

ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМОВАНOSTI МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Ю. О. Корсун

У статті запропоновано аналіз особливостей формування мотиваційно-ціннісного компоненту професійної самосвідомості майбутніх інженерів, визначені методики дослідження даного компоненту, такі як методика Дембо-Рубінштейн (у модифікації А.М. Прихожан), методика Т. І. Ільїної «Мотивація навчання у ВНЗ», а також методика вивчення мотивів учбової діяльності (модифікація А.А. Реана, В. А. Якуніна). Окрім того, у статті визначені рівні інтегральної професійної самооцінки, професійних домагань, самооцінки професійних здібностей студентів, самооцінки професійної теоретичної компетентності, самооцінки професійної практичної компетентності та загальної самооцінки; описані мотиви пізнавальної діяльності.

Ключові слова: професія, професійна самосвідомість, мотиваційно-ціннісний компонент, діагностичний метод, професійна мотивація, мотиви навчальної діяльності, професійне самовдосконалення, професійний саморозвиток.

THE CHARACTERISTIC OF THE FORMATION OF THE MOTIVE-ESTIMATION COMPONENT OF FUTURE ENGINEERS' PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS

I. O. Korsun

The article deals with the characteristic features of the formation of the motive-estimation component of professional self-consciousness of future engineers, the research methods of the given component are described; among them are the following: the method of Dembo-Rubinstein (in the modification of A. Pryhozhan), the method of T. Ilyina "The motivation of education at higher educational institutions" and the method of studying of the educational activity's motives (A. Rean and V. Iakunin's modification). Besides, some other aspects are also described in the article: it is stated that to understand how the formation of professional self-consciousness of different students take place we need to see the level of their professional self-appraisal and professional striving, to determine how students treat their own I, to analyze how professional self-consciousness coincide with their general self-appraisal and how students treat their professional education. The method of Dembo-Rubinstein gave the possibility to determine the level of integral professional self-appraisal; professional striving; self-appraisal of professional skills, theoretical competence and practical competence; th level of general self-appraisal. T.Ilyina's method "The motivation of education at higher educational institutions" which contains fifty questions gave an opportunity to evaluate the clearance of three groups of motives in the structure of the motivation of educational activity. Among these motives are the following: striving for getting knowledge (cognitive motive, interest in getting new knowledge, curiosity), striving for mastering the profession (professional motive, orientation at mastering professional knowledge and skills, the development of professionally important qualities), the wish to get a diploma (getting a diploma in any way by means of formal receiving of knowledge and by means of using inappropriate ways of taking examinations and tests).

Key words: profession, professional self-consciousness, professionalism, professional activity, informative-cognitive component, diagnostic method, professional role, professional self-appraisal. With the help of A.Rean and V. Iakunin's method the specification and the structure of students' educational motivation were determined.

Формою прояву професійної самосвідомості є переважно усвідомлення своєї соціальної позиції, своїх інтересів, нахилів, здібностей, характерних особливостей, рівня загальної та спеціальної готовності. При цьому усвідомлення своїх психічних особливостей нерозривно пов'язано з певним ставленням до себе, із самооцінкою. Професійна самосвідомість є динамічним утворенням, яке розвивається, змінюється, розширюється та спирається на професійну самооцінку. Саме тому доцільним є визначення рівня сформованості такого компонента професійної самосвідомості, як мотиваційно-ціннісний, основою якого є професійна самооцінка та мотиви професійної діяльності.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури засвідчив багатоплановість і складність явища професійної самосвідомості, основу якого становить розуміння людиною себе як суб'єкта професійної діяльності, в результаті якої її власні уявлення про себе як фахівця складаються в мисленнєвий Я-образ. Різноманіття поглядів на сутність професійної самосвідомості спричинило різноплановість уявлень про її структурні компоненти в цілому (Р. Бернс, В. Галузяк, А. Деркач, Л. Мітіна, О. Москаленко, І. Платонов, Л. Римар, В. Саврасов, Л. Столяренко, Т. Темерівська, Л. Шабдінов та ін.) та такі її базові складові, як професійна самооцінка та професійні мотиви (І. Зязюн, Т. Ільїна, В. Ковальчук, А. Прихожан, А. Реан, А. Садкова, А. Шегда, В. Якунін та ін.).

