креативности. Еще больше тренировок, репетиций, упражнений... Кризис усугубляется. Источник иссякает.

Эта практика широко распространена до сих пор, хотя, по данным В.Н. Дружинина и В. Варда, еще с 1980 года известно, что целенаправленное развитие креативности в специально

организованных условиях невротизирует детей, делает их тревожными, агрессивными, приводит к хроническим психосоматическим заболеваниям, депрессии, перевозбудимости, вызывает межличностные конфликты. Одним словом, играет деструктивную роль.

Говоря об этом типе кризиса, важно остановиться еще на одном аспекте проблемы развития творческой активности, а именно на развитии воображения.

Развитие воображения традиционно считается почетной задачей педагогики. При этом воображение, фантазию, креативность, творческий потенциал личности почитают за синонимы, хотя все это — понятия разных наук и разных порядков.

Например, фантазия ребенка может иметь не творческое, а невротическое начало, выполняя функцию психологической защиты от тревожности, вызванной каким-либо внутренним конфликтом личности. Тогда, развивая фантазию как защитный механизм личности, мы усугубляем невроз ребенка, и больше ничего. Таких детей, к сожалению, с каждым годом становится все больше. Судя по статистике, это относят в разряд дезадаптаций, а это, скорее, школьные деструкции. Для здоровой, но несформировавшейся личности ребенка целенаправленное развитие фантазии также небезопасно.

Как известно, творческий акт уходит своими корнями не столько в воображение и тем более не в фантазию, сколько, во-первых, в базовые когнитивные стилевые характеристики личности — независимость, дивергентность — и, во-вторых, в индивидуальный познавательный опыт ребенка. Если ребенку предоставить возможность накапливать индивидуальный познавательный опыт, а также быть субъектом собственной деятельности, у него есть все шансы этот тип кризиса счастливо миновать.

5.2. Кризис интеллектуальности

Возникает в случае перегруженности одаренного ребенка заданиями, развивающими только интеллектуальные способности, без учета индивидуальных познавательных потребностей ребенка, его личностных смыслов. Хотя еще Л.С. Выготский в качестве предупреждения ошибок такого рода писал: «Общие законы педагогики только тогда и могут быть научными законами, когда остаются одинаково приложимыми во все области воспитания», имея в виду, что «воспитание ненормальных, калек и талантов издавна считается как бы экстерриториальным в педагогике».

Современная педагогика также упускает из виду, что возрастные изменения одаренности не просто представляют собой некоторый непрерывный рост интеллекта ребенка, но имеют закономерные возрастные и личностные характеристики, обеспечивающие этот рост.

Главная опасность заключается в том, что интеллект ребенка развивается в ущерб его физическому, эмоциональному, личностному развитию. Пример тому — выпускники специализированных физико-математических школ (в их современном вырождающемся варианте). Эти юноши, с IQ выше 150 баллов, могут переводить стихи с испанского на японский, минуя русские понятия, но они не способны вступать в эффективные коммуникации. Репертуар их социальных ролей очень инфантилен.

Позаимствуем у М. Люшера метафору — куб личности, в четырех углах которого расположены интеллектуально-продуктивная, эмоционально-волевая, физическая и социальная компоненты. Развивая интеллект в ущерб остальным составляющим, мы как бы усиливаем, нагружаем только один угол. Что происходит с кубом? Он деформируется. Так же деформируется и личность ребенка, если в воспитании одаренных детей пренебрегать физической нагрузкой, социально и эмоционально активной деятельностью.

Итак, принцип ответственности за развитие не только одаренности, но одаренного ребенка в целом с учетом его специфических черт имеет две важные стороны.

Во-первых, ответственность перед самим ребенком за его гармоничное и счастливое будущее. Во-вторых, ответственность перед государством за воспитание полноценного, зрелого гражданина, готового принимать решения, нести ответственность.

Действительно, трудно представить себе, чтобы даже очень одаренный человек, погруженный полностью в свою предметную сферу, был счастлив в этой своей изоляции, еще труднее представить, что такой человек может принести реальную пользу своему государству.

Кроме того, такой защитный механизм личности, как интеллектуализация, может принимать форму умствования, оригинальничанья. И так же как без специальной диагностики трудно распознать, творческое или невротическое начало имеет фантазия ребенка, трудно определить, действительно ли ребенок умственно одарен, или его умствования — это психологическая защита, выполняющая регулятивную функцию, направленную на устранение тревожности, вызванной неврозом. В последнем случае развивать его интеллект, поощрять оригинальность — значит усугублять его невроз.

Именно поэтому бессмысленна диагностика одаренности как таковой (строго говоря, детская одаренность не измеряема, но измеряемо поэлементно качественное или количественное своеобразие тех структур, которые ее составляют). Важнее диагностировать личность одаренного ребенка в целом.

Можно использовать в комплексе, например, неадаптированную полную версию Цветового теста М. Люшера с таблицей 4G и кубом личности, тест рисования дерева К. Коха и некоторые другие проективные методики. Только тогда диагностика сможет выполнять свою прямую функцию — выдавать инструментальную информацию, с учетом которой можно выстраивать индивидуальную программу развития каждого ребенка. Такая комплексная диагностика личности одаренного ребенка, а не фрагментарно одной его одаренности может точно определить специфические черты личности, констатировать возможные зарождающиеся аномалии, характер одаренности, выдать прогноз развития и квалифицированные рекомендации.

Такая диагностика действительно имеет смысл, поскольку одаренность не функционирует сама по себе, она всегда «встроена» в личность. Как точно определил один одаренный ребенок: «Я состою не только из химии, но из ног, которые любят футбол, и из желудка, который любит зефир».

5.3. Кризис мотива достижений

Этот тип кризиса возникает, если в процессе формирования личности личностная рефлексия начинает доминировать над интеллектуальной. Это приводит к возникновению негативного «образа Я» и, как следствие, к торможению развития одаренности.

Известно, что функцию саморегуляции в системе детской одаренности обеспечивает такое интегративное качество одаренных детей, как рефлексия. Многочисленные данные свидетельствуют о том, что одаренные дети отличаются особенно развитой рефлексией не только от своих обычных сверстников, но и от неодаренных взрослых.

Это можно объяснить тем, что одаренные дети в целом лучше дифференцируют раздражители любой природы, у них лучше развит анализ (в том числе ситуационный). Опыт подтверждает, что у большинства одаренных детей, начиная с шестилетнего возраста, рефлексия — уже не произвольное явление.

С этого возраста можно выделить развитие и действие как минимум двух видов рефлексии — интеллектуальной и личностной.

Интеллектуальная рефлексия проявляется на уровне интеллектуального контроля. Она связана с осознанием собственных интеллектуальных качеств, формированием регулятивных мыслительных процессов и предполагает возможность произвольного управления своими когнитивными ресурсами. Это проявляется, во-первых, в отслеживании ребенком хода протекания своей умственной деятельности, в знании своих познавательных качеств, их слабых и сильных сторон, а во-вторых, в обнаружении и использовании приемов регуляции работы своего интеллекта, смены стратегий переработки информации, стимулировании или сдерживании интеллектуальных операций, предсказании, планировании.

Реакция одаренных детей на собственные слова и поступки часто бывает двойственной. Они как бы смотрят на себя со стороны. Ребенок говорит и параллельно с этим оценивает то,

что он говорит, то, как он говорит и соответствует ли это ожиданиям окружающих. Нетрудно догадаться, что речи и поступки одаренных детей, как правило, не соответствуют ожиданиям собеседника, вызывают реакцию непонимания или отторжения.

Совершенно невольно одаренные дети постоянно сравнивают себя с окружающими сверстниками и часто расценивают результаты этого сравнения не в свою пользу. У них формируется комплекс неполноценности: «Я не такой, как все, значит, я хуже». Проблема усугубляется еще тем, что одаренный ребенок осознает разницу между своими способностями и реальными физическими возможностями своего тела, которые не могут обеспечить высоких интеллектуальных и креативных потребностей одаренного ребенка. В итоге одаренный ребенок растет и развивается, постоянно ощущая несоответствие между «собой и собой», «собой и окружающими». Эта нагрузка подчас оказывается непосильной ношей для психики ребенка, она не только деформирует его личность, но и разрушает одаренность.

Все вышесказанное позволяет нам расценивать интеллектуальную рефлексию как фактор положительной обратной связи, а личностную рефлексию — как фактор отрицательной обратной связи в механизме саморегуляции системы детской одаренности.

При этом типе кризиса одаренный ребенок не захочет, во-первых, соответствовать предъявленным эталонам, во-вторых, вырабатывать свои собственные. Несомненно, развитие личностной рефлексии может осуществляться различными способами. Есть активно используемые в современной практике педагогические концепции, которые интерпретируют развитие рефлексии как приоритетный и позитивный фактор развития личности и мышления.

Детская одаренность будет укрепляться и развиваться, успешно проходить кризисные состояния и обретать новое качество, если будут сделаны акценты на следующих позициях.

1. Во избежание кризиса первого типа необходимо предоставлять ребенку возможность быть субъектом собственной деятельности и развивать его индивидуальный познавательный опыт.
2. Во избежание кризиса второго типа следует развивать наряду с интеллектуальной сферой одаренного ребенка его физическую, эмоционально-волевою, социально-коммуникативную сферы, поскольку законы развития для одаренных и обычных детей принципиально одни и те же.
3. Во избежание кризиса третьего типа важно достигать воспитательными мерами оптимального соотношения личностной и интеллектуальной рефлексии в каждом конкретном случае, с каждым конкретным ребенком.

Как видно, системный подход не только открывает новые перспективы в области изучения феномена детской одаренности в контексте человеческой одаренности в целом, но и намечает пути для построения концептуально новых развивающих образовательных программ для одаренных детей.

III. Заключение

В современном мире очень актуальны проблемы выявления, диагностики, прогноза, формирования, обучения и развития одаренных и талантливых детей. Правильное построение взаимоотношений одаренного ребенка с окружающим миром позволит ему наиболее полно проявить свои способности. Особенно остро встает этот вопрос в подростковом возрасте, так как именно в этом возрасте формируется самосознание, нравственные убеждения, мировоззрение, интересы. Очень важно создать благоприятную психологическую обстановку для одаренного ребенка, которая поможет преодолению разрыва между интеллектуальным и личностным развитием и будет способствовать их развитию.

Психоразвивающая работа педагога с одаренными детьми может вестись в 3 направлениях: развития интеллектуальных способностей ребенка, формирования адекватного самовосприятия, помощь в адаптации ребенка в окружающем мире и приобретение им конструктивных форм общения со сверстниками и взрослыми. Необходимо помочь родителям, педагогам и самому ребенку правильно организовать учебную деятельность. Сегодня создаются специальные программы для работы с одаренными детьми, школы во многих странах перестраиваются в сторону дифференцированного обучения. Наиболее

известные программы работы с одаренными детьми :методика полного усвоения Дж.Кэррол и Б.Блум, программа С.Каплан, педагогика индивидуализации Р.Кузине, “Свободный класс” Гилфорда, “Три вида обогащения учебной программы” Рензулли и “Таксономия целей обучения” Блума.

Многие педагоги успешно апробировали и применяют тесты психодиагностики творческого мышления Туник Е.Е. (модифицированные тесты Гилфорда и Торренса), тест структуры интеллекта Р.Амтхауера, методика СОНА (спонтанное описание нерегламентированной активности) для исследования познавательной активности одаренных детей, а также для изучения личностных особенностей и эмоционального состояния подростков использовалась методика Нюттена “Незаконченные предложения” и психогеометрический тест.

