

## Литература

- Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3–19.
- Брушлинский А. В. Психология субъекта. М.: Изд-во ИП РАН; СПб.: Алетейя, 2003.
- Воловикова М. И. Представления русских о нравственном идеале. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
- Журавлёв А. Л. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
- Знаков В. В. Психология понимания правды. СПб.: Алетейя, 1999.
- Попов Л. М. Добро и зло в этической психологии личности. М.: Изд-во ИП РАН, 2008.
- Попов Л. М. Психология самодеятельного творчества студентов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1990.
- Шадриков В. Д. Происхождение человечности. М.: Логос, 2001.

## ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНЫЙ МЕТОД Г. Е. ЗАЛЕССКОГО КАК ТЕХНОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

*Л. М. Разорина*

Сыктывкарский государственный университет  
*l-ras@mail.ru*

В докладе рассматривается ценностно-нормативный метод Г. Е. Залесского как наиболее адекватный метод исследования внешней (овладения ситуацией взаимодействия с миром) и внутренней (овладения собственным внутренним миром) функции личности, анализируются взаимосвязи и преемственность между ценностно-нормативным подходом, культурно-исторической концепцией Л. С. Выготского, теорией планомерного формирования П. Я. Гальперина.

*Ключевые слова:* ценностно-нормативный метод, диагностика, культурные средства развития.

Традиционная обеспокоенность проблемами становления молодежи в современной России (Фельдштейн, 2010; и др.) и за рубежом (Барбер, 2007; и др.) привлекает внимание к проблеме усвоения социального опыта, овладения средствами и механизмами регуляции взаимодействия с социальным окружением, овладения собственным внутренним миром. Современная социальная и образовательная ситуация обостряется высокими темпами изменений, запаздыванием системы образования в удовлетворении социальных и личностных потребностей, растерянностью взрослого мира перед потерявшимися в шквале информации детьми и подростками. Нацеливание на изменение человеческих качеств, создание новых образовательных технологий и нового подхода к диагностике развития человека требует построения диагностических методов, обращенных к сущности психологических феноменов и их механизмов.

Проблема адекватного метода исследования в психологии личности была поднята группой учеников А. Н. Леонтьева (Асмолов и др., 1979). В статье особенно выделяются две продуктивные идеи: 1) изучение смысловых образований личности посредством изменения социальной позиции ребенка; 2) использование для диагностики развития личности нравственных коллизий (Б. С. Братусь). Однако авторам не удалось до конца последовательно реализовать деятельностный подход.

Анализ отечественного опыта исследовательской и образовательной деятельности позволяет сделать вывод, что значительный задел в этом направлении создан ценностно-нормативным (ценностно-деятельностным) подходом Г. Е. Залесского (1994 и др.), базирующимся на анализе и конструктивном использовании достижений отечественной науки и практики.

Подход Г. Е. Залесского, с одной стороны, представляет собой распространение деятельностного принципа исследования психики на процесс формирования мировоззрения и убеждений личности. С другой стороны, заимствование ценностно-нормативного принципа из социологии и привлечение его для анализа личностных смыслов и ценностей позволяет реализовать целостное изучение центральных механизмов внутренней регуляции социального поведения человека на основе системного подхода и строгого эксперимента.

Согласно Г. Е. Залесскому, мировоззрение или мировоззренческая позиция является продуктом (моментом) деятельности особого рода, называемой им «деятельностью социальной ориентировки», «мировоззренческой деятельностью», «способом социальной ориентировки», «общим способом социальной ориентировки».

«Социальная ориентировка... – это психическая ориентировка в условиях некоторой общественной ситуации, в которой субъекту необходимо осуществлять поведение... Задачей такой ориентировки... является категоризация ситуации, ее оценка и определение (выбор) мотива, целей, операций, будущего действия, поступка» (Залесский, 1994, с. 23).