Метою статті є аналіз особливостей сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної самосвідомості майбутніх інженерів.

Основою мотиваційно-ціннісного компоненту є самооцінка, самокритичність, ставлення до системи і норм професійної спільноти, потреба у професійному самовдосконаленні, здатність долати труднощі у професійному становленні, стабільність професійних намірів. Його характерними рисами є ставлення до навчальної діяльності та моральні установки, які є засобом досягнення необхідного рівня професійного розвитку через формування ціннісних орієнтацій. Розвиток мотиваційно-ціннісного компонента професійної самосвідомості студентів залежить від динаміки самооцінки професійної компетентності.

Різноманіття поглядів на сутність професійної самосвідомості спричинило різноплановість уявлень про її структурні компоненти, серед яких дослідники виокремлюють: когнітивний, афективний і поведінковий (Л. Мітіна); когнітивний, мотиваційний та операційний (А. Деркач, О. Москаленко); пізнавальний, емоційно-ціннісний, регулятивний, дієво-вольовий компоненти (Л. Римар); процесуально-змістовий, суспільно-громадянський, регулятивно-оцінний, професійно-особистісний (В. Баркасі); змістовно-мотиваційний, організаційно-діяльнісний та психотехнічний (О. Діденко); пізнавально-рефлексивний, емоційно-ціннісний, практично-результативний (Л. Шабдінов); мотиваційний, інформаційний та операційний (Т. Темерівська).

Професійна самосвідомість має характер установки особистості на себе в професійно-трудої сфері. Як будь-яка інша установка, професійна самосвідомість містить когнітивний, афективний і поведінковий компоненти (Я-розуміння, Я-ставлення, Я-поведінка) [3, с. 43].

Аналіз і узагальнення різних поглядів на сутність і структуру професійної самосвідомості дає змогу трактувати професійну самосвідомість майбутніх інженерів як інтегральну властивість особистості, що забезпечує регуляцію навчально-професійної діяльності на основі усвідомлення індивідом власних професійних можливостей і емоційної оцінки себе як фахівця.

Структура професійної самосвідомості майбутніх інженерів, на наш погляд, містить три компоненти: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний і діялісно-практичний. Особливе значення у структурі професійної самосвідомості майбутніх інженерів має мотиваційно-ціннісний компонент, представлений особистісно-професійними ціннісними орієнтаціями, професійною самооцінкою, мотивами навчально-професійної діяльності, що визначають прагнення майбутніх фахівців до професійної самореалізації.

З метою визначення особливостей формування мотиваційно-ціннісного компонента професійної самосвідомості студентів ми використовували комплекс діагностичних методик: методику Дембо-Рубінштейн (у модифікації А. Прихожан), методику Т. Ільїної «Мотивація навчання у ВНЗ», методику вивчення мотивів учбової діяльності (модифікація А. Реана, В. Яқуніна).

Для розуміння того, як на мотиваційно-ціннісному рівні відбувається формування професійної самосвідомості студентів різних курсів, необхідно з'ясувати рівень їх професійної самооцінки і професійних домагань, визначити, як студенти ставляться до свого «професійного Я», проаналізувати, як професійна самооцінка співвідноситься із їх загальною самооцінкою, як студенти ставляться до професійної підготовки.

Для пошуку відповідей на вказані питання ми застосовували *методику Дембо-Рубінштейн*, яка дає змогу визначити:

- рівень інтегральної професійної самооцінки;
- рівень професійних домагань;
- рівень самооцінки професійних здібностей студентів;
- рівень самооцінки професійної теоретичної компетентності;
- рівень самооцінки професійної практичної компетентності;
- рівень загальної самооцінки (вводиться для аналізу відмінностей між загальною і професійною самооцінкою) [5].

Ця методика належить до шкальних. Вона дає змогу вивчати самооцінку і рівень домагань особистості, будувати профіль її самооцінки. Досліджуваному пропонується бланк методики з інструкцією і власне завданням. На вертикальних шкалах (кожна 100 мм завдовжки), що позначають рівень розвитку певних якостей, він повинен відмітити реальний і бажаний рівні розвитку кожної якості в себе.