Исходя из вышесказанного важно отметить, что феномен детской одаренности до конца еще не изучен, поэтому ведущие ученые, великие педагоги, талантливые психологи продолжают изучение вопросов выявления одаренных детей, их слабых и сильных сторон как в структуре интеллектуальной деятельности, так и в личной, эмоционально-волевой сфере и сфере общения.

Задача же практикующего педагога, человека изо дня в день работающего с детьми выстроить свою работу, исходя из предложенных методик, и главное, своевременно, аккуратно и грамотно корректировать ее.

Приложения

Приложение № 1

Правила проведения диагностики.

Педагогу, прежде чем анкетировать детей, необходимо подготовить их к этому. Создать искреннюю, доверительную атмосферу.

Предлагая детям честно и искренне отвечать на вопросы, необходимо убедить их, что их не будут преследовать за честные ответы.

Анкеты чаще всего следует делать анонимными.

Подсчет мнений должен быть честным, объективным, учитывать типичные ответы и суждения.

Результаты обязательно должны быть доведены до сведения обучающегося.

Не следует разглашать полученную из анкет информацию, которая может ухудшить психологическое состояние ребенка или его положение в объединение.

Беседуя по результатам анкетирования с обучающимся индивидуально, следует подчеркивать и опираться на его сильные стороны, мобилизуя воспитанника на борьбу с его слабыми сторонами.

Выводы, почерпнутые из анкет, необходимо проверять и пополнять путем педагогических наблюдений за поведением ребенка.

Полученную информацию о ребенке следует учитывать при организации занятий, воспитательных мероприятий.

Общая характеристика обучающегося.

1. Общие сведения.

- А) Ф.И.О.
- Б) Дата рождения.
- В) Домашний адрес.
- Г) Состояния здоровья обучающегося (особенности физического развития, заболевания)

2. Сведения о семье.

- А) Члены семьи проживающие с ребенком.
- Б) Социально-демографические условия: многодетная, неполная, больные родители и

т.д.

- В) Материальные и жилищно-бытовые условия.
- Г) Характер взаимоотношений родителей и других членов семьи с ребенком:

- гармоничный;
- компромиссный;
- неустойчивый;
- конфликтный;
- слепое обожание;
- забота;
- дружба;
- доверие;
- равноправие;
- отчужденность;
- мелочная опека;
- полная самостоятельность;
- независимость и т.д.

Д) Криминогенные условия: аморальный образ жизни родителей, злоупотребление алкоголем, жестокое обращение и т.д.

3. Личность ребенка.

- А) Вступает ли в конфликтные отношения (как часто и с кем именно).
- Б) Характер общительности (отсутствует, избирательный, высокий).
- В) Какую роль выполняет (инициатор, организатор, исполнитель).
- Г) Проявляет ли положительные качества и формы поведения (нет/если да, то редко, часто или всегда):

- уважение к старшим;
- внимательность, чуткость, доброту;
- скромность;
- трудолюбие;
- добросовестность;
- самоорганизованность;
- самостоятельность;
- дисциплинированность?

Д) Проявляет ли отрицательные качества и формы поведения (нет/если да, то редко, часто или всегда):

- грубость;
- эгоизм;
- высокомерие;

- легкомыслие, беспечность;
- лживость;
- упрямство;
- жестокость;
- вредные привычки.

Е) Способен ли выбрать себе самостоятельное занятие? Долго ли проявляет интерес к выбранному занятию?

4. Положение в коллективе.

- А) Социальный статус в коллективе (лидер, популярный, принятый, отверженный).
 Б) Как относится к мнению коллектива (благожелательно, серьезно, равнодушно, враждебно)?
 В) Имеются ли близкие друзья, кто они?
 Г) Стремится ли воздействовать на товарищей (нет, да, редко, часто)?

5. Обучение.

- А) Какое отношение (увлеченное, заинтересованное, безразличное, отрицательное) проявляет к обучению в объединение.
 Б) Общее умственное развитие, кругозор, начитанность?
 В) Каков уровень внимания (высокий, средний, низкий)?
 Г) Как запоминает материал (быстро, медленно).
 Д) Каков уровень развития мышления (высокий, средний, низкий)?
 Е) Какую активность проявляет на занятии (высокую, среднюю, низкую, не проявляет).
 Ж) Владеет ли навыками самостоятельной работы (да, частично, нет).
 З) Как относится к требованиям педагога?

Приложение № 3

Анкета

«Моя семья»

Цель анкетирования: выявить, каковы взаимоотношения в семье, какое влияние оказывают родители на развитие личности ребенка.

1. Считаешь ли ты своих родителей строгими и справедливыми?
2. В чем, по- твоему, они бывают несправедливы по отношению к тебе?
3. Будешь ли ты воспитывать своих детей так, как твои родители, или иначе?
4. Будешь ли ты строгим родителем?
5. Будешь ли баловать своих детей? Как?
6. До которого часа ты будешь разрешать гулять своему ребенку?
7. Будешь ли ты наказывать своих детей? Как?
8. Ктог будет заниматься воспитанием детей в твоей семье?
9. Кто из родителей для тебя – образец для подражания?
10. Знаешь ли ты своих двоюродных, троюродных сестер, братьев?
11. Принято ли в вашей семье частое общение с бабушками, дедушками?
12. Хотелось бы тебе, чтобы твои внуки относились к тебе так, как ты относишься к своим престарелым родственникам?
13. Сколько бы хотел иметь собственных детей и почему?
14. Смог бы ты усыновить чужого ребенка?
15. В чем, по – твоему, главные причины конфликтов между родителями и их детьми?

Приложение № 4

Методика определения психологического профиля одаренного ребенка.

МЕТОДИКА «САМОЧУВСТВИЕ. АКТИВНОСТЬ. НАСТРОЕНИЕ. (САН)»

Обзор

Методика является разновидностью опросников состояний и настроений. Разработана В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай и М. П. Мирошниковым в 1973 г.

САН представляет собой карту (таблицу), которая содержит 30 пар слов, отражающих исследуемые особенности психоэмоционального состояния (самочувствие, настроение, активность). Каждую из них представляет 10 пар слов. На бланке обследования между полярными характеристиками располагается рейтинговая шкала. Испытуемому предлагают соотнести свое состояние с определенной оценкой на шкале. При обработке результатов исследования оценки пересчитываются в «сырые» баллы от 1 до 7. Количественный результат представляет собой сумму первичных баллов по отдельным категориям (или их среднее арифметическое).

При разработке методики авторы исходили из того, что три основные составляющие функционального психоэмоционального состояния - самочувствие, активность и настроение - могут быть охарактеризованы полярными оценками, между которыми существует континуальная последовательность промежуточных значений. Однако получены данные о том, что шкалы САН имеют чрезмерно обобщенный характер. Факторный анализ позволяет выявить более дифференцированные шкалы: «самочувствие», «уровень напряженности», «эмоциональный фон», «мотивация» (А.Б.Леонова, 1984).

Конструктивная валидность САН устанавливалась на основании сопоставления с результатами психофизиологических методик с учетом показателей критической частоты мельканий, температурной динамики тела, хронорефлексометрии. Текущая валидность устанавливалась путем сопоставления данных контрастных групп, а также путем сравнения результатов испытуемых в разное время рабочего дня.

Разработчиками методики проведена ее стандартизация на материале обследования выборки 300 студентов. САН нашел широкое распространение при оценке психического состояния больных и здоровых лиц, психоэмоциональной реакции на нагрузку, для выявления индивидуальных особенностей и биологических ритмов психофизиологических функций.

Инструкция

«Вам предлагается описать свое состояние, которое вы испытываете в настоящий момент, с помощью таблицы, состоящей из 30 полярных признаков. Вы должны в каждой паре выбрать ту характеристику, которая наиболее точно описывает Ваше состояние, и отметить цифру, которая соответствует степени (силе) выраженности данной характеристики».

Стимульный материал

Типовая Карта Методики Сан

- Фамилия, инициалы
- Пол
- Возраст
- Дата
- Время

1. Самочувствие хорошее	3 2 1 0 1 2 3	Самочувствие плохое
2. Чувствую себя сильным	3 2 1 0 1 2 3	Чувствую себя слабым
3. Пассивный	3 2 1 0 1 2 3	Активный
4. Малоподвижный	3 2 1 0 1 2 3	Подвижный
5. Веселый	3 2 1 0 1 2 3	Грустный
6. Хорошее настроение	3 2 1 0 1 2 3	Плохое настроение

7. Работоспособный	3 2 1 0 1 2 3	Разбитый
8. Полный сил	3 2 1 0 1 2 3	Обессиленный
9. Медлительный	3 2 1 0 1 2 3	Быстрый
10. Бездеятельный	3 2 1 0 1 2 3	Деятельный
11. Счастливый	3 2 1 0 1 2 3	Несчастный
12. Жизнерадостный	3 2 1 0 1 2 3	Мрачный
13. Напряженный	3 2 1 0 1 2 3	Расслабленный
14. Здоровый	3 2 1 0 1 2 3	Больной
15. Безучастный	3 2 1 0 1 2 3	Увлеченный
16. Равнодушный	3 2 1 0 1 2 3	Взволнованный
17. Восторженный	3 2 1 0 1 2 3	Унылый
18. Радостный	3 2 1 0 1 2 3	Печальный
19. Отдохнувший	3 2 1 0 1 2 3	Усталый
20. Свежий	3 2 1 0 1 2 3	Изнуренный
21. Сонливый	3 2 1 0 1 2 3	Возбужденный
22. Желание отдохнуть	3 2 1 0 1 2 3	Желание работать
23. Спокойный	3 2 1 0 1 2 3	Озабоченный
24. Оптимистичный	3 2 1 0 1 2 3	Пессимистичный
25. Выносливый	3 2 1 0 1 2 3	Утомляемый
26. Бодрый	3 2 1 0 1 2 3	Вялый
27. Соображать трудно	3 2 1 0 1 2 3	Соображать легко
28. Рассеянный	3 2 1 0 1 2 3	Внимательный
29. Полный надежд	3 2 1 0 1 2 3	Разочарованный
30. Довольный	3 2 1 0 1 2 3	Недовольный

Ключи

Обработка и интерпретация данных.

При подсчете крайняя степень выраженности негативного полюса пары оценивается в один балл, а крайняя степень выраженности позитивного полюса пары в семь баллов. При этом нужно учитывать, что полюса шкал постоянно меняются, но положительные состояния всегда получают высокие баллы, а отрицательные - низкие. Полученные баллы группируются в соответствии с ключом в три категории и подсчитывается количество баллов по каждой из них.

Самочувствие (сумма баллов по шкалам): 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26.

Активность (сумма баллов по шкалам): 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28.

Настроение (сумма баллов по шкалам): 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.

Полученные результаты по каждой категории делятся на 10.

Средний балл шкалы равен 4. Оценки, превышающие 4 балла, говорят о благоприятном состоянии испытуемого, оценки ниже четырех свидетельствуют об обратном. Нормальные оценки состояния лежат в диапазоне 5,0-5,5 баллов. Следует учесть, что при анализе функционального состояния важны не только значения отдельных его показателей, но и их соотношение.

Приложение № 5

МЕТОДИКА «НЕСУЩЕСТВУЮЩЕЕ ЖИВОТНОЕ»

Обзор

Проективная методика исследования личности; предложена М.З. Друкаревич.