В ряде работ, выполненных под руководством Г. Е. Залесского, показано, что социальная ориентировка инвариантна по отношению к разным сферам социальных ценностей и психической деятельности в этих сферах и имеет трехкомпонентную структуру, аналогичную традиционной структуре социальной установки, включающую когнитивный, операциональный и мотивационный компоненты. Каждый из приемов операционального компонента выполняет специфическую функцию, а все вместе они реализуют функцию социальной ориентации.

Согласно теоретическому представлению о модели социальной ориентировки, Г. Е. Залесским построен и метод исследования. Он исходит из следующих принципов: 1) использование задач на социальную ориентировку и включение в них сбивающих факторов в качестве основного типа экспериментальных заданий; 2) организация таких задач в системы путем их логической развертки; 3) выявление степени устойчивости мотивов, обусловивших выбор способов решения экспериментальных задач.

Для диагностики используются три типа заданий.

- 1) Специально составленный вопросник, нацеленный на выявление: а) уровня знаний и умений; б) на понимание личностной функции этих знаний и умений; в) самооценки готовности применять их для регуляции своего поведения.
- 2) Система проективных вопросов: 1) «о прошлом опыте»; 2) об эмоциональном впечатлении; 3) о намерениях и причинах будущего поведения в подобных ситуациях.
- 3) Система задач на социальную ориентировку содержит ценностные проблемные ситуации. Они с необходимостью требуют включенности личностных механизмов и систем личных ценностей в их решение. Конфликт в них задается не только разрывом между требованием задачи и наличным уровнем знаний и умений, но и различием ценностей, на которые опирается учащийся

при эмпирическом и теоретически обоснованном подходе к ответу на сформулированный в задаче вопрос. Здесь требуется оценить ситуацию и принять решение о выборе способа поведения в данных условиях, тем самым проявить социально адекватную «мировоззренческую» позицию, как при нахождении нового знания, так и при его использовании в целях контроля и коррекции собственного поведения (Залесский, 1994, с. 43, 46–47).

Таким образом, предложенная методика позволяет проследить в условиях эксперимента не отдельные акты поведения (как, например, в методике Л. Кольберга), а целостную деятельность и проанализировать эффективность ее выполнения и причины получения продуктов, отличных от социально заданных. Введение строгих критериев сформированности изучаемого явления, типологии испытуемых, а также описание процедуры исследования и обработки данных позволяет использовать методику в качестве инструмента анализа эффективности воспитательной работы.

Диагностика нравственной воспитанности, проводимая по методу Г. Е. Залеского, позволяет ответить на вопросы: 1) о механизме сформированности и функционирования убеждений, 2) о внутренних критериях выбора способов поведения в конфликтных ситуациях, 3) об условиях функционирования знаний в регулирующей функции.

Это позволило Г. Е. Залескому сформулировать гипотезу об условиях формирования мировоззренческой деятельности, как деятельности, выполняющей функцию реализации «образа Я» в процессе социальной ориентировки и носящей предваряющий характер. Такая деятельность инвариантна по отношению к предметной деятельности и ее выполнение служит формированию личностных механизмов социальной ориентировки, которые опираются на представленный в системе научных знаний социальный опыт и тем самым обеспечивают соответствие целенаправленного поведения личности социальным ожиданиям и требованиям общества.

Проблема нормативного подхода в педагогике и психологии и, в частности, к личности и мотивации до сих пор вызывает полемику (Бобнева, 1978). Этот подход связывается с унификацией не только технологии воспитания и обучения, но и результатов педагогической деятельности, что не имеет под собой достаточно веских оснований. Во-первых, нормативный подход к мотивации предполагает, что общество должно транслировать ценности гуманного отношения к человеку (Бобнева, 1978, с. 122, 140; и др.). Во-вторых, нормативный подход к деятельности предполагает, что воспроизводиться будет норматив, обеспечивающий качество социального результата и психологических продуктов деятельности (Гальперин, 1976; и др.). В-третьих, никакая самая совершенная технология не может обеспечить nivelировку индивидуальных способностей в силу: а) различий в мотивационно-потребностной сфере; б) индивидуальных особенностей педагогов; в) недостаточной технологичности массового педагогического процесса.