Студентам пропонувалася інструкція: «Рівень розвитку кожної якості людини можна умовно зображувати вертикальною лінією. Нижня точка символізує найнижчий рівень розвитку якості, а верхня – найвищий. На кожній лінії ризкою відмітьте, як Ви оцінюєте розвиток цієї якості у себе на цей момент. На цій же лінії хрестиком відмітьте, при якому рівні розвитку цієї якості Ви були б задоволені собою, відчували б гордість за себе».

У нашому дослідженні відповідно до поставлених завдань використовувався такий набір шкал: 1) здоров'я; 2) інтелект; 3) характер; 4) професіоналізм; 5) професійні здібності; 6) теоретична професійна підготовка; 7) професійні уміння і навички.

Шкали 1-3 призначені для вимірювання загальної самооцінки особистості. Шкали 4-7 призначені для вимірювання професійної самооцінки студентів. Визначаючи набір шкал, ми орієнтувалися на компоненти професіоналізму, які виокремлює, зокрема, А. Деркач (1993).

Обробка результатів дослідження здійснювалася за такими етапами:

- 1) по кожній шкалі визначався рівень самооцінки (від нуля до риски);
- 2) визначалась середня міра самооцінки – медіана показника за всіма шкалами (визначалася окремо загальна самооцінка за шкалами 1-3 і професійна за шкалами 4-7);
- 3) будувався профіль самооцінки студента шляхом поєднання всіх точок між собою;
- 4) оцінювалися і інтерпретувалися окремі параметри (шкали). Індивідуальні результати студентів порівнювалися зі стандартними значеннями: 0 – 44 – низький рівень; 45 – 59 – середній; 60 – 74 – високий; 75 – 100 – дуже високий.
- 5) визначався рівень домагань студентів як відстань від нижчої точки до знаку «хрестик», тобто до бажаної оцінки за кожною шкалою. За шкалами 1-3 визначався загальний рівень домагань особистості, а за шкалами 4-7 – рівень професійних домагань. При цьому застосовувалися такі норми: при значенні 60-89 рівень домагань є реалістичним; 90-100 – завищений; нижче 60 – занижений (С. Рубінштейн, 1980).

На рис. 1 представлені профілі самооцінювання студентів, побудовані за результатами методики Дембо-Рубінштейн.

