

*О.В.Защиринская, А.Д.Наследов, И.А.Горбунов**

Использование психосемантического дифференциала для изучения общения младших школьников

В статье изложены результаты многолетнего исследования процесса общения младших школьников. На примере применения метода семантического дифференциала показаны особенности коммуникативного развития детей с нарушением интеллекта. Подробно изложена процедура стандартизации методики «Коммуникативный образ ученика». Полученные тестовые нормы позволят специалистам получать надежные показатели возрастной динамики общения учащихся начальных классов.

Метод семантического дифференциала в психологических исследованиях

Научные исследования Ч.Осгуда, проведенные им совместно с коллегами еще в начале 50-х гг. XX в., показали прагматические возможности применения психосемантических методов для научных исследований в психологии. Эти методы получили широкое распространение в американских публикациях, связанных с теорией коммуникации [11, 12]. Находясь под воздействием слов-значений, человек способен привлекать свой актуальный опыт и знания, относящиеся к разнообразным проявлениям психических свойств и состояний. При этом измеряется отношение людей к образам, содержащимся в их сознании.

Современные методики, созданные по типу семантического дифференциала, нуждаются в стандартизации, проверке надежности и валидности [1, 3, 4, 8, 9]. В.Ф.Петренко пишет, что вербальный семантический дифференциал — это «измерительная техника, основанная на применении

* **Защиринская Оксана Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, руководитель проекта «Нарушение интеллекта у детей и возможности общения» (04-06-00395а).

Наследов Андрей Дмитриевич — кандидат психологических наук, доцент факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, исполнитель того же проекта.

Горбунов Иван Анатольевич — кандидат психологических наук, заведующий лабораторией психофизиологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, исполнитель того же проекта.

факторного анализа к исследованию значений» [7]. Данный метод математико-статистического анализа структуры семантического пространства позволяет, в частности, интерпретировать проявления личностных и коммуникативных характеристик человека [10].

Наш опыт исследований помог сформулировать основные рекомендации по применению семантических дифференциалов для измерения общения у детей. Остановимся на основных из них.

1. Семантический дифференциал удобен для оценки свойств и состояния объекта исследования, основанных на сложных, слабо дифференцируемых знаниях эксперта.

2. Выделение диагностических шкал семантического дифференциала целесообразно проводить с помощью факторного анализа [2].

3. При интерпретации результатов факторного анализа традиционно выделяются три фактора: оценка, сила, активность.

4. В большинстве разработанных методик семантического дифференциала используется 7-балльная шкала оценки. В ней все баллы симметрично расположены относительно центральной (нулевой) оценки в правую и левую стороны от 1 до 3.

5. Отдельные пункты методики, относящиеся к разным шкалам, должны быть распределены между собой в случайном порядке, для того чтобы труднее было определить конкретную цель диагностики. Данное правило оформления методики позволяет повысить ее надежность за счет нивелирования влияния субъективного отношения эксперта к изучаемым коммуникативным качествам ученика.

6. В психодиагностической практике следует стремиться к уменьшению влияния пространственного эффекта при зрительном восприятии пунктов шкалы. Последовательное чередование положительных и отрицательных качеств в каждом их перечне слева и справа снижает влияние феномена «соглашательства» или излишнюю противоречивость экспертных оценок респондентов.

С учетом имеющегося опыта применения метода семантического дифференциала [7] О.В.Защиринская вначале составила полярный профиль «Коммуникативные качества ученика» (проект 04-06-00395а). Назначение

методики — диагностика особенностей развития общения школьника на основе опроса взрослых из ближайшего социального окружения ребенка (родителей, учителей, воспитателей интернатных учреждений). На материале русской лексики в алфавитном указателе личностных черт А.Г.Шмелева был составлен предварительный вариант полярного профиля для изучения общения школьников начальных классов. Он послужил основанием для дальнейшей стандартизации методики.

На первом этапе обследования понадобилось провести беседу с учителями и попросить их в устной форме составить психолого-педагогическую характеристику каждого из учеников. Излагая свои наблюдения за детьми в учебном процессе, они выделяли основные проблемы в общении и усвоении школьной программы.

