

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Н.Ц. Бадмаева

В статье раскрываются психологические факторы развития мыслительных, мнемических и перцептивных способностей, обосновывается необходимость их изучения во всех взаимосвязях как между собой, так и с эмоционально-мотивационными и другими компонентами личности, показывается влияние фактора мотивации на развитие умственных способностей.

THE PSYCHOLOGICAL FACTORS OF DEVELOPMENT OF MENTAL ABILITIES

N.Ts.Badmaeva

In the article the psychological factors of development of mental, mnemonical and perceptive abilities are exposed, the necessity of their system study is grounded for intercommunications between itself, and also by the emotional and motivational components of personality, influencing of factor of motivation on development of mental abilities is shown.

Известно, что учащихся, находящихся на разных ступенях развития, отличает качественное своеобразие. Однако до настоящего времени в науке не представлена единая система возрастных закономерностей данного явления. Многие исследователи предлагают рассматривать периодизацию развития психики ребенка на базе физиологического подхода [1; 2]. Так, по П.К.Анохину [1], неравномерность темпов развития психики во внутреннем (структурном) аспекте проявляется в асинхронности развития отдельных функциональных систем либо различных подсистем внутри одной системы (межсистемная и внутрисистемная гетерохрония). При этом гетерохрония, являясь отражением внутренней противоречивости психики, может рассматриваться как внутренний источник ее развития.

М.Е.Сандомирский с соавторами [3] предлагает рассматривать периодизацию психического развития ребенка с точки зрения онтогенеза функциональной асимметрии полушарий (ФАП) и применительно к развитию когнитивных структур по Ж.Пиаже [4]. Предложенная периодизация психического развития находит свое подтверждение, в частности, в закономерностях возрастной дифференциации ЭЭГ – системы в возрасте от 7 до 16 лет, проявляющихся в смене доминирования волн бета- на альфа-частотный диапазон [5]. На уровне ФАП изменения сенситивности связаны с переходом от преобладания правополушарной активности к левополушарному доминированию.

Хотя в различных концепциях учения процессы формирования когнитивных, сенсомоторных и кинестетических структур рассматриваются во взаимосвязи с мотивационными и другими аспектами научения, однако в стороне остается один из главных аспектов научения – это развитие способностей. Понимая умственные способности как многоуровневую систему, состоящую из многих подсистем и имеющую многообразные функции, мы приходим к выводу о том, что невозможно дать им однозначное определение, а в исследованиях способностей нужно осуществлять комплексный подход.

Современными учеными активно разрабатывается личностный подход к развитию способностей. Суть этого подхода в том, что наиболее эффективным средством развития способностей человека считается формирование у него определенных личностных качеств. Такой подход поможет выявить умственные способности во всех их взаимосвязях со многими другими подструктурами личности – мотивацией, темпераментом, характером, направленностью и т.д. А так как основа личности закладывается в дошкольном возрасте, то, значит, этот возраст является и наиболее сенситивным периодом для развития способностей.

В последние годы появился ряд работ, свидетельствующих о существенном вкладе наследственных факторов в процесс развития когнитивных характеристик. Было показано, что с возрастом влияние генотипа и индивидуальной среды на особенности когнитивных характеристик индивида увеличивается, а влияние общей среды уменьшается [6]. В целом все же есть нечто общее, что объединяет большинство ученых, изучающих проблему развития способностей человека. Это то, что данный процесс характеризуется «стадиальностью, неравномерностью и гетерохронностью» развития отдельных способностей и наличием сенситивных периодов [7, с.127].

Также многие исследователи [9; 10] указывают на большую значимость роли эмоциональных переживаний в процессе познавательной деятельности. А это уже связано с эмоционально-мотивационной сферой развивающейся личности, с ее отношением к познавательной деятельности. Наше исследование заключается в углублении поисков структуры и динамики развития общих способностей человека к взаимодействию с окружающим миром. Рассматривая способности человека

как сложную многоуровневую систему, реализующую психические функции в зависимости от требований деятельности, мы понимаем развитие способностей как развитие системы. Можно сказать, что отдельные способности не просто сосуществуют рядом друг с другом и независимы друг от друга, а каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей. Поэтому возможна компенсация одних недостаточно развитых способностей другими способностями.