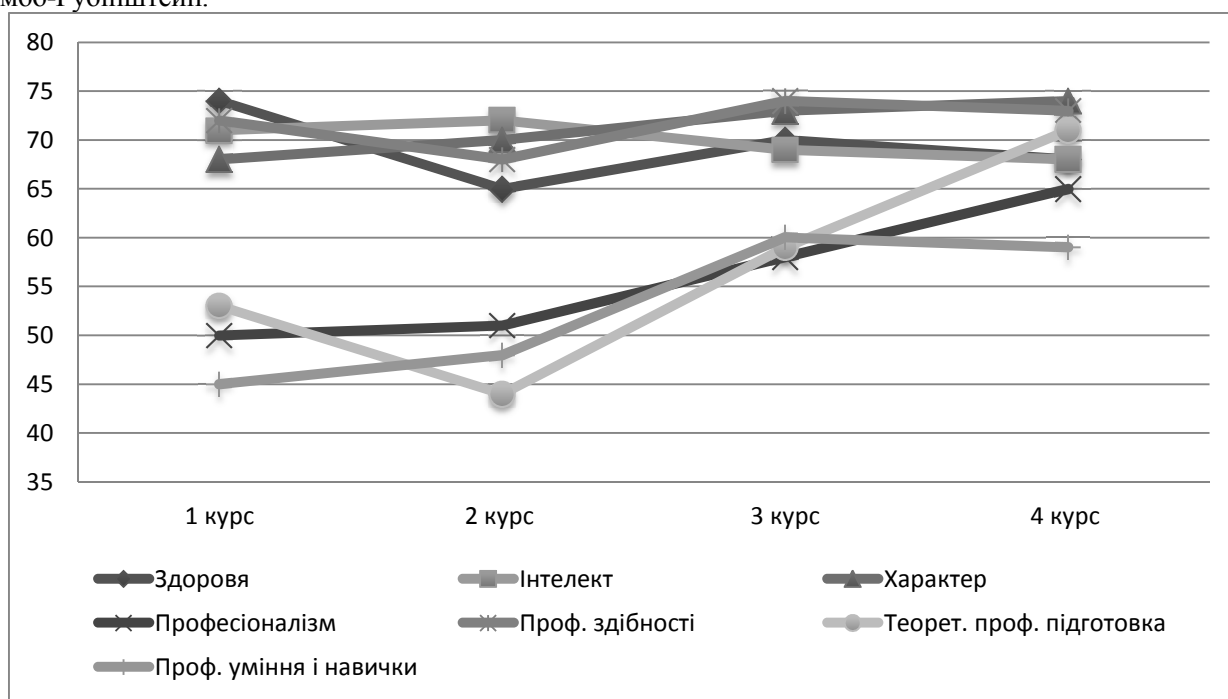


Рис. 1. Профілі самооцінювання студентів, побудовані за результатами методики Дембо-Рубінштейн

Як бачимо, за шкалами 1-3, які свідчать про рівень загальної самооцінки студентів (здоров'я, інтелект, характер), показники фактично збігаються на всіх курсах. Профілі загальної самооцінки студентів всіх курсів розміщені в інтервалі високих оцінок. Наші результати відповідають результатам дослідження Л. Бороздіної та О. Молчанової (1990), яке показало, що у піддослідних даної вікової групи преваліює відносно висока локалізація профіля самооцінки.

Більш істотні відмінності спостерігаються за шкалами 4-7 (професіоналізм, професійні здібності, теоретична професійна підготовка, практичні професійні вміння і навички). Загалом показники професійної самооцінки знаходяться в інтервалі від середніх до високих, якщо порівнювати з нормою, але можна відзначити деякі відмінності на різних курсах навчання. Так, на 1-му курсі середня професійна самооцінка становить 55. Не набагато відрізняються від неї показники другого курсу (53). А ось на третьому курсі спостерігається істотне підвищення професійної самооцінки студентів до 64. Відмінності між професійною самооцінкою студентів 2 і 3 курсів є статистично значущими (за критерієм Стьюдента). На 4 курсі показник професійної самооцінки ще вищий (67).

Проаналізуємо показники професійної самооцінки студентів за окремими шкалами (рис. 2).

Студенти першого курсу найвище оцінюють свої професійні здібності (72), на другому місці – теоретична професійна підготовка (53), на третьому – професіоналізм у цілому (50). Найнижче першокурсники оцінюють свої практичні професійні вміння і навички (45).

На другому курсі самооцінки розташувалися таким чином: на першому місці зберігається висока оцінка професійних здібностей (68), далі – оцінка професіоналізму в цілому (51) і професійних умінь і навичок (48), а оцінка теоретичних знань істотно знижується (44).

