

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ СССР  
ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Научно-методический кабинет  
по заочному и вечернему обучению  
Московского государственного университета  
имени М.В. Ломоносова

ОСНОВЫ ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО  
КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Учебно-методическое пособие  
для студентов факультетов психологии  
государственных университетов

Под редакцией А.Г. Лидерса

ИЗДАТЕЛЬСТВО МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА  
1991

А в т о р с к и й к о л л е к т и в :

Т.Ю.Андрущенко, Г.В.Бурменская,  
Н.И.Евсикова, О.А.Карабанова,  
А.Г.Лидерс, Н.С.Филиппенкова

Печатается по постановлению  
Редакционно-издательского совета  
Московского университета

Р е к о м е н д о в а н о  
кафедрой возрастной психологии  
факультета психологии  
Московского университета

Р е ц е н з е н т ы :

Е.И.Авдучевская, кандидат психологических наук,  
Ю.И.Фролов, кандидат психологических наук

Основы возрастно-психологического консультирования:

0-72 Учеб.-метод. пособие для студентов фак. психол. гос. ун-тов/  
Т.Ю.Андрущенко, Г.В.Бурменская, Н.И.Евсикова, О.А.Карабанова,  
А.Г.Лидерс, Н.С.Филиппенкова; Под ред. А.Г.Лидерса. М.:  
Изд-во Моск. ун-та, 1991. - 80 с.  
ISBN 5-211-02815-5

В учебно-методическом пособии излагаются некоторые вопросы возрастно-психологического консультирования: принципы и организационные формы возрастно-психологического консультирования, методы диагностики психического развития ребенка, в частности, развития его межличностных отношений в семье и в школе, особенности работы психолога-консультанта с родителями.

Пособие предназначено для студентов факультетов психологии государственных университетов.

077(02)-91-заказное  
ISBN 5-211-02815-5

ББК 88



Московский государственный  
университет, 1991

Подготовку практических психологов для школы ведут сейчас многие учебные заведения страны. Данное учебно-методическое пособие предназначено для обеспечения читаемых на факультетах психологии и на спецфакультетах по подготовке практических психологов для системы народного образования курсов "Психологическое консультирование родителей и их детей" и "Психодиагностика в работе практического психолога". К сожалению, литературы по вопросам возрастно-психологического консультирования практически нет. Появившаяся недавно монография "Возрастно-психологическое консультирование" (см. [8]) носит теоретический характер.

Настоящее пособие написано авторами, имеющими не только опыт преподавательской деятельности, но и значительный опыт возрастно-психологического консультирования (в возрастно-психологической консультации при кафедре возрастной психологии факультета психологии МГУ, в Диагностико-коррекционном консультативном центре социальной и психологической помощи детям при НИИ детства АПН СССР и СДФ, в Карельском республиканском центре социальной помощи семье и детству, в Волгоградской городской психологической консультации). Этот перечень демонстрирует бурное развитие практики психологического консультирования, возрастно-психологического, в частности.

Методический характер настоящего пособия и ограниченность его объема позволили остановиться только на трех моментах практики возрастно-психологического консультирования — принципы и организационные формы возрастно-психологического консультирования, некоторые диагностические методики и работа с родителями в ходе консультирования.

## ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Организационные формы возрастного-психологического консультирования родителей и их детей в СССР отражают, с одной стороны, современный уровень развития потребностей общества в психологической помощи населению, а с другой стороны, современный уровень развития самой возрастной психологии как прикладной научной дисциплины. Дополнительный отпечаток накладывает на них история и традиции психологической службы в нашей стране.

Как специфическая форма, возрастное-психологическое консультирование может иметь место везде, где психолог-практик взаимодействует с детьми и их родителями.

В СССР в настоящее время сложились следующие формы возрастного-психологического консультирования населения:

1. Наиболее длительную историю и устойчивые организационные формы имеет психологическая помощь населению в системе здравоохранения. К формам организации психологической помощи родителям и детям, развернутым в системе здравоохранения, относятся кроме психологических служб детских психиатрических и психоневрологических клиник подростковые психологические кабинеты во всех психиатрических районных диспансерах; психологическая служба при наркологических диспансерах, в частности, Московский Молодежный центр семейной реабилитации и терапии, и психологические консультации при некоторых научных медицинских учреждениях. Например, при Центре психического здоровья в Москве работает консультация для родителей новорожденных и младенцев и даже для женщин, еще только собирающихся стать мамами. Работающие в ней психологи ведут во многом именно возрастное-психологическую работу.

2. Длительную историю имеет психологическое консультирование в психолого-медико-педагогических комиссиях районных и городских отделов народного образования. Эти комиссии созданы в системе народного образования для решения проблем, возникающих у детей, имеющих серьезные отклонения в развитии (проблемы дифференциального диагноза, выбора школы, рекомендации по обучению и воспитанию таких детей и пр.). В психологические консультации при таких комиссиях могут обращаться родители детей с менее выраженными нарушениями развития.

Комплексное психолого-медико-педагогическое обследование ребенка в таких консультациях является составной частью психологического консультирования родителей. Однако, поскольку речь в этих случаях, как правило, идет о постановке не психологического, а медицинского диагноза (хотя и с установлением психологической структуры дефекта), такие консультации в точном смысле слова не являются возрастно-психологическими.

3. Школьная психологическая служба. Психологическое консультирование родителей и их детей, а также консультирование учителей и воспитателей школ и других учебных и воспитательных учреждений является одной из основных функций и целей работы школьного психолога (см. [25]).

В настоящее время прошла апробация основных форм работы школьного психолога: в школе (один психолог на школу), в штате РОНО (два-три школьных психолога на район), в крупных внешкольных психологических центрах. Сеть школьных психологов непрерывно растет. Начата массовая подготовка школьных психологов в вузах. Имеются первые публикации, освещающие опыт собственно консультативной работы школьных психологов с родителями и их детьми (см. [26]).

4. Психологическое консультирование родителей в рамках семейной службы. Практика психологического консультирования семьи переживает в настоящее время период своего активного становления.

В организационном плане служба семьи в СССР принадлежит различным ведомствам. Ряд кабинетов и консультаций принадлежит Министерству здравоохранения СССР. Другие консультации созданы в системе Министерств народного образования республик. Наконец, часть консультаций напрямую подчиняется городским Советам народных депутатов, или создана в системе профсоюзов. Существуют и семейные психологические консультации, созданные при крупных научных или учебных заведениях силами их сотрудников (см. [23], [30]).

Анализ практики работы таких консультаций показывает, что до одной трети случаев обращения в них относится к так называемым случаям нарушения родительско-детских отношений. Несмотря на множество возможных тактик консультирования, во всех этих случаях психолог имеет дело с ребенком, с оценкой уровня его психологического развития, с возрастнo-психологической проблема-

тикой. В этих случаях психолог-консультант не может не работать и как возрастной психолог-консультант.

5. Особыми формами организации возрастно-психологического консультирования населения являются психологические консультации для родителей, работающие на общественных началах при ряде академических и учебных заведений. Например, в Москве такие психологические консультации есть при Институте дошкольного воспитания АПН СССР, при НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, при кафедре возрастной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, при НИИ дефектологии АПН СССР и т.д. Также консультации созданы для обслуживания населения, но одновременно решают и методические, и учебные проблемы.

6. Наконец, возрастно-психологическое консультирование проводится и в рамках профориентационных консультаций. Профориентационные центры созданы сейчас практически в каждом городе. Проблема профессионального и личностного самоопределения юношей и девушек — одна из важнейших возрастно-психологических проблем. Поэтому профориентационная беседа с подростками, юношами и девушками зачастую превращается в более широкое по своим задачам возрастно-психологическое консультирование.

## ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ ВОЗРАСТНОГО ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

Специфику работы возрастного психолога-консультанта можно описать несколькими способами. Можно сформулировать основные принципы его работы и сравнить их, например, с принципами работы психолога в семейной психологической консультации, имеющего дело с родительско-детскими отношениями. Можно описать типичные методы работы возрастного психолога-консультанта, и указать их отличия от методов работы, например, врача-педиатра или консультанта-педагога. Можно указать на специфические функции возрастно-психологического консультирования, которые оно и только оно реализует в системе психологической помощи населению.

Наиболее общие принципы работы психолога-консультанта были сформулированы В.В. Столиным (см. [30]). Первоначально им было выделено 6 принципов:

1. Принцип анализа подтекста.
2. Принцип стереоскопического диагноза (учет мнения всех

сторон, принимающих участие в предложенной консультанту ситуации).

3. Принцип отказа от конкретных рекомендаций (человек сам должен принимать решения о своей жизни).

4. Принцип системности (не центрироваться ни на ребенке, ни на родителях; иметь дело со всей семьей как целым при обращении по поводу родительско-детских отношений).

5. Принцип уважения личности клиента.

6. Принцип профессиональной мотивированности консультанта.

В дальнейшем многие психологи-консультанты при обобщении опыта своей работы детализировали и дополняли этот перечень.

Например, при описании специфики работы психолога-консультанта в сети медико-психолого-педагогических комиссий введены дополнительные принципы консультативной работы с родителями детей с различными психологическими дефектами (см. [3]):

1. Принцип соблюдения интересов больного ребенка (должны быть созданы наиболее благоприятные для его развития условия).

2. Щадящая форма сообщения диагноза (сообщение диагноза в доступной родителям форме, с учетом их уровня развития, а также обязательное включение кроме негативной части диагноза и позитивной).

3. Коллективная консультация семьи после индивидуального консультирования ее членов.

Принципы работы школьного психолога-консультанта могут быть сформулированы следующим образом (см. [26]):

1. Психолог должен представлять интересы ребенка (перед родителями и перед системой образования).

2. Не вредить!

3. Принцип уважения личности консультируемого (не навязывать ему свое мнение; нет задачи перестроить личность...).

4. Принцип неразглашения информации (информация о ребенке сообщается учителям и даже родителям с учетом этических принципов практической психологии).

5. Принцип системности в диагностике, учета всех влияний.

Существуют и другие попытки вычленить принципы психолого-консультативной работы (см. [8, 12, 22, 25, 26]).

Для описания специфики работы возрастного психолога-консультанта из перечисленных выше принципов должны быть удержаны прежде всего следующие:

1. Принцип соблюдения интересов ребенка.

2. Принцип стереоскопичности диагноза.

3. Принцип системности.

4. Принцип уважения личности ребенка и неразглашения информации о нем.

5. Принцип анализа подтекста.

Конечно, на материале возрастно-психологического консультирования эти принципы приобретают особый оттенок.

К этим принципам необходимо добавить:

6. Принцип сравнения с возрастной нормой психического развития ребенка.

7. Принцип анализа индивидуального жизненного пути ребенка.

Рассмотрим эти принципы более подробно.

Принцип соблюдения интересов ребенка. Многолетний опыт работы возрастно-психологической консультации при кафедре возрастной психологии факультета психологии МГУ показал, что детей вплоть до 6 (ныне - 7-го) класса в консультацию приводят родители. И только начиная с 7-8 классов сами школьники - подростки, юноши, девушки - становятся инициаторами и субъектами обращения в психологическую консультацию.

Таким образом, спецификой работы возрастного психолога-консультанта с детьми в возрасте до 13-14 лет является то, что в консультацию обращается не сам ребенок, а его родители или родственники. То же самое присутствует и в работе школьного психолога-консультанта: инициатором запроса о конкретном школьнике чаще является учитель, воспитатель, реже - родитель, еще реже - сам школьник. Это значит, что психолог имеет дело не прямо с ребенком, а с ситуацией ребенок - родители - учитель (см. [26]).

Именно внутри этой ситуации детский психолог-консультант и должен отстаивать интересы ребенка. Однако понимание, что же представляют собой эти интересы, и как их отстаивать, существенно разнятся у разных консультантов-психологов. Эти различия отражаются в методах и предмете их работы. Схематично это можно описать так:

Если исходить из устоявшегося в практике семейного психологического консультирования деления всех случаев обращения в консультацию на собственно семейные проблемы и проблемы родитель-детских отношений, и допустить, что мы имеем дело со случая-



ми обращения по поводу нарушения детско-родительских отношений, то возможны три направления работы: а) оспособливание родителей, т.е. повышение их социально-психологической компетенции, навыков общения, навыков решения конфликтных ситуаций, общей воспитательной осведомленности и т.п.; б) работа с семьей как единым целым, как с точки зрения диагностики внутрисемейной ситуации, так и с точки зрения коррекции и терапии; в) работа преимущественно с ребенком.

Было бы наивно думать, что какое-то из этих трех направлений работы не реализует принципа соблюдения интересов ребенка. Но возрастной психолог-консультант работает преимущественно (но не исключительно!) в третьем модусе. В своей крайней форме это формулируется нередко в виде отказа от консультирования родителей без обследования ребенка. Таким образом, процедура консультирования в возрастно-психологической консультации всегда включает в себя достаточно подробное психодиагностическое обследование ребенка. Несколько утрируя, можно было бы сказать, что психолог-консультант из семейной консультации в случае получения запроса от родителей, связанного с ребенком, склонен (реализуя, видимо, принцип анализа подтекста) искать истинные причины обращения в консультацию в собственно семейных проблемах, или уж по крайней мере, в сфере родительско-детских отношений; психолог-консультант из возрастно-психологической консультации наоборот, даже в случае запроса в терминах родительско-детских отношений (не говоря уже о прямом запросе в терминах нарушения поведения или развития ребенка) склонен подробно обследовать именно состояние психического развития ребенка.

Таким образом, из большой "корзины" случаев обращения в консультацию, называемых "случаи нарушения родительско-детских отношений", возрастной психолог-консультант вычленяет для себя случаи, требующие, во-первых, объективного описания уровня психического развития и конкретных поведенческих и личностных особенностей ребенка, и, во-вторых, обязательного описания ситуации нарушения родительско-детских отношений глазами самого ребенка.

Все то же самое можно повторить и по отношению к ситуации ребенок - учитель. Здесь также имеют место три типа работы психолога-консультанта, и один из них предполагает как совершенно обязательное достаточно подробное возрастно-психологическое обследование ребенка.

Принцип соблюдения интересов ребенка для возрастного психолога-консультанта означает прежде всего центрированность на ребенка психодиагностических процедур консультативной работы, и только на стадии прогноза и коррекции этот принцип может приобрести порой форму противопоставления интересов ребенка интересам родителей и школы.

Принцип стереоскопического диагноза был сформулирован в семейном психологическом консультировании. Он отражает достаточно очевидный факт, что ситуация, сложившаяся в данной семье, должна быть зафиксирована не только объективно, с позиции психолога-консультанта (одного или нескольких), но и субъективно, с позиции входящих в эту ситуацию членов семьи.

Этот смысл принцип стереоскопического диагноза сохраняет и в возрастно-психологическом консультировании, в котором подробное диагностическое обследование ребенка всегда нуждается в дополнении более или менее подробным обследованием межличностных отношений в семье, в коллективе, где учится ребенок и пр. Психолога-консультанта в этом смысле интересуют как актуальные взаимоотношения в семье, так и их история, отношения, описанные как глазами родителей, так и глазами ребенка.

Более того, принцип стереоскопичности с необходимостью распространяется и на другие области; во-первых, внутри диагностики он имеет отношение не только к анализу межличностных связей в семье, но и к индивидуальной диагностике. А во-вторых, он является принципом не только диагностического этапа в работе психолога-консультанта, но с необходимостью распространяется и на всю консультативно-терапевтическую работу. Это значит, что в ходе работы психолог-консультант не должен стремиться к монополии на стереоскопичность картины предложенной ему на рассмотрение проблемы. Наоборот, в ходе консультирования он стремится по мере возможности раскрыть стереоскопичность ситуации перед участвующими в ней субъектами, как взрослыми, так и детьми.

Продемонстрируем это на примере из нашей консультативной практики.

В консультацию обратилась мама 8-ми летнего ученика I-го класса Володи Н. Одним из ключевых моментов запроса было указание на крайнюю (по мнению мамы) необщительность сына. Выяснив, что под этим подразумевает мама, и имея возможность оценить общительность Володи не только в ситуации консультирования, но и с помощью психодиагностических методик (методика Рене Жилия,

детский личностный опросник Кетелла), мы использовали еще один прием: предложили сыну и маме вариант оценочно-самооценочной методики с включением шкалы общительности. Сначала сын оценивал себя по ряду параметров; параллельно по тем же параметрам оценивала его мама. Но мы не остановились на этом: мы предложили маме отгадать, как оценил себя сын, а сыну — как оценила его мама.

Что касается общительности, то мама и в этом случае оценила сына весьма низкими баллами, и, во-вторых, считала, что и он себя оценит такими же низкими баллами. Каково же было ее удивление, когда сын не только оценил себя по шкале "общительность" довольно высокими баллами, но и совершенно точно угадал, как низко будет оценивать его по этому параметру мама. Не менее любопытны были результаты сравнения мнений и по ряду других шкал методики. Они стали хорошей основой для проведения совместной беседы с целью создания у мамы более адекватных родительских установок по отношению к сыну. Вероятно, это можно считать первым шагом мамы на пути признания права сына на его собственное видение и переживание ситуации.

Принцип системности в своем исходном понимании означал, что в ходе консультирования должны быть вскрыты причины (система причин или системная причина), обуславливающие предложенную психологу-консультанту ситуацию. Для психолога-консультанта, специалиста по родительско-детским отношениям, этот принцип требует, в частности, не центрироваться на каком-то одном из внутрисемейных процессов, а иметь дело с семьей как единым целым. Системным объектом рассмотрения является семья.

Для возрастного психолога-консультанта принцип системности означает прежде всего требование учета всех нынешних и прошлых релевантных влияний на ребенка, обусловивших уровень его нынешнего развития и особенности его поведения. Целостностью для анализа, системным объектом рассмотрения в этом случае является ребенок, вернее, его индивидуальный жизненный путь, который, конечно, неотделим от истории его семейных отношений, но не сводится к ней.

Принцип системности реализуется возрастным психологом-консультантом прежде всего в подробной анамнестической беседе, затрагивающей все стороны жизни ребенка в семье и семьи в целом (подробнее см. [8]).

На этапе диагностики принцип системности реализуется в том, что у психолога-консультанта должен быть в распоряжении максимально широкий набор диагностических методик, касающихся самых различных сторон психической жизни ребенка. Результатом работы принципа системности на этом этапе становится вынесение возрастно-психологического заключения, по своим основным струк-

турным моментам близкого к т.н. функциональному диагнозу в психиатрии, закладывающему фундамент для профилактико-терапевтической и реабилитационной работы <sup>1)</sup>.

Принцип уважения личности ребенка и неразглашения информации о нем. Принцип уважения личности консультируемого означает отказ от прямого манипулирования клиентом, от постановки задач на перестройку его личности, а также от сравнения его личности с некой абстрактной нормой личностного развития.

Но когда консультируемой является диада ребенок – родитель, а именно это является типичной ситуацией для возрастного психолога-консультанта, то принцип уважения личности консультируемого становится по отношению к личности ребенка не столь очевиден. Например, по-видимому, не выполняется включенный в принцип уважения личности подпринцип добровольности консультации. Во-вторых, возрастному психологу-консультанту трудно совершенно отстраниться от хотя бы частичного взятия на себя функций системы воспитания и обучения, которые, конечно же, имеют некоторые декларируемые и претворяемые в жизнь идеалы (нормы) возрастного развития личности ребенка. Может ли быть полным уважение взрослым личности ребенка определенного возраста, если в своих действиях и родители, и педагоги часто декларируют и воплощают известную простую идею, которую еще древние индийцы оформили в виде афоризма: "Веди себя с ребенком до 5 лет как с царем, с ребенком от 5 до 10 лет – как со слугой, с ребенком с 10 лет – как с равным"?!

