# Психологическая диагностика

# Под редакцией М. К. Акимовой

**Оглавление**

Предисловие............................................................................................................................7

**Часть I**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ**

Глава 1. История психологической диагностики...................................................20

§ 1. Истоки психодиагностики.................................................................................21

§ 2. Возникновение тестирования..........................................................................23

§ 3. Другие виды диагностических методик.......................................................30

§ 4. Отечественные работы в области психологической диагностики.....33

Вопросы и задания.........................................................................................................39

Рекомендуемая литература.........................................................................................40

Глава 2. Классификация психодиагностических методик..................................41

§ 1. Типы диагностических методик......................................................................42

§ 2. Формализованные методики............................................................................43

Тесты..................................................................................................................44

Опросники.......................................................................................................47

Проективная техника...................................................................................49

Психофизиологические методики..........................................................50

§ 3. Малоформализованные методики..................................................................51

Метод наблюдения........................................................................................51

Беседа................................................................................................................56

Анализ продуктов деятельности (контент-анализ)..........................59

Вопросы и задания.........................................................................................................62

Рекомендуемая литература.........................................................................................62

Глава 3. Психометрические требования к построению и проверке

методик.................................................................................................................64

§ 1. Стандартизация.....................................................................................................66

§ 2. Надежность и валидность..................................................................................72

Надежность......................................................................................................72

Валидность......................................................................................................78

Вопросы и задания.........................................................................................................85

Рекомендуемая литература.........................................................................................85

**Часть II ДИАГНОСТИКА КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ**

Глава 1. Диагностика интеллекта и умственного развития................................88

§ 1. Представления об интеллекте..........................................................................89

§ 2. Представления о структуре интеллекта.......................................................96

§ 3. Интеллект и интеллектуальные тесты........................................................105

§ 4. Применение интеллектуальных тестов в зарубежной

психологии на современном этапе...............................................................110

§ 5. Невербальные тесты интеллекта...................................................................113

§ 6. Шкалы измерения интеллекта Д. Векслера..............................................118

§ 7. Групповые тесты интеллекта, применяемые в отечественной

практике..................................................................................................................121

§ 8. Проблемы отечественной диагностики интеллектуального

(умственного) развития....................................................................................124

Вопросы и задания.......................................................................................................134

Рекомендуемая литература.......................................................................................134

Глава 2. Креативность и ее диагностика..................................................................136

§ 1. Представления о креативности.....................................................................136

§ 2. Тесты креативности...........................................................................................141

Вопросы и задания.......................................................................................................146

Рекомендуемая литература.......................................................................................146

Глава 3. Возможности тестов в диагностике способностей..............................147

§ 1. Представления о способностях в отечественной и зарубежной

психологии.............................................................................................................147

§ 2. Тестовые показатели и измерение способностей...................................154

§ 3. Тестирование специальных способностей в нашей стране

и за рубежом..........................................................................................................158

Вопросы и задания.......................................................................................................161

Рекомендуемая литература.......................................................................................161

**Часть III ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТИ**

Глава 1. Опросники личностные.................................................................................164

§ 1. Типологические опросники личности........................................................166

§ 2. Опросники черт личности...............................................................................177

§ 3. Личностные опросники мотивации.............................................................182

§ 4. Личностные опросники интересов...............................................................185

§ 5. Опросники личностных ценностей..............................................................187

§ 6. Личностные опросники установок...............................................................189

§ 7. Психосемантические методы диагностики личности...........................193

§ 8. Методологические вопросы разработки и применения

личностных опросников...................................................................................199

Вопросы и задания.......................................................................................................205

Рекомендуемая литература.......................................................................................206

Глава 2. Проективные методики.................................................................................207

§ 1. Проективные методики структурирования..............................................209

§ 2. Проективные методики интерпретации.....................................................211

§ 3. Проективные методики экспрессии.............................................................216

Вопросы и задания.......................................................................................................219

Рекомендуемая литература.......................................................................................219

**Часть IV**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ**

Глава 1. Прогностичность результатов личностных методик.........................222

§ 1. Субъективизм средовых оценок и индивидуальный прогноз

поведения...............................................................................................................223

§ 2. Идиографический подход в диагностике и индивидуальный

прогноз поведения..............................................................................................230

Вопросы и задания.......................................................................................................233

Рекомендуемая литература.......................................................................................234

Глава 2. Социокультурные аспекты психодиагностики....................................235

§ 1. Влияние культуры на личность и познавательные функции

человека..................................................................................................................236

§ 2. Диагностическая процедура и влияние культуры.................................241

§ 3. Содержание методик как фактор, опосредующий влияние

культуры.................................................................................................................244

Вопросы и задания.......................................................................................................253

Рекомендуемая литература.......................................................................................253

Глава 3. Морально-этические проблемы в работе нсиходиагноста...............255

§ 1. Этические проблемы, относящиеся к личности

и профессиональным качествам индивидов, связанных

с диагностическими методиками..................................................................256

§ 2. Этические проблемы, связанные с обеспечением прав индивидов,

подвергаемых диагностированию.................................................................261

Обеспечение тайны личности.................................................................261

Конфиденциальность.................................................................................264

Сообщение результатов обследования................................................266

§ 3. О социально-психологических основаниях этического кодекса

психолога-диагноста..........................................................................................268

Вопросы и задания.......................................................................................................269

Рекомендуемая литература.......................................................................................270

Глава 4. Перспективы развития психологической диагностики....................271

§ 1. Перспективы, связанные с научным пониманием генетической

природы ответов-реакций................................................................................272

§ 2. Перспективы, связанные с определением интеллекта.......................... 276

§ 3. Перспективы, связанные с анализом содержания решаемых

задач.........................................................................................................................277

Вопросы и задания.......................................................................................................281

Рекомендуемая литература.......................................................................................281

Послесловие........................................................................................................................282

Краткий терминологический словарь.......................................................................287

Литература............................................:..............................................................................294

**Предисловие**

Эта книга написана для того, чтобы помочь каждому, кто в этом за­интересован, получить первоначальное, общее представление о систе­ме научных знаний, составляющих содержание учебного курса «Пси­ходиагностика». Авторы поставили своей целью ввести читателей в мир психодиагностики, познакомить их с основными категориями, принципами и проблемами, создать адекватное отношение к этой при­кладной науке.

Истории психодиагностики больше 100 лет. За этот период она пре­вратилась в развитую область психологии, имеющую крепкие связи с другими областями этой науки. Однако, несмотря на это, в обществен­ном сознании, а также в сознании ряда психологов присутствует еще неотчетливость в дифференциации психологического знания, которая часто проявляется в отношении психодиагностики. Так, например, как в разговорном языке, так и в научной психологии нередко смешива­ются диагностическое обследование и экспериментальное исследова­ние индивидуальных или групповых психологических особенностей. Авторы учебника полагают, что систематизированный и последова­тельно изложенный краткий курс психологической диагностики, рас­считанный на широкий круг читателей, интересующихся проблемами этой науки, должен прояснить место психодиагностики в психоло­гии, обозначить ее отношения с другими областями психологических

знаний.

*Что же изучает психодиагностика?*

**Психологическая диагностика** — *наука о конструировании методов оценки, измерения, классификации психологических и психофизиологических осо­бенностей людей, а также об использовании этих методов в практических целях.*

Можно выделить две функции психологической диагностики — *на­учную* и *практическую.*

Первая характеризует ее как научно-исследовательскую область и представляет собой деятельность но конструированию психодиагно­стических методик. Поскольку их используют в практических целях,

к ним предъявляются особые требования, связанные с повышением точности и объективности показателей, они разрабатываются по оп­ределенным правилам и проверяются по ряду критериев. В первую очередь это делается для того, чтобы оценить их качество и практичес­кую полезность, пригодность для решения прикладных задач.

**Психодиагностические методики** — *это специфические психологические средства, предназначенные для измерения и оценки индивидуально-психо­логических особенностей людей.*

Вторая функция психодиагностики реализуется практическими психологами, использующими диагностические методики. Психодиа­гносты-практики измеряют, анализируют, оценивают индивидуаль­ные особенности человека или выявляют различия между группами людей, объединенных по какому-либо признаку. Эти виды деятельно­сти практических психологов называются постановкой диагноза и осу­ществляются ради решения определенных прикладных задач. Слово «диагноз» (от греч. *diagnosis)* означает распознавание, обнаруже­ние.

В разных жизненных сферах и видах деятельности возникают прак­тические задачи, успешность решения которых зависит от учета ин­дивидуальных или групповых психологических особенностей людей. Так, в практике образования и воспитания необходимо выявление психологических различий между детьми для осуществления индиви­дуального подхода к ним. Для обеспечения эффективной профессио­нальной деятельности иногда требуется отбор по психологическим и психофизиологическим качествам. Психологический диагноз может быть основой оптимального профессионального самоопределения лич­ности. Создание нормального социально-психологического климата в рабочей бригаде зачастую невозможно без анализа деловых и личност­ных качеств.

Количество примеров практических задач, требующих постановки психологического диагноза, может быть многократно увеличено. По существу, учет индивидуально-психологических особенностей людей необходим для повышения эффективности любой деятельности. Это касается и работы психолога-практика, чья задача — оказание разных видов помощи обращающимся к нему индивидам. В психологической помощи нуждаются индивиды, оказавшиеся в ситуации объективного или субъективного неблагополучия (т. е. переживания недовольства собой, окружающими, своими отношениями с ними, жизнью в целом). Так, в работе психолога-консультанта психодиагностика занимает важ-

нейшее место. Любые совет, консультация, рекомендация возможны только при предварительном анализе личности консультируемого в свете тех проблем, которые его волнуют. Не менее важна психоло­гическая диагностика и для успешности других видов практической помощи психологов — психотерапии, тренинговых воздействий, кор-рекционно-развивающей работы и др. Все они должны быть индиви­дуализированы, т. е. должны опираться на всесторонний и глубокий анализ личности и индивидуальности обратившегося за помощью.

Итак, *психологическая диагностика* — *основа деятельности любого практического психолога, чем бы он ни занимался* — *индивидуальным консультированием, профессиональной ориентацией, психотерапией и пр., в какой бы сфере он ни работал — в школе, клинике, на производ­стве, в агентстве по подбору кадров* и т. д.

Обе названные функции психодиагностики (создание методик и их использование на практике) не осуществляются изолированно, они могут обнаруживаться в единстве, в деятельности одних и тех же спе­циалистов. Так, создатели методик нередко не только проверяют их, но и применяют на практике, решая определенные прикладные зада­чи, возникающие в работе, а также опираются на опыт психологов — пользователей методик. Вместе с тем практические психологи не толь­ко применяют уже разработанные диагностические методики; они в своей деятельности нередко сталкиваются с необходимостью соста­вить схему наблюдения или сформулировать вопросы диагностиче­ского интервью, разработать тест достижений или биографическую анкету и пр. Поэтому психологи-практики должны обладать навыка­ми конструирования таких методик.

Еще одно объединяет создателей методик и практиков: в какой бы сфере ни работал психодиагност (в научно-исследовательской или прикладной), он не должен забывать о том, что психодиагностика со­ставляет одну из отраслей психологической науки. Поэтому без глу­бокого научного знания, без понимания принципов и законов психо­логии нельзя заниматься психодиагностикой.

Разработка диагностической методики — сложный процесс, суще­ственно отличающийся от житейских представлений о том, что доста­точно только создать задания или сформулировать вопросы. Ошибоч­но поверхностное и упрощенное отношение к психодиагностическому инструментарию, когда так называемым «психологическим тестом» считается любой комплекс заданий, не имеющий научного обоснова­ния и не прошедший необходимой проверки. В плену таких представ­лений оказался изобретатель Томас Эдисон, предложивший в 1921 г.

в качестве теста случайный набор вопросов, которые сам Эдисон счи­тал чрезвычайно простыми [97]. Среди них были, например, такие: «Какой телескоп является самым большим в мире?», «Каков вес воз­духа в комнате объемом 20x30x10 футов?», «Какой город в Соединен­ных Штатах лидирует в производстве стиральных машин?». Выпуск­ники колледжа смогли дать всего несколько правильных ответов на вопросы этого «теста», и это способствовало тому, что было подорва­но доверие к самому методу тестирования, снизился научный автори­тет психологической диагностики.

В настоящее время общепризнано, что диагностическая методика может принести ощутимые полезные результаты, если она будет иметь теоретическое обоснование и соответствовать установленным методи­ческим критериям. Поэтому создание методик требует большой иссле­довательской и методической работы. Но такая работа неизбежна, по­скольку признается большое общественное значение психологической диагностики, ее практическая ценность.

Отсутствие теоретической базы было основной причиной критиче­ских выпадов в адрес психодиагностических методов (тестов), их счи­тали «слепыми пробами» (выражение Б. М. Теплова) из-за того, что тестологи нередко не умели обосновать и объяснить того, что зафик­сировано в результатах тестирования. Углубляясь в обслуживание практики, диагностика на раннем этапе своего развития стала отда­ляться от психологии. У нее сложился свой понятийный аппарат, свои методические процедуры и критерии достижений. Возникла угроза депсихологизации диагностики.

Однако за последние десятилетия теория психологической диагно­стики сделала большой шаг вперед, и хотя нельзя признать, что уже сделано все возможное и необходимое в этом направлении, сейчас до­стигнуто главное — общее признание того, что психологическая диаг­ностика не может быть оторвана от основного пути развития общей психологии и всех ее отраслей. Безусловно, остается ряд теоретиче­ских проблем, требующих своего решения (соотношение между кон­стантностью и изменчивостью индивидуальности, генотипические и средовые факторы развития, природа и сущность способностей и ода­ренности и др.), но чаще всего это общепсихологические проблемы, решение которых возможно только совместными усилиями психоди­агностов и представителей других отраслей психологии. Процесс те­оретического осмысления ряда психологических явлений и свойств далек от своего завершения, и это объясняется не только уровнем раз­вития психологической науки в целом, но и сложностью изучаемых

ею объектов. Неоднозначное толкование психологических явлений и свойств, конечно, препятствует разработке методов их диагностики. Но это не означает, что не должны проводиться исследования в на­правлении уточнения тех характеристик, которые оцениваются пси­ходиагностическими методиками.

Теоретическое обоснование психодиагностических методик обус­ловлено не в последнюю очередь практической необходимостью ин­терпретации их показателей. Вопрос о правильной оценке результатов испытуемого при диагностировании следует отнести к числу самых важных и сложных для диагноста. Строго диагностическое и, тем бо­лее, прогностическое значение первичная информация, получаемая с помощью методик, приобретает только в результате корректной и ква­лифицированной ее интерпретации, которая основана на отчетливом понимании сущности того, что измеряется. Помимо этого, как отмеча­лось выше, очевидно, что правильный диагноз невозможен без знания основных законов психологии. Например, такого, как закон апперцеп­ции, согласно которому постулируется, что человек воспринимает мир (и любой его стимул) не непосредственно, снимая слепки с действи­тельности, а опосредованно, пропуская его сквозь призму личного опы­та. Последний не только направляет восприятие и понимание диагно­стических заданий, но и вызывает определенные ответные реакции на них со стороны испытуемых, обусловливая дифференциальные раз­личия. Следовательно, без опоры на подлинные научные психологи­ческие знания невозможна квалифицированная интерпретация диаг­ностических показателей.

Вместе с тем нельзя не признать, что развитие психологической ди­агностики способствует исследованиям в других областях психологи­ческой науки. Дело в том, что знание и оценка индивидуальных разли­чий между людьми необходимы для того, чтобы определить границы действия законов психологии, а также приблизить ее к реальной жиз­ни, сделать практически полезной. Выдающийся отечественный пси­холог Б. М. Теплов [88, т. 1] писал, что если общие психологические закономерности не опосредованы знанием индивидуальных различий, то они становятся столь абстрактными, что их практическая ценность представляется сомнительной.

Одной из острых проблем современной психологической практики является уровень профессиональной подготовки специалистов, в том числе и в области психодиагностики. В связи с этим принципиально важно понимать, к каким последствиям может привести использо­вание психодиагностических методик непрофессионалами, дилетан-

тами — людьми, далекими от психологии и психодиагностики. Ис­пользование диагностических методик неспециалистами приводит, в первую очередь, к неверным оценкам и выводам в отношении пси­хологических возможностей людей и, как следствие, к утрате дове­рия к психологической диагностике и ее методам. Именно поэтому в настоящее время остро стоит вопрос подготовки квалифицирован­ных психодиагностов, а также тщательной и постоянной оценки ка­чества работы тех психологов, кто использует диагностические ме­тоды.

Следует отметить, что один из симптомов непрофессионализма — так называемая «диагностомания», проявляющаяся в стремлении во что бы то ни стало и как можно быстрее поставить диагноз, сделать выводы по неотчетливым и недостаточным признакам.

**Диагностомания** — *это компенсация низкой квалификации психодиагноста. Ее часто сопровождает чрезмерное, иногда недостаточно осмысленное ис­пользование специальной психологической терминологии, неумение просто и доступно, ясными «житейскими» словами объяснить смысл диагностических показателей и сделать на их основе адекватные выводы.*

Еще одно проявление непрофессионализма — представление о том, что если применяется психодиагностическая методика, то ее выводы могут использоваться в качестве безоговорочных рекомендаций. На­пример, при отборе работников, при распределении их по разным ви­дам работ, в консультировании и пр. Между тем специалист понимает, что результаты любой методики должны быть включены в комплекс­ную оценку, включающую другие данные об индивиде.

К непрофессионализму можно отнести и неправильное представ­ление о возможностях применяемых психодиагностических средств, абсолютизацию получаемых с их помощью данных.

*Неквалифицированный пользователь рассматривает диагностические пока­затели испытуемого как имеющие абсолютное значение, окончательно опре­деляющие всю его будущую деятельность, как бы предсказывая учебные и про­фессиональные успехи.*

*Специалист-психодиагност понимает возможности и ограничения своих мето­дик, те допущения, которые были сделаны при их разработке, связанные сни­ми границы выводов, которые на их основе можно сделать, возможные ошиб­ки при использовании разных типов методов и вероятность их совершения.*

Специалист-психодиагност ориентируется в базовых теоретических проблемах психологической диагностики, среди которых соотноше-

ние диагноза и прогноза, предсказательные возможности диагности­ческих результатов, влияние социокультурного фактора на диагно­стические показатели.

Все перечисленные и целый ряд других не менее важных вопросов относятся к теоретическим основам психологической диагностики. Без их понимания невозможно правильное применение диагностиче­ских методик.

Справедливая оценка отрицательных сторон и недостатков диагно­стических методик не должна приводить к нигилистическому отрица­нию психологической диагностики, признанию непригодности ее ме­тодов для решения практических проблем. Плохи не тесты и другие методы психологической диагностики, а неправильное их использова­ние без опоры на знание теории этой науки. Кроме того, довольно часто диагностические методы упрекают в тех недостатках, которые суще­ствовали в них в 30-50-е гг. (отсутствие теоретической валидности, неучет социокультурных различий индивидов и пр.). Как указывали в конце 60-х гг. XX в. ведущие отечественные психологи А. Н. Леонть­ев, А. Р. Лурия, А. А. Смирнов, преувеличение недостатков психодиаг­ностики, неправомерно расширительное толкование критических за­мечаний по отношению к тестам привели к отказу в 30-60-е гг. XX в. в нашей стране от разработки научно-обоснованных методов диагно­стики [53].

Психодиагностические методы и методики применяются в разных сферах практической деятельности человека. Перечислим некоторые

из них.

1. Одной из основных является *сфера образования* и *воспитания.* Психологическая диагностика выступает как обязательный этап и средство решения многих практических задач, возникающих в детских воспитательно-образовательных учреждениях. Среди них следует ука­зать такие, как:

♦ контроль за интеллектуальным и личностным развитием уча­щихся;

♦ оценка школьной зрелости;

♦ выявление причин неуспеваемости;

♦ отбор в школы и классы с углубленным изучением определен­ных предметов;

♦ решение проблем трудных детей (с отклоняющимся поведением, конфликтных, агрессивных и пр.);

♦ профессиональная ориентация и др.

2. Психодиагностика активно используется *в области медицины,* в частности в *психиатрических* и *неврологических клиниках.* Диагно­стические методы исследования психологических особенностей паци­ентов этих клиник рассматриваются как вспомогательные, подчинен­ные задачам и интересам клиники. Эти методы разрабатываются и развиваются в рамках особых отраслей психологии-патопсихологии и нейропсихологии. Значительную роль в клиническом диагностиче­ском обследовании играют методы наблюдения и беседы, позволяющие выявлять оттенки психического и физического состояний больного, некоторые особенности его личности, факты симуляции и диссиму-ляции и пр. Наряду с ними применяются и экспериментальные ме­тодики, направленные на выявление нарушений познавательной де­ятельности (восприятия, памяти, мышления), эмоционально-волевой сферы и некоторых других особенностей.

Психодиагностическое обследование пациентов клиник проводится, во-первых, для уточнения или постановки диагноза заболевания; во-вторых, для оценки эффективности терапии; в-третьих, для целей трудовой, воинской и судебной экспертиз.

3. Еще одна область практического применения психодиагности­ки — *психологическое консультирование,* целью которого является ока­зание помощи в решении тех или иных психологических проблем. Подчеркнем, что речь идет о помощи индивидам, не имеющим патоло­гических нарушений, т. е. находящимся в рамках медико-биологиче­ской нормы, но встретившимся с какими-либо трудностями психоло­гического характера. Это могут быть проблемы детей (неуверенность в своих силах, негативизм, страхи и пр.), учащихся (школьная дез­адаптация, неуспеваемость, отклоняющееся поведение), взрослых (ут­рата смысла жизни, низкая самооценка, конфликтные отношения с окружающими, нарушение детско-родительских отношений). Психо­логический диагноз в консультативной практике ставится на основе как данных наблюдения и беседы, так и показателей специальных ме­тодик; его правильность зависит от того, насколько успешным было взаимодействие психолога с клиентом, и обеспечивается рассмотре­нием диагностических результатов в контексте целостного процесса развития индивида.

Особое содержание имеет диагностика в психологическом кон­сультировании применительно к нормальному детству. Как полагал Л. С. Выготский еще в начале 30-х гг. XX в., это должна быть диагно­стика развития, основной задачей которой является контроль за хо­дом психического развития ребенка [25, т. 5]. Для осуществления кон-

троля требуется дать общую оценку психического развития ребенка на основе соответствия нормативным возрастным показателям, а так­же выявить причины психологических проблем ребенка. Последнее предполагает анализ целостной картины его развития, включающей исследование социальной ситуации развития, уровня развития веду­щей для данного возраста деятельности (игры, учения, рисования, кон­струирования и др.). Совершенно очевидно, что такая диагностика не­возможна без опоры на возрастную психологию развития. Кроме того, практика возрастно-психологического консультирования требует со­вершенствования уже существующего и поиска нового методического

арсенала.

4. Психодиагностика широко используется *для решения проблем, относящихся к сфере трудовой деятельности.* Это проблемы профес­сионального отбора, профессионального консультирования, организа­ции профессионального обучения, оптимизации профессиональной деятельности за счет рационального распределения кадров, выявле­ния причин брака, производственного травматизма и пр. Роль психо­диагностики в работе психолога, связанного с какой-либо профессио­нальной сферой, меняется в зависимости от типа профессии, но она должна являться обязательным этапом, выполняющим важнейшую функцию — помочь каждому найти свое место в сфере труда и стать в выбранной работе профессионалом высокого уровня.

5. Практическое применение психодиагностики получило широкое распространение *в проведении судебно-психологическихэкспертиз.* Ра­бота психолога — судебного эксперта требует не только владения ди­агностическими методами и методиками, но и знаний в области судеб-но-психологической и психиатрической экспертизы. Большая обще­ственная значимость деятельности психолога — судебного эксперта определяет высокие требования к его личности, которые в целом мож­но обозначить как наличие личностной и культурной зрелости. От ком­петентности проведения и использования результатов судебно-психо-логической экспертизы во многом зависят качество судопроизводства, а также соблюдение прав и охраняемых законами интересов граждан.

6. Помимо перечисленных сфер практической деятельности людей, которые традиционно нуждаются в использовании психодиагностики, ее методы все чаще находят применение *в армии, милиции, спорте, в коммерческих структурах, для повышения эффективности управлен­ческой и групповой деятельности людей* и т. д.

В последние десятилетия наблюдается усиление интереса к психо­диагностике в нашей стране, что в немалой степени связано с развити-

ем разных областей практики. Вместе с тем потребность в психодиаг­ностических методиках велика и в психологических исследованиях, так как их отличает наибольшая точность и объективность по сравне­нию с другими психологическими инструментами.

Понимая общественную значимость психологической диагностики и положительно оценивая интерес к ней в нашей стране на современ­ном этапе, нельзя вместе с тем не указать на некоторые распростра­ненные ошибки, присущие отечественной практической психологии, которые следует преодолеть.

Во-первых, это некритическое использование зарубежных ме­тодик, основанное на непонимании влияния фактора культуры на их результаты.

Во-вторых, это использование методик без отчетливого пони­мания того, что они измеряют; доверие к названию, «ярлыку» методи­ки без попытки понять историю ее создания и развития (а иногда из­менения) представлений об измеряемых ей характеристиках.

В-третьих, это статический подход к исследуемым индивидам, фактическое отрицание развития при прогнозе и потому неоправданно категоричные выводы и заключения. Важно правильное понимание соотношения между относительной константностью и изменчивостью индивидуальности. Изменчивость индивида во времени, в процессе онтогенеза сочетается с относительной константностью условий раз­вития, обеспечивающих ее стабильные взаимодействия с окружающей средой, сохраняющих константность структуры индивидуальности. Именно относительная константность личности позволяет психологу установить диагноз и прогноз ее поведения и переживаний.

И, наконец, в-четвертых, еще одной распространенной ошиб­кой отечественной психологической практики является использова­ние методик неспециалистами, связанное с непониманием значения специального образования. Кроме того, встречается и чистая люби­тельщина, шарлатанство, проявляющиеся в составлении доморощен­ных, не прошедших серьезной проверки методик и использовании их на практике людьми, не имеющими необходимых специальных зна­ний не только в области психологической диагностики, но у которых вообще отсутствует психологическое образование.

Настоящим бедствием для отечественной психологической диагно­стики является неконтролируемый поток изданий, в которых собраны диагностические методики. Эти издания безусловно следует считать пиратскими, поскольку собранные в них методики печатаются без со­гласия их авторов или тех, кто является их правопреемниками. Для

любого психодиагноста очевидным и незыблемым является требова­ние ограничения распространения своих методик — это одно из основ­ных требований, включенных в этический кодекс психодиагноста. Его соблюдение необходимо для того, чтобы диагностические методики не попадали в руки непрофессионалов, а также тех, кто в дальнейшем будет подвергаться диагностированию. Предварительное знакомство испытуемого с психологической методикой не позволит диагносту по­ставить правильный диагноз. Следовательно, неконтролируемое рас­пространение методик, их свободная продажа лишают профессио­нального диагноста его инструментария, делают его безоружным и бессильным в отношении специфических практических задач, требу­ющих выявления психологических особенностей. Вряд ли поэтому можно считать психодиагностами тех, кто публикует сборники диаг­ностических методик.

Их непрофессионализм подтверждается и тем, что в издаваемых ими сборниках, как бы красиво они ни назывались, — «Лучшие пси­хологические тесты» (1992-1994), «Энциклопедия психологических тестов» (1997), «Практическая психодиагностика» (2000) — неисчис­лимое количество ошибок, неточностей как в стимульном материале и ключах, так и в понимании и интерпретации результатов методик.

Отмеченные проблемы, связанные с использованием и разработкой психодиагностических методик, являются следствием того, что пси­хологическая диагностика как учебная дисциплина появилась в нашей стране сравнительно недавно — в 80-е гг. XX в. Спрос на специалистов в этой области значительно превысил предложение и это привело к потоку неподготовленных людей, хлынувших в психологическую ди­агностику.

Предлагаемая авторами книга — это по сути учебник для тех, кто по­лучает дополнительное (второе) образование по психологии, а также студентов, изучающих курс «Психологическая диагностика» в выс­ших учебных заведениях, не специализирующихся в области психо­логии, но проходящих в рамках учебного плана курсы по общей пси­хологии и психодиагностике. Он знакомит с понятийным аппаратом, основными теоретическими проблемами и принципами психологи­ческой диагностики, а также с ее специфическим инструментарием. В нашей книге содержится информация, касающаяся наиболее приме­няемых в нашей стране диагностических методик, оценивающих раз­ные стороны личности и индивидуальности, обсуждаются их возмож­ности и способы использования. Это позволит четко представить цели и задачи, стоящие перед психодиагностами, а также осознать, где на

практике следует применять психодиагностические знания. Коллек­тив авторов рассчитывает, что данное пособие окажется полезным не только в процессе усвоения учебной дисциплины «Психологическая диагностика», но и в последующей профессиональной деятельности. Авторами текста являются: М. К. Акимова (предисловие, часть I,

гл. 1, 2; часть II, гл. 1, 2, 3; часть III, гл. 1, 2; часть IV, гл. 1, 2, 3, после- ЧдСТЬ I

словие); К. М. Гуревич (часть IV, гл. 4); В. Т. Козлова (часть I, гл. 2,3); А. М. Раевский (часть III, гл. 1, 2); Н. А. Ференс (часть I, гл. 2).

**Часть I**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ**

**ДИАГНОСТИКИ**

**Глава 1**

**История психологической диагностики**

Изучение исторического пути науки — необходимое условие пони­мания ее современного состояния и актуальных задач, прогноза ее пер­спективных тенденций. Возникновение **и** развитие психодиагностики не может быть объяснено, исходя из самой по себе внутренней логики разработки общепсихологических проблем. Общественные запросы стимулировали появление и быстрое распространение прикладной психологии (и психодиагностики как ее составной части), острый ин­терес к методам, перспективным с точки зрения практика. История науки — это и история изменений социально-экономических условий жизни людей; наука вплетена в жизнь общества, она представляет со­бой одну из форм человеческой деятельности и детерминируется раз­витием общества. Это относится и к психологической диагностике.

Зная истоки психологической диагностики, причинную обуслов­ленность ее этапов и закономерности исторического пути, психолог начинает осознавать главные направления ее развития, характер про­исходящих изменений, лучше ориентируется в актуальных проблемах, адекватнее оценивает ее возможности в решении разных практических задач. Историческое видение, включение современных знаний в исто­рический контекст поможет новым поколениям ученых не повторять старых ошибок, избавляться от прошлых заблуждений **и** эффективно использовать те перспективные идеи и разработки, которые имелись у предшественников.

Не менее важно знать историю психодиагностики обществу, тем его представителям, которые в своей деятельности обращаются за по­мощью к профессиональным диагностам. Невозможно ставить перед последними адекватные задачи, абстрагируясь от становления и раз­вития концепций и методов психодиагностики, неверно оценивая ее возможности. Так, в истории психодиагностики уже был период, ког­да неоправданно высокие ожидания в отношении нее привели к разо­чарованиям и резкой критике со стороны общества за невозможность соответствовать требованиям практики. Это период так называемой

«эпидемии тестирования» (20-е гг. XX в.), когда огромный спрос со стороны коммерческих и образовательных организаций привел к появ­лению наспех разработанных методик и неудачным попыткам подбора персонала, когда на многие предприятия нанимали неквалифициро­ванных работников. Следствием этого стали утрата доверия и ослаб­ление внимания к психодиагностике.

Обращение к историческому опыту позволяет не только не повто­рять прошлых ошибок, но и выбирать наиболее перспективные направ­ления развития, опираясь на анализ современных проблем в истори­ческой перспективе, в контексте целостного исторического процесса. А это — залог эффективности, практической действенности психоди­агностики.

§ 1. Истоки психодиагностики

Необходимость испытывать и оценивать индивидуально-психоло­гические особенности людей для решения разнообразных практиче­ских задач была понята очень давно, на заре истории человечества. Так, еще в третьем тысячелетии до нашей эры в Древнем Китае суще­ствовала система проверки лиц, желавших занять места государствен­ных чиновников, а в Древнем Вавилоне оценивались некоторые каче­ства выпускников в школах для подготовки писарей. Однако история научной психодиагностики началась значительно позже. Психодиаг­ностика как прикладная наука сформировалась не сразу, а прошла зна­чительный путь развития и становления. Рассмотрим основные этапы этого пути.

Психологическая диагностика выделилась из психологии и начала складываться на рубеже XX в. под воздействием требований практи­ки. Ее возникновение было подготовлено несколькими направления­ми в развитии психологии.

Первым ее источником стала **экспериментальная психология,** по­скольку экспериментальный метод лежит в основе психодиагности­ческих методик, разработка которых и составляет одну из задач пси­ходиагностики. Психодиагностика выросла из экспериментальной психологии. А ее возникновение в 50-70-е гг. XIX в. связано с возрос­шим влиянием естествознания на область психических явлений, с про­цессом «физиологизации» психологии, состоявшим в переводе изу­чения психических фактов в русло эксперимента и точных методов естественных наук. Первыми экспериментальными методами психо­логию снабдили другие науки, главным образом физиология.

Началом возникновения экспериментальной психологии условно считается 1879 г., так как именно в этом году В. Вундт основал в Гер­мании первую лабораторию экспериментальной психологии [101; 125]. *В. Вундт* (1832-1920), намечая перспективы построения психологии как цельной науки, предполагал разработку в ней двух непересека­ющихся направлений:

♦ естественно-научного, опирающегося на эксперимент;

♦ культурно-исторического, в котором главную роль призваны иг­рать психологические методы изучения культуры («психология народов»).

По его теории естественно-научные экспериментальные методы можно было применять только к элементарному, низшему уровню психики. Экспериментальному исследованию подлежит не сама душа, а только ее внешние проявления. Поэтому в его лаборатории в основ­ном изучались ощущения (зрительные, слуховые, цветоощущения, тактильные) и вызываемые ими двигательные акты-реакции, а также чувство времени, объем и распределение внимания. По образцу лабо­ратории В. Вундта стали создаваться подобные экспериментальные лаборатории **и** кабинеты не только в Германии, но и в других странах (Франции, Голландии, Англии, Швеции, Америке).

Развивающаяся экспериментальная психология вплотную подошла к изучению более сложных психических процессов, таких, как рече­вые ассоциации. Они **и** стали предметом исследования *Ф. Гальтона* (1822-1911). Английский антрополог Ф. Гальтон в 1879 г. опублико­вал результаты своих ассоциативных экспериментов [118]. Составив список из 75 слов, он открывал их по одному и включал секундомер. Как только испытуемый отвечал на слово-раздражитель словесной ас­социацией, секундомер останавливался. Так впервые хронометрия бы­ла использована для исследования умственной деятельности.

В. Вундт сразу же после публикации Ф. Гальтона использовал ас­социативную методику в своей лаборатории, хотя и считал высшие функции не подлежащими эксперименту. Получаемые в опытах инди­видуальные различия во времени реакции объяснялись характером ас­социаций, а не индивидуальными особенностями испытуемых [100].

Автором, создавшим первый собственно психологический экспери­ментальный метод, был *Г. Эббингауз* (1850-1909), изучавший законы памяти, используя для этого наборы бессмысленных слогов (искусст­венных сенсомоторных элементов речи, не имеющих конкретного зна­чения) [97]. Он полагал, что полученные им результаты не зависели

от сознания испытуемого, интроспекции (наблюдения индивида за тем, что происходит в его психике) и, следовательно, в большей степе­ни удовлетворяли требованию объективности. Этим методом Г. Эб­бингауз открыл путь экспериментальному изучению навыков.

Американский психолог *Дж. Кеттелл* (1860-1944) исследовал объ­ем внимания и навыки чтения [118; 125]. С помощью тахистоскопа (прибора, позволяющего предъявлять испытуемому зрительные сти­мулы на краткие отрезки времени) он определял время, необходимое для того, чтобы воспринять и назвать различные объекты — формы, буквы, слова и т. д. Объем внимания в его опытах составлял величину порядка пяти объектов. Проводя эксперименты с чтением букв и слов на вращающемся барабане, Дж. Кеттелл зафиксировал феномен анти­ципации («забегания» восприятия вперед).

Так на рубеже XX в. в психологии утвердился *объективный экспе­риментальный метод,* который начал определять характер психологи­ческой науки в целом. С внедрением в психологию эксперимента и появлением благодаря этому новых критериев научности ее представ­лений создались предпосылки для зарождения знаний об индивиду­альных различиях между людьми.

**Дифференциальная психология** стала еще одним источником пси­ходиагностики. Вне представлений об индивидуально-психологиче­ских особенностях, которые изучает дифференциальная психология, невозможно было бы возникновение психодиагностики как науки о ме­тодах их измерения.

Но возникновение психодиагностики не было итогом простого ло­гического развития экспериментально-психологического и дифферен­циально-психологического изучения человека. Она складывалась под воздействием запросов практики, сначала медицинской и педагогиче­ской, а затем и индустриальной. Одной из основных причин, обусло­вившей зарождение психодиагностики, нужно считать выдвинутую врачебной практикой потребность *в диагностике и лечении умствен­но отсталых* и *душевнобольных людей.* Работы французских врачей Ж. Е. Д. Эскироля и Э. Сегена, занимавшихся проблемами умствен­ной отсталости детей, внесли определенный вклад в разработку мето­дов, помогавших определить умственную отсталость [70].