Испытуемому предлагают придумать и нарисовать несуществующее животное, а также дать ему ранее не существовавшее имя. Из имеющейся литературы видно, что процедура обследования не стандартизована (используются разных размеров листы бумаги для рисования, в одних случаях рисунок выполняется цветными карандашами, в других - одним цветом и т. д.). Общепринятой системы оценки рисунка не существует. Теоретические посылы, положенные в основу создания методики, совпадают с таковыми у прочих проективных методик. Как и многие другие рисуночные тесты, тест направлен на диагностику личностных особенностей, иногда ее творческих потенций.

Показана удовлетворительная конвергентная валидность методики путем установления связи между результатами, полученными с ее помощью, и данными других личностных методик на материале обследования пациентов психиатрической клиники и лиц, проходящих профотбор в штат МВД (П.В. Яньшин, 1988, 1990). Валидность также подтверждена при дифференциации больных невротами и здоровых (Т. И. Краско, 1995).

Это одна из наиболее популярных рисуночных методик. Она широко используется отечественными психологами при обследовании детей и взрослых, больных и здоровых чаще всего в качестве ориентирующей методики, т. е. такой, данные которой позволяют выдвинуть некоторые гипотезы об особенностях личности.

Инструкция

"Придумайте и нарисуйте несуществующее животное и назовите его несуществующим названием".

Инструкция для группового тестирования (расширенный вариант)

«Сегодня Вам предлагается задание на раскрытие Ваших творческих способностей, воображения, умения решать нестандартные задачи.

В течении 25-30 минут придумайте и нарисуйте несуществующее животное. При этом важно не использовать подсказки-образы, придуманные ранее другими людьми, например, «чебурашка», «лошарик» и т. п.

Придуманное вами животное назовите несуществующим, но подходящим ему, на Ваш взгляд, именем. Имя должно состоять из одного слова, части которого не должны отражать уже существующих в русском языке слов (например «дельфинокрыл», «конекит» и т. п.).

Составьте его описание в произвольной форме (ориентировочно 10-15 предложений). В описании желательно отразить следующие моменты: размеры животного, где и с кем живет, чем питается, чего боится, насколько его внешний вид сочетается с его повадками, для чего он живет и какая от него польза и т. д. и т.п.

Данный перечень вопросов предлагается Вам для ориентировки. Проявите Вашу фантазию. Уверены, что Вы придумаете что-то более оригинальное.

Вверху на листе поставьте свой условный номер, сегодняшнюю дату. Внизу – свою роспись.

Желаем Вам творческих успехов!»

Анализ. Интерпретация. Общие замечания.

Метод интерпретации рисуночных тестов, в том числе и «Рисунка несуществующего животного» построен на теории психомоторной связи. Для регистрации состояния психики используется исследование моторики (в частности, моторики рисующей доминантной правой руки, зафиксированной в виде графического следа движения, рисунка). По И.М. Сеченову, всякое представление, возникающее в психике, любая тенденция, связанная с этим

представлением, заканчивается движением (буквально: "Всякая мысль заканчивается движением").

Если реальное движение по какой-то причине не осуществляется, то в соответствующих группах мышц суммируется определенное напряжение энергии, необходимой для осуществления ответного движения (на представление - мысль). Так, например, образы и мысли-представления, вызывающие страх, стимулируют напряжение в группах ножной мускулатуры и в мышцах рук, что оказалось бы необходимым в случае ответа на страх бегством или защитой с помощью рук — ударить, заслониться.

Тенденция движения имеет направление в пространстве: удаление, приближение, наклон, выпрямление, подъем, падение. При выполнении рисунка лист бумаги (либо полотно картины) представляет собой модель пространства и, кроме состояния мышц, фиксирует отношение к пространству, т.е. возникающую тенденцию.

Пространство, в свою очередь, связано с эмоциональной окраской переживания и временным периодом: настоящим, прошлым, будущим. Связано оно также с действенностью или идеально-мыслительным планом работы психики. Пространство, расположенное сзади и слева от субъекта, связано с прошлым периодом и бездеятельностью (отсутствием активной связи между мыслью-представлением, планированием и его осуществлением). Правая сторона, пространство спереди и вверху связаны с будущим периодом и действенностью. На листе (модели пространства) левая сторона и низ связаны с отрицательно окрашенными и депрессивными эмоциями, с неуверенностью и пассивностью. Правая сторона (соответствующая доминантной правой руке) — с положительно окрашенными эмоциями, энергией, активностью, конкретностью действия.

Положение рисунка на листе.

В норме рисунок расположен по средней линии вертикально поставленного листа. Лист бумаги лучше всего взять белый или слегка кремовый, неглянцевый. Пользоваться карандашом средней мягкости; ручкой и фломастером рисовать нельзя.

Положение рисунка ближе к верхнему краю листа (чем ближе, тем более выражено) трактуется как высокая самооценка, как недовольство своим положением в социуме, недостаточностью признания со стороны окружающих, как претензия на продвижение и признание, тенденция к самоутверждению.

Положение рисунка в нижней части — обратная тенденция: неуверенность в себе, низкая самооценка, подавленность, нерешительность, незаинтересованность в своем положении в социуме, в признании, отсутствие тенденции к самоутверждению.

Центральная смысловая часть фигуры (голова или замещающая ее деталь). Голова повернута вправо — устойчивая тенденция к деятельности, действенности: почти все, что обдумывается, планируется, осуществляется или, по крайней мере, начинает осуществляться (если даже и не доводится до конца). Испытуемый активно переходит к реализации своих планов, наклонностей.

Голова повернута влево — тенденция к рефлексии, к размышлениям. Это не человек действия: лишь незначительная часть замыслов реализуется или хотя бы начинает реализоваться. Нередко также боязнь перед активным действием и нерешительность (вариант: отсутствие тенденции к действию или боязнь активности — следует решить дополнительно).

Положение "анфас", т.е. голова направлена на рисующего (на себя), трактуется как эгоцентризм. На голове расположены детали, соответствующие органам чувств—уши, рот, глаза. Значение детали "уши" — прямое: заинтересованность в информации, значимость мнения окружающих о себе.

Дополнительно по другим показателям и их сочетанию определяется, предпринимает ли испытуемый что-либо для завоевания положительной оценки или только продуцирует на

оценки окружающих соответствующие эмоциональные реакции (радость, гордость, обида, огорчение), не изменяя своего поведения. Приоткрытый рот в сочетании с языком при отсутствии прорисовки губ трактуется как большая речевая активность (болтливость), в сочетании с прорисовкой губ — как чувственность; иногда и то, и другое вместе. Открытый рот без прорисовки языка и губ, особенно — зачерченный, трактуется как легкость возникновения опасений и страхов, недоверия. Рот с зубами — вербальная агрессия, в большинстве случаев — защитная (огрызается, задирается, грубит в ответ на обращение к нему отрицательного свойства, осуждение, порицание). Для детей и подростков характерен рисунок зачерченного рта округлой формы (боязливость, тревожность).

Особое значение придают глазам. Это символ присущего человеку переживания страха: подчеркивается резкой прорисовкой радужки. Обратит внимание на наличие или отсутствие ресниц. Ресницы — истероидно-демонстративные манеры поведения; для мужчин: женственные черты характера с прорисовкой зрачка и радужки совпадают редко. Ресницы — также заинтересованность в восхищении окружающих внешней красотой и манерой одеваться, придание этому большого значения.

Увеличенный (относительно фигуры в целом) размер головы говорит о том, что испытываемый ценит рациональное начало (возможно, и эрудицию) в себе и окружающих.

На голове также иногда располагаются дополнительные детали: рога — защита, агрессия. Определить по сочетанию с другими признаками — когтями, щетиной, иглами — характер этой агрессии: спонтанная или защитно-ответная. Перья — тенденция к самоукрашению и самооправданию, к демонстративности. Грива, шерсть, подобие прически — чувственность, подчеркивание своего пола и иногда ориентировка на свою сексуальную роль.

Несущая, опорная часть фигуры.

К ней относятся (ноги, лапы, иногда — постамент). Рассматривается основательность этой части по отношению к размерам всей фигуры и по форме:

- а) основательность, обдуманность, рациональность принятия решения, пути к выводам, формирование суждения, опора на существенные положения и значимую информацию;
- б) поверхностность суждений, легкомыслие в выводах и неосновательность суждений, иногда импульсивность принятия решения (особенно при отсутствии или почти отсутствии ног).

Обратит внимание на характер соединения ног с корпусом: точно, тщательно или небрежно, слабо соединены или не соединены вовсе — это характер контроля за рассуждениями, выводами, решениями. Однотипность и однонаправленность формы лап, любых элементов опорной части — конформность суждений и установок в принятии решений, их стандартность, банальность. Разнообразие в форме и положении этих деталей — своеобразие установок и суждений, самостоятельность и небанальность; иногда даже творческое начало (соответственно необычности формы) или инакомыслие (ближе к патологии).

Части, поднимающиеся над уровнем фигуры.

Они могут быть функциональными или украшающими: крылья, дополнительные ноги, щупальца, детали панциря, перья, бантики вроде завитушек-кудрей, цветково-функциональные детали — энергия охвата разных областей человеческой деятельности, уверенность в себе, "самораспространение" с неделикатным и неразборчивым притеснением окружающих, либо любознательность, желание соучаствовать как можно в большем числе дел окружающих, завоевание себе места под солнцем, увлеченность своей деятельностью, смелость предприятий (соответственно значению Детали-символа — крылья или щупальца и т.д.). Украшающие детали — демонстративность, склонность обращать на себя внимание окружающих, манерность (например, лошадь или ее несуществующее подобие в султанах из павлиньих перьев).

Хвосты.

Выражают отношение к собственным действиям, решениям, выводам, к своей вербальной продукции — судя по тому, повернуты ли эти хвосты вправо (на листе) или влево. Хвосты повернуты вправо — отношение к своим действиям и поведению. Влево — отношение к своим мыслям, решениям; к упущенным возможностям, к собственной нерешительности. Положительная или отрицательная окраска этого отношения выражена направлением хвостов вверх (уверенно, положительно, бодро) или падающим движением вниз (недовольство собой, сомнение в собственной правоте, сожаление о сделанном, сказанном, раскаяние и т.п.). Обратить внимание на хвосты, состоящие из нескольких, иногда повторяющихся, звеньев, на особенно пышные хвосты, особенно длинные и иногда разветвленные.

Контуры фигуры.

Анализируются по наличию или отсутствию выступов (типа щитов, панцирей, игл), прорисовки и затемнения линии контура. Это защита от окружающих, агрессивная — если она выполнена в острых углах; со страхом и тревогой — если имеет место затемнение, "запачкивание" контурной линии; с опасением, подозрительностью — если выставлены щиты, "заслоны", линия удвоена. Направленность такой защиты — соответственно пространственному расположению: верхний контур фигуры — против вышестоящих, против лиц, имеющих возможность наложить запрет, ограничение, осуществить принуждение, т.е. против старших по возрасту, родителей, учителей, начальников, руководителей; нижний контур — защита против насмешек, непризнания, отсутствия авторитета у нижестоящих подчиненных, младших, боязнь осуждения; боковые контуры — недифференцированная опасливость и готовность к самозащите любого порядка и в разных ситуациях; то же самое — элементы "защиты", расположенные не по контуру, а внутри контура, на самом корпусе животного. Справа — больше в процессе деятельности (реальной), слева — больше защита своих мнений, убеждений, вкусов.

Общая энергия.