Анализ ответов учителей позволил определить 4 основных параметра в их экспертных оценках: коммуникативные качества личности; личностное поведение в общении; культура общения и качества, необходимые для успешного обучения в школе. К каждому из выделенных параметров были подобраны 10 личностных и коммуникативных черт для изучения особенностей общения у школьников. Разработанные 40 пунктов методики стали своеобразной систематизацией представлений учителей об основных положительных и отрицательных характеристиках общения у учащихся.

Диагностическая процедура

Тестирование было организовано в форме беседы. Психолог предлагал на основании собственных наблюдений:

- 1) сделать выбор между двумя «полярными» по своему значению вербальными стимулами, указанными в бланке методики;
- 2) определить степень выраженности каждого из изучаемых коммуникативных качеств.

Бланк методики в момент тестирования находился у психолога, который задавал учителю следующие вопросы: «Как вы считаете, для ребенка больше свойственна выразительность в общении, или он невыразительный?» Устойчивость этой коммуникативной характеристики оценивалась

следующим образом: проявляется постоянно (3 балла), часто (2 балла), иногда (1 балл):

Выразительный	3	2	1	0	1	2	3	Невыразительный
---------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

Цифра 0 намеренно не указывалась в процессе выбора оценок учителем. Напротив нее в графе полярного профиля ставилась точка, если взрослый затруднялся охарактеризовать индивидуальные особенности ребенка. Процедуру тестирования можно проиллюстрировать на примере заполнения первых двух пунктов методики:

№	Выделяемые качества	3	2	1	0	1	2	3	Выделяемые качества
1	Выразительный		.						Невыразительный
2	Непринужденный					.			Скованный

В этом случае учитель считает, что ребенок выразителен в своих коммуникативных проявлениях, и они часто встречаются в общении (2 балла). Одновременно ученика можно считать скованным, что иногда (1 балл) становится очевидным в процессе взаимодействия с ним одноклассников и самого учителя.

Стандартизация методики

Выборку стандартизации составили учащиеся 1–4 классов общеобразовательных школ Санкт-Петербурга. Возраст детей варьировался от 6,5 до 11 лет. Общее число испытуемых составило 209 человек: 96 мальчиков и 113 девочек. Коммуникативные качества своих учеников оценивали 13 учителей, которые были выбраны в качестве экспертов. Они ежедневно находились в классе с детьми и лучше других специалистов знали индивидуальные особенности развития их общения.

После сбора эмпирических данных была применена процедура перевода всех оценок в 7-балльную шкалу. Цифрой 7 обозначена наибольшая выраженность оцениваемого качества, а цифрой 1 — самые отрицательные коммуникативные качества:

№ п/п	Выделяемые качества	3	2	1	0	1	2	3	Выделяемые качества
		7	6	5	4	3	2	1	

С целью определения структуры методики (выделения шкал) в отношении 40 переменных (соответствующих исходному списку пар прилагательных) был применен *факторный анализ* с использованием метода главных компонент. Наиболее простая, поддающаяся интерпретации структура была получена при 3-факторном решении. Каждому фактору было присвоено название в соответствии с входящими в него парами прилагательных с наибольшими нагрузками: фактор 1 — **«Нормативность»** (бесконфликтный, сдержанный, уважительный); фактор 2 — **«Самоконтроль»** (целенаправленный, организованный, собранный, старательный); фактор 3 — **«Аттракция»** (непринужденный, уверенный, заметный, жизнерадостный). Выделенные на этом этапе факторы определили предварительный состав шкал, каждая из которых включала соответствующее множество пунктов — пар прилагательных.

Анализ надежности с вычислением коэффициента альфа-Кронбаха

Этот метод позволяет определить количественные показатели надежности шкалы как меры внутренней согласованности ее пунктов. Чем ближе коэффициент альфа-Кронбаха к единице, тем выше внутренняя согласованность шкалы (показателем хорошей согласованности являются величины больше 0,8) [5, 6]. Коэффициент Альфа-Кронбаха вычислялся для каждой шкалы в целом и для каждого пункта соответствующей шкалы при условии, что этот пункт из шкалы удален. Сравнение величин альфа-Кронбаха для шкалы в целом и для пункта, если он удален, дало возможность выбрать те из них, которые повышают надежность шкалы, и исключить те, которые снижают надежность.