Способности так тесно взаимосвязаны между собой, что выделение отдельных способностей (мыслительных, мнемических, перцептивных и др.) становится весьма условным. Ученые, выделив (условно) отдельные умственные способности, так и не пришли к единому подходу к их классификации. Ведь какую бы классификацию мы ни придумали, все равно она будет тоже условной (абстрактной), а отнесение какой-либо способности к определенному виду возможно с той или иной степенью допущения.

В.Г.Леонтьевым [11] и Л.Ф.Алексеевой [12] интеллект рассматривается как следствие усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды и как фактор саморегуляции психической активности. Согласимся с тем, что во взаимодействии уникального внутреннего мира развивающейся личности с другими личностями и реальным миром происходят раскрытие и реализация безграничных возможностей человека.

Рассмотрим психологическую природу и мотивационные факторы развития мнемических, мыслительных и перцептивных способностей, входящих в качестве базовых в структуру общих умственных способностей. Мнемические способности к запечатлению связаны со свойствами сенсорных областей в структуре мозга, непосредственно участвующих в переработке зрительной информации. А способности к смысловой переработке информации больше связаны со свойствами регуляторных областей мозга, имеющих отношение к интеллектуальным процессам управления и планирования. Начальным же звеном в работе памяти выступает процесс восприятия, так как для того чтобы что-то сохранять, надо прежде это что-то воспринять.

Так же, как и другие сложные формы психической деятельности, память человека пользуется различными вспомогательными средствами, что существенным образом меняет ее структуру. Введение операции опосредствования значительно повышает эффективность мнемической деятельности. На продуктивность памяти также оказывают влияние такие факторы, как осознание цели, тот или иной мотив, использование рациональных способов запоминания, эмоции человека при восприятии информации и уровень проявленной индивидом познавательной активности в процессе запоминания. В исследованиях С.А. Захаровой [13] выявлена связь между степенью расчлененности когнитивной сферы у старших школьников и успешностью формирования у них сложных обобщений, основу которых составляют сложные эталоны памяти. Как видим, процессы памяти тесно переплетаются с мышлением. Лучшее запоминание происходит при осмыслении запоминаемого материала, в котором участвуют процессы образования логических связей.

Термином «мышление» в психологии обозначаются качественно разнородные процессы. Например, мыслительная деятельность включена в коммуникативный процесс, составляет необходимый компонент воздействия на другого человека, включена в процессы межличностного познания. Также мышление может принимать форму совместной деятельности, быть компонентом рефлексии личности и становиться объектом этой рефлексии.

Традиционные определения мышления обычно включают в себя два признака: обобщенность и опосредствованность, а в качестве основного предмета психологического изучения мышление выступает как процесс, как деятельность. Это определение означает, что мышление разворачивается во времени, то есть включает в себя начало, середину, завершение, а также то, что мышление есть проявление определенной активности субъекта, а не только отражение внешнего мира. Рассмотрение мышления не как отдельной функции, а как деятельности с необходимостью привело нас к анализу побуждающих его мотивов, личностного смысла и отношения субъекта к данной деятельности. А если мышление есть деятельность, то, значит, закономерно встает вопрос о существовании способностей к этой деятельности, то есть о существовании мыслительных способностей. Мыслительные способности рассматриваются нами как базовые способности в структуре общих умственных способностей человека. Мыслительные способности человека тесно взаимосвязаны с процессами памяти и восприятия, имеют многоуровневую структуру, поэтому изучение мыслительных способностей человека представляется возможным только в системе с другими способностями человека, а также с его индивидуально-психологическими и эмоционально-мотивационными особенностями.