Но все эти моменты не снимают, не зачеркивают принцип уважения личности ребенка, который реализуется и в возрастном-психологическом консультировании. Одной из задач психолога-консультанта, вытекающих из этого принципа, является задача повышения уровня эмоционального и личностного принятия ребенка со стороны его родителей (см. [II, 28]). Иными словами, психолог-консультант

<sup>1)</sup> Как известно, функциональный диагноз в психиатрии в определенном смысле противостоит медицинскому, нозологическому диагнозу (см. [9]). Именно поэтому возможна аналогия с ним для практической возрастной психологии. Функциональный диагноз строится на основе понимания триединства и взаимосвязи личности, болезни и актуальной социальной ситуации. "Функциональный диагноз является диагнозом индивидуальной приспособляемости больного, его бытия и болезни, отражая его взаимодействие с социальным окружением и обществом" (Там же, с. 201). Если нозологический диагноз – это диагноз болезни, то функциональный – это диагноз больного. Необходимо только добавить, что в случае возрастном-психологического диагноза речь идет о норме, или о вариантах нормы как своеобразном аналоге нозологических единиц.

реализует принцип уважения личности ребенка не только сам и непосредственно, но и косвенно, через родителей.

Что касается неразглашения (или лучше — соразмеренного разглашения) информации о ребенке, то здесь психолог, с одной стороны, всегда действует в интересах ребенка, а с другой, с необходимостью распространяет на ребенка любого возраста, с которым можно вести коррекционно-терапевтическую беседу, принцип доверительности и конфиденциальности, как этические принципы работы психолога. Еще более это касается работы с детьми подросткового и юношеского возраста.

Принцип анализа подтекста фиксирует известное общепсихологическое методологическое противоречие: хотя объяснительным принципом и языком описания для человеческого поведения и деятельности в целом (и для факта обращения человека в психологическую консультацию, в частности) является язык мотивов, использование прямых методов для исследования и диагностики мотивов многими психологами (см. напр. [18, с. 438]) считалось невозможным. Поиск истинных (не декларируемых) мотивов обращения человека в психологическую консультацию и составил исходное содержание этого принципа (см. [30]).

С другой стороны, этот принцип в работе психолога-консультанта кроме общего направления, интенции — поиска истинных мотивов, — фиксирует и способ работы. Он означает, что истинные мотивы могут быть найдены, вскрыты, поняты психологом и что искать их надо, в соответствии с общепсихологическим принципом единства сознания и деятельности, за счет анализа особенностей текста, произносимого клиентом при описании собственной деятельности, поведения, поступков. Причем возможны все варианты меры осознанности этих мотивов самим клиентом, как, впрочем, и все варианты интерпретации процедуры, совершаемой психологом — от поиска чего-то существующего, но скрытого до совместного с клиентом конструирования "новых" мотивов в ходе консультативно-терапевтической беседы.

Принцип сравнения с возрастной нормой психического развития вытекает из главной задачи возрастано-психологического консультирования — контроля за нормальным психическим развитием ребенка (см. [8]).

Возрастная норма психического развития — одно из самых важных понятий теории и практики возрастной психологии. Прежде всего необходимо предостеречь от упрощенного понимания возрастной нормы

психологического развития исключительно как границ в изменении количественных показателей психического развития, измеряемых различными психодиагностическими методиками.

Действительно, детские психодиагностические методики должны иметь как возрастные границы своего применения, так и нормативные показатели для релевантных возрастных периодов и даже для более дробных возрастных подпериодов. В этом смысле проведение психодиагностической методики на детях есть сравнение их по конкретному параметру с возрастной нормой этого параметра психического развития.

Однако возрастная психология использует и более широкое понятие возрастной нормы психического развития, базирующееся на понятии возраста. В советской психологии понятия возраста, возрастных периодов, критических и литических возрастов достаточно хорошо проанализированы в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.И. Божович и др.

Принцип сравнения с возрастной нормой психического развития в практической работе психолога-консультанта предполагает использование схемы психологического анализа возраста, разработку которой начал еще Л.С. Выготский, а продолжили А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович. Эта схема включает в себя: анализ уровня сформированности основных психологических новообразований данного возраста у данного ребенка, анализ социальной ситуации развития ребенка, анализ уровня развития основных деятельностей, характерных для данного возраста.

Далеко не для всех составляющих структуры возраста его анализ операционализирован в виде психодиагностических методик или даже в виде проб клинического характера. Это затрудняет работу, но не отменяет принципа.

Вторым затруднением в полной реализации этого принципа является известная неразработанность представлений о вариантах нормального психического развития ребенка. Известно, например, что существует два основных варианта прохождения критического возрастного периода в индивидуальном развитии: плавное и собственно "кризисное", болезненное (см. [10, 35]). Очевидно, что вариантов собственно кризисного прохождения критического возраста может быть несколько. Все они в известном смысле и являются вариантами нормального возрастного кризиса. Термин "нормального"

здесь используется как синоним "закономерного, ожидаемого, неизбежного, нормативного".

Но ведь то же самое касается и литических возрастов! Варианты их прохождения фиксируются в настоящее время различными способами, например, через указание на "трудности" возраста, "трудности адаптации" (см. [4, 12, 21, 22]) и т.п. Возможно ли анализ этих "трудностей" довести до выработки представлений о своеобразных "синдромах" нормального психического развития ребенка? Или же мы неизбежно должны заимствовать классификацию видов дизонтогенеза (т.е. аномалий развития) (см. напр. [17])? Этот вопрос остается открытым.

Принцип анализа индивидуального жизненного пути ребенка.  
Если предыдущий принцип связан с процедурой фиксации особенностей прохождения ребенком соответствующего этапа онтогенетического развития психики, то принцип анализа индивидуального жизненного пути добавляет к нему требование вскрыть специфические особенности самого хода онтогенеза психики данного ребенка. Это необходимо по следующим основаниям: во-первых, это облегчает в ряде случаев диагностику особенностей уровня развития поведения и личности ребенка в данном возрасте. Во-вторых, во многих случаях анализ процесса развития на предыдущих этапах онтогенеза является просто необходимым для понимания индивидуальных особенностей развития ребенка на последующих стадиях. Сам объяснительный принцип в возрастной психологии во многом носит характер возрастной регрессии: в социальную ситуацию развития данного возраста входят новообразования предыдущего возраста. Понять индивидуальные особенности ребенка — значит найти их корни, первопричины, момент зарождения и роста. В-третьих, анализ прошлого индивидуального пути ребенка является средством прогноза. В некоторых случаях стертые, невыразительные данные об особенностях возрастного развития ребенка на данном этапе онтогенеза менее пригодны для прогноза хода психического развития на следующих стадиях онтогенеза, чем данные предыдущего индивидуального жизненного пути, особенно данные из некоторых ключевых точек онтогенеза.

Этот принцип включает в себя и требование учета психологических факторов риска, имевших место на различных стадиях жизни ребенка.

1. Что общего и что отличного в принципах возрастно-психологического, психолого-педагогического, семейного, профориентационного и других видов психологического консультирования?
2. Что бы вы назвали основной задачей всякого психологического консультирования?
3. Как отражаются принципы в методах и приемах работы практического возрастного психолога?
4. Как вы понимаете принцип уважения личности ребенка? Имеет ли этот принцип какие-либо ограничения в связи с возрастом ребенка?
5. Попробуйте сформулировать дополнительные принципы работы возрастного психолога-консультанта.

## ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ПРАКТИКЕ ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

### Диагностика межличностных отношений

В консультативной практике подробное диагностическое обследование психического развития ребенка всегда нуждается в дополнении более или менее подробным психологическим обследованием его межличностных отношений, особенно сложившихся в семье. Психолога-консультанта интересуют в этом смысле по крайней мере четыре аспекта: актуальные межличностные отношения между ребенком и родителями — и их история, особенно в критических точках онтогенеза; межличностные отношения глазами их участников — детей и родителей, — и объективно фиксируемые межличностные отношения. Практически то же самое можно сказать и относительно межличностных отношений ребенка в детском коллективе — в школе, детском саду, компании.

К сожалению, не все эти аспекты в одинаковой мере обеспечены методически. В опыте нашей практической работы хорошо зарекомендовали себя следующие методики:

#### А) Предлагаемые ребенку:

- 1) Методика рисунка семьи и ее модификации.
- 2) Адаптированный вариант методики Рене Жиля.
- 3) Различные варианты методики "Незаконченные предложения".
- 4) Модификация оценочно-самооценочной методики РЕП.



5) Детский ТАТ.

6) Методика "Модель личностной сферы".

Б) Предлагаемые родителям:

7) Опросник стиля родительского поведения (Эйдемиллер).

8) Анамнестический вопросник.

9) Родительское сочинение "История жизни моего ребенка".

В) Предлагаемые поочередно детям и родителям:

10) Самооценочная методика в варианте, когда, например, родители выполняют оценку ребенка и оценку за ребенка, а затем идет обсуждение ее отличия от самооценки, полученной от самого ребенка, и наоборот.

Г) Предлагаемые диаде "ребенок - родитель":

II) Варианты методики, известной под общим названием "Архитектор-строитель", где ребенок и родитель стараются, например, вербально в диалоге описать невидимый партнеру достаточно сложный рисунок так, чтобы партнер смог его верно воспроизвести.

Известны и другие методики диагностики межличностных отношений в семье и коллективе, применяемые и в практике возрастнопсихологического консультирования (см [1, 6, 12, 14, 20, 22, 27, 32]). Рассмотрим некоторые из указанных выше методик.

Адаптированный вариант детской методики для изучения межличностных отношений Рене Жиля. Это визуально-вербальная проективная методика, состоящая из рисунков и чисто текстовых задач. Изображения на картинках выполнены схематично, что облегчает процесс идентификации испытуемых с персонажами на картинках. Например, изображена семья, расположившаяся вокруг стола, или на прогулке за городом, или группа играющих детей, или слушающих взрослого, или ссорящихся.

Ребенку предлагается выбрать себе место среди изображенных людей, либо идентифицировать себя с персонажем, занимающим то или иное место в группе. В текстовых заданиях предлагаются на выбор типичные формы поведения в определенных ситуациях. Например: "С кем ты любишь играть: с товарищами твоего возраста, младше тебя, старше тебя?" Или: "Твой товарищ нарочно толкнул тебя, да так, что ты упал. Что ты будешь делать? Заплачешь? Пожалуешься на него? Ударить? Сделаешь ему замечание? Ничего не скажешь?"

Всего методика содержит 42 вопроса.

При обследовании по методике от ребенка не требуется развернутого рассказа, достаточно знать его выбор: кто выбран и в какой ситуации, где и на каком расстоянии от определенных лиц помещает себя ребенок, какие варианты поведения он предпочитает в предлагаемых ему текстовых заданиях. Эта простота и легкость ответа делает методику пригодной для детей от старшего дошкольного до подросткового возраста. Особенности методики дают возможность относительно большой ее формализации. Помимо качественной оценки результатов, детская проективная методика позволяет представить результаты обследования и количественно. Методика измеряет 12 параметров, которые можно условно разделить на две большие группы переменных:

А) Переменные, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка с другими людьми: 1) Отношение к матери. 2) Отношение к отцу. 3) Отношение к матери и отцу в целом как к родителям. 4) Отношение к братьям и сестрам. 5) Отношение к бабушке и дедушке. 6) Отношение к другу. 7) Отношение к учителю (воспитателю).

Б) Переменные, характеризующие самого ребенка и проявляющиеся в его межличностных отношениях: 8) Степень любознательности. 9) Степень стремления к доминированию. 10) Степень стремления к общению с детьми в больших группах. 11) Степень отгороженности от других, стремления к уединению. 12) Социальная адекватность поведения.

Эти переменные представлены на специальном регистрационном листе. Суммирование баллов по каждому параметру производится, исходя из максимального числа заданий, работающих на данный параметр (от 4 до 12).

Процедура проведения обследования по методике Рене Жилья возможна в двух основных вариантах:

1) Для школьников, начиная с 2-3 класса, т.е. уже хорошо читающих, возможно самостоятельное выполнение методики после общей инструкции. В этом случае необходимо много расходуемого материала и время для переноса результатов на бланк регистрации результатов.

2) Для дошкольников и самых младших школьников вопросы методики необходимо читать вслух, давать необходимые вербальные разъяснения. В этом случае ответ ребенка может быть чисто вербальным или в виде указания, т.е. без расходования материала методики. Возможно заполнение экспериментатором листа регистра-

ции результатов одновременно с ответами ребенка. Для этого используются специальные трафареты — уменьшенные схематизированные копии заданий методики, в которых каждый вариант ответа зашифрован цифрой. На эти цифры опирается диагност при расшифровке данных по отдельным переменным (см. [36]).

Общие требования к процедуре опроса на примере опроса детей старшего дошкольного возраста:

1. Опрос следует проводить без посторонних лиц, особенно родителей.

2. Вопросы задаются в устной форме. В случае затруднения желательны разъяснения, образные примеры. Следует стараться получить любой ответ.

3. Во всех случаях, когда ответ настораживает или не совсем ясен, следует продолжить расспросы, даже если это заранее не предусмотрено. В ряде случаев полученная таким образом дополнительная информация может существенно повлиять на оценку ответа.

4. До конца опроса не следует углубляться в родственные или другие отношения ребенка с называемыми им людьми, чтобы не фиксировать его внимание на некоторых лицах. Лучше выяснить это потом, причем желательно проверить полученную от ребенка информацию у родителей, ибо дети нередко слабо ориентируются в родственных отношениях.

5. Если вопрос включает в себя картинку, то следует положить перед ребенком рисунок, а перед собой трафарет, затем задать вопрос. Экспериментатор показывает и называет ребенку тех людей, у которых есть подписи на картинке. В протокол заносится номер (из трафарета) указываемой ребенком фигуры, или стула, или комнаты, против которого записывается имя или роль (друг, мать и т.п.), названные ребенком, а также высказывания испытуемого. Такой способ обследования дает возможность многократного использования материала методики.

6. Как правило, ребенок отвечает на все вопросы за 15–30 минут, не проявляя заметных признаков утомления. Если же он начал отвлекаться, следует сделать перерыв, но закончить опрос лучше в тот же день.

Модификация оценочно-самооценочной методики РЕП. Эта проба является упрощенным вариантом известной методики РЕП. Ребенку предлагается специальный бланк, в первом столбце которого задан

набор персонажей. Ребенок должен заполнить графы этого столбца, выбрав для каждого персонажа реального представителя из своих друзей, знакомых, родственников. Для некоторых персонажей допускается выбор литературного героя или даже вымышленного лица. Имена выбранных лиц заносятся в графы второго столбца, в полной или сокращенной (условной) форме. Этим обеспечивается возможность анонимного присутствия соответствующих персонажей. После того, как все персонажи отождествлены с реальными лицами из окружения ребенка, ему дается следующая инструкция: "А теперь в графах третьего столбца ты должен записать отличительные черты, особенности того человека, которого ты выбрал для соответствующего персонажа, как положительные, так и отрицательные". Возможны самые разные пояснения и уточнения — что имеются в виду черты характера, личностные, поведенческие особенности, то, чем он отличается от других, чем он хорош, а чем он плох и т.п.

Получаемые с помощью этой пробы данные позволяют восстановить систему межличностных отношений ребенка в ее наиболее важных компонентах: кто является позитивно и негативно наиболее значимым для ребенка в его окружении и по какой причине, т.е. что делает их значимыми для ребенка (с точки зрения самого ребенка). Одновременно методика помогает выявить, насколько сложной или простой выглядит для ребенка система его межличностных отношений, насколько полно (односторонне-многосторонне) открываются для него значимые и близкие для него люди, насколько богат его язык описания личностных характеристик. Конечно, как всякая качественная проба, эта методика может использоваться как база для развертывания на ее основе клинической беседы с ребенком о системе его межличностных отношений.

Детский ТАТ. Детский апперцептивный тест (КАТ) считается методом "исследования личности посредством изучения динамической значимости индивидуальных различий в восприятии стандартных раздражителей" [37, с. 2]. Однако среди картинок, которые предъявляют ребенку, есть такие, которые касаются проблем конкуренции и соперничества в отношениях между братьями и сестрами, отношений с родителями, отношений к родителям как супругам и пр. Именно поэтому авторы теста считают, что КАТ способен открыть и динамику межличностных отношений, побудительных моментов и природу защиты от них. КАТ может быть клинически полезен в определении того,

какие динамические факторы характеризуют поведение ребенка в группе, в школе, в детском саду или же дома.

Стандартный набор методики КАТ содержит 10 картинок. 10 дополнительных картинок были созданы для получения информации о детских проблемах, не затрагивавшихся в основном наборе. Кроме того, существуют варианты картинок методик КАТ и КАТ-дополнение с персонажами в виде животных и в виде схематично изображенных людей (детей и взрослых). Ситуации в этих двух вариантах наборов картинок совершенно аналогичны друг другу.

Существует подробное руководство по проведению теста. Что касается межличностных отношений ребенка, то в окончательном отчете по методике психолог имеет возможность оценить: а) степень, в которой межличностные отношения соответствуют важнейшим мотивам личности; б) степень, в которой настоящие взаимоотношения способны приспособливаться к новым целям; в) степень, в которой ребенок воспринимает окружение как отдельное и независимое от него самого; г) степень, в которой он может поддерживать отношения в течении длительного периода времени и проявлять терпимость к объекту, несмотря на его физические и пр. недостатки, либо идущие от него беспокойства или даже враждебность (см. [37]).

Методика "Модель личностной сферы". Методика "Модель личностной сферы" является клиническим проективным рисуночным тестом, с помощью которого можно анализировать позицию ребенка в его социальных отношениях. Эта методика была разработана Р. Шмидеком (см. [40]) и использовалась им на подростках и взрослых. Используется модификация этой методики. При консультировании детей 9-10 лет и старше задание выполняет сам ребенок. При консультировании более младших детей возможно выполнение задания родителем "за ребенка".

Испытуемому предлагается чистый лист белой бумаги, в центре которого изображен небольшой круг. Стандартная инструкция звучит так: "Это (указывается на круг) - вы (символ вашего Я). Изобразите вокруг себя всех людей, которые являются или были значимыми для Вас и Вашей жизни. Вы можете изобразить их как хотите - несколькими штрихами, как символ, как геометрическую фигуру, как человеческую фигуру. Как рисовать - Ваше дело, здесь совершенно неважно, хорошо или плохо Вы рисуете. Если какие-то события, идеи или вещи представляют или представляли для Вас особую значимость, включите их в рисунок. Напишите имя или название каждому человеку, событию или объекту, чтобы было видно, кто это или что это. Чтобы показать,

насколько для Вас значимы и важны люди, события или объекты, Вы можете нарисовать от одной до трех соединительных линий между Вами и ними, соответственно степени важности. Одна линия — при относительной важности, две — при большей важности, три — при самой большой важности. Если эти отношения были прерваны, обозначьте это поперечными штрихами поперек соединительных линий. Один штрих — при относительно слабых нарушениях отношений, два — при довольно серьезных, три — при очень серьезных нарушениях отношений”.

Время рисования не ограничивается. При выполнении задания родителем за ребенка в инструкцию вносятся соответствующие изменения. Полученный рисунок служит основой для подробной беседы о системе межличностных отношений. Кроме того, могут быть использованы некоторые стандартные принципы анализа детских рисунков.