Реализация нормативного подхода должна обеспечить овладение нормативной системой ценностей и социально заданным минимумом требований к деятельности (Борисова, 1997). Такой подход предполагает и нормативную диагностику, направленную на решение задач психолого-педагогического обеспечения учебного процесса.

Нормативная диагностика имеет два истока. Одним из них является направление тестологии, использующее критериально-ориентированные тесты (Анаста-

зи, 1982, т. 1, с. 93). Итоговый показатель теста фиксирует наличие либо отсутствие навыка на некотором заранее установленном уровне. Однако созданные к настоящему времени методики недостаточно учитывают, с одной стороны, социальный контекст деятельности, в частности ценностно-нормативные аспекты, разрабатываемые в этике; с другой стороны, требования к ценностно-нормативным характеристикам личности, вытекающим из ее назначения.

Другим истоком является идея создания нормативов развития, исходящая из культурно-исторической концепции (Выготский, 1984, т. 4, с. 267), а также реализованный в русле этих представлений подход к формированию психических процессов с заданными свойствами (Гальперин, 1976; Талызина, 1975, 1986; Залесский, 1994).

В ходе формирующего эксперимента в рамках подхода Г. Е. Залеского учащиеся овладевали не только умением давать научную классовую оценку явлениям, но усваивали и другие умения: правильно анализировать тенденции развития явлений и характер конечной социальной ситуации, решать вопрос о необходимости и целях личного участия в развитии данной ситуации и выборе соответствующих способов воздействия на объект.

В отличие от классической диагностики первично не ориентированной на деятельность, так же как и концепция диагностики Г. Витцлака (1984), подход Г. Е. Залесского направлен на выявление функции, регулирующей действие психических свойств, на определение оптимальных условий для их эффективного изменения. Оба автора едины во мнении, что развитые методы диагностики должны отражать индивидуальную психическую структуру деятельности при выполнении человеком конкретных требований при ее осуществлении. Таким образом, предложенный Г. Е. Залесским метод (1994) изначально был деятельностным и нормативным, ориентированным на диагностику овладения культурными средствами социального поведения посредством выявления уровня усвоения и использования культурных ценностей и норм, регулирующих поведение (принятие решений) в разных сферах социальных ценностей. Именно эти нормы и ценности, как внутренние орудия-знаки, опосредуют внутреннюю психическую деятельность человека, определяя ее результат. Следовательно, определяя содержание норм и ценностей и способов их реализации, можно построить и технологию диагностики и технологию коррекции отклонений.

С позиций данного подхода удалось не только проследить за возникновением ситуации разрыва между уровнем фактических и теоретических знаний, и содержанием способа социальной ориентировки, но удалось также обнаружить и психологические механизмы этого разрыва. В условиях ценностного конфликта учащиеся склонны опираться на житейский опыт так, как он более тесно связан с их эмоционально-мотивационной сферой и более прост в применении.

Таким образом,

- 1) нормативный подход Г. Е. Залесского позволяет:
  - а) построить достаточно строгий способ диагностики уровня сформированности деятельности социальной ориентировки и мировоззрения в целом;
  - б) создает условия для широкого применения в качестве основных методов – методов формирования, что позволяет сформулировать ряд конкретных практических рекомендаций о новых средствах педагогического воздействия;

- 2) ценностный подход в психологии воспитания позволяет выделить:
  - а) личностные связи человека с обществом и психологический механизм этих связей (механизмы социальной ориентировки);
  - б) диагностировать социальную активность личности и активность жизненной позиции;
  - в) более целенаправленно (по сравнению с традиционными подходами) осуществлять поиск средств эффективного воспитательного воздействия на личность и методов их реализации в педагогической практике;
- 3) но самое главное: формирование приемов социальной ориентировки в разных сферах ценностей вооружает человека средствами овладения поведением, потребностями и мотивами в условиях быстро меняющейся социальной ситуации, отвечая актуальному социальному и личностному запросу.