§ 2. Возникновение тестирования

Между теоретическими положениями, развиваемыми в рамках об­щей психологии, и основами психодиагностики прослеживается тес-

ная внутренняя взаимосвязь. Представления о закономерностях раз­вития и функционирования психики являются отправным пунктом при выборе психодиагностической методологии, конструировании психодиагностических методик, их использовании в практике.

История психодиагностики — это и история появления основных психодиагностических методик, и развитие подходов к их созданию на основе эволюционирования взглядов о природе и функционирова­нии психического. В этой связи интересно проследить, как формиро­вались некоторые важные психодиагностические методы в рамках ос­новных школ психологии.

*Тестовые методики* связаны с теоретическими принципами *бихеви­оризма.* Методологическая концепция бихевиоризма основывалась на том, что между организмом и средой существуют детерминационные отношения. Организм, реагируя на стимулы внешней среды, стремит­ся изменить ситуацию в благоприятную для себя сторону и приспо­сабливается к ней. Бихевиоризм ввел в психологию в качестве веду­щей категорию поведения, понимая его как совокупность доступных объективному наблюдению реакций на стимулы. Поведение, согласно бихевиористской концепции, является единственным объектом изу­чения психологии, а все внутренние психические процессы должны быть интерпретированы по объективно наблюдаемым поведенческим реакциям. В соответствии с этими представлениями цель диагности­ки сводилась первоначально к фиксации поведения. Именно этим за­нимались первые психодиагносты, разработавшие метод тестов (тер­мин введен Ф. Гальтоном) [144].

Первым исследователем, использовавшим в психологической экс-периментатике понятие «интеллектуальный тест», был Дж. Кеттелл [97; 118; 125]. Этот термин после статьи Дж. Кеттелла «Интеллек­туальные тесты и измерения», опубликованной в 1890 г. в журнале «Mind» («Мысль»), приобрел широкую известность. В своей статье Дж. Кеттелл писал о том, что применение серии тестов к большому числу индивидов позволит открыть закономерности психических про­цессов и тем самым приведет к преобразованию психологии в точную науку. Вместе с тем он высказал мысль о том, что научная и практиче­ская ценность тестов возрастет, если условия их проведения будут одно­образными. Так впервые была провозглашена необходимость стандар­тизации тестов для того, чтобы стало возможным сравнение их резуль­татов, полученных разными исследователями на разных испытуемых.

Дж. Кеттелл предложил в качестве образца 50 тестов, включавших различного рода измерения:

♦ чувствительности;

♦ времени реакции;

♦ времени, затрачиваемого на называние цветов;

♦ времени, затрачиваемого на называние количества звуков, вос­производимых после однократного прослушивания, и др.

Он применял эти тесты в устроенной им при Колумбийском уни­верситете лаборатории (1891). Вслед за Дж. Кеттеллом и другие аме­риканские лаборатории начали использовать метод тестов. Возникла необходимость организовать специальные координационные центры по использованию этого метода. В 1895-1896 гг. в США были созданы два национальных комитета, призванных объединить усилия тестоло-гов и придать общее направление тестологическим работам.

Первоначально в качестве тестов использовались обычные экспе­риментально-психологические испытания. По форме они походили на приемы лабораторного исследования, но смысл их применения был принципиально иным. Ведь задачей психологического эксперимента является выяснение зависимости психического акта от внешних и внутренних факторов, например, характера восприятия от внешних раздражителей, запоминания — от частоты и распределения повторе­ний и т. д.

При тестировании психолог регистрирует индивидуальные разли­чия психических актов, оценивая полученные результаты при помо­щи некоторого критерия и ни в коем случае не изменяя условий осу­ществления этих психических актов.

Новый шаг в развитии метода тестов был сделан французским вра­чом и психологом Л. *Бине* (1857-1911), создателем самой популярной в начале XX в. серии интеллектуальных тестов [108; 118].

До А. Бине тестировались, как правило, различия в сенсомоторных качествах — чувствительности, быстроте реакции и т. д. Но практика требовала информации о высших психических функциях, обозначае­мых обычно терминами «ум», «интеллект». Именно эти функции обес­печивают приобретение знаний и успешное выполнение сложной при­способительной деятельности.

Причиной, по которой А. Бине вместе с Т. Симоном приступил к раз­работке первого в истории психодиагностики интеллектуального те­ста, стал практический запрос — необходимость создать методику, с помощью которой можно было отделить детей, способных к учению, от страдающих прирожденными дефектами и не способных учиться в нормальной школе.

. Первая серия тестов — **Шкала Бине-Симона** *(Binet-Simon Intel­ligence Development Echelle)* появилась в 1905 г. Затем она несколько раз пересматривалась авторами, которые стремились изъять из нее все задания, требующие специального обучения..

Задания в шкалах Бине были сгруппированы по возрастам (от 3 до 13 лет). Для каждого возраста подбирались определенные тесты. Они считались соответствующими данной возрастной ступени, если их ре­шало большинство детей данного возраста (80-90 *%).* Показателем ин­теллекта в шкалах Бине был **умственный возраст,** который мог рас­ходиться с хронологическим. Умственный возраст определялся по уровню тех заданий, которые мог решить ребенок. Если, например, ребенок, чей хронологический возраст равен 3 годам, решает все за­дачи для четырехлетних детей, то умственный возраст этого 3-летнего ребенка признавался равным 4 годам. Несовпадение умственного и хронологического возраста считалось показателем либо умственной отсталости (если умственный возраст ниже хронологического), либо одаренности (если умственный возраст выше хронологического).

Вторая редакция шкалы Бине послужила основой работы по про­верке и стандартизации, проведенной в Стэнфордском университете (США) коллективом сотрудников под руководством Л. М. Термена (1877-1956) [129]. Первый вариант адаптации тестовой шкалы Бине был предложен в 1916 г. и имел так много серьезных изменений по сравнению с основным, что был назван **Шкалой** интеллекта Стэн-**форд-Бине** *(Stanford-Binet Intelligence Scale).* Основных нововведе­ний по сравнению с тестами Бине было два:

1) введение в качестве показателя по тесту коэффициента интел­лектуальности *(Intelligence Quotient — IQ),* выводящегося из от­ношения между умственным и хронологическим возрастами;

2) применение критерия оценки тестирования, для чего вводилось понятие статистической нормы.

Шкала Стэнфорд-Бине рассчитана на детей в возрасте от 2,5 до 18 лет. Она состояла из заданий разной трудности, сгруппированных по возрастным критериям. Для каждого возраста наиболее типичный, средний показатель выполнения, был равен 100, а статистическая мера рассеяния, отклонения индивидуальных значений от этого среднего (о) равнялась 16. Все индивидуальные показатели по тесту, попа­давшие в интервал х + о, т. е. ограниченные числами 84 и 116, счи­тались нормальными, соответствующими возрастной норме выпол­нения. Если тестовый показатель был выше тестовой нормы (более

116), ребенок считался одаренным, а если ниже 84, то умственно от­сталым.

Шкала Стэнфорд-Бине получила популярность во всем мире. Она имела несколько редакций (1937, 1960, 1972, 1986). В последней ре­дакции она применяется и в настоящее время. Показатель IQ, полу­чаемый по шкале Стэнфорд-Бине, на долгие годы стал синонимом интеллекта. Вновь создаваемые интеллектуальные тесты стали прове­ряться путем сопоставления с результатами шкалы Стэнфорд-Бине.

Следующий этап развития психологического тестирования харак­теризуется изменением формы проведения тестового испытания. Все тесты, созданные в первом десятилетии XX в., были индивидуальны­ми и позволяли вести опыт только с одним испытуемым. Использо­вать их могли лишь специально подготовленные психологи, имеющие достаточно высокую квалификацию.

Эти особенности первых тестов ограничивали их распространение. Практика же требовала диагностировать большие массы людей с це­лью отбора наиболее подготовленных к тому или иному виду деятель­ности, а также распределения по разным видам деятельности людей в соответствии с их индивидуальными особенностями. Поэтому в США в период первой мировой войны появилась новая форма тестовых ис­пытаний — *групповое тестирование.*

Необходимость как можно быстрее отобрать и распределить полу-торамиллионную армию рекрутов по различного рода службам, шко­лам **и** училищам заставила специально созданный комитет поручить ученику Л. Термена Л. *С. Отису{* 1886-1963) разработку новых тестов. Так появились две формы армейских тестов — **Альфа** *(Army Alpha)* и **Бета** *(Army Beta).* Первая из них предназначалась для работы с людьми, знающими английский язык. Вторая — для неграмотных и иностранцев. После окончания войны эти тесты и их модификации продолжали широко применять [10, т. 1].

Групповые (коллективные) тесты не только делали реальными ис­пытания больших групп, но наряду с этим допускали упрощение ин­структирования, процедуры проведения и оценки результатов тести­рования. К тестированию начали привлекаться люди, не имеющие настоящей психологической квалификации, а всего лишь обученные проведению тестовых испытаний.

В то время как индивидуальные тесты, такие, как шкалы Стэнфорд-Бине, в основном применялись *в клинике и для консультирования,* **груп­повые** тесты использовались преимущественно *в системе образова­ния, в промышленности и в армии.*

Двадцатые годы прошлого столетия характеризовались настоящим тестовым бумом. Быстрое и широкое распространение тестологии бы­ло обусловлено прежде всего ее направленностью на оперативное ре­шение практических задач. Измерение интеллекта с помощью тестов рассматривалось как средство, позволяющее научно, а не чисто эмпи­рически подойти к вопросам обучения, профотбора, оценки достиже­ний и т. д.

На протяжении первой половины XX в. специалистами в области психологической диагностики было создано множество разнообраз­ных тестов. При этом, разрабатывая методическую сторону тестов, они доводили ее поистине до высокого совершенства. Все тесты тщатель­ным образом стандартизировались на больших выборках; тестологи добивались того, что все они отличались высокой надежностью и хо­рошей валидностью.

Валидизация выявила ограниченные возможности тестов интеллек­та: прогнозирования на их основе успешности выполнения конкрет­ных, достаточно узких видов деятельности часто не достигалось. Тре­бовалась, помимо знания уровня общего интеллекта, дополнительная информация об особенностях психики человека. Возникло новое на­правление в тестологии — **тестирование специальных способностей,** которое вначале призвано было лишь дополнить оценки тестов интел­лекта, а впоследствии выделилось в самостоятельную область.

Толчком для развития тестов специальных способностей стало мощ­ное развитие профессионального консультирования, а также профес­сионального отбора и распределения персонала в промышленности и военном деле. Стали появляться тесты механических, канцелярских, музыкальных, артистических способностей. Создавались тестовые ба­тареи (комплекты) для отбора поступающих в медицинские, юриди­ческие, инженерные и другие учебные заведения. Разрабатывались комплексные батареи способностей для использования при консуль­тировании и распределении персонала. Наиболее известны среди них **Батарея тестов общих способностей** *(General Aptitude Test Battery — GATB)* и **Батарея тестов специальных способностей** *(Special Aptitude Test Battery — SATB),* разработанные Службой занятости США для использования консультантами в государственных учреждениях [10, т. 2]. Тесты и батареи специальных способностей, различаясь соста­вом, методическими качествами, сходны в одном — их характеризует низкая дифференциальная валидность. Учащиеся, выбирающие раз­ные области образования или профессиональной деятельности, незна­чительно различаются своими тестовыми профилями.

Теоретической основой для построения комплексных батарей спо­собностей стало применение особой техники обработки данных об индивидуальных различиях и корреляций между ними — *факторного анализа.* Факторный анализ позволял точнее определить и классифи­цировать то, что называли специальными способностями.

Современное понимание факторного анализа вносит некоторое из­менение в ту его трактовку, которая была в 20-40-х гг. XX в. Факторный анализ — это высшая ступень линейных корреляций. Но линейные корреляции не могут считаться универсальной формой выражения ма­тематической связи между психическими процессами. Следователь­но, отсутствие линейных корреляций не может толковаться как отсут­ствие связи вообще, то же относится и к невысоким коэффициентам корреляции. Поэтому факторный анализ и добываемые посредством этого анализа факторы не всегда верно отражают зависимости между психическими процессами.

Но, пожалуй, главное, что вызывает сомнение, — это понимание так называемых специальных способностей. Эти способности трактуются не как индивидуальные особенности, возникшие в качестве продукта влияний требований общества на индивида, а как особенности, искон­но присущие данной индивидуальной психике. Такая трактовка по­рождает массу логических трудностей. В самом деле, откуда вдруг сло­жились и проявились у современного индивида такие способности, о которых даже представления не имели предшествующие поколения? Нельзя же думать, что в психике таятся способности, пригодные для всех грядущих общественных требований. Но техника факторного ана­лиза принимает эти способности как некую данность; они же в дей­ствительности суть психические образования, находящиеся в дина­мике.

Сказанное убеждает в том, что к возможностям факторного анализа и к его факторам нужно относиться с большой осторожностью и не считать этот анализ универсальным инструментом изучения психики.

Наряду с тестами интеллекта, специальных и комплексных способ­ностей возник и еще один тип тестов, широко применяемых в учебных заведениях — **тесты достижений. В** отличие от тестов интеллекта они отражают не столько влияние многообразного накопленного опыта, сколько влияния специальных программ обучения на эффективность решения тестовых заданий. История развития этих тестов может быть прослежена с момента смены в Бостонской школе устной формы экза­менов на письменную (1845). В Америке тесты достижений использу­ются при отборе сотрудников на государственную службу, начиная

уже с 1872 г., а с 1883 г. их применение становится регулярным. Наи­более значительная разработка элементов техники конструирования тестов достижений выполнена в течение первой мировой войны и сра­зу после нее.

Тесты достижений относятся к наиболее многочисленной группе диагностических методик. Одним из наиболее известных и широко применяемых до сих пор тестов достижений является **Стэнфордский тест достижений** *(Stanford Achievement Test — SAT),* впервые опуб­ликованный в 1923 г. [10, т. 2]. С его помощью оценивается уровень обученности в разных классах в средних учебных заведениях. Значи­тельное число тестов специальных способностей и достижений было создано под воздействием практических запросов со стороны промыш­ленности и экономики. Они применялись для профотбора и профес­сионального консультирования. Дальнейшее развитие тестов дости­жений привело к появлению в середине XX в. критериально-ориенти­рованных тестов.

§ 3. Другие виды диагностических методик

Особое направление в психологической диагностике связано с раз­работкой различных методов диагностики личности. С этой целью используются чаще всего не тесты, а особые методы, среди которых выделяются прежде всего опросники и проективная техника.

**Опросники,** вероятно, являются самыми первыми психодиагности­ческими методами, заимствованными психологами из естествознания, опросники использовал Ч. Дарвин [118].

Опросники — это большая группа методик, задания которых пред­ставлены в виде вопросов или утверждений, а задачей испытуемого является самостоятельное сообщение некоторых сведений о себе, о сво­их переживаниях и отношениях в виде ответов. Теоретической осно­вой этого метода можно считать интроспекционизм. Возникший в глу­бокой древности в рамках религиозной идеологии, он содержал тезис о непознаваемости духовного мира, о невозможности объективного изучения психических явлений. Отсюда вытекало предположение, что, кроме самонаблюдения, нет иных способов изучения сознания чело­века. Метод опросников можно рассматривать в качестве разновидно­сти самонаблюдения (так, например, считал А. Бине).

Появление первых психодиагностических опросников связано с име­нем Ф. Гальтона, который использовал их не для изучения личност­ных качеств, а для оценки познавательной сферы человека (особен-

ностей зрительного восприятия, умственных образов) [101]. В конце XIX в. с помощью метода опросников проводились исследования па­мяти (А. Бине, Е. Куртье), общих понятий (Т. Рибо), внутренней речи (О. Сен-Поль) и др. Отпечатанные опросники обычно рассылались по адресам будущих респондентов, иногда их печатали в журналах.

Прототипом личностных опросников был опросник, разработан­ный американским психологом *Р. Вудвортсом* (1869-1962) в 1919 г. — **Бланк данных о личности** *(Woodworth Personal Data)* [10, т. 2]. Этот опросник был предназначен для выявления и отсеивания с военной службы лиц с невротической симптоматикой. За прошедшие с того вре­мени десятилетия опросники получили широчайшее распространение в качестве психодиагностического метода исследования личности.

Другим известным методом диагностики личности являются **про­ективные техники.** Их родоначальником традиционно считается ме­тод словесных ассоциаций, возникший на базе ассоциативных теорий. Ассоциативная концепция в качестве ведущего принципа организа­ции сознания человека использовала ассоциацию, понятие о которой ведет свое происхождение от Аристотеля. Как целостная система ас-социанизм возник в XVIII в., хотя некоторые его принципы были от­крыты раньше.

Возникновение **метода свободных словесных ассоциаций** *(Word Association Techniques )* связано с именем Ф. Гальтона, о чем уже сооб­щалось выше. Позднее эта методика получила развитие в исследова­ниях Э. Крепелина (1892), К. Юнга (1906), Г. Кента и А. Розанова (1910) и др. [10, т. 2]. Для чего используется метод словесных ассоци­аций? Сегодня принято рассматривать его в качестве приема для изу­чения интересов и установок личности. Однако следует отметить, что интерпретация получаемых результатов определяется теоретически­ми взглядами исследователей. Поэтому вопрос о валидности опреде­ленной методики не может быть решен однозначно, вне соотнесения с теоретическими позициями ее создателей.

Ассоциативный эксперимент стимулировал появление такой груп­пы проективных методик, как **Завершение предложений** *(Sentence-Complection Techniques).* Впервые для изучения личности завершение предложений было использовано *А. Пейном* в 1928 г. [10, т. 2].

Кроме ассоцианизма теоретические истоки проективных методов можно искать в психоанализе, ставящем во главу угла понятие бессоз­нательного. Бессознательное принималось первоначально как скры­тый двигатель личности, мотив, слепо действующий из таинственных глубин организма. Разум по отношению к бессознательному служит

маскировочным механизмом. Для того чтобы проникнуть в область бессознательного, понять скрытые в нем тенденции, необходимо было в эксперименте направить сознание на решение особых заданий, кото­рые позволили бы непроизвольно проявиться бессознательному в лич­ности. Такого типа задания и включались в проективные методики.

Одна из самых популярных проективных методик была разработа­на в 1921 г. швейцарским психиатром *Г. Роршахом* (1884-1922). Со­здавая эту методику, Г. Роршах предъявлял психически больным ис­пытуемым чернильные пятна и в результате своих наблюдений те характеристики ответов, которые можно было соотнести с различны­ми психическими заболеваниями, постепенно объединялись в систе­му показателей. В дальнейшем эта методика использовалась многими исследователями как у нас, так и за рубежом [10, т. 2; 14; 86].

Еще одна из наиболее распространенных в мире методик — Темати­ческий апперцептивный тест *(Thematic Apperception Test —TAT) —* бы­ла создана в 1935 г. Г. *Мюрреем* (1893-1988) совместно с *X. Морган.* Стимульный материал ТАТ состоит из таблиц с изображениями не­определенных, допускающих неоднозначные толкования ситуаций. Испытуемому предлагается придумать небольшую историю о том, что привело к ситуации, изображенной на картине, и как она будет разви­ваться. В настоящее время существует множество модификаций ТАТ, известны разные подходы к анализу и интерпретации данных [10, т. 2; 59; 86].

К началу 40-х гг. XX в. диагностика посредством проективных ме­тодик стала очень популярной на Западе. Ныне она занимает лидиру­ющее положение в зарубежных исследованиях личности, несмотря на критическое отношение к данным, получаемым с помощью проектив­ной техники. Критические замечания в адрес этих методик большей частью сводятся к указаниям на их недостаточную стандартизацию, пренебрежение нормативными данными, неподатливость традицион­ным способам определения надежности и валидности, а главное, на большой субъективизм в интерпретации результатов.

Завершая краткий обзор истории развития и становления психоло­гической диагностики на Западе, отметим, что она отличается широ­ким разнообразием используемых методик как в отношении формы, так и их содержания. Возникновение психологической диагностики вызвано требованиями практики, а ее развитие направлено на удов­летворение этих требований. С этим связано появление не всегда тео­ретически обоснованных, но методически совершенных приемов и спо­собов диагностирования.

§ 4. Отечественные работы в области психологической диагностики

Как уже говорилось выше, особенностью развития психологии в по­следней четверти XIX в. было внесение в нее экспериментальных ме­тодов исследования. Эта черта характерна и для русской психологии того времени.

В противоположность вундтовской психологии многие экспери­ментальные исследования в русской психологии проводились под зна­ком материалистических идей. У истоков этого направления нахо­дились два величайших корифея науки — *И. М. Сеченов* (1829-1905) и *И. П. Павлов* (1849-1936).

В трудах И. М. Сеченова, начиная с 1863 г., последовательно фор­мируется материалистическое понимание психической деятельности. Изучая материальный субстрат психических процессов — мозг, Сече­нов построил рефлекторную теорию психической деятельности. Про­должателем его дела был И. П. Павлов, создавший теорию условных рефлексов и проложивший путь от объективных исследований по фи­зиологии центральной нервной системы к изучению материальных основ психических явлений [40].

Взгляды И. М. Сеченова и И. П. Павлова оказали решающее воз­действие на мировоззрение видного представителя естественно-науч­ного направления в психологии *В. М. Бехтерева* (1857-1927). Вся рефлексология В. М. Бехтерева была реализацией рефлекторной тео­рии Сеченова [16]. В. М. Бехтерев стремился выявить связь психичес­кой деятельности с мозгом, с нервными процессами, называл психи­ческие процессы «невропсихикой». По его мнению, изучение психики не может быть ограничено одной ее субъективной стороной.

В. М. Бехтерев, сочетая эрудицию психолога, физиолога, психиатра и невролога-клинициста, был вместе с тем и выдающимся организато­ром психологической науки, одним из руководителей ее прогрессив­ного крыла. Возглавив Психоневрологический институт в Петербурге, он собрал в нем значительный коллектив исследователей, выполнив­ших целый ряд работ экспериментального характера.

Вместе с тем при всей прогрессивности борьбы В. М. Бехтерева за объективные методы исследования против субъективистской психо­логии он не мог преодолеть отношения к психическим процессам как к эпифеноменам (побочным, сопутствующим явлениям, не оказыва­ющим влияния на основной процесс) актов поведения и, протестуя против метафизических понятий (память, чувства, внимание), непра-

2-JJ6S

вомерно игнорировал те реальные процессы, которые находят отраже­ние в них.

Первая в России экспериментальная психологическая лаборатория была открыта в 1885 г. при клинике нервных и душевных болезней Харьковского университета, были организованы лаборатории опыт­ной психологии в Петербурге, Дерпте. В 1895 г. по инициативе круп­нейшего русского психиатра С. С. Корсакова была создана психоло­гическая лаборатория при психиатрической клинике Московского университета. Заведовать ею стал ближайший помощник С. С. Корса­кова А. А. Токарский. Во всех этих лабораториях работали врачи-нев­ропатологи и психиатры, совмещавшие свои психологические иссле­дования с врачебной практикой в клинике, а также студенты-медики. Исключение составляла психологическая лаборатория в Новороссий­ском университете (в Одессе). В отличие от других, она была создана на историко-филологическом факультете профессором философии **Н.** Н. **Ланге** [40].

Центральной в экспериментальных исследованиях, проводивших­ся в психологических лабораториях, была проблема зависимости пси­хики от мозга **и** от внешнего мира. Исследовательская работа была тес­но связана с медицинской практикой **и** служила целям диагностики ■ психических **и** нервных заболеваний.

В этих исследованиях изучались объективные признаки тех или иных психических явлений (например, изменение пульса и дыхания как отражение эмоций), доказывалась предметность, объективность наших восприятий, выяснялась зависимость памяти и внимания от условий опыта и т. д. Кроме того, во всех экспериментальных лабора­ториях проводились исследования скорости протекания психических процессов.

Итак, *во второй половине XIX в. в отечественную психологию был введен эксперимент.* Но для возникновения психологической диагно­стики необходимо было, чтобы практике потребовалось знание об ин­дивидуально-психологических особенностях человека. Первые оте­чественные работы по психологической диагностике выполнялись в первые десятилетия XX столетия.

Одна из первых значительных дореволюционных отечественных работ по психологическому тестированию, представляющая закон­ченное самостоятельное исследование, была выполнена *Г. И. Россо-лимо* (1860-1928) в 1909 г. в Московском университете. Россолимо — крупнейший невропатолог и психиатр, поставил своей целью найти метод количественного исследования психических процессов в нор-

мальном и патологическом состояниях. По существу, этот метод, по­лучивший широкую известность как в России, так **и** за рубежом, был одной из ранних оригинальных систем тестов для измерения умст­венной одаренности **[77].** Эта система обследования, названная ме­тодикой индивидуального психологического профиля, сводилась к определению 11 психических процессов, которые оценивались по де­сятибалльной системе на основании ответов на 10 достаточно произ­вольно подобранных вопросов. Устанавливалась сила прирожденно­го ума («первичного ума»), который, как некое устойчивое качество, противопоставлялся «вторичному уму», непрерывно совершенствую­щемуся под влиянием внешних воздействий. Психические процессы, измеряемые методикой Россолимо, в целом составляли три группы: внимание и воля, точность и прочность восприятия, ассоциативная деятельность. Он предложил графическую форму представления из­мерений психических процессов — вычерчивание «психологического профиля», который наглядно демонстрировал соотношение указан­ных процессов. Отличительная особенность метода психологического профиля — его независимость от возраста испытуемого. Форма про­филя казалась надежным критерием для диагностики умственной от­сталости.

Труды Г. И. Россолимо были с интересом встречены как психолога­ми, так и психиатрами, специализирующимися по проблемам умствен­ной отсталости. Подобные «профили» с того времени прочно вошли в психологическую диагностику.

Интересно мнение авторитетного психолога *П. П. Блонского* (1884-1941), высказанное по поводу методики определения психологиче­ского профиля: высоко оценивая эту методику, он признавал работу Г. И. Россолимо наиболее удачной среди всех отечественных работ, так как в ней отобраны очень показательные для умственного разви­тия тесты **[40].** Положительным в исследованиях Россолимо было, считал П. П. **Блонский,** также **и** то, что в отличие от западного тести­рования он стремился к целостной оценке личности, к синтетическому способу изображения ее сильных и слабых сторон. Лишь впоследствии синтетический способ исследования личности, к которому стремился Россолимо, начал реализовываться в психологической диагностике на Западе и в США.

С развитием дифференциально-психологических исследований пси­хология в целом обогатилась рядом новых методов и подходов. Ста­ли вполне осуществимы ее связи с практикой. Собственно психо­диагностические работы в России начали интенсивно развиваться

в 20-30-е гг. XX в. в области психотехники, медицины, педологии. По­давляющее большинство методик было копированием западных пси­хологических тестов. Незначительные отличия проявлялись в формах проведения тестовых испытаний, в обработке **и** интерпретации экспе­риментального материала.

Определенный интерес с точки зрения развития новых форм тес­тирования представляет **Измерительная шкала ума** *И.* ***П.*** *Болту но­ва* (1928), положившего в основу своей работы шкалу Бине-Симона [100]. По сути дела, шкала Болтунова представляет собой самосто­ятельную разработку нового набора тестов. Несмотря на известную аналогию со шкалой Бине-Симона, шкала Болтунова имеет специфи­ческие особенности: в ней модифицировано большинство заданий, введены совершенно новые задания, предложена новая инструкция и форма ее использования, определено время решения тестовых зада­ний, разработаны показатели возрастных ступеней. Принципиальное отличие шкалы А. П. Болтунова от шкал Бине-Симона состоит в воз­можности проводить групповые испытания. И тем не менее данная работа типична для традиционного психологического тестирования. В ней сильно сказывается утилитарный механистический подход к ис­пользованию диагностических методик.

Этот подход характеризовался стремлением внедрить в обработку тестов методы вариационной статистики, тщательно отработать при­емы формализации в обработке результатов. Изучению же содержа­тельной стороны диагностируемых психологических процессов не уделялось сколь-нибудь серьезного внимания. В этом отношении пси­ходиагностические исследования в России были определенным от­ступлением от традиций русской психологии, всегда стремившейся к теоретической и методологической проработке своей эксперимен-татики.

Работы по тестированию детей, по существу, заменили поиск тео­ретических установок и перспектив исследования детской психики совершенствованием техники эксперимента и математического анали­за. Вместо изучения содержательной стороны психологического тес­тирования тестологи лишь тщательно отрабатывали приемы форма­лизации и обработки результатов.

Особое место в отечественных тестологических исследованиях за­нимают работы *М. Ю. Сыркина,* специально изучавшего проблему со­пряженности показателей тестов одаренности и признаков социаль­ного положения (факт, установленный еще в первых работах А. Бине) [40]. Связь между особенностями речевого развития и результатами

тестирования к тому времени была доказана экспериментально (уже самые первые работы тестологов фиксировали эту зависимость). Од­нако с течением времени социачьный аспект существования интеллек­туальных различий между слоями и классами о.бщества для тестоло-гии становился все более острым и значимым.

В этом отношении чрезвычайно важны работы М. Ю. Сыркина, по­скольку в отечественных исследованиях по психологическому тести­рованию он первый доказал, сколь противоречивой является тестовая диагностика индивидуальных различий, допускающая прямо проти­воположную интерпретацию результатов исследования. Самостоя­тельные экспериментальные работы М. Ю. Сыркина показывают, что между тестовыми оценками и социальными признаками испытуемых имеется линейная форма связи, в некоторых случаях достаточно тес­ная, к тому же обладающая высокой временной стабильностью.

В 20-е гг. прошлого века в нашей стране значительное развитие по­лучила **психология труда и психотехника** (труды И. Н. Шпильрейна, С. Г. Геллерштейна, Н. Д. Левитова, А. А. Толчинского и др.) [27]. В рамках этих отраслей психологии развивалась психодиагностика, результаты которой нашли применение в ряде направлений народно­го хозяйства, прежде всего в промышленности, на транспорте, в систе­ме профессионального обучения.

Как особая отрасль отечественной психологии психотехника органи­зационно оформляется к 1927-1928 гг. Ею много сделано в области поисков рациональных методов профессионального обучения, органи­зации трудового процесса, формирования профессиональных навыков

и умений.

Вместе с тем психотехника подвергалась критике, в особенности за формальное использование некоторых теоретически необоснованных тестов. Отрицательное отношение к психотехнике усилилось в пери­од повсеместно развернувшейся критики *педологии,* с которой у нее было много общего.

Педология была задумана как комплексная наука, занимающаяся целостным, синтетическим изучением детей. Но научный синтез дан­ных психологии, физиологии, анатомии **и** педагогики не был осуще­ствлен в рамках педологии.

Претендуя на роль единственной «марксистской науки о детях», педология механистически трактовала влияние двух факторов (сре­ды и наследственности), определяющих собой процесс развития пси­хики, сводила качественные особенности развивающегося человека к биологической характеристике, преувеличивала роль и значение

тестов, рассматривая их как средство измерения умственной одарен­ности и метод отбора умственно отсталых детей.

В этой связи в начале 30-х гг. XX в. началась критика многих положе­ний педологии, завершившаяся партийным Постановлением от4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов».

Резкая критика педологии сопровождалась отрицанием всего по­ложительного, что было сделано учеными, так или иначе связанными с педологией, в области психологии и психологической диагностики. Постановлением был наложен запрет на применение тестов в шко­ле. По существу этим были прекращены все психодиагностические исследования. Понадобилось около 40 лет, чтобы это направление ис­следований было восстановлено в своих правах. Лишь в конце 60-х гг. в нашей стране вновь начинают развиваться работы по психологиче­ской диагностике.

Подводя итог рассмотрению отечественных работ в области психо­диагностики, следует отметить, что, несмотря на большое количество вторичных исследований, копирующих западные, в истории имелись И интересные самостоятельные работы, пытающиеся решить научно-методологические проблемы диагностики. На современном этапе раз­вития психодиагностики эти попытки были продолжены.

В начале 70-х гг. прошлого века начался новый этап в развитии пси­хологической диагностики в нашей стране, ее возрождение. Опыт, на­копленный к этому времени за рубежом, показал, что ее применение может принести ощутимо полезные результаты в системе образова­ния, в промышленности, в клинике, других областях человеческой де­ятельности. Поэтому однозначно негативное отношение к этой науке в нашей стране, во многом вызванное социальными установками, сме­нилось попытками анализа ее возможностей.

Важную роль в формировании правильного отношения к психоло­гической диагностике в целом и к диагностическим методикам в част­ности сыграл симпозиум, проходивший в Таллинне осенью 1974 г. На нем были приняты решения, где указывалось, что необходимо всемер­ное расширение и углубление исследований, способствующих соз­данию методологического фундамента и методического арсенала со­ветской психологической диагностики [69]. Участники симпозиума подчеркивали, что работа по созданию и выпуску в свет методик, на­чиная с их обоснования и кончая всесторонней проверкой, должна строиться на тех же методологических принципах, на которых строит­ся и вся отечественная психология. При этом следует учитывать и ос­ваивать прогрессивный зарубежный опыт тех стран, где психодиагно-

стические методики нашли широкое распространение, где диагносты работают над критериями их составления и проверки. В первую оче­редь это относилось к США.

Эти идеи были развиты и продолжены в декабре 1979 г. в Братисла­ве, где прошла международная конференция «Психологическая диаг­ностика в социалистических странах», на которой с докладами высту­пили К. М. Гуревич, Л. А. Венгер, М. К. Акимова, Н. В. Тарабрина.

Значительным событием стал выпуск в 1981 г. коллективной моно­графии «Психологическая диагностика. Проблемы и исследования», написанной сотрудниками Психологического института РАО под ре­дакцией К. М. Гуревича, в которой впервые в нашей стране были рас­смотрены общие вопросы конструирования, проверки, применения диагностических методик.

Большой резонанс со стороны отечественных психологов получила публикация в 1982 г. перевода книги ведущего американского психо­диагноста А. Анастази «Психологическое тестирование».

В это же время стали появляться адаптированные версии западных методик (Ф. Б. Березин, И. Н. Гильяшева, М. К. Акимова, Е. М. Бори­сова с соавт.), работы по клинической диагностике (Е. Т. Соколова, Б. Ф. Бурлачук), по психометрике (В. С. Аванесов, В. М. Блейхер, В. К. Гайда, А. Г. Шмелев). Стали разрабатываться оригинальные оте­чественные методики (Л. А. Венгер, А. Е. Личко, Д. Б. Богоявленская, К. М. Гуревич с соавт.). Новый статус получила прикладная психоло­гия, и все возрастающее число практических психологов испытывают острую нужду в диагностических методиках, стимулируя развитие психологической диагностики.

**Вопросы и задания**

1. Назовите теоретические источники возникновения психодиаг­ностики, поясните их связь с психодиагностикой.

2. В чем практическое и теоретическое значение исследований А. Бине?

3. Каковы теоретические основы проективных методов?

4. Охарактеризуйте методику психологического профиля Г. И. Рос-солимо, ее достоинства.

Как развивалась психодиагностика в рамках психотехники? 6. В чем причины прекращения отечественных работ по психодиаг­ностике в 30-е гг. XX в.?

Рекомендуемая литература

1. *Вине А.* Введение в экспериментальную психологию. -СПб., 1895.

2. *БурлачукЛ. Ф.* Психодиагностика. - СПб., 2003.

3. *Гуревич К. М.* Профессиональная пригодность и основные свой­ства нервной системы. — М., 1970.

4. Психологическая диагностика. Проблемы и исследования / Под ред. К. М. Гуревича. - М., 1981.

5. *Россолшю Г. И.* Психологические профили. — СПб., 1910.

6. *ШульцД., Шульц С.* История современной психологии. - СПб.,

7. *Ярошевский М. Г.* История психологии. - М., 1966.

**Глава 2**

**Классификация психодиагностических методик**

Психологическая диагностика (главным образом, на Западе) в насто­ящее время обладает большим количеством методик, соответствующих основным требованиям к их разработке и проверке, но различающихся как по содержанию, так и по способам извлечения диагностической информации. Знакомство с основными типами диагностических мето­дик при понимании их специфики и сферы применения является суще­ственным компонентом знания современного психодиагноста.

Вместе с тем авторы книги не ставили своей целью описать все мно­гообразие методик, разработанных специалистами и составляющих инструментарий психодиагноста. Читатели будут ознакомлены лишь с некоторыми наиболее известными и применяемыми в отечествен­ной практике методиками, которые могут рассматриваться в качестве иллюстрации методов диагностики (совокупности способов и при­емов оценки психологических свойств, имеющих существенные сход­ные признаки).

Специфические особенности каждого метода определяют возможно­сти и трудности в работе с ним, достоинства и недостатки его исполь­зования, характер извлекаемой с его помощью информации, способы анализа и интерпретации результатов, вероятные ошибки. Важность знания такого рода очевидна как для разработчиков и пользователей психодиагностических методик, так и для заказчиков диагностических обследований, учитывающих их результаты в своей практической де­ятельности.

Например, уровень доверия к диагнозу определяется тем, какие ме­тодики были использованы (опросники, тесты или проективные), на­сколько сложными были процедуры проведения и анализа, насколько зависима трактовка данных обследования от квалификации диагно­ста и пр.

Помимо этого трудность постановки диагноза связана с тем, что ре­зультатов одной методики недостаточно, какой бы совершенной она ни была. Психодиагносты, считая, что результаты любой методики должны сопровождаться дополнительными данными об индивиде, включают в число своих методов наблюдение, беседу, анализ продук­тов деятельности. Поэтому заблуждаются те, кто наивно называет пси­ходиагностов тестологами — специалист в области психодиагностики должен владеть неформализованными методами и использовать их на практике. Понимая специфику этих методов, он обязан знать крите­рии и принципы их диагностического использования.