Полученную на основе выполнения этого задания схему отношений автор методики Р. Шмидек именуется личностной сферой. Это понятие близко понятию “социального атома” Морено, однако отличается тем, что выходит за рамки социально-психологического, поскольку охватывает и т.н. “креативные моменты” (терминология Шмидека) — не только человека настоящего момента, но также значимые отношения в прошлом, а также идеи и вещи. Поскольку методика дает испытуемому больше свободы в изображении личностного пространства, при интерпретации результатов (в отличие от результатов стандартизированных тестов) всегда необходима интуиция и большой диагностический опыт.

Опросник “Анализ семейного воспитания” (см. [33]). Опросник Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого предназначен для анализа особенностей семейного воспитания и профилактики нарушений воспитания. Он является одним из наиболее часто используемых в практике консультирования опросников. По мнению авторов методики, “анализируя процесс воспитания в семье, врач или психолог должны ответить на три вопроса. Во-первых, как (т.е. каким образом, какими методами) родители воспитывают подростка (стиль воспитания в семье). В случае, когда этот стиль способствует возникновению и развитию патологических изменений в личности подростка, приходится ответить и на второй вопрос: почему родители воспитывают именно таким образом (каковы причины отклонений в воспитании). Установив эту причину, необходимо ответить и на третий вопрос — о месте этой

причины в совокупности отношений в данной семье" (см. [33]). Опросник "Анализ семейного воспитания" (АСВ) и призван дать ответ на первые два вопроса.

Для анализа особенностей семейного воспитания в опросник включены вопросы, позволяющие судить о:

1) Уровне протекции в процессе воспитания (т.е. сколько сил и времени родители уделяют воспитанию подростка). Выделены шкалы гиперпротекции и гипопротекции.

2) Степени удовлетворения потребностей подростка. Выделены шкала потворствования (максимального удовлетворения любых потребностей подростка) и шкала игнорирования потребностей подростка.

3) Количестве требований к подростку. Выделены шкалы чрезмерности требований и недостаточности требований.

4) Количестве требований-запретов. Выделены две шкалы: чрезмерность требований-запретов и недостаточность требований-запретов.

5) Строгости санкций, т.е. жесткости стиля воспитания. Выделены шкалы чрезмерности санкций и минимальности санкций.

6) Неустойчивости стиля воспитания (резкая смена стилей).

Авторы методики строят таблицу типов семейного воспитания, понимая под типом определенное сочетание пяти вышеперечисленных черт воспитания в семье. Типов воспитания также пять: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение, жесткое обращение, безнадзорность и повышенная моральная ответственность. Авторы прослеживают связь каждого типа стиля воспитания с типами акцентуации личности, формирующимися у подростков в этом случае.

Опросник АСВ дает возможность выдвинуть гипотезы и о причинах отклонений в семейном воспитании. Выделены две группы причин: отклонения в характере самих родителей и личностные проблемы родителей, решаемые за счет подростков. Для получения данных об этих причинах в опроснике имеются вопросы, связанные со следующими причинами:

1) Расширение сферы родительских чувств — т.е. удовлетворение за счет подростка части потребностей, которые в обычной семье должны быть удовлетворены в ходе нормальных супружеских отношений (потребности во взаимной привязанности, частично эротические потребности).

- 2) Предпочтение в подростковом возрасте детских качеств.
- 3) Воспитательная неуверенность родителей.
- 4) Фобия утраты ребенка.
- 5) Незрелость родительских чувств.
- 6) Проекция на ребенка желаемых качеств.
- 7) Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.
- 8) Предпочтение в подростковом возрасте мужских (у девушки) или женских (у юноши) качеств, т.е. сдвиг в установках родителей по отношению к подростку в зависимости от пола.

Всего методика АСВ содержит 130 вопросов, ответы на которые должен дать один из родителей (а независимо может дать и другой). Для максимальной скорости получения результатов разработан специальный бланк фиксации результатов, позволяющий очень быстро — за одну-две минуты — обработать результаты и дать ответ в терминах гипотезы об имеющихся нарушениях стиля воспитания в семье и его возможных причинах.

Хотя методика разработана для родителей детей подросткового возраста и, строго говоря, релевантна именно этому возрасту, в практике консультирования она может быть использована с соответствующими поправками и для детей более младшего возраста. Общее время заполнения вопросника — от 15 до 20 минут.

Самооценка ребенка и оценка ребенка родителем. Эта известная личностная методика модифицирована для получения информации о некоторых сторонах взаимоотношений между ребенком и взрослым (родителем). При этом методика сохранила свой клинический, психотехнический характер, который в известном смысле противостоит психодиагностическому в узком смысле слова. Процедура модифицированного варианта такова: ребенок заполняет с помощью стандартного или модифицированного бланка методики Дембо-Рубинштейн самооценку на себя. Видоизменение бланка методики состоит в обязательном включении в его состав шкал, фиксирующих те личностные особенности ребенка, по поводу которых и идет консультирование. Параллельно родитель в своем бланке дает по тем же самым шкалам оценку ребенка со своей точки зрения.

После выполнения этих заданий дается другое задание: ребенка просят на его бланке отметить оценки, которые, по его мнению, дал ему родитель. Родителя же просят на его бланке проставить оценки, которые, по мнению родителя, дал себе ребенок.



Таким образом, имеются четыре оценки:

1) ребенок оценивает себя; 2) родитель оценивает ребенка; 3) ребенок отгадывает, как его оценил родитель; 4) родитель отгадывает, как себя оценил ребенок. Важно, что среди оценок всегда присутствуют оценки ребенка, релевантные запросу родителей в консультацию (например, общительность-необщительность ребенка, драчливость, внимательность и любые другие).

Модификация методики может быть отнесена к методикам на межличностные отношения потому, что заполнение шкал оценки (самооценки за себя и за члена семьи) является процедурой, создающей базу для сравнения само- и взаимооценок в диаде ребенок-взрослый. Сравнение оценок является установлением взаимоотношений. Это сравнение делают ребенок и взрослый совместно с психологом-консультантом (см. конкретный пример использования этой методики на с. 10 настоящего пособия). Процедура сравнения призвана проявить, высветить для консультируемых, и прежде всего для родителя, определенные особенности его отношения к ребенку, помочь развести родительские оценки личности ребенка и то, как ребенок оценивает себя сам. Сравнение оценок показывает и степень осознания каждым членом семьи особенностей его оценки со стороны партнера. Правда, за счет асимметрии процедуры результаты методики не равноценны для родителя и для ребенка. Со стороны ребенка это информация о том, как он выглядит с точки зрения родителя, и о том, как точно он может это мнение предвидеть. Со стороны родителя -- это информация о его собственной способности адекватно отразить самооценку ребенка, а также информация об уровне осознания ребенком его оценки со стороны родителя.

Модификация методики "Архитектор родитель". Это одна из немногих методик, позволяющих проигрывать взаимоотношения между родителем и ребенком непосредственно в условиях консультации. Ее можно использовать как для первого знакомства с ребенком, так и для последующего сбора данных, когда собран анамнез и зафиксирована просьба родителя. В последнем случае психолог будет более нацеленно наблюдать за поведением ребенка в ходе его взаимодействия с родителем.

Материал: Необходимы два листа бумаги, два карандаша, две ширмы (примерно 40x20 см), набор простых рисунков разной сложности. Для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

Мы используем следующие схематические изображения: стул, лесенка, очки, спираль, зубчатая стена, несколько пересекающихся геометрических фигур, различные узоры.

Процедура: Ребенок и родитель садятся за соседние столы лицом друг к другу. Перед ними лежат листы бумаги, закрытые от партнера ширмой. Листы разделены на 6-8 клеток.

Инструкция: у каждого из вас есть лист бумаги. Он разделен на клетки. Сейчас я нарисую у одного из вас в определенной клетке несложный рисунок. Тот, у кого я нарисовал, должен словами, ничего не показывая и не рисуя в воздухе, рассказать своему партнеру, что и где я нарисовал. Вы должны рассказать это так подробно, чтобы партнер, задавая любые встречные вопросы, смог нарисовать у себя на листе бумаги совершенно такой же рисунок, какой нарисовал у вас я.

Партнеры попеременно выполняют роли рассказывающего и рисующего. Обычно проводится от 4 до 8 сеансов рисования. В некоторых случаях интересным бывает провести 2-3 сеанса в паре "ребенок-психолог", а не только в паре "родитель - ребенок". После каждого сеанса рисования участники проверяют нарисованное, могут совместно выставить рисующему оценку.

Методика направлена на выявление уровня делового и личностного общения ребенка с родителем: кто является ведущим, а кто ведомым при выполнении задания в диаде, насколько это распределение ролей устойчиво, каковы типичные педагогические приемы родителя по отношению к ребенку, какова реакция ребенка на эти приемы родителя, насколько ребенок обучаем (методика может использоваться и для диагностики обучаемости, так как ребенку последовательно несколько раз демонстрируют образцы некоторого поведения, которые затем должен реализовать он сам), насколько проявляются те индивидуальные особенности ребенка, на которые указывал в ходе предварительной беседы с психологом родитель, каков уровень речевого развития ребенка, уровень критичности каждого из партнеров при оценке качества выполнения задания, кто из них берет на себя ответственность за возможные неудачи, а кто склонен возлагать ответственность на другого, и др. Возможно использование и стандартных техник фиксации особенностей интеракции родитель-ребенок, описанных, например, Г.Т. Хоментаскасасом (см. [42]).

Удачным представляется сочетание этой методики с заполнением по ее итогам "Карты профиля поведения ребенка по данным непосред-

ственного наблюдения (Причард)", адаптированной В. Каганом (см. [14]). Карта профиля поведения предполагает заполнение "Бланка непосредственного наблюдения", в котором предлагается оценить поведение ребенка по следующим характеристикам: I. Реакция на отделение от матери. 2. Страх, тревога. 3. Контакт с психологом. 4. Уверенность в себе. 5. Уровень эмоционального реагирования. 6. Эмоциональный фон. 7. Степень сотрудничества. 8. Реакция на фрустрацию. 9. Степень зависимости. 10. Внимание. II. Целеустремленность. 12. Уровень активности. 13. Структура активности. 14. Коммуникация. 15. Самоутверждение. 16. Враждебность, агрессивность. В бланке методики для каждой из этих характеристик дана соответствующая шкала показателей. Эти шкалы удобно использовать в виде своеобразной ориентировочной основы для оценки поведения ребенка во время выполнения задания (лучше, когда это делает ассистент психолога). Впрочем, эти же шкалы можно использовать и по итогам всего сеанса консультации ребенка.

Несмотря на относительное богатство существующих методик диагностики межличностных отношений в семье, ощущается — если вернуться к четырем указанным выше аспектам, интересующим психолога-консультанта, — недостаток, с одной стороны, в более объективных методиках сбора данных и анализа истории отношений ребенка и родителей, а с другой стороны, в методиках объективации актуальных отношений, управляемого проигрывания этих отношений в условиях консультации. Разработка таких методик и их внедрение в практику возрастно-психологического консультирования — дело будущего.

### Графическая беседа "Мой круг общения"

Достаточность и конкретность сведений о ребенке, полученных на диагностическом этапе, во многом определяет дальнейшее построение коррекционной работы. Особую группу в практике консультирования представляют дети с затруднениями в общении, так как в силу их проблем, характера психологических защит (уходы, искажение образа "Я" и др.) вопросники и традиционный метод беседы оказываются с ними не всегда эффективными. В ходе консультирования детей младшего школьного и предподросткового возраста возникают трудности, связанные также с недостаточным умением детей осознавать, анализировать, выразить в слове свои затруднения, проблемы, т.е. с отсутствием механизмов самоанализа и самооценки. Консультатив-

ная работа с такими детьми требует методических приемов, обеспечивающих установление продолжительного доверительного контакта, в ходе которого становится возможной актуализация проблемы и свободное, откровенное обсуждение конкретных переживаний ребенка по поводу его коммуникативных затруднений.

В ходе консультационной беседы рекомендуется использовать некоторые методические приемы графического выражения субъективных трудностей общения ребенка. Эти приемы дадут возможность, во-первых, материализовать проблемы ребенка в продуктах графической деятельности, соединить недифференцированные, до конца не осознанные переживания с их предметами, во-вторых, провести анализ-обсуждение возникших затруднений, опосредствованное наглядным материалом и помогающее снять личностные защиты, в-третьих, организовать самостоятельный или совместный поиск средств разрешения внутренних конфликтов.

Включение в практику консультирования графических способов фиксации переживаний ребенком его разнообразных отношений к действительности позволяет намного легче и быстрее устанавливать консультанту доверительный контакт в общении. Открытая, свободная беседа обеспечивает получение широкой и обстоятельной информации о разнообразных сторонах личности ребенка: его потребностях, интересах, ценностных ориентациях, запретах и др.

В ходе общения консультанта с ребенком появляются такие направления беседы, которые берут на себя функции коррекционных работ: ребенок, обсуждая содержание тех или иных графических средств выражения отношения, получает возможности проговорить и еще раз пережить это отношение; когда консультант ведет речь не о реальных, а желаемых, предполагаемых отношениях, то открывает перед ребенком перспективы изменения его самого и той или иной ситуации.

И наконец, законченный рисунок документально сохраняет результаты беседы в лаконичной форме, что позволяет неоднократно вернуться к нему, сравнить с ним промежуточные этапы коррекционной работы.

Параметрами измерения в данной методике являются:

- широта взаимодействия (количество субъектов взаимодействия в разных сферах общения);
- модальность переживания взаимодействия;
- обоснованность характера взаимодействия;

— взаимность и мера симпатий и антипатий.

Материал: для проведения беседы необходимы стандартный чистый лист бумаги (возможен и заготовленный рисунок круга с секторами (см. [2]), два цветных (обычно применяются красный и черный) и простой карандаши.

Процедура. Консультант начинает беседу со слов: "Я знаю, что любой человек не очень любит отвечать на вопросы незнакомого. Давай лучше мы вместе попытаемся изобразить твою жизнь на рисунке, а потом обсудим некоторые интересные и важные ее моменты".

Практика показывает, что такое введение снимает настороженность, присущую началу общения с незнакомым человеком, неожиданное предложение заинтересовывает ребенка и делает его готовым к сотрудничеству со взрослым.

Дальнейший ход работы направляется следующими побуждениями:

I. Давай представим, с кем и где тебе приходится общаться в течение всего дня, каждому найдем место ("дом") в круге твоего общения.

Консультант рисует круг и, советуясь с ребенком, последовательно делит его на секторы (сферы общения). После проведения вертикальной черты образуются два сектора: "школа" и "вне школы". Горизонтальная черта выделяет секторы "сверстников" и "взрослых". В зависимости от целей беседы, понимания ребенком предмета обсуждения, необходимости упрощения и др. отведение пространства разным сферам общения может быть несколько иным. Например, в школе: ребята, учителя; вне школы: ребята во дворе, дома — родные. В других случаях верхнее и нижнее полукружия могут означать соответственно сферы благополучно-радостного общения (общения со знаком "+") и неблагополучно-огорчительного (общения со знаком "-").

2. Теперь надо "заселить" каждый "дом" людьми, с которыми тебе приходится сталкиваться более близко, это могут быть и симпатичные тебе люди (друзья, приятели), а могут среди них оказаться и неприятные, ты бы с ними и не хотел общаться, но приходится по самым разным причинам.

Консультант вводит с помощью условного обозначения (прямоугольника на окружности) всех названных ребенком детей и взрослых, при этом выясняет возраст, обстоятельства взаимодействия. Как правило, ребенок сам охотно начинает обо всех и всем подробно рассказывать.

3. Давай обозначим в твоём круге людей, с которыми у тебя сложились добрые отношения, и тех, общение с которыми тебя огорчает.

В ходе этой процедуры (обозначения разным цветом – штриховка прямоугольника красным и, например, синим) консультант узнает многие подробности, обстоятельства, характер оценок сложившейся ситуации, например, меру вины в создавшихся плохих отношениях, повод, приведший к затруднению в общении и силу эмоционального переживания радостных и огорчительных социальных контактов. На этом же этапе можно выяснить и обозначить выраженность модальности переживания (через частоту штриховки каждого прямоугольника тем или иным цветом).

4. Давай в большом круге нарисуем еще два круга: один – в серединке и еще один – маленький, ближе к центру, а в самом центре поместим тебя, напишем твое имя.

А теперь используем два карандаша: темный – "недоброжелательный", "неприятный" и светлый – "радостный", "приветливый", – и покажем, кто как к кому относится, кто больше друг другу доставляет радость, кто и насколько друг другу неприятен.

Консультант вместе с ребенком, пользуясь соответствующими цветами, обозначают меру взаимной симпатии и антипатии. Например, если симпатии и антипатии обоядны и ярко выражены, то между центром ("Я" ребенка) и соответствующим прямоугольником на внешней окружности (другой человек) проводится линия соответствующего цвета условной мерой в три интервала. Если симпатия или антипатия выражена неярко, то стрелкой указываются границы отношений – до 1 или 2 окружности. В каждом случае выясняется мнение ребенка о характере отношения к нему партнера по общению, соответственно стрелкой обозначается направление и мера выраженности отношения.

Обработка результатов. Итог "графической беседы" предполагает качественный анализ данных. В зависимости от запроса и целей консультации, гипотезы самого консультанта о характере и причинах затруднений ребенка, анализ материала может носить разную направленность. Конкретный пример проведения графической беседы см. в [2].

В современной классификации проективных типов обследования личности метод незавершенных предложений находится среди тех, которые основаны на дополнении (требуется завершить предложенный рассказ, предложения и т.п.) (см. [7]). Он является достаточно простым по технике реализации и, в то же время, гибким и легко приспособляемым для самых различных конкретных целей. Он применим к детям, взрослым и престарелым, испытуемым обоих полов, различным патологическим и нормальным группам, для исследований в школе и промышленности, для изучения развития и многих других задач, пригоден для индивидуального и массового использования.

Существуют разнообразные варианты методик, построенных на основе приема вербального завершения предложенной начальной части предложения (см. [6, 32]). В их основе лежит положение о том, что отвечая на исходный неоднозначный и неопределенный стимул, индивид дает информацию, касающуюся его собственной личности, т.е. он проецирует себя в свои ответы. Большая индивидуальная свобода и богатство ответов определяются также минимумом осознания со стороны испытуемого истинной цели исследования и традиционным для проективных методов принятием любого ответа без оценки как правильного или неправильного.

Можно выделить ряд общих характеристик и этапов в процедуре реализации этого метода.

Исследование, в котором используется конкретный вариант методики, может проводиться в устной или письменной формах, что определяется видом вербального ответа испытуемого: он может быть устным или письменным. К устной форме проведения, в основном, прибегают, работая с детьми до подросткового возраста или взрослыми, которые не могут читать или писать (слепые, инвалиды). В этом случае и начальная (стимульная) часть предложения также предъ-является устно. Устная форма проведения варианта методики неза-вершенных предложений возможна только в рамках индивидуального, а не группового эксперимента. Письменная форма проведения, напро-тив, применима как в индивидуальном, так и в групповом эксперимен-те. При этом начальные части предложений могут предъ-являться устно (1) и письменно — на специальных бланках (2), или на отдель-ных карточках (3). При работе с группой традиционно используются

способы (1) и (2), в случае индивидуального эксперимента — любой из трех перечисленных.