В современной психологии существуют разнообразные подходы к изучению восприятия. Восприятие рассматривают как образование гештальта, как функцию анализатора, как процесс и результат построения образа, как особую способность, как разновидность деятельности, как непосредственное впечатление, как переработку информации и как решение задачи. Такая множественность в определениях понятия восприятия объясняется сложностью и многомерностью самого изучаемого явления, а также отсутствием общей теории восприятия. Но все исследователи сходятся в главном, а именно в предметном содержании восприятия. Согласно когнитивному подходу, восприятие осуществляется в два этапа. На первом этапе создается «сенсорный слепок» физической реальности, воздействующей на органы чувств, а распознавание образа и отнесение его к определенной категории происходит уже на втором этапе.

В психологии восприятия наблюдается дефицит исследований, в которых восприятие понимается не как психический процесс, возникающий при непосредственном воздействии стимула на рецептор, а как сложный процесс непосредственного и опосредованного отражения объекта. Кроме того, традиционные воззрения на восприятие сужают круг возможных объектов восприятия, существующих в реальной жизни. Так, например, остаются открытыми вопросы о том, как человек воспринимает эмоциональные явления или явления, существующие в идеальном плане. Результаты многих исследований свидетельствуют о том, что процесс восприятия – это постоянно развивающееся явление, которое на каждом возрастном этапе имеет свои характерные особенности. Известно, что среди учащихся младшего школьного возраста преобладает аналитический тип восприятия, а у старших школьников – синтетический. Наиболее благоприятным считается аналитико-синтетический тип восприятия, который предполагает наличие стремления к пониманию смысла воспринимаемого явления и детальной оценке его структуры. Качество процесса восприятия оказывает влияние на процесс формирования представлений, являющихся базой для формирования понятий. Поэтому процесс восприятия играет огромную роль в психическом развитии ребенка и является тесно связанным с развитием его памяти и мышления.

Существует сложная и глубокая взаимосвязь между мотивацией и развитием общих умственных способностей. Во-первых, на продуктивность учебной деятельности школьника влияет не один конкретный мотив, а целый комплекс различных мотивов. Во-вторых, влияние каждого отдельного мотива неодинаково для разных видов и структурных уровней общих умственных способностей [14].

Учебно-познавательная мотивация, сформировавшаяся у ребенка на раннем этапе школьного обучения, в большей степени влияет на развитие общих умственных способностей, чем все другие виды мотивации, побуждающие его к учебной деятельности (социальная, оценочная, мотивация избегания неудачи и др.).

Целью нашего исследования было проследить за изменениями в интеллектуальной сфере учащихся, за развитием их интеллектуальных способностей по мере формирования учебно-познавательной мотивации, т.е. выявить связь учебной мотивации с уровнем развития мыслительных, перцептивных и мнемических способностей на разных ступенях обучения.

Для изучения влияния учебно-познавательной мотивации на продуктивность мыслительных способностей мы провели несколько серий эмпирических исследований и среди них изучение связи между показателями интеллекта и мотивационной структурой учащихся начальных классов.

Для диагностики мотивации использовалась методика школьной мотивации М.Р. Гинзбурга, в которой анализируются ответы детей на вопросы, задаваемые психологом по рисункам на школьную тему. Методика М.Р. Гинзбурга позволяет выявить шесть групп мотивов учебной деятельности школьников: учебные, широкие социальные (мотивы самосовершенствования, долга и ответственности), внешние социальные («заставляют учиться»), позиционные, игровые, оценочные.

Мыслительные способности были измерены с помощью теста Д. Векслера (3 и 4 субтесты). Третий субтест выявляет уровень владения арифметическими действиями, а также уровень развития концентрации внимания и кратковременной памяти. Четвертый субтест выявляет способность испытуемого устанавливать сходство между объектами по некоторому принципу.

Мотивы, выделяемые с помощью методики М.Р. Гинзбурга, нами были объединены по смыслу в три группы, выражающие: 1) социальные мотивы: самосовершенствования и самоопределения, долга и ответственности, внешний социальный мотив («заставляют учиться»), позиционные, игровые; 2) учебно-познавательную и 3) оценочную мотивацию.