Для шкалы «Нормативность» пунктами, понижающими надежность, оказались пары прилагательных «назойливый — неназойливый», «внимательный — небрежный», «трудолюбивый — ленивый» и «последователь-

ный — разбросанный». В результате удаления этих пунктов шкала стала включать 10 пунктов. Окончательные результаты проверки надежности шкалы «Нормативность» оказались следующими:

Шкала	Число пунктов	Показатель надежности*	Средняя сумма пунктов	Стандартное отклонение
Нормативность	10	0,939	53,47	13,66

* Показатель внутренней согласованности пунктов шкалы альфа-Кронбаха.

Высокие значения по этой шкале наблюдаются у детей, которые стремятся следовать общественным нормам. Они ориентируются на социальные стереотипы, существующие у взрослых; не склонны к конфликтам в группе; стараются усвоить навыки культуры общения, которые поощряются учителями в школе.

Низкие оценки по этой шкале получают ученики, поведение которых не соответствует ожиданиям взрослых. Для них характерны вспыльчивость и конфликтность, проявляются недостатки культуры общения. Учитель выделяет у учеников целый ряд недостатков воспитания, среди которых невежливое обращение к сверстникам, неуважение к старшим, несдержанность и нетактичность при попытках установить межличностные отношения с разными людьми. Ученики испытывают затруднения в учебе из-за небрежности и недостатка трудолюбия.

Для шкалы «Самоконтроль» был исключен только один пункт: «внимательный — небрежный». Основанием для его исключения послужило наличие больших весов этого пункта не только в факторе «Самоконтроль», но и «Нормативность». Находясь одновременно в двух шкалах, он может явиться причиной высокой корреляции между ними, что обусловит снижение информативности каждой из них.

Была выполнена проверка надежности шкалы «Самоконтроль», которая выглядит следующим образом:

Шкала	Число пунктов	Показатель надежности	Средняя сумма пунктов	Стандартное отклонение
Самоконтроль	10	0,940	55,34	12,57

Положительный полюс этой шкалы соответствует высокому самоконтролю учеников в обучении. По мнению учителя они усидчивы, старательны, проявляют усердность. В делах им свойственны умелость и аккуратность, целенаправленность в достижении поставленных целей, последовательность в выбираемых действиях. Организованность является их важным качеством, способствующим получению хороших результатов в учебной деятельности. Они стремятся быть ответственными не только в обучении, но и отношениях с людьми.

Низкие значения по данной шкале соответствуют низкому самоконтролю учащихся в обучении. На уроках они не отличаются старательностью. Учителя отмечают их несобранность. Недостаток усидчивости мешает им достигать стабильных успехов в обучении. Для таких учеников характерны неорганизованность и непоследовательность. Их неумелость сочетается с безответственностью.

Для шкалы «Аттракция» пунктами, понижающими надежность, оказались пары прилагательных: «открытый — скрытный», «привлекательный — непривлекательный», «самостоятельный — несамостоятельный». В результате их удаления шкала также стала включать 10 пунктов.

Окончательные результаты проверки надежности методики по шкале «Аттракция» представлены следующими данными:

Шкала	Число пунктов	Показатель надежности	Средняя сумма пунктов	Стандартное отклонение
Аттракция	10	0,910	54,09	11,98

Максимальные оценки учителей подразумевают, что они замечают способность ребенка производить приятное впечатление на окружающих. Он ведет себя непринужденно, выглядит уверенным в себе. Средства невербальной коммуникации достаточно разнообразны. В общении таким детям свойственны настойчивость и решительность. Для них характерны хорошее настроение и жизнерадостность. Одноклассники часто обращают на таких детей внимание, они заметны благодаря своим индивидуальным коммуникативным и личностным качествам.

Минимальные значения экспертных оценок встречались у младших школьников, которые в классе часто ведут себя скованно, стараются быть незаметными. Учителя считают их робкими и неуверенными. Они невыразительны в своем невербальном поведении. Жесты и мимика таких детей достаточно однообразны. В большинстве ситуаций общения они ведут себя робко и неуверенно. Учащиеся зависимы от мнения других людей, особенно учителя. Они не отличаются веселым настроением, не выглядят беззаботными и непринужденными.