Независимо от формы проведения (письменной или устной) исследования, существенной характеристикой последнего являются временные показатели. В случае группового эксперимента для каждого испытуемого фиксируется время, в течение которого он справился с тестом в целом. Это представляется возможным, поскольку все испытуемые приступают к работе одновременно, по команде экспериментатора.

При индивидуальном исследовании временные показатели существенно обогащаются за счет измерения латентного времени каждого ответа, т.е. промежутка времени между предъявлением экспериментатором начала предложения и ответом испытуемого. Таким образом измерение латентного времени каждого ответа возможно только при устном предъявлении начала предложения или письменном на отдельной карточке, а не при использовании бланка.

Использование различных вариантов метода неоконченных предложений в области возрастной психологии показывает, что скрытый (латентный) период ответа растет вместе с возрастом, причем выраженный "скачок" в его величине возникает между 10 и 12 годами (см. [32]). Это связано с развитием и применением контролирующих механизмов поведения по мере социализации ребенка, т.е. формированием у него представления о социально приемлемом поведении.

У взрослых латентный период ответов колеблется около некоторой средней величины, имеющей индивидуальное значение для каждого испытуемого. Резкое увеличение латентного времени для отдельных ответов свидетельствует об их личностно-эмоциональной значимости. Заметное увеличение латентного времени к концу исследования является выражением повышенной утомляемости испытуемого.

Инструкция, независимо от варианта методики завершения предложения, не раскрывает испытуемому истинную цель исследования. Мотивировкой становится изучение или тренировка памяти, внимания. Перед испытуемым ставят задачу работать как можно быстрее, завершать начало предложений, не особенно раздумывая, первым, что приходит в голову.

Порядок проведения: при письменном варианте испытуемый получает лист бумаги и ручку или готовый бланк с незавершенными



предложениями. При использовании карточного или устного варианта предъявления начала предложений испытуемый записывает на листе бумаги только завершающую часть предложения — свой ответ; при использовании бланка — ответ пишется прямо на бланке под соответствующим началом предложения.

При устном варианте исследования ответы испытуемого фиксируются либо письменно экспериментатором, либо с помощью магнитофона. Второе предпочтительнее, т.к. позволяет наблюдать за всей ситуацией тестирования в целом.

Материал для проведения эксперимента. В отечественной психологии в основном используются два варианта метода незаконченных предложений (оба они даны в приложении к разделу). Первый из них — это сокращенный вариант Rayne — Ronde — состоит из 20 фраз, очень простых по содержанию. Например:

- Моя профессия...
- Будущее...
- Хотел бы знать...

Он применяется для выявления отношения испытуемого к жизненным обстоятельствам, самому себе, окружающим, а также для получения общего представления о скрытых переживаниях, которые не удастся выявить в свободной беседе (см. [6, 27]).

Гораздо более широко распространенным является вариант Saks — Sidney, адаптированный в лаборатории медицинской психологии Ленинградского НИИ психоневрологии им. В.М. Бехтерева. Он состоит из 64 незавершенных предложений с более структурированным и детерминирующим реакцию началом. Они разделяются на 16 групп по 4 предложения; каждая из этих групп соответствует определенной сфере отношений человека — к самому себе, к другим людям и т.п. Первая, начальная часть предложения указывает сферу или объект отношения; завершая его, испытуемый выражает имеющееся у него отношение в своем ответе. Например, предложение, соответствующее сфере "отношение к будущему", начинается: "Будущее кажется мне..."; соответствующее сфере "отношение к подчиненным" — "Если кто-нибудь работает под моим руководством..."; соответствующее сфере "отношение к матери" — "Моя мать..."

Анализируя ответы испытуемого, можно оценить существующую у него систему отношений к семье, представителям того же или противоположного пола, к сексуальной жизни, начальству, подчинен-

мам, сотрудникам, друзьям, отцу, матери. Ряд ответов отражает в себе отношение к испытываемым и переживаемым страхам и опасениям, имеющемуся чувству сознания вины, а также свидетельствует об отношении к прошлому и будущему, жизненным целям и самому себе. Ниже приводится описанный вариант методики с указанием номеров предложений, входящих в каждую сферу.

Порядок и последовательность обработки данных. Обработка результатов, полученных с помощью метода незавершенных предложений, содержит в себе традиционно качественный и количественный анализ. Качественный анализ весьма разнообразен и определяется в основном тремя моментами: 1) содержанием личностной проблемы, исследуемой с помощью данного метода; 2) теоретическими представлениями, имеющимися у исследователя, его опытом; 3) конкретным вариантом используемых неоконченных предложений.

При количественном анализе оценивается, как правило, то отношение, которое выражено испытуемым в ответе к субъекту или объекту, названному в первой части предложения. Выделяют 3 типа отношения: 1. Нейтральное, оцениваемое как "0"; 2. Положительное, оцениваемое как "+"; 3. Отрицательное, оцениваемое как "-". Внутри (2) и (3) возможны дополнительные градации. Например, по отношению к описываемому варианту методики Saks - Sidney применяются также оценки:

- +2 - максимальное, отчетливо выраженное, сильно положительное отношение к задаваемому в предложении объекту или субъекту;
- +1 - положительное отношение;
- 0 - нейтральный по смыслу ответ - отношение не выражено или непонятен его эмоциональный знак;
- 1 - отрицательное отношение;
- 2 - максимальное, отчетливо выраженное, сильно отрицательное отношение к задаваемому в предложении объекту или субъекту.

Например, начало предложения следующее:

"По сравнению с большинством других семей, моя семья...".

Варианты завершения:

1. ... "плохая", "недружная", "несчастливая", "распалась" -2
2. "не очень хорошая", "нервная", "менее дружная" -1
3. "не хуже и не лучше", "такая же" - 0.

Начало предложения:

" Будущее кажется мне...".

Варианты завершения:

1. "очень мрачным", "плохим", "печальным", "страшным" -2
2. "не очень светлым", "туманным" -1
3. "неясным", "неизвестным", "как настоящее" - 0.

В частности, при этом вербальные отказы (ответы типа "не знаю", "не думал") и поведенческие отказы (пропуск предложения, отсутствие его завершения) всегда оцениваются как -2.

Некоторые предложения в своей первой части содержат не только указание на объект, но и включают в себя положительную или отрицательную позицию по отношению к данному объекту. Например: "Мне очень не нравится, когда мужчины...", "Больше всего люблю людей, которые...". Количественная оценка завершения подобного предложения определяется тем обстоятельством - усиливает, увеличивает или снижает, уменьшает ответ испытуемого первоначально заданную позицию (особенно отрицательную).

Например, сфера "отношение к себе".

"Если все против меня, то ..."(варианты завершения):

1. "это ужасно", "мне очень плохо", "я умру" -2;
2. "я огорчаюсь", "мне грустно" -1;
3. "то кто же за?", "то я за" - 0;
4. "я не расстраиваюсь, не огорчаюсь, плевал на это" +1
5. "я все равно стою на своем", "отстаиваю свое" +2.

Или же сфера "отношение к мужчинам".

"Мне очень не нравится, когда мужчины..."(варианты завершения):

1. "негодяи", "отвратительны" -2
2. "курят", "не держат слова" -1;
3. "обыкновенные" 0;
4. "слишком разговорчивые", "болтливые" +1;
5. "много смеются, шутят" +2.

Количественный показатель подсчитывается для каждой сферы отдельно в виде общей суммарной оценки каждого из 4-х входящих в нее предложений. Его величина располагается в пределах от +8 до -8, может быть нулевой.

Всего таких показателей 16, в соответствии с количеством сфер.

Такая количественная обработка сопровождается графическим выражением в виде следующего графика (см.рис.).

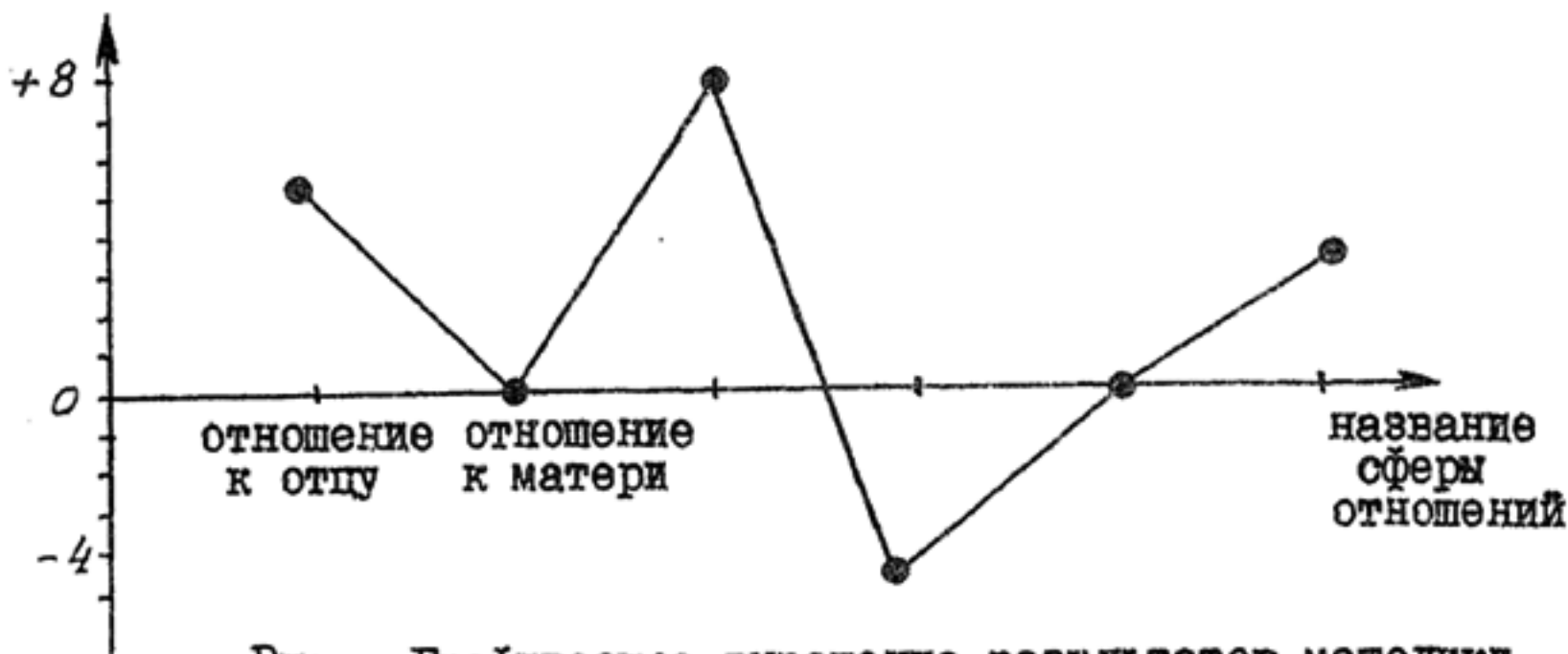


Рис. Графическое выражение результатов методики "незавершенные предложения"

Последовательность расположения сфер на горизонтальной оси может быть представлена не в случайном порядке, а специальными тематическими группами:

- |                                  |   |   |
|----------------------------------|---|---|
| 1) страх                         | } | тема представления о себе                       |
| 2) чувство вины                  |   |   |
| 3) отношение к себе              |   |   |
| 4) отношение к отцу              | } | тема семейных отношений                         |
| 5) отношение к матери            |   |   |
| 6) отношение к семье             |   |   |
| 7) отношение к мужчинам          | } | тема отношений со своим и противоположным полом |
| 8) отношение к женщинам          |   |   |
| 9) отношение к сексуальной жизни |   |   |
| 10) отношение к друзьям          | } | тема отношений с другими людьми                 |
| 11) отношение к сотрудникам      |   |   |
| 12) отношение к подчиненным      |   |   |
| 13) отношение к начальству       |   |   |
| 14) отношение к прошлому         | } | тема временной перспективы личности             |
| 15) отношение к будущему         |   |   |
| 16) жизненные цели               |   |   |

В этом случае можно сравнивать оценки внутри каждой темы и между отдельными темами. Так, например, высокие отрицательные оценки в сфере страхов и опасений сопровождаются, как правило, суженной временной перспективой, неуверенностью в будущем, отражающейся в низких положительных или высоких отрицательных оценках соответствующей сферы (см. [27]). Представляется удобным совместить

на одном графике вместе с индивидуальным профилем (рис. I) и кривую динамики среднего латентного времени для каждой сферы (подсчитывается как среднее арифметическое для соответствующих 4-х предложений). Известно, что эмоционально-значимые предложения даже при формальном положительном соответствии ответа началу предложения сопровождаются задержкой, существенным удлинением латентного времени.

### Приложение I

- I. Моя специальность...
2. Моя семья...
3. Боюсь...
4. Деньги...
5. Моя мечта...
6. Работа...
7. Мои сны...
8. Бороться...
9. Больше всего люблю...
10. Дома...
11. Моя голова...
12. Дети...
13. Меня беспокоит...
14. Смерть...
15. Мой вид...
16. Друзья...
17. Если бы я мог...
18. Мои планы...
19. Скрываю...
20. Когда мыслю...

### Приложение II

#### Отношение к отцу

- I. Думаю, что мой отец редко...
17. Если бы мой отец только захотел...
33. Я хотел(а) бы, чтобы мой отец...
49. Думаю, что мой отец...

#### Отношение к себе

2. Если все против меня, то...

18. Думаю, что я достаточно способен (способна), чтобы...  
34. Моя наибольшая слабость заключается в том...  
50. Когда мне начинает не везти, я...

#### Жизненные цели

3. Я всегда хотел(а)...  
19. Я мог(ла) бы быть очень счастливым(вой), если бы...  
35. Моим скрытым стремлением в жизни...  
51. Больше всего я хотел(а) бы в жизни...

#### Отношение к подчиненным

4. Если бы я занимал(а) руководящий пост...  
20. Если кто-нибудь работает под моим руководством...  
36. Мои подчиненные...  
52. Когда я даю другим поручение...

#### Отношение к будущему

5. Будущее кажется мне...  
21. Надеюсь на...  
37. Наступит тот день, когда...  
53. Когда я буду старым(рой)...

#### Отношение к начальству и учителям

6. Мое начальство...  
22. В школе мои учителя...  
38. Когда ко мне приближается мой начальник...  
54. Люди, превосходство которых я над собой признаю...

#### Страхи и опасения

7. Знаю, что глупо, но боюсь...  
23. Большинство моих товарищей не знает, что я боюсь...  
39. Хотелось бы мне перестать бояться...  
55. Мои опасения не раз заставляли меня...

#### Отношение к друзьям

8. Думаю, что настоящий друг...  
24. Не люблю людей, которые...  
40. Больше всего люблю людей, которые...  
56. Когда меня нет, мои друзья...

## Отношение к прошлому

- 9. Когда я был(а) ребенком...
- 25. Когда-то я...
- 41. Если бы я снова стал(а) молодым(ой)...
- 57. Моим самым живым воспоминанием детства является...

## Отношение к мужчинам

- 10. Идеалом мужчины для меня является...
- 26. Считаю, что большинство юношей...
- 42. Считаю, что большинство мужчин...
- 58. Мне очень не нравится, когда мужчины...

## Отношение к сексуальной жизни

- 11. Когда я вижу женщину вместе с мужчиной...
- 27. Супружеская жизнь кажется мне...
- 43. Если бы у меня была нормальная половая жизнь...
- 59. Моя половая жизнь...

## Отношение к семье

- 12. По сравнению с большинством других семей моя семья...
- 28. Моя семья обращается со мной как...
- 44. Большинство известных мне семей...
- 60. Когда я был(а) ребенком, моя семья...

## Отношение к сотрудникам

- 13. Лучше всего мне работается с ...
- 29. Люди, с которыми я работаю...
- 45. Люблю работать с людьми, которые...
- 61. Люди, которые работают со мной...

## Отношение к матери

- 14. Моя мать...
- 30. Моя мать и я...
- 46. Считаю, что большинство матерей...
- 62. Я люблю свою мать, но...

## Осознание вины

- 15. Сделал(а) бы все, чтобы забыть...
- 31. Моей самой большой ошибкой было...
- 47. Когда я был(а) моложе, то чувствовал(а) себя виноватым(ой) если...

63. Самое худшее, что мне пришлось совершить, это...

### Отношение к женщинам

16. Идеалом женщины для меня является...

32. Считаю, что большинство девушек...

48. Считаю, что большинство женщин...

64. Мне очень не нравится, когда женщины...

### Метод пиктограммы

В современной отечественной психологии метод пиктограммы традиционно рассматривается как относительно простой по технике проведения и в то же время весьма продуктивный исследовательский и диагностический прием (см. [5, 20]). К нему, как правило, обращаются при анализе различных нарушений мышления и памяти.

При использовании метода пиктограммы получаемые данные условно разделяются на четыре группы (см. [20]):

- пиктограммы-образы, построенные для запоминания предъявляемых понятий, их содержания;
- словесные объяснения рисунков, даваемые испытуемым;
- данные наблюдения за поведением испытуемого в целом, во время эксперимента (в их число также входят вопросы испытуемого, его спонтанные высказывания, отношение к опыту, ответы на вопросы экспериментатора и др.);
- данные, касающиеся формальных рисуночных особенностей выполнения пиктограмм (нажим, способ расположения материала, размер рисунков и пр.).

Последующий анализ предполагает сопоставление этих групп результатов и построение различных рабочих гипотез относительно индивидуальных особенностей познавательной деятельности испытуемого. Таким образом, метод всегда используется в рамках описания и анализа отдельного случая, а не "как тест для массового применения" [20, с. 47].

В исследованиях с помощью метода пиктограммы было замечено, что он может быть частично использован для характеристики некоторых личностных особенностей испытуемых, их психического состояния. При этом обнаруженный проективный характер данного метода рассмат-



ривался и понимался только в плане содержательного смыслового анализа пиктограмм. С личностными особенностями испытуемого связывалось появление трех типов образов:

— образов, непосредственно касающихся личных опасений или устремлений (содержание последних уже заранее известно экспериментатору);

— эгоцентрических образов, в которых прямое обращение к собственному "Я" (эгоцентричность) рассматривается как непосредственное выражение их субъективной эмоциональной обусловленности:

— "холодных" образов, т.е. хотя и уместных для символизации заданного понятия и адекватных по содержанию, но далеких от личных переживаний, эмоционально безразличных; к ним относятся также литературные образы, ссылки на пословицы и поговорки (появление подобных образов связывается с выражением известной отгороженности испытуемого) (см. [20]).

Таким образом, при выполнении пиктограмм испытуемый оказывается в ситуации, реакцию на которую он осуществляет в зависимости от своего понимания данной ситуации и ее значения, своих мыслей и чувств. Характерным моментом является то, что ни пиктограммы, ни их словесные объяснения никогда не получают никаких оценок со стороны экспериментатора.

Особая картина наблюдается в случае применения метода пиктограммы к контингенту заведомо здоровых испытуемых. Отсутствие каких-либо нарушений в мышлении и памяти практически снимает ограничения при поиске ответа и определяющим образом усиливает значение в этом процессе "внутренних условий" — личности испытуемого, его индивидуального конкретного опыта, визуального, интеллектуального, социального. Это становится особенно очевидным, если вместо традиционного клинического набора стимульных понятий использовать понятия, заведомо имеющие для каждого испытуемого личностный смысл. В частности, предлагается набор из следующих 16 слов: отец, я, жизненные цели, начальство, будущее, подчиненные, страх, друзья, прошлое, мужчина, любовь, семья, сотрудники, мать, вина, женщина — соответствующих основным сферам личностного развития и основных жизненных отношений.