Оценивается количество изображенных деталей — только ли необходимое количество, чтобы дать представление о придуманном несуществующем животном (тело, голова, конечности или тело, хвост, крылья и т.п.): с заполненным контуром, без штриховки и дополнительных линий и частей, просто примитивный контур, — или имеет место щедрое изображение не только необходимых, но усложняющих конструкцию дополнительных деталей. Соответственно, чем больше составных частей и элементов (помимо самых необходимых), тем выше энергия. В обратном случае — экономия энергии, астеничность организма, хроническое соматическое заболевание (то же самое подтверждается характером линии — слабая паутинообразная линия, "возит карандашом по бумаге", не нажимая на него). Обратный же характер линий — жирная с нажимом — не является полярным: это не энергия, а тревожность. Следует обратить внимание на резко продавленные линии, видимые даже на обратной стороне листа (судорожный, высокий тонус мышц рисующей руки) — резкая тревожность. Обратить внимание также на то, какая деталь, какой символ выполнен таким образом (т.е. к чему привязана тревога).

Линии.

Оценка характера линии (дубляж линии, небрежность, неаккуратность соединений, "островки" из находящихся друг на друга линий, зачернение частей рисунка, "запачкивание", отклонение от вертикальной оси, стереотипности линий и т.д.). Оценка осуществляется так же, как и при анализе пиктограммы. То же — фрагментарность линий и форм, незаконченность, оборванность рисунка.

Типы животных.

Тематически животные делятся на уязвимых, угрожающих и нейтральных (подобия льва, бегемота, волка или птицы, улитки, муравья, либо белки, собаки, кошки). Это отношение к собственной персоне и к своему "Я", представление о собственном положении в мире, как бы идентификация себя по значимости (с зайцем, букашкой, слоном, собакой и т.д.). В данном случае рисуемое животное — представитель самого рисующего.

Уподобление рисуемого животного человеку, начиная с постановки животного в положение прямохождения на две лапы, вместо четырех или более, и заканчивая одеванием животного в человеческую одежду (штаны, юбки, банты, пояса, платье), включая похоть морды на лицо, ног и лап на руки, свидетельствует об инфантильности, эмоциональной незрелости, соответственно степени выраженности "очеловечивания" животного. Механизм сходен аллегорическому значению животных и их характеров в сказках, притчах и т.п.

Агрессивность.

Степень агрессивности выражена количеством, расположением и характером углов в рисунке, независимо от их связи с той или иной деталью изображения. Особенно весомы в этом отношении прямые символы агрессии — когти, зубы, клювы. Следует обратить внимание также на акцентировку сексуальных признаков — вымени, сосков, груди при человекоподобной фигуре и др. Это отношение к полу, вплоть до фиксации на проблеме секса.

Фигура круга (особенно — ничем не заполненного) символизирует и выражает тенденцию к скрытности, замкнутость, закрытость своего внутреннего мира, нежелание давать сведения о себе окружающим, наконец, нежелание подвергаться тестированию. Такие рисунки обычно дают очень ограниченное количество данных для анализа.

Обратить внимание на случаи вмонтирования механических частей в тело "животного" — постановка животного на постамент, тракторные или танковые гусеницы, треножник; прикрепление к голове пропеллера, винта; вмонтирование в глаз электролампы, в тело и конечности животного — рукояток, клавиш и антенн. Это наблюдается чаще у больных шизофренией и глубоких шизоидов.

Творческие возможности.

Выражены обычно количеством сочетающихся в фигуре элементов: банальность, отсутствие творческого начала принимают форму "готового", существующего животного (люди, лошади, собаки, свиньи, рыбы), к которому лишь приделывается "готовая" существующая деталь, чтобы нарисованное животное стало несуществующим — кошка с крыльями, рыба с перьями, собака с лапами и т.п. Оригинальность выражается в форме построения фигуры из элементов, а не целых заготовок.

Название.

Может выражать рациональное соединение смысловых частей (летающий заяц, "бегекот", "мухожер" и т.п.). Другой вариант — словообразование с книжно-научным, иногда латинским суффиксом или окончанием ("ратолетиус" и т.п.). Первое — рациональность, конкретная установка при ориентировке и адаптации; второе — демонстративность, направленная главным образом на демонстрацию собственного разума, эрудиции, знаний. Встречаются названия поверхностно-звуковые без всякого осмысления ("лялие", "лиошана", "гратегер" и т.п.), знаменующие легкомысленное отношение к окружающим, неумение учитывать сигнал опасности, наличие аффективных критериев в основе мышления, перевес эстетических элементов в суждениях над рациональными.

Наблюдаются иронически-юмористические названия ("риночурка", "пузыренд" и т.п.) — при соответственно иронически-снихождительном отношении к окружающим. Инфантильные

названия имеют обычно повторяющиеся элементы ("тру-тру", лю-лю", "кус-кус" и т.п.). Склонность к фантазированию (чаще защитного порядка) выражена обычно удлинёнными названиями ("аберосинотиклирон", "гулобарниклета-миешиния" и т.п.).

Приложение № 6

ТЕСТ ОКРАШИВАНИЯ ПАЛЬЦЕМ

(Finger Painting Test)

Обзор

Проективная методика исследования личности. Описана Рут Ф. Шоу (Ruth F. Show) в 1932 г. Методика рисования пальцами родилась в Риме для преодоления специфических проблем, возникавших в ее школе. Эта школа была местом, где встречались дети различных национальностей, говорящие на разных языках, и рисование пальцами должно было стать таким методом самовыражения, который бы подходил всем и не зависел от вербализации.

Мисс Шоу обратила внимание психологов на свою новую образовательную методику, когда заметила, что та помогает ее юным ученикам избавиться от подавленности, преодолеть страхи и укрепляет их уверенность в себе. В дальнейшем разрабатывалась П. Наполи (1946,1951) и др. как личностная методика.

Обследуемому предлагают влажный лист бумаги и набор красок. Рисунок выполняется пальцем, который окунается в краску.

Базисное утверждение, на котором основывается метод, заключается в том, что рисование пальцами – это форма экспрессивного поведения, анализируя которое можно раскрыть значимые характеристики личности. В этом отношении рисование пальцами перекликается с другими формами художественного самовыражения, позволяющими максимум экспрессивного поведения и требующими минимум адаптации.

По мнению авторов и психологов, имеющих значительный опыт практического применения данной методики (Спринг, Мосс, Лайл, Розенцвейг, Дарбин и др.), наиболее значимые ассоциации субъект выдает в процессе рисования, когда изобразительная деятельность приводит его к наибольшему эмоциональному накалу. В это время его ассоциации являются более искренними проявлениями личности, чем полученные в любые другие моменты. В ряде случаев испытуемого просят рассказать о том, что получилось после завершения рисунка. Рекомендуется также составлять серию таких «картин», созданных одним и тем же лицом за сравнительно длительный период.

Считается, что в силу слабой структурированности тестовой ситуации создаются наиболее благоприятные условия для самовыражения.

Для использования всех преимуществ данного метода и процессуального анализа, экспериментатор должен присутствовать все время проведения теста и фиксировать как и какие цвета выбирает субъект, как использует пространство, как двигается, а также спонтанные высказывания и подходы к работе.

Общие подходы к интерпретации основаны на учете следующих **основных показателей**:

1. Наблюдение общего поведения.
2. Распределение времени.
3. Использование пространства и местоположение.
4. Цвет.

5. Светотени.
6. Мазки.
7. Содержание.
8. Движения и жесты.
9. Ритм.

Существует интерпретационная схема, где каждый из указанных показателей достаточно подробно раскрыт и обоснован с учетом имеющегося диагностического опыта.

Отмечаются следующие **достоинства** данной методики:

1. Свобода от двигательных ограничений. Рисование пальцами требует минимального участия той группы мышц, которые отвечают за мелкую моторику, поэтому в этом отношении она является прекрасным средством самовыражения как для тех, кто не испытывает трудностей такого плана, так и для людей с физическими недостатками. Люди, страдающие физическими недостатками, откроют в рисовании пальцами прекрасный источник самовыражения, который компенсирует их ограничения. Рисование пальцами очень эффективно в случаях слепоты, глухоты, спастических проявлениях.

2. Свобода от культурного влияния. Рисование пальцами привлекает минимум культурных или усвоенных ценностей, поэтому реакции не подвержены влиянию стандартных шаблонов. Как и почерк, рисование пальцами нельзя отнести к какому-либо стилю. Субъект не может в зависимости от своего предыдущего опыта считать рисунки плохими или хорошими, приемлемыми или неприемлемыми, правильными или неправильными.

Возможно, наибольшее значение имеет тот факт, что рисование пальцами является средством самовыражения, которое относительно не подвержено влиянию языкового фактора, который часто выступает в качестве сильного сдерживающего агента в эмоциональном плане.

3. Свобода от социального давления. Социальное давление можно определить как личностный аспект культуры, нарушающий свободу самовыражения индивида. А рисование пальцами – это социально санкционированная «игра с грязью», которая позволяет индивиду вывести свои агрессивные импульсы. Она приводит к удовлетворению деструктивных влечений, в то же время не будучи деструктивной, и позволяет субъекту пренебречь социальными запретами и табу без страха возмездия. При рисовании пальцами ситуация носит игровой характер и страх, который может обнаружить у себя субъект, минимизирован.

4. Процессуальный и последовательный анализ. Возможно, наибольшее достоинство метода рисования пальцами состоит в том, что проводящий тестирование имеет возможность наблюдать процесс достижения субъектом конечного продукта (процессуальный анализ). Следует четко отличать от последовательного анализа. Возможны также наблюдения, связанные с изменениями от рисунка к рисунку когда во время одного или нескольких сеансов появляется несколько законченных рисунков (последовательный анализ). Он может быть использован в целях проверки достоверности. Его можно также использовать для определения степени изменения выдаваемых субъектом проявлений на разных стадиях диагностики или терапии.

5. Нет проблемы эквивалентных форм. Еще одно преимущество методики заключается в том, что не существует проблемы эквивалентных форм при повторном рисовании. Каждый раз ситуация рисования является для субъекта новым увлекательным приключением, и каждый рисунок представляет собой новый пункт в тестировании.

б. Многовариантность целевого использования методики. Методика может проводиться как при индивидуальном, так и групповом обследовании. Она также подходит в качестве эффективного средства психотерапевтического воздействия на личность.

Многие исследователи рассказывают о различных формах использования этого метода. Шоу и Лайл отмечают, что он позволяет добиваться проявления фантазии у детей. Мосс рассказывает о его применении для стимулирования свободных ассоциаций, Спринг указывает на его ценность при работе с анальными импульсами. Розенцвейг и Дарбин разрабатывали диагностический аспект этой методики, они пытались выяснить, как выражаются личностные особенности психотических пациентов в больнице для душевнобольных. Флеминг, работая со взрослыми невротиками, пыталась соотнести их поведение, выраженное во время рисования, с их личностными характеристиками. Наполи провел сравнительное исследование целого ряда диагнозов и сопроводил его подробным отчетом о значении различных показателей рисунка для интерпретации. В своей более ранней публикации Наполи выделил в таких рисунках критерии, которые можно диагностировать как параноидные и шизофренические признаки. Эртоу и Кэйдис исследовали роль метода рисования пальцами в интегрированных психотерапевтических программах.

Таким образом, метод рисования пальцами получает все возрастающее признание, однако он не так тщательно изучен, как большинство других проективных методик. Тем не менее, уже сейчас ясно, что рисование пальцами может предоставить адекватные показатели для определения базовых характеристик индивида.

Инструкция. Особенности проведения процедуры тестирования. Необходимое оборудование.