Разработка тестовых норм

Тестовые нормы необходимы для интерпретации результатов тестирования. Они представляют собой таблицу, переводящую «сырые» баллы методики в стандартную метрическую шкалу. Для получения «сырых» баллов пункты внутри каждой шкалы суммировались. Анализ распределений по каждой шкале показал их отличие от нормального, поэтому для разработки тестовых норм была применена процедура нелинейной стандартизации. Использовалась 7-балльная шкала. Для каждого стандартного балла вычислялись z-оценки при заданном среднем 3,5 и стандартном отклонении 1,5. После этого по таблицам нормального распределения выявлялся процент испытуемых, которые должны получить каждый из 7 баллов. Эти проценты приведены во второй строке таблицы 1. Далее для каждого стандартного балла шкал определялись диапазоны значений «сырых» баллов (сумм пунктов).

Таким образом, разработанная таблица тестовых норм может применяться для перевода «сырых» баллов (суммы пунктов) в стандартную метрическую шкалу, позволяющую корректно интерпретировать индивидуальные данные испытуемых: 1 — очень низкий уровень; 2 — низкий уровень; 3 — уровень ниже среднего; 4 — среднее значение; 5 — уровень выше среднего; 6 — высокий уровень; 7 — очень высокий уровень.

Таблица 1

Тестовые нормы (для перевода «сырых» баллов в шкальные)

Стандартная шкала	1	2	3	4	5	6	7
Проценты	5	11	21	26	21	11	5
Нормативность*	0–23	24–39	40–50	51–60	61–66	67–69	70

Самоконтроль*	0–29	30–42	43–52	53–61	62–67	68–69	70
Аттракция*	0–29	30–42	43–51	52–59	60–65	66–68	69–70

* Подсчитывается сумма «сырых» баллов по 10 пунктам шкалы.

Для повышения надежности методики необходимо было избежать тенденций смещения экспертных оценок в ту или иную сторону. Для этого часть пунктов шкалы полярного профиля была инвертирована (–1) и заново внесена в бланк методики в случайном порядке (Н — нормативность, С — самоконтроль, А — аттракция).

Для вычисления сырых баллов по каждой шкале необходимо сначала перевести оценки по каждому из ее пунктов в прямой или обратный порядок (в соответствии с ключом) следующим образом:

Прямой: 3 2 1 0 1 2 3
 1 2 3 4 5 6 7

Обратный: 3 2 1 0 1 2 3
 7 6 5 4 3 2 1

После этого значения по всем пунктам суммируются. Далее полученная «сырая» оценка переводится в шкальную по таблице 1.

Особенности общения детей с нарушением интеллекта

Особенности общения младших школьников исследовались при помощи методики «Коммуникативный образ ученика». Всего были обследованы 977 учеников 1–4 классов (табл. 2): нормально развивающиеся дети (норма) и диагнозами «задержка психического развития церебрально-органического генеза» (ЗПР), «легкая умственная отсталость» (УО). Исследование проводилось с целью проверки гипотез о том, что особенности общения детей проявляются по-разному в зависимости от класса (1, 2-3, 4) и диагноза. Проверка этих гипотез предполагает сравнение по каждой шкале методики 9 выборок учащихся.

Таблица 2

Численный состав выборок детей

Класс	Диагноз			Итого
	Нормальное развитие (без диагноза)	Задержка психического развития (ЗПР)	Умственная отсталость (УО)	
1	111	62	49	222
2-3	160	176	167	503
4	72	87	93	252
Итого	343	325	309	977

На рисунке изображены три графика средних значений для каждой из шкал методики. Вертикальная ось соответствует средним значениям, градации фактора «Класс» отложены на горизонтальной оси, а разным градациям фактора «Диагноз» соответствуют разные линии.