В процедуру эксперимента может вноситься еще одно изменение, не нарушающее в целом его структуру: испытуемому кроме простого

карандаша предлагаются шесть цветных, соответствующих основным цветам. Имеющиеся в литературе данные об использовании цветных изобразительных средств при выполнении пиктограмм свидетельствуют о существенном обогащении получаемых результатов, в частности, в отношении анализа эмоциональных особенностей испытуемого.

Таким образом, предлагаемая процедура эксперимента с использованием метода пиктограммы имеет следующую структуру:

— для выполнения задания испытуемому предлагаются цветные карандаши, простой карандаш, несколько стандартных листов белой бумаги;

— дается следующая инструкция: "Вам будут называть слова, которые Вы должны запомнить. Для того, чтобы легче было запомнить, к каждому из них следует нарисовать рисунок, который поможет Вам через I час вспомнить заданное слово. Качество рисунка роли не играет. Цифры и буквы использовать нельзя".

— после выполнения каждого рисунка испытуемого спрашивают о том, что нарисовано и как рисунок поможет вспомнить заданное слово;

— после выполнения задания в целом листы с рисунками убирают, проводят необходимый опрос, а спустя I час предлагают вспомнить глядя на пиктограммы, заданные понятия. Во время эксперимента ведут протокол по стандартной форме (см. Приложение).

При интерпретации результатов используются пиктограммы, комментарии к ним, оцениваются функция цвета в рисунках и качество воспроизведения.

Выделяются следующие формальные характеристики рисунков:

I) размер:

а) очень мелкий — все рисунки занимают  $1/3$  стандартного листа,

б) мелкий —  $2/3$  стандартного листа бумаги,

в) средний — весь лист, I-2 рисунка могут быть расположены на 2-м листе,

г) крупный и очень крупный — рисунки расположены более чем на 2-х листах;

2) расположение пиктограмм: а) в строку, б) в столбец;

а) и б) — это упорядоченное расположение рисунков; любое отклонение от а) и б) оценивается как неупорядоченное расположение;

3) наличие нумерации или обведение рамкой: спонтанная нумера-

ция рисунков рассматривается как способ упорядочивания деятельности;

4) наличие штриховки, закрашивания — показатель субъективной трудности выполнения отдельного рисунка;

5) нажим:

его динамика свидетельствует об импульсивности, лабильности; стабильность нажима — об устойчивости; очень слабый нажим является проявлением тревожности; очень сильный нажим отражает в себе состояние напряженности;

6) стабильность размеров рисунков свидетельствует о стабильности деятельности; постепенное увеличение размеров пиктограмм говорит о наличии ситуативной тревожности; появление очень маленьких или очень больших пиктограмм отражает особую субъективную значимость понятия;

7) отклонение от заданной инструкции:

появление такого поведения свидетельствует о сниженном уровне самоконтроля, о тенденции к негативизму; необходимо оценить общее число нарушений инструкции во время эксперимента, а также содержание тех понятий, при предъявлении которых происходило подобное нарушение;

8) характеристика образов, использованных в пиктограммах:

является существенным, насколько разнообразны и сложны используемые в пиктограммах образы, как часто встречаются в них повторения и каковы эти повторения;

— ограниченность, жесткость системы образов свидетельствует об ограниченности и жесткости системы средств исполнения деятельности, об уровне творческих возможностей данного испытуемого, о ригидности как динамической характеристике его деятельности;

— чрезмерная детализация пиктограмм (т.е. использование в рисунке множества мелких и подробных деталей) свидетельствует об вязкости испытуемого, трудности для него переключения от одной задачи к другой;

9) качество линии:

стабильная, четкая линия отражает стабильность деятельности; наличие обведений, "многочисленной" линии говорит о тревожности, неуверенности в себе у испытуемого.

К содержательным характеристикам пиктограммы также относится то эмоциональное отношение (положительное, отстраненное нейтральное, отрицательное), которое присутствует как в самом рисунке,

так и в вербальных комментариях к нему

В предлагаемом наборе из 16-ти понятий (см. Приложение) последние объединены в группы общими смысловыми темами. Сопоставление пиктограмм, относящихся к каждой смысловой теме, позволяет более углубленно проанализировать систему жизненных отношений, характеризующую личность данного испытуемого. Так, тема семейных отношений находит свое отражение в пиктограммах на понятия: отец, мать, семья. Тема отношений с другим и собственным полом выражается в рисунках на слова: мужчина, женщина, любовь. (При анализе данной темы следует учитывать, каким образом нарисованы и различаются ли изображения мужчины и женщины, каковы признаки их отличия друг от друга. Чрезмерная опора на сексуальные признаки, подчеркивание их говорит о наличии актуальных сексуальных проблем у испытуемого.)

Рисунки на понятия: друзья, сотрудники, подчиненные, начальство несут в себе субъективное отражение испытуемым темы отношений с другими людьми. При этом, безусловно, важно, как изображается человек в пиктограммах, — взаимодействует ли он с другими людьми, какими средствами передаются его состояния и чувства; или же изображения человека избегаются, оно заменяется, например, рисунками предметов, абстрактными символами и т.д. Временная перспектива личности стоит за образами на понятия: прошлое, будущее, жизненные цели. Построение пиктограмм на понятия: я, страх, вина — определено тем представлением о себе, которым обладает конкретный испытуемый.

Цвет не всегда может включаться в структуру образов пиктограмм. В зависимости от субъективного отношения к цвету как изобразительному средству, что выясняется путем специального опроса после выполнения всех пиктограмм, его использование в процессе рисования приобретает разный смысл. Цвет может быть выражением сиюминутного настроения испытуемого, появляться в пиктограммах случайно, с целью передачи реальных цветовых соотношений или для раскрытия эмоционального содержания понятий. Отсутствие цвета в рисунках вовсе не означает, что среди предъявленных понятий не было эмоционально значимых для испытуемого. Наблюдения показывают, что выполнение пиктограмм одними и теми же цветами свидетельствует о наличии смысловой связи между понятиями, отраженными в этих пиктограмм-

мах.

Качество воспроизведения понятий является показателем, характеризующим уровень выполнения предложенной испытуемому деятельности опосредованного запоминания (высокий, средний, низкий).

Качество воспроизведения оценивается процентным численным показателем, выражающим отношение числа правильно воспроизведенных слов к общему числу предъявленных.

Кроме того, следует тщательно разобрать допущенные при воспроизведении искажения и ошибки, проанализировать тот новый смысл, который вместо правильного приписан пиктограммам. Необходимо также отметить, к каким темам относятся подобные ошибки и где они встречаются особенно часто.

Таким образом, анализ результатов, полученных с помощью метода пиктограмм, осуществляется путем сопоставления содержательных и формальных характеристик пиктограмм, данных наблюдения за поведением испытуемого во время эксперимента, результатов опроса.

Его итогом является построение широкого набора рабочих гипотез об особенностях основных жизненных отношений испытуемого; о лично-значимых для него темах; особенностях восприятия себя и других людей; проблемах отношения с другими людьми; временных свойствах личности данного человека. Такие гипотезы определяют тактику и стратегию дальнейшего построения анализа индивидуально-го случая: содержание и выбор конкретных методик, последовательность их применения, цели, продолжительность работы с данным испытуемым.

### Приложение

Вариант набора понятий, касающихся основных жизненных отношений, для школьников 8-16 лет

- |                     |                        |
|---------------------|------------------------|
| 1. Отец.            | 9. Прошлое.            |
| 2. Я.               | 10. Мальчик (мужчина). |
| 3. Жизненные цели.  | 11. Школа (любовь).    |
| 4. Учитель.         | 12. Семья.             |
| 5. Будущее.         | 13. Одноклассники.     |
| 6. Ученики (школа). | 14. Мать.              |
| 7. Страх.           | 15. Вина.              |
| 8. Друзья.          | 16. Девочка (женщина). |

Понятия, указанные в скобках, даются старшим подросткам 14-16 лет.

№ по порядку	Понятие	Описание рисунка	Объяснение рисунка	Примечание
I.	Отец	Шляпа	В этой шляпе отец всегда уходит из дома	Испытуемый краснеет, нервно крутит карандаш в руках

### Методика Гудинаф – Харриса "Нарисуй человека"

Задание "нарисовать человека" относится к числу наиболее старых диагностических приемов. Так, еще в начале века это задание очень широко использовалось психологами и психиатрами при обследовании детей. Однако в то время при оценке рисунков каждый исследователь опирался на собственную систему признаков. Чтобы преодолеть неизбежную при таком подходе субъективность интерпретации качества детских рисунков, американская исследовательница Ф. Гудинаф предприняла попытку создания стандартной шкалы признаков для оценки качества рисунков человека. Эта шкала была направлена на оценку рисунка с точки зрения уровня интеллектуального развития ребенка. Первоначальная стандартизация этого задания была проведена в 1926 г. С тех пор вплоть до 1963 г. тест "Нарисуй человека" использовался без каких-либо существенных изменений и приобрел за это время очень широкую популярность. На основе теста Ф. Гудинаф К. Махвер разработала и опубликовала в 1948 г. проективную методику исследования личности детей и взрослых. С целью обновления устаревших норм теста ученик Ф. Гудинаф Д. Харрис провел новую стандартизацию данного задания, результаты которой опубликовал в 1963 г. С этого момента тест "Нарисуй человека" известен как тест Гудинаф – Харриса.

Как и в первоначальном тесте Гудинаф, так и в обновленном тесте Харриса (см. [38]) основное внимание уделяется точности и детальности рисунка, а не художественным изобразительным средствам. Именно детальность рисунка берется в качестве основного показателя уровня умственного развития ребенка. В основе такого подхода лежит гипотеза о том, что рисунок предмета обнаруживает

те его отличительные, существенные черты, которые ребенок выделил в нем, как в представителе соответствующего класса предметов. Рисунок принимается за выраженное в графической форме понятие (представление) ребенка о предмете. Соответственно наблюдаемое по мере взросления ребенка усложнение его изображений человека рассматривается как показатель развития понятийного мышления. Данная гипотеза не опирается на разработанную теорию, однако выражает эмпирически фиксируемую зависимость между характером и качеством рисунка ребенка и его общим умственным развитием.

Многочисленные исследования установили, что в дошкольном возрасте результаты теста Гудинаф - Харриса высоко коррелируют с арифметическими тестами, а также с некоторыми заданиями Пиаже на уровень развития операционального интеллекта.

Методика Гудинаф-Харриса традиционно широко используется в качестве составляющей комплексного психологического обследования ребенка. Тестом пользуются для того, чтобы получить первое представление об уровне развития ребенка. В силу того, что большинство детей дошкольного - младшего школьного возраста любят рисовать, этот тест может помочь установить контакт с ребенком и начать сотрудничество, необходимое для проведения более сложных диагностических методик. Тест весьма целесообразно применять во всех случаях, когда у детей наблюдается речевая заторможенность или при обследовании глухих детей. Следует подчеркнуть, однако, что самостоятельного диагностического значения данный тест не имеет, т.е. ограничиваться в обследовании ребенка данной методикой недопустимо: он может составлять лишь часть такого обследования.

Инструкция и процедура проведения теста. Ребенку предлагается "как можно лучше" нарисовать человека ("мужчину", "дяденьку"). Тест может проводиться как индивидуально, так и в форме группового обследования. Дошкольников и детей, обследуемых клинически, тестируют всегда индивидуально. Обследование всегда дополняется беседой с ребенком после того, как ребенок закончит рисование. С помощью вопросов можно выяснить непонятные детали или особенности рисунка. Рисунок выполняется простым мягким карандашом на стандартном листе белой бумаги. Если ребенок выполняет рисунок человека не в полный рост, ему предлагается сделать другой рисунок.

Оценка результатов. Шкала признаков для оценки рисунка "Нарисуй человека" по Гудинаф - Харрису содержит 73 пункта для изоб-

ражения мужчины и 71 пункт для изображения женщины. За выполнение каждого из этих признаков начисляется по I баллу, за несоответствие критерию — 0 баллов. Подсчитывается суммарная оценка.

Выделяются 10 категорий информативных признаков:

- 1) части тела, детали лица;
- 2) объемность изображения частей тела;
- 3) качество соединения частей тела;
- 4) соблюдение пропорций;
- 5) правильность и детальность изображения одежды;
- 6) правильность изображения фигуры в профиль;
- 7) качество владения карандашом: твердость и уверенность прямых линий;
- 8) степень произвольности владения карандашом при рисовании форм;
- 9) особенности техники рисования (только у старших детей, например, штриховка);
- 10) выразительность передачи движений фигуры.

Шкала критериев оценки субтеста

"Нарисовать человека" (Гудинаф — Харрис)

Признаки и характеристика

1. Голова. Любой ясный способ изображения головы. Без очерта-  
ния (контура) головы черты лица по этому пункту не засчитываются.

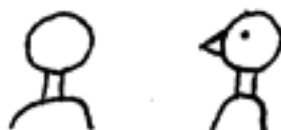
2. Шея. Любое ясное изображение шеи как части тела, отличной  
от головы и туловища. Прямое присоединение головы к туловищу не  
засчитывается.

3. Шея, два измерения. Очертание шеи, не прерываясь, перехо-  
дит в очертания головы, туловища или того и другого одновременно.  
Шея, изображенная в виде "столбика" между головой и туловищем, не  
засчитывается, если только нет явных указаний на непрерывность линии  
шеи и головы, и туловища с помощью воротника или изогнутости линий  
Линия шеи должна плавно переходить в линию головы или линию туло-  
вища.

Засчитывается:



Не засчитывается:



4. Глаза. Нарисован один или два глаза. Любой способ изобра-  
жения признается удовлетворительным. Засчитывается и единственная



неопределенная черточка, иногда встречающаяся в рисунках совсем маленьких детей.

5. Детали глаза: брови, ресницы. Показаны брови или ресницы, или то и другое одновременно.

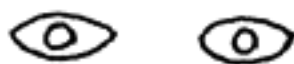
6. Детали глаза: зрачок. Любое явное указание на зрачок или радужную оболочку, помимо контура глаза. Если показаны два глаза, должны присутствовать оба признака.

7. Детали глаза: пропорции. Размер глаза по горизонтали должен быть больше размера глаза по вертикали. Это требование должно соблюдаться в изображении обоих глаз, но если нарисован только один глаз, то достаточно и этого. Иногда в профильных рисунках высокого уровня глаз показан с учетом перспективы. В таких рисунках любая треугольная форма, приближающаяся к показанным ниже образцам, засчитывается.



8. Детали глаза: взгляд. Анфас: глаза явно "смотрят". Не должно быть ни конвергенции, ни дивергенции зрачков ни по горизонтали, ни по вертикали.

Засчитывается:



Профиль: глаза должны быть показаны либо как в предшествующем пункте, либо, если сохранена обычная миндалевидная форма, зрачок должен быть помещен в передней части глаза, а не в центре. Оценка должна быть строгой.

9. Нос. Любой способ изображения носа. В "смешанных профилях" очко засчитывается, даже если нарисовано два носа.

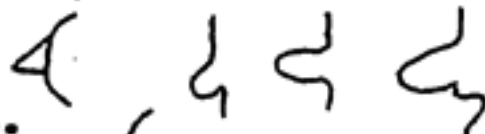
10. Нос, два измерения. Анфас: засчитывается любая попытка нарисовать нос двумерным, если длина носа больше ширины его основания.

Засчитывается: U U 25 J 65 Δ 6 Л

Не засчитывается: П Δ ω o v x << | o

Профиль: Засчитывается любая самая грубая попытка показать нос в профиль, при условии, что изображено основание носа и его кончик. Простая "пуговица" не засчитывается.

Засчитывается:




Не засчитывается:




II. Рот. Любое изображение.

12. Губы, два измерения. Анфас: ясно изображены две губы.

Засчитывается: 

Профиль. Засчитывается: 

Не засчитывается: 

13. Нос и губы, два измерения. Дается дополнительное очко, если выполнены 10 и 12 пункты.

14. Подбородок и лоб. Анфас: должны быть нарисованы оба глаза и рот, оставлено достаточное место над глазами и под ртом для лба и подбородка. Оценка довольно мягкая. Там, где шея переходит в лицо, важно расположение рта по отношению к сужающейся нижней части головы. Рисунки внизу иллюстрируют расположение рта.

Засчитывается:



Не засчитывается



15. Подбородок. Четко отделен от нижней губы. Анфас: форма подбородка должна быть выделена каким-либо способом: например, кривой линией, проходящей ниже рта или губ, или всей формой лица. Борода, закрывающая данную часть лица, не позволяет начислить очко по данному пункту.

Примечание. Не путать с пунктом 16. Чтобы получить очко по этому пункту, необходима отчетливая попытка показать "заостренность" подбородка. Чаще всего этот пункт засчитывается в профилях.

Засчитывается:



пункт 16 и 15



пункт 15, но не 16



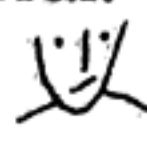
пункт 15, но не 16

16. Показана линия челюсти. Анфас: поперек шеи проходит линия челюсти и подбородка, причем она не должна быть квадратной формы. Шея должна быть достаточно широкой, а подбородок достаточно заостренным, чтобы линия челюсти образовывала острый угол с линией шеи. Оценка строгая.

Засчитывается:



Не засчитывается:



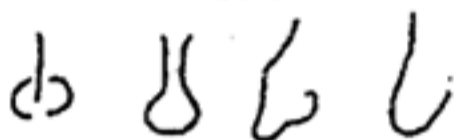
Профиль: линия челюсти идет по направлению к уху.

Засчитывается:

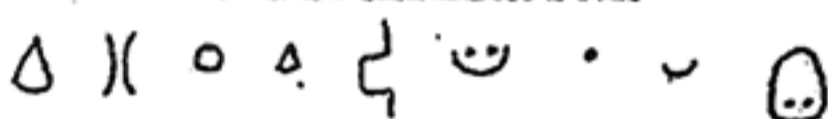


17. Переносица. Анфас: нос имеет правильную форму и правильно расположен. Должно быть показано основание носа, а переносица должна быть прямой. Важно расположение верхней части переносицы — она должна доходить до глаз или заканчиваться между ними. Переносица должна быть уже основания.

Засчитывается:



Не засчитывается:



18. Волосы I. Засчитывается любое, даже самое грубое изображение волос.

19. Волосы II. Волосы показаны не просто мазней или каракулями. Одна только линия волос на черепе без каких-либо попыток закрасить их не засчитывается. Очко дается, если ребенок попытался хоть как-то закрасить волосы или показать их волнистый контур.

Засчитывается:



Не засчитывается:



20. Волосы III. Любая явная попытка показать стрижку или фасон, используя челку, баки или линию прически у основания. Когда нарисован человек в шляпе, очко засчитывается, если волосы на лбу, за ухом или сзади указывают на наличие определенной прически.

21. Волосы IV. Тщательное изображение волос, показано направление прядей. Пункт 21 никогда не засчитывается, если ребенок не удовлетворил требованиям 20 пункта. Это признак более высокого ранга.

Засчитывается:



Не засчитывается:



22. Уши. Любое изображение ушей.

23. Уши: пропорции и расположение. Вертикальный размер уха должен превышать его горизонтальный размер. Уши должны быть расположены где-то в средней трети вертикального размера головы.

Анфас: верхняя часть уха должна отходить от линии черепа, оба уха должны расширяться в сторону от основания.