1. Бумага. Стандартный лист представляет собой большое прямоугольное бумажное полотно 22 x 16 дюймов (56 x 41 см), с глянцевой поверхностью для рисования и матовой обратной стороной, на которой регистрируются дата проведения, личные данные и другая необходимая информация. Бумага меньшего размера также годится, но большие листы дают субъекту больше простора для самовыражения. Все время сеансов следует придерживаться однажды выбранного размера: важно, чтобы субъект, работал на одинаковых листах. Это обеспечит большее единообразие проявлений.

2. Краски. Субъекту предлагают шесть основных цветов: синий, черный, красный, коричневый, зеленый и желтый. Краски содержатся в баночках и имеют устойчивую пастообразную консистенцию, и субъекту необходимо приложить усилия, чтобы начать рисовать. После необходимых манипуляций с красками и водой (эмоционально стимулирующий процесс) получается однородная рабочая масса. Краски не причинят вреда, если их проглотят, и легко отмываются с любой поверхности.

3. Место для рисования. Высота стола должна соответствовать потребностям индивида. Удобно, когда уровень столешницы находится чуть ниже локтя субъекта в положении стоя. Около стола должно быть достаточно свободного пространства для того, чтобы субъект мог ходить вокруг него во время работы. Поверхность стола должна быть без трещин, и предпочтительно, чтобы она была сделана из таких материалов, как линолеум, или зеркальное стекло. Размеры поверхности должны быть больше чем размеры предназначенного для работы листа.

4. Емкости. Стандартное оборудование включает в себя большую емкость длиной около 17 дюймов (43 см) для смачивания бумаги, сосуд меньшего размера для обрызгивания и увлажнения и ведро для уборки. Все это желательно, но необязательно. Достаточно, если имеется раковина и подходящих размеров стол со свободным пространством вокруг него.

Проведение теста.

Существуют различные мнения относительно того, как следует знакомить субъекта с материалами для рисования пальцами. Достоинства каждого метода меняются в зависимости от целей экспериментатора.

Наиболее приемлемой процедурой, основанной на практическом опыте, является следующая.

Перед тем как субъект зайдет в помещение, емкости должны быть наполнены водой, краски открыты, а лист помещен на столе. Субъекту дается **инструкция**:

«Здесь имеется шесть основных цветов, которые можно использовать в любых сочетаниях для получения любого эффекта. Мы не используем кисти, потому что у нас есть десять пальцев. Пять на одной руке и пять на другой. Это гораздо больше чем одна кисть. Делайте все, что вы хотите сделать и скажите мне, когда закончите».

Если у субъекта уже есть опыт подобного рисования, достаточно сказать: «Давайте сделаем еще один рисунок». Если субъект будет просить дальнейших, более конкретных инструкций, его заверяют, что он может рисовать все, что он хочет и так, как он хочет. Во времени ограничений не дается. В среднем работа занимает пятнадцать-двадцать минут, в крайних вариантах – от десяти минут до одного часа. Количество расходуемого времени в значительной степени варьирует в зависимости от возраста испытуемого. После окончания рисунка его просят придумать название и задают вопрос, может ли субъект как-либо соотнести свой рисунок с собственной жизнью. Детей просят придумать рассказ, связанный с рисунком.

Анализ

Основные положения интерпретации (диагностические основы).

Многие обобщения, представленные ниже, выведены на основе клинического опыта и анализа 700 рисунков. Они предлагаются в качестве экспериментальных гипотез и, конечно, требуют дальнейшей верификации.

Наблюдение общего поведения. Как правило, клиницисты соглашались с тем, что определенные аспекты поведения индивида в клинической или тестовой ситуации имеют большое диагностическое значение. Ситуация рисования пальцами во многих отношениях напоминает игровую и предоставляет уникальную возможность получения таких данных о поведении, которые можно интерпретировать.

Поведение субъекта до и во время рисования включают в себя позу субъекта, скорость его движений, частоту дыхания и спонтанные высказывания. Уникальными факторами, характерными только для метода рисования пальцами, являются реакция на влажность и тактильные ощущения испачканности.

Можно определить значение каждого отдельного аспекта поведения, однако вместе все поведенческие реакции формируют целостную картину, по которой обычно можно судить об общей установке или настроении субъекта. Для удобства, выявленные из поведенческих характеристик установки и настроения можно суммировать под понятиями «дистанция» и «вовлеченность».

В ситуации рисования пальцами субъект может проявить **две различные тенденции**:

1. «**Дистанция**», которая показывает стремление индивида отделить себя от задания;
2. «**Вовлеченность**», отражающая намерение полностью участвовать в процессе.

У субъекта одновременно присутствуют обе тенденции, их сила варьируется и одна из них доминирует.

Дистанция. Часто первая реакция индивида в ситуации рисования пальцами предполагает доминирование «дистантной» тенденции. Такое поведение можно классифицировать следующим образом:

а) Пространственно-физическое. Выражается в манере индивида подходить к столу и краскам. Субъект может стараться держаться от них настолько далеко, насколько это возможно. Либо он может держать одну руку за спиной, погружая в краску или в воду только один палец или вытягивать как можно дальше от себя руку, используя палец как карандаш или инструмент, как будто он не является частью его самого. В крайнем случае можно наблюдать сочетание всех этих поведенческих проявлений.

б) Вербальное. Дистанцированная позиция может выражаться и в вербальном поведении субъекта. Он может проявить признаки замешательства. Он может попытаться избежать самостоятельных действий и переложить ответственность на экспериментатора. Он может задавать такие вопросы типа: «А как мне это делать?», «Что я буду рисовать?», «Кто сделал эти краски?». Все эти запросы направлены на то, чтобы субъект мог оставаться вне ситуации.

в) Невербальное. «Дистантная» тенденция может выражаться в беспорядочных движениях рук, быстром переключении внимания, неловкости в движениях. Она также может проявляться в попытках манипуляции или привлечения тщательного планируемого, стереотипичного поведения, такого как настойчивое рисование геометрических фигур.

Может показаться, что дистанцируемые тенденции противоречат ранее заявленному утверждению, что рисование пальцами способствует спонтанному участию и что примеры отвержения этого метода редки. На самом деле тенденция к дистанцированному поведению начинает уменьшаться с того момента, как субъект каким-либо образом вошел в ситуацию рисования, к тому же ситуация настолько эмоционально заряжена, что способна сломить любую степень дистанцированности.

Дистантная тенденция может иметь различную глубинную мотивацию. Это может быть инфантильный негативизм, враждебность, осторожность или неудовлетворенность. Осторожность лучше всего видна в предвосхищающей реакции на влагу и грязь. Это как раз тот случай, когда дистанция может быть быстро преодолена. После контакта с сыростью и «грязью» субъект может испытать сильное чувство удовлетворения и тогда перейти к ярко выраженному «вовлеченному» поведению.

Вовлеченность. В противоположность индивидам с дистанцированным поведением, есть субъекты, которые готовы сразу же погрузиться в ситуацию рисования целиком. Такое поведение представляет вовлеченную тенденцию. В процессе рисования субъект может задействовать не только пальцы, но и движения всего тела. В его мимических жестах будет выражаться восторг или гнев, к ритмичным движениям присоединяются ладони, плечи и спина. Субъект может покрывать краской свое тело, дети особенно любят размазывать ее по животу. Некоторые испытуемые наслаждаются длительным мытьем рук в воде. Поведение, показывающее доминирование «вовлеченной» тенденции, лучше всего описать словами «погружение в работу». Мотивация, лежащая в основе вовлеченного поведения опять же может быть различной. Она может быть представлена стремлением к удовольствию или удовлетворению, в частности от контакта с водой и «грязью», или это может быть агрессия и враждебность.

Некоторая степень вовлеченности присутствует уже с того момента, когда индивид вообще попадает в ситуацию рисования пальцами. Процессуальный анализ часто выявляет изменения в поведении субъекта в сторону увеличения степени вовлеченности.

Диагностические особенности процесса рисования пальцами.

1. Распределение времени.

Затраченное время можно разделить на три значимых элемента:

1. продолжительность реакции до начала рисования,
2. паузы во время рисования,
3. общее время, затраченное на произведение каждого отдельного продукта и всех рисунков.

Продолжительность первой реакции. Она также может служить показателем относительной массы «вовлеченной» или «дистантной» тенденций. Некоторые субъекты сразу же приступают к заданию, другие приходят в замешательство, колеблются, сомневаются. Особенно длительная продолжительность реакции может свидетельствовать о преждевременной тревоге, связанной с реакциями на влагу и грязь.

Паузы во время рисования. Они могут быть связаны с неожиданными эмоциональными эффектами, возникшими из-за цветовых сочетаний или размера рисунка, вызывающих страх или тревогу. Столкнувшись с новым цветовым сочетанием, которое, так или иначе, становится для него значимым, субъект может вербально или мимически выразить свой ужас или отвращение. Например, «Ой, это выглядит ужасно! Можно я это выброшу?», «Можно я это смою?», «Как мне сделать это светлее?», «Ненавижу этот цвет!». Субъект может даже в ярости разорвать и выбросить лист.

Общее время. Общее время рисования отражает то, в какой степени субъект позволяет себе быть вовлеченным в процесс. Некоторые испытуемые не способны отделить себя от ситуации рисования либо потому, что получают через него облегчение, либо из стремления к совершенству. Некоторые могут продолжать рисовать, пока бумага не начнет рваться. Другие отходят от ситуации так скоро, как только возможно, потому что ситуация может вызывать у них чувство тревоги.

7. Использование пространства и местоположение.

При рисовании пальцами большинство индивидов ограничивают себя пределами бумаги и стремятся занять большую часть листа. По этой причине отклонения в использовании бумаги становятся значительными для интерпретации. Обычно наблюдаются два основных вида отклонений. Их можно определить как «экспансия» и «ограничение».

Экспансия. Некоторые индивиды выходят за пределы бумаги и рисуют на поверхности стола. Человек с таким поведением может иногда выражать свою экспансивность по-другому. Хотя он и будет в своей работе придерживаться границ бумаги, организация его рисунка будет подразумевать экспансию. Например, это может быть жирная линия, проведенная через весь лист, без начала и конца. Такая экспансивность при рисовании пальцами может говорить об относительно эмоциональных неконтролируемых реакциях.

Отмечают, что дети, подпадающие под определение экспансивных при рисовании пальцами, страдают несдержанностью или сверхагрессивностью. Такое наблюдение часто наблюдается у делинквентов. Похоже, это коррелирует с тем, что они не признают авторитетов, и с их ненасытным влечением к импульсивному удовольствию.

Ограничение. Эта категория субъектов использует очень малую часть листа. Интерпретация та же самая, что при рисовании. Субъект, отказывающийся использовать свое пространство, предоставляет доказательства своей сдержанности и замкнутости, особенно когда рисунок расположен на самых углах листа или как бы подвешен в пространстве. В таких случаях предполагается, что эта реакция связана с тревожностью.

Использование пространства в процессуальном анализе. Когда использование пространства рассматривается посредством процессуального анализа, появляется отличная возможность для наблюдения за процессом формирования картины.

Субъект может начать с рисования отдельных элементов по краям листа, а потом заполнить оставшееся пространство деталями, чтобы получилась целостная картина. Таким образом поступают те индивиды, которые чувствуют сильную потребность в логических действиях или в безопасности. В этих целях субъект также может для начала снабдить лист широкой черной рамкой, а уже только потом позволить себе выстраивать свои узоры.