Классификация диагностических методик служит целям упорядо­чения информации о них, нахождению оснований для их взаимосвязи и тем самым способствует углублению специальных знаний в области психологической диагностики.

§ 1. Типы диагностических методик

Средства, которыми располагает современная психодиагностика, по своему качеству подлежат разделению на две группы:

1) формализованные методики;

2) методики малоформализованные.

К *формализованным* методикам относятся:

♦ тесты;

♦ опросники;

♦ методики проективной техники;

♦ психофизиологические методики. Для них характерны:

♦ определенная регламентация;

♦ объективизация процедуры обследования или испытания (точ­ное соблюдение инструкций, строго определенные способы предъ­явления стимульного материала, невмешательство исследовате­ля в деятельность испытуемого и др.);

♦ стандартизация (т. е. установление единообразия проведения об­работки и представления результатов диагностических экспери­ментов);

♦ надежность;

♦ валидность.

Эти методики позволяют собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки и в таком виде, который дает воз­можность количественно и качественно сравнивать индивидов между собой.

К *малоформализованным* методикам следует отнести:

♦ наблюдение;

♦ беседу;

♦ анализ продуктов деятельности.

Эти методики дают очень ценные сведения об испытуемом, особен­но когда предметом изучения выступают такие психические процессы и явления, которые мало поддаются объективизации (например, пло­хо осознаваемые субъективные переживания, личностные смыслы) или являются чрезвычайно изменчивыми по содержанию (динамика целей, состояний, настроений и т. д.). Следует иметь в виду, что мало-формализованные методики очень трудоемки (например, наблюдения за обследуемым осуществляются иногда в течение нескольких ме­сяцев) и в большей степени основаны на профессиональном опыте, психологической подготовленности самого психодиагноста. Только наличие высокого уровня культуры проведения психологических на­блюдений, бесед помогает избежать влияния случайных и побочных факторов на результаты обследования или испытания.

Малоформализованные диагностические методики не следует про­тивопоставлять формализованным методикам. Как правило, они вза­имно дополняют друг друга. В полноценном диагностическом обсле­довании необходимо гармоничное сочетание тех и других методик. Так, сбору данных с помощью тестов должен предшествовать период ознакомления с обследуемыми (например, с их биографическими дан­ными, их склонностями, мотивацией деятельности и т. д.). С этой це­лью могут быть использованы интервью, беседы, наблюдения.

§ 2. Формализованные методики

Как уже говорилось выше, они включают в себя четыре главных класса методик: тесты (которые, в свою очередь, делятся на несколько подклассов), опросники, методики проективной техники и психофи­зиологические методики.

В литературе нередко все методики определения индивидуально-психологических различий именуются тестами, а пособия по диагно­стике называются пособиями по тестологии. Однако по своей психо-

логической сущности тесты и, например, опросники очень несходны между собой. Методики проективного характера также представля­ют собой особый инструмент, не похожий ни на один из перечислен­ных. Поэтому для лучшего понимания того, что дает диагностиро­вание, их следует отделить друг от друга по названию. Особое место должны занять в этой классификации психофизиологические мето­дики. Это оригинальные средства диагностики, возникшие в нашей стране.

**Тесты** *Тесты* (англ. *test —* испытание, проверка,

проба) — *это стандартизированные и обыч­но краткие и ограниченные во времени ис­пытания, предназначенные для установления количественных и ка­чественных индивидуально-психологических различий между людьми.*

Их отличительная особенность заключается в том, что они состоят из заданий, на которые от испытуемого нужно получить *правильный ответ.*

Тесты можно расклассифицировать, выделить несколько подклас­сов в зависимости от того, какой признак взят за основание деления. Наиболее значительными представляются классификации тестов по форме и по содержанию.

**Форма и содержание психологического тестирования.** По форме тесты могут быть индивидуальные **и** групповые, устные **и** письмен­ные; бланковые, предметные, аппаратурные и компьютерные; вербаль­ные и невербальные (практические).

*Индивидуальные тесты.* Индивидуальные тесты — это такой вид методик, когда взаимодействие экспериментатора **и** испытуемого про­исходит один на один. Индивидуальное тестирование имеет свои пре­имущества: возможность наблюдать за испытуемым (за его мимикой, непроизвольными реакциями), слышать и фиксировать непредусмот­ренные инструкцией высказывания, что позволяет оценить отношение к обследованию, отмечать функциональное состояние испытуемого и др. Кроме того, опираясь на уровень подготовленности испытуемого, можно по ходу эксперимента заменить один тест другим. Индивиду­альная диагностика необходима при работе с детьми младенческого и дошкольного возраста, в клинике — для тестирования лиц с сома­тическими или нервно-психическими нарушениями, людей с физи­ческими недостатками и т. д. Необходима она и в тех случаях, когда нужен тесный контакт экспериментатора и испытуемого с целью оп­тимизации его деятельности. Однако индивидуальные тесты требуют,

как правило, много времени на проведение эксперимента и в этом смысле менее экономичны по сравнению с групповыми.

*Групповые тесты —* это такой тип методик, который позволяет одно­временно проводить испытания с очень большой группой людей (до не­скольких сот человек). Поскольку инструкции и процедура проведения детально разработаны, экспериментатор должен неукоснительно их выполнять. При групповом тестировании особенно строго соблюдается единообразие условий проведения эксперимента. Обработка резуль­татов объективизирована и не требует высокой квалификации. Ре­зультаты большинства групповых тестов могут обрабатываться на ЭВМ. Однако следует отметить и определенные недостатки группового тестирования. Так, у экспериментатора гораздо меньше возможностей установить взаимопонимание с испытуемым, пробудить его интерес и заручиться его сотрудничеством. Любые случайные состояния испы­туемого, такие, как болезнь, утомление, беспокойство и тревожность, которые могут влиять на выполнение заданий, гораздо труднее выя­вить в групповом тестировании. В целом, лица, незнакомые с такой процедурой, скорее покажут более низкие результаты при групповом тестировании, нежели при индивидуальном. Поэтому в тех случаях, когда принимаемое по результатам тестирования решение важно для испытуемого, желательно дополнить результаты группового тестиро­вания либо индивидуальной проверкой неясных случаев, либо инфор­мацией, полученной из других источников.

*Устные и письменные тесты.* Эти тесты различаются по форме отве­та. Устными чаще всего бывают индивидуальные тесты, письменны­ми — групповые. Устные ответы в одних случаях могут формулиро­ваться испытуемым самостоятельно («открытые» ответы), в других — он должен из нескольких предложенных ответов выбрать и назвать тот, который считает правильным («закрытые» ответы). В письмен­ных тестах ответы даются испытуемым или в тестовой тетради, или на специально разработанном бланке ответов. Письменные ответы так­же могут носить открытый или закрытый характер.

*Бланковые, предметные, аппаратурные, компьютерные тесты.* Эти тесты различаются по материалу, который используется при тестиро­вании. Бланковые тесты (другим широко известным названием яв­ляется тесты «карандаш и бумага») представлены в виде отдельных бланков или тетрадей, брошюр, в которых содержатся инструкция по применению, примеры решения, сами задания и графы для ответов. Предусмотрены формы, когда ответы заносятся не в тестовые тетра­ди, а на отдельные бланки. Это позволяет использовать одни и те же

тестовые тетради многократно. Бланковые тесты могут применяться как при индивидуальном, так и при групповом тестировании.

В предметных тестах материал тестовых заданий представлен в виде реальных предметов: кубиков, карточек, деталей геометрических фи­гур, конструкций и узлов технических устройств и т. п. Предметные тесты чаще проводятся индивидуально.

Аппаратурные тесты — это такой тип методик, который требует при­менения специальных технических средств или специального обору­дования для проведения исследования или регистрации полученных данных. Широко известны приборы для исследования показателей вре­мени реакции (реактометры, рефлексометры), устройства для изучения особенностей восприятия, памяти, мышления. В последние годы аппа­ратурные тесты широко используют компьютерные устройства. В боль­шинстве случаев аппаратурные тесты проводятся индивидуально.

Компьютерные тесты. Это автоматизированный вид тестирования в форме диалога испытуемого и ЭВМ. Тестовые задания предъявля­ются на экране дисплея, а ответы испытуемый вводит в память ЭВМ с клавиатуры; таким образом, протокол сразу создается как набор дан­ных (файл) на магнитном носителе. Стандартные статистические па­кеты позволяют очень быстро проводить математико-статистическую обработку полученных результатов по разным направлениям. При же­лании можно получить информацию в виде графиков, таблиц, диа­грамм, профилей.

С помощью компьютера экспериментатор получает для анализа та­кие данные, которые без ЭВМ получить практически невозможно: вре­мя выполнения отдельных заданий теста, время получения правиль­ных ответов, количество отказов от решения и обращения за помощью, время, затрачиваемое испытуемым на обдумывание ответа при отказе от решения, время ввода ответа (если он сложен) в ЭВМ и т. д. Эти особенности испытуемых можно использовать для углубленного пси­хологического анализа результатов, полученных в процессе тестиро­вания.

*Вербальные и невербальные тесты.* Эти тесты различаются по ха­рактеру стимульного материала. В вербальных тестах основным содер­жанием работы испытуемых являются операции с понятиями, мыс­лительные действия, осуществляемые в словесно-логической форме. Составляющие эти методики задания апеллируют к памяти, вообра­жению, мышлению в их опосредованной языковой форме. Они очень чувствительны к различиям в языковой культуре, уровню образова­ния, профессиональным особенностям. Вербальный тип заданий наи-

более распространен среди тестов интеллекта, тестов достижений, при оценке специальных способностей.

Невербальные тесты — это такой тип методик, в которых тестовый материал представлен в наглядной форме (в виде картинок, чертежей, графических изображений и т. п.). От испытуемых требуется понима­ние вербальных инструкций, само же выполнение заданий опирается на перцептивные **и** моторные функции. Невербальные тесты умень­шают влияние языковых различий на результат испытания. Они так­же облегчают процедуру тестирования испытуемых с нарушением речи, слуха или с низким уровнем образования. Невербальные тесты широко используются при оценке пространственного и комбинатор­ного мышления. В качестве отдельных субтестов они включены во многие тесты интеллекта, общих и специальных способностей, тесты достижений.

По содержанию тесты обычно делятся на следующие классы, или направления:

♦ тесты интеллекта;

♦ тесты способностей;

♦ тесты личности;

♦ тесты достижений.

**Опросники** *Опросниками называют такую группу пси-*

*ходиагностических методик, где задания представлены в виде вопросов и утвержде­ний и предназначены для получения данных со слов обследуемого.*

Опросники относятся к числу наиболее распространенных диагно­стических инструментов **и** могут быть подразделены на опросники личности и опросники-анкеты. В отличие от тестов, в опросниках не может быть правильных и неправильных ответов. Они лишь отража­ют отношение человека к тем или иным высказываниям, меру его со­гласия или несогласия.

Личностные опросники можно рассматривать как стандартизиро­ванные самоотчеты, которые по форме бывают групповыми и индиви­дуальными, чаще всего письменными, бланковыми или компьютерны­ми. По характеру ответов они делятся на опросники с предписанными ответами (закрытые опросники) и со свободными ответами (откры­тые опросники).

В *закрытых опросниках* заранее предусмотрены варианты ответов на поставленный вопрос. Испытуемый должен выбрать один из них.

Наиболее распространенным является двух- или трехальтернативный выбор ответов (например, «да, нет»; «да, нет, затрудняюсь ответить»). Достоинством закрытых вопросов является простота процедуры ре­гистрации и обработки данных, четкая формализация оценивания, что важно при массовом обследовании. Вместе с тем такая форма ответа «огрубляет» информацию. Нередко у испытуемых возникают затруд­нения, когда необходимо принять категоричное решение.

*Открытые опросники* предусматривают свободные ответы без ка­ких-либо особых ограничений. Испытуемые дают ответ по своему ус­мотрению. Стандартизация обработки достигается путем отнесения произвольных ответов к стандартным категориям. Открытые опрос­ники наряду с достоинствами (получение развернутой информации об испытуемом, проведение качественного анализа ответов) имеют и определенные недостатки: сложность формализации ответов и их оце­нок, трудности интерпретации результатов, громоздкость процедуры и большие затраты времени.

Форма ответов в личностных опросниках может быть представлена также в виде шкалы измерений. В этом случае предполагается оценка тех или иных утверждений по выраженности в них качества, представ­ленного шкалой в виде отрезка прямой (например, двухполюсная шка­ла: трудный-легкий, хороший-плохой). Обычно используются шка­лы с тремя, пятью или семью подразделениями, обозначенными на отрезке прямой. Испытуемый должен отметить степень выраженнос­ти оцениваемого качества.

По содержанию личностные опросники могут быть подразделены на опросники черт личности, опросники типологические, опросники мотивов, опросники интересов, опросники ценностей, опросники уста­новок.

Опросники-анкеты служат для получения информации о человеке, не имеющей непосредственного отношения к его психологическим особенностям (например, для получения данных об истории его жиз­ни). Они предполагают жестко фиксированный порядок, содержание и форму вопросов, четкое указание формы ответов. Ответы могут да­ваться опрашиваемым наедине с самим собой (заочный опрос), либо в присутствии экспериментатора (прямой опрос). Анкетные опросы классифицируются прежде всего по содержанию и конструкции зада­ваемых вопросов. Различают анкеты с открытыми вопросами, анкеты с закрытыми вопросами и анкеты с полузакрытыми вопросами (отве­чающий может выбрать ответ из числа приведенных или дать свой собственный). В анкетных опросах часто комбинируют все варианты:

открытые, закрытые, полузакрытые. Это повышает обоснованность и полноту информации.

Среди опросников-анкет в психодиагностических целях широко ис­пользуются биографические анкеты, предназначенные для получения информации об истории жизни человека. Чаще всего эти вопросы ка­саются возраста, состояния здоровья, семейного положения, уровня и характера образования, специальных навыков, продвижения по служ­бе и других относительно объективных показателей. Они помогают со­брать информацию, необходимую для достоверной интерпретации по­казателей тестов.

Проективная техника

*Проективная техника — это группа ме­тодик, предназначенных для диагностики личности, для которых характерен в боль­шей мере глобальный подход к оценке личности, а не выявление от­дельных ее черт.* Наиболее существенным признаком проективных методик является использование в них неопределенных стимулов, ко­торые испытуемый должен сам дополнять, интерпретировать, разви­вать и т. д.

Так, испытуемым предлагается интерпретировать содержание сю­жетных картинок, завершать незаконченные предложения, давать тол­кование неопределенных очертаний и т. п. В этой группе методик *от­веты на задания* также *не могут быть правильными* или *неправильны­ми;* возможен широкий диапазон разнообразных решений. При этом предполагается, что характер ответов обследуемого определяется осо­бенностями его личности, которые «проецируются» в его ответах. Цель проективных методик относительно замаскирована, что уменьшает возможность испытуемого давать такие ответы, которые позволяют произвести желательное о себе впечатление.

Эти методики носят в основном индивидуальный характер и в боль­шей своей части это предметные или бланковые методики.

Принято различать следующие группы проективных методик:

♦ методики структурирования: формирование стимулов, придание им смысла;

♦ методики конструирования: создание из деталей осмысленного целого;

♦ методики интерпретации: истолкование какого-либо события, си­туации;

♦ методики дополнения: завершение предложения, рассказа, ис­тории;

♦ методики катарсиса: осуществление игровой деятельности в осо­бо организованных условиях;

♦ методики изучения экспрессии: рисование на свободную или за­данную тему;

♦ методики изучения импрессии: предпочтение одних стимулов (как наиболее желательных) другим.

**Психофизиологические** Особый класс психодиагностических ме-**методики** тодов составляют *психофизиологические*

*методики, позволяющие диагностировать природные особенности человека, обуслов­ленные основными свойствами его нервной системы.*

Они разрабатывались отечественной школой Теплова-Небылицы-на и их последователями в рамках научного направления, получив­шего название «дифференциальная психофизиология». Эти методи­ки имеют ясное теоретическое обоснование — психофизиологическую концепцию индивидуальных различий, свойств нервной системы и их проявлений.

Индивидуальные различия, обусловленные свойствами нервной системы, не предопределяют содержания психического. Они находят свое проявление в формально-динамических особенностях психики **и** поведения человека (в быстроте, темпе, выносливости, работоспособ­ности, помехоустойчивости и др.).

Следует обратить особое внимание на одну черту психофизиологи­ческих методик, диагностирующих индивидуальные различия: *они ли­шены оценочного подхода к индивиду.* Проводя тесты интеллекта или способностей, исследователь дает в конечном счете оценочное заклю­чение: один испытуемый выше или лучше другого, один ближе к нор­мативу, другой дальше. Оценочный подход имеет место и в некоторых личностных тестах, опросниках, правда, не во всех, а только в тех, где ставится цель выявить некоторые общепризнанные человеческие до­стоинства или констатировать их отсутствие. Диагностические пси­хофизиологические методики не претендуют на оценку, поскольку нельзя утверждать, какие свойства нервной системы лучше, а какие хуже. В одних обстоятельствах лучше проявят себя люди с одними свойствами нервной системы, в других — с другими.

При доказательстве диагностической значимости результатов, по­лученных с помощью психофизиологических методик, используются все те критерии, которые разработаны в рамках традиционной тесто-логии (стандартизация, надежность, валидность).

По своей форме большинство психофизиологических методик яв­ляются аппаратурными: используются как электроэнцефалографы, так и специальная аппаратура. Но в последние два десятилетия были разработаны методики типа «карандаш и бумага» (бланковые мето­дики). Для практического психолога они могут представлять особый интерес, поскольку их можно широко использовать в школьной практи­ке и непосредственно на производстве. Как аппаратурные, так и блан­ковые методы носят индивидуальный характер.

§ 3. Малоформализованные методики

Теперь рассмотрим некоторые методы, которые включаются в поня­тие «малоформализованная диагностика». Как уже говорилось, к чис­лу таких приемов относятся наблюдения, беседы, анализ продуктов деятельности.

**Метод наблюдения** *Это старейший метод психологической ди-*

*агностики. Сего помощью можно получить обширную информацию о человеке.* Он яв­ляется незаменимым везде, где не разработаны или не известны стан­дартизированные процедуры. При этом *исследователю для проведения наблюдения не требуется согласия со стороны наблюдаемых и коопе­рирования с ними.*

Особо важное значение метод наблюдения имеет для изучения пси­хологических особенностей детей, поскольку ребенок как объект ис­следования представляет большие трудности для экспериментально­го изучения, чем взрослый человек.

В нашей стране (в 20.-е гг. XX в.) наблюдение широко использова­лось в работах *М. Я. Басова* [13] при изучении поведения детей. Им были разработаны методика психологических наблюдений и общие принципы воспитания умения проводить наблюдения у педагогов-пси­хологов. По мнению Б. М. Теплова, методика психологических наблю­дений М. Я. Басова была единственной в мировой литературе научной разработкой этого метода. Эта оценка до сих пор остается справед­ливой.

Поскольку в этом методе в качестве «измерительного инструмен­та» выступает сам наблюдатель, то очень важно, чтобы он владел тех­никой наблюдений на высоком уровне и в полном объеме. М. Я. Басов проводит резкую грань между обычными наблюдениями педагога за детьми, которые он осуществляет практически каждый день, и теми

наблюдениями, которые можно отнести к разряду научных. По его мнению, в первом случае педагог является «пассивным воспринима-телем» ребенка, его наблюдения случайны, нецеленаправленны, а по­тому нередко поверхностны. Владея же научным методом наблюде­ния, педагог становится в позицию активного наблюдателя, истинного исследователя поведения ребенка, поскольку осуществляет наблюде­ние на основе продуманного плана, тщательной предварительной под­готовки. Научное наблюдение как психодиагностический метод харак­теризуется:

♦ постановкой проблемы;

♦ выбором ситуаций для наблюдения;

♦ определением психологических качеств или особенностей пове­дения, которые должны стать объектом наблюдения;

♦ разработанной системой фиксации и записи результатов.

Другими словами, наблюдение как метод включает: *цель наблюде­ний* и *схему наблюдений.*

**Цель наблюдения.** Наблюдение может носить поисковый и конк­ретный, строго определенный характер. Цель поискового наблюдения, которое обычно проводится на начальном этапе разработки какой-либо проблемы, — получить наиболее полное описание всех свойствен­ных этой проблеме сторон и отношений, охватить ее целиком. Такого рода цель М. Я. Басов называет вообще наблюдать, наблюдать все, чем проявляется объект, без отбора каких-либо определенных его прояв­лений.

Если цель наблюдения конкретна **и** определенна, то в этом случае производится отбор только нужных фактов и явлений. Такое наблю­дение называется *исследующим* или *выбирающим.* Здесь заранее опре­делено предметное содержание наблюдения (что наблюдать) и прове­дено расчленение наблюдаемого на единицы.

Предметное содержание наблюдения может быть достаточно об­щим, широким, а может быть узким **и** частным. В качестве примера приведем выделенные М. Я. Басовым уровни предметного содержа­ния, которые могут стать целью наблюдения за ребенком. Главная цель — это исследование личности ребенка во всех ее проявлениях. Эта общая цель может распадаться на несколько частных целей:

♦ наблюдение за развитием личности ребенка;

♦ наблюдение за его индивидуально-психологическими особенно­стями;

♦ наблюдение за какой-то одной стороной личности ребенка, на­пример за эмоциональной.

Проводить наблюдения, преследующие узкоограниченные цели, значительно проще и легче (по сравнению с теми, где цель носит об­щий характер), если наблюдатель знает, в каких видах поведения, в каких видах занятий интересующие его стороны могут проявиться. Если же наблюдателю это неизвестно, потребуются специальные ис­следования, чтобы это выявить. И в этом случае целью наблюдения будет не личность ребенка в целом или в частях, а различные виды его деятельности, занятий с точки зрения их психологического со­става. Другими словами, наблюдатель должен выяснить, какие, на­пример, стороны личности можно выявить, когда ребенок рисует, ле­пит, участвует в строительных играх, в подвижных играх, слушает сказки и т. д.

Схема наблюдения. Независимо от того, какой характер носит на­блюдение — поисковый или исследующий, — наблюдатель должен иметь определенную программу, схему действий. Схема наблюдений включает перечень *единиц наблюдения, способ* и *форму* описания на­блюдаемого явления. Прежде чем наблюдать, надо выделить из общей картины поведения определенные его стороны, отдельные акты, до­ступные прямому наблюдению (единицы поведения), которые и есть единицы наблюдения. Эти единицы поведения в поисковом наблюде­нии могут быть сложнее, в исследующем — проще. Так, например, на­блюдая за поведением вообще, исследователь тем не менее делит его на ряд единиц: моторика, речь, общение, эмоции и т. д. Если же пред­метом наблюдения является только речь ребенка, то единицами могут быть: содержание речи, ее направленность, продолжительность, экс­прессивность, особенности лексического, грамматического **и** фоне­тического строя **и** т. п. Таким образом, единицы наблюдения могут сильно различаться по величине и сложности выделенного фрагмента поведения, а также по содержанию.

Выбор способов и формы описания наблюдения зависят от того, каков его характер: поисковый или исследующий. Однако имеются некоторые общие требования к записи наблюдения.

1. Запись должна фиксировать наблюдаемый факт в том виде, в ко­тором он существовал реально, не подменяя его описанием лич­ных впечатлений и разнообразных суждений самого наблюдате­ля. Другими словами, записывать нужно только то, что происхо­дило и каким образом (фотографическая запись).

2. Запись должна фиксировать не только наблюдаемый факт, но и ту окружающую обстановку (фон), в которой он происходил.

3. Запись должна по возможности полно в соответствии с постав­ленной целью отражать изучаемую реальность.

При *поисковом наблюдении* обычно используются формы записей в виде сплошного протокола или дневника (можно прибегать и к та­ким формам, как кино-, фото-, видеорегистрация).

Сплошной протокол представляет собой обычную форму записи без каких-либо рубрикаций. Он пишется во время наблюдения, поэтому желательно для ускорения записи использовать условные обозначе­ния или стенографию.

Дневник используется при многодневных наблюдениях, иногда для­щихся месяцы и годы. Дневник ведется в тетради с пронумиерован-ными страницами и большими полями для обработки записей. Вести запись желательно во время наблюдения. Если это не всегда возмож­но, то следует хотя бы зафиксировать существенные моменты, а под­робности — сразу же после окончания наблюдений.

При *исследующем наблюдении* способ записи существенно отлича­ется от рассмотренного выше. Если в поисковом наблюдении список признаков, единиц поведения открыт и туда могут добавляться все новые и новые признаки, то в исследующем наблюдении часто уже заранее перечислены категории, в которых будет осуществляться за­пись единиц наблюдения. Добавлять в эту систему что-то новое нельзя. Иногда категории могут содержать только одну единицу наблюдения, но чаще всего несколько разных единиц наблюдения относятся к од­ной категории.

В этом случае наиболее распространенными способами записи на­блюдения является запись в символах (пиктограммы, буквенные обо­значения, математические знаки и сочетания двух последних) и стан­дартный протокол, который имеет вид таблицы. Здесь уже не преду­сматривается содержательного описания единиц поведения, а сразу эти единицы подводятся под ту или иную категорию и фиксируются в протоколе наблюдения.

При наблюдении можно пользоваться как качественным описани­ем событий, так и количественным. Анализ результатов также может быть качественным и количественным. Для того чтобы в какой-то ме­ре уменьшить субъективизм наблюдателя при описании и обработке результатов, широко используется психологическое шкалирование. Оно направлено на оценку степени выраженности наблюдаемых при­знаков.

Шкалирование осуществляется в основном с помощью балльных оценок. Степень выраженности признака растет пропорционально ко­личеству баллов в шкале. Обычно используются 3-10-балльные шка­лы. Такие шкалы называются числовыми.

Примеры.

1. Активность 0 12 34 5.

2. Какой интерес проявляет ребенок во время занятий?

• совсем не проявляет (1 балл);

• едва проявляет (2 балла);

• проявляет какой-то интерес (3 балла);

• проявляет большой интерес (4 балла);

• проявляет щучий интерес (5 баллов).

Другой вариант представляют шкалы прилагательных, которые вы­ражают либо интенсивность, либо частоту исследуемого признака, на­пример:

♦ общительный: вполне — средне — умеренно — вовсе нет;

♦ пунктуальный: всегда — обыкновенно — средне — иногда — ни­когда.

Применяется и графическая форма шкалы, при которой оценка вы­ражается величиной части отрезка прямой, крайние точки которого отмечают нижний и верхний баллы.

**Виды наблюдений.** В педагогических и психологических исследо­ваниях применяется широкое разнообразие видов, форм наблюдений. К числу наиболее распространенных видов можно отнести следующие.

1. Наблюдения хронологические: *лонгитюдные,* или *«продольные»* (проводятся в течение длительного времени, обычно ряда лет и предполагают постоянный контакт исследователя и объекта изучения); *периодические* (проводятся в течение определенных, обычно точно заданных промежутков времени); *единичные,* или *однократные* (обычно представлены в виде описания отдельного случая).

2. В зависимости от ситуации наблюдения могут быть *полевые* (ес­тественные для жизни наблюдаемого условия), *лабораторные* (объект наблюдается в искусственных условиях) и *спровоциро­ванные* в естественных условиях.

3. В зависимости от позиции наблюдателя по отношению к объекту наблюдение может быть *открытым* или *скрытым* (например, че­рез стекло Гезелла), наблюдением *со стороны* и *включенным* (ис­следователь является членом группы, полноправным ее участ-

**ником).** Включенное наблюдение, как и наблюдение со стороны, может быть открытым **и** скрытым (когда наблюдатель действует инкогнито).

Перечисленные классификации не противостоят друг другу и в ре­альном конкретном исследовании могут сочетаться их разные виды.

В заключение нужно еще раз подчеркнуть, что метод наблюдения является достаточно трудоемким **и** сложным диагностическим инст­рументом, требующим от наблюдателя большого профессионального опыта и специальной подготовки. Сформулирован ряд правил, при соблюдении которых эффективность этого метода повышается:

♦ проводить многократные систематические наблюдения данного поведения в разнообразных ситуациях, что позволит отделить случайные совпадения от устойчивых закономерных связей;

♦ не делать поспешных выводов, обязательно выдвигать **и** прове­рять альтернативные предположения относительно той реально­сти, которая стоит за наблюдаемым фактом;

♦ не отрывать частные условия возникновения наблюдаемого фак­та от общей ситуации; рассматривать их в контексте общей ситу­ации;

♦ стараться быть беспристрастным;

♦ оценивать одного обследуемого должны несколько наблюдате­лей (не меньше чем 2 человека), **и** окончательная оценка должна образовываться из их наблюдений, при этом суждения каждого из них должны быть независимыми.

Попытки придать этому методу формализованный характер (напри­мер, составление жесткой процедуры наблюдения, получение с помо­щью шкал количественных оценок) также способствуют повышению объективности и достоверности полученной информации. Однако пол­ностью исключить влияние личности экспериментатора на результа­ты наблюдения все же невозможно.

**Беседа** *Беседа — это метод сбора первичных дан-*

*ных на основе вербальной коммуникации.*

Он при соблюдении определенных пра­вил позволяет получить не менее надежную информацию, чем в на­блюдениях, о событиях прошлого и настоящего, об устойчивых склон­ностях, мотивах тех или иных поступков, о субъективных состояниях. Было бы ошибкой считать, что беседа — самый легкий для приме­нения метод. Искусство использования этого метода состоит в том,

чтобы знать, как спрашивать, какие задавать вопросы, как убедиться в том, что можно верить полученным ответам. Очень важно, чтобы бе­седа не превращалась в допрос, поскольку ее эффективность в этом случае очень низка.

Беседа как метод психодиагностики имеет некоторые различия по форме и характеру организации.

Одним из наиболее распространенных видов беседы является ин­тервью.

*Интервью — это проводимая по определенному плану беседа, пред­полагающая прямой контакт интервьюера с респондентом* (опраши­ваемым).

По форме оно бывает:

♦ свободное (беседа без строгой детализации вопросов, но по об­щей программе: стройная стратегия в общих чертах, а тактика сво­бодная);

♦ стандартизованное (с детальной разработкой всей процедуры, включая общий план беседы, последовательность вопросов, ва­рианты возможных ответов: стойкая стратегия и тактика);

♦ частично стандартизованное (стойкая стратегия, а тактика более свободная).

Диагностическим целям в большей мере соответствует стандар­тизованная форма интервью, поскольку дает возможность получить сравнимые данные по разным испытуемым, ограничивает влияние по­сторонних воздействий, позволяет в полной мере и в нужной последо­вательности отработать все вопросы. Однако следует применять его только тогда, когда отвечающий охотно идет на это. В противном слу­чае результат может быть неудовлетворительным, поскольку стандар­тизованное интервью многими людьми воспринимается как ситуация экзаменационного опроса, что ограничивает проявления непосред­ственности **и** искренности отвечающего. Интервью не должно быть продолжительным и скучным. Регистрация ответов не должна сдер-кивать отвечающего.

В зависимости от целевого назначения интервью разделяют на *ди­агностические* и *клинические.* Диагностическое интервью — это метод получения информации общего содержания и направлен на зонди-эование различных аспектов поведения, свойств личности, харак­тера, а также жизни вообще: выяснение интересов и склонностей, по-ножения в семье, отношения к родителям, братьям **и** сестрам и т. д. Оно может быть управляемым **и** неуправляемым (исповедальным).

Клиническое интервью — это метод терапевтической беседы, помога­ющей человеку осознать свои внутренние затруднения, конфликты, скрытые мотивы поведения.

Определенные трудности в применении метода беседы возникают у психолога при работе с детьми [36; 94]. В этом случае стандартизо­ванное интервью используется редко. Психолог стремится к более ес­тественным формам беседы (диагностическому интервью). У детей чаще всего отсутствует какая-либо мотивация общения с психологом и поэтому не всегда удается сразу установить с ними контакт, так необ­ходимый при проведении беседы. В этих случаях у психолога должны быть под рукой яркие игрушки, цветные карандаши, бумага и другие занимательные вещи, которые вызывают интерес ребенка и склоняют его к общению.

В беседе с детьми очень важную роль играет правильно сформули­рованный вопрос. Как уже говорилось выше, вопросы являются ос­новными элементами в структуре беседы. Они чаще всего распределя­ются на три группы:

♦ прямые («Ты боишься грозы?»);

♦ косвенные («Что ты делаешь, когда бывает гроза?»);

♦ проективные («Дети боятся грозы? Ну а как ты?»).

Косвенные и проективные вопросы помогают выявить такие осо­бенности, которые трудно поддаются осознанию. Их можно использо­вать, чтобы исключить социально желательные ответы.

Проводя беседу, очень важно по отношению к ребенку занять пра­вильную позицию, и больше всего здесь подходит принцип недирек­тивной психотерапии:

♦ психолог должен создать человеческое тепло, полное понимания отношение к ребенку, позволяющее как можно раньше устано­вить контакт;

♦ он должен принимать ребенка таким, каков он есть;

♦ своим отношением он должен дать ребенку почувствовать атмо­сферу взаимного доверия, чтобы ребенок мог свободно проявлять свои чувства;

♦ психолог должен тактично и бережно относиться к позициям ре­бенка, он ничего не осуждает, но в то же время и не оправдывает, однако при этом все понимает.

Регистрация ответов не должна нарушать общение и тормозить дет­скую непосредственность. Более предпочтительно использовать за­пись от руки, чем магнитофонную, поскольку она позволяет сохранить

естественность ситуации, меньше отвлекает ребенка, не сковывает. В процессе беседы следует отмечать и такие моменты, как паузы, ин­тонации, тон, темп речи и т. п.

Анализ продуктов

деятельности

(контент-анализ)

В психодиагностике существует еще один способ получения информации о челове­ке — это *количественно-качественный ана­лиз документальных и материальных ис­точников, позволяющий изучать продукты человеческой деятельности.*

Под понятием «документальный источник» понимаются:

♦ письма;

♦ автобиографии;

♦ дневники; фотографии;

записи на кино- и видеопленке;

творческие результаты в разных видах искусства;

материалы различных средств массовой информации (газеты,

журналы и т. п.).

Для того чтобы при изучении документов можно было преодолеть субъективизм исследователя, выявить достоверную информацию и до­статочно точно ее регистрировать, был разработан специальный ме­тод, получивший название контент-анализ (буквально «анализ содер­жания»). Впервые он начал применяться начиная с 20-х гг. прошлого столетия для обработки материалов средств массовой коммуникации. Это более или менее формализованный метод анализа документов, когда на основе гипотезы исследователя в документальных матери­алах выделяются специальные единицы информации, а затем гюд-считывается частота их употребления. Так, например, в 20-е гг. XX в. русский исследователь Н. А. Рыбников в ходе анализа сочинений про­слеживал, как распределяются положительные и отрицательные оцен­ки школьниками своей жизни в зависимости от возраста и пола. Или другой пример: в 80-х гг. XX в. Н. Н. Лепехиным и Ч. А. Шакеевой проводился контент-анализ эпизодов жестокости и агрессии в запад­ных и отечественных кинофильмах [62].

Таким образом, *основная процедура контент-анализа связана с пе­реводом качественной информации на язык счета.* С этой целью выде-|ляются два типа единиц: смысловые, или качественные, единицы ана­лиза и единицы счета, или количественные. Основная трудность при

работе с документальными источниками — умение провести качествен­ный анализ, т. е. выделить смысловые единицы. Это во многом зави­сит от личной компетентности исследователя, уровня его творческих возможностей.

Так как контент-анализ основан на принципе повторяемости, часто­ты использования различных смысловых единиц (например, опреде­ленных понятий, суждений, образов и т. п.), его следует применять только тогда, когда есть достаточное количество материала для ана­лиза.

В контент-анализе от простого подсчета частот встречаемости тех или иных смысловых единиц постепенно перешли к более сложным статистическим приемам (корреляционной технике и факторному ана­лизу). Новым этапом в развитии этого метода стала его компьютери­зация. Особенно широко это используется в США — там разрабаты­ваются стандартные программы анализа разнообразных документов, позволяющие достаточно быстро и надежно проанализировать огром­ный объем информации и освободить кодировщиков от утомительно­го ручного способа.

В психологической диагностике контент-анализ наиболее часто ис­пользуется в качестве вспомогательного метода или процедуры обра­ботки данных, полученных при других исследованиях. С его помощью подвергаются анализу речевые сообщения испытуемого, сопровождаю­щие практически любые диагностические обследования, особенно при индивидуальной процедуре. Конкретно контент-анализ может приме­няться при обработке данных, полученных посредством проективных методик (например, ТАТ, методика Роршаха, Техника завершения предложений); интервью, содержания бесед, другой речевой и письмен­ной продукции испытуемого; открытых вопросов анкет и т. п. Так, на­пример, в методиках диагностики личностных особенностей (тревожно­сти, невротицизма и др.) проводится контент-анализ грамматических и стилистических конструкций речи испытуемого: количество тематиче­ских высказываний (болезнь, страх, неуверенность и т. д.), глаголов, логических блоков и т. п. Такой анализ нередко позволяет выявить и объективизировать скрытую тенденцию в ответах испытуемого [62]. Следует коротко остановиться еще на одном классе методик. В пос­леднее время в западной психологической литературе появился термин «тесты учителя». Под ним подразумеваются не только традиционные тесты учета и контроля школьных достижений, а целенаправленное использование учителем в своей работе малоформализованной диаг­ностики. В частности, выделяется умение проводить систематические

наблюдения, имеющие своей целью изучение индивидуально-психо­логических особенностей учеников, их поведения. По основательно­сти разработки тесты учителя далеко отстают от того, что достигнуто в формализованной диагностике. Однако само их появление в психо­диагностической литературе следует рассматривать как одно из про­явлений неудовлетворенности той формалистичностью, которая ста­ла неотъемлемой особенностью психологического диагностирования. Только сочетание формализованных методов диагностики с наблюде­ниями, беседами, тестами учителя и т. п. формами изучения обследуе­мого может дать удовлетворяющий результат.