Засчитывается:

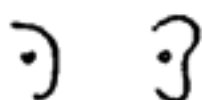


Не засчитывается:



Профиль: должна быть показана какая-нибудь деталь уха, например, слуховой канал может быть изображен точкой. Ушная раковина должна расширяться в сторону затылка. (Некоторые дети, особенно умственно отсталые, имеют тенденцию рисовать ухо как бы перевернутым — расширяющимся в сторону лица. В таких рисунках очко никогда не засчитывается).

Засчитывается:



Не засчитывается:



направление  
рассмот-  
рения ←

24. Пальцы. Любые признаки пальцев помимо руки или кисти. В рисунках детей постарше, имеющих склонность делать эскизные изображения, этот пункт засчитывается при наличии любого признака пальцев.

25. Показано правильное количество пальцев. Если нарисованы две кисти, необходимо, чтобы на обеих было по 5 пальцев. В "эскизных" рисунках более старших детей очко засчитывается, даже если нельзя четко разглядеть все пять пальцев.

26. Правильные детали пальцев. "Виноградина" или "палочки" на засчитываются. Длина пальцев должна отчетливо превышать их ширину. В более сложных рисунках, где кисть показана в перспективе или пальцы намечены лишь эскизно, очко засчитывается. Очко дается также и в тех случаях, когда из-за того, что руки сжаты в кулаки, показаны только суставы или части пальцев. Последнее встречается только в рисунках высшей сложности, где большое значение имеет перспектива.

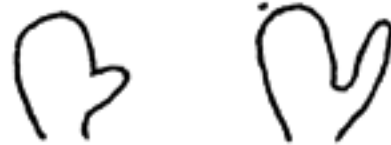
27. Противопоставление большого пальца. Пальцы нарисованы так, что видно явное отличие большого пальца от остальных. Оценка должна быть строгой. Очко засчитывается и в том случае, когда большой палец явно короче всех остальных или когда угол между ним и указательным пальцем не меньше, чем в два раза превышает угол между любыми двумя пальцами, или если точка прикрепления большого пальца к кисти находится значительно ближе к запястью, чем у других пальцев. Если изображены две руки, вышеперечисленные условия должны соблюдаться на обеих руках. Если нарисована одна

рука, то при соблюдении указанных условий очко засчитывается. Обязательно должны быть показаны пальцы; рука в виде "варежки" не засчитывается, если только не очевидно, что ребенок изобразил человека в зимней одежде.

Засчитывается:



Не засчитывается:



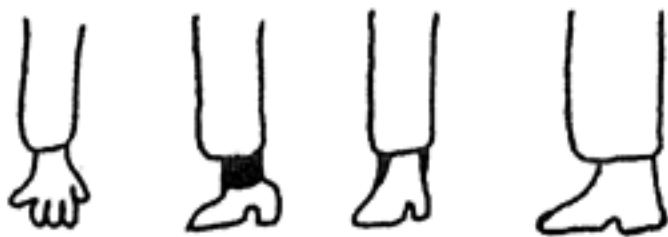
28. Кисти. Любое изображение кисти, не считая пальцев. Если есть пальцы, то между основанием пальцев и краем рукава или манжета должно быть пространство. Где нет манжет, кисть должна как-либо расширяться, изображая ладонь или тыльную сторону руки, в отличие от запястья. Если нарисованы две руки, этот признак должен иметься на обеих. Пример крайнего случая, засчитываемого положительно:



29. Нарисовано запястье или лодыжка. Либо запястье, либо лодыжка нарисованы явно отдельно от рукава или брючины. Здесь недостаточно линии, нарисованной поперек конечности и показывающей край рукава или брючины (это засчитывается в пункте 55).

Засчитывается:

Не засчитывается:



30. Руки. Любой способ изображения рук. Одних только пальцев недостаточно, но очко засчитывается, если между основанием пальцев и той частью тела, к которой они присоединены, оставлено место. Количество рук также должно быть правильным, за исключением рисунков в профиль, когда можно засчитать и одну руку.

31. Плечи I. Анфас: изменение направления очертания верхней части туловища, которое производит впечатление вогнутости, а не выпуклости. Этот признак оценивается довольно строго. Обычная овальная форма никогда не засчитывается, оценка всегда отрицательная, если только не очевидно, что это указание на резкое расширение туловища ниже шеи, которое образуется лопаткой и ключицей. Туловище четкой квадратной или прямоугольной формы не засчитывается, но если углы закруглены, очко дается.

Засчитывается:

Не засчитывается:

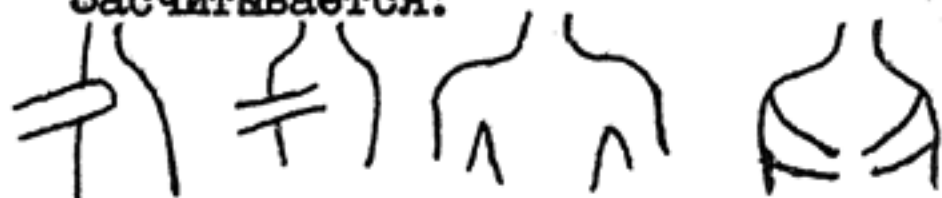


Профиль: оценка должна быть несколько мягче, чем в рисунках анфас, так как правильно изобразить плечи в профиль труднее. Правильным можно считать рисунок, на котором в профиль изображена не только голова, но и туловище. Очко засчитывается, если линии, образующие очертания верхней части туловища, расходятся друг от друга у основания шеи, показывая расширение грудной клетки.

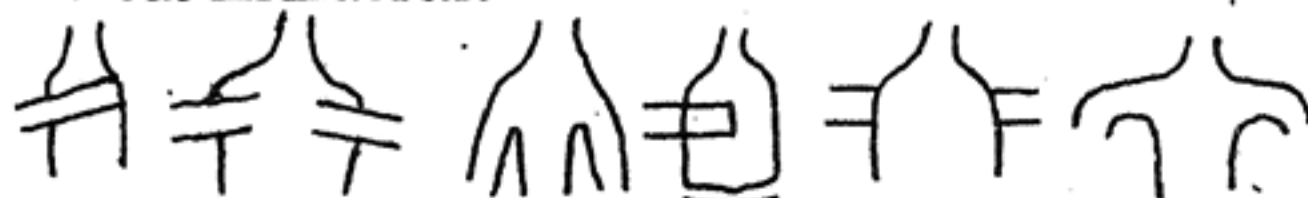
32. Плечи П. Анфас: оценивается строже, чем предшествующий признак. Плечи должны непрерывно переходить в шею и руки, должны быть "квадратными", а не свисающими. Если рука отведена от туловища, должна быть показана подмышка.

Профиль: плечо должно быть присоединено в правильном месте. Рука должна быть изображена двумя линиями.

Засчитывается:



Не засчитывается:



33. Руки сбоку или чем-то заняты. Анфас: маленькие дети часто рисуют руки жестко отставленными от туловища. Очко засчитывается, если хотя бы одна рука, нарисованная сбоку, образует с общей вертикальной осью туловища угол не больше  $10^\circ$ , если только руки не заняты чем-либо, например, что-нибудь держат. Очко засчитывается, если руки нарисованы засунутыми в карманы, на бедрах ("руки в боки") или сложенными за спину.

Засчитывается:



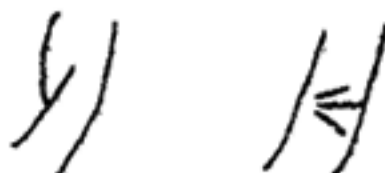
$10^\circ$  или меньше

Профиль: Очко засчитывается, если руки заняты какой-либо работой или вся рука поднята.

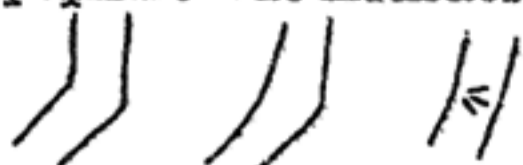
34. Локтевой сустав. В середине руки должен быть не плавный, а резкий изгиб. Достаточно на одной руке. Изгиб и складки рукава

засчитываются.

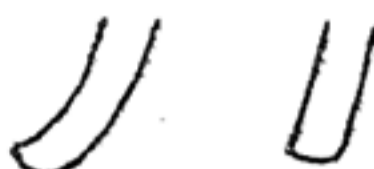
Анфас. Засчитывается:



Профиль. Засчитывается:



Не засчитывается:



35. Ноги. Любой способ изображения ног. Число ног должно быть правильным. В профильных рисунках может быть либо одна, либо две ноги. Исходите из здравого смысла, а не только из чисто формального признака. Если нарисована только одна нога, но эскизно намечена промежность, очко засчитывается. С другой стороны, три и более ног на рисунке или только одна нога без какого-либо оправдания отсутствия второй не считается. Одна нога, к которой присоединены две ступни, оценивается положительно. Ноги могут присоединяться к любой части фигуры.

36. Бедро I. (Промежность). Анфас: показана промежность. Чаще всего она изображена внутренними линиями ног, встречающимися в точке соединения с телом. (Маленькие дети обычно помещают ноги как можно дальше друг от друга. Такой рисунок по данному пункту очка не получает.)

Засчитывается:



Профиль: если нарисована только одна нога, то должно быть передано очертание ягодицы.

Засчитывается:



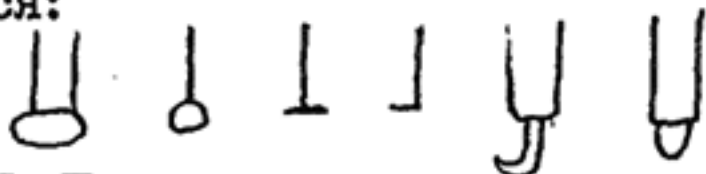
37. Бедро II. Бедро должно быть изображено точнее, чем это необходимо для получения очка в предшествующем пункте. Здесь засчитываются (б) и (г) из пункта 36, но не засчитываются (а) и (в).

38. Коленный сустав. Так же, как и в локте, должен иметься резкий (а не плавный) изгиб приблизительно в середине ноги, или, что иногда встречается в рисунках очень высокой сложности, сужение ноги в этой точке. Брюки длиной по колено — признак недоста-

точный. Складка или штрихи, показывающие колено, оцениваются положительно.

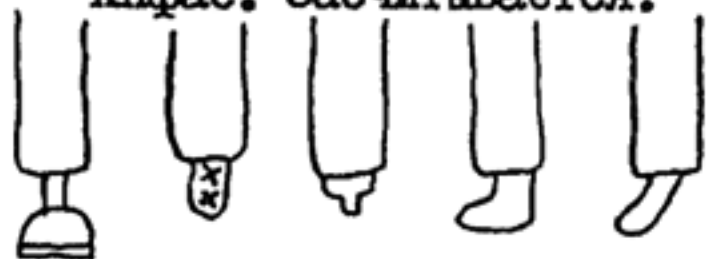
39. Ступни I. Любое изображение. Засчитывается изображение ступни любым способом: две ступни анфас, одна или две ступни в профильном рисунке. Маленькие дети могут изображать ступни, присоединяя носки к нижней части ноги. Это засчитывается.

Засчитывается:



40. Ступни II. Пропорции. Ступни и ноги должны быть показаны в двух измерениях. Ступни должны быть не "обрубленными", т.е. длина ступни должна превышать ее высоту от подошвы до подъема. Длина ступни не должна превышать 1/3 общей длины всей ноги и не должна быть меньше 1/10 общей длины ноги. Очко засчитывается в рисунках анфас, где ступня показана большей в длину, чем в ширину.

Анфас. Засчитывается:



Не засчитывается:



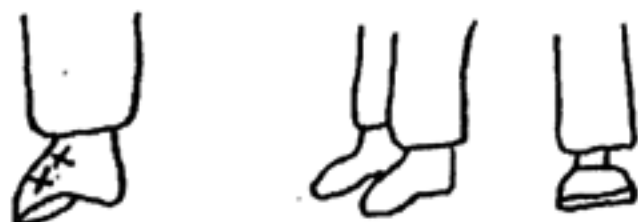
41. Ступня III. Пятка. Любой способ изображения пятки. На рисунках анфас признак засчитывается формально, когда ступня изображена так, как показано на рисунке внизу (при условии, что имеется некая разделительная линия между ногой и ступней). В профильных рисунках должен быть показан подъем.

Засчитывается:



42. Ступня IV. Перспектива. Попытка соблюдения ракурса по крайней мере для одной ступни.

Засчитывается:



Не засчитывается:



43. Ступни V. Детали. Любая деталь, например, шнурки, завязки, ремешки или подошва ботинка, изображенная двойной линией.

44. Соединение рук и ног с туловищем I. Обе руки и обе ноги



присоединены к туловищу в любой точке, или руки присоединены к шее, либо к месту соединения головы с туловищем (когда нет шеи). Если отсутствует туловище, оценка всегда ноль. Если ноги присоединены не к туловищу, а к чему-нибудь еще, независимо от присоединения рук, оценка ноль.

45. Присоединение рук и ног II. Руки и ноги присоединены к туловищу в соответствующих местах. Очко не засчитывается, если присоединение руки занимает половину или больше грудной клетки (от шеи до талии). Если нет шеи, руки должны присоединяться точно к верхней части туловища.

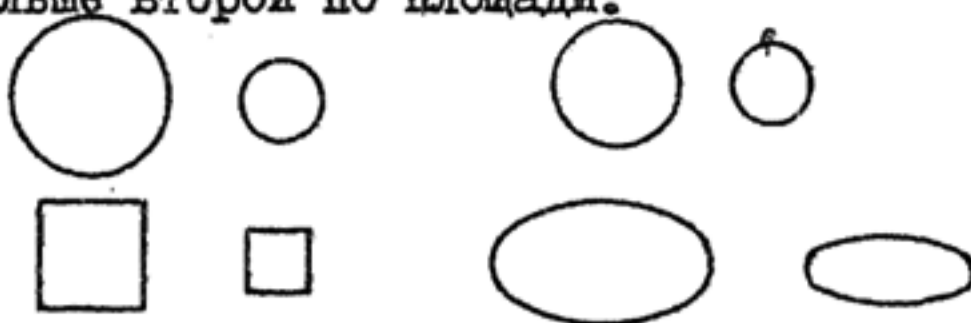
Анфас: если присутствует признак 3I, то место присоединения должно приходиться точно на плечи. Если по признаку 3I ребенок получил ноль, то точка присоединения должна приходиться точно на то место, где должны быть нарисованы плечи. Оценка строгая, особенно если по пункту 3I оценка ноль.

46. Туловище. Любое четкое изображение туловища в одном или двух измерениях. Там, где нет никакого явного различия между головой и туловищем, но черты лица показаны в верхней части этой фигуры, очко засчитывается, если черты лица занимают не больше половины фигуры; в противном случае оценка ноль (если только нет поперечной черты, показывающей нижнюю границу головы). Любая фигура, нарисованная между головой и ногами, засчитывается как туловище, даже если ее размер и форма скорее напоминают шею, чем туловище. (Это правило основано на том, что многие дети, в рисунках которых имеется такая особенность, в ответ на соответствующий вопрос называют данную часть туловищем). Ряд пуговиц, идущий вниз между ногами, оценивается как ноль по признаку туловища, но как очко по признаку одежды, если только поперечная линия не показывает границы туловища.

47. Пропорциональность туловища: два измерения. Длина туловища должна превышать его ширину. Измеряется расстояние между точками наибольшей длины и наибольшей ширины. Если оба расстояния одинаковы или настолько близки, что разница между ними трудно определима — оценка ноль. В большинстве случаев разница достаточно велика, и ее можно определить на глаз, без измерения.

48. Пропорции: голова I. Площадь головы должна быть не больше половины и не меньше  $1/10$  площади туловища. Оценка довольно мягкая. См. ниже серии стандартных форм, среди которых первая фигура

в 2 раза больше второй по площади.



49. Пропорции: голова II. Голова составляет приблизительно  $1/4$  площади туловища. Оценка строгая: не засчитывается, если больше  $1/3$  и меньше  $1/5$ . Там, где не показана промежуток, как, например, в некоторых профильных рисунках, принимается пояс или талия примерно на уровне  $2/3$  низа общей длины туловища.



50. Пропорции: лицо. Анфас: длина головы больше ее ширины; должна быть показана общая овальная форма.

Профиль: голова имеет явно удлиненную, продолговатую форму. Лицо длиннее основания черепа.

51. Пропорции: руки I. Руки по крайней мере равны длине туловища. Кончики кистей достигают середины бедра, но не колена. Кисти не обязательно доходят до (или ниже) промежности, особенно если ноги необычно короткие. На рисунках анфас обе руки должны иметь такую длину. Оценивается относительная длина, а не положение рук.

52. Пропорции: руки II. Коническая форма рук. Предплечье уже верхней части руки. Засчитывается любая попытка сузить предплечье, если только это не делается прямо у талии. Если целиком нарисованы две руки, сужения должны быть на обеих.

53. Пропорции: ноги. Длина ног не должна быть меньше вертикального размера туловища, и не больше двойного размера туловища. Ширина каждой ноги меньше ширины туловища.

54. Пропорции: конечности в двух измерениях. Обе руки и ноги показаны в двух измерениях. Если руки и ноги двумерные — очко засчитывается, даже если кисти и ступни изображены линейно.

55. Одежда I. Любые признаки изображения одежды. Как правило, наиболее ранние способы представляют собой ряд пуговиц, идущий

вниз к центру туловища, или шляпу, или и то и другое вместе. Засчитывается даже что-либо одно. Одна точка или маленький кружок в центре туловища практически всегда обозначает пупок, и не засчитывается как одежда. Серия вертикальных или горизонтальных линий, нарисованных поперек туловища (а иногда и поперек конечностей) представляет собой самый распространенный способ изображения одежды, за него дается очко. Черточки, указывающие на карманы или манжеты, также засчитываются.

56. Одежда II. Наличие по крайней мере двух непрозрачных предметов одежды, таких, как шляпа, брюки, т.е. скрывающих часть тела, которую они покрывают. При оценке рисунка по данному пункту следует иметь в виду, что если шляпа просто чуть-чуть касается верха головы, но не покрывает никакой ее части, очко не засчитывается. Одни только пуговицы без каких-либо других признаков одежды (пальто, пиджак) не засчитываются. Пальто должно быть изображено с помощью двух следующих признаков: рукава, воротник или линия горлового выреза, пуговицы, карманы. В изображении брюк должны быть: пояс, ремень, застежка, карманы, манжеты или любой способ разграничения ступни или ноги от низа брючины. Изображение ступни как продолжения ноги не засчитывается, если линия поперек ноги — единственный признак, указывающий на различие ступни и лодыжки.

57. Одежда III. В рисунках нет прозрачных предметов одежды. И рукава, и брюки должны быть показаны отдельно от запястий рук и ступней ног.

58. Одежда IV. Нарисовано по крайней мере четыре предмета одежды. Предметы одежды могут быть следующими: шляпа, туфли, пальто, пиджак, рубашка, воротник, галстук, ремень, брюки, жакет, футболка, рабочий халат, носки.

Примечание: на туфлях должны быть некоторые детали — шнурки, ремешки, или подошва, изображенная двойной линией. Одного только каблука недостаточно. У брюк должны быть некоторые детали, такие, как застежка, карманы, манжеты. У пальто, пиджака или рубашки должны быть показаны: воротник, карманы, лацканы. Одних только пуговиц недостаточно. Воротник не следует путать с шей, изображенной как простая вставка. Галстук часто довольно незаметен, и следует смотреть внимательно.