И наоборот, субъект может начать с центрального рисунка, который будет ядром всей картины и продолжить работу, дополняя элементы рисунка, пока не покроет весь лист. Например, он может нарисовать маленький дом в центре листа, а затем добавить к нему дорогу, дерево, солнце на заднем плане. Таким образом, при рисовании пальцами имеется возможность наблюдать за развитием концепции картины, потому что мыслительный процесс воплощается в двигательной активности.

3. Цвет.

Значения цветов схожи во многих проективных методиках. Цвета – это прямое выражение наших эффектов и эмоций. Субъект может использовать цвет строго в пределах рисунка, то есть, не выходя за границы отдельного объекта. Или цветовое решение может быть выполнено в диффузной манере без твердых границ, как при рисовании пламени или светящего солнца, при этом дается спонтанное выражение эмоциональным порывам.

Но в методике рисования пальцами выбору цветов придается повышенное эмоциональное значение. Субъект имеет возможность выбирать оттенки и сочетать их таким образом, которым вызовет максимум эмоциональной реакции. Выбор цвета может быть сделан случайно или бессознательно, но однажды, увидев этот цвет на листе, субъект может выдать эмоциональную реакцию; что в свою очередь простимулирует появление новых цветовых эффектов.

Конкретные цвета, отождествляемые с конкретными эмоциями.

В то время, как общий цветовой фон говорит об общих эмоциональных импульсах, выбор конкретных цветов в определенных случаях говорит об особых эмоциональных паттернах. Наблюдение показало, что так же как и в тесте Роршаха, светло-голубые и светло-зеленые тона говорят о контролируемом поведении. Аналогично Элшулер и Хеттвик (Alsehuler and Hattwick) в своих исследованиях рисования на мольберте (что можно применить при рисовании пальцами) различают холодные и теплые цвета. Первые свидетельствуют о более высокой степени контроля над импульсами, чем последние. Опыт также показывает, что черный цвет символизирует детское осознание смерти, враждебности и агрессии. Спринг (Spring) утверждает, что черный и коричневый цвета чаще выбирают люди из рафинированных семей. Мосс предполагает, что коричневый цвет чаще используют субъекты с анальным типом характера, хотя в то же время он предостерегает от подобных обобщений.

Шоу и Наполи отмечают ярко выраженную разницу в цветовых предпочтениях между мужчинами и женщинами. Они утверждают, что мужчины явно предпочитают голубые и зеленые цвета, а женщины желтые и красные. Женщины, выбирающие «мужские» цвета, могут проявлять мускулинные тенденции и наоборот. Из этих наблюдений Шоу заключает, что мальчик, который преимущественно выбирает красный цвет, возможно, «цепляется за юбку матери».

Кроме общего эмоционального значения, различные цвета могут быть наполнены еще и личностно-индивидуальным содержанием. Например, одна испытуемая выбирала цвета следующим образом: светло-синий для корабля, успешно вернувшегося в порт; зеленый для занятий музыкой и музыкальными инструментами, которые, как она надеялась, принесут ей

признание; коричневый для похорон вероломного друга; черный для ограничений, накладываемых обществом, которое напоминало ей тюрьму.

Одни и те же цвета могут являться выражением различных аспектов эмоциональной жизни. Красный цвет может обозначать как привязанность, так и агрессию и враждебность. Нанесение красной краски царапающими движениями говорит о враждебности, а похлопывающими о привязанности. Личностное значение цвета можно выяснить при одновременном учете других показателей.

Интерпретация цветов в отношении различных диагностических групп.

. Некоторые исследователи соотнесли выбор цветовых предпочтений с клиническими синдромами. Розенцвейг и Дарбин утверждают, что маниакально-депрессивные пациенты чаще выбирают более яркие цвета, такие как красный и оранжевый, а шизофреники преимущественно выбирают желтый и зеленый. Мосс не поддерживает заявления Оберндорта (Oberndort) о том, что желтый цвет связан с шизофреническим, а красный с маниакальным состоянием.

Избыточное нанесение краски и перекрашивание цветов свойственно либо расторможенным, либо чрезмерно агрессивным индивидам. Это также наглядная иллюстрация поведения тех личностей, чья потребность в удовлетворении не имеет границ. Если субъект чрезмерно разбавляет краски, слишком сильно мочит бумагу, накладывает один на другой многочисленные слои различных цветов, в нашей практике это было связано со слабым развитием эго.

Смешивание и различные сочетания цветов определенно могут быть связаны с высоким уровнем интеллектуального развития. Ребенок, который спрашивает: «Как можно сделать фиолетовый?» демонстрирует свое желание исследовать, понимать и владеть текущей ситуацией.

Особенности интерпретации цвета.

Использование цвета зависит от возрастного и образовательного фактора, и это всегда необходимо учитывать.

А) Возраст. Маленькие дети свободно используют красный цвет, в то время как взрослые редко применяют его при первом рисовании. Малыши от четырех до десяти лет любят использовать несколько цветов, как правило, основные цвета, они сочетают их в поразительных сочетаниях. Обычно они не смешивают их для достижения промежуточных тонов. Более старшие предпочитают единственную смесь.

Кроме того, возрастные различия сказываются при эмоциональном реагировании на цвет. Дети проявляют незамедлительную, импульсивную эмоциональную реакцию на цвет сам по себе вне зависимости от того, какой рисунок им окрашен. Нередки замечания типа: «О, классный красный цвет» (или зеленый). Иногда реакция бывает настолько сильной, что побуждает ребенка наносить краску на собственное тело, особенно в области живота. Это может быть не только реакцией на цвет, но и на тактильную стимуляцию.

Б) Образовательный фактор. Этот фактор особенно хорошо прослеживается у детей до четвертого класса. Здесь видно очень негибкое и реалистическое использование цветов: коричневые собаки, голубое небо, зеленая трава. В таких случаях это скорее может быть отражением хорошо усвоенных социальных стандартов, а не личностно-эмоциональных порывов. Как правило, индивидуальность выбора цвета тем меньше, чем больше потребность в конформности. У взрослых приверженность реалистичным оттенкам может согласовываться с высоким процентом свидетельств о «животных» и «популярных» реакциях по тесту Роршаха.

В) Процессуальный и последовательный анализ цвета. Однако упомянутая приверженность к реалистичным цветам не является серьезной помехой для индивидуальной диагностики. В большинстве случаев эта приверженность пропадает в течение сеанса рисования. Субъект может начать со стереотипного использования цветов, но найдя какую-то специфическую форму и возбуждись от самого процесса рисования, он все меньше и меньше будет следовать шаблонному первоначальному замыслу. Яркий пример: переход от изначально коричневого окрашивания стула к фиолетовому или желтому. Это лучше всего можно описать в терминах теста Роршаха как переход от реакций типа FC к CF.

4. Светотени.

При рисовании пальцами лучше разделять эффекты светотени, происходящие из фактуры поверхности, и те, которые являются следствием идеи глубины или трехмерности.

Эффект фактуры поверхности можно соотнести с ответами типа С по тесту Роршаха, они обычно получаются из-за похлопывающих и ударяющих движений и являются индикаторами сильных чувств. Доминирующий канал восприятия при этом — тактильный. А изображение глубины (фактор К по Роршаху) — это результат формирования концепции картины, а не тактильной стимуляции. Типичные изображения такого рода — это элементы спирали.

8. Мазки.

Под «мазками» имеются в виду окончателные продукты движения на поверхности рисунка. Значение мазков при рисовании пальцами близко к значению линий при рисовании карандашами. При рисовании пальцами мазки являются более прямым выражением внутренней динамики субъекта, потому что они являются прямым продолжением движений тела, и нет никакого инструмента-посредника, который бы тормозил момент экспрессии.

При интерпретации мазков внимание должно быть сфокусировано на повторяющихся особенностях, а не на каких-либо отдельных примерах. Более того, мазки можно понять только через их общую конфигурацию. Значение мазка определяется его связью с другими мазками. В самом общем интерпретационном значении можно сказать, что характер мазков определяется степенью эмоционального контроля. Грубо можно выделить следующие атрибуты мазков по четырем основным категориям:

1. Направление мазков. Основное направление мазков может быть вертикальным или горизонтальным. Первое может начинаться снизу или сверху, а второе с правого или левого края. Сторона, с которой начинаются мазки, зависит от праворукости или леворукости субъекта, и это тоже нужно принимать во внимание. Элшулер и Хеттнрик идентифицировали вертикальное направление как проявление навязчивых влечений, а горизонтальные как тенденции к самозащите, подверженности страху, открытому сотрудничеству.

На некоторых рисунках маленьких детей или людей с психическими расстройствами не наблюдается организации мазков в каком-либо направлении, они беспорядочны и бессистемны. Однако по мере эмоционального роста в процессе терапии или по достижении большей психологической зрелости неорганизованный беспорядок часто превращается в связную структуру. Иногда с помощью процессуального анализа можно на одном рисунке проследить тенденцию к «выправлению», когда субъект начал класть мазки в одном направлении после небольшого периода беспорядочной мазни.

2. Ширина, нажим и многочисленность мазков. Мазки могут быть узкие и слабые, если проводятся кончиками пальцев, или широкими и жирными, когда их проводят рукой, ладонью или локтем. Субъект может варьировать степень нажима и в крайних случаях это выливается в то, что смещаются все нанесенные до этого краски, оставляя белую линию на поверхности бумаги. И, наконец, мазок может быть единичным, то есть сделанным одним пальцем или состоять из двойных или тройных Параллельных мазков по числу задействованных пальцев.

Степень нажима свидетельствует об энергетическом уровне субъекта. Сильный нажим говорит о том, что человек полон сил, либо об имеющемся напряжении. Легкие мазки могут говорить о стеснительности или подверженности страхам. Многочисленность мазков – показатель вовлеченности. Если индивид ограничивается единичным мазком, это символизирует меньшую степень вовлеченности, чем при использовании тройного параллельного мазка.

3. Форма и длина мазков. Мазки могут быть угловатые или закругленные, сплошные или прерывистые, закрытые или открытые. Тенденция к угловатости представляет агрессивный поведенческий паттерн, а если угловатые мазки расположены зигзагообразно, это может обозначать нерешительность индивида относительно своего агрессивного поведения. Длинные мазки свидетельствуют о контролируемом поведении, а короткие характеризуют импульсивное поведение. Прерывистость мазков может быть показателем тревоги, ощущения ненадежности.

Под «закрытостью» подразумевается представляет ли мазок закрытую фигуру сам по себе, например как окружность или восьмерка. Пример открытой фигуры – это форма полумесяца. Закрытость обозначает фактор замкнутости. Степень открытости показывает степень желая общаться с миром.

9. Фактура мазков. Другая характерная особенность техники рисования пальцами – возможность получения мазков двух видов. Мазок можно прочертить в уже нанесенной краске или наложить на нее новый слой. Последнее, производя эффект рельефности, часто является результатом «цветового возбуждения» и, как уже было отмечено, отражает некоторую расторможенность. Значение прочерченных мазков близко к царапанью и другим агрессивным действиям.

Другой аспект в различении мазков касается основного рисунка и фона (переднего и заднего плана). Отношения между мазками заднего и переднего плана имеют значение, хотя в точности оно еще не определено. Субъект может попытаться изобразить совершенно контрастные фигуры или стараться, чтобы они постепенно слились с задним фоном. Мазки на заднем плане могут создавать эмоциональный фон вокруг основного рисунка, либо основной рисунок может создаваться как реакция на задний план. Например, субъект, который вначале боялся показывать свои агрессивные влечения, может покрыть весь лист мазками мягкой формы. И только после этого он осмелится нарисовать центральную фигуру, раскрывающую эти импульсы. В другом случае субъект может быть серьезно обеспокоен «обнаженностью» центральной фигуры и уравнивает ее жирными, энергичными мазками на заднем плане.