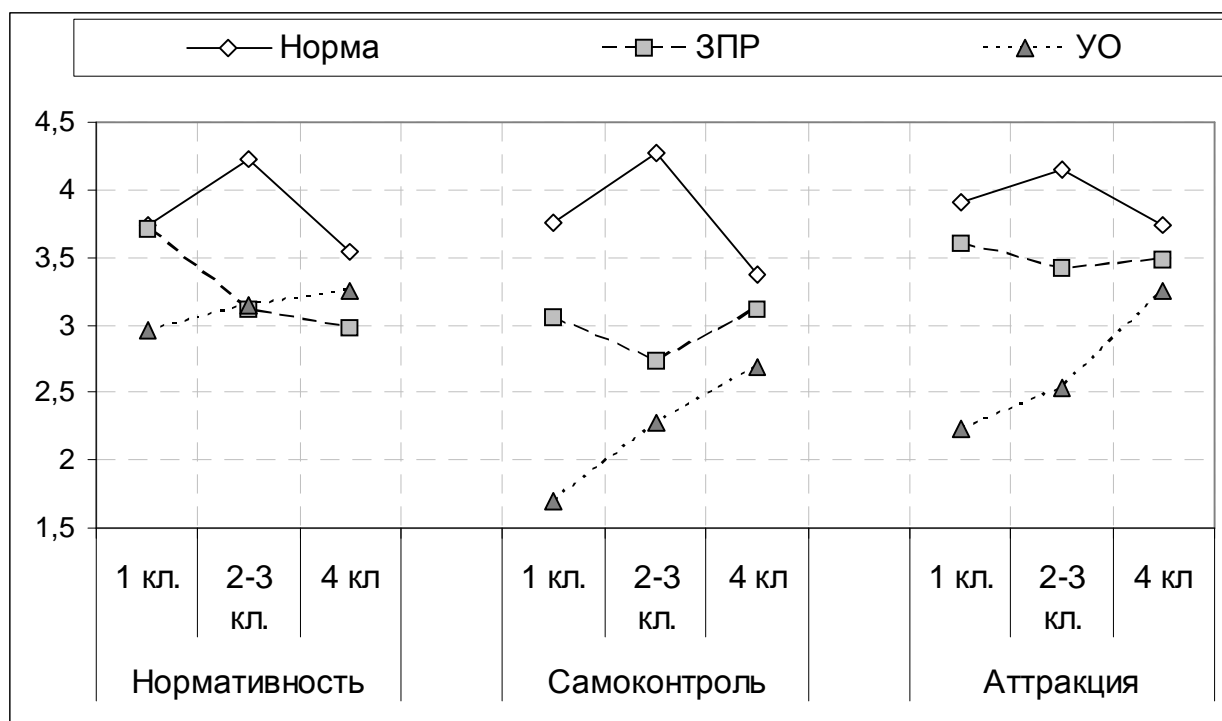


Рис. Сравнение возрастной динамики коммуникативного развития младших школьников с нарушением интеллекта

Для анализа данных применялся многомерный дисперсионный анализ (программа SPSS 13.0, метод GLM: Multivariate): зависимые перемен-

ные — три шкалы методики (Нормативность, Направленность, Самоконтроль), 1 фактор — «Класс» (три градации — первый, второй-третий, четвертый), 2 фактор — «Диагноз» (три градации — нормальное психическое развитие, задержка психического развития церебрально-органического генеза, легкая степень умственной отсталости). Применяемый метод анализа позволил проверить в отношении каждой зависимой переменной три гипотезы: влияние фактора «Класс», влияние фактора «Диагноз», взаимодействие факторов «Класс» и «Диагноз» (влияние фактора «Класс» проявляется по-разному в зависимости от диагноза ребенка). Если влияние фактора или взаимодействия на зависимую переменную (шкалу) оказывается статистически достоверным ($p < 0,05$), то это означает статистически достоверное различие между выборками (градациями фактора) по этой зависимой переменной.

Фактор «Класс» не оказывает статистически значимого влияния ни на одну из шкал методики ($p > 0,1$). Иначе говоря, между выборками, соответствующими разным классам, существенные различия не обнаружены, если не учитывать диагноза учащихся.

Фактор «Диагноз» оказывает статистически значимое влияние на каждую из трех зависимых переменных ($p < 0,001$). Вне зависимости от класса дети с разными диагнозами различаются статистически достоверно по каждой из шкал методики.

Для уточнения влияния диагноза на каждую из шкал был дополнительно применен метод апостериорного парного сравнения средних (критерий Шеффе). По шкале «Нормативность» среднее значение для выборки нормально развивающихся учеников статистически значимо выше среднего значения для выборок детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза и умственной отсталостью легкой степени ($p < 0,001$). Выборки испытуемых с нарушением интеллекта (ЗПР и УО) по этой шкале статистически значимо не различаются ($p > 0,1$). По шкалам «Самоконтроль» и «Аттракция» средние значения для всех трех выборок различаются статистически достоверно ($p < 0,001$). Характер различий для обеих шкал идентичен: самое высокое среднее значение имеет выборка нормально развивающихся школьников, ниже — у выборки детей с за-

держкой психического развития и еще ниже — у выборки умственно отсталых учеников.