59. Одежда V. Полный костюм без каких-либо нелепостей (несовместимых предметов, деталей). Это может быть и "форма" (ковбойский костюм, военная форма) или повседневный костюм. Во

Втором случае костюм должен быть безупречным (спортивная рубашка на мужчине, шляпа, подходящая для охотничьего снаряжения, все для фермера). Это "поощрительный", дополнительный пункт, и, следовательно, здесь должно быть показано больше, чем в пункте 58.

60. Профиль I. Голова, туловище и ноги в профиль должны быть показаны без ошибок. Туловище не считается нарисованным в профиль, если центральная линия пуговиц не сдвинута от середины фигуры в бок туловища, или если нет других указаний, как, например, соответствующее положение рук, карманов, галстука. В целом рисунок может содержать одну, но не более, из следующих трех ошибок: 1) прозрачность тела — контур туловища виден (показан) сквозь руку (в одном случае); 2) ноги нарисованы не в профиль; в полном профиле по крайней мере верхняя часть одной ноги должна быть закрыта другой ногой, которая ближе; 3) руки присоединены к контуру спины и протянуты вперед.

61. Профиль II. Фигура должна быть показана в профиль абсолютно правильно, без ошибок и случаев прозрачности.

62. Анфас. Включает частичный профиль, когда ребенок пытается показать фигуру в перспективе. Все основные части тела на своих местах и соединены правильно, за исключением частей, скрытых перспективой или одеждой. Существенные детали: ноги, руки, глаза, нос, рот, уши, шея, туловище, ладони (кисти), ступни. Ступни должны быть изображены в перспективе, но не в профиль, если только они не "вывернуты" в разные стороны. Части должны быть показаны двумерными.

63. I) Двигательная координация в рисовании линий. Посмотрите на длинные линии рук, ног и туловища. Линии должны быть твердыми, уверенными и без случайных изгибов. Если в целом линии производят впечатление твердых, уверенных и свидетельствуют о том, что ребенок контролирует движения карандаша, очко засчитывается. Рисунок может быть весьма неумелым, и все же очко должно быть засчитано. Несколько длинных линий может быть обведено или стерто. Линии на рисунке не обязательно должны быть очень ровными и плавными. Маленькие дети иногда раскрашивают своими карандашами. Изучите внимательно основные линии рисунков. Дети постарше часто пользуются эскизным, отрывочным методом, легко отличимым от неуверенных

I) Пункты 63, 64 и 65 отражают качество владения карандашом у ребенка. Эти пункты оценивают твердость и уверенность линий, качество соединения линий, "углы" и т.п.

линий, возникающих вследствие незрелой координации.

64. Двигательная координация в рисовании соединений. Посмотрите на точки соединения линий: они должны встречаться точно, без явной тенденции к пересечению или наложению и без промежутка между ними (рисунок с несколькими линиями оценивается строже, чем рисунок с частыми сменами направления линий.) Эскизный, отрывистый рисунок обычно засчитывается, несмотря на то, что соединения линий здесь могут быть неопределенными, т.к. эта особенность присуща почти исключительно рисункам зрелого типа. Допускаются некоторые подтирания.

65. Высшая двигательная координация. Это "поощрительный", дополнительный пункт за умелое владение карандашом как в рисовании деталей, так и в рисовании основных линий. Обратите внимание на мелкие детали, а также на характер основных линий. Все линии должны быть нарисованы твердо, с правильными соединениями. Прорисовка карандашом тонких деталей (черт лица, мелких деталей одежды и т.п.) указывает на хорошую регуляцию движений карандаша. Оценка должна быть очень строгой. Перерисовка или подтирание аннулируют очко за этот пункт.

66. <sup>I)</sup> Направление линии и форма: контур головы (качество линий в рисовании форм). Контур головы должен быть нарисован без явных признаков произвольных отклонений. Очко засчитывается только в тех рисунках, где форма достигается без неправильных предварительных попыток (круг, эллипс). В профильных рисунках простой овал, к которому присоединен нос, не засчитывается. Оценка должна быть достаточно строгой, т.е. контур лица должен быть нарисован единой линией, а не по частям.

67. Качество линий в рисовании форм: контур туловища. То же, что и в предыдущем пункте, но для туловища. Обратите внимание, что примитивные формы (палочка, круг или эллипс) не засчитываются. Линии туловища должны указывать на попытку намеренно отойти от простой яйцеобразной формы.

68. Качество линий в рисовании форм: руки и ноги. Руки и ноги должны быть нарисованы без нарушений формы, как в предыдущем пункте, без тенденции к сужению в местах соединения с телом. И руки, и ноги должны быть изображены двумерными.

<sup>I)</sup> Пункты 66-69 отражают степень произвольного владения карандашом в рисовании формы. Работа ребенка должна показывать, что он четко и уверенно регулирует свои движения карандашом.

69. Качество линий в рисовании форм: черты лица. Черты лица должны быть полностью симметричны. Глаза, нос и рот должны быть показаны двумерными.

Анфас: черты лица должны быть размещены правильно и симметрично, должны ясно передавать вид человеческого лица.

Профиль: контур глаза должен быть правильным и расположен в передней трети головы. Нос должен образовывать тупой угол со лбом. Оценка строгая, "карикатурный" нос не засчитывается.

70. "Эскизная" техника. Линии, образованные хорошо регулируемые короткими штрихами. Повторное обведение отрезков длинных линий не засчитывается. "Эскизная" техника встречается в работах некоторых старших детей и почти никогда не встречается у детей младше II-I2 лет.

71. Особая прорисовка деталей. С помощью особых линий или штриховки должно быть изображено что-то (одно или более) из следующего перечня: складки одежды, морщинки или фалды, выделка ткани, волосы, ботинки, расцветка или предметы фона.

72. Движение рук. Фигура должна выражать свободу движений в плечах и локтях. Достаточно при изображении одной руки. "Руки в боки" или руки в карманах засчитываются, если видны и плечи, и локти. Какие-либо действия не обязательны.

73. Движение ног. Свобода движений и в коленях, и в бедрах фигуры.

### Задания для самостоятельной работы

1. Покажите диагностические и коррекционные возможности применения детских рисунков в консультативной практике.

2. Выделите условия установления доверительного контакта в ходе консультационной беседы.

3. Проанализируйте диагностические и коррекционные возможности включения графических приемов в консультационную беседу.

4. Проведите графическую беседу с одним испытуемым и дайте анализ ее результатов, дополнительно проанализировав опыт применения методики.

5. Сравните результаты беседы с данными других методов психодиагностики, например, "Рисунок семьи" и др.

6. Проведите на одном подростке методику Рене Жилия. обрабо-

тайте результаты и обсудите их с родителями этого подростка. Что можно сказать о системе межличностных отношений данного ребенка?

7. Проведите с родителем ребенка 10–16 лет методику АСВ Эйдемиллера. Проанализируйте результаты: каковы особенности стиля семейного воспитания данного родителя? С чем они могут быть связаны? Какие условия для развития личности ребенка они создают?

8. Проведите методику "Архитектор – строитель" на диаде родитель – ребенок (в возрасте от 6 до 10 лет). Обсудите поведение ребенка во время обследования, используя категории описания его поведения из "Листа непосредственного наблюдения".

9. Проведите с ребенком подросткового возраста на выбор методику незаконченных предложений или "семейную пиктограмму". Обсудите, в чем эти методики дополняют, а в чем повторяют друг друга.

10. Проведите групповое тестирование по методике "Нарисуй человека" в подготовительной группе детей детского сада или класса младших школьников.

11. Проведите индивидуальное обследование ребенка дошкольного – младшего школьного возраста по методике Гудинаф – Харриса.

## РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ

Важнейшей задачей практики возрастно-психологического консультирования является работа с родителями. Необходимость работы с родителями определяется их ролью в формировании уникальной для каждого ребенка социальной ситуации развития – одной из существенных детерминант развития личности ребенка. Общение ребенка с близкими взрослыми, являясь необходимым условием развития, задает те интерпсихологические социальные структуры, которые будучи интериоризованными, преобразуются в интрапсихологические структуры личности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина).

### Типы семейного воспитания

Тип семейного воспитания, как интегративная характеристика родительских ценностных ориентаций, установок, эмоционального отношения к ребенку, уровня родительской компетентности – является значительным фактором становления Я-концепции в детском возрасте, определяет когнитивное развитие ребенка, его позицию по отношению к миру (см. [4, 19, 29]).

Разнообразие типов семейного воспитания в реальной жизненной практике является причиной выделения их различных классификаций и в теоретических психологических исследованиях. В основу классификации типов семейного воспитания должны быть положены такие параметры, как эмоциональное принятие ребенка родителями, заинтересованность в ребенке и забота о нем, требовательность к ребенку, демократизм или авторитарность в семейных отношениях.

Путем анализа особенностей семейного воспитания детей, страдающих неврозами, выделены следующие параметры типа семейного воспитания: интенсивность эмоционального контакта родителей по отношению к детям (принятие - непринятие); параметр контроля (разрешительный, допускающий, ситуативный, ограничительный); последовательность - непоследовательность в реализации стиля воспитания; аффективная устойчивость - неустойчивость в отношениях с ребенком; тревожность (нетревожность) как личностная черта родителей, проявляющаяся в общении (см. [12]).

В зависимости от различного сочетания указанных выше параметров можно выделить разные типы семейного воспитания. Так, например, выделено шесть типов семейного воспитания: отвержение, безразличие, гиперопека, требовательность, устойчивость, любовь. При этом только два последние типа семейного воспитания обеспечивают возможности оптимального развития гармонической личности.

Неадекватные типы семейного воспитания зачастую являются причиной нарушений, отклонений и дисгармоний личностного и когнитивного развития, провоцируя формирование отрицательного образа Я, низкой самооценки, ригидности, агрессивности и т.д. Они характеризуются рядом отличительных особенностей. Во-первых, низким уровнем сплоченности родителей и наличием разногласий в семье по вопросам воспитания ребенка и, как следствие, высокой степенью противоречивости, непоследовательности в отношениях с детьми. Во-вторых, ярко выраженной опекой и ограничительством в различных сферах жизнедеятельности детей - в школе, дома, в отношениях со сверстниками. В-третьих, повышенной стимуляцией возможностей детей, сопровождаемой завышением уровня требований к ребенку, частым применением осуждений, выговоров и угроз.

Подробная классификация неадекватных типов семейного воспитания, основанная на многолетних исследованиях, дана А.Е. Личко (см. [19]).



Выделены следующие десять типов семейного воспитания: гипопротекция, доминирующая гиперпротекция, потворствующая гиперпротекция, потворствующая гипопротекция, воспитание в культуре болезни, эмоциональное отвержение, жестокое отношение, повышенная моральная ответственность, противоречивое воспитание и воспитание вне семьи.

Гипопротекция характеризуется недостатком опеки и контроля, истинного интереса и внимания к делам ребенка, а в крайней форме — безнадзорностью. Выделяют и скрытую гипопротекцию, когда контроль над жизнью и поведением ребенка является формальным. Скрытая гипопротекция часто сочетается со скрытым эмоциональным отвержением.

Доминирующая гиперпротекция проявляется в чрезмерной опеке, мелочном контроле, системе непрерывных запрещений и невозможностью для ребенка принять когда-либо собственное решение. Гиперпротекция негативно сказывается на развитии самостоятельности, инициативности, формировании чувства долга и ответственности ребенка.

Потворствующая гиперпротекция представляет собой воспитание по типу "ребенок — кумир семьи". Характерными чертами такого типа воспитания является чрезмерное покровительство, стремление освободить ребенка от малейших трудностей, удовлетворить все его потребности. Такой тип воспитания приводит к усилению эгоцентрических тенденций развития личности, затрудняет формирование коллективистической направленности, усвоения нравственных норм, а в когнитивной сфере препятствует формированию целеустремленности и произвольности.

Потворствующая гипопротекция характеризуется сочетанием недостатка родительского надзора с некритичным отношением к нарушениям в поведении ребенка.

Воспитание в культуре болезни специфично для семей, где ребенок длительное время страдал или страдает соматическими хроническими заболеваниями, либо физическими дефектами. Болезнь ребенка выступает смысловым центром жизни семьи, ее забот и хлопот. Этот тип воспитания способствует развитию эгоцентризма, завышенного уровня притязаний.

Эмоциональное отвержение особенно тяжело сказывается на развитии личности ребенка. Картина усугубляется, когда другие дети в семье принимаются родителями (так называемое положение Золушки). Скрытое эмоциональное отвержение состоит в том, что родители отказываются признать себе в действительном эмоциональном отвержении

ребенка, нередко скрытое эмоциональное отвержение по механизму гиперкомпенсации сочетается с подчеркнутой заботой и утрированным вниманием родителей к ребенку, которые, однако, носят формальный характер.

Жестокое отношение обычно сочетается с эмоциональным отвержением. Жестокое отношение может проявляться в открытой форме (суровые расправы за мелкие проступки или непослушание), либо в скрытой форме, как душевное безразличие, черствость и зло в отношении к ребенку. Жестокое отношение в подавляющем большинстве случаев имеет своим следствием формирование агрессивности ребенка, нарушения личности.

Повышенная моральная ответственность характеризуется повышением уровня родительских ожиданий в отношении будущего, успехов, способностей и талантов ребенка. Одним из вариантов такого типа воспитания может быть возложение на ребенка непосильных и несоответствующих возрасту обязанностей одного из взрослых членов семьи (забота о младших детях, больных и т.д.)

Противоречивое воспитание представляет собой сочетание различных противоречивых воспитательских стилей в одной семье, зачастую несовместимых и неадекватных. Этот тип семейного воспитания находит проявление в открытых конфликтах, конкуренции и конфронтации членов семьи. Высоко вероятным результатом такого типа воспитания является формирование у ребенка тревожности, неуверенности, низкой и неустойчивой самооценки.

Воспитание вне семьи — экстремальный тип воспитания. Имеется в виду воспитание в детском учреждении. Оно сочетает в себе ряд особенностей описанных выше типов семейного воспитания — это и доминирующая гиперпротекция, и эмоциональное отвержение, и скрытая безнадзорность ребенка и т.п.

Наиболее важное практическое значение при организации работы с родителями имеют следующие шесть типов: потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, безнадзорность, жестокое обращение.

Для диагностики типов семейного воспитания используется опросник Эйдемиллера, описанный ранее.

Успешность коррекционной работы, направленной на формирование адекватного типа семейного воспитания в случаях его нарушений, во многом определяется особенностями родительской позиции.

А.С. Спиваковская (см. [29]) выделяет три критерия оценки родительских позиций, прямо влияющих на особенности развития личности ребенка — адекватность, динамичность и прогностичность. Адекватность родительской позиции характеризует ориентировку родителей в индивидуально-психологических особенностях ребенка, его возрастных чертах, а также меру осознания этих особенностей. Динамичность определяется мерой подвижности родительских позиций, изменчивостью форм и способов общения и взаимодействия с ребенком, входящих в поведенческий репертуар родителей. Можно выделить три аспекта проявления меры динамичности родительских позиций. Во-первых, это динамичность в восприятии ребенка как личности, во-вторых, это степень гибкости общения и взаимодействия родителей с ребенком в различных предметных и психологических ситуациях. Наконец, в-третьих, это степень изменчивости форм и способов воздействия на ребенка в зависимости от возраста. Прогностичность родительской позиции отражает способность родителей к предвидению перспектив дальнейшего развития ребенка и к перестройке взаимодействия с ребенком на основе такого предвосхищения. При работе с родителями необходимо учитывать перечисленные выше особенности (адекватность, динамичность, прогностичность), как на этапе диагностики, так и при реализации коррекционных мероприятий.

### Основные задачи и методы работы с родителями

Цель работы с родителями в практике возрастно-психологического консультирования состоит в повышении уровня родительской компетентности и тем самым в активизации роли родителей в создании оптимальных условий развития ребенка. Результаты специальных коррекционных занятий с детьми, проводимых в консультации, должны быть обобщены и перенесены в практику реальных жизненных отношений ребенка. Такой перенос невозможен без целенаправленной работы с родителями.

Задачи работы с родителями, таким образом, включают повышение уровня их психологической грамотности, причем как повышение компетентности в области знания закономерностей психического развития ребенка, так и повышение коммуникативной компетентности. Особую задачу составляет специальная работа с родителями с целью разрешения их собственных личностных проблем, накладывающих отпечаток на практикуемый тип семейного воспитания. Такая работа выходит

за пределы возрастно-психологического консультирования и составляет особую сферу консультирования.

Наблюдаемый низкий уровень психолого-педагогической грамотности родителей объясняется отсутствием всеобъемлющей общественной системы целенаправленной подготовки личности к выполнению важнейшей социальной функции человека — роли родителя. К сожалению, следует констатировать крайнюю бедность, ограниченность и труднодоступность специальной литературы для родителей по психологическим проблемам воспитания детей. В силу этого, источником знаний о возрастно-психологических особенностях ребенка часто служит обрывочная информация, полученная нередко от некомпетентных людей, ригидные неадекватные установки, мифы, заблуждения по поводу закономерностей развития ребенка, сосуществующие в культуре наряду с научно-психологической системой взглядов. Причиной заблуждений и ошибок в воспитании нередко служит сравнение своего ребенка с другими "более одаренными и способными" детьми, некритичное заимствование способов и методов воспитания без учета индивидуальности собственного ребенка и без понимания закона неравномерности и гетерохронности развития.

Программа психологического образования родителей, таким образом, непременно должна включать систему знаний об общих закономерностях психического развития, роли наследственности и среды в формировании личности ребенка, значении активной деятельности ребенка, опосредствованной общением со взрослым. Необходимо осмысление родителями также позитивного содержания возрастных кризисов и их значения, путей и способов адекватной возрасту перестройки системы отношений "ребенок — взрослый", как средства преодоления негативных проявлений в кризисах. Должны быть сформированы адекватные представления о психологических особенностях каждого возрастного периода, его значении для развития личности в целом. В индивидуальной работе с родителями консультант должен стремиться раскрыть уникальность и неповторимость личности ребенка, выделить его индивидуально-психологические особенности, подчеркнуть "сильные" стороны его личности, обратить внимание на "слабые" стороны и наметить пути их компенсации.

Работа с родителями на коррекционном этапе может осуществляться по преимуществу в двух формах — в форме собственно коррекционной работы и в форме курирования случая. Коррекционная

работа предполагает проведение специалистом-психологом системы коррекционных занятий с детьми, а в случае необходимости с их родителями с использованием специальных методов и приемов. Курирование или "ведение" случая предполагает систематический контроль психолога за ходом дальнейшего развития ребенка, консультирование родителей о формах, содержании и способах общения с ребенком, необходимых видах занятий, их содержании и методах проведения. При решении вопроса о целесообразности оказания той или иной формы психологической помощи (собственно коррекции или курирования случая) следует учитывать три обстоятельства. Во-первых, содержание, структуру и степень запущенности отклонений в развитии ребенка, влияние отклонения на дальнейший ход развития ребенка и прогноз. Во-вторых, готовность к сотрудничеству с психологом родителей и лиц, воспитывающих ребенка, степень их сензитивности к восприятию психологических рекомендаций по организации общения и деятельности ребенка, меру воспитательской компетентности и ответственности. В-третьих, наличие необходимых материальных и организационных условий проведения собственно коррекционной части консультирования.

В настоящее время накоплен богатый и разнообразный опыт работы с родителями, основанный на различных теоретических концепциях, но единый в своей целевой, а нередко и методической направленности. В то время как концептуальной основой работы с родителями могут выступать психоанализ, гуманистическая психология, бихевиоризм, теория социального научения, когнитивизм, общей целью используемых методических приемов является повышение уровня психологической компетентности родителей в вопросах воспитания детей.