Очевидно, что комбинации и конфигурации мазков бесконечны. Вертикальная линия может быть проведена от себя или к себе; она может быть прямой или извилистой; угловатой или закругленной; сделанной сильным или слабым нажимом; может быть изолированной или окруженной другими линиями.

6. Содержание.

К содержанию рисунка относятся:

1. видимое для наблюдателя изображение, то есть объекты, фигуры и абстрактные образы, изображенные им на листе;
2. высказывания, которые он сделал по ходу или после рисования. Нулевым содержание можно назвать тогда, когда субъект занимается бесцельной мазней и неспособен дать на нее никаких вербальных реакций.

Возраст и другие факторы, влияющие на содержание рисунка.

Возраст является очень важным фактором при рассмотрении содержания рисунка. Просто мазня будет абсолютно нормальной для трехлетнего ребенка, у которого экспрессивность сосредоточена на двигательной способности. В начальной школе у детей доминируют контурные изображения фруктов, домов, деревьев. Эти стереотипные рисунки обычно быстро разрушаются, часто во время одного сеанса, и после этого появляются более динамичные изображения. Как и с цветом, у нормальных школьников наблюдается снижение дезинтегрированной конформности содержания в течение работы.

Материал для рисования пальцами провоцирует создание продуктов особого рода. Например, очень часто рисуют пейзажи, в то время как наблюдается заметное нежелание изображать человеческие фигуры. Наиболее часто встречающееся содержание – это разнообразные вариации пейзажных тем. Из-за того, что изображения человека встречаются относительно редко, сложно придать человеческой фигуре какое-то особенное значение для интерпретации.

Организация содержания.

Организация содержания является значимым диагностическим критерием. Наполи обнаружил, что структура содержания важна для различения параноиков и шизофреников. У второй группы, отмечает Наполи, наблюдается два абсолютно не связанных между собой, независимых слоя или уровня в изображении. Работа сопровождается словесными высказываниями, которые не имеют никакого внешнего отношения к рисунку. Эртоу и Кейдис отмечают, что будет подробно описано позже, взаимосвязь содержания изображения и вербальных выражений – это важный показатель развития эго у детей.

В рисунках параноиков Наполи обнаружил следующие характерные особенности организации содержания. Центральная фигура (символизирующая самоотождествление) со всех сторон окружена и прикрыта защищающими фигурами (нарисованными таким образом, чтобы отразить нападение на центральную фигуру с любой стороны).

Паттерсон и Лайтнер (Patterson and Leightner) утверждают, что они не обнаружили существенных различий в содержании рисунка умственно отсталых и нормально развитых, но при тщательном анализе у нормальных субъектов наблюдается тенденция в большей степени закрашивать контур рисунка, чем у умственно отсталых, хотя у последних рисунки более структурированные.

Другие диагностические аспекты содержания.

Значение содержания возрастает тогда, когда его можно рассматривать в сочетании с другими данными о субъекте, в частности со свободными ассоциациями и спонтанными высказываниями по поводу рисунка.

Содержание рисунка часто служит для определения конфликта. Рисунок, изображающий две фигуры, с разных сторон обстреливающие лодку, был сопровожден таким спонтанным высказыванием: «Два пирата сражаются за обладание золотом». Когда его спросили, не напоминает ли это ему что-нибудь из собственной жизни, он после короткой паузы с горькой улыбкой ответил: «Прямо как мои родители, сражающиеся за то, кому я буду принадлежать». Когда спросили, задумывался ли он об этом раньше, ответил: «Почти нет». Отсюда видно, что вербализация содержания делает его гораздо более осмысленным, не только для экспериментатора, но и для самого субъекта. По этой причине хороший эффект приносит придумывание детьми рассказа по своей картине.

Процессуальный и последовательный анализ содержания.

Наибольшую ценность приобретает содержание, когда оно наблюдается на протяжении серии повторяющихся тем. Преемственность тем и символические заместители делают процесс рисования пальцами родственным процессу сна. И на самом деле такое рисование может

представить наблюдателю изобразительное видение сна, подобные рисунки иногда называют «рисованные сны».

Например, в процессе одного сеанса рисования субъект превратил нарисованное животное в маленького мальчика. Символический заместитель, уравнивший две фигуры, помогли понять защитные механизмы субъекта. «Рисованный сон» может также приоткрыть то, что спрятано за защитами. Вот случай Гарри, 10 лет. У субъекта было сильное чувство неполноценности из-за маленького полового органа и недоразвитых яичек. В течение серии сеансов он постоянно рисовал несложные большие объекты, которые этому маленькому мальчику очень хотелось бы иметь — футбольный мяч, трубка и тому подобное. В то время когда его чувство неполноценности было особенно сильным, он нарисовал огромных размеров футбольный мяч, а в игровой комнате он слепил из глины фигуру человека, потом сделал большой пенис и прикрепил его на подходящее место. Это иллюстрация проявления невыраженных бессознательных желаний в содержании рисунка.

И последнее предостережение относительно анализа содержания. Оно варьируется в зависимости от того, к какой теоретической школе принадлежит экспериментатор. Это, конечно, наименее определенная и наиболее интуитивная часть методики. Поэтому для проверки догадок необходимо опираться на дополнительные данные. Символу не стоит приписывать какого-либо значения, если он появляется однажды. Субъекты, особенно дети, могут находиться под впечатлением дневных происшествий и легко могут выражать этот свой опыт. Для того чтобы сделать надежное заключение, необходимо искать постоянно повторяющиеся аспекты содержания и рассматривать их в совокупности с общей диагностической картиной.

7. Движения и жесты.

Движения и жесты относятся к поведенческим категориям, поэтому необходимо обращаться только к движениям тела, а не к тем движениям, которые влияют на образование конечного продукта. Понятия движений и жестов в большей мере относятся к движениям рук и пальцев, но также распространяются и на все тело, которое тоже бывает вовлечено в процесс. Движения также зависят от направления реакции — от себя или к себе — мышц-сгибателей или разгибателей. Жесты — это специфические действия, не зависящие от направления.

Жесты.

Жесты обычно представляют собой очевидное внешнее выражение текущего чувства. Между конкретными жестами и вызвавшими их эмоциями наблюдается соотношение почти один к одному. Например, жесты, отражающие агрессивные импульсы, выражаются толчковыми, хлопковыми, царапающими, скребущими, разрывающими жестами. Жесты, связанные с чувственностью, — это похлопывание, размазывание и пачканье. Пачканье представляет особенное сильное чувство удовольствия. Его можно описать как погружение ладоней на сильно увлажненную бумагу, часто щедро политую большим количеством краски. Жесты мягкие, плавные, нежные и часто сопровождаются такими вербальными высказываниями типа: «Восхитительно».

Конечно, разделение жестов на «чувственные» и «агрессивные» совсем неадекватно. На самом деле каждый жест передает очень специфичное ощущение, которое лучше всего выразить через определение идеи. И это будет более точно, чем детальное описание.

Поскольку жесты являются прямым выражением текущих ощущений и настроений, они могут относительно быстро меняться, например, субъект может начать рисунок с чувством удовольствия, поглаживая лист как объект любовной привязанности, но потом какой-то неожиданно фрустрирующий опыт изменит его жесты на грубое царапанье поверхности, которое почти разрывает бумагу.

Иногда жесты проявляются с большим постоянством, что, возможно, говорит о соответствующем состоянии личности. Противоречивое использование амбивалентных жестов, таких как поглаживание и царапанье, может быть показателем конфликта чувств и отношений.

Движения.

Движения могут иметь два основных направления — от субъекта и к субъекту. Они проявляются у субъекта с относительно большим постоянством, чем жесты. Можно наблюдать у индивида многообразие жестов, в то время как он будет придерживаться одного и того же движения. Анализируя процесс рисования, можно различить, как противоположные движения отражаются в формировании рисунка. Например, рисуя дерево, субъект может начать с корней, двигаясь к веткам и расширяя крону, или он может начать с верхушки дерева и дальше двигаться к корням.

Разумеется, это только крайние проявления базовых движений в большинстве же случаев наблюдаются их модификации и «смазанные» крайности. Яркий тому пример — горизонтальные движения. Можно предположить, что базовые направления движений соответствуют типам переживаний в тесте Роршаха. Форма движений может отражать основной метод удовлетворения влечений индивида. На практике отмечались несколько субъектов, которые переходили от перекрестных движений к поступательным движениям и сопровождали это изменение выражением радости и удовлетворения, как будто они нашли свою особую форму самовыражения.

8. Ритм.

Ритм — это повторяющееся последовательное использование паттернов или тем. Это могут быть особенности всех вышеописанных показателей — цвета, мазков, движений и так далее. Ритмическую организацию можно изучать как через поведение индивида, так и через конечный продукт.

В конечном продукте можно увидеть ритмическую организацию следующим образом. Например, это может быть предпочитаемый субъектом выбор переплетения прямых и закругленных мазков, что может быть показателем контрастных отношений. Такой же ритм может быть отражен в предпочтении контрастного или постепенного перехода цветов.

Поведенческий ритм можно определить с момента первого контакта субъекта с краской. Определенные жесты могут повторяться или исполняться в особенной временной последовательности. Даже позы и дыхание индивида могут быть подчинены ритмической организации.

Ритмическая организация одного индивида согласуется в разных категориях. Один и тот же характерный ритм может быть выражен разными показателями. Изучение этого ритма может раскрыть особенности его подхода к выполнению задания. Таким образом, из-за относительно устойчивых тенденций понятие ритма можно расширить до характерных особенностей подхода субъекта к выполнению задания.

Например, ритм индивида с навязчивостью может быть сложным, но не гибким. Он может содержать замысловатый узор линий и оттенков, но можно предсказать его повторение, так как индивид вынужден воспроизводить свои паттерны снова и снова. С другой стороны, виден неуклюжий и монотонный ритм заторможенного субъекта — тот же цвет, те же движения. Существует также общий ритм спонтанных изменений. Здесь речь идет о постоянной гармоничной теме вокруг которой субъект постоянно что-то выстраивает и пытается развивать. Конечно, восприятие этого ритма зависит от глубоких суждений наблюдателя. Ритм может быть сильно индивидуализирован, и поэтому его нельзя описать в жестких категориях. Если считать ритм характерной особенностью подхода субъекта к выполнению задания, то, наблюдая его, можно получить представление о стиле жизни индивида.

Ритм количества.

Обнаруживается поразительное постоянство в употреблении количества при рисовании пальцами. Заданное количество последовательно присутствует во всех категориях. Наблюдается одинаковое количество изображенных объектов, одинаковое количество мазков для данного рисунка, одинаковое количество произведенных жестов. Содержание и вид рисунка в процессе работы могут значительно изменяться, но заданное количество, скорее всего, сохранится. В данном случае можно говорить о постоянном «личном числе». Более того, может иметь место заметное постоянство в расчленении этого личного числа. Например, постоянное число «четыре» может появляться в форме «три и один» или «два и два».

Было замечено, что это «личное число» соответствует количеству членов в семье субъектов, а его расчленение соответствует чувству, которое он испытывает по отношению к членам своей семьи, включая его самого. Подобным образом субъект может представить число четыре, рисуя три красные фигуры и одну черную, аналогично — три прямых мазка и один волнистый. Обычно такое расчленение обозначает различную степень привязанности или враждебности. Диагностическое понятие ритма количества дает клиницисту представление о бессознательном опыте индивида в семейной структуре.