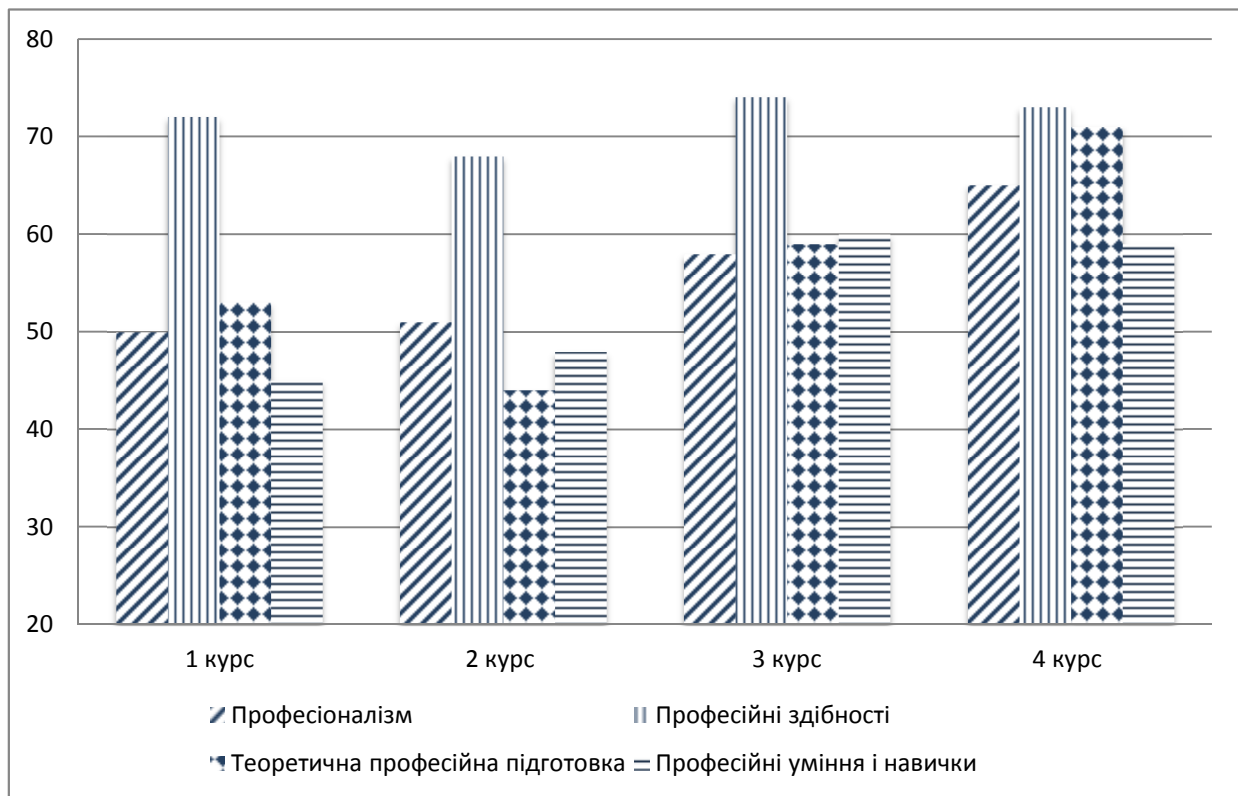


Рис. 2. Професійна самооцінка студентів за окремими шкалами методики Дембо-Рубінштейн (середні показники за шкалами)

На 3-му курсі студенти також найвище оцінюють свої професійні здібності (74), дещо нижче – практичні вміння (60). Самооцінки загального професіоналізму і теоретичної підготовленості ще нижче і знаходяться приблизно на одному рівні.

На четвертому курсі практично збігаються самооцінки професійних здібностей (73) і теоретичної підготовки (71). Нижчим є рівень самооцінки загального професіоналізму (65) і практичних професійних умінь і навичок (59).

У цілому варто звернути увагу на більш високу самооцінку студентами всіх курсів професійних здібностей і нижчу – професійних умінь і навичок. Також спостерігається тенденція деякого зниження рівня професійної самооцінки на другому курсі і подальшого підвищення на подальших курсах.

Під час діагностування сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної самосвідомості студентів ми звертали увагу також на такий важливий показник, як мотивація навчальної діяльності. З цією метою використовували запропоновану Т. Ільїною методику «Мотивація навчання у ВНЗ» [4]. Методика містить 50 питань і дає змогу оцінити вираженість у структурі мотивації навчальної діяльності студентів трьох груп мотивів:

- прагнення до набуття знань – пізнавальний мотив, інтерес до засвоєння знань, допитливість;
- прагнення оволодіти професією – професійний мотив, спрямованість на оволодіння професійними знаннями й уміннями, розвиток професійно важливих якостей;
- бажання отримати диплом – прагнення будь-яким способом здобути диплом про вищу освіту при формальному засвоєнні знань, використанні обхідних шляхів під час складання іспитів і заліків.

Результати, отримані за допомогою методики Т. Ільїною, представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Мотиви навчальної діяльності студентів (за методикою Т.І. Ільїної) (у %)

Мотиви навчання	1-курс	2 курс	3 курс	4 курс
Прагнення оволодіти професією	39,7	40,4	37,6	41,8
Прагнення до набуття знань	34,5	31,8	30,6	32,6
Бажання отримати диплом	25,8	27,8	31,8	25,6

Педагогічний процес у вищій школі має чітку професійну спрямованість, передбачає вихід за межі навчальної діяльності і пізнавальної мотивації, актуалізацію важливих для майбутнього фахівця професійних мотивів. На початку навчання у ЗВО студент повинен «перестати» бути школярем, а до його закінчення – студентом, тобто навчальна діяльність повинна трансформуватись у професійну з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів і результатів. У зв'язку з цим особливу роль у структурі мотивів навчальної діяльності студентів має відігравати професійний мотив [2, с. 31].