Обнаружено статистически значимое взаимодействие факторов «Класс» и «Диагноз» в отношении каждой из трех шкал ($p < 0,01$). Это значит, что различие между средними для разных классов по каждой шкале статистически значимо зависит от того, какой у ребенка диагноз.

Характер этого взаимодействия демонстрируют графики средних значений (см. рис.). Для выборки учеников общеобразовательной школы по каждой из шкал среднее значение для 2-3 классов несколько выше, чем для 1 класса, а в 4 классе — ниже, чем для 2-3 классов. Выборка школьников с задержкой психического развития демонстрирует другую динамику: по шкале «Нормативность» наблюдается существенное снижение от 1 к 2-3 классам и далее к 4 классу. По шкалам «Самоконтроль» и «Аттракция» динамика от класса к классу не выражена, т.е. средние значения остаются примерно на одинаковом уровне. Иная динамика характерна для выборки умственно отсталых детей: по всем трем шкалам наблюдается согласованное возрастание средних значений от 1 к 2-3 классам и далее к 4 классу.

Шкала «**Нормативность**» выражает оценки сформированности у детей социально одобряемых коммуникативных качеств. У нормально развивающихся учащихся после периода адаптации к школе нормативность общения повышается. Затем она снижается к началу пубертатного возраста в 4 классе.

У школьников с задержкой психического развития наблюдается другая возрастная тенденция в развитии нормативности. В начале школьного обучения они стараются соответствовать требованиям взрослых. Им интересна обстановка в классе. Они стремятся к общению с учителем. Однако проблемы со школьной успеваемостью постепенно приводят к снижению показателей по шкале «Нормативность». Пройдя процесс адаптации к школе, они начинают отличаться от нормально развивающихся сверстников недостатками культуры общения. Частыми становятся аффективные реакции и конфликтные действия в отношениях с одноклассниками. Дети с задержкой психического развития нередко нарушают дисциплину на уро-

ках, демонстрируя негативное коммуникативное отношение к процессу обучения.

Показатели по шкале «Нормативность» у умственно отсталых учащихся от 1 к 4 классу постепенно и незначительно возрастают. Большинство таких детей приходит учиться в школу, не имея для этого необходимых коммуникативных навыков.

При оценке коммуникативных качеств по шкале «Самоконтроль» учителя отмечают у нормально развивающихся учеников нестабильную возрастную динамику. В первые два года обучения удается достичь значительного улучшения в усвоении требований учебного процесса. Однако удовлетворенность учителей включенностью детей в обучение в 4-м классе меняется на более критичное отношение. Ученики начинают вновь проявлять неаккуратность и неусидчивость. Старательность и усердность на уроках, при подготовке домашних заданий уменьшаются. Происходит постепенная смена доминирующей учебной направленности ученика на стремление к межличностному общению со сверстниками, приобретению нового социального опыта.

По экспертным оценкам учителей специальных (коррекционных) школ VII вида было установлено, что учащиеся с задержкой психического развития имеют достаточно сформированные навыки самоконтроля для обучения в 1 классе. При возникновении устойчивых трудностей в обучении у детей во 2-3 классах мнение учителей начинает меняться на более отрицательное. Они полагают, что трудности в обучении связаны со снижением самоконтроля и организованности учеников. В 4 классе представления учителей о навыках самоконтроля у школьников с задержкой психического развития соответствуют их экспертным оценкам в 1 классе. Это можно интерпретировать как проявление определенной стереотипности в восприятии коммуникативных особенностей своих учеников. Учителя считают, что трудно изменить учебную ситуацию из-за несобранности и неорганизованности детей.

Экспертные оценки учителей специальной (коррекционной) школы VIII вида демонстрируют значительные проблемы в формировании навыков самоконтроля в общении у умственно отсталых детей. Однако в отли-

чие от нормально развивающихся сверстников и младших школьников с задержкой психического развития у них в процессе обучения наблюдается стабильная положительная динамика. Ответы учителей позволяют предположить, что они удовлетворены результатами своих профессиональных усилий. За период обучения детей в начальной школе им удается добиться определенных достижений в формировании навыков самоконтроля у умственно отсталых учеников. Дети становятся более собранными, старательными, могут последовательно и целенаправленно справляться с отдельными учебными действиями на уроках. По мнению учителей эти школьники ведут себя спокойнее и послушнее. Организация учебного процесса способствует нормализации поведения и деятельности у большинства умственно отсталых учащихся.