Приведенная в данной главе классификация психодиагностических методик не является исчерпывающей. Ее можно расширить за счет использования других принципов деления методик на классы. Так, в книге «Общая психодиагностика» [62] дана классификация психо­диагностических методик, опирающаяся на такое основание, как *нали­чие или отсутствие оценок выполнения заданий по типу правильно — неправильно.* Класс психодиагностических методик, где ответы испы­туемых всегда оцениваются как правильные или неправильные, со­ставляют тесты интеллекта, тесты способностей, тесты достижений и некоторые личностные тесты действия (например, тест замаскирован­ных фигур Уиткина). К классу методик, в которых понятие правиль­ный или неправильный ответ не существует, относятся большинство личностных опросников, проективные техники и психофизиологиче­ские методики.

Еще одним основанием для классификации методик может быть мера включенности в диагностическую процедуру самого психодиаг­носта и степень его влияния на результаты эксперимента. Этот прин­цип позволяет разделить психодиагностические методики на следу­ющие группы:

♦ влияние психодиагноста выражено минимально;

♦ влияние психодиагноста выражено максимально;

♦ влияние психодиагноста выражено в средней степени (промежу­точное положение между двумя полюсами).

В первую группу входят тесты интеллекта, способностей, дости-

|жений, многие опросники и психофизиологические методики. В них и процедура эксперимента, и фиксация результатов являются рутин­ной операцией и могут быть доверены лаборанту или компьютеру.

Вторую группу составляют различные виды интервью, бесед, на­блюдений. Здесь, напротив, психодиагност своими реакциями, реп­ликами, манерой поведения может создать такие условия работы, в которых получение нужной информации будет затруднено или даже искажено.

В третью группу входят многомерные опросники, опросники с от­крытыми ответами, проективные техники, в которых велика степень включенности психодиагноста на этапе интерпретации полученных результатов. Психодиагностическое заключение, которое делается на основании этих методик, не свободно от влияния личности диагноста, его профессиональной компетентности.

Перечень оснований для классификации психодиагностических ме­тодик может быть продолжен [65].

Вопросы и задания

1. В чем отличие формализованных методик от малоформализо-ванных?

2. Назовите методики, относящиеся к группе формализованных и к группе малоформализованных средств диагностики.

3. В чем отличие тестов от других диагностических методик (опрос­ников, проективной техники и др.).

4. Какие бывают тесты по форме и по содержанию?

5. Чем отличается научное наблюдение от обычного житейского?

Рекомендуемая литература

1. *Басов М. Я.* Избранные психологические произведения. — М., 1975.

2. *Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.* Словарь-справочник по психоло­гической диагностике. — Киев, 1989.

3. *Данилова Е. Е.* Беседа как один из методов работы школьного пси­холога // Активные методы в работе школьного психолога. — М., 1990.

4. Краткий психологический словарь. — М., 1985.

5. *Носе И. Н.* Введение в технологию психодиагностики. — М., 2003.

6. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столи-на. - М., 1987.

7. Общий практикум по психологии. Метод наблюдения. — МГУ, 1985.

8. Основы психодиагностики / Под ред. А. Г. Шмелева. — Рос­тов н/Д, 1996.

9. Психологическая диагностика. Проблемы и исследования. — М., 1981.

10. Психологический словарь. — М., 1983.

11. *Шванцара Й.* и др. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.

**Глава 3.**

**Психометрические требования к построению   
и проверке методик**

Психодиагностические методики называют измерительными инст­рументами. Однако возникает вопрос, правомерно ли их так называть, являются ли они таковыми, подобными, например, тем, которые ис­пользуются в физических измерениях? Ответ на этот вопрос можно найти в работах К. М Гуревича [34; 35]. На примере анализа тестов он показывает, что такое определение диагностических методик носит условный характер.

Сначала нужно вспомнить, что представляет собой измерение. Из­мерить — значит определить какой-либо мерой величину измеряе­мого. Для этого нужно, чтобы были соблюдены по крайней мере два условия. Первое условие касается самого измерительного инстру­мента: он должен иметь на протяжении всего измерения одну и ту же, тождественную самой себе меру. Нельзя измерять инструментом, у ко­торого нет такой тождественной самой себе меры (например, если бы на линейке расстояния от одного деления до другого были неодинако­вы на разных участках). Второе условие — нужно, чтобы то, что измеряется, во всех случаях оставалось одним и тем же, т. е. также было тождественно самому себе. Как показывает далее К. М. Гуревич, соблюсти эти два условия в психодиагностических исследованиях крайне затруднительно.

Например, в тесте предложены задания на умение производить такую логическую операцию, как классификация понятий. Так, даны понятия пшеница, чечевица, кукуруза, бамбук, ячмень. Испытуемый должен за­черкнуть слово, которое не подходит к четырем основным. Обычно ис­пытуемые зачеркивают бамбук. Это ошибка. Бамбук, как пшеница, яч­мень и кукуруза, относится к злаковым, а чечевица — к бобовым. Это слово и следует зачеркнуть.

*Чем можно объяснить, что не все испытуемые дают правильный ответ?* Можно назвать несколько причин.

Первая — испытуемый слабо владеет такой логической операци­ей, как классификация.

Вторая — испытуемый владеет логической операцией, но не зна­ет того материала, на котором ее надо применить.

Третья — испытуемый знает материал, владеет логической опе­рацией, но он не способен работать в том, обычно довольно быстром темпе, который требуется при выполнении теста.

Возникает вопрос, *что же измеряет в действительности данное за­дание?*

Как было показано выше, у одних испытуемых оно измеряет что-то одно, у других — другое. У испытуемых, владеющих соответствующим материалом, оно измеряет то, на что направлено — владение логиче­ской операцией. У тех же испытуемых, которым материал задания ма­лознаком, измеряется их знание. Кроме того, у тех и других измеряет­ся их индивидуальный темп.

Этот анализ К. М. Гуревич продолжает дальше. Тест состоит из це­лого набора заданий; иногда их число доходит до 40. Можно ли выпол­ненное задание считать мерой, через которую определяется количе­ственный показатель измеряемой стороны психики? Нельзя, так как эта мера измеряет разные стороны психики. У одних выявляется вла­дение логическими действиями, у других — знание тех понятий, кото­рые представлены в тесте, у третьих фактически измеряется их темп; у одних эта мера имеет одно, а у других — другое содержание.

На основании проведенного анализа автор делает вывод о том, что данные, которые получаются в тестировании, *нельзя считать измере­ниями в подлинном смысле слова.* Тест не является измерительным ин­струментом в том понимании, которое существует, например, в физи­ческих измерениях, хотя какую-то оценку той стороны психики, на диагностирование которой он направлен, тест показывает — правда, не в количественном выражении. Тест можно считать *инструментом сравнения.* При сравнении не подчеркивается, что из двух сравнивае­мых объектов один больше другого на столько-то единиц. В этом слу­чае достаточно установить, чтó такой-то объект больше другого (или других). По результатам сравнения можно расположить все изучае­мые объекты в определенном порядке — от меньшего к большему или наоборот. Сравнение не предполагает обязательного измерения, а зна­чит, не предполагает и единицы измерения. При сравнении устанав­ливается только последовательность, порядок сравниваемых объектов по их величине.

Сделанный К. М. Гуревичем вывод относительно тестов с пол­ным правом может быть перенесен и на другие диагностические мето­дики.

**§ 1. Стандартизация**

Диагностическая методика отличается от любой исследовательской тем, что она стандартизирована. Стандартизация — *это единообразие процедуры проведения и оценки выполнения теста.* Рассматривается она в двух планах:

♦ как выработка единых требований к процедуре эксперимента;

♦ как определение единого критерия оценки результатов диагно­стических испытаний.

Стандартизация *процедуры эксперимента* подразумевает унифика­цию инструкций, бланков обследования, способов регистрации резуль­татов, условий проведения обследования.

К числу требований, которые необходимо соблюдать при проведе­нии эксперимента, можно, например, отнести такие:

1) инструкции следует сообщать испытуемым одинаковым образом, как правило, письменно; в случае устных указаний они даются в разных группах одними и теми же словами, понятными для всех, в одинаковой манере;

2) ни одному испытуемому не следует давать никаких преимуществ перед другими;

3) в процессе эксперимента не следует давать отдельным испытуе­мым дополнительные пояснения;

4) эксперимент с разными группами следует проводить в одинако­вое, по возможности, время дня, в сходных условиях;

5) временные ограничения в выполнении заданий для всех испыту­емых должны быть одинаковыми и т. д.

Обычно авторы методики в руководстве приводят точные и подроб­ные указания по процедуре ее проведения. Формулирование таких указаний составляет основную часть стандартизации новой методи­ки, так как только строгое их соблюдение дает возможность сравнить между собой показатели, полученные разными испытуемыми.

Другим наиболее важным этапом в стандартизации методики явля­ется *выбор критерия,* по которому следует проводить сравнение ре­зультатов диагностических испытаний, поскольку диагностические методики не имеют заранее определенных стандартов успешности или неудачи в их выполнении.

Так, например, ребенок шести лет, выполняя тест умственного раз­вития, получил балл, равный 117. Хорошо это или плохо? Часто ли такой показатель встречается у детей данного возраста? Количественный результат как таковой ничего не означает. Полученный дошколь­ником балл нельзя интерпретировать как показатель относительно вы­сокого, среднего или низкого развития, так как это развитие выражено в мерах, присущих данной методике, и, таким образом, абсолютного значения полученные результаты иметь не могут. Очевидно, нужно располагать точкой отсчета и какими-то дозированными мерами, что­бы с их помощью оценивать полученные при диагностировании инди­видуальные и групповые данные. Возникает вопрос, что за эту точку отсчета брать? В традиционном тестировании такая точка добывается статистическим путем — это так называемая статистическая норма.

В общих чертах стандартизация диагностической методики, ориен­тированной на норму, осуществляется путем ее проведения на боль­шой представительной выборке испытуемых, которая ничем не отли­чается от той, для которой данная методика предназначена. На этой группе испытуемых, называемой *выборкой стандартизации,* разраба­тываются нормы, указывающие не только средний уровень выпол­нения, но и его относительную вариативность выше и ниже среднего уровня. В результате можно оценить разные степени успешности или неуспешности в выполнении диагностической пробы. Это позволяет определить положение конкретного испытуемого относительно вы­борки стандартизации [10, т. 1].

Для вычисления статистической нормы психологи-диагносты об­ратились к давно применяемым в биологии приемам математической статистики.

Рассмотрим пример.

На призывной пункт явилось несколько тысяч молодых людей.

Допустим, что все они примерно одного возраста. Что мы получим при измерении их роста? Обычно оказывается, что большинство почти одного роста, совсем немного будет людей очень маленького и очень вы­сокого роста. Остальные же распределятся симметрично, уменьшаясь по количеству от среднего максимума в ту и другую сторону. Распреде­ление рассматриваемых величин — это нормальное распределение (или распределение по нормальному закону, кривая распределения Гаусса). Математики показали, что для описания такого распределения доста­точно знать два показателя — среднюю арифметическую и так назы­ваемое стандартное отклонение, которое получается путем несложных вычислений. Назовем среднюю арифметическую *х,* а стандартное откло­нение σ (сигма малая). При нормальном распределении все изучаемые величины практически находятся в пределах *х* + 5 σ.

Рассмотрим как определялась статистическая норма для тестов Стэн-форд-Бине. В группу испытуемых входили 4498 человек от 2,5 до 18 лет. Усилия стэнфордских психологов были направлены на то, чтобы распределение полученных по каждому возрасту данных о выполнении

тестов было близко к нормальному. Этого результата удалось добиться далеко не сразу; в некоторых случаях ученым приходилось заменять одни задания другими. В конце концов эта работа была закончена, и бы­ли подготовлены тесты по каждому возрасту со средней арифметиче­ской, равной 100, и со стандартным отклонением, равным 16. Принима­ется, что результаты в пределах *х ±* σпоказывают границы наиболее характерной, представительной части распределения, границы нормы для данного возраста. При σ = 16 и *х* = 100 эти границы нормы будут от 84 до 116. Интерпретируется это так: результаты испытуемых, которые не выходят за эти границы, находятся в пределах нормы. Те, чьи резуль­таты менее 84, находятся ниже нормы, а те, чьи результаты более 116, — выше нормы. Нередко этот же прием применяют и для дальнейшей клас­сификации. Тогда результаты в пределах от *х* - σ до *х -* 2 σ интерпрети­руются как «несколько ниже нормы», а от *х -* 2 σ до *х* - З σ — как «значи­тельно ниже нормы». Соответственно классифицируются результаты, находящиеся выше нормы.

Вернемся к результату, полученному ребенком шести лет, о котором упоминалось выше. Его успешность по тесту равна 117. Этот результат выше нормы, но очень незначительно (верхняя граница нормы 116).

Кроме статистической нормы, основой для сравнения, интерпрета­ции результатов диагностических испытаний могут стать и такие по­казатели, как процентили.

**Процентиль** — это процентная доля индивидов из выборки стандар­тизации, первичный результат которых ниже данного первичного по­казателя.

Например, если 28 *%* людей правильно решат не более 15 задач в ариф­метическом тесте, то первичному показателю 15 соответствует 28-й про­центиль (*Р*28)*.* Процентили указывают на относительное положение ин­дивида в выборке стандартизации. Их также можно рассматривать, как ранговые градации, общее число которых равно 100, с той лишь разни­цей, что при ранжировании принято начинать отсчет сверху, т. е. с луч­шего члена группы, получающего ранг 1. В случае же процентилей от­счет ведется снизу, поэтому чем ниже процентиль, тем хуже позиция индивида.

50-й процентиль (*Р*50) соответствует *медиане* — одному из показа­телей центральной тенденции. Процентили свыше 50 представляют показатели выше среднего, а те, которые лежат ниже 50, — сравнитель­но низкие показатели. 25-й и 75-й процентили известны также под на­званием 1-го и 3-го квартилей, поскольку они выделяют нижнюю и верхнюю четверти распределения. Как и медиана, они удобны для опи­сания распределения показателей и сравнения с другими распреде­лениями [10, т. 1].

Процентили *не следует смешивать с обычными процентными пока­зателями.* Последние являются первичными показателями и представляют собой процент правильно выполненных заданий, тогда как процентиль — это производный показатель, указывающий на долю от общего числа членов группы. Первичный результат, который ниже любого показателя, полученного в выборке стандартизации, имеет ну­левой процентильный ранг (*Р*о). Результат, превышающий любой по­казатель в выборке стандартизации, получает процентильный ранг 100 (Р100). Эти процентили, однако, не означают нулевого или абсолютно­го результата выполнения теста.

Процентильные показатели обладают рядом достоинств, в частности:

♦ их легко рассчитать и понять даже сравнительно неподготовлен­ному человеку;

♦ их применение достаточно универсально и подходит к любому типу тестов.

Однако недостаток процентилей - это существенное неравенство единиц отсчета в том случае, когда анализируются крайние точки рас­пределения. При использовании процентилей (как уже отмечалось вы­ше) определяется только относительное положение индивидуальной оценки, но не величина различий между отдельными показателями.

В психодиагностике существует и другой подход к оценке резуль­татов диагностических испытаний. В нашей стране под руководством К. М. Гуревича [35] разрабатываются тесты, в которых в качестве точ­ки отсчета выступает не статистическая норма, а независимый от ре­зультатов испытания, объективно заданный **социально-психологиче­ский норматив.**

Социально-психологический норматив реализуется в совокупности заданий, составляющих тест. Следовательно, сам тест в полном его объеме и является таким нормативом. Все сопоставления индивиду­альных или групповых результатов тестирования проводятся с тем максимумом, который представляется в тесте (а это полный набор зна­ний). В качестве критерия оценки выступает показатель, отражающий степень близости результатов к нормативу. Имеется разработанная схема представления групповых количественных данных.

Для анализа данных относительно их близости к социально-психо­логическому нормативу, условно рассматриваемому как 100 %-ное вы­полнение всего теста, все испытуемые подразделяются по результа­там тестирования на 5 подгрупп:

1) наиболее успешные — 10%;

2) близкие к успешным — 20 *%;*

3) средние по успешности — 40 %;

4) мало успешные — 20 %;

5) наименее успешные — 10%.

Для каждой из подгрупп подсчитывается средний процент правиль­но выполненных заданий. Строится система координат, где по оси аб­сцисс идут номера подгрупп, по оси ординат — процент выполненных каждой из подгрупп заданий. После нанесения соответствующих то­чек вычерчивается график, отражающий приближение каждой из под­групп к социально-психологическому нормативу. Такая обработка проводится по результатам как теста в целом, так и каждого субтеста в отдельности.

**Выборка стандартизации.** При разработке и применении любой точки отсчета следует обращать особое внимание на выборку испыту­емых, на которой проводится стандартизация диагностической мето­дики. В математической статистике принято различать такие понятия, как генеральная совокупность (популяция) и выборка.

Всякая большая совокупность людей, которую хотели бы исследо­вать или относительно которых собираются делать выводы, называет­ся *генеральной совокупностью.*

**Выборка** — *это часть или подмножество совокупности.* Проводить исследование всей популяции не принято. Обычно из нее выделяют группу людей — выборку стандартизации — которая реально подверга­ется тестированию, и с ее помощью оценивается генеральная совокуп­ность. Чтобы оценки носили достоверный характер, выборка должна быть *репрезентативна, представительна* рассматриваемой популя­ции, т. е. ее вероятностные свойства должны совпадать или быть близ­кими к свойствам генеральной совокупности.

А. Анастази [10, т. 1] приводится пример формирования репрезента­тивной выборки при стандартизации шкалы Векслера. Выборка вклю­чала 1700 человек с равным количеством мужчин и женщин. Испытуе­мые в возрасте от 16 до 64 лет были распределены по семи возрастным уровням. При формировании выборки исследователи опирались на дан­ные последней переписи населения США. Учитывалось пропорциональ­ное распределение населения по географическим районам, принадлеж­ность к городскому и сельскому населению, принадлежность к белой или цветной расе, учитывались также уровень образования и профес­сия. На каждом возрастном уровне в выборку были введены один муж­чина и одна женщина, находящиеся в учреждениях для умственно от­сталых.

По мнению А. Анастази, подавляющее большинство диагностиче­ских методик стандартизовано не для столь широких популяций, как многие полагают. Трудно рассчитывать, что по какому-либо тесту имеются адекватные нормы для таких обширных популяций, как, напри­мер, «взрослые американцы-мужчины» или «американские дети 14-лет­него возраста». Выборки, ориентированные на широкие популяции, не всегда репрезентативны и чаще всего бывают смещены в тех или иных отношениях (т. е. некоторые подгруппы популяции могут быть пред­ставлены непропорционально своей численности). Так, если опре­делить популяцию как «14-летние дети», а выборку стандартиза­ции составить из 14-летних школьников, то ее нельзя рассматривать в качестве репрезентативной, поскольку не все 14-летние дети являют­ся школьниками. В этом случае лучше сузить определение популяции (т. е. определить ее как «14-летние школьники»), чем переносить нор­мы, полученные на школьниках, на популяцию 14-летних детей.

Таким образом, одним из способов обеспечения репрезентативно­сти выборки является *ограничение популяции.* Ограничить популяцию можно по разным признакам: по возрасту, полу, социальному проис­хождению, профессии, социально-экономическому статусу, здоровью и т. д. Такая популяция определяется как специфическая, и стандар­тизация диагностических методик осуществляется на узконаправлен­ных выборках, которые репрезентативны специфической популяции. Создатель диагностической методики должен всегда сообщать, для ка­кой специфической популяции были разработаны нормативные по­казатели.

Отбор испытуемых в выборку стандартизации осуществляется сле­дующим образом:

1) дается определение популяции с выделением в ее структуре пе­ременных, значимых и малозначимых для изучаемого психиче­ского явления (возраст, образование, профессия и т. д.);

2) популяция делится на части в соответствии со значимыми пере­менными;

3) испытуемые отбираются в случайном порядке и пропорциональ­но численности каждой значимой части совокупности. Случай­ный отбор может осуществляться по алфавиту, по таблице слу­чайных чисел или другим способом. Важно, чтобы у всех пред­ставителей популяции были равные шансы попасть в выборку стандартизации. Это условие подразумевает, что каждый выбор не зависит от остальных.

Объем выборки может варьироваться в широких пределах, но ее минимальный порог, необходимый для получения достоверных ре­зультатов, — порядка 200 человек [26].

§ 2. Надежность и валидность

Прежде чем психодиагностические методики могут быть использо­ваны для практических целей, они должны пройти проверку по ряду формальных критериев, доказывающих их высокое качество и эффек­тивность. Эти требования в психодиагностике складывались годами в процессе работы над тестами и над их совершенствованием. В резуль­тате появилась возможность оградить психологию от всевозможных безграмотных подделок, претендующих на то, чтобы называться диаг­ностическими методиками.

К числу основных критериев оценки психодиагностических мето­дик относятся надежность и валидность. Большой вклад в разработку этих понятий внесли зарубежные психологи (А. Анастази, Е. Гизелли, Дж. Гилфорд, Л. Кронбах, Р. Торндайк и Е. Хаген и др.). Ими были разработаны как формально-логический, так и математико-статисти-ческий аппарат (прежде всего, корреляционный метод и факторный анализ) обоснования степени соответствия методик отмеченным кри­териям.

В психодиагностике проблемы надежности и валидности методик тесно взаимосвязаны, тем не менее существует традиция раздельного изложения этих важнейших характеристик. Следуя ей, начнем с рас­смотрения надежности методик.

**Надежность**

В традиционной тестологии термин *«надежность» означает относительное посто­янство, устойчивость, согласованность ре­зультатов теста при первичном и повторном его применении на одних и тех же испытуемых.* Как пишет А. Анастази [ 10, т. 1 ], вряд ли можно с доверием относиться к тесту интеллекта, если по нему в начале неде­ли ребенок имел показатель, равный 110, а к концу — 80. Повторное применение надежных методик дает сходные оценки. При этом в оп­ределенной мере могут совпадать как сами результаты, так и порядко­вое место (ранг), занимаемое испытуемым в группе. И в том, и в дру­гом случае при повторении опыта возможны некоторые расхождения, но важно, чтобы они были незначительными, в пределах одной груп­пы. Таким образом, можно сказать, что надежность методики — это такой критерий, который говорит о точности психологических изме­рений, т. е. позволяет судить о том, насколько внушают доверие полу­ченные результаты.

Степень надежности методик зависит от многих причин. Поэтому важной проблемой практической диагностики является выяснение факторов, снижающих точность измерений. Была сделана попытка со­ставить классификацию таких факторов. Среди них наиболее часто называются следующие:

1) нестабильность диагностируемого свойства;

2) несовершенство диагностических методик (небрежно составле­на инструкция, задания по своему характеру разнородны, нечет­ко сформулированы указания, как методику предъявлять испы­туемым, и т. д.);

3) меняющаяся ситуация обследования (разное время дня, когда проводятся эксперименты, разная освещенность помещения, на­личие или отсутствие посторонних шумов и т. д.);

4) различия в манере поведения экспериментатора (от опыта к опы­ту по-разному предъявляет инструкции, по-разному стимулиру­ет выполнение заданий и т. д.);

5) колебания в функциональном состоянии испытуемого (в одном эксперименте отмечается хорошее самочувствие, в другом — утом­ление и т. д.);

6) элементы субъективности в способах оценки и интерпретации результатов (когда ведется протоколирование ответов испы­туемых, оцениваются ответы по степени полноты, оригинально­сти и т. п.).

Если все эти факторы иметь в виду и постараться в каждом из них устранить условия, снижающие точность измерений, то можно до­биться приемлемого уровня надежности теста. Одним из важнейших средств повышения надежности психодиагностической методики яв­ляется единообразие процедуры обследования, его строгая регламен­тация: одинаковые для обследуемой выборки испытуемых обстановка и условия работы, однотипный характер инструкций, одинаковые для всех временные ограничения, способы и особенности контакта с ис­пытуемыми, порядок предъявления заданий и т. д. При такой стандар­тизации процедуры исследования можно существенно уменьшить вли­яние посторонних случайных факторов на результаты теста и таким образом повысить их надежность.

На характеристику надежности методик большое влияние оказыва­ет исследуемая выборка. Она может как снижать, так и завышать этот показатель, например, надежность может быть искусственно завышена, если в выборке небольшой разброс результатов, т. е. если результаты по своим значениям близки друг к другу. В этом случае при повтор­ном обследовании новые результаты также расположатся тесной груп­пой. Возможные изменения ранговых мест испытуемых будут незна­чительными, и, следовательно, надежность методики будет высокой. Такое же неоправданное завышение надежности может возникнуть при анализе результатов выборки, состоящей из группы, имеющей очень высокие результаты, и из группы с очень низкими оценками по тесту. Тогда эти далеко отстоящие друг от друга результаты не будут перекрываться, даже если и вмешаются в условия эксперимента слу­чайные факторы. Поэтому в руководстве обычно делается описание выборки, на которой определялась надежность методики.

В настоящее время надежность все чаще определяется на наиболее однородных выборках, т. е. на выборках, схожих по полу, возрасту, уровню образования, профессиональной подготовке и т. п. Для каж­дой такой выборки приводятся свои коэффициенты надежности. При­водимый показатель надежности применим только к группам, подоб­ным тем, на которых он определялся. Если методика применяется к выборке, отличающейся от той, на которой проверялась ее надежность, то эта процедура должна быть проведена заново.

Так как надежность отражает степень согласованности двух неза­висимо полученных рядов показателей, то математико-статистический прием, с помощью которого устанавливается надежность мето­дики — это *корреляции* (по Пирсону или Спирмену). Надежность тем выше, чем ближе полученный коэффициент корреляции подходит к единице, и наоборот.

В данной книге при описании видов надежности основной упор де­лается на работы К. М. Гуревича [30-33], который, проведя тщатель­ный анализ зарубежной литературы по этой проблеме, предложил тол­ковать надежность как комплексную характеристику, включающую:

♦ надежность самого измерительного инструмента;

♦ стабильность изучаемого признака;

♦ константность, т. е. относительную независимость результатов от личности экспериментатора.

Основные показатели он предложил обозначить следующим образом:

♦ показатель, характеризующий измерительный инструмент, пред­лагается называть *коэффициентом надежности;*

♦ показатель, характеризующий стабильность измеряемого свой­ства — *коэффициентом стабильности;*

♦ показатель оценки влияния личности экспериментатора — *коэф­фициентом константности.*

Именно в таком порядке рекомендуется осуществлять проверку ме­тодики на надежность: целесообразно сначала проверить инструмент измерения. Если полученные данные удовлетворительны, то можно переходить к установлению меры стабильности измеряемого свойства, а уже после этого, при необходимости, заняться критерием констант­ности.

Остановимся на более подробном рассмотрении этих показателей, характеризующих с разных сторон надежность психодиагностической методики.

**Определение надежности измерительного инструмента.** Оттого, как составлена методика, насколько правильно подобраны задания с точки зрения их взаимосогласованности, насколько она однородна, зависит точность, объективность любого психологического измерения. Внутренняя однородность методики показывает, что ее задания акту­ализируют одно и то же свойство, признак.

Для проверки надежности измерительного инструмента, говоря­щего о его однородности (или гомогенности), используется так назы­ваемый метод «расщепления». Обычно задания делятся на четные и нечетные, отдельно обрабатываются, а затем результаты двух получен­ных рядов коррелируются между собой. Для применения этого спосо­ба нужно поставить испытуемых в такие условия, чтобы они смогли успеть решить (или попытаться решить) все задания. Если методика однородна, то большой разницы в успешности решения по таким по­ловинкам не будет, и, следовательно, коэффициент корреляции будет достаточно высоким.

Можно делить задания и другим путем. Например, можно сопоста­вить первую половину теста со второй, первую и третью четверть со второй и четвертой и т. п. Однако «расщепление» на четные и нечет­ные задания представляется наиболее целесообразным, поскольку именно этот способ наиболее независим от влияния таких факторов, как врабатываемость, тренировка, утомление и пр.

Методика признается надежной, когда полученный коэффициент не ниже 0,75-0,85. Лучшие по надежности тесты дают коэффициенты порядка 0,90 и более.

**Определение стабильности изучаемого признака.** Определить на­дежность самой методики — это не значит решить все вопросы, связан­ные с ее применением. Нужно еще установить, насколько устойчив, стабилен признак, который исследователь намерен измерять. Было бы методологической ошибкой рассчитывать на абсолютную стабиль­ность психологических признаков. В том, что измеряемый признак со временем меняется, нет ничего опасного для надежности. Все дело в том, в каких пределах варьируются результаты от опыта к опыту у одного и того же испытуемого, не приводят ли эти колебания к тому, что испытуемый по непонятным причинам оказывается то в начале, то в середине, то в конце выборки. Сделать какие-то конкретные вы­воды об уровне представленности измеряемого признака у такого ис­пытуемого нельзя. Таким образом, колебания признака не должны иметь непредсказуемый характер. Если не ясны причины, по которым происходит резкое колебание, то такой признак не может быть исполь­зован в диагностических целях.

Для проверки стабильности диагностируемого признака, свойства используется прием, известный под названием *тест-ретест.* Он зак­лючается в повторном обследовании испытуемых с помощью той же методики. О стабильности признака судят по коэффициенту корреля­ции между результатами первого и второго обследования. Он будет свидетельствовать о сохранении или несохранении каждым испытуе­мым своего порядкового номера в выборке.

На степень устойчивости, стабильности диагностируемого свойства влияют разнообразные факторы. Число их достаточно велико. Выше уже говорилось о том, как важно соблюдать требования единообразия процедуры проведения эксперимента. Так, например, если первое тес­тирование проводилось в утренние часы, то и повторное должно быть проведено утром; если первый опыт сопровождался предварительным показом заданий, то и при повторном испытании это условие также должно быть соблюдено и т. д.

При определении стабильности признака большое значение имеет промежуток времени между первым и вторым обследованием. Чем короче срок от первого до второго испытания, тем (при прочих рав­ных условиях) больше шансов, что диагностируемый признак сохра­нит уровень первого испытания. С увеличением временного интервала стабильность признака имеет тенденцию снижаться, так как возрас­тает число посторонних факторов, влияющих на нее. Следовательно, напрашивается вывод, что целесообразно проводить повторное тести­рование через короткий срок после первого. Однако тут есть свои сложности: если срок между первым и вторым опытом небольшой, то некоторые испытуемые могут воспроизвести свои прежние ответы по памяти и, таким образом, отойдут от смысла выполнения заданий. В этом случае результаты двух предъявлений методики уже нельзя рассматривать как независимые.

Трудно четко ответить на вопрос, какой срок можно считать опти­мальным для повторного эксперимента. Только исследователь, исхо­дя из психологической сущности методики, условий, в которых она проводится, особенностей выборки испытуемых, должен определить этот срок. При этом такой выбор должен быть научно обоснован. В те-стологической литературе наиболее часто называются временные ин­тервалы в несколько месяцев (но не более полугода). При обследова­нии детей младшего возраста, когда возрастные изменения и развитие происходят очень быстро, эти интервалы могут быть порядка несколь­ких недель [10, т. 1].

Коэффициент стабильности методики должен быть достаточно вы­соким (не ниже 0,80).

**Определение константности** (относительной независимости резуль­татов от личности экспериментатора). Поскольку методика, разрабо­танная для диагностических целей, не предназначена для того, чтобы вечно оставаться в руках своих создателей, крайне важно знать, в ка­кой мере ее результаты поддаются влиянию личности эксперимента­тора. Хотя диагностическая методика всегда снабжается подробными инструкциями по ее применению, правилами и примерами, указыва­ющими, как проводить эксперимент, однако регламентировать мане­ру поведения экспериментатора, скорость его речи, тон голоса, паузы, выражение лица очень трудно. Испытуемый в своем отношении к опы­ту всегда отразит то, как сам экспериментатор к этому опыту относит­ся (допускает небрежность или действует точно в соответствии с тре­бованиями процедуры, проявляет требовательность, настойчивость или бесконтрольность и т. п.).

Хотя в тестологической практике критерием константности поль­зуются нечасто, однако это не может служить основанием для его не­дооценки. Если у авторов методики возникают подозрения по поводу возможного влияния личности экспериментатора на исход диагно­стической процедуры, то целесообразно проверить методику по этому критерию. При этом важно иметь в виду следующий момент. Если под воздействием нового экспериментатора все испытуемые в одинаковой степени стали работать немного лучше или немного хуже, то сам по себе этот факт (хотя и заслуживает внимания) на надежность мето­дики не окажет влияния. Надежность изменится лишь тогда, когда воздействие экспериментатора на испытуемых различно: одни стали работать лучше, другие хуже, а третьи так же, как и при первом экспериментаторе. Другими словами, если испытуемые при новом экспе­риментаторе изменили свои порядковые места в выборке.

Коэффициент константности определяется путем корреляции ре­зультатов двух опытов, проведенных в относительно одинаковых усло­виях на одной и той же выборке испытуемых, но разными экспери­ментаторами. Коэффициент корреляции не должен быть ниже 0,80.

Итак, были рассмотрены три показателя надежности психодиагно­стических методик. Может возникнуть вопрос, нужно ли при созда­нии методик осуществлять проверку каждого из них? На этот вопрос следует дать утвердительный ответ.

Так, авторы «Стандартных требований к педагогическим и психо­логическим тестам» в главе «Надежность» отмечают, что коэффици­ент надежности — это родовое понятие, включающее в себя несколько видов, и каждый вид имеет свой особый смысл. Разделяет эту точку зрения и К. М. Гуревич [32]. По его мнению, когда говорят о разных способах определения надежности, то имеют дело не с лучшей или худшей мерой, а с мерами разной по существу надежности. В самом деле, чего стоит методика, если не ясно, надежна ли она сама по себе как измерительный инструмент, или не установлена стабильность из­меряемого свойства? Чего стоит диагностическая методика, если не­известно, могут ли изменяться результаты в зависимости от того, кто ведет эксперимент? Каждый в отдельности показатель никак не заме­нит других способов проверки и, следовательно, не может рассматри­ваться в качестве необходимой и достаточной характеристики надеж­ности. Только методика, располагающая полной характеристикой надежности, наиболее пригодна для диагностико-практического при­менения.

**Валидность**

Другим после надежности ключевым критерием оценки качества методик является валидность. Вопрос о валидности методи­ки решается лишь после того, как установлена достаточная ее надеж­ность, поскольку ненадежная методика не может быть валидной. Но самая надежная методика без знания ее валидности является практи­чески бесполезной.

Следует заметить, что вопрос о валидности до последнего времени представляется одним из самых сложных. Наиболее укоренившимся определением этого понятия является то, которое приведено в книге А. Анастази: «Валидность теста — понятие, указывающее нам, что тест измеряет и насколько хорошо он это делает» [10, т. 1 с. 126].

Валидность по своей сути — это *комплексная характеристика, вклю­чающая, с одной стороны, сведения о том, пригодна ли методика для измерения того, для чего она была создана, а с другой стороны, какова ее действенность, эффективность, практическая полезность.*

По этой причине не существует какого-то единого универсального подхода к определению валидности. В зависимости от того, какую сто­рону валидности хочет рассмотреть исследователь, используются и разные способы доказательства. Другими словами, понятие валидно­сти включает в себя разные ее виды, имеющие свой особый смысл. Проверка валидности методики называется валидизацией.

Валидность в первом ее понимании имеет отношение к самой мето­дике, т. е. это валидность измерительного инструмента. Такая провер­ка называется *теоретической валидизацией.* Валидность во втором понимании уже относится не столько к методике, сколько к цели ее использования. *Это прагматическая валидизация.*

Обобщая, можно сказать следующее:

♦ при теоретической валидизации исследователя интересует само свойство, измеряемое методикой. Это, по существу, означает, что проводится собственно психологическая валидизация;

♦ при прагматической валидизации суть предмета измерения (пси­хологического свойства) оказывается вне поля зрения. Главный акцент сделан на то, чтобы доказать, что нечто, измеряемое мето­дикой, имеет связь с определенными областями практики.

Провести **теоретическую валидизацию**, в отличие от прагматиче­ской, порой оказывается значительно труднее. Не вдаваясь пока в кон­кретные детали, остановимся в общих чертах на том, как проверяется прагматическая валидность: выбирается какой-нибудь независимый от методики внешний критерий, определяющий успех в той или иной деятельности (учебной, профессиональной и т. п.), и с ним сравнива­ются результаты диагностической методики. Если связь между ними признается удовлетворительной, то делается вывод о практической зна­чимости, эффективности, действенности диагностической методики.