В таблице 1 представлена связь различных видов мотивации с уровнем развития мыслительных способностей у школьников 1 – 3-х классов. Как видим, продуктивность выполнения заданий теста Д. Векслера изменяется при переходе из класса в класс и зависит от вида мотивации. У школьников с преимущественно социальной и оценочной мотивацией показатели выполнения заданий теста от 1-го к 3-му

классу повышаются неравномерно. Значения 3-го субтеста равны соответственно: 8,6 – 14,2 – 12,7 (балла), а 4-го субтеста: 8,0 -11,0 -11,8 (балла).

Таблица 1

Связь мотивации с выполнением заданий теста Векслера

Мотивация	Выполнение заданий в баллах					
	1 класс		2 класс		3 класс	
	3 субтест	4 субтест	3 субтест	4 субтест	3 субтест	4 субтест
Социальная	8,6	8	14,2	11	12,7	11,8
Учебно-познавательная	9,4	7,4	12,3	9,6	12,7	12,8
Оценочная	11,8	9,8	13,5	9,7	12,3	8,8

У школьников с оценочной мотивацией эти показатели даже уменьшаются (11,8 – 13,5 – 12,3 балла и 9,8 – 9,7 – 8,8 балла), в то время как у школьников с преимущественно учебно-познавательной мотивацией они стабильно повышаются: 9,4 – 12,3 – 12,7 балла (3 субтест) и 7,4 – 9,6 – 12,8 балла (4 субтест).

Сравнительный анализ выполнения теста Векслера школьниками экспериментальных и контрольных групп в 1 – 3-х классах в зависимости от вида мотивации представлен в таблице 2. Из таблицы 2 видно, что школьники 1-го класса с преимущественно социальной мотивацией хуже (8,6 и 8,0 балла), чем школьники контрольной группы (11,1 и 9,6 балла), выполнили задание 3-го и 4-го субтестов. Разница в выполнении субтеста «Арифметический» значима на достоверном уровне ($t = 1,984$ при $p < 0,05$).

Школьники 2-х и 3-х классов с преимущественно социальной мотивацией выполнили задания 3-го и 4-го субтестов успешнее, чем школьники контрольной группы. Но это различие незначимо.

Таблица 2

Сравнение средних показателей интеллектуальных способностей учащихся при разных видах мотивации

Мотивация	Класс	№ субтеста по Векслеру	Экспериментальная группа	Контрольная группа	t-критерий Стьюдента
Социальная мотивация	1 класс	3 (арифмет.)	8,6	11,1	1.984*
		4 (сходство)	8,0	9,6	1.048
	2 класс	3 (арифмет.)	14,2	12,9	1.409
		4 (сходство)	11,0	10,0	0.846
	3 класс	3 (арифмет.)	12,7	11,9	0.644
		4 (сходство)	11,8	10,6	1.131
Оценочная мотивация	1 класс	3 (арифмет.)	11,4	9,8	1.068
		4 (сходство)	10,3	9,3	0.614
	2 класс	3 (арифмет.)	13,5	13,6	0.09
		4 (сходство)	9,7	10,6	0.6
	3 класс	3 (арифмет.)	12,3	12,4	0.105
		4 (сходство)	8,8	11,7	2.001*
Учебно-познавательная мотивация	1 класс	3 (арифмет.)	10,8	10,4	0.245
		4 (сходство)	9,0	9,3	0.182
	2 класс	3 (арифмет.)	12,7	13,9	1.249
		4 (сходство)	9,6	10,6	0.836
	3 класс	3 (арифмет.)	12,4	12,3	0.062
		4 (сходство)	12,8	10,2	2.071*

Примечание: * – $p < 0,05$

Что касается оценочной мотивации, то не выявились значимые различия в выполнении заданий школьниками 1-х и 2-х классов, а школьники 3-х классов выполнили задания 4-го субтеста («Сходство») хуже, чем школьники контрольной группы ($t = 2,001$ при $p < 0,05$).