Динамика оценок по шкале «**Аттракция**» показывает, что учителя общеобразовательных школ высоко оценивают способность учеников производить приятное впечатление на других людей. Их межличностная аттракция характеризуется такими качествами, как непринужденность, выразительность, уверенность в себе, инициативность и заметность среди одноклассников. Развитие аттракции происходит в процессе установления взаимоотношений с учителями, сверстниками. Положительное отношение к ребенку возникает в постоянном общении с людьми из ближайшего социального окружения. Проявляя свои личностные качества и используя различные средства коммуникации, дети стремятся завоевать расположение учителя, привлечь одноклассников к взаимодействию на уроке и во внеурочное время. Между учениками постепенно налаживаются межличностные отношения. Заметного развития они достигают к 3 классу. Затем в 4 классе, по мнению учителей, младшие школьники становятся менее привлекательными в общении. Снижение экспертных оценок по этой шкале можно объяснить развитием межличностных отношений у школьников и выделением неформальных лидеров.

У младших школьников с задержкой психического развития учителя наблюдают меньше способностей к аттракции по сравнению с нормально развивающимися детьми. Причиной этого могут быть отклонения в поведении и коммуникативные проблемы, постоянно возникающие у этих де-

тей из-за недостатков социального опыта. Учителя отмечают у детей непривлекательность манеры поведения, пассивность в сочетании с несамостоятельностью. Неудачи в общении учеников с задержкой психического развития приводят к скованности и скрытности.

Межличностная аттракция у умственно отсталых школьников значительно снижена по сравнению с нормально развивающимися сверстниками и детьми, имеющими задержку психического развития церебрально-органического генеза. Одновременно с этим по результатам анализа экспертных оценок учителей выявлена выраженная положительная возрастная динамика формирования привлекательности в общении у умственно отсталых школьников от 1 к 4 классу. За время обучения в начальной школе эти дети приобретают множество необходимых навыков общения. Их социальное поведение становится более адекватным. Причиной коммуникативной успешности четвероклассников специальной (коррекционной) школы VIII вида учителя считают собственные усилия по воспитанию и педагогической коррекции психического развития детей. Они замечают, что невербальная коммуникация учащихся становится менее однообразной. Дети в общении друг с другом постепенно раскрепощаются, преодолевая свою неуверенность. Для учителей они оказываются более привлекательными, чем на момент поступления в школу. Положительные результаты в развитии аттракции они обоснованно относят к своим педагогическим достижениям.

Резюмируя полученные результаты, можно отметить, что использование экспертных оценок учителей с помощью метода семантического дифференциала является очень перспективным для изучения общения младших школьников различных возрастных групп, в том числе, у детей с нарушением интеллекта. Знание особенностей возрастной динамики развития общения позволяет прогнозировать дальнейшее развитие каждого ребенка и определять содержание коррекционной помощи.

Литература

1. Доскин В.А., Лаврентьев Н.А., Мирошников М.П., Шарай В.Б. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния // Вопросы психологии. 1973. № 6. С. 141–145.
2. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование. Киев: МНВП «ПАН ЛТД», 1994.
3. Личностный дифференциал: Методические рекомендации / Сост. Е.Ф.Бажин, А.М.Эткинд. Л.: Изд-во ЛНИПИ им. В.М. Бехтерева, 1983.
4. Личностный дифференциал: Методические рекомендации для педагогов / Сост. С.Л.Копотев. Ижевск: ОСПИ «Лицей», 1991.
5. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: Учебное пособие. СПб.: «Речь», 2004.
6. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: «Питер», 2005.
7. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997.
8. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. М.: «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 1998.
9. Шипицына Л.М., Заширинская О.В. и др. Основы коммуникации: Программа развития личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. Изд. 2-е, доп. и исправл. СПб.: «Образование», 1995.
10. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. СПб.: «Речь», 2002.
11. Helm B., Fromme D.K., Murphy P.J., Scott W.C. Experiencing Double-bend Conflict: a Semantic Differential Assessment for Interaction Perceptions // Journal of Research in Personality. 1976. V. 10.
12. Osgood Ch. Dimensionality of the Semantic Space for Communication via Facial Expressions // J.Scand. Of Psychology. Stockholm, 1966. V. 7. № 1.