Для определения теоретической валидности найти какой-либо не­зависимый критерий, лежащий вне методики, гораздо труднее. Поэто­му на ранних стадиях развития тестологии, когда концепция валидно­сти только складывалась, бытовало интуитивное представление о том, что тест измеряет:

1) методика называлась валидной, так как то, что она измеряет, про­сто очевидно;

2) доказательство валидности основывалось на уверенности иссле­дователя в том, что его метод позволяет понять испытуемого;

3) методика рассматривалась как валидная (т. е. принималось ут­верждение, что такой-то тест измеряет такое-то качество) только потому, что теория, на основании которой строилась методика, очень хорошая.

Принятие на веру голословных утверждений о валидности методи­ки не могло продолжаться длительное время. Первые проявления дей­ствительно научной критики развенчали такой подход: начались по­иски научно обоснованных доказательств.

Таким образом, провести теоретическую валидизацию методики — это *доказать, что методика измеряет именно то свойство, качество, которое она по замыслу исследователя должна измерять.*

Так, например, если какой-то тест разрабатывался для того, чтобы диагностировать умственное развитие детей, надо проанализировать, действительно ли он измеряет именно это развитие, а не какие-то дру­гие особенности (например, личность, характер и т. п.). Таким образом, для теоретической валидизации кардинальной проблемой является отношение между психологическими явлениями и их показателями, посредством которых эти психологические явления пытаются познать. Это показывает, насколько замысел автора и результаты методики со­впадают.

Не столь сложно провести теоретическую валидизацию новой ме­тодики, если для измерения данного свойства уже имеется методика с доказанной валидностью. Наличие корреляции между новой и ана­логичной уже проверенной методикой указывает на то, что разра­ботанная методика измеряет то же психологическое качество, что и эталонная. И если новый метод одновременно оказывается более ком­пактным и экономичным в проведении и обработке результатов, то психодиагносты получают возможность использовать новый инстру­мент вместо старого.

Но теоретическая валидность доказывается не только путем сопо­ставления с родственными показателями, а также и с теми, где, исходя из гипотезы, значимых связей не должно быть. Таким образом, для проверки теоретической валидности важно, с одной стороны, устано­вить степень связи с родственной методикой *(конвергентная валид­ность)* и отсутствие этой связи с методиками, имеющими другое тео­ретическое основание *(дискриминантная валидность).*

Гораздо труднее провести теоретическую валидизацию методики тогда, когда такой путь проверки невозможен. Чаще всего именно с такой ситуацией сталкивается исследователь. В таких обстоятельствах только постепенное накопление разнообразной информации о изуча­емом свойстве, анализ теоретических предпосылок и эксперименталь­ных данных, значительный опыт работы с методикой позволяет рас­крыть ее психологический смысл.

Важную роль для понимания того, что методика измеряет, играет сопоставление ее показателей с практическими формами деятельно­сти. Но здесь особенно важно, чтобы методика была тщательно прора­ботана в теоретическом плане, т. е. чтобы имелась прочная, обосно­ванная научная база. Тогда при сопоставлении методики с взятым из повседневной практики внешним критерием, соответствующим тому, что она измеряет, может быть получена информация, подкрепляющая теоретические представления о ее сущности.

Важно помнить, что если доказана теоретическая валидность, то ин­терпретация полученных показателей становится более ясной и од­нозначной, а название методики соответствует сфере ее применения. Что касается **прагматической валидизации,** то она подразумевает проверку методики с точки зрения ее *практической эффективности, значимости, полезности,* поскольку диагностической методикой име­ет смысл пользоваться только тогда, когда доказано, что измеряемое свойство проявляется в определенных жизненных ситуациях, в опре­деленных видах деятельности. Ей придают большое значение особен­но там, где встает вопрос отбора.

Если опять обратиться к истории развития тестологии [1; 10; 31; 62; 88 и др.], то можно выделить такой период (20-30-е гг. XX в.), когда научное содержание тестов и их теоретический багаж интересовали в меньшей степени. Важно было, чтобы тест работал, помогал быстро отбирать наиболее подготовленных людей. Эмпирический критерий оценки тестовых заданий считался единственно верным ориентиром в решении научных и прикладных задач.

Использование диагностических методик с чисто эмпирическим обоснованием, без отчетливой теоретической базы нередко приводило к псевдонаучным выводам, к неоправданным практическим рекомен­дациям. Нельзя было точно назвать те особенности, качества, которые тесты выявляли. По существу они являлись слепыми пробами.

Такой подход к проблеме валидности тестов был характерен вплоть до начала 50-х гг. XX в. не только в США, но и в других странах. Те­оретическая слабость эмпирических методов валидизации не могла не вызвать критики со стороны тех ученых, которые в разработке тестов призывали опираться не только на голую эмпирику и практику, но и на теоретическую концепцию. Практика без теории, как известно, слепа, а теория без практики мертва. В настоящее время теоретико-практическая оценка валидности методик воспринимается как наибо­лее продуктивная.

Для проведения прагматической валидизации методики, т. е. для оценки ее эффективности, действенности, практической значимости, обычно используется независимый *внешний критерий* — показатель проявления изучаемого свойства в повседневной жизни. Таким кри­терием может быть и успеваемость (для тестов способностей к обу­чению, тестов достижений, тестов интеллекта), и производственные достижения (для методик профессиональной направленности), и эф­фективность реальной деятельности — рисование, моделирование и т. д. (для тестов специальных способностей), субъективные оценки (для тестов личности).

Американские исследователи Д. Тиффин и Е. Мак-Кормик, прове­дя анализ используемых для доказательства валидности внешних кри­териев, выделяют четыре их типа [по 31):

1) критерии исполнения (в их число могут входить такие, как коли­чество выполненной работы, успеваемость, время, затраченное на обучение, темп роста квалификации и т. п.);

2) субъективные критерии (они включают различные виды ответов, которые отражают отношение человека к чему-либо или к кому-либо, его мнение, взгляды, предпочтения; обычно субъективные критерии получают с помощью интервью, опросников, анкет);

3) физиологические критерии (они используются при изучении вли­яния окружающей среды и других ситуационных переменных на организм и психику человека; замеряется частота пульса, давле­ние крови, электросопротивление кожи, симптомы утомления И т. д.);

4) критерии случайностей (применяются, когда цель исследования касается, например, проблемы отбора для работы таких лиц, ко­торые менее подвержены несчастным случаям).

Внешний критерий должен отвечать трем основным требованиям:

♦ он должен быть релевантным;

♦ свободным от помех;

♦ надежным.

Под *релевантностью* имеется в виду смысловое соответствие диаг­ностического инструмента независимому жизненно важному критерию. Другими словами, должна быть уверенность в том, что в крите­рии задействованы именно те особенности индивидуальной психики, которые измеряются и диагностической методикой. Внешний крите­рий и диагностическая методика должны находиться между собой во внутреннем смысловом соответствии, быть качественно однородны­ми по психологической сущности. Если, например, тест измеряет ин­дивидуальные особенности мышления, умение выполнять логические действия с определенными объектами, понятиями, то и в критерии нужно искать проявление именно этих умений. Это в равной степени относится и к профессиональной деятельности. Она имеет не одну, а несколько целей, задач, каждая из которых специфична и предъяв­ляет свои условия к выполнению. Из этого вытекает существование нескольких критериев выполнения профессиональной деятельности. Поэтому не следует проводить сопоставление успешности по диагно­стическим методикам с производственной эффективностью в целом. Необходимо найти такой критерий, который по характеру выполняе­мых операций соотносим с методикой.

Если относительно внешнего критерия неизвестно, релевантен он измеряемому свойству или нет, то сопоставление с ним результатов психодиагностической методики становится практически бесполез­ным. Оно не позволяет прийти к каким-либо выводам, которые могли бы дать оценку валидности методики.

Требования *свободы от помех* вызываются тем, что, например, учеб­ная или производственная успешность зависит от двух переменных: от самого человека, его индивидуальных особенностей, измеряемых методиками, и от ситуации, условий учебы, труда, которые могут при­внести помехи, «загрязнить» применяемый критерий. Чтобы в какой-то мере избежать этого, следует отбирать для исследования такие груп­пы людей, которые находятся в более или менее одинаковых условиях. Можно использовать и другой метод. Он состоит в корректировке влияния помех. Эта корректировка носит обычно статистический ха­рактер. Так, например, производительность следует брать не по абсо­лютным значениям, а в отношении к средней производительности ра­бочих, работающих в аналогичных условиях.

Когда говорят, что критерий должен иметь статистически достовер­ную *надежность,* это означает, что он должен отражать постоянство и устойчивость исследуемой функции.

Поиски адекватного и легко выявляемого критерия относятся к очень важным и сложным задачам валидизации. В западной тестологии мно­го методик дисквалифицировано только потому, что не удалось найти подходящего критерия для их проверки. Например, у большей части анкет данные по их валидности сомнительны, так как трудно найти адекватный внешний критерий, отвечающий тому, что они измеряют.

Оценка валидности методик может носить количественный и каче­ственный характер.

Для вычисления *количественного* показателя — коэффициента ва­лидности — сопоставляются результаты, полученные при применении диагностической методики, с данными, полученными по внешнему критерию, тех же лиц. Используются разные виды линейной корреля­ции (по Спирмену, по Пирсону).

*Сколько испытуемых необходимо для расчета валидности?*

Практика показала, что их не должно быть меньше 50, однако луч­ше всего более 200. Часто возникает вопрос, какой должна быть вели­чина коэффициента валидности, чтобы она считалась приемлемой? В общем отмечается, что достаточно того, чтобы коэффициент валид­ности был статистически значим. Низким признается коэффициент валидности порядка 0,20-0,30, средним — 0,30-0,50 и высоким — свы­ше 0,60.

Но, как подчеркивают А. Анастази [10, т. 1], К. М. Гуревич [31] и др., не всегда для вычисления коэффициента валидности правомерно ис­пользовать линейную корреляцию. Этот прием оправдан лишь тогда, когда доказано, что успех в какой-то деятельности прямо пропорцио­нален успеху в выполнении диагностической пробы. Позиция зару­бежных тестологов, особенно тех, кто занимается профпригодностью и профотбором, чаще всего сводится к безоговорочному признанию того, что для профессии больше подойдет тот, кто больше выполнил заданий в тесте. Но может быть и так, что для успеха в деятельности нужно обладать свойством на уровне 40 % решения теста. Дальнейший успех в тесте уже не имеет никакого значения для профессии. Нагляд­ный пример из монографии К. М. Гуревича [31]: почтальон должен уметь читать, но читает ли он с обычной скоростью или с очень боль­шой скоростью — это уже не имеет профессионального значения. При таком соотношении показателей методики и внешнего критерия наи­более адекватным способом установления валидности может быть кри­терий различий.

Возможен и другой случай: более высокий уровень свойства, чем это требует профессия, служит помехой профессиональному успеху. Так, еще на заре XX в. американский исследователь Ф. Тейлор нашел, что наиболее развитые работницы производства имеют невысокую производительность труда. То есть высокий уровень их умственного развития мешал им высокопроизводительно трудиться. В этом случае для вычисления коэффициента валидности более подошел бы диспер­сионный анализ или вычисление корреляционных отношений.

Как показал опыт работы зарубежных тестологов, ни одна стати­стическая процедура не в состоянии полностью отразить многообра­зие индивидуальных оценок. Поэтому часто для доказательства валид­ности методик используют другую модель — клинические оценки. Это не что иное, как *качественное* описание сущности изучаемого свой­ства. В этом случае речь идет об использовании приемов, не опира­ющихся на статистическую обработку.

**Вопросы и задания**

1. Дайте определение понятию «стандартизация методик».

2. Что такое репрезентативная выборка? Как она строится?

3. Назовите приведенные в главе критерии оценки результатов ди­агностических испытаний.

4. Что такое надежность методики? Назовите виды надежности.

5. Что такое валидность методики? Назовите ее основные виды.

**Рекомендуемая литература**

1. *Анастази А.* Психологическое тестирование: В 2 кн. / Под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. Кн. 1. - М., 1982.

2. *Бурлачук Л. Ф.* Психодиагностика. — СПб., 2003.

3. *Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.* Словарь-справочник по психоло­гической диагностике. — Киев, 1989.

4. *Гайда В. К., Захаров В. П.* Психологическое тестирование. — Л., 1982.

5. *Гуревич К. М.* О надежности психофизиологических показате­лей // Проблемы дифференциальной психофизиологии. Т. 6. — М., 1969.

6. *Гуревич К. М.* Надежность психологических тестов // Психоло­гическая диагностика. Ее проблемы и методы. — М., 1975.

7. *Гуревич К. М.* Статистика — аппарат доказательства психологи­ческой диагностики // Проблемы психологической диагности­ки. — Таллин, 1977.

8. *Гуревич К. М.* Что такое психологическая диагностика. — М., 1985.

9. *Гуревич К. М.* Проблемы дифференциальной психологии. — М.; Воронеж, 1998.

10. *Носс И. Н.* Введение в технологию психодиагностики. — М., 2003.

11. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. - М., 1987.

12. Основы психодиагностики / Под ред. А. Г. Шмелева. — Ростов н/Д, 1996.

**Часть II**

**ДИАГНОСТИКА**

**КОГНИТИВНОЙ**

**СФЕРЫ**

**Глава 1**

**Диагностика интеллекта и умственного развития**

Проблема интеллекта, интеллектуальных способностей, интеллек­туального (умственного) развития в психологии относится к числу старейших. Порой представляется, что это «вечная» проблема, отно­сящаяся к «инвариантному ядру» (выражение М. Г. Ярошевского) этой науки, т. е. к той системе категорий и проблем, которые подверга­ются исследованию на всем протяжении ее возникновения, развития и существования. Более того, идеи относительно его происхождения и сущности высказывались учеными еще в период донаучного развития психологии (например, античными мыслителями Гераклитом, Парме-нидом, Платоном, Аристотелем др.).

Значимость проблемы интеллекта и умственного развития в первую очередь определяется той ролью, которую они играют в разрешении комплекса социальных и индивидуально-психологических проблем человека. Интеллект опосредует успешность деятельности, выполня­емой человеком, от него зависит разумность его поведения и взаимо­отношений с окружающими, социальная ценность и социальный ста­тус индивида. Он является ведущим, стержневым качеством не только когнитивного, но и целостного личностного развития. С ним связаны направленность и установки личности, система ее ценностей и само­отношение, он формирует личностный облик. Интеллект играет важ­нейшую роль в структуре целостной индивидуальности. Без уясне­ния его сущности неполным является понимание человека как *Homo sapiens.*

Вместе с тем интеллект остается многозначным понятием, отража­ющим способности человека к познанию, достижению целей, адап­тации, решению проблем и многое другое. Помимо того, что этим по­нятием пользуются психологи, им оперируют также в философии, социологии, педагогике, кибернетике, физиологии и других областях научного знания. Кроме того, оно существует в обыденном сознании,

является понятием житейским (отождествляемым с умом). В каждой из областей знания вырабатываются свои представления об интеллек­те, не поддающиеся простому объединению с другими или рациональ­ному обобщению. Без предварительного уточнения значения, которое ему придается в том или ином исследовании, нельзя понять результа­ты этого исследования.

Психодиагностика как прикладная наука не могла остаться в сторо­не от проблем интеллекта и умственного развития. Более того, услов­но принимается, что год возникновения научной психодиагностики (1890) определяется временем появления в научной литературе поня­тия «интеллектуальный тест» как средства, предназначенного для из­мерения интеллекта. В течение первых двух десятилетий психодиаг­носты в основном занимались только разработкой интеллектуальных тестов. Поэтому в определенной степени можно признать, что психо­диагностика обязана своим возникновением существованию пробле­мы интеллекта, необходимости его измерять в интересах практики. В этой главе рассмотрим, как складывались и изменялись представле­ния об интеллекте в связи с развитием интеллектуального тестирова­ния, как трактуются результаты тестов интеллекта на современном этапе. Здесь же будут описаны некоторые наиболее известные тесты интеллекта, а также тесты умственного развития, разработанные оте­чественными психодиагностами.

§ 1. Представления об интеллекте

Понятие «интеллект» (англ. — *intelligence)* как объект научного ис­следования было введено в психологию английским антропологом *Ф. Галътоном* в конце XIX в. Находясь под влиянием эволюционной теории Чарльза Дарвина, он считал решающей причиной возникно­вения любых индивидуальных различий, как телесных, так и психи­ческих, фактор наследственности. Если раньше наследственностью объясняли только умственную отсталость, то Ф. Гальтон распростра­нил влияние этого фактора на все уровни развития интеллекта — как самые высшие (талантливость, гениальность), так и средние [118; 125].

Согласно Гальтону, весь спектр интеллектуальных способностей наследственно детерминирован, а роль в возникновении индивидуаль­ных различий по интеллекту обучения, воспитания, других внешних условий развития отрицалась или признавалась несущественной. Это представление на многие десятилетия вперед определили взгляды пси­хологов, занимавшихся его исследованием, а также повлияли на мето-

дологию его измерения. Создатели первых тестов интеллекта А. Бине, Дж. Кеттелл, Л. Термен и другие полагали, что они измеряют способ­ность, независимую от условий развития [125].

Начиная с работ Ф. Гальтона, проблема интеллекта приобрела осо­бое значение, которого она прежде не имела. Генерализованное по­нимание интеллекта как способности требовало конкретизации — от­ветов на вопросы, касающиеся *сущности, природы* и *внешних прояв­лений* этой характеристики. Эти вопросы интересовали психологов на протяжении всего двадцатого столетия. Однако однозначных ответов на них не получено и до сих пор.

На протяжении XX в. были подвергнуты проверке и анализу следу­ющие подходы к пониманию сущности интеллекта:

« как способности обучаться (А. Бине, Ч. Спирмен, С. Колвин, Г. Вудроу и др.);

♦ как способности оперировать абстракциями (Л. Термен, Э. Торн-дайк, Дж. Петерсон);

♦ как способности адаптироваться к новым условиям (В. Штерн, Л. Терстоун, Эд. Клапаред, Ж. Пиаже).

Понимание интеллекта как *способности к обучению* распростране­но в зоопсихологии, где сравниваются интеллектуальные возможно­сти разных видов живых организмов на основе особенностей их обу­чения. В исследованиях Б. Скиннера, Э. Торндайка, А. Биттермана было обнаружено, что кривые обучения многих видов позвоночных имеют одинаковую форму, что позволило предположить у них сход­ные способности к обучению и, следовательно, одинаковый уровень интеллекта [125].

Понимание интеллекта как способности к обучению разделяли и не­которые известные психологи начала XX в. Так, в ранних исследова­ниях А. Бине и Ч. Спирмена фактически отождествлялись интеллект и способность к обучению. В. Хенмон считал, что интеллект измеряет­ся способностью к овладению знаниями и теми знаниями, которыми владеет человек. В. Диаборн называл интеллектом способность обу­чаться или приобретать опыт, а лучшим тестом на интеллект — «изме­рение реального прогресса в обучении» [107, с. 210].

Современные психологи, рассматривающие интеллект как способ­ность к обучению, пытаются выявить критерии обучения, выступа­ющие как показатели интеллекта. Может ли таким критерием являть­ся скорость обучения? По мнению многих, нет. Так, Р. Сноу и Э. Йелоу считают, что представлять различия в интеллекте как различия в ско-

рости обучения безосновательно, так как скорость обучения зависит от многих факторов (типов задач, компонентов внутри каждой задачи, методов обучения, интереса к изучаемому и пр.) [125]. В интеллекте больше различий, чем различий в скорости. Попытки индивидуализи­ровать обучение, опираясь только на учет скорости обучения, потер­пели неудачу: не удалось сгладить индивидуальные различия в успеш­ности обучения и в интеллектуальных измерениях даже тогда, когда каждый учился такое время, которое ему требовалось [125]. Скорост­ной фактор можно считать показателем обучаемости, но не единствен­ным, а лишь одним из ряда. Сопоставлять индивидов по обучаемости, используя скорость обучения, возможно лишь при условии элимини­рования всех прочих факторов, влияющих на обучение, главные среди которых интерес к изучаемому и личность учителя.

Более обоснованным является выбор в качестве критериев интел­лекта в обучении его легкости и способности к переносу. Этой пози­ции придерживаются, например, Дж. Хант и Д. Фергюсон, считающие, что интеллектуальные способности проявляются в умении перенести навык решения одних задач на другие, подметив их сходство [125]. Кроме того, интеллект, проявляемый в способности к обучению, рассматривается современными психологами как более сложная ха­рактеристика по сравнению с прежними представлениями. Это не только усвоение знаний, умений и навыков, но и стратегий как про­грамм решения разных задач, а также перенос усвоенного в новые си­туации.

Тем не менее, определение интеллекта как способности к обучению не может полностью удовлетворить психологов. Учебная деятельность является ведущей в определенный период жизни человека (детский, подростковый и юношеский). Интеллект взрослого человека прояв­ляется прежде всего в успешности решения иных (не учебных) про­блем — профессиональных, житейских и др. Успешность решения этих проблем не всегда связана с успешностью учебной деятельности. Хрестоматийным является пример Альберта Эйнштейна, который был плохим учеником в школе, провалился на экзаменах в Политехниче­ский университет Цюриха, а позднее поступил в него и с трудом окон­чил, получив плохие отзывы на дипломную работу.

Открытым остается и вопрос о том, существует ли общий фактор, или способность к обучению. По данным А. Фламмера, проанализиро­вавшего восемь исследований этой проблемы, выполненных извест­ными американскими психологами, только в одной из них был найден общий фактор обучаемости. Другой исследователь, К. Павлик, уста-

новил, что интеркорреляции успешности обучения разным типам за­дач колеблются от 0,10 до 0,20 [125].

Вывод, который можно сделать из приведенных работ, следующий: *обучение представляет собой сложную деятельность, и его успешность зависит от многих факторов, а не только от уровня интеллекта.* Сре­ди этих факторов как качества самого ученика (мотивация, черты ха­рактера и пр.), так и внешние по отношению к ученику обстоятельства (тип учебного заведения, методы преподавания и пр.). Поэтому не сто­ит отождествлять успешность обучения с интеллектом.

Об этом же свидетельствуют работы отечественных психологов, по­священные проблеме обучаемости. Современной психологии и педа­гогике известно, что адекватность педагогического воздействия инди­видуальным особенностям учащегося может значительно повысить эффективность обучения [91]. Поэтому по характеру обучаемости нельзя делать окончательные выводы о достоинствах интеллекта даже у детей школьного возраста. Безусловно, интеллект — лишь один из факторов обучаемости, а обучаемость — лишь одно из многих прояв­лений интеллекта.

Другое известное понимание интеллекта как *способности опериро­вать абстрактными отношениями* и *символами* разделяли Л. Термен, один из создателей шкал Стэнфорд-Бине, Дж. Петерсон и другие из­вестные психологи начала XX в. [107; 108; 112]. Так, Р. Торндайк представлял, что интеллект зависит от абстрактного мышления и про­является в умении опираться на абстрактные признаки при решении проблем [125].

Однако понимание интеллекта как способности к абстракции не может устроить психологов, так как ограничивает сферу интеллек­туальных способностей, исключая из них перцептивную и моторную области. Кроме того, получившая широкое признание концепция прак­тического интеллекта не предполагает обязательного оперирования абстракциями. Такое определение указывает на одну из сторон в про­явлениях интеллекта, на один из механизмов его осуществления — вербальный, оставляя в стороне вопрос о его сущности.

На протяжении долгого времени весьма распространенным было понимание интеллекта как *способности адаптироваться к новым ус­ловиям.* Еще В. Штерн определил его как способность использовать способы мышления применительно к цели и приспосабливать их к новым ответам [96]. Другой психолог начала XX в. Р. Фримен опреде­лил его как «адаптацию интеллектуальных целей и средств для их до­стижения, а также как сбалансированную реакцию на целостный мир

вещей, идей и личностей» [147, с. 134]. Подобных взглядов придержи­вались Р. Пинтнер, Л. Терстоун, Эд. Клапаред, Ж. Пиаже и др.

В более поздних исследованиях, рассматривающих психическую деятельность с точки зрения ее информационного характера, по суще­ству, вновь подчеркивается адаптивная функция интеллекта. Таковы его определения как «общей стратегии процесса получения информа­ции» [133], «способности к использованию различных видов инфор­мации» [128].

В 70-е гг. XX в. появились представления об интеллекте как о ком­пьютерной программе. Главную задачу исследователи видели в том, чтобы найти аналогию между ходом человеческой мысли и расчетами компьютера, решающего задачу. Психологи, идущие таким путем, пы­таются истолковать интеллект в терминах информационных процес­сов, возникающих у человека при решении задачи.

Видными сторонниками такого подхода к пониманию интеллекта являются А. Дженсен, Э. Хант, Р. Стернберг, Г. Саймон [125; 143]. Так, Г. Саймон пытался понять интеллект путем изучения информаци­онных процессов, протекающих у человека, решающего очень слож­ные задачи, такие, как логические или шахматные. Вместе с А. Ньюэл-лом он смоделировал на компьютере решение таких задач. Позднее, в 80-е гг., он совместно с другими учеными (Р. Глезер, Дж. Ларкин, А. Лесголд и др.) исследовал решение проблем, требующих значитель­ного уровня компетентности, таких, как постановка медицинского ди­агноза, физические задачи [143]. Сравнивая выполнение этих задач высококвалифицированными специалистами и новичками, психоло­ги обнаружили, что различия между этими двумя группами испытуе­мых не в характере задействованных информационных процессов, а в количестве и степени организации знаний, которые использовались для решения.

*Р. Стернберг* изучал протекание информационных процессов при выполнении человеком сложных мыслительных задач, таких, как ана­логии, завершение серий и силлогизмы [143]. Основную цель он видел в том, чтобы найти те характеристики, которые делают одних более эффективными обработчиками информации по сравнению с другими. Р. Стернберг разработал специальные задачи, в которых можно было выделить интеллектуальные процессы и стратегии, используемые ин­дивидами при решении традиционных тестовых задач. Свою технику он назвал *компонентным анализом.*

Основное положение своей теории, названной *триархической,* он сформулировал так: «Интеллект можно определить как вид умствен-

ной саморегуляции (самоуправления) — умственное управление своей жизнью конструктивным, целенаправленным способом» [143, с. 11]. Умственная саморегуляция содержит три основных элемента: адап­тацию к окружающей среде, селекцию новых влияний окружающей среды и формирование окружающей среды. Адаптация — это приспо­собление человека к среде, селекция — выбор среды, совместимой с индивидом, той, к которой можно приспособиться, а формирование — это приспособление окружающей среды к человеку.

Итак, *человек может разными способами действовать по отноше­нию к среде, но компоненты интеллекта, которые при этом он исполь­зует, универсальны.* Их три:

1) метакомпоненты (процессы, обеспечивающие планирование, кон­троль и оценку решения проблем);

2) компоненты исполнения (процессы низшего порядка, использу­емые для выполнения команд метакомпонентов);

3) компоненты приобретения знаний (процессы, используемые для обучения тому, как решать проблемы).

Все компоненты взаимозависимы и действуют совместно, когда че­ловек решает проблему. Проблемы различаются степенью новизны, а люди — своей способностью справиться с новыми задачами и ситуа­циями. Последняя, по мнению Р. Стернберга, зависит от степени авто­матизации информационных процессов: более интеллектуальные ин­дивиды более способны к автоматизации информационных процессов, участвующих в решении.

Теория Р. Стернберга относится к самым известным и тщательно разработанным теориям интеллекта последнего времени. Не останав­ливаясь на ее детальном анализе, укажем только, что и в ней интеллект рассматривается как информационная система, служащая приспособ­лению человека к окружающей среде (в широком смысле слова).

Надо отметить, что отождествляя в определенной степени интел­лектуальное выполнение с работой информационной системы, пси­хологи не только ввели новые параметры проявления интеллекта, но и накопили новые фактические сведения относительно индивиду­альных различий по этим параметрам. Это стало отправным пунктом и предпосылкой последующих работ по проблеме интеллекта, обес­печив их преемственность. Но нельзя не указать на существенный общий недостаток информационного подхода к интеллекту, не поз­воливший позитивно решить многие проблемы, — неучет того, что ког­нитивные процессы протекают в «аранжировке» личностных особен-

ностей (эмоций, мотивов, установок и пр.). Последние остаются вне анализа исследователей, работающих в рамках информационного под­хода.

Вместе с тем информационные теории интеллекта также определя­ют его с точки зрения его адаптивности. Указание на приспособитель­ный характер интеллекта — это то, что в настоящее время объединяет всех его исследователей. Так, в коллективной монографии, изданной под редакцией Р. Стернберга, термин «интеллект» определяется авто­рами разными способами, но все согласны с тем, что его можно соот­нести с «целенаправленным адаптивным поведением» [125, с. 12].

Популярность определений интеллекта, указывающих на его при­способительный характер, объясняется тем, что в них выявляется его функциональное значение. Но указание функции, цели использова­ния интеллекта не тождественно выяснению его сущности. Вместе с тем сам термин «адаптация» тоже многозначен и неодинаково пони­мается психологами. В частности, можно привести следующие его ин­терпретации:

♦ Г. Спенсер обозначал им специфические, связанные с расовыми различиями, приемы приспособления к жизни;

♦ В. Штерн называл адаптацией деятельность, соответствующую цели;

♦ Ч. Спирмен рассматривал адаптацию как постижение истины, эффективное действие в данных условиях [142; **143].**

Выше уже обсуждалось, как широко понимает термин «адаптация» Р. Стернберг. К. Фельдман, напротив, адаптацией называет выжива­ние в трудных обстоятельствах, характерных для культурной или эт­нографической группы [119].

Надо заметить, что широкая трактовка понятия «адаптация» еще больше затрудняет возможность использования его в качестве опре­деляющего сущность интеллекта.

Можно констатировать, что существует почти бесчисленное коли­чество определений интеллекта. Едва ли не каждый исследователь этой проблемы имеет собственное представление об интеллекте, рас­ходящееся с другими. Это дало основание Г. Гарднеру высказать сле­дующее суждение: «Интеллект — это такое слово; мы пользуемся им так часто, что стали верить в его существование как некой реальности, измеряемой сущности, а не как удобного способа обозначения неко­торых феноменов, которые могут существовать, а могут и не суще­ствовать» [121, с. 69]. Испанский философ Йела на Международном

конгрессе в Париже в 1955 г. признал, что «идея интеллекта — это аб­стракция, описательный инструмент, а не реальность, хотя за этим и скрывается измерение разнообразных интеллектуальных выполне­ний» [107, с. 72].

Все вышеизложенное порождает множество вопросов, часть из ко­торых чаще всего задают себе исследователи данной проблемы:

*Существует ли нечто, называемое интеллектом, и если да, то что это?*

*Может быть, правы те психологи, которые разочаровались в своих попытках понять сущность интеллекта и отказали последнему в пра­ве на существование в качестве реальной психологической характери­стики?*

*Можно ли считать, что интеллект* — *это фикция, вымысел психо­логов, пытавшихся объяснить результаты своих тестовых измерений?*

Существование понятия «интеллект» в обыденном сознании, сход­ство в его понимании разными группами людей, в том числе и относя­щихся к разным культурам, использование этого термина в повседнев­ной жизни для оценки индивидов и их возможностей в выполнении разных видов деятельности, безусловно, свидетельствуют в пользу реальности интеллекта как психической особенности. Соответствен­но, необходимы и методы его диагностики.

Но прежде чем обратиться к обсуждению этих вопросов, рассмот­рим мнения тех психологов, кто не ограничивался попытками опре­делить интеллект в целом, а пытался подвергнуть анализу его струк­туру.

§ 2. Представления о структуре интеллекта

Уже в начале XX в. психологи понимали, насколько трудно пред­ставить, что все многообразие интеллектуального выполнения объ­ясняется одним общим фактором (способностью). Так, Дж. Петерсон утверждал, что интеллект «вероятно, не является изолированным и константным фактором, а есть сумма, множество различных способ­ностей и, по-видимому, означает разное в неодинаковых ситуациях, поскольку используются при этом разные способности» [107, с. 199].

Стремление выявить структуру интеллекта первоначально базиро­валось на представлении о том, что интеллект можно рассматривать как отражение карты мозга («географическая модель» интеллекта по определению Р. Стернберга) [143]. Эта идея восходит к Ф. Галлю, представителю френологии, соотносившему разные участки головы

с разными способностями человека. Для него понять интеллект — это составить карту выпуклостей головы индивида [146].

Психологи начала XX в. признавали, что для изучения интеллекта нужно обратиться к схеме внутренних отделов мозга, обеспечивающих развитие отдельных интеллектуальных способностей. Эти взгляды ле­жат в основе факторно-аналитических моделей интеллекта. Одна из них — *иерархическая модель структуры интеллекта.* Иерархические структуры чаще предлагала английская школа исследователей интел­лекта, американцы предпочитали факторные модели одноуровневого типа.

Первым психологом, попытавшимся выявить структуру интеллек­та и предложившим иерархическую модель, был английский психо­лог *Ч. Спирмен.* Основываясь на статистическом анализе показателей интеллектуальных тестов, он предложил *двухфакторную теорию орга­низации свойств* [142]. Б своем первоначальном виде эта теория ут­верждала, что всякая интеллектуальная деятельность содержит еди­ный общий фактор, названный *генеральным* (g-фактор), и множество *специфических* (s-факторы), свойственных только одному виду дея­тельности.

Положительные корреляции между тестами объяснялись наличи­ем фактора *g.* Чем сильнее они насыщены фактором *g,* тем выше кор­реляции между ними. Наличие же специфических факторов эти кор­реляции снижало. Согласно Ч. Спирмену заg-фактором стоит «общая умственная энергия», а разные виды специфических факторов отра­жают механизмы, с помощью которых эта энергия используется.

С самого начала Ч. Спирмен осознавал, что двухфакторная теория требует уточнения. Если сравниваемые деятельности достаточно по­хожи, то в какой-то степени их корреляция может быть результатом не только наличия фактора *g.* Поэтому помимо генерального и специ­фических факторов, вероятно, существует промежуточный тип фак­торов, не столь универсальный, как£, но и не столь специфичный, как s-факторы. Такой фактор, свойственный только части деятельностей, был назван *групповым.*

Значение концепции Ч. Спирмена в развитии психологической тео­рии интеллекта заключается в том, что она представляет собой первую попытку преодолеть упрощенную трактовку интеллекта как одно­мерной способности и наметить подход к его изучению как к сово­купности отдельных способностей, но не рядоположенных, а образу­ющих иерархическую систему. Ключом к раскрытию этой системы он сделал интеллектуальное выполнение, а точнее, факторный анализ

**1-1168**

успешности решения разнообразных тестовых заданий. Поэтому, при­знавая научную значимость концепции Ч. Спирмена, следует вместе с тем подчеркнуть и ее ограниченность, вытекающую в первую очередь из особенностей факторного анализа как метода выявления взаимо­связей психических явлений.

Поскольку этот недостаток, обусловленный спецификой избранно­го метода, свойствен всем исследованиям структуры интеллекта, под­робнее остановимся на его рассмотрении ниже, после изложения дру­гих факторно-аналитических работ.

В американской психологии была распространена точка зрения, что структуру свойств составляет ряд достаточно широких групповых фак­торов, каждый из которых в различных тестах может иметь различные веса. Стимулом для большого числа исследований по проблемам груп­повых факторов послужила публикация Т. Келли «Перекрестки чело­веческого ума» [127]. К главным факторам Т. Келли причислял:

♦ действия с пространственными соотношениями;

♦ действия с числами;

♦ действия с вербальным материалом;

♦ память;

♦ скорость.

Одним из ведущих представителей *многофакторной теории,* с име­нем которого традиционно связывают исследования в этом направле­нии, был *Л. Терстоун.* Он выделил 12 факторов, которые обозначил как «первичные умственные способности» [149]. Важнейшими из них, существование которых подтверждалось работами не только Л. Тер-стоуна, но и других психологов, следует признать:

♦ словесное понимание;

♦ беглость речи;

♦ числовой;

♦ пространственный;

♦ ассоциативную память;

♦ скорость восприятия;

♦ индукцию.

Были предприняты попытки *систематизировать когнитивные фак­торы.* Одним из первых это сделал *Р. Кеттелл* [НО]. Первоначально его теория представляла собой синтез теорий Ч. Спирмена и Л. Тер-стоуна. Как Ч. Спирмен, он признавал наличие генерального фактора, как Л. Терстоун — выделял групповые факторы.

Его анализ интеллекта начинался с выделения первичных когни­тивных способностей, подобно тому, как это сделал Л. Терстоун. Он выделил ряд первичных способностей, подвергнув факторному ана­лизу результаты выполнения разнообразных интеллектуальных тес­тов. Среди них были некоторые, описанные Л. Терстоуном. Но, в от­личие от последнего, Р. Кеттелл иначе расставил акценты в своем анализе. Если для Л. Терстоуна главным было описание первичных способностей и индивидуальных различий в них между отдельными испытуемыми, то для Р. Кеттелла это было промежуточной целью. Он относительно мало описывал и исследовал первичные способности сами по себе. Р. Кеттелл выделил тесты, сильно нагруженные разны­ми первичными способностями, и использовал их в качестве основы для выделения факторов второго порядка. Это позволило ему описать индивидуальные различия между испытуемыми по более абстракт­ным и общим признакам.

Первичных способностей, выделенных Р. Кеттеллом, было 17; боль­шинство из них сходны с терстоуновскими (см. выше). Применив по­вторно факторный анализ, он выделил факторы второго порядка (чис­лом 5), среди которых основными были признаны флюидный *(fluid)* И кристаллизованный *(crystallized)* интеллекты.