Также из таблицы 2 видно, что школьники с преимущественно учебно-познавательной мотивацией выполняют задания теста лучше (12,4 и 12,8 балла), чем школьники контрольной группы (12,3 и 10,2 балла). Разница значима только при выполнении 3-го вербального субтеста «Сходство» ($t = 2,071$ при $p < 0,05$).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что интеллектуальные способности постепенно возрастают при переходе с одной ступени на другую, и в большей степени этому способствует учебно-познавательная мотивация. При оценочной и внешней социальной мотивациях наблюдается незначительное повышение показателей интеллектуальных способностей, но, скорее всего, оно обусловлено постепенным овладением школьниками навыками учебных действий.

Школьников побуждают к учению чаще не учебно-познавательные мотивы, а социальные (долга и ответственности) и узколичностные (мотивы престижа, оценочные). Эти мотивы являются реально действующими, а познавательные мотивы являются только «понимасмыми». Так как социальные и узколичностные мотивы не направлены непосредственно на учебные задачи, а направлены на удовлетворение других потребностей (самоутверждения, благополучия, избегания неудачи и т.д.), не относящихся к учебным задачам, то развитие интеллектуальных способностей в основном происходит стихийно, а поэтому значительно медленнее, чем при сформировавшейся учебно-познавательной мотивации.

Для изучения структуры учебной мотивации школьников мы разработали собственную методику, которая позволила нам более дифференцированно подойти к изучению структуры мотивации и выявить наиболее значимые мотивы учения современных школьников. Это мотивы долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования, благополучия, аффилиации, престижа, избегания неудачи, учебно-познавательные (содержанием и процессом учения), коммуникативные мотивы, мотивы творческой самореализации, мотивы достижения. Нами проведено исследование учебной мотивации по разработанной нами методике в 5-7-х классах общеобразовательной школы.

Так, в среднем школьном звене по мере перехода из класса в класс снижается значение учебно-познавательных мотивов и увеличиваются средние показатели мотивации избегания неудачи. По мере осознаваемости у школьников 5 – 7-х классов учебные мотивы расположились следующим образом: широкие социальные мотивы – мотивы достижения – узколичностные мотивы – мотивы избегания неудачи – учебно-познавательные мотивы (содержанием). Менее осознаваемыми, но являющимися реально действующими для школьников среднего звена оказались творческие мотивы, коммуникативные мотивы и учебно-познавательные мотивы (процессом).

Полученные нами экспериментальные результаты позволили сделать вывод, что существует тесная связь между мотивационными показателями и показателями личностных, в том числе интеллектуальных характеристик. Известно, что сам по себе интеллектуальный уровень конкретного индивида не гарантирует ему реальных успехов в жизни, так как достижения во многом зависят от наличной мотивации к этим достижениям.

Соглашаясь с тем, что мотивация является ничем иным, как гносеологической абстракцией, мы считаем, что любому человеку присущ определенный набор базовых потребностей, среди которых выделяют потребность в общении, познании, саморазвитии, достижении успеха. А мотивация направляет и регулирует деятельность, связывая ее с потребностями личности. Поэтому вопрос, связанный с эмоционально-мотивационными факторами развития Интеллектуальных способностей, является одним из важнейших в проблематике системогенеза интеллектуальной деятельности человека. Исследования особенностей влияния мотивационных факторов на развитие умственных способностей будет способствовать разработке эффективных психолого-педагогических технологий целенаправленного формирования мотивационной основы учебной деятельности как одного из основных компонентов развивающего обучения.

Литература:

1. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. – М.: Наука, 1980. – 196 с.
2. Анцыферова Л.И. Категории материалистической диалектики в психологии. – М., 1986.
3. Сандомирский М.Е., Белгородский Л.С., Еникеев Д.А. Периодизация психического развития с точки зрения онтогенеза функциональной асимметрии полушарий // Современные проблемы физиологии и медицины. – Уфа: Башкирский гос.мед.университет, 1997. – С. 44-63.
4. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – М., 1976. – 198 с.
5. Ковалева М.К., Карпова Т.И. Основные тенденции возрастной дифференциации ЭЭГ-системы / Развивающийся мозг: тезисы Всесоюз. симпозиума. – Тбилиси, 1984. – 272 с.
6. Егорова М.С. и др. Генетические и средовые детерминанты когнитивного развития: лонгитюдный анализ. – 1996. – Режим доступа: <http://ufa.muh.ru/Slovari/Psychology/www.psychology.ru/library/00071.shtml.htm>
7. Шадрин В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
8. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – 316 с.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь // собр. соч.: в 6 т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1983.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Изд-во политической литературы, 1975. – 304 с.

11. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. – Новосибирск : ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. – 264 с.
12. Алексеева Л.Ф. Активность в жизнедеятельности человека. – Томск: Издательство ЦНТИ, 2000. – 320 с.
13. Захарова С.А. Расчлененность когнитивной сферы и особенности формирования образных обобщений у старших школьников // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С.53-62.
14. Бадмаева Н.Ц. Мотивационные факторы формирования мыслительных и мнемических способностей. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2000. – 175с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Н.В. Ларкина**

В данной статье автор рассматривает некоторые психологические условия самореализации личности в профессиональной художественно-творческой деятельности и дает анализ результатам собственного исследования.

**THE PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF SELF REALIZATION
OF A PERSONALITY IN CREATIVE ART ACTIVITY**

N.V. Larkina

In the given article the author reveals some psychological conditions of self realization of a personality in the professional activity and gives some results of own experiments.

Деятельность человека в условиях, требующих от него проявления высокого профессионализма, особых личностных и психологических качеств и свойств, давно стала предметом психологического исследования. Актуальность изучения самореализации человека в особых видах профессий, в том числе в художественно-творческой деятельности, обуславливается научным интересом к психологическим детерминантам успешности человека в деятельности и в связи успешности с личностными качествами, определяющими выбор жизненных сфер, где наиболее полно он может осуществить свою профессиональную самореализацию.

Изучение самореализации личности, в том числе выявление психологических механизмов самоактуализации, изначально было преимущественной проблематикой гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.) Свой вклад в разработку этой проблемы внесли представители экзистенциальной психологии (Р. Мэй, В. Франкл).

Отечественные ученые (Л.И. Аболин, В.К. Вилюнас, О.В. Дашкевич, Л.Г. Дикая, П.Б. Зильберман, О.А. Конопкин, Е.А. Милерян, В.Д. Небылицын, В.М. Писаренко, К.К. Платонов) исследовали психологические детерминанты успешности человека в профессиональной деятельности с точки зрения эмоциональной устойчивости, эффективности саморегуляции и адаптационных возможностей человека. Новый уровень решений указанные проблемы принимают в работах А.Г. Асмолова [1], Д.Б.Богоявленской [2], Д.А. Леонтьева [3]. В последнее время появились экспериментальные исследования по проблеме самореализации человека в различных сферах жизнедеятельности (Э.В. Галажинский, И.Б. Дерманова, Л.А. Коростылева, О.И. Советова, Ю.И. Филимонов и др.)

Нами была предпринята попытка исследования психологических детерминант самореализации личности, под которыми рассматривались такие индивидуально-психологические особенности личности, как художественно-творческие способности, эмоционально-образное восприятие, креативное мышление, творческое воображение, интернальность, адекватная самооценка, эмоциональная устойчивость, высокий уровень саморегуляции, оптимальный уровень тревожности, как необходимая и естественная особенность активной личности.

С этой целью нами были исследованы профессионалы, занятые в сфере художественно-творческой деятельности: артисты драмы, художники, певцы, музыканты, режиссеры со стажем работы от 2-х до 15 лет и студенты третьего и четвертого курсов факультета искусств Восточно-Сибирской государственной академии культуры и искусств (г. Улан-Удэ) по специальностям *актеры драмы, режиссура массовых и эстрадных представлений, декоративно-прикладное искусство, дизайн, хореографы, музыканты*. Всего 163 человека

В экспериментальной работе по изучению психологических условий самореализации личности в профессиональной художественно-творческой деятельности нами использовалась батарея стандартизированных методик: СМЛ (Многоаспектный личностный опросник штата Миннесота – ММР, модифицированный Л.Н.Собчик); самоактуализированный тест (САТ) Л.Я.Гозмана, М.В.Крепа, М.В.Латинской;