Приложение № 7

ДЕТСКАЯ МЕТОДИКА «ЗАВЕРШЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ»

(вариант В. Михала)

Обзор

Проективная методика исследования личности. Тест относится к методикам дополнения и отчасти к ассоциативным методикам и направлен на диагностику отношения ребенка к родителям, братьям, сестрам, к детской неформальной и формальной группам, учителям, школе, своим собственным способностям, а также на выявление целей, ценностей, конфликтов и значимых переживаний. Предложенная В. Михалом последовательность из 24 предложений является модификацией теста Сакса (SSCT) для детей.

«Наш материал, — пишет автор проективной методики, — ориентирован на определение социальной позиции и самопонимание ребенка».

Данный тест может применяться сам по себе, однако автор методики рекомендует применять его после проведения **интервью «Волшебный мир»**. Все ответы ребенка следует записывать дословно.

Представленный здесь вариант теста незначительно изменен в сравнении с русским переводом оригинала. Устранены стилистические погрешности перевода и изменен порядок предложений.

Инструкция.

— Я могу предложить тебе вот какую игру. Я буду называть тебе начало предложения, а ты — заканчивать его.

— Теперь — внимание! Отвечать нужно быстро и каждый раз то, что придет в голову первым, но так, чтобы получалось законченное по смыслу предложение. Прежде чем начнем игру, можно немного потренироваться. Например, я говорю начало предложения:

— Каждое утро...

Похвалите ребенка, скажите, что он все правильно понял, а если показалось, что он сказал не первое окончание предложения, которое пришло ему в голову, напомните ему инструкцию еще раз. Можно предложить еще один пример:

— Многое отдал бы за то, чтобы я...

При необходимости объясните правило еще раз.

Многие авторы, в том числе Михал, рекомендуют фиксировать время реакции с помощью секундомера. Вместе с тем, это может внести излишнюю нервозность в общение с психологом и отвлекать ребенка. Поэтому лучше пользоваться часами с секундной стрелкой, делая это незаметно, пока ребенок обдумывает ответ, отсчитывать про себя 3 с. и ставить в протоколе точку после каждого такого интервала. Тест необходимо проводить индивидуально и только в устной форме.

Содержание

В представленном списке предложения сгруппированы по диагностической направленности на изучение отношения ребенка к разным лицам и разным проблемам — к матери, отцу, братьям, сестрам, сверстникам; к школе, учителям; видам на будущее и т.д. Порядковый номер перед началом каждого предложения соответствует его месту в списке, предлагаемом для диагностического применения. Порядок можно менять, но так, чтобы предложения на одну тему распределялись равномерно, а не группировались вместе.

Стимульный материал.

3. Мы любим маму, а...
15. Я думал, что мама чаще всего...
7. Отцы иногда...
9. Что бы наш папа...
5. Мой брат (сестра)...
11. Если бы мой брат (сестра)...
2. Ребенок в семье...
10. Мои близкие думают обо мне, что я...
4. Бываем среди детей, но...
8. Дети, с которыми я играю...
12. Мои друзья меня часто...
23. Мой учитель (учительница, учителя)...
16. Если бы не было школы...
18. Когда думаю о школе, то...
1. Я думаю, что людей больше...
6. Я достаточно ловкий, чтобы...
21. Я самый слабый...
13. Я хочу, чтобы у меня не было...

17. Я весь трясусь, когда...
19. Если бы все ребята знали, как я боюсь...
20. Был бы очень счастлив, если бы я...
24. Всегда мечтаю...
14. Больной ребенок...

Ключи

Предложения в методике сгруппированы по следующим категориям:

- а) отношение к матери — 3, 15;
- б) отношение к отцу — 7, 9;
- в) отношение к братьям, сестрам — 5, 11;
- г) отношение к семье — 2, 10;
- д) отношение к ровесникам — 4, 8, 12;
- е) отношение к учителям и школе — 23, 16, 18;
- ж) отношение к людям в целом — 1;
- з) отношение к собственным способностям — 6, 21;
- и) негативные переживания, страхи — 13, 17, 19;
- к) отношение к болезни — 14;
- л) мечты и планы на будущее — 20, 22, 24.

Анализ

Интерпретация.

Основу интерпретации составляют содержательный анализ ответов, частота дополнительной части предложения, время ответа, а также высказывания ребенка по поводу того, насколько предложенные фразы соответствуют.

Социальную позицию ребенка исследуют предложения, направленные на изучение его отношения к группе сверстников, учителям, родителям и членам семьи. Следует отметить, что случаи, когда во всех окончаниях фраз этой группы имеются признаки напряженности, конфликта, должны привлекать особое внимание психолога-практика, поскольку дезадаптация во всех сферах межличностных отношений является симптомом аномального развития личности. Автор методики вслед за Саксом рекомендует ставить баллы по ответам (2 балла — серьезные нарушения, требующие психотерапии, 1 балл — умеренные нарушения).

Самопонимание ребенка изучается с помощью предложений, направленных на исследование значимых переживаний ребенка, оценку своих возможностей, а также рефлексивную самооценку, формирующуюся к началу подросткового возраста. Так, ответ 12-летнего ребенка: «Я не знаю, что думаю о себе» на предложение: «Мои близкие думаю обо мне, что я...» указывает на запаздывание формирования рефлексивной оценки, но может быть и проявлением психологической защиты. В этом случае предложения о членах семьи будут иметь нейтральную эмоциональную окраску или содержать признаки конфликта. Приведенный пример показывает, как, во-первых, один и тот же ответ в различном контексте

может означать разные особенности личности ребенка и, во-вторых, как предложение может быть подтверждено или опровергнуто на основе данных того же теста незаконченных предложений.

Приложение № 8

Диагностика особенностей когнитивной сферы

КУБ ЛИНКА

Обзор

Тест специальных способностей. Предназначен для оценки наблюдательности, пространственных представлений, способностей к анализу и синтезу материала, умения находить и формулировать закономерности (приемы сложения куба), психомоторики испытуемого. Методика позволяет также судить и о степени сообразительности при решении простейшей конструктивной задачи.

Стимульный материал представляет собой 27 кубиков, окрашенных в три цвета (красный, зеленый, желтый). Задача испытуемого составить из них один большой куб, так, чтобы каждое его ребро состояло (по размеру) из трех кубиков. Он должен быть со всех сторон одного цвета. Последовательно составляются три больших куба различного цвета. Данная методика является тестом скорости, поэтому время выполнения каждой попытки строго фиксируется.

Когда исследуемый немного не закончил в третий раз складывать куб, экспериментатор временно останавливает задание и оставляет исследуемого не занятым никаким делом. В то же время осуществляя скрытое наблюдение за поведением испытуемого. Данный прием может быть использован для оценки уровня притязаний, степени настойчивости и, связанных с этим черт характера испытуемого.

Инструкция. Процедура обследования.

Исследуемый должен из 27 кубиков сложить куб, все шесть граней которого были бы одноцветными. Отдельные кубики раскрашены с таким расчетом, что, пользуясь одинаковыми приемами, можно сложить красный, зеленый или желтый куб.

Поскольку на кубиках нет ни одной лишней грани каждого цвета, куб можно сложить только при правильном использовании кубиков. Кубики с тремя гранями заданного цвета (таких кубиков 8) следует употреблять только для вершин трехгранных углов куба, кубики с двумя гранями заданного цвета (таких кубиков 12) — только для середины двенадцати ребер куба. Кубики с одной гранью, окрашенной в данный цвет (таких кубиков 6), должны быть использованы для середины граней; единственный кубик, не имеющий ни одной грани данного цвета, надо положить в центр куба.

Инструкция испытуемому

«Перед вами лежат 27 кубиков, окрашенных в три цвета. Вы должны сложить из них один большой куб так, чтобы каждое его ребро состояло из трех кубиков. (Показать большой куб.) Этот большой куб должен со всех сторон быть зеленым (желтым, красным). Его нижняя сторона, обращенная к столу, также должна быть зеленая; ни одна зеленая грань ни одного из маленьких кубиков не должна попасть внутрь куба, иначе вы одноцветного куба не сложите. Вы должны стараться сложить куб как можно быстрее. Все ясно? (Ответить на вопросы.) Приготовьтесь. Начинайте!»

После того как исследуемый сложил зеленый куб, экспериментатор рассыпает его и говорит: «Хорошо, теперь, стараясь еще быстрее, сложите красный куб». В третий раз предлагается сложить желтый куб. Если исследуемый не смог сложить куб за 15 мин, экспериментатор ему

показывает, как надо это сделать и, рассыпав куб, предлагает сложить повторно, но уже другого цвета (красного или желтого).

Когда исследуемый немного не закончил в третий раз складывать куб (осталось два-три кубика), экспериментатор отодвигает куб в сторону и говорит: «Ну, довольно». После этого оставляет исследуемого не занятым никаким делом. Некоторые исследуемые легко и полностью переключаются и спокойно ждут следующего задания: другие же испытывают потребность продолжить сложение куба или даже пытаются по своей инициативе закончить задание.

Примечание.

Тест выполняется на скорость, поэтому необходимо иметь секундомер.

Содержание

Стимульный материал.

1. Набор из 27 кубиков с длиной ребра 4 см; грани кубиков окрашены в красный, зеленый и желтый цвета по следующему расчету (см. табл. 1).

Три грани кубика, окрашенные в один цвет, должны составлять трехгранный угол, примыкать к одной вершине. Две грани кубика, окрашенные в один цвет, должны составлять двугранный угол (иметь общее ребро).

2. Куб с длиной ребра 12 см.

Таблица 1

Количество кубиков	Количество окрашенных граней		
	красных	зеленых	желтых
1	3	3	0
1	3	0	3
1	0	3	3
3	3	2	1
3	3	1	2
3	1	3	2
3	2	3	1
3	1	2	3
3	2	1	3
6	2	2	2

Ключи

Обработка результатов.

При наблюдении за действиями исследуемого надо выявить оттенки поведения, отметив следующее:

- 1) была ли стадия «проб и ошибок» и насколько она была длительной; наблюдалось ли возвращение к ней на более поздних этапах, когда, казалось бы, закономерность действий исследуемым понятна;
- 2) сразу ли исследуемый осознал принцип решения или путем частичных догадок;
- 3) понял ли, сложив первый куб, по каким правилам надо действовать, или собирал второй куб более или менее случайно и допустил те же самые ошибки.

При опросе следует установить:

- а) может ли исследуемый сформулировать правила, как надо решать данную задачу;
- б) что он может рассказать о том, как выполнял задание.

Количественные показатели - время выполнения задания при первом, втором и третьем сложении куба.

В проведенных экспериментах при первом сложении куба наилучший результат был 3 мин 10 с, наихудший — 18 мин 5 с. При втором — наилучший — 1 мин 51с, наихудший — 11 мин 35 с.

Примеры краткой характеристики выполнения задания.

Исследуемый Ч. понял инструкцию сразу. К решению задачи приступил энергично; быстро осознал различное назначение кубиков, работал планомерно, каждый раз кубик ставил на подходящее место. В конце работы по собственному желанию точно сформулировал принципы сложения куба. За 2 мин 55 с, т. е. в очень короткий срок, сложил куб. Но обнаружил ошибку - ошибку внимания. Быстро (за 15 с) ее исправил, применив рациональные способы. При повторных решениях проявил те же особенности: несколько торопился, ронял кубики, недостаточно себя контролировал, допуская наибольшее число ошибок. Заданием заинтересован.