*Флюидный интеллект* измерялся тестами классификации и анало­гии, выполняемыми на образном материале; было признано, что он свободен от влияния культуры.

*Кристаллизованный интеллект* измерялся вербальными тестами, диагностирующими школьные знания, обученность, например, таки­ми, как словарный, обобщения понятий. Он зависит от культуры, от опыта решения проблем.

Рассмотренная модель структуры интеллекта была разработана Р. Кеттеллом в 30-40-е гг. XX в. Сходную с ней систему факторов по­зднее предложил Ф. Верной [152].

Еще одной известной моделью структуры интеллекта является мо­дель *Дж. Гилфорда.* Он разработал ее на основе гипотетической тео­рии, которую позднее проверил экспериментально [122-124].

Ведущим положением теории Дж. Гилфорда является отказ от ге­нерального фактора в пользу представлений о том, что существует 150 разных интеллектуальных способностей. Исходным пунктом его мо­дели служит гипотеза о существовании *трех измерений,* комбинация которых определяет разные типы интеллектуальных способностей.

Одно измерение — *вид умственных операций,* включенных в способ­ность. Дж. Гилфорд выделяет пять таких операций:

♦ познание;

♦ память;

♦ дивергентное мышление;

♦ конвергентное мышление;

♦ оценивание.

Другое измерение — *содержание —* характеризует природу матери­ала или информации, на основе которых осуществляются действия. Дж. Гилфорд различает пять типов содержания:

♦ изобразительное;

♦ слуховое;

♦ символическое;

♦ семантическое;

♦ поведенческое.

Третье измерение — *продукт,* или результат, характеризует форму, в которой информация обрабатывается испытуемыми. Дж. Гилфорд называет шесть типов продукта:

♦ элементы;

♦ классы;

♦ отношения;

♦ системы;

♦ типы преобразования;

♦ выводы.

В соответствии с моделью Дж. Гилфорда каждая способность опре­деляется ее уникальным положением по каждому из трех измерений. Эту модель называют «кубообразной моделью структуры интеллек­та». Поскольку в ней содержится 5x5x6 категорий, т. е. 150 ячеек, то каждой ячейке соответствует один фактор, или способность, хотя не­которые ячейки могут содержать более чем один фактор. Способности могут различаться как по всем трем измерениям, так и по одному или двум, а по другим двум или одному измерениям совпадать. Однако степень их связи не зависит от того, по одному или двум измерениям они сходны.

Если анализ Дж. Гилфорда верен, то теоретически возможно скон­струировать тесты, измеряющие отдельные способности. Дж. Гилфорд и его коллеги идентифицировали 105 из 150 намеченных факторов и создали 105 тестов. Согласно теории Дж. Гилфорда, все факторы, вы­деленные им, являются ортогональными, независимыми. Дж. Гилфорд

не выделял факторы второго, третьего порядка, что отличало его тео­рию от иерархических теорий Ч. Спирмена, Ф. Вернона, Р. Кеттелла. Сконструированные им тесты были отобраны таким образом, чтобы их результаты не коррелировали между собой.

Однако экспериментальные данные самого Дж. Гилфорда не под­твердили его теорию. Не менее чем в 76 % случаев между тестами были определенные корреляции [124]. Об этом же свидетельствуют и дан­ные других психологов. Кроме того, критические замечания в адрес теории Дж. Гилфорда касались включения им в число интеллектуаль­ных способностей таких измерений, которые обычно к ним не отно­сятся. В первую очередь, это факторы, включающие поведенческое содержание, где требовалось ощущение положения тела, а также ди­вергентное мышление, относимое не к интеллекту, а к креативности.

Критика в адрес Дж. Гилфорда объяснялась также низкими показа­телями надежности его тестов (ниже 0,50) и недостаточными показа­телями валидности, измеряемой по сопоставлению с академической успеваемостью. Все это позволило сделать вывод о том, что Дж. Гил­форду не удалось доказать отсутствие генеральной способности, от которой зависят разные типы интеллектуального выполнения. Поэто­му возникают сомнения в правильности его модели как адекватно от­ражающей структуру интеллектуальных способностей.

Представляется, что модель Дж. Гилфорда основана на ошибочной посылке: в ней все свойства мышления рассматриваются как незави­симые факторы, хотя по своим объективным качественным особенно­стям они таковыми не являются. В частности, различные типы содер­жания мышления в живом мыслительном процессе никогда не бывают отделены друг от друга. Так же нельзя их отделить от мыслительных процессов, а последние не протекают изолированно друг от друга.

Факторно-аналитические модели структуры интеллекта очень бы­стро перестали устраивать многих психологов. Их подвергали обосно­ванной критике.

Во-первых, эти модели ничего не говорили о самих мыслитель­ных процессах, лежащих в основе интеллектуального выполнения; по­этому два человека могли получить одинаковые интеллектуальные оценки, используя разные мыслительные процессы, и наоборот.

Во-вторых, было трудно отдать предпочтение какой-либо фак­торно-аналитической теории перед другими, практически невозмож­но оценить их достоинства в сравнении; это связано с тем, что психо­логи могли использовать разные факторно-аналитические техники и в зависимости от последних поддержать ту или иную теорию. Напри-

мер, можно было доказать как спирменовскую, так и терстоуновскую модели, применяя разные методы анализа.

В-третьих, само понятие «фактор» имело чисто формальное значение; факторы получали путем использования специальных ма­тематических методов, и они, по сути, были математическими ха­рактеристиками. Предпринимались попытки наполнить их психоло­гическим содержанием, но разные психологи трактовали их по-раз­ному:

♦ одни — как характеристики людей, решавших эти задания, опре­деляющие их индивидуальные различия в успешности решения;

♦ другие — как характеристики однородности использованных данных.

Не исключалось, что факторы не всегда верно отражают зависимо­сти между психическими особенностями, поскольку факторный ана­лиз и добываемые посредством него факторы отражали и то, и другое. Кроме того, факторный анализ можно признать высшей ступенью ли­нейных корреляций, а последние не могут считаться универсальной формой выражения математической связи между психическими осо­бенностями, отсутствие линейных корреляций не может толковаться как отсутствие связи вообще. То же относится и к невысоким коэффи­циентам корреляции.

И наконец, часто отсутствовала воспроизводимость одного и того же набора факторов при использовании тех же самых тестов. Если применять тесты на тех же испытуемых через некоторое время или использовать другие выборки, маловероятно получить ту же самую факторную структуру. Последняя зависит и от способа факторного анализа.

Оценивая в целом факторно-аналитические концепции интеллекта, следует отметить, что примененный в них метод исследования привел к снижению психологического содержания в понимании интеллекта. Механическое расчленение психического феномена на независимые составляющие не привело к углублению в раскрытии его сущности, а, напротив, способствовало выхолащиванию содержания самого по­нятия интеллекта.

Но несмотря на критику факторно-аналитических исследований, работы в этом направлении продолжаются и по сей день. Важность этих работ, по мнению их сторонников, состоит в определении опти­мальной системы факторов, которая может однозначно объяснить всю совокупность интеллектуальных достижений. Так, *Р. Джегер* [132],

используя 70 тестов на разных подгруппах испытуемых, выделил 6 главных факторов, которые были описаны им так:

♦ наглядное мышление;

♦ языковое мышление;

♦ математическое мышление;

♦ способность к переработке информации — формально-логиче­ское мышление;

♦ мотивация достижения.

*Р. Мейли* [130], проанализировав процесс мышления с позиций геш-тальт-теории, выдвинул гипотезу о том, что структуру интеллекта со­ставляют четыре основных фактора:

1) сложность;

2)пластичность;

3)глобализация;

4) беглость.

Эта гипотеза была подвергнута экспериментальной проверке на ис­пытуемых разного возраста и в целом подтвердилась. Р. Мейли нашел, что его теоретически выделенные факторы являются инвариантными и постоянно устанавливаются в структуре, начиная с 6-летнего возра­ста. На основе проведенных исследований Р. Мейли предложил «ком­понентную модель» интеллекта, в которой факторы трактовались как условия (компоненты) индивидуальных различий в выполнении раз­ных интеллектуальных актов. Они могут относиться как к индивиду, так и к окружающей среде. И в последнем случае не могут трактовать­ся как интеллектуальные способности. Следовательно, структура ин­теллекта, включающая эти факторы, по сути таковой не является, а скорее представляет собой структуру взаимодействия индивида со средой.

Нельзя не упомянуть еще одну современную теорию, основанную на представлении о том, что интеллект слишком сложен, чтобы его можно было рассматривать как некую единую для всех сущность. Это теория американского психолога *Г. Гарднера,* названная *теорией мно­жественных интеллектов* [ 121 ]. Она заключается в следующем: у чело­века имеется небольшое количество видов интеллектуального потен­циала; разные индивиды из-за наследственности, ранней тренировки развивают у себя определенные виды интеллекта в большей степени, чем другие. На основе разных потенциалов у индивидов образуются разные интеллекты, которые сначала являются грубыми и примитив-

ными, а затем «окультуриваются» посредством решения разных задач. Г. Гарднер описал следующие интеллекты:

♦ лингвистический;

♦ музыкальный;

♦ логико-математический;

♦ пространственный;

♦ телесно-кинестетический;

♦ внутриличностный;

♦ межличностный.

Для их выделения он использовал наблюдение и анализ особенно­стей больных с разными поражениями мозга, а также исследование особо одаренных (поэтов, музыкантов, артистов и др.). По Г. Гардне­ру, в центре каждого интеллекта существует специфическое устрой­ство информационного функционирования. Например, в лингвисти­ческом — это фонологическая и грамматическая обработка информа­ции, в музыкальном — тональная и ритмическая обработка и т. д.

Теория Г. Гарднера в отличие от других теорий структуры интел­лекта не опирается на исследование экспериментальных данных, по­лученных на обычных выборках, а целиком основана на анализе не­обычных случаев, отклонений от нормы как в одну, так и в другую сторону. Его теоретические выкладки заслуживают самого присталь­ного внимания, однако пока они не являются доказанными как экспе­риментально, так и «естественной фактологией».

Итак, рассмотрев основные подходы к определению интеллекта и выявлению его структуры, отметим многообразие теорий, концеп­ций, взглядов, объясняемых как сложностью самого объекта изучения, так и уровнем и конкретными условиями развития психологии, и вли­янием на нее других наук (естествознания, философии, педагогики), и требованиями практики. Следует подчеркнуть, что все исследовате­ли интеллекта делали акцент на особенностях мышления и на зависи­мости от него успешности обучения и решения разного типа проблем. Эти представления отразились на методологии измерения интеллек­та, которая, по мнению большинства психологов, должна была заклю­чаться в конструировании специальных батарей тестов, диагности­рующих разные мыслительные особенности. Так интеллектуальные тесты стали рассматриваться в качестве средства измерения некото­рой психологической реальности, о сущности которой имелись весьма смутные представления. На протяжении полувека область исследо-

ваний интеллекта характеризовалась смещением фокуса внимания в сторону измерения, диагностики интеллекта в ущерб изучению его сущности.

§ 3. Интеллект и интеллектуальные тесты

Неудачные попытки определить сущность интеллекта привели к стремлению понять его через интеллектуальное выполнение. Это оз­начает, что вопрос «Что такое интеллект?» был переформулирован так: «Какой тип поведения называется интеллектуальным?» Чтобы ответить на этот вопрос, нужно создать ситуации, предоставляющие выбор — поступить интеллектуально или неинтеллектуально, а затем наблюдать индивидуальные различия между людьми, выбирающими интеллектуальный и неинтеллектуальный способы выполнения. По мнению многих психологов начала XX в., интеллектуальные тесты создают именно такие ситуации, в которых правильным может быть только один выбор из нескольких альтернативных. Интеллектуаль­ный тест представляет собой модель того типа проблем, где возможно интеллектуальное выполнение. Поэтому некоторые психологи (А. Би-не, Ч. Спирмен, Л. Термен и др.) стали называть интеллектом то, что измеряется интеллектуальными тестами. Коэффициент интеллекту­альности (IQ) стал синонимом интеллекта.

Отождествив интеллект с IQ, психологи первой половины XX в. вместе с тем продолжали рассматривать его как врожденное и наслед­ственно предопределенное качество, независимое от условий разви­тия. Из этого вытекали ожидания стабильности и неизменности IQ индивидов на протяжении длительного времени. Психологи считали, что IQ (выраженный в стандартных оценках показатель теста) не дол­жен расти с возрастом.

Прежде чем изложить экспериментальные данные, направленные на проверку этого предположения, рассмотрим, что представляет со­бой IQ как показатель по интеллектуальному тесту. В тесте испытуе-шм предлагается выполнить некоторое количество задач, требующих установления логико-функциональных отношений между заданными объектами (словами, графическими изображениями и пр.). По сумме выполненных заданий определяется первичный (сырой) балл каждо­го индивида, который затем переводят в стандартную (шкальную) эценку. Это и есть IQ. Стандартный IQ является соотнесением инди­видуального показателя со статистической нормой, полученной на

однородной репрезентативной выборке испытуемых. Он отражает ме­сто (точку), которое занимает индивид по своим показателям выпол­нения на оси континуума результатов тестирования группы.

Чтобы правильно оценить и использовать результаты интеллекту­ального теста, необходимо ответить на вопрос, насколько стабильно то место, которое получил индивид по тестовым показателям. Психо­логи первой половины XX в. вслед за Ф. Гальтоном и А. Бине верили, что различия в выполнении интеллектуального теста вызваны неоди­наковостью генетически обусловленного или врожденного интеллек­та **и** потому должны сохраняться на протяжении длительного време­ни. Интеллект предопределен для человека так же, как его рост. Если и возможно его развитие, то в раннем детстве. Что же касается взрос­лых, то у них он стабилен.

В лонгитюдных исследованиях подтвердилась гипотеза о неизмен­ности как относительных (ранговых), так и абсолютных показателей интеллектуальных тестов, выраженных в стандартных IQ, у взрослых испытуемых. Например, в известном лонгитюдном исследовании, про­веденном в Беркли (Калифорния) **и** продолжавшемся в течение 26 лет, корреляции IQ, полученные в 8-летнем возрасте, с показателями ин­теллектуальных тестов в последующие возрастные периоды были бо­лее 0,80 и доходили до 0,96 [125].

Следует ли такое постоянство IQ объяснять наследственностью ин­теллекта? Можно назвать по крайней мере еще две причины найден­ных фактов:

1) относительная неизменность окружающей среды, в которой на­ходятся люди в течение длительного времени (а иногда и на про­тяжении всей своей жизни);

2) умения и навыки, полученные индивидами на ранних этапах жиз­ни и обеспечившие их быстрое интеллектуальное развитие, со­храняются и служат предпосылками развития в дальнейшем.

Вместе с тем отмеченная константность IQ наблюдалась лишь в рам­ках группы. Когда же психологи перешли от внутригрупповых иссле­дований к изучению вариаций IQ разных групп, подверженных вли­янию неодинаковых условий их жизни, то собрали множество фактов, свидетельствующих об изменчивости той психологической характе­ристики, которая скрывалась за IQ. Эти исследования можно сгруппи­ровать по двум направлениям. Одно из них касалось изучения влияния разнообразных факторов окружающей среды на оценки интеллекту­альных тестов, другое — заключалось в исследовании представителей разных культур.

В исследованиях первого направления использовались как факто­ры биологической среды (вес ребенка при рождении, особенности про­текания беременности у матери, наличие заболеваний у родителей и пр.), так и особенности социоэкономического положения. Так, IQ не­доношенных детей остается значимо более низким по сравнению с IQ доношенных вплоть до младшего подросткового возраста, а затем это различие исчезает [108].

Зависимость IQ от принадлежности к социально-экономическому классу была установлена очень давно, фактически с появлением пер­вых тестов интеллекта. Всегда отмечалось, что разница по средним оценкам разных интеллектуальных тестов между детьми низших и выс­ших социальных классов колеблется в пределах 10-14 единиц.

Впрочем, отнесение различных факторов к биологической или со­циальной среде чаще всего является условным. Биологические пара­метры не только не являются независимыми от социальных, но могут целиком быть обусловлены последними. Так, например, заболевания матери, вес ребенка при рождении могут быть следствием низкого со­циоэкономического положения семьи, когда невысокие доходы не по­зволяют прибегать к врачебной помощи и полноценно питаться. Спра­ведливо и противоположное: следствием серьезного или хронического заболевания вполне может стать невозможность получения хорошего образования, высокооплачиваемой работы и, таким образом, **социо-**экономический уровень человека и его семьи будет низким. В пси­ходиагностике возник термин «биосоциальные корреляты IQ», озна­чающий, что на IQ влияют не только отдельные переменные биологи­ческой и социальной среды, но и их взаимодействие [146].

Накопленные тестологией факты неопровержимо свидетельствова­ли о подверженности IQ многим влияниям окружающей среды. По­жалуй, трудно найти тот параметр индивидуальной окружающей сре­ды, который не сказался бы на IQ, поскольку все многочисленные проанализированные психологами условия развития оказывали замет­ное, значимое влияние на показатели интеллектуальных тестов.

Еще одна группа результатов, пробивших брешь в представлениях о том, что IQ отражает интеллект, не зависимый от условий развития, была получена в исследованиях, называемых кросскультурными (про­веденными на представителях разных культур). На конференции в Стамбуле (Турция) в 1971 г. исследователи разных стран представи­ли многочисленные доказательства влияния фактора культуры на IQ и сделали вывод о том, что устранить это влияние невозможно даже при использовании так называемых «свободных от влияния культу-

ры» *(culture-free)* тестов (о них пойдет речь ниже). Участники конфе­ренции признали это следствием различий в воспитании, стиле жиз­ни, привычках, мотивации и характере обобщений, свойственных раз­ным культурам [134].

*О чем свидетельствуют эти результаты, а также данные о зависи­мости интеллектуальных оценок от окружающей среды?*

О непостоянстве, изменчивости этих оценок. В настоящее время западные психодиагносты признают, что с помощью интеллектуаль­ных тестов определяются не природные различия между людьми, а на­личный уровень знаний и мыслительных умений, сложившихся к мо­менту испытаний. Вот что пишет по этому поводу американский те-столог А. Анастази: «Тесты предназначены показать, что может делать индивид в данный момент времени. Они не могут сообщить нам, поче­му он выполняет тест именно так. Чтобы ответить на этот вопрос, нам необходимо исследовать условия его развития, мотивацию и другие существенные условия» [10, т. 1, с. 64]. Другой американский психо­лог Д. МакКлелланд пишет, что «тесты предназначены отразить от­крыто, полно и безошибочно все, чему обучили человека» [120, с. 223].

Итак, *в настоящее время признано, что интеллектуальные тесты не оправдали себя как средства измерения интеллекта, рассматривае­мого как общая способность или группа способностей. Они пригодны для измерения некоторых особенностей мыслительной деятельности человека, а также для выявления объема и содержания его знаний в не­которых областях. Все это важные характеристики когнитивного раз­вития человека, однако они не являются показателями интеллекту­альных способностей.*

Поэтому часть психологов, продолжая считать, что понятием «ин­теллект» обозначают общую способность (или группу способностей), отказались от представления о том, что IQ является показателем ин­теллекта. По их мнению, интеллект можно оценить на основе длитель­ных наблюдений за поведением человека в разнообразных ситуациях, а также анализируя, каким образом он добивается успеха в разных видах деятельности. Строгих методов его диагностики пока не суще­ствует.

Таким образом, для части психологов пути интеллектуального те­стирования и теории интеллекта разошлись (Л. Херншоу, Л. Мелхорн, Д. МакКлелланд и др.) [108; 125; 132].

Некоторые психологи по традиции продолжают называть интел­лектом то, что измеряется интеллектуальными тестами (Г. Айзенк, К. Льюнгман и др.) [2; 129]. Однако при этом в понятие «интеллект»

они вкладывают иное содержание, понимая его не как способность, а как характеристику знаний и мыслительных навыков, приобретен­ных человеком и позволяющих более или менее успешно решать зада­ния интеллектуального теста. Отождествляя интеллект и IQ, эти пси­хологи часто используют термины «психометрический интеллект», «тестовый интеллект». Как пишет шведский психолог С. Боман, тер­мин в таком понимании означает не способность человека, а его уме­ния давать правильные ответы в тестах [107].

Наряду с понятием «психометрический интеллект» существуют по­нятия «биологический интеллект», «социальный интеллект», «прак­тический интеллект». Первым на это обратил внимание Р. Торндайк, написав, что наши тесты измеряют разные виды интеллекта — *абст­рактный, социальный* и *практический.* Абстрактный проявляется в способности человека оперировать символами, социальный — в спо­собности работать с людьми, а практический — в способности мани­пулировать объектами [125; 144].

В настоящее время биологическим интеллектом называют биоло­гические основы интеллектуального поведения; его изучение связано с анализом строения и деятельности мозга и нервной системы, часто осуществляемым на молекулярном, клеточном, генном уровнях. Изу­чение биологического интеллекта психологи проводят совместно с фи­зиологами, биохимиками, генетиками.

Термином «социальный интеллект» обозначают умения решать со­циальные проблемы, адекватно вести себя в ситуациях общения. Иног­да такие умения (социальный интеллект) включают в более широкое понятие «практического интеллекта», под которым подразумевают умения решать разные житейские проблемы.

Что касается интеллектуального тестирования, то на современном этапе психодиагносты сосредоточены в основном на решении двух те­оретических проблем: уточнении содержательной валидности интел­лектуальных тестов и ограничении целей их практического использо­вания.

Вопрос о содержательной валидности возник из-за того, что психо­диагносты понимают ограниченность набора тестовых задач, зависи­мость интеллектуальных оценок от характера этих задач, а также от способов, использованных индивидом для их решения, от его мотива-ционных и других личностных характеристик. Поэтому психодиагно­сты стремятся четко ограничить ту область психического, которая ди­агностируется каждым интеллектуальным тестом.

Вторую проблему рассмотрим подробнее.

§ 4. Применение интеллектуальных тестов

в зарубежной психологии на современном этапе

Итак, *большинство психологов в настоящее время признают, что интеллектуальные тесты измеряют уровень сформированности неко­торых интеллектуальных навыков, который зависит как от степени обученности индивидов, так и от их природных возможностей.* Но от­делить одно от другого в тестовых результатах невозможно.

Зависимость тестовых оценок от окружающей среды означает их непостоянство, изменчивость. Понимание этого приводит к измене­нию основной цели тестирования. Если раньше измерения по интел­лектуальным тестам чаще всего использовались для распределения испытуемых по категориям и для долговременных прогнозов, то сей­час среди западных психологов наблюдается отказ от тенденции на­клеивать ярлыки. Жесткая, неизменная классификация индивидов по результатам интеллектуальных тестов имела тяжелые отрицательные последствия, так как низкий IQ оставлял на ребенке как бы печать неполноценности, менял отношение к нему окружающих и тем самым способствовал сохранению неблагополучных условий развития.

В настоящее время интеллектуальные тесты используют в основ­ном для прогноза школьных достижений и распределения учащихся по разным типам школ. Так, чтобы ребенок в США попал в школу для одаренных, ему нужно получить IQ по тесту Стэнфорд-Бине не ме­нее 135.

Но даже в этой узкой области предсказания на основе оценок IQ не всегда оказываются точными. Немецкие психологи, проанализиро­вав последние американские исследования одновременной валидности интеллектуальных тестов в отношении школьной неуспеваемости, пришли к выводу, что на основе измерения IQ можно лишь в ограни­ченной степени предсказывать школьные достижения, так как средние корреляции между результатами тестирования и успехами в школе, как правило, расположены около 0,50 [125]. Этот показатель соответ­ствует коэффициенту детерминации, равному 0,25, и означает, что лишь 25 % переменных в школьных достижениях объясняются разли­чиями в выполнении тестов интеллекта.

Итак, *оценка и прогноз школьных достижений на основе интеллек­туальных тестов затруднены из-за влияния разнообразных дополни­тельных факторов, среди которых наиболее очевидно влияние семьи и наиболее важно влияние личности учащегося.* Все это больше воздей­ствует на академическую успеваемость в школе, чем IQ.

На снижение прогностической ценности IQ указывают многие пси­хологи. Более того, как констатирует А. Анастази, даже для получения адекватной оценки умственного развития индивида в момент тести­рования тестового балла недостаточно [10, т. 1]. Для этой цели нужно дополнить результаты тестирования сведениями из других источни­ков: наблюдениями, данными биографического характера, анализом методов обучения и т. д. Для правильной интерпретации результатов тестирования следует знать: \

♦ о степени тренированности испытуемого в выполнении тестов;

♦ о мотивации выполнения теста;

♦ об эмоциональном состоянии во время тестирования;

♦ о влиянии на тестовые оценки личности экспериментатора;

♦ о предшествующей тестированию деятельности испытуемого и многое другое.

Влияние окружающей среды на результаты интеллектуального те­стирования столь велико, что для более или менее успешного прогно­за с их помощью психологи пытаются вводить специальные индексы окружающей среды. Давно известно, что средний уровень и диапазон так называемых способностей к обучению, выявляемых специальны­ми тестами, широко варьируют в разных колледжах. По мнению пси­хологов, колледжи различаются следующим:

♦ психологическим климатом;

♦ удельным весом теоретической и практической ориентации;

♦ степенью участия студентов во внеучебных, внеплановых делах;

♦ интересом к общественной деятельности;

♦ включенностью в решение международных проблем и многими другими показателями [10, т. 1].

Поэтому американские психологи пытаются вводить индексы, учи­тывающие характеристики учебных заведений.

Такие же тенденции отмечаются и при учете условий семейной сре­ды, в частности социоэкономического уровня учащихся. Для этого применяются различные шкалы социоэкономических условий — от самых простых и грубых, включающих лишь один показатель (напри­мер, данные о занятии отца или уровне образования родителей), до более тонких и дифференцированных, содержащих не только харак­теристики родителей, но и такие сведения, как размеры жилища, на­личие современных удобств, наличие книг, журналов, газет, формы внешкольного обучения (например, уроки музыки). Так, по данным

Б. Блюма, корреляций между оценками по тестам интеллекта в возра­сте 7 и 16 лет могут быть увеличены от 0,58 до 0,92, если учитывается уровень образования родителей [106].

Итак, *принимая во внимание сведения, полученные из дополнитель­ных источников, и учитывая многочисленные влияния на тестовые ре­зультаты, можно использовать интеллектуальные тесты для харак­теристики реального состояния некоторых умений и навыков.* Помимо этого по результатам интеллектуальных тестов можно наблюдать сдви­ги, изменения в умственном развитии человека.

Имеются многие исследования условий, способствующих повыше­нию или уменьшению IQ [82]. Важно отметить, что этот показатель может изменяться как вследствие случайных изменений окружающей среды, так и в результате запланированных вмешательств извне. Пси­хологи установили, что заметные подъемы и спады IQ у детей могут быть вызваны следующими причинами:

♦ изменениями в структуре семьи;

♦ увеличением или уменьшением семейного дохода;

♦ переездом на новое место жительства;

♦ посещением детского сада и т. д. [108].

Увеличение IQ может быть результатом так называемых компен­саторных программ обучения, которые стали создаваться в США с 60-х гг. для детей из семей с низким социоэкономическим уровнем. В настоящее время разработано несколько программ, с помощью кото­рых пытаются стимулировать интеллектуальное развитие детей ран­него возраста и тем самым ограничить влияние неблагоприятной окру­жающей среды на школьное обучение.

Некоторые данные по этой проблеме приводит Л. Стрикэнд [128]. Он сообщает о попытке компенсаторного обучения, примененного к детям в возрасте 3-4 месяцев, матери которых имели оценки IQ ни­же 70. Занятия, проводимые специальными воспитателями, позволи­ли через 4 года получить оценки IQ у некоторых детей около 135 при норме 100. Это исследование интересно и тем, что в нем косвенно за­трагивается вопрос об относительном влиянии на IQ генетического компонента и окружающей среды. Подтверждается решающее значе­ние воспитания и обучения в индивидуальных различиях людей по результатам интеллектуальных тестов.

Возвращаясь к целям тестирования, отметим, что прогрессивные психологи возлагают большие надежды на тесты как на инструмент, обеспечивающий количественный индекс, показатель степени куль-

турных помех, неблагополучного социоэкономического положения. А это первый шаг в таком исправлении программ и методов обучения, которое позволит детям из неблагоприятной среды приблизиться по школьной успеваемости к детям из обеспеченных семей.

§ 5. Невербальные тесты интеллекта

Как уже указывалось в части I, гл. 2, одним из критериев классифи­кации методик в отечественной психологической диагностике явля­ется форма (характер) стимульного материала. По этому критерию выделяют *вербальные* и *невербальные* тесты интеллекта.

Первые состоят из заданий, стимульный материал которых пред­ставлен в языковой форме — это слова, высказывания, тексты. Со­держанием работы испытуемых является установление логико-фун­кциональных и ассоциативных связей в стимулах, опосредованных языковой формой. *Невербальные тесты* интеллекта *состоят из зада­ний, в которых стимульный материал представлен либо в наглядной форме* (в виде графических-изображений, рисунков, чертежей), *либо в предметной форме* (кубики, части объектов и пр.). В этих тестах зна­ние языка требуется только для понимания инструкций, которые на­меренно делаются простыми и по возможности короткими.

Таким образом, *вербальные тесты* интеллекта *дают показатели словесного (понятийного) логического мышления, а с помощью невер­бальных тестов оценивается наглядно-образное и наглядно-действен­ное логическое мышление.*

В зарубежной психодиагностике иногда применяется несколько от­личная от изложенной классификация методик. Выделяются:

♦ тесты действия;

♦ неязыковые;

♦ невербальные тесты [10, т. 1].

Тесты действия *(performance tests)* требуют операций с предметами при минимальном использовании карандаша и бумаги или выполне­ния заданий посредством каких-либо движений на бумаге (рисование фигуры, вычерчивание пути выхода из лабиринта и пр.).

Неязыковые тесты *(nonlanguage tests)* разрабатываются так, что не требуют использования языка ни от испытуемого, ни от диагноста. Стимульный материал этих тестов представлен в невербальной фор­ме, а инструкции к ним осуществляются непосредственным показом или жестами, без использования речи (как устной, так и письменной).

Невербальные тесты *(nonverbal tests)* в излагаемой классификации правильнее называть, как указывает А. Анастази, тестами, не требу­ющими умений читать и писать [ 10, т. 1]. Их выполнение опирается на применение устных инструкций и общение с диагностом. В заданиях могут быть использованы как предметы и наглядные изображения, так и вербальное содержание. Например, **они могут** быть направлены на диагностику понимания значений слов, предложений или коротких абзацев, предъявляемых с помощью **изобразительных** средств (с од­новременными устными указаниями но каждому заданию). Поэтому в отличие от неязыковых тестов невербальные (в понимании некото­рых западных психологов) непригодны для лиц, говорящих на другом языке, а также для неслышащих индивидов.

Тесты действия, неязыковые и невербальные тесты за рубежом обыч­но называют *тестами для специфических популяций* [10, т. 1]. Это свя­зано с тем, что перечисленные тесты изначально разрабатывались и применяются для диагностики индивидов, которые не могли быть адекватно оценены с помощью обычных, традиционных вербальных тестов. Это:

♦ дети с неразвитой речью;

♦ не умеющие читать и писать;

♦ дети дошкольного возраста с дефектами речи;

♦ дети с задержками умственного развития;

♦ неграмотные и не умеющие читать любого возраста;

♦ иностранцы;

♦ те, кто длительное время находился в среде с дефицитом обще­ния (заключенные).

Помимо перечисленных групп испытуемых, тесты с невербальным содержанием заданий применяются для диагностики тех индивидов, в отношении которых важно оценить уровень развития наглядного мышления. Это, например, могут быть профессиональные группы (чер­тежники, конструкторы, художники и пр.).

Рассмотрим некоторые из широко применяемых (в том числе и в на­шей стране) невербальных тестов интеллекта.

Примером теста действия является тест **Доски форм Сегена** *(Seguin Form Boards),* известный в нашей стране под названием **Тест воспро­изведения прежнего порядка на доске,** разработанный французским врачом *Э. Сегеном* в 1866 г. [10, т. 1]. Он применяется для диагностики детей с умственной отсталостью, начиная с 2 лет. Другое название этой методики — Доски форм Сегена — связано с характером стимульного

материала, состоящего из 5 досок с гнездами, в которых расположены разные фигурки.

Диагностика проводится индивидуально. Перед ребенком располагают первую доску с вставленными в гнезда фигурками и предлагают вни­мательно рассмотреть ее. Через 10 сек. психолог переворачивает доску, а выпавшие из гнезд фигурки перемешивает, после чего просит ребенка воспроизвести прежний порядок (уложить все фигурки на прежнее ме­сто). Делаются три пробы, а показателем является самое короткое вре­мя, потребовавшееся ребенку для выполнения задания. Процедура по­вторяется с каждой из четырех досок. Помимо времени выполнения, фиксируются ошибки, отдельные попытки и особенности действий ре­бенка, его высказывания, а также характер использования помощи пси­холога при безуспешных попытках выполнить задания.

Методика Сегена, являясь достаточно простой в использовании, отличается хорошими дифференцирующими возможностями (оцени­вает разные уровни умственной отсталости) и широко применяется в настоящее время в клинической психодиагностике.

К тестам действия относятся **лабиринтные тесты,** первый из кото­рых был разработан в 1914 г. С. Д. Портеусом *(Porteus Maze Test)* [10, т. 1]. Эти тесты состоят из серий изображенных линиями лабиринтов возрастающей трудности. От испытуемого требуется провести крат­чайший путь от входа до выхода из лабиринта, не отрывая карандаша от бумаги. Показателями в этих тестах являются время выполнения и число допущенных ошибок. Они довольно широко используются для диагностики как детей, так и взрослых.

Типичным **и** широко распространенным невербальным тестом ин­теллекта являются **Прогрессивные матрицы** *(Progressive Matrices),* разработанные в Великобритании. Авторами первой редакции, по­явившейся в 1936 г. и предназначенной для диагностики детей, были *Л. Пенроуз* **и** *Дж. Равен.* Впоследствии работу с тестовыми заданиями осуществлял Дж. Равен, поэтому рассматриваемую методику иногда называют **тестом Равена** *(Raven's Progressive Matrices — RPM).* Пер­вый вариант для взрослых появился в 1960 г. [10, т. 1; 129].

Методика основана на теории гештальтпеихологии. Каждое задание рас­сматривается как определенное целое, состоящее из ряда взаимосвязан­ных элементов. Предполагается, что вначале испытуемый осуществляет глобальное оценивание матрицы, а затем дифференцирует изображение на отдельные элементы с выделением принципа из интеграции. На за­ключительном этапе выделенные элементы включаются в целостный образ, что и позволяет обнаружить недостающую часть изображения.

Разработанный в соответствии с традициями английской школы изу­чения интеллекта, согласно которым наилучшим способом его измере­ния является выявление отношений между абстрактными фигурами,

этот тест многими британскими психологами рассматривается как луч­ший из существующих измеритель генерального фактора (g-фактора).

Стимульным материалом этой методики являются матрицы — ком­позиции с пропущенным элементом. Испытуемый должен выбрать не­достающий элемент среди 6-8 предложенных вариантов. В настоящее время используются три формы теста, рассчитанные на разный возраст И разный уровень интеллектуального развития. В каждой из них одно­типные, но возрастающей сложности задания организованы в некоторое число серий, трудность которых также повышается от первой к после­дующим. Усложнение заданий как внутри каждой серии, так и от серии к серии позволяет, по мнению автора, осуществить принцип прогрес­сивности (с ним связано и название методики — Прогрессивные мат­рицы). Он состоит в том, что выполнение предшествующих заданий яв­ляется подготовкой испытуемого к выполнению последующих — идет процесс обучения.

Проведение теста не ограничено во времени, может быть как инди­видуальным, так и групповым. Психометрические параметры высоки и получены на разных как по объему, так и по характеру выборках [10, т. 1].

В группу невербальных тестов включают тесты, разработанные спе­циально для диагностики представителей разных культурных групп. Как уже сообщалось, связь тестирования интеллекта с культурой опре­деленной социальной группы ограничивает сферу применения тестов. Они оказываются неадекватными для обследования лиц, принадле­жащих к иной культуре, нежели та, в которой они создавались. По­этому перед исследователями встала проблема разработки таких ин­теллектуальных тестов, которые были бы свободны от влияния куль­туры.

При их создании пытались исключить параметры, по которым чаще всего различаются культуры. Наиболее известный из них — язык, дру­гой параметр — скорость выполнения теста; еще одно различие меж­ду культурами — наличие специфичной информации, которая может предоставляться лишь в некоторых культурах. Учет этих параметров различий между культурными группами привел к тому, что тесты, «свободные от влияния культуры» *(culture-free, culture-fair),* делали невербальными, в них не использовали информацию, специфичную для некоторых культур и старались исключить влияние скорости вы­полнения.

Первым тестом, свободным от влияния культуры, считается ар­мейский тест Бета, разработанный в США в период первой мировой войны.

Еще один тест такого типа — **Нарисуй человека** *(Draw-a-Man Test),* разработанный американским психологом *Ф. Гудинаф* и описанный

в 1926 г., был предназначен для диагностики детей в возрасте от 3 до 13 лет [10, т. 1].