Результати нашого дослідження свідчать, що в цілому по вибірці мотив «оволодіти професією» виявився найбільш значущим для 40% студентів, які відрізняються допитливістю, активним прагненням до оволодіння професійними знаннями і вміннями. Мотив «оволодіння знаннями» найбільш значущий для 33% студентів, що дозволяє говорити про слабкий розвиток у багатьох студентів пізнавальної потреби й інтересу до знань. Мотив «отримання диплому» найбільш значущий для 27% студентів, що свідчить про їх недостатню професійну спрямованість, прагнення будь-яким способом здобути диплом, навіть шляхом формального засвоєння знань. Таким чином, не зважаючи на зацікавленість студентів у здобутті освіти, лише для 40% з них важливу роль у мотивації навчальної діяльності відіграє спрямованість на оволодіння професійними знаннями й уміннями, розвиток професійно важливих якостей.

Аналіз отриманих результатів за курсами свідчить, що для студентів усіх курсів важливим є мотив «набуття знань». Найбільш виражена така тенденція на 1 курсі, що можна пояснити особливостями першокурсників, які ще зберігають характерну для шкільного віку пізнавальну спрямованість навчальної діяльності. Першокурсників більше турбують питання адаптації до ЗВО: освоєння нових форм і методів навчальної діяльності, новий режим навчання, нові форми контролю знань, відповідність високим вимогам активності і самостійності тощо. На 2 і 3 курсах вираженість мотиву «набуття знань» дещо зменшується, у зв'язку з певною переоцінкою професійного вибору, загостренням криз професійного становлення студентів. На цьому етапі мотивація навчання багатьох студентів набуває нестійкого характеру і має тенденцію до пониження.

За допомогою методики «Вивчення мотивів учбової діяльності студентів» А. Реана і В. Якуніна ми уточнили специфіку і структуру навчальної мотивації студентів. Методика вимагає від студентів оцінити за 7-бальною шкалою наведені у списку мотиви навчальної діяльності за ступенем їх значущості для них (1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, а 7 балів – максимальній) [1].

Отримані результати представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

**Структура мотивів навчальної діяльності студентів різних курсів
(за методикою А. Реана і В. Якуніна)**

№	Мотиви навчальної діяльності	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1.	Стати висококваліфікованим фахівцем	6,5	6,7	6,3	6,9
2.	Оволодіти глибокими і міцними знаннями	6,2	6,0	5,7	6,2
3.	Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	6,1	6,5	6,0	6,8
4.	Отримати інтелектуальне задоволення	5,8	6,0	5,7	6,1
5.	Успішно продовжити навчання на наступних курсах	6,1	6,2	5,4	4,3
6.	Успішно вчитися, скласти іспити	6,4	6,3	5,5	5,4
7.	Бути постійно готовим до занять	5,9	5,7	5,2	4,9
8.	Постійно отримувати стипендію	5,9	5,6	5,7	5,6
9.	Не запускати вивчення навчальних предметів	5,7	5,3	5,4	5,2
10.	Не відставати від однокурсників	5,8	5,1	4,9	4,7
11.	Виконувати педагогічні вимоги	5,3	5,1	4,7	4,5
12.	Завоювати повагу викладачів	5,7	5,5	5,2	5,3
13.	Добитися схвалення батьків і оточуючих	6,4	6,3	5,7	5,1
14.	Отримати диплом	5,8	5,6	6,5	5,9
15.	Бути прикладом для однокурсників	4,8	4,5	4,3	3,7
16.	Уникнути осуду і покарання за погане навчання	4,9	4,7	4,5	4,1

Як бачимо, мотив «стати висококваліфікованим фахівцем» на усіх курсах посідає перші місця, але при цьому має нестабільну динаміку. Відмітимо, що у студентів третього курсу замість вказаного мотиву домінує мотив отримання диплому. Така тенденція дуже часто зустрічається на практиці: у багатьох

студентів у середині навчання у ЗВО з'являються нові мотиви, які в основному мають прагматичний характер. Часто це супроводжується відставанням від навчальної програми. У першокурсників друге місце за значущістю займає мотив «успішно вчитися і скласти іспити», а також мотив «добитися схвалення батьків і оточуючих». Четверту і п'яту позиції займають мотиви успішності майбутньої професійної діяльності і набуття глибоких і міцних знань.

У студентів другого курсу мотив добитися схвалення батьків і оточення є одним з найбільш важливих.