Вместе с тем:

- 4) налицо системная постановка проблемы: предмет рассматривается по-новому – не как совокупность характеристик, а как механизм осуществления социальной ориентировки;
- 5) ценностная ориентация рассматривается как целостность, элементами которой выступают поведенческий, эмоциональный и когнитивный компоненты;
- 6) система связей устанавливается в процессе исследования;
- 7) структурные характеристики объекта заложены в модели;
- 8) выделяемые функции компонентов реализуют целостную функцию системы.

Другими словами, реализуемый подход отвечает требованиям технологии, но требует совершенствования применительно к специфике современного состояния образовательной и социальной системы и массового использования в системе образования.

По мнению Е. М. Борисовой (1997), ближайшие перспективы развития диагностики состоят в дальнейшей разработке теоретических основ и принципов нормативной содержательной диагностики, а также в создании системы возрастной диагностики и коррекции психического и личностного развития, охватывающей весь период обучения ребенка в школе. И в этом плане подход Г. Е. Залесского находитесь на магистральном пути решения злободневных социальных и психологических проблем.

## Литература

- Анастази А. Психологическое тестирование. Кн. 1 и 2. М.: Педагогика, 1982.
- Асмолов А. Г. и др. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. 1979. № 4. С. 35–45.
- Барбер М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании. М.: Просвещение, 2007.
- Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. М: Наука, 1978.
- Борисова Е. М. Современные тенденции развития психодиагностики // Прикладная психология. 1997. Сигнальный номер. С. 64–71.
- Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984.

- Витцлак Г. Принцип деятельности в психодиагностике и его применение для развития психодиагностического метода // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 146–148.
- Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994.
- Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 47–56.

## МЕТОДИКА ПСИХОДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ТВОРЧЕСКОСТИ

*А. В. Сильверсан, Н. С. Аболина*

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Екатеринбург)  
*silversan@mail.ru*

В статье «Методика психодиагностики уровня творческой способности» описывается процедура стандартизации и валидизации проективной методики «Творчество+» психодиагностики уровня творческой способности студентов сферы культуры и искусства Республики Саха (Якутия). Рассматриваются основные особенности методики и процедуры ее проведения.

*Ключевые слова:* психология творчества, творческая способность, креативность, творческие способности, психодиагностика.

**В** современной психологии проблема творческих способностей (или проблема креативности, творческой способности в обозначениях разных авторов) занимает важное место, как проблема развития личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Я. А. Пономарев, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Дунчев, В. Н. Дружинин, В. Н. Козленко, Л. Б. Ермолаева-Томина, А. В. Морозов, Д. Б. Богоявленская, Р. Арнхейм, Дж. Гилфорд, Е. П. Торренс, Д. Тейлор, Дж. Рензулли, С. Медник, Н. Роджерс, Дж. Фельдюзен, Р. Стернберг, Г. Айзенк, А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

Творческие способности рассматриваются как творческий продукт (Р. Арнхейм, Д. Тейлор, Р. Стернберг), как отдельная способность (Дж. Гилфорд, Г. Айзенк, Д. Б. Богоявленская, Е. П. Торренс), как личностная черта (А. Маслоу, В. Н. Дружинина), как творческий процесс (Д. Фелдман).

Наряду с понятием «творческие способности» используются понятия «креативность» и «творческая способность». Мы рассматриваем творческие способности (творческая способность) как сложное психологическое образование, которое сочетает в себе многомерную и многоуровневую структуру различных свойств личности: мотивации, самооценки и уровня притязаний, культурно-нравственного развития, толерантности и др.

Для диагностики творческой способности необходимо методика, которая должна характеризоваться определенной свободой выбора, не «загонять» человека в рамки, не требующих выученных, привычных ответов и решений. Одним из методов диагностики, отвечающих вышеперечисленным требованиям, являются проективные методики диагностики. Стимульный материал проективных методик может быть как высокоструктурированным, так и неопределенным по своему характеру (Цыпандина, 2000). В качестве основы для выбора стимульного материала были проанализированы импрессионные проективные методики.