Ребенка просили изобразить на листе бумаги мужчину, причем, сделать это как можно лучше. Время рисования не ограничивалось. Оценка уров­ня интеллектуального развития осуществлялась на основе того, какие части тела и детали одежды изображал испытуемый, как учтены про­порции фигуры, перспектива и т. д. Ф. Гудинаф разработала шкалу, по которой можно оценить 51 элемент рисунка, а также получила стати­стические нормы для каждой возрастной группы.

Этот тест применялся без изменений с момента создания до 1963 г., когда Д. Харрис пересмотрел его, расширил и опубликовал под назва­нием **Тест рисования Гудинаф-Харриса** *(Goodenough-Harris Drawing Test)* [10, т. 1].

В этом варианте после завершения рисунка мужчины ребенку предлага­лось рисовать женщину. Выполнение оценивалось на основе учета 73 элементов рисунка (для изображения мужчины) и 71 (для изображения женщины). Наряду с оценкой рисунков по элементам была предложена более простая обработка — качественная оценка путем их сопоставления с 12 образцами-эталонами (по степени сходства). Нормы были получе­ны для возрастов от 5 до 15 лет. Ретестовая надежность Теста рисования выше, чем у теста Гудинаф (порядка 0,80), а валидность сохранилась на том же уровне. В России эти методики не использовались.

Применение Теста рисования для обследования разных культур и этнических групп показало, что его результаты в большей степени за­висят от фактора культуры, чем это предполагалось авторами. Про­анализировав работы, относящиеся к этому тесту, Ф. Гудинаф и Д. Хар­рис высказали мнение, что «поиск теста, свободного от влияния куль­туры, независимо от того, измеряет ли он интеллект, художественные способности, социально-личностные характеристики или любые дру­гие черты, является иллюзорным» [10, т. 1, с. 262].

Еще один **Интеллектуальный тест, свободный от влияния куль­туры** *(Culture-Fair Intelligence Test),* был разработан *Р. Б. Кеттеллом* [10, т.1].

Он имеет три варианта. Первый предназначен для детей 4-8 лет и ум­ственно отсталых взрослых; второй — для детей 8-13 лет и взрослых, не имеющих высшего образования; третий для детей 10-16 лет и взрослых с высшим образованием.

Тест состоит из двух частей, каждая из которых включает по 4 одина­ковых субтеста. Субтест «Серии» состоит из заданий, требующих выбо­ра завершающего серию элемента. В заданиях субтеста «Классифика­ции» следует найти элемент, не подходящий к другим находящимся в ряду. В субтесте «Матрицы» нужно отметить элемент, правильно до­полняющий каждую матрицу. В субтесте «Условия» требуется найти

среди предлагаемых вариантов тот, для которого соблюдалось условие, заданное в образце.

Все задания представлены в графической форме, а время их выпол­нения ограничено 3-4 мин. Первичные баллы переводятся в шкальные оценки, по которым устанавливается соответствие испытуемого статис­тической норме (ее границы 84 и 116 IQ).

Коэффициенты надежности и валидности этого теста находятся на нижнем уровне допустимости, а проверки на выборках из разных стран Европы, Америки, Азии и Африки показали зависимость его резуль­татов от фактора культуры. Причины, по которым влияние фактора культуры невозможно устранить, будут обсуждены в Части IV, гл. 2.

В заключение следует отметить, что по данным многих тестологов валидность тестов, разрабатываемых как «свободные от влияния куль­туры», низка в любой культуре. Это объясняется тем, что пытаясь ис­ключить из заданий тестов специфичное содержание и оставить толь­ко равно известное представителями разных культур, диагносты из­меряют с их помощью тривиальные функции, не всегда соотносимые с показателями интеллектуального развития. По существу, устранение культурных различий из тестов интеллекта означает исключение из них интеллектуальных компонентов. Как отметил Дж. Брунер, «сво­бода от культуры» есть просто «свобода от интеллекта» [109].

§ 6. Шкалы измерения интеллекта Д. Векслера

Разработанные американским психодиагностом *Д. Векслером* **Шка­лы измерения интеллекта** *(Wechsler Intelligence Scales)* находят широ­кое применение на Западе, в основном в англоязычных странах. Об интересе к ним свидетельствуют посвященные им несколько тысяч публикаций, появившихся к настоящему времени как в журналах и монографиях, так и в «Ежегодных обзорах по тестам США». Их попу­лярность объясняется рядом причин.

Во-первых, они охватывают *большой возрастной диапазон —* от 3 до 74 лет, при этом на всех возрастных уровнях используются в ос­новном одни и те же типы заданий, что позволяет проследить измене­ние одних и тех же интеллектуальных характеристик на протяжении почти всей жизни человека.

Во-вторых, шкалы Векслера используются не только для изме­рения интеллектуального развития индивидов, но и как *вспомогатель­ное средство психиатрического диагноза.* Векслер и другие психологи-клиницисты считают, что анализ выполнения индивидом отдельных субтестов, а также паттернов и профилей из показателей помогают

раскрыть конкретные расстройства психики (болезнь Альцгеймера, эмоциональные нарушения и пр.) [12].

В-третьих, в шкалах Векслера присутствуют как *вербальные,* так и *невербальные* субтесты, что позволяет оценивать разные стороны ин­теллектуального развития — понятийное и наглядное мышление, а так­же особенности зрительного восприятия, сенсомоторную координа­цию, внимание, память.

Будучи индивидуальными тестами, шкалы Векслера отличаются от других индивидуальных тестов интеллекта тем, что задания в них не сгруппированы по возрастным уровням, а объединены в субтесты **и** рас­положены в порядке возрастающей трудности.

Шкалы Векслера были стандартизированы и проверены на надеж­ность на репрезентативных выборках, подобранных на основе послед­них (по отношению к году разработки методик) переписей населения США с учетом места жительства, принадлежности к городским или сельским жителям, расы, профессии (для детских шкал учитывалась профессия главы семьи). К настоящему времени каждая из шкал Век­слера была подвергнута нескольким переработкам.

Векслеровские методики были разработаны для трех возрастных диапа­зонов: для взрослых, начиная с 16 лет, детей 6-16 лет и дошкольников (последний вариант от 3 до 7 лет 3 месяцев).

Как уже было отмечено, все методики Д. Векслера имеют много об­щего. Они включают вербальную и невербальную шкалы, каждая из ко­торых состоит из идентичных субтестов. В тестах для взрослых и до­школьников содержатся по 11 субтестов, 6 из них относятся к вербальной шкале, 5 — к невербальной шкале. Предъявление субтестов из вербаль­ной и невербальной шкал в методиках для детей и для дошкольников чередуются, а в методике для взрослых сначала субтесты вербальной шкалы, затем невербальной.

В каждой методике первые показатели каждого субтеста переводятся в стандартные показатели с М = 10 и а = 3. Затем раздельно вычисляют­ся коэффициенты интеллектуальности для вербальной и невербальной шкал, а также полный IQ. Нормы для них имеют границы 85-115 IQ.

По всем векслеровским шкалам имеется полная информация о на­дежности, касающейся как отдельных субтестов и раздельно вербаль­ной И невербальной частей, так и полной шкалы.

Для последних редакций векслеровских шкал имеются неплохие по­казатели валидности разных видов. Корреляции с показателями тестов Стэнфорд-Бине общих IQ от 0,73 до 0,80. Примерно в том же диапазоне находятся корреляции с IQ вербальных шкал; несколько ниже они для невербальных шкал — около 0,60. Имеются сведения о конструктной ва­лидности и валидности по содержанию.

Прагматическая валидность шкал для взрослых и для детей оцени­валась посредством вычисления корреляций их показателей с резуль-

татами тестов учебных достижений и с оценками в школах, колледжах, институтах. Эти корреляции варьируют в диапазоне от 0,40 до 0,60. В ме­тодике для дошкольников этот вид валидности устанавливается посред­ством сопоставления ее показателей у особых групп детей (умственно отсталых, одаренных, испытывающих трудности в обучении и др.).

Рассмотрим, что представляют собой субтесты векслеровских шкал на примере последней редакции **WISC-III** *(Wechsler Intelligence Scale for Children* - *III).*

**Вербальная шкала.**

*Осведомленность:* 30 вопросов, ответы на которые требуют разнооб­разных знаний, приобретаемых индивидом по мере приобщения к куль­туре.

Пример: Что нужно сделать, чтобы вскипятить воду?

*Сходство:* 19 заданий, в которых испытуемый должен объяснить, в чем сходство двух объектов.

Пример: Чем похожи локоть и колено?

*Арифметика:* 24 задачи, решаемые устно, аналогичные тем, что встре­чались в курсе арифметики для начальной школы.

Пример: Сколько будет, если к 2 карандашам прибавить 3?

*Словарный запас:* 30 заданий, в которых испытуемый должен объяс­нять значения слов.

Пример: Что такое ВЕЛОСИПЕД?

*Понимание:* 18 заданий, в которых испытуемого просят объяснить, как надо поступить в некоторых обстоятельствах, почему следуют ка­ким-то правилам, обычаям. Требуется проявить здравый смысл, пони­мание общественных норм, способность к практическим суждениям.

Пример: Почему фамилии в телефонной книге расположены в алфа­витном порядке?

*Повторение цифр* диагностирует оперативную память; состоит из двух частей: запоминания и воспроизведения цифровых рядов, содер­жащих от 3 до 9 цифр, в порядке, в каком они произносились психоло­гом, а потом запоминания и воспроизведения рядов, содержащих от 2 до 8 цифр, в обратном порядке.

**Невербальная шкала.**

*Завершение картинок:* испытуемому предъявляют 30 карточек, на каждой из которых изображены объекты или ситуации, в которых недо­стает какой-то части. Испытуемый должен сказать или показать, чего недостает в каждой картинке.

Пример: изображена рука, на которой не хватает ногтя на одном из пальцев.

*Кодирование:* испытуемый должен копировать простые символы, со­отнесенные с простыми геометрическими фигурами (кодирование уров­ня А) или с цифрами (кодирование В); для выполнения задания исполь­зуется ключ.

*Упорядочивание картинок:* 14 заданий, каждое из которых состоит из набора картинок, изображающих какую-то ситуацию или историю; их

нужно расположить в последовательности, уложив объединяющий их сюжет.

*Композиция из кубиков:* 12 заданий, в которых по образцу или рисун­ку следует сложить из кубиков тот же рисунок; бывают композиции из двух, четырех и девяти кубиков.

*Сборка объекта:* 5 заданий, в каждом из которых испытуемый дол­жен сложить определенную фигуру из предъявляемых ему частей.

Пример: дается 6 частей, из которых можно сложить изображение мяча.

*Лабиринты:* 10 изображенных линиями на листах бумаги лабирин­тов возрастающей трудности, в которых следует начертить путь выхода из центра изображенной там фигурки человека.

Векслеровские шкалы измерения интеллекта довольно широко ис­пользуются в отечественных исследованиях. Методика для взрослых была переведена и адаптирована в Ленинградском психоневрологи­ческом институте им. В. М. Бехтерева и неоднократно использовалась для исследовательских целей [23]. Отсутствие стандартизации, а так­же проверок на надежность и валидность, выполненных на российских выборках, делают невозможным ее применение в практических целях.

Шкала для детей была адаптирована и стандартизирована на отече­ственных выборках (А. И. Панасюк) и широко применялась в практи­ческой школьной психологии, а также психологами-клиницистами [66]. Однако следует признать, что в настоящее время этот вариант методики устарел и на практике использоваться не может. Последний вариант WISC-III сейчас проходит проверки в Психологическом ин­ституте РАО.

§ 7. Групповые тесты интеллекта, применяемые в отечественной практике

В этом разделе речь пойдет о двух переводных интеллектуальных методиках, которые были адаптированы, стандартизированы и под­вергнуты проверкам на надежность и валидность в Психологическом институте РАО группой психологов, руководимых К. М. Гуревичем. Это тест Р. Амтхауера (для подростков) и групповой тест Дж. Ваны (для учащихся 10-12 лет).

**Тест структуры интеллекта Амтхауера** *(Amthauer Intelligenz Struc-tur — Test) —* это один из известнейших групповых тестов, широко ис­пользуемых в немецкоязычных странах. Он создан в 1953 г. (последняя редакция осуществлена в1973г.)и предназначен для измерения уров­ня интеллектуального развития лиц в возрасте от 13 до 61 года [148].

Тест состоит из девяти субтестов, каждый из которых направлен на из­мерение различных функций интеллекта. Шесть субтестов диагности­руют вербальную сферу, два — пространственное воображение, один — память. Во всех группах заданий, за исключением 4-6 субтестов, исполь­зуются задачи закрытого типа.

Субтест *{.Логический отбор:* исследование индуктивного мышления, чутья языка. Задача испытуемого заключается в том, чтобы закончить предложение одним из приведенных слов.

Пример:

Противоположностью понятия «верность» является...

а) любовь; б) ненависть; в) дружба; г) предательство; д) вражда.

Субтест 2. *Классификация,* определение общих черт: исследование способности к абстрагированию, обобщению, оперированию вербаль­ными понятиями. В задачах предлагается пять слов, из которых четыре объединены определенной смысловой связью, а одно — лишнее. Это сло­во и следует выделить в ответе.

Пример:

а) рисунок; б) картина; в) графика; г) скульптура; д) живопись.

Субтест 3. *Аналогии:* анализ комбинаторных способностей. В задани­ях предлагаются три слова, между первым и вторым существует опреде­ленная связь. После третьего слова — прочерк. Из пяти прилагаемых к заданию вариантов необходимо выбрать такое слово, которое было бы связано с третьим таким же образом, как и первые два.

Пример:

Дерево — строгать, железо — ?

а) чеканить; б) сгибать; в) лить; г) шлифовать; д) ковать.

Субтест 4. *Обобщения:* оценка способности выносить суждение, обоб­щать. Испытуемый должен обозначить два слова общим понятием.

Пример:

Дождь — снег. Правильным ответом будет слово «осадки».

Субтест 5. *Задания на счет:* оценка уровня развития практического ма­тематического мышления, сформированное™ математических навыков.

Пример: *^^ '*

Сколько километров пройдет товарный поезд за 7 часов, если его ско­рость 40 км в час?

Субтест 6. *Ряды чисел:* анализ индуктивного мышления, способности оперировать числами. В заданиях требовалось установить закономер­ность числового ряда и продолжить его.

Пример:

6 9 12 15 18 2124...?

Субтест 7. *Выбор фигур:* исследование пространственного воображе­ния, комбинаторных способностей. В заданиях приводятся разделенные на части геометрические фигуры. При выборе ответа следует найти кар­точку с фигурой, которая соответствует разделенным частям.

Субтест 8. *Задания с кубиками:* исследуется то же, что и в 7-м суб­тесте. В заданиях предъявляются изображения кубиков с различно обо-

значенными гранями. Кубики определенным образом повернуты и пе­ревернуты в пространстве, так что иногда появляются новые, неизвест­ные испытуемому грани. Необходимо определить, какой из пяти куби­ков-образцов изображен на каждом рисунке.

Субтест 9. Задания на способность *сосредоточить внимание и сохра­нить в памяти усвоенное.* Предлагается запомнить ряд слов, которые объединены в таблице по определенным категориям, например цветы: тюльпан, жасмин, гладиолус, гвоздика, ирис; или животные: зебра, уж, бык, хорек, тигр. Время заучивания — 3 мин. Затем тетради с заданиями собираются, и испытуемым выдаются листы с вопросами такого типа: с буквы «б» начиналось слово: а) растения; б) инструменты; в) птицы; г) произведения искусства; д) животные.

Тест имеет две формы (А и Б), которые проверялись на взаимозаме­няемость. Общее время выполнения теста (без подготовительных про­цедур и инструктажа испытуемых) — 90 мин. Время выполнения каж­дого субтеста ограничено и колеблется от 6 до 10 мин.

В нашей стране адаптированный вариант теста Р. Амтхауера был использован при обследовании учащихся **VIII—XI** классов городских и сельских школ (более 500 человек). Получены данные о достаточно высокой надежности **и** валидности этого теста [5].

Тест, известный в нашей стране под названием **Групповой интел­лектуальный тест (ГИТ),** в оригинале имеет название — *Vana Intel­ligence Test* — *VIT.* Он разработан словацким психологом *Дж. Ваной* и известен как надежный, валидный, хорошо зарекомендовавший себя в практике школы инструмент. Тест содержит 7 субтестов:

1 — *исполнение инструкций* (направлен на выявление скорости пони­мания простых указаний и их осуществления); 2 — *арифметические за­дачи* (диагностирует сформированность математических знаний и дей­ствий, которые усваиваются школьниками в процессе обучения); 3 — *дополнение предложений* (оценивает понимание смысла отдельных пред­ложений, развитие языковых навыков, умение оперировать граммати­ческими структурами); 4 — *определение сходства* и различия понятий (проверяет умение анализировать понятия, сравнивать их на основе вы­деления существенных признаков); 5 — *числовые ряды* (выявляет уме­ние находить логические закономерности построения математической информации); 6 — *установление аналогий* (диагностирует умение мыс­лить по аналогии); 7 — *символы* (проверяет скоростные возможности выполнения простой умственной работы).

ГИТ разработан в двух формах, которые проверены на взаимозаме­няемость. На выполнение каждого субтеста отводится ограниченное вре­мя (от 1,5 до 6 мин).

Адаптация теста была проведена на учащихся III—VI классов город­ских и сельских школ (выборка более 500 человек). Полученные резуль­таты также свидетельствуют о достаточно высокой надежности и валид­ности этого теста [4].

Помимо общего балла по тестам, авторы отечественных модифика­ций ГИТа и теста Амтхауера предлагают способы оценки гуманитар­ной и математической направленности учащихся, сформированности отдельных вербально-логических операций, скоростных характери­стик умственной работы и некоторые другие линии анализа.

§ 8. Проблемы отечественной диагностики интеллектуального (умственного) развития

Многолетнее эффективное использование тестов за рубежом для решения практических задач заставило отечественных психологов за­думаться о том, чтобы перенять чужой опыт и начать применять по­добные методики у нас в стране, прежде всего в целях оптимизации процесса обучения детей.

Чаще всего те психологические характеристики, которые за рубе­жом рассматриваются в свете изучения интеллекта, в отечественной психологии трактуются в связи с понятием *умственного развития.*

Умственное развитие, являясь динамической системой, зависит как от усвоения общественного опыта, так и от созревания органической основы (мозга и нервной системы в первую очередь), создающей, с од­ной стороны, необходимые предпосылки развития, а с другой сторо­ны, меняющейся под влиянием осуществления деятельности [45]. Ум­ственное развитие протекает неодинаково в зависимости от условий жизни и воспитания ребенка. При стихийном, неорганизованном про­цессе развития его уровень снижен, несет на себе отпечаток неполно­ценного функционирования психических процессов. Потому весьма актуальной для психолбга, работающего в системе образования, явля­ется диагностика уровня умственного развития каждого ребенка.

Показатели умственного развития, рассматриваемые отечествен­ными психологами, зависят от содержания теоретических концепций умственного развития, которых он придерживается. Среди них чаще всего отмечаются следующие:

♦ особенности психических процессов (преимущественно мышле­ния и памяти);

♦ характеристики учебной деятельности;

♦ показатели творческого мышления.

Ни один из выделяемых показателей умственного развития не яв­ляется исчерпывающим, полностью отражающим особенности когни­тивной сферы индивидов на отдельных этапах развития. Вряд ли воз-

можно найти универсальную характеристику умственного развития, которую с одинаковой эффективностью можно было бы измерять у индивидов разного возраста независимо от их образования, опыта ос­новной деятельности и условий жизни. Как отмечал Л. С. Выготский [25, т. 4], трудно надеяться на существование равных единиц для из­мерения всех ступеней в развитии интеллекта, каждая качественно новая ступень требует своей особой меры.

Сложившееся в современной отечественной психодиагностике по­нимание умственного развития отражает представления ряда ведущих психологов (А. Н. Леонтьева, Н. С. Лейтеса, К. М. Гуревича и др.) [35; 48; 51]. Оно рассматривается как функция накопленного фонда зна­ний, а также мыслительных операций, обеспечивающих приобретение и использование этих знаний. По существу, данная характеристика отражает формы, способы и содержание мышления человека. Именно это и диагностируют тесты интеллекта.

Интерес к вопросам психологической диагностики интеллектуаль­ного развития в отечественной практике резко возрос в 60-70-е гг. XX в. Требовались надежные объективные методы, которыми отече­ственная наука в то время не обладала. Работы в поисках таких мето­дов стали проводиться двумя принципиально различными способами. Поскольку за рубежом имелось большое количество интеллектуаль­ных тестов, соответствующих всем психометрическим требованиям, первый подход состоял в их заимствовании. При этом осуществлялись тщательная адаптация, рестандартизация теста, а также проверка его надежности и валидности на отечественных выборках. Такая работа была проведена по отношению к вышеописанным тестам Д. Векслера, Р. Амтхауера, Дж. Ваны.

Несовершенство такого подхода к интеллектуальной диагностике, основанного на переводе и адаптации иностранных тестов, заключа­ется в невозможности устранить влияние на их результаты фактора культуры. Любые диагностические методики, и тесты интеллекта в том числе, выявляют степень приобщенности испытуемого к той культу­ре, которая представлена в тесте. Даже совершенные перевод и адап­тация не изменяют того важного обстоятельства, что он является «чу­жим» инструментом, созданным для других социально-культурных групп и в соответствии с характерными для последних требованиями к умственному развитию их представителей. Подробнее этот вопрос будет обсуждаться в части IV, гл. 2.

В связи с вышеизложенным отечественные психодиагносты разра­батывают собственные тесты умственного развития, предназначенные

для нашей культуры. Одним из научных коллективов, первым взяв­шимся за эту задачу, была руководимая *Л. А. Венгером* лаборатория психофизиологии детей дошкольного возраста НИИ дошкольного вос­питания АПН СССР. Результатом их многолетней деятельности ста­ли комплексы методик, направленных на оценку уровня умственного развития детей в возрасте от 3 до 7 лет и подготовленности дошколь­ников к школьному обучению. Эти методики были теоретически обо­снованы. Их разработке предшествовал тщательный анализ современ­ных представлений о содержании умственного развития, основных его закономерностях и возрастных характеристиках.

Диагностические методики, разработанные под руководством Л. А. Венгера, были стандартизированы и многократно проверены на валидность и надежность. Их подробная характеристика дана в книге «Диагностика умственного развития дошкольников», изданной под ре­дакцией Л. А. Венгера и В. В. Холмовской [38].

Усилия другого научного коллектива (под руководством *В. И. Лу-бовского)* были направлены на разработку диагностических методик для выявления задержки и нарушений умственного развития детей [69; 70]. Цель, поставленная этим коллективом, состояла в создании системы диагностических методик, построенных с учетом специфиче­ских и общих закономерностей аномального развития психики. Таки­ми особенностями являются структура дефекта, динамические харак­теристики психической деятельности и потенциальные возможности познавательной деятельности. Представляемая с помощью этих мето­дик комплексная, как бы «'трехмерная» характеристика психической деятельности позволяет дифференцировать задержку психического развития от легкой степеней умственной отсталости, с одной стороны, и от педагогической запущенности при нормальном психическом раз­витии ребенка — с другой. Помимо этого, практическая важность при­менения таких методик определяется возможностями построения на их материале коррекционной работы с детьми.

Проблемы, которые еще предстоит решить в связи с созданием та­ких методик, касаются их стандартизации и совершенствования кри­териев оценки индивидуальных показателей. Что же касается теоре­тической обоснованности диагностической системы, то она заслужи­вает самой высокой оценки.

В Психологическом институте РАО были разработаны четыре тес­та для диагностики умственного развития школьников разного воз­раста. Все они опираются на концепцию социально-психологических нормативов, предложенную К. М. Гуревичем [35]. Согласно этой кон-

цепции, психическое развитие индивидов происходит под воздействи­ем системы требований, которые общество предъявляет к каждом своему члену. Человек, чтобы не быть отвергнутым той социальной общностью, в которую он включен, чтобы реализовать себя в услови­ях, созданных этой общностью, должен овладеть этими требованиями.

Эти требования объективны, так как определяются базой достигну­того уровня развития данного общества; они не единичны, а составля­ют целостную систему, под влиянием которой складывается облик индивида в данной социальной общности. Наиболее общие и фунда­ментальные из этих требований и названы *системой социально-психо­логических нормативов.*

Теоретической основой такого определения нормативов является то понимание развития, которое сложилось в психологии и которое А. Н. Леонтьев характеризовал как специфический процесс присвое­ния ребенком достижений предшествующих поколений.

Овладение социально-психологическими нормативами — это актив­ный со стороны индивида процесс: стремясь занять определенное мес­то в социуме, он сознательно осуществляет это, прилагая определен­ные усилия, преодолевая возникающие препятствия и пр.

Требования, составляющие содержание социально-психологиче­ских нормативов, вполне реальны, закреплены в форме правил, пред­писаний и присутствуют в образовательных программах, квалифика­ционных профессиональных характеристиках, общественном мнении взрослых членов общества, традициях воспитания и образования, обы­чаях повседневной жизни. Они охватывают разные аспекты психиче­ского развития — умственное, нравственное, эстетическое.

Поскольку нормативы историчны, они меняются вместе с развити­ем общества. Поэтому быстрота их изменения зависит от темпов раз­вития общества. Наряду с этим время их существования определяется и отнесенностью к той или иной сфере психического. Так, наиболее динамичны нормативы умственного развития, что связано с темпом научно-технического прогресса, выдвигающего все новые требования к человеку, его знаниям, умениям, сформированное™ мышления, вследствие чего происходит пересмотр учебных программ, квалифи­кационных характеристик. По сравнению с нормативами умственно­го развития нормативы личностного развития более консервативны, в особенности это относится к нормативам нравственного развития.

Система социально-психологических нормативов не является абсо­лютной, она дифференцируется внутри каждой социальной общности в образовательно-возрастных границах. Необходимость образователь-

но-возрастных градации для нормативов объясняется двумя причина­ми: во-первых, овладение нормативами предполагает известную сте­пень зрелости мозга и нервной системы; во-вторых, усвоение норма­тивов возможно лишь на основе накопленного опыта, обученности.

Социально-психологический норматив рассматривается как некий обязательный **минимум** в развитии той или иной психической сферы, его нельзя считать пределом развития.

Так как первые тесты, ориентированные на социально-психологи­ческий норматив, направлены на диагностику умственного развития школьников, следует сформулировать то понимание норматива, кото­рое было взято за основу. Учитывая роль обучения в умственном раз­витии ребенка школьного возраста, рассматривая содержание обуче­ния его главной детерминантой, было принято, что *социально-психо­логический норматив школьников представляет собой совокупность конкретизированных требований учебной программы, которые предъ­являются к ним на определенном этапе обучения.*

Введение норматива в диагностику заставило пересмотреть как це­ли тестирования, так **и** способы конструирования, обработки и интер­претации методик.

Рассмотрим, в чем состоят принципиальные отличия тестов ум­ственного развития, ориентированных на норматив, от традиционных тестов интеллекта.

Первое отличие — особое содержание большинства заданий тес­тов. Если обычно автор интеллектуального т^ста при отборе понятий, включаемых в задания, руководствуется собственным опытом и инту­ицией, проверяя себя практикой, и использует, как правило, житейские понятия, то авторы нормативно-ориентированных тестов опирались на анализ школьных программ. В них содержатся основополагающие понятия, а также умственные действия, владение которыми может слу­жить показателем умственного развития школьников. При отборе поня­тий психологи старались, чтобы они примерно в равных пропорциях представляли все изучаемые учебные предметы и циклы (обществен­но-гуманитарный, естественно-научный и физико-математический).

Второе отличие рассматриваемых методик от тестов интеллекта заключается в *иных способах репрезентации и обработки диагности­ческих результатов,* основными среди которых является отказ от стати­стической нормы как критерия оценки индивидуальных и групповых результатов в пользу критерия приближения данных к социально-пси­хологическому нормативу. В тестах норматив представлен в форме полного набора заданий.

Третье отличие отечественных тестов умственного развития от традиционных — *коррекционность,* дающая возможность проследить ближайшее развитие учащихся и предусмотреть специальные меры и направления устранения замеченных дефектов развития.

Первым в ряду нормативных тестов умственного развития был **Школьный тест умственного развития (ШТУР),** предназначенный для учащихся VII-X классов [72]. Его первая редакция появилась в 1986 г. Он состоял из 6 субтестов:

♦ 1-й и 2-й — общая осведомленность;

♦ 3-й — аналогии;

♦ 4-й — классификации;

♦ 5-й — обобщения;

♦ 6-й — числовые ряды.

Тест является групповым **и** удобен тем, что за короткий срок позво­ляет получить информацию об умственном развитии целого класса.

В 1997 г. была подготовлена новая редакция теста (ШТУР-2). В нее помимо ряда пересмотренных заданий перечисленных субтестов вошли два субтеста на пространственное мышление. Авторы теста: *М. К. Аки­мова, Е. М. Борисова, К. М. Гуревич, В. Г. Зархин, В. Т. Козлова, Г. П. Ло­гинова, А. М. Раевский.*

Психометрические характеристики теста таковы: эквивалентность па­раллельных форм по общему баллу 0,83; гомогенность 0,96-0,98; рете-стовая надежность по общему баллу формы А = 0,93; формы Б = 0,90. Коэффициенты валидности при сопоставлении с результатами теста Амтхауера 0,75, при сопоставлении со школьной успеваемостью 0,57 (форма А) **и** 0,54 (форма Б).

Приведем примеры заданий ШТУР-2.

*Осведомленность.* От испытуемого требуется правильно дополнить предложение, выбрав один ответ из пяти предложенных вариантов.

Начальные буквы имени и отчества называются ...?

а) вензель; б) инициалы; в) автограф; г) индекс; д) анаграмма.

*Осведомленность.* Требуется подобрать к данному слову синоним из четырех вариантов.

Аргумент — а) довод; б) согласие; в) спор; г) фраза.

*Аналогии.* Следует определить характер логико-функциональной свя­зи между парой понятий, а затем к третьему слову подобрать такое, что­бы логико-функциональное отношение между ними было аналогичным использованному в паре.

Числительное : количество - глагол : ?

а) идти; б) действие; в) причастие; г) часть речи; д) спрягать.

*Классификации.* Из пяти слов следует найти одно, которое не подхо­дит к остальным.

5-1168

а) параллель; б) карта; в) меридиан; г) экватор; д) полюс.

*Обобщения.* Испытуемому нужно для каждой пары слов подобрать

обобщающие слова, определив, что между ними общего.

Сердце — артерия

*Числовые ряды.* Для каждого ряда чисел нужно найти следующий член ряда, поняв закономерность его построения.

2 35 689...?

*Пространственные представления.* Требуется определить, из какого сочетания частей можно собрать заданную геометрическую фигуру.

*Пространственные представления.* Требуется определить, какую объ­емную фигуру из четырех предложенных можно сделать из развертки.

Показатели теста подвергаются количественно-качественной обра­ботке. При этом возможны как индивидуальный, так и групповой ана­лиз. Помимо общего балла, сопоставляемого с заложенным в тесте нормативом и образовательно-возрастными нормами, авторы теста предлагают:

♦ способы анализа индивидуальной структуры умственного разви­тия, отражающей разную сформированность заложенных в суб­тестах умственных действий;

♦ выявление предпочтения при работе с определенным содержани­ем заданий.

Эти же направления анализа применяются и при работе с другими тестами, которые будут описаны ниже.

Для диагностики умственного развития выпускников средней шко­лы и абитуриентов был разработан специальный **Тест умственного развития АСТУР** (для абитуриентов и старшеклассников тест ум­ственного развития). Тест создан на тех же теоретических принци­пах нормативной диагностики, что и ШТУР (авторский коллектив: *М. К. Акимова, Е. М. Борисова, К. М. Гуревич, В. Г. Зархин, В. Т. Козлова, Г. П. Логинова, А. М. Раевский, Н. А. Ференс)* [б].

Тест включает восемь субтестов:

1) осведомленность;

2) двойные аналогии;

3) лабильность;

4) классификация;

5) обобщение;

6) логические схемы;

7) числовые ряды;

8) геометрические фигуры.

Все задания теста составлены на материале школьных программ и учебников и предназначены для изучения уровня умственного разви-

**I**

тия выпускников средней школы. При обработке результатов тестиро­вания можно получить:

♦ общий балл, отражающий уровень умственного развития;

♦ индивидуальный тестовый профиль испытуемого, свидетельству­ющий о приоритетном овладении понятиями и логическими операция­ми на материале основных циклов учебных дисциплин (общественно-гуманитарного, физико-математического, естественно-научного);

♦ данные о преобладании вербального или образного мышления.

Таким образом, на основе тестирования можно прогнозировать ус­пешность последующего обучения выпускников в учебных заведениях разного профиля. Наряду с особенностями умственного развития тест позволяет получить характеристику скорости протекания мыслительно­го процесса (субтест «Лабильность»), что является свидетельством на­личия у испытуемого определенной выраженности проявлений свойств нервной системы (лабильности—инертности). Ниже приводятся приме­ры субтестов, входящих в тест АСТУР.

*Осведомленность.* От испытуемого требуется правильно дополнить предложение из пяти приведенных слов.

Противоположным к слову «отрицательный» будет слово...

а) неудачный; б) спорный; в) важный; г) случайный; д) положитель­ный.

*Двойные аналогии.* Испытуемому необходимо определить логические отношения, существующие между двумя понятиями, при условии, что в обеих парах по одному понятию пропущено. Необходимо подобрать пропущенные понятия таким образом, чтобы между первым словом за­дания и первым словом одной из данных на выбор пар было такое же соотношение, как между вторым словом задания и вторым словом этой же пары.

Стол : х = чашка : у

1) мебель — кофейник;

2) обеденный — посуда;

3) мебель — посуда;

4) круглый — ложка;

5) стул — пить.

Правильным ответом будет «мебель — посуда».

*Лабильность.* В субтесте требуется в очень короткий период времени быстро и без ошибок выполнить ряд простых указаний.

«Напишите первую букву своего имени и последнюю букву названия текущего месяца».

*Классификация.* Даются шесть слов. Среди них нужно найти два, толь­ко два, которые можно объединить по какому-то общему признаку.

а) кошка; б) попугай; в) дог; г) жук; д) спаниель; е) ящерица.

Искомые слова будут «дог» и «спаниель», поскольку их можно объеди­нить по общему признаку: и то, и другое слово обозначает породу собак.

*Обобщение.* Испытуемому предлагаются два слова. Нужно опреде­лить, что между ними общего (найти наиболее существенные признаки для обоих слов) и записать это понятие в бланк для ответов.

Дождь — град. Правильным ответом будет слово «осадки».

*Логические схемы.* Испытуемому предлагается расположить в логи­ческую схему от общего к частному несколько понятий. То есть тре­буется построить «дерево» логических отношений, обозначив место каждого понятия соответствующей буквой, а отношения между ними — стрелкой.

а) такса; б) животное; в) карликовый пудель; г) собака; д) жесткошерстная такса; е) пудель. Схема такова:

животное

собака

/ \ пудель такса

/ карликовый пудель

жесткошерстная такса

*Числовые ряды.* Предлагаются числовые ряды, расположенные по определенному правилу. Необходимо определить два числа, которые были бы продолжением соответствующего ряда.

24681012?

В этом ряду каждое последующее число на 2 больше предыдущего. Поэтому следующие числа будут 14 и 16.

*Геометрические фигуры.* Этот субтест диагностирует особенности пространственного мышления испытуемых и включает разнообразные задания на понимание чертежей, определение геометрических фигур по разверткам и др.

Проведение теста занимает около 1,5 часа. Тест проверен на надеж­ность и валидность.

Апробация теста на выборках абитуриентов трех высших учебных заведений подтвердила его пригодность для отбора студентов на разные факультеты. Тестирование было проведено с абитуриентами физико-математического факультета педагогического института, лечебного фа­культета медицинского института и гуманитарного колледжа. Оказа­лось, что первые лучше всего выполняли задания физико-математи­ческого цикла теста, вторые — задания естественно-научного цикла и последние — задания общественно-гуманитарного цикла. При этом ко­эффициент корреляции, отражающий степень связи между результата­ми тестирования по тесту в целом и величинами проходных баллов, был равен 0,70 при уровне значимости 0,01. Все это подтверждает правомер­ность использования АСТУР для отбора студентов на разные факуль­теты высших учебных заведений.

В рамках концепции социально-психологического норматива был также сконструирован **Тест умственного развития младших школь­ников (ТУРМШ)** (авторы *Е. М. Борисова, В. П. Арсланьян),* отличитель-

ная особенность которого состоит в том, что с его помощью можно оце­нить уровни развития как наглядного, так и вербального мышления. При этом в обоих видах мышления измеряются одни и те же логиче­ские операции: аналогии, классификации, обобщения.

Тест предназначен для учащихся II—IV классов. Он состоит из двух блоков.

Первый блок (вербальный) включает субтесты, направленные на вы­явление особенностей словесно-логического понятийного мышления (разработаны два варианта: А и Б). Задания состоят из вербального и числового материалов. В блок входят следующие субтесты: «Осведом­ленность», «Классификация», «Аналогии», «Обобщения» и два матема­тических субтеста.