У третьокурсників спостерігається значна трансформація мотивів. За даними таблиці ми можемо бачити зниження професійної мотивації студентів. Від другого до третього курсу спостерігається зниження значущості мотиву «стати висококваліфікованим фахівцем». Така ж тенденція спостерігається за мотивами «забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності», «бути постійно готовим до занять» і «успішно вчитися і скласти іспити».

Для четвертокурсників знову найбільш актуальним стає мотив «стати висококваліфікованим фахівцем». Цей показник значимо вище, ніж у третьокурсників. Також варто зазначити, що до четвертого курсу посилюється пізнавальна мотивація. Значущість мотиву «добитися схвалення батьків» з кожним курсом знижується, що свідчить про переорієнтацію студентів із зовнішніх на внутрішні спонукальні чинники навчальної діяльності. Мотив «отримання диплому» не втрачає своєї актуальності. Він має істотне значення для студентів, хоча в порівнянні з третім курсом значущість цього мотиву дещо знижується.

Отже, аналіз результатів проведеного дослідження дозволяє стверджувати, що, по-перше, від курсу до курсу відбувається зменшення вираженості практично всіх мотивів навчальної діяльності студентів. По-друге, варто зазначити, що змінюється зміст навчальної мотивації. Так, для студентів 1 курсу актуальне бажання стати висококваліфікованим фахівцем, отримання глибоких і міцних знань, схвалення батьків і оточуючих, успішне навчання і складання іспитів, отримання стипендії і диплому, повага викладачів, виконання педагогічних вимог, прагнення не відставати від однокурсників. Для студентів 3 курсу значущими є такі мотиви, як «отримати диплом», «опанувати професійні вміння», «стати висококваліфікованим фахівцем», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності», «отримати інтелектуальне задоволення», «оволодіти глибокими і міцними знаннями». Для студентів 4 курсу актуальні мотиви: «стати висококваліфікованим фахівцем», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності», «отримати інтелектуальне задоволення», «оволодіти глибокими і міцними знаннями», «отримати диплом», «отримувати стипендію». Це може свідчити про підвищення міри усвідомлення й інтеграції різних мотивів навчання на цьому етапі особистісно-професійного розвитку студентів.

Таким чином, результати дослідження свідчать про суттєві зміни мотивів навчальної діяльності студентів у процесі професійного становлення з тенденцією домінування на старших курсах професійної мотивації. Однак професійна мотивація відіграє домінуючу роль у мотивації навчальної діяльності лише близько 40 % майбутніх інженерів.

Література

1. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н.Ц. Бадмаева // Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). – Улан-Удэ, 2004. – С. 151-154.
2. Галузяк В. М. Психологічні концепції формування навчальної мотивації / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 11. – Вінниця, 2004. – С. 29 – 32.
3. Галузяк В.М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: монографія / В.М.Галузяк, К.В.Добровольська. – Вінниця: Нілан, 2015. – 256 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб: Питер. – 2002. – 512 с.
5. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / А. М. Прихожан // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психологических методик. — М., 1988. — С. 110-118.

References

1. Badmaeva N. C. Vliyanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennyh sposobnostej: Monografiya / N.C. Badmaeva // Metodika dlya diagnostiki uchebnoj motivacii studentov (A.A. Rean i V.A. YAkunin, modifikaciya N.C. Badmaevoy). – Ulan-Udeh, 2004. – S. 151-154.
2. Haluziak V. M. Psykholohichni kontseptsii formuvannia navchalnoi motyvatsii / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 11. – Vinnytsia, 2004. – S. 29 – 32.
3. Haluziak V.M. Rozvytok profesiinoi samosvidomosti studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv: monohrafiya / V.M.Haluziak, K.V.Dobrovolska. – Vinnytsia: Nilan, 2015. – 256 s.
4. Il'in E.P. Motivaciya i motivy / E. P. Il'in. – SPb: Piter. – 2002. – 512 s.
5. Prihozhan A.M. Primenenie metodov pryamogo ocenivaniya v rabote shkol'nogo psihologa / A. M. Prihozhan // Nauchno-metodicheskie osnovy ispol'zovaniya v shkol'noj psihologicheskoy sluzhbe konkretnykh psihologicheskikh metodik. — M., 1988. — S. 110-118.