Различают два вида работы с родителями: индивидуальную работу в форме "ведения случая" и руководство родительскими группами. Индивидуальное ведение случая рекомендуется тогда, когда проблема обращения в консультацию носит характер внутреннего конфликта самого ребенка. Руководство родительскими группами рекомендуется в тех случаях, когда проблема обращения в консультацию отражает межличностные трудности общения между ребенком и родителями. Подчеркнем, что такая групповая форма работы с родителями показана в тех случаях, когда в основе трудностей общения "ребенок - родители" лежит не враждебность и изначальное отвержение ребенка (тип семейного воспитания - эмоциональное отвержение), а непонимание родителями базовых фактов развития ребенка и его потребностей

и соответствующей им динамики отношений.

Руководство родительскими группами может осуществляться в форме консультирования по частным проблемам, а также в форме обучения родителей некоторым базовым принципам. Кроме того, в случае необходимости организуется проведение групп для разрешения личностных проблем самих родителей. Консультирование по частным проблемам ставит целью улучшение детско-родительских отношений на основе обсуждения ряда общих для родителей — членов групп проблем и конфликтных ситуаций и обсуждения и выработки оптимальных способов их разрешения без анализа глубинных, лежащих в основе конфликтов, психологических причин. Отсюда вытекает важное требование к организации подбора участников группы — в группу необходимо включать родителей детей одного возраста, желательно с примерно сходными запросами и конфликтами.

Обучение родителей базовым принципам общения с детьми преследует цель повышения чувствительности родителей к чувствам и переживаниям детей на основе понимания скрытого значения их поведения. Причинами неадекватных детско-родительских отношений могут быть усвоенные в детстве ошибочные стереотипы воспитания и также субкультурные нормы и ошибочные установки малых социальных групп.

Хотя техники проведения родительских групп значительно варьируют, можно выделить ряд общих принципов организации их работы. Во-первых, это отказ консультанта от роли авторитарного лидера, единственного источника достоверной информации и знания в группе. Во-вторых, это концентрация внимания группы не на поведении ребенка, а на его чувствах и переживаниях. Вместе с тем, существуют и некоторые различия в подходах. Например, аналитическое направление концентрирует внимание групповой дискуссии на ребенке. Предметом дискуссии здесь является ребенок и способы взаимодействия с ним взрослого. Это подчеркивается атрибутикой группы — например, члены группы представляются друг другу как "мама Ани" или "отец Жени", не называя при этом собственных имен. Консультирование, базирующееся на принципах клиент-центрированной терапии, напротив, отступает от постулата центрации на проблемах ребенка и осуществляется на основе реализации терапевтического подхода к самому родителю. Фокус консультативного процесса свободно перемещается с проблем ребенка на проблемы родителя, не будучи жестко закреплен на ребенке и детско-родительских отношениях.

Основная роль консультанта, ведущего родительские группы или частный случай, состоит в том, чтобы подобно зеркалу селективировать, отображать и повторять вслед за членами группы то, что нужно для продуктивной постановки проблемы, ее анализа, развития дискуссии и ее успешного разрешения. В ходе обсуждения консультант воздерживается от авторитарных и оценочных суждений, а лишь сообщает информацию об особенностях поведения ребенка, раскрывая зону альтернативных решений проблемы. Право выбора того или иного решения полностью сохраняется за родителем. Иными словами, роль консультанта состоит в организации адекватной ориентировки родителей в ходе решения поставленных проблемных ситуаций, находящей выражение в росте родительской компетентности. Психологическим условием формирования родительской компетентности является осознание родителями необходимости понимания коммуникации детей и усвоение способов эмпатического общения, так называемой "конгруэнтной коммуникации" (см. [39]).

Методы работы с родителями включают: индивидуальное консультирование, курацию случая, групповое обсуждение проблем воспитания и развития с применением психодрамы, тренинг родительского общения, организацию совместной деятельности и игры с детьми. Ниже будет дана характеристика двух наиболее перспективных программ формирования родительской компетентности — программы формирования способов и навыков конгруэнтной коммуникации (Х. Джайлотт) и программы тренинга родительской компетентности (Т. Гордон).

### Формирование конгруэнтной коммуникации

Принципы организации конгруэнтной коммуникации, согласно Х. Джайлотту, включают:

- принцип поддержки позитивного в ребенке, обеспечивающий становление, развитие и сохранение положительного образа Я ребенка;
- принцип акцентирования чувств и переживаний в акте коммуникации, поскольку именно чувства, по мнению Х. Джайлотта, являются причиной возникающих конфликтов. Понимание чувств ребенка родителями, коммуникация этого понимания ребенку раскрывает уникальные возможности познания ребенком чувств и овладения им социально адекватными способами выражения чувств. Путь к решению конфликтов лежит через осознание субъектом чувств и овладение методами их неструктивного выражения.

— принцип сотрудничества, обеспечивающий установление гармоничных отношений кооперативного взаимодействия между ребенком и взрослым как равноправными и равноценными личностями.

Психологическим механизмом, обеспечивающим функционирование конгруэнтной коммуникации, является вербализация чувств ребенка взрослым по принципу зеркального отражения (рефлектора). Цель подобной вербализации состоит в создании условий самовыражения ребенка, обсуждение его способа видения как себя самого, так и окружающих его людей, осознание связанных с этим чувств.

Можно выделить систему правил, по которым должна быть построена конгруэнтная коммуникация.

1. В коммуникативном акте всегда следует говорить о событиях, ситуации, поступке ребенка и последствиях этого поступка, но ни в коем случае не выносить оценочные суждения о личности и характере ребенка. Категорически следует избегать диагноза и прогноза судьбы ребенка.

2. В центре высказывания должно находиться описание чувств, эмоций, переживаний. "Зеркальное" отражение чувств ребенка, объективирование их в речи взрослого раскрывает возможности их познания и оценки. Умение выразить свои чувства — условие и механизм их овладения. Надо помочь ребенку узнать и понять свои чувства, предоставив ему возможность самостоятельно оценить их.

3. Требования, предъявляемые к ребенку, должны быть выражены в форме предложения к кооперации. Формулирование требований включает описание ситуации, ожиданий родителей, веера возможных способов разрешения проблемной ситуации. Оптимальной формой предъявления требований является альтернатива возможных действий ребенка с правом самостоятельного выбора решения.

4. Поощрение и наказание ребенка. Основным способом поощрения является похвала. Материальные формы поощрения не следует связывать с конкретными достижениями ребенка, его послушанием, выполнением требований и запретов. Материальные формы поощрения должны выступать перед ребенком как свидетельство его значимости и самооценки, эмоционального принятия родителями, их заботы и внимания к нуждам и потребностям ребенка, любви и привязанности.

В похвале следует различать два аспекта. Первый — это то, что мы говорим ребенку. Второй — то, что ребенок сам говорит



себе, те выводы, которые он делает из нашей похвалы. Если первый аспект реалистичен и объективен, то второй — позитивен и продуктивен, приводит к формированию способности личности к саморегуляции. Оценочная похвала бесполезна с точки зрения перспектив личностного развития ребенка, так как она не ведет в конечном счете к выработке собственных критериев оценки поведения и деятельности, выступающих основой саморегуляции. Продуктивная похвала, во-первых, оценивает действия ребенка через описание результатов и их последствий, усилий ребенка и его чувств, во-вторых, не содержит в себе сравнения ребенка с другими детьми, в-третьих, предоставляет ребенку самому выработать критерии оценки и произвести ее.

Наказание является крайне нежелательной формой регуляции поведения ребенка и допускается лишь в экстремальных ситуациях. Физические наказания не допускаются, так как являются причиной формирования агрессивности ребенка, тревожности и неуверенности в себе. В силу этого предпочтительно предупреждение асоциальных поступков ребенка на основе прогнозирования его поведения. Запрещения, выступающие важным фактором предупреждения асоциального поведения, должны быть корректно сформулированы.

Следует различать тотальные и конкретные запрещения. Тотальные запреты формулируются в безличной, абсолютной и безальтернативной форме по отношению к поступкам ребенка, представляющим угрозу жизни, безопасности и достоинству других людей, либо наносящим ущерб материальным ценностям. Конкретные запрещения должны включать следующие компоненты: 1) констатацию чувств, желаний ребенка, описание его действия; 2) четкий запрет; 3) предложение альтернативного действия взамен запрещаемого; 4) коммуникацию понимания взрослым негативных реакций ребенка, связанных с запретом.

Последовательная реализация указанных принципов в повседневной практике общения родителями, учителями, воспитателями представляет собой не что иное, как трансляцию терапевтических принципов в специфическую практику — практику воспитания. Неудивительно, что овладение этими принципами и их активное применение значительно повышает эффективность воспитания и поднимает детско-родительские отношения на качественно новую ступень. Цель руководства родительскими группами и состоит в том, чтобы вооружить родителей умением применять эти принципы на практике. Перефразируя определение целей родительских групп, можно сказать, что главная задача состоит в том, чтобы научить родителей терапевтическому подходу к ребенку.

Программа тренинга родительской эффективности была разработана впервые Т. Гордоном в 1962 году и получила широкое распространение и популярность в зарубежной практике работы с родителями. В настоящее время Т. Гордоном разработано несколько вариантов программ тренинга общения, ориентированных на различные категории взрослых — родителей, учителей, воспитателей и др. Тренинг родительской эффективности, по мнению автора, нацелен на формирование нового мировоззрения, а не на обучение узким навыкам и умениям.

Т. Гордон исходит из тезиса о "принятии" ребенка родителем как первоначальном построении детско-родительских отношений. При эмоциональном принятии ребенка степень принятия личности ребенка и его поведения зависит от целого ряда факторов — от поступков ребенка, личности родителя, образа Я, уровня толерантности и пр. особенностей ребенка (физического облика, активности, агрессивности, болезненности), внутреннего состояния родителя (утомление, настроение, болезнь), от конкретной ситуации.

Главным условием формирования адекватных детско-родительских отношений, в которых родитель становится конструктивным партнером и помощником ребенку, является коммуницирование ребенку принятия его как самоценной личности.

Различают невербальные и вербальные формы коммуникации. Способы невербальной коммуникации включают — невмешательство в активную деятельность ребенка и так называемое пассивное слушание. Невмешательство в деятельность ребенка взрослого коммуницирует ему принятие и одобрение взрослым активности ребенка и результатов его деятельности. Пассивное слушание предполагает невмешательство взрослого в речевое высказывание ребенка, предоставление ему права свободно выражать свои чувства, отношения, мнения и позицию по значимым для ребенка проблемам.

Наиболее продуктивным способом вербальной коммуникации является "активное слушание". Активное слушание — это коммуникация с обратной связью, в которой взрослый по принципу зеркального отражения вербализует интерпретированные им чувства, желания и мотивы поведения ребенка. Такая обратная связь, включает подтверждение или неподтверждение ребенком корректности произведенной интерпретации. Активное эмпатическое слушание не является узким навыком, применение которого позволяет манипулировать ребенком.

для достижения прагматических утилитарных целей взрослого. Это позиция взрослого по отношению к ребенку. Активное слушание основывается на принятии взрослым целостной системы базовых установок, выражающих эту новую эмпатическую позицию. В число таких установок входят:

- 1) желание услышать то, что беспокоит ребенка,
- 2) желание действительно быть полезным ребенку в разрешении стоящей перед ним проблемы;
- 3) способность принять чувства ребенка такими, как они есть, не пытаясь изменить их, осудить или отвергнуть;
- 4) чувство веры в возможность ребенка успешно разрешить свои проблемы;
- 5) отношение к ребенку как к уникальной личности, имеющей право на собственную жизнь со своими чувствами и желаниями.

Можно видеть, что формирование перечисленных установок, замещение ими прежних ригидных непродуктивных отношений ребенок-взрослый — достаточно сложная задача, требующая значительных усилий, желания родителей и систематичности в применении. Однако, как считает автор, достигнутые результаты намного превосходят все ожидания родителей в плане улучшения детско-родительских отношений.

Т. Гордон предлагает оригинальный метод разрешения детско-родительских конфликтов, названный им методом "без победителей и побежденных", методом, в котором никто не проигрывает. Этот метод "семейного совета", основанный на взаимном уважении прав личности, компромиссе и согласии, реализуется в последовательности шести этапов. На начальном этапе осуществляется индентификация и отождествление конфликта. На втором и третьем этапе совместное генерирование возможных альтернативных решений проблемной ситуации и их оценка. Выбор лучшего приемлемого для обеих сторон компромиссного решения и выработка путей его реализации составляет содержание двух последующих этапов. Наконец, завершает семейный совет обсуждение достигнутого в результате компромисса результата и его оценка.

Итак, предложенная Т. Гордоном программа тренинга родительской эффективности обеспечивает изменение базовых установок и ориентаций родителей, формирование специфических навыков коммуникации между родителями и детьми на основе эмпатического общения, предлагает новый метод разрешения родительско-детских конфликтов.

## Практические задания

1. Провести анкетирование родителей с использованием опросника Э.Г. Эйдемиллера с целью выявления неадекватных типов семейного воспитания. Проанализировать причины отклонений в типе семейного воспитания.

2. Соотнести особенности типа семейного воспитания с характером запроса родителей. Установить зависимость между содержанием запроса и особенностями семейного воспитания ребенка.

3. Разработать рекомендации по организации работы с родителями, обнаружившими отклонения в типе семейного воспитания.

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. М.: Педагогика, 1982. Т.1,2.
2. Андрущенко Т.К. Графические приемы фиксации субъективных трудностей общения в беседе с детьми младшего школьного и предпуберткового возраста // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14, Психология. 1991. №1. С.40-48.
3. Белопольская Н.Л. Проблемы психологического консультирования детей с отклонениями в развитии // Практикум по патопсихологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. С.167-178.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Педагогика, 1986. 428 с.
5. Блейхер В.М. Клиническая патопсихология. Ташкент: Медицина, 1976. 225 с.
6. Блейхер В.М., Крук И.В. Патопсихологическая диагностика. Киев: Здоровье, 1986. 279 с.
7. Бурлачук Л.Ф. Исследование личности в клинической психологии. Киев: Виша шк., 1979. 174 с.
8. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 140 с.
9. Вайзе К., Воловик В.М. Функциональный диагноз // Клинические и организационные основы реабилитации психически больных. М.: Медицина, 1980. С.152-206.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1984. Т.4. 432 с.
11. Дрейкурс Р., Золц В. Счастье вашего ребенка. М.: Прогресс, 1986. 240 с.
12. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М.: Просвещение, 1986. 128 с.
13. Забродин Ю.М. Советская психология и задачи психологической службы // Тенденции развития психологической науки. М.: Наука, 1989. С.255-269.
14. Каган В.Е. Диагностика и лечение аутизма у детей. Л.: Ленингр. педиатр. мед. ин-т, 1976. 32 с.
15. Каган В.Е. Аутизм у детей. Л.: Медицина, 1981. 205 с.
16. Кожуховская И.И. Об использовании цвета при построении "пиктограммы" // Экспериментальные исследования в патопсихологии. М.: Моск. НИИ психиатрии, 1976. С.156-170.
17. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 204 с.
18. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во АПН СССР, 1959. 406 с.
19. Личко А. Подростковая психиатрия. Л.: Медицина, 1979. 378 с.
20. Логина С.В., Рубинштейн С.Я. О применении метода "пиктограмма". М.: Минздрав СССР, 1972. 24 с.
21. Лубовский Д.В. Диагностика отношений подростков к другим людям как показатель развития личности: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1990. 16 с.
22. Новикова Е.В. Особенности общения младших школьников и подростков // Общение и формирование личности. М.: Педагогика, 1986. С.48-73.

23. О б о з о в а А.Н., О б о з о в И.Н. Семейное психологическое консультирование // Психол. журн. 1981. № 3. С.11-19.
24. О с о б р и н а М.В. Психодиагностические возможности метода пиктограмм // Диагностика психических состояний в норме и патологии. Л.: Медицина, 1980. С.112-122.
25. Психологической служба в школе: Тез. Всесоюз. конф. Таллин, 1983. 213 с.
26. Психологическая служба в школе. М.: НИИ ОПШ АПН СССР, 1984. 160 с.
27. П о л и щ у к И.А., В и д р е н к о А.Е. Атлас для экспериментального исследования отклонений в психической деятельности человека. Киев: Здоровье, 1980. 90 с.
28. С п и в а к о в с к а я А.С. Профилактика детских неврозов. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1988. 200 с.
29. С п и в а к о в с к а я А.С. Трудно быть родителем. М.: Педагогика, 1986. 156 с.
30. С т о л и н В.В. Некоторые принципы психологического консультирования // Семья и личность. М., 1981. С.76-90.
31. С т о л и н В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1983. 286 с.
32. Ш в а н ц а р а Й. Диагностика психического развития. Прага: Авеценум, 1978. 256 с.
33. Э й д е м и л л е р Э.Г., Ю с т и ц к и й В.В. Тест АСВ - Анализ семейного воспитания: Метод. указания. Л.: НИИ психоневрологии, 1976. 45 с.
34. Э й д е м и л л е р Э.Г. Роль внутрисемейных отношений в развитии психопатий у подростков: Автореф. дис... канд. психол. наук. Л., 1976. 16 с.
35. Э л ь к о н и н Д.Б. К проблеме периодизации детского развития // Вопр. психологии. 1971. № 4. С.6-20.
36. Я к о в л е в а В.В. Применение методики диагностики межличностных отношений Рене Жюля на дошкольниках: Дипломная работа. Фак. психол. Моск. ун-та, 1989. 50 с.
37. В e l l e a k L. The TAT and CAT in Clinical Use. Grune & Stratton, 1954. 206 p.
38. H a r r i e D. Children's Drawings as Measuns of Intellectual Maturity. N.Y., 1963. 216 p.
39. G i n o f f H. Psychotherapy with children. N.Y., 1970. 370 p.
40. S c h m i e d e c k R. The Personal Sphere Model. N.Y., Grune & Stratton, 1978. 400 p.
41. T i t s c h e r E. Das "Personal Sphere Model" // Z.für. Individualpsychology. 1985. 10. S. 194-204.
42. Х о м е н т а у с к а с Г.Т. Психодиагностика межличностных отношений // Общая психодиагностика. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. С.179-187.

## СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ (А.Г.Лидерс) . . . . .	3
ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ (А.Г.Лидерс, Н.С.Филиппенкова) . . . . .	4
ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ ВОЗРАСТНОГО ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА (А.Г.Лидерс) . . . . .	6
Вопросы и задания . . . . .	16
ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ПРАКТИКЕ ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ . . . . .	16
Диагностика межличностных отношений (А.Г.Лидерс) . . . . .	16
Графическая беседа "Мой круг общения" (Т.Ю.Андрущенко) . . . . .	27
Метод незавершенных предложений (Н.И.Евсикова) . . . . .	31
Метод пиктограммы (Н.И.Евсикова) . . . . .	40
Методика Гудинаф - Харриса "Нарисуй человека" (Г.В.Бурменская) . . . . .	46
Задания для самостоятельной работы . . . . .	62
РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ (О.А.Карабанова) . . . . .	63
Типы семейного воспитания . . . . .	63
Основные задачи и методы работы с родителями . . . . .	67
Формирование конгруэнтной коммуникации . . . . .	71
Тренинг родительской эффективности . . . . .	74
Практические задания . . . . .	76
ЛИТЕРАТУРА . . . . .	77