Второй блок состоит из субтестов, направленных на выявление осо­бенностей невербального мышления, так как развитие в данный обра­зовательно-возрастной период характеризуется переходом от нагляд­но-образного к словесно-логическому, рассуждающему мышлению. За­дания подобраны таким же образом, как **и** в первом блоке, но состоят из карточек с изображениями предметов, животных, растений, геометри­ческих фигур, явлений природы **и** т. д. В этот блок входят следующие субтесты: «Классификация», «Аналогии», «Обобщения», «Последова­тельные картинки», «Геометрические аналогии».

Надежность теста определялась повторным тестированием через 3 ме­сяца. Коэффициенты ранговой корреляции располагаются в пределах от 0,5 до 0,8 — для вербального блока **и** от 0,52 до 0,84 — для невербаль­ного.

Определялся еще один вид надежности — гомогенность, т. е. вычис­лялись коэффициенты попарной корреляции заданий, которые соста­вили от 0,88 до 0,92 — для вербального блока и от 0,79 до 0,87 — для не­вербального.

Теоретическая валидность (которая определялась сопоставлением успешности по данному тесту с групповым интеллектуальным тестом ГИТ) оказалась равна 0,75, а практическая (определяемая сопоставле­нием результатов теста со школьной успеваемостью) — 0,53 (для невер­бального теста) и от 0,5 до 0,69 — для вербального.

Еще один **Тест умственного развития подростков (ТУРП),** пред­назначенный для диагностики учащихся **III—**V классов, разработан *Л. И. Тепловой* [89]. Поскольку содержание учебной деятельности младшего подростка составляют не только понятия, но и образы, пред­ставления, в тест были введены и задания невербального характера. Построенные на математическом содержании, они включали образы геометрических тел, математические символы и схемы. В заданиях, ис­пользующих содержание русского языка, включены схемы слов, пред­ложений, словосочетаний.

ТУРП состоит из 102 заданий, которые распределены по шести суб­тестам: 1) «Осведомленность»; 2) «Классификация»; 3) «Аналогии»;

4) «Предложения»; 5) «Продолжи ряд»; 6) «Обобщения». В субтестах «Классификации», «Аналогии», «Обобщения» представлены понятия трех предметных областей — русского языка и литературы, природове­дения и математики. Задания субтеста «Предложения» представляют область знаний «русский язык и литература», а задания субтеста «Про­должи ряд» — «математика».

Тест является групповым, имеет две параллельные формы, а чистое время выполнения заданий — 27 мин. Коэффициенты соответствия па­раллельных форм для разных возрастных групп от 0,84 до 0,87; коэффи­циенты гомогенности 0,99. Ретестовая надежность (интервал между пер­вым и повторным тестированием равен 6 месяцам) 0,93 (форма А) и 0,96 (форма Б).

Коэффициенты валидности по сопоставлению с Групповым интел­лектуальным тестом Дж. Ваны для разных форм и возрастов находятся в интервале от 0,68 до 0,90. Коэффициенты корреляции со школьной ус­певаемостью 0,61 (III классы) и 0,59 (V классы).

Таким образом, все описанные отечественные тесты умственного развития имеют хорошие психометрические характеристики, что по­зволяет считать их объективными инструментами психодиагностики, полезными в работе школьного психолога.

Вопросы и задания

1. Дайте наиболее употребимые определения интеллекта, раскрой­те их ограниченность.

2. Как соотносятся между собой интеллект и интеллектуальные спо­собности в разных теоретических концепциях?

3. Что диагностируют с помощью интеллектуальных тестов?

4. Каковы цели использования невербальных тестов интеллекта?

5. Перечислите специфические особенности шкал Векслера.

6. Как влияют межкультурные различия на результаты интеллек­туальных тестов?

7. В чем принципиальные отличия тестов, ориентированных на со­циально-психологический норматив, от традиционных тестов ин­теллекта?

Рекомендуемая литература

1. *Акимова М. К., Борисова Е. М., Гуревич К. М, и др.* Руководство к применению Группового интеллектуального теста для младших подростков ГИТ. — Обнинск, 1993.

2. *Акимова М. К., Борисова Е. М., Гуревич К. М. и др.* Руководство к применению Теста структуры интеллекта Р. Амтхауера. — Об­нинск, 1993.

3. *Акимова М. К., Борисова Е. М., Гуревич К. М., Козлова В. Т., Логино­ва Г. П., Раевский А. М., Ференс Н. А.* Тест умственного развития абитуриентов и старшеклассников (АСТУР). Руководство по ра­боте с тестом. — М., 1995.

4. *Анастази А.* Психологическое тестирование. Т. 1,Т. 2. — М., 1982.

5. *Гуревич К. М.* Проблемы дифференциальной психологии. — М.; Воронеж, 1998.

6. Психологическая коррекция умственного развития. — М., 1990.

7. *Bohman* 5. What is intelligence? - Stockholm, 1980.

8. *Sternberg R.J.* The triarchic mind. A new theory of human intelli­gence. - N. Y., 1988.

**Глава 2**

**Креативность и ее диагностика**

Креативность («творческость») можно отнести к общим способно­стям, так как она отражает расположенность человека к созданию но­вого, оригинального продукта в разных сферах своей деятельности. Креативность многими психологами рассматривается как высшее про­явление феномена человека, одна из составляющих его духовной и личностной зрелости, интегративное свойство личности, связанное с другими ее чертами **(инициативностью,** находчивостью, независимо­стью, эмоциональностью **и** др.). Существует представление о том, что творчество (творческий подход) есть характеристика особого, каче­ственно определенного стиля деятельности, специфического способа решения личностью жизненных задач, позволяющего раскрыть ее сущ­ность.

Поэтому естественен интерес психологов к изучению творческих способностей человека и стремление психодиагностов научиться их измерять (оценивать). Исследования творчества стимулируются при­влекающими общественное внимание работами о творческих дости­жениях ученых, изобретателей, руководителей высшего звена.

Однако на пути диагностики креативности возникают трудности, связанные с тем, что объективная оценка творческих способностей только по достижению (продукту) в диагностической ситуации невоз­можна (о чем будет сказано в части II, гл. 3), а процесс творчества отлича­ется спонтанностью **и** непредсказуемостью момента возникновения. Этим объясняются неоднозначные **и** критические высказывания в ад­рес тестов креативности, а также особенности интерпретации их ре­зультатов. Анализу подходов и методик диагностики креативности, а также критике этих подходов и методик посвящена данная глава.

§ 1. Представления о креативности

Понятие креативности (от лат. *creatio* — создание, сотворение), яв­ляясь аналогом понятия «творческие способности», неразрывно свя­зано с творчеством, творческой деятельностью, порождающей нечто

качественно новое (либо для творца, либо для группы или общества в целом). Несмотря на значимость и большую историю, проблемы творчества и творческих способностей до сих пор недостаточно раз­работаны. Как отмечает известный исследователь этой проблематики Д. Б. Богоявленская, принципиальная спонтанность творческого про­цесса делает его практически неуловимым для естественно-научных методов [18; 19]. Эта спонтанность проявляется как в невозможности прогнозировать момент озарения и творческого решения, так и в не­определенности (неожиданности) самого предмета творчества, твор­ческой идеи, которые могут возникать вне связи с целью данной по­знавательной деятельности («чтобы изобретать, надо думать около»). Довольно долго творческие достижения человека объясняли высо­ким уровнем общих и специальных способностей, фактически не выде­ляли творческие способности как особый вид, отождествляли их с ин­теллектом.

Толчком для их выделения как особого вида послужили сведения об отсутствии связи между выполнением тестов интеллекта и успеш­ностью решения проблемных ситуаций. Было также отмечено, что творческие возможности человека не совпадают со способностями к обучению. Тенденция к выделению креативности как специфиче­ского вида способностей возникла в 50-е гг. XX в. и связана прежде всего с именами известных американских психологов *Л. Терстоуна* и *Дж. Гилфорда.*

Л. Терстоун проанализировал возможную роль в креативности спо­собностей быстро усваивать и разными способами использовать но­вую информацию. Он отметил роль в творческих достижениях индук­тивного мышления и некоторых особенностей восприятия, а также обратил внимание на то, что творческие решения чаще приходят в мо­мент релаксации, рассеивания внимания, а не в момент сосредоточе­ния над решением проблемы. Креативность стали рассматривать как *способность создавать новые идеи,* стали напрямую связывать с твор­ческими достижениями [125].

Изучение креативности за рубежом ведется в основном в двух на­правлениях. Одно связано с вопросом о том, зависит ли креативность от интеллекта, и ориентируется на измерение познавательных процес­сов в связи с креативностью.

Другое направление занимается выяснением того, является ли лич­ность с ее психологическими особенностями существенным аспектом креативности, и характеризуется вниманием к личностным и мотива-ционным чертам.

Попытки определить креативность посредством *познавательных пе­ременных* направлены на оценку необычных интеллектуальных факто­ров и познавательных стилей. Дж. Гилфорд и его сотрудники начиная с 1954 г. выделили 16 гипотетических интеллектуальных способно­стей, характеризующих креативность. Среди них такие:

♦ беглость мысли (количество идей, возникающих в единицу вре­мени);

♦ гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую);

♦ оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов);

♦ любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире);

♦ способность к разработке гипотезы, иррелевантность (логическая независимость реакции от стимула);

♦ фантастичность (полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией).

Дж. Гилфорд объединил эти факторы под общим названием «ди­вергентное мышление», которое проявляется тогда, когда проблема только еще должна быть определена или раскрыта и когда не суще­ствует заранее предписанного, установившегося пути решения (в от­личие от «конвергентного мышления», ориентирующегося на извест­ное или «подходящее» решение проблемы). Исследуя, различные ли особенности представляют интеллект, измеряемый традиционными интеллектуальными тестами, и креативность, также определяемая с помощью специальных тестов, ученые получили противоречивые ре­зультаты.

В некоторых работах подтвердилась гипотеза о высокой корреля­ции IQ и показателей креативности, в других были получены прямо противоположные результаты [70; 150]. Причины такого рассогласо­вания отчасти видели в неразработанности диагностики креативности, вследствие чего в ряде случаев отсутствовали значимые корреляции между разными показателями этого свойства.

Однако основная причина состояла в различиях выборок, на кото­рых проводились исследования. В одних работах участвовали инди­виды с IQ выше нормы, в других с IQ соответствующим норме, в тре­тьих выборки были смешанными с большим разбросом показателей тестов интеллекта. Проанализировав результаты проведенных иссле­дований с учетом данного обстоятельства, психологи пришли к следу-

ющему выводу: взаимосвязь между показателями тестов интеллекта и креативности существует, но она носит не линейный, а более слож­ный характер. Ее можно описать следующим образом. Если IQ сред­ний или выше среднего, то он связан с креативностью линейно — чем больше IQ, тем больше показатель креативности. Но если показатель теста интеллекта выйдет за верхнюю границу нормы, он утрачивает взаимосвязь с креативностью. Этот факт означает, что для проявле­ний креативности нужен достаточно высокий (выше нормы) уровень умственного развития. Если такой уровень достигнут, то есть индивид обладает достаточно большим объемом знаний и сформированным логическим мышлением, то дальнейшее его увеличение становится безразличным для формирования креативности. Однако очень высо­кий уровень интеллектуальности часто сопровождается снижением креативности, что скорее всего объясняется специфической направ­ленностью личности — на обучение, на узнавание новой информации, ее усвоение, систематизацию, анализ, критическую оценку. Такая на­правленность на критику и логику в суждениях, как считают многие, может препятствовать генерации новых идей.

Если вместо измерений по тестам использовался другой способ оценки креативности — по уровню творческих достижений в том виде деятельности, которым занимались испытуемые, — то получали одно­значные результаты, свидетельствующие о дихотомии креативности и интеллекта [125]. Такие данные были получены на группах архитек­торов, художников, математиков, писателей.

Однако не все психологи признают креативность особым качеством, одной из разновидностей общих способностей. Некоторые из них, на­пример Н. Марш, Ф. Верной, С. Берт и др., рассматривают креатив­ность как одну из сторон интеллекта, не измеряемую традиционными интеллектуальными тестами [150]. В этом их укрепляют результаты исследований, показывающих зависимость оценок креативности от прошлого опыта, характера усвоенных знаний и навыков, особенно­стей окружающей среды. Так, Э. Оглетри и В. Юлаки, изучив 1165 школьников из Англии, Шотландии и Германии, установили, что оцен­ки креативности являются функцией социоэкономического положе­ния [137]. Во всех странах дети, принадлежащие к привилегированно­му классу, получили более высокие оценки по тестам креативности, чем их сверстники из среднего и низшего классов (на уровне значимо­сти р< 0,01).

Д. Гуднау на примере двух детских садов показал, что обучение де­тей активному манипулированию предметами приводит к более не-

стандартному их использованию [150]. В. Уорд в своем исследовании увеличил число дивергентных ответов у детей, поместив их в богатую информацией среДу [150].

Зависимость оценок креативности от окружающей среды позволя­ет, воздействуя на последнюю, формировать креативность, развивать ее. От каких показателей окружающей среды в первую очередь можно ждать развивающего действия? Как показывают исследования, окру­жающая среда должна отличаться богатством информации и большой свободой, вольной атмосферой. Так, Ф. Хеддон и Г. Литтон обнару­жили более высокие оценки креативности у учащихся школ, отлича­ющихся неформальной атмосферой и организацией обучения по срав­нению с более формальными школами [70; 150].

Найдено, что развитие креативности зависит от особенностей куль­туры, от традиций и ценностей, поддерживаемых обществом. Так, в США велик престиж творчества, американские школы стремятся развивать у детей креативность, используя специальные программы обучения, и это приводит к заметному повышению уровня креативно­сти американских школьников [125].

Подобные данные свидетельствуют о большой роли *личностных особенностей* в развитии креативности. Личностный подход в изу­чении креативности характеризуется особым вниманием к эмоцио­нальным и мотивационным факторам, включенным в это свойство. В отношении личностных особенностей, связанных с креативностью, результаты разных исследователей схожи. Выделены некоторые лич­ностные черты (самонадеянность, агрессивность, самодовольство, не-признавание социальных ограничений и чужих мнений), отличающие креативных от не креативных. По мнению некоторых психологов, это говорит о существовании общего типа креативной личности, в отличие от типа личности некреативной. Интересно, что исследования, прове­денные на детях и молодежи, показали, что личностные черты юных и взрослых креативных индивидов совпадают [150]. Это означает, что, по-видимому, креативность можно предсказывать на основании про­явления личностных особенностей в довольно раннем возрасте.

Существует точка зрения, согласно которой творческие достиже­ния связаны с неврозами и патологией мозга и нервной системы. Так, Л. Кронбах склонен причину креативности видеть в плохой регуля­ции мыслительного процесса, в неумении владеть качественным «про­сеиванием» идей [150].

Г. Домино показал, что креативные дети имели матерей с патологи­ческими личностными особенностями [70]. Но есть исследователи,

которые, напротив, отмечают у высококреативных индивидов боль­шую силу духа, стойкость к помехам окружающей среды, к разного рода конфликтам. Так, Ф. Бэррон и Р. Кеттелл нашли, что среди креа­тивных реже встречаются психозы, чем у населения в среднем, но чаще замечаются эксцентричные поступки, отклонения от норм поведения, склонность к самоубийству [125]. Ф. Бэррон объяснил это большей чувствительностью к окружающей среде.

Нет единой точки зрения и в отношении мотивационных характе­ристик креативности. Согласно одной точке зрения, креативный ин­дивид пытается наилучшим образом реализовать себя, максимально соответствовать своим возможностям, выполнить новые, непривыч­ные для него виды деятельности, применить новые способы деятель­ности. Согласно другой точке зрения, мотивация креативных способ­ностей основана на стремлении к риску, к проверке предела своих возможностей [70].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что особый тип интел­лектуальных способностей, называемый креативностью, в настоящее время широко изучается англо-американскими психологами. Полу­ченные в их исследованиях данные позволяют констатировать сле­дующее:

♦ существует связь креативности с творческими достижениями личности, однако сущность этого свойства пока до конца не вы­яснена;

♦ нельзя пока с полной уверенностью отделить креативность от ин­теллекта в традиционном понимании;

♦ пока не найдены надежные способы измерения креативности.

§ 2. Тесты креативности

Первые тесты креативности были созданы *Дж. Гилфордом* и его со­трудниками в университете штата Калифорния в 50-е гг. XX в. Эти методики, известные как **Южнокалифорнийские тесты дивергентной продуктивности** *(Divergent Productive tests),* измеряли особенности од­ного из типов мышления, названного Дж. Гилфордом дивергентным. Было разработано 14 тестов [10, т. 2]. В первых десяти от испытуемого требовалось дать словесный ответ, а в последних четырех — составить ответ на основе изобразительного содержания. Примеры вербальных заданий:

Легкость словоупотребления. Напишите слова, содержащие указан­ную букву («О»: ноша, горшок, опять...).

Легкость в использовании ассоциаций. Напишите слова, сходные по значению с данным словом. («Тяжелый»: трудный, веский, суровый...)

Пример изобразительного задания:

Оформление. Контуры общеизвестных объектов необходимо запол­нить как можно большим числом деталей этих объектов.

Тесты Дж. Гилфорда ориентированы на взрослых и учащихся стар­ших классов. Их стандартизация проводилась на небольших выбор­ках, а данные о надежности и валидности заметно колеблются от теста к тесту и не являются удовлетворительными. По мнению психологов, причинами малой эффективности тестов Дж. Гилфорда в оценке твор­ческих способностей являются установка на скорость выполнения за­даний и неучет личностных характеристик [10, т. 2].

Кроме того, задания в них не предполагают определенного числа ответов, что мешает объективному подсчету их показателей. По этой причине, как считают некоторые психодиагносты, для тестов креатив­ности необходимо устанавливать надежность специалистов, оценива­ющих их выполнение.

В настоящее время наиболее известны и широко применяются для измерения креативности **Тесты Е. Торренса** *(Топапсе Tests of Creative Thiming* — *TTCT).* Несмотря на декларированную им задачу сконстру­ировать тестовые задания как модель творческого процесса и отразить в них не результат, а процесс творчества, в действительности тесты Торренса (особенно вербальные) по сути похожи на Южнокалифор­нийские тесты Дж. Гилфорда, а иногда являются их адаптацией [ 10, т. 2]. Кроме того, показатели по тестам заимствованы Е. Торренсом у Дж. Гилфорда. Однако Е. Торренс не пытался создавать факторно чистые (то есть отражающие по одному фактору) тесты, а стремился отразить в них сложность творческих процессов. Их формальные ха­рактеристики (надежность, валидность) немного лучше, чем у Дж. Гил­форда, но все же недостаточны.

Е. Торренс разработал 12 тестов, сгруппированных в вербальную, изобразительную и звуковую батарею. Он предпочитал не использо­вать в названиях своих методик термин «креативность», обозначив их как батареи на вербальное, изобразительное и словесно-звуковое твор­ческое мышление. Для снятия тревожности и создания благоприят­ной творческой атмосферы Е. Торренс называл свои методики не те­стами, а занятиями.

Вербальный тест, разработанный в 1966 г., предназначен для детей, на­чиная с 5 лет, и взрослых. Он состоит из 7 субтестов. Первые три пред­ставляют собой вопросы, относящиеся к одной картинке: испытуемого просят задать как можно больше вопросов к картинке, отгадать как мож-

но больше причин и последствий того, что изображено на ней. В суб­тесте 4 следует придумать как можно больше интересных и необычных способов изменения изображенной на картинке игрушки. В субтесте 5 требуется придумать как можно больше интересных и необычных при­менений известного в быту предмета (например, пустой коробки). В за­дании 6 следует об этом же предмете придумать как можно больше не­обычных вопросов. В субтесте 7 требуется представить необычную ситуацию и высказать как можно больше догадок о ее возможных по­следствиях. Время выполнения каждого субтеста ограничено. Тест яв­ляется групповым и имеет две параллельные формы А и Б. Основными показателями по тесту являются беглость, гибкость, оригинальность и тщательность разработки.

Этот тест переведен на русский язык, однако нет данных о его про­верке на надежность и валидность, а также о стандартизации на отече­ственной выборке. Поэтому вербальный тест Е. Торренса у нас в стра­не можно использовать только с исследовательскими целями.

Фигурный тест Е. Торренса также появился в 1966 г. Его перевод, адаптация и рестандартизация на отечественных испытуемых были выполнены Е. И. Щеблановой, Н. П. Щербо и Н. Б. Шумаковой [98]. Он предназначен для испытуемых с 5 до 18 лет. Этот тест состоит из трех субтестов. Ответы на все задания даются в виде рисунков и под­писей к ним.

Субтест 1 «Нарисуйте картинку» требует от испытуемых наклеить на лист бумаги фигуру неправильной формы, вырезанную из цветной бу­маги, и на ее основе нарисовать любую оригинальную картинку. В суб­тесте 2 «Закончи рисунок» следует на основе незаконченных фигурок, изображенных в тестовой тетради, нарисовать необычные сюжетные картинки или предметы. В субтесте 3 нужно нарисовать как можно боль­ше предметов на основе параллельных линий или кругов. Время выпол­нения каждого субтеста ограничено 10 мин. (анализ ответов проводится по критериям беглости, гибкости, оригинальности и тщательности раз­работки).

Батарея на словесно-звуковое творческое мышление состоит из двух тестов, проводимых при помощи магнитофонной записи [10, т. 2]. Пер­вый тест «Звуки и образы» использует в качестве объекта для узнава­ния звуки, второй «Звукоподражание и образы» использует звукопод­ражательные слова, то есть слова, имитирующие естественные звуки (например, напоминающие скрип или треск). Первый тест состоит из четырех звуковых последовательностей, предъявляемых три раза, вто­рой — из девяти слов, предъявляемых четыре раза. В обоих тестах пос­ле прослушивания звуковой записи испытуемый должен написать, на что он считает похожим каждый звук. Ответы оцениваются только по показателю оригинальности. В нашей стране эта батарея не использо­валась.

Еще один, наиболее поздний по времени создания тест креативно­сти (для дошкольников), проявляемой в действии и движении, был

разработан Е. Торренсом в 1980 г. [10, т. 2]. Задания этого теста со­ставлены таким образом, чтобы дать ребенку возможность проявить свои творческие способности в процессе свободного передвижения в каком-либо помещении. Регистрируются те же 4 показателя креатив­ности, что и в других тестах Е. Торренса.

Несмотря на стремление психологов противопоставить творческое мышление репродуктивному, на практике тесты креативности строи­лись по тем же принципам, что и тесты интеллекта, т. е. были скорост­ными методиками с жестко заданным содержанием. Исследователи считают, что основной их недостаток — неучет мотивации и других личностных характеристик индивидов, являющихся существенными аспектами творческих способностей.

Данных о связи тестов Е. Торренса с критериями творческих дости­жений недостаточно. Некоторые указывают на малую их прогностич-ность. Так, исследование Д. Когана и А. Панкова, в котором сравнива­лись результаты измерения креативности учащихся в V и X классах с творческими достижениями по окончании школы (соответственно через 7 лет и 2 года), показало, что коэффициенты корреляции для пятиклассников равны 0, а для X класса — очень малы и незначимы [125].

По-видимому, предсказать творческие достижения с помощью те­стов креативности в науке, технике, искусстве и других областях че­ловеческой деятельности невозможно, так как эти достижения требу­ют сложного сочетания способностей (в том числе и интеллектуальных, и специальных) и черт личности. В имеющихся в настоящее время те­стах креативности обращается внимание на отдельные элементы твор­ческих способностей, но этого недостаточно для прогноза творческих достижений. Так, гибкость и оригинальность мышления, большая ди­вергентная продуктивность важны для творческих достижений, но не менее важна и критическая оценка возникающих идей. В подлинно творческом акте за фазой незаторможенной дивергентной продуктив­ности следует фаза критической оценки. Например, при «мозговом штурме» продуктивная и оценочная фазы разведены во времени; кри­тическая оценка идей может помешать только на ранних этапах твор­ческой деятельности, но критическое оценивание может исключаться только на время, а не отменяться навсегда. Некоторые психологи счи­тают, что измерить креативность можно лишь путем анализа отдель­ных актов творчества.

В отечественной психологии большое внимание уделяется раскры­тию сущности креативности, выяснению механизмов творческой де-

ятельности и природы творческих способностей. Что же касается диаг­ностики креативности, то нужно отметить, что работ в этом направле­нии почти нет. Мы отметим лишь исследование, проведенное Д. *Б. Бо­гоявленской* [18; 19].

Ею выделена единица измерения творческих способностей, назван­ная «интеллектуальной инициативой». Она рассматривает ее как син­тез умственных способностей и мотивационной структуры личности, проявляющихся в «продолжении мыслительной деятельности за пре­делами требуемого, за пределами решения задачи, которая ставится перед человеком». Для выявления интеллектуальной инициативы Д. Б. Богоявленская отказалась от традиционной тестовой модели измерения креативности, предположив, что необходима организация специфической, объемной, двухслойной деятельности. Для этого при­годна система однотипных задач, содержащая ряд общих закономер­ностей. Такая система задач обеспечивает выявление первого (поверх­ностного) слоя, заключающегося в заданной инструкцией деятельно­сти по их решению, а также создает условия для второго, глубинного слоя, неочевидного для испытуемого, состоящего в деятельности по выявлению скрытых закономерностей, которые содержит вся систе­ма задач, но открытие которых не требуется для их решения. Интел­лектуальная инициатива проявляется в самостоятельной постановке исследовательской задачи, не стимулируемой утилитарной потребно­стью выполнить задание методики. Выход за пределы заданного, спо­собность к продолжению познания за рамками требований ситуации — это свойство личности, отражающее взаимодействие познавательных и мотивационных факторов. В соответствии с гипотезой, Д. Б. Бого­явленской был предложен «метод креативного поля», позволяющий испытуемому без воздействия внешнего стимула перейти от осуще­ствления заданной деятельности к теоретическому обобщению и ана­лизу заданной ситуации. Принципы «креативного поля»:

1) отказ от внешнего побудителя и предотвращение оценочной сти­муляции;

2) отсутствие «потолка» в исследовании объекта — неограниченное поле деятельности;

3) длительность эксперимента.

В рамках этого метода было сконструировано несколько методик, которые проходили проверку на валидность. Автор испытал значи­тельные трудности в нахождении внешнего критерия. Творческая ус­пешность устанавливалась методом экспертных оценок, имеющим

целый ряд недостатков. Полученные корреляции экспериментальных оценок интеллектуальной инициативы с внешним критерием очень высоки, но субъективность выбранного критерия не позволяет считать выводы о валидности разработанных методик окончательными. Рабо­ты в этом направлении продолжаются.

Вопросы и задания

1. Как возникла проблема исследования и диагностики креатив­ности?

2. Назовите основные направления исследований креативности в за­рубежной психологии.

3. Как соотносятся показатели тестов креативности и интеллекта?

4. Охарактеризуйте тесты креативности Дж. Гилфорда и Е. Торрен­са, отметьте их достоинства и недостатки.

5. Чем отличаются трактовка феномена креативности и его диагно­стика Д. Б. Богоявленской от подходов Дж. Гилфорда и Е. Тор­ренса?

6. Насколько точным и практически оправданным является прогноз творческих достижений по результатам тестов креативности?

Рекомендуемая литература

1. *Анастази А.* Психологическое тестирование. Т. 2.— М., 1982.

2. *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. — Ростов н/Д., 1983.

3. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей — М 2002.

4. *Матюшкин А. М.* Загадки одаренности. — М., 1993.

5. Одаренные дети / Под ред. Г. В. Бурменской и В. М Слуцкого -М., 1991.

6. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лей-теса. - М., 1996.

7. *Щебланова Е. И., Щербо Н. П., Шумакова Н. Б.* Фигурная форма теста творческого мышления П. Торренса. Методические реко­мендации по работе с тестом. — М., 1993.

**Глава 3**

**Возможности тестов в диагностике способностей**

Проблема способностей была и остается в настоящее время одной из важнейших проблем психологии. В немалой степени это объясня­ется тем, что велико ее практическое значение, ощущается интерес к ней со стороны общества, так как со способностями связывают воз­можности человека в выполнении тех или иных видов деятельности, успешность его самореализации, жизненные достижения. Так, извест­ны слова С. Л. Рубинштейна о том, что вопрос о способностях, даро­ваниях человека — это вопрос о том, что он может, каковы его возмож­ности [82, т. 2]. Очевидна таким образом актуальность выявления и измерения способностей, т. е. их диагностики.

Понимание способностей в психологии менялось. Так, в начале XX в. господствующим было представление о способностях как о врож­денных или целиком наследственных характеристиках, их отожде­ствляли с психическими функциями. В настоящее время эти взгляды считаются устаревшими; чаще всего способности рассматривают как биосоциальные конструкты, относимые к когнитивному функциони­рованию. Подробнее о современном понимании способностей будет сказано в данной главе.

Вместе с представлениями о способностях менялись подходы к их изучению и диагностике, что также будет обсуждаться ниже. Неизмен­ным на протяжении длительного времени существования психологии оставалось только понимание значимости проблемы способностей.

§ 1. Представления о способностях в отечественной и зарубежной психологии

Отечественная теория способностей создавалась трудами многих видных психологов, среди которых должны быть упомянуты имена *Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, Б. Г. Ананьева, В. А. Крутецкого, Э. А. Голубевой.* Теплов, определяя

содержание понятия «способность», сформулировал три ее признака, которые лежат в основе многих работ по изучению способностей.

Во-первых, «под способностями подразумеваются индивиду­ально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого».

Во-вторых, они «имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей».

В-третьих, способности «не сводятся к наличным навыкам, уме­ниям или знаниям», но «могут объяснить легкость и быстроту приоб­ретения этих знаний и навыков» [88, т. 1, с. 16].

Поскольку способности — это психологические особенности чело­века, они не могут быть врожденными, а представляют собой продукт развития и формирования в процессе какой-либо теоретической или практической деятельности, выполняемой человеком. Но в их основе лежат врожденные анатомо-физиологические особенности, называе­мые задатками. *Соотношение способностей* и *задатков* рассматрива­ется следующим образом: хотя способности развиваются на основе задатков, они все же не являются их функцией; задатки — это пред­посылки развития способностей, но они не являются неразвитыми, потенциальными способностями. Задатки рассматриваются как неспе­цифичные особенности нервной системы и организма в целом; сле­довательно, отрицается существование для каждой способности свое­го специально предуготовленного задатка. На базе разных задатков могут развиваться у разных людей способности, одинаково проявля­ющиеся в результатах деятельности. Возможна компенсация одних индивидуальных особенностей, в том числе и природных, за счет дру­гих. Б. М. Теплов на конкретных примерах показал, что музыкальные способности могут сформироваться на разной природной основе как при наличии, так и при отсутствии абсолютного слуха [88, т. 1]. В по­следнем случае способы узнавания высоты звуков будут иными, но на результатах музыкальной деятельности это может не отразиться.

Вместе с тем на основе одинаковых задатков у разных людей могут сформироваться разные способности. Как писал С. Л. Рубинштейн, «задатки многозначны; они могут развиваться в различных направле­ниях» [82, т. 2., с. 123]. Например, звуковысотная чувствительность лежит и в основе музыкальных способностей, и в основе слуха на­стройщика музыкальных инструментов.

Следовательно, между *способностями и задатками нет взаимноод­нозначного соответствия, соотношение между ними сложно опосредо­вано.*

Решающим для отечественной теории способностей является тезис *о неразрывной связи способностей с деятельностью.* Так, С. Л. Рубин­штейн писал о том, что способности квалифицируют личность как субъекта деятельности [82], а Б. Г. Ананьев рассматривал способности как интеграцию свойств субъектного уровня (т. е. свойств, характери­зующих человека как субъекта деятельности) [9].

Взаимосвязь способностей и деятельности проявляется, прежде все­го, в том, что развитие способностей всегда происходит в деятельно­сти и представляет собой активный со стороны человека процесс. Так, формирование учебных способностей невозможно вне учебной дея­тельности, а развитие профессиональных способностей — вне профес­сиональной деятельности.

От способностей зависят возможность осуществления и степень успешности деятельности. Так, музыкальные способности реализу­ются в деятельности композитора, дирижера, певца, исполнителя на различных музыкальных инструментах, и по успехам человека в этих видах деятельности оценивают его музыкальные способности. О ли­тературных способностях судят по успешности в литературном твор­честве, по результатам писательского труда.

Вместе с тем следует сказать, что использование понятия «успех» применительно к различным видам деятельности иногда весьма за­труднительно. Критерии успешности бывают весьма субъективными, особенно если деятельность сложна и не поддается количественной оценке. Например, для большинства видов спорта есть отчетливые показатели достижений (время, длина, высота, вес и пр.); вполне оп­ределенными являются иногда показатели трудовых успехов в неко­торых профессиях (производительность труда, экономия сырья и пр.). Однако когда критерием выступает качество результата — продукта деятельности, оценки разных индивидов становятся не такими одно­значными. Показатели качества субъективны; их трудно использовать для сравнительных суждений относительно разных исполнителей. Так, иногда сложно и даже невозможно сопоставить качество стихотвор­ных произведений, исполнения музыкальных произведений.

Эти замечания необходимо иметь в виду, когда по результатам (ус­пеху) выполнения судят о способностях индивидов. Кроме того, нель­зя не отметить распространенную ошибку таких оценок. Она состоит в том, что довольно часто уровень достижений индивида в опреде­ленной деятельности отождествляется с его способностями к ней, а уровень жизненных достижений — с его интеллектом. Однако такое отождествление неправомерно; различные достижения индивидов

зависят не от одних способностей. Они обусловлены всей совокупно­стью жизненных обстоятельств, воспитанием и обучением, особенно­стями становления личности. Формирование способности чаще всего представляет собой длительный процесс, требующий благоприятных условий.

Виды деятельности, в которых формируются способности, всегда конкретны и историчны. Музыкант сочиняет и исполняет те произве­дения и на тех инструментах, которые даны ему его временем и его социальной средой, а математик предлагает решения и решает те про­блемы, которые соответствуют развитию его науки. Историчны и спо­собности, поскольку возникают и развиваются в ходе истории челове­чества связанные с ними виды деятельности.

Одним из основных принципов отечественной психологии являет­ся личностный подход к пониманию способностей. Главный тезис, от­ражающий существо этого подхода, таков: *нельзя сужать содержание понятия «способность» до характеристик отдельных психических про­цессов.*

Проблема способностей реально возникает при рассмотрении лич­ности как субъекта деятельности. Носителем способностей выступает личность со всеми присущими ей свойствами. Естественно поэтому, что способности и свойства личности взаимосвязаны друг с другом, а не остаются ортогональными характеристиками человека. С. Л. Ру­бинштейн одним из первых провозгласил необходимость личностно­го подхода к любому психическому явлению: «При объяснении лю­бых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» [78, с. 307-308].

Личностный подход при изучении способностей присущ многим исследователям [46; 49; 67]. Большой вклад в понимание единства спо­собностей и качеств личности сделан Б. Г. Ананьевым, который рас­сматривал способности как интеграцию свойств субъектного уровня (свойств человека как субъекта деятельности) [9].

В его теории структура свойств человека имеет три уровня — *инди­видный* (природный), *субъектный а личностный.* К индивидным отно­сятся половые, конституциональные и нейродинамические особенно­сти; их высшим проявлением являются задатки. Субъектные свойства характеризуют человека как субъекта труда, общения и познания и включают особенности внимания, памяти, восприятия и пр. Интегра­цией этих свойств выступают способности. Личностные свойства ха­рактеризуют человека как социальное существо и связаны прежде

всего с социальными ролями, социальным статусом и структурой цен­ностей. Высший уровень в иерархии личностных свойств представлен характером и склонностями человека.

Уникальное сочетание всех свойств человека образует индивиду­альность, в которой центральную роль играют личностные свойства, преобразующие и организующие индивидные и субъектные свойства. Таким образом, по Б. Г. Ананьеву, способности являются свойствами более высокого уровня по сравнению с индивидными, но расположен­ными ниже, чем личностные. Способности не включают личностные особенности, но испытывают их организующее воздействие.

Сходное с предложенным Б. Г. Ананьевым понимание места способ­ностей в структуре индивидуальности обнаруживается у Э. А. Голубе-вой [29]. Осуществляя целостный подход к изучению способностей, она разводит и анализирует два взаимосвязанных уровня их проявле­ния — уровень природных предпосылок, с одной стороны, и уровень их реализации, с другой. Эти два уровня Э. А. Голубева обозначает как «организм» и «личность».

Чаще всего рассматриваются взаимоотношения направленности личности и ее способностей. Известно, что интересы, склонности, по­требности человека побуждают его к активной деятельности, в кото­рой формируются и развиваются соответствующие способности. Как писал С. Л. Рубинштейн, «для формирования любой сколько-нибудь значительной способности нужно, прежде всего, создать жизненную потребность в определенном виде деятельности» [78, с. 294]. Успеш­ное же выполнение деятельности, связанное с развитыми способно­стями, благоприятно отражается на формировании положительной мотивации к этой деятельности. Негативное отношение личности к труду, напротив, может быть вызвано несоответствием ее способно­стей выполняемому виду деятельности. Основные жизненные отно­шения личности (к труду, окружающим и пр.) регулируют то, как она реализует себя в каждой деятельности, в каждой решаемой задаче в от­дельности.

Блестящая работа Н. С. Лейтеса по изучению нескольких высоко­способных учащихся привела его к выводу о том, что основным ком­понентом их одаренности была склонность к труду, понимаемая как тяга, потребность в деятельности, особая умственная активность [48].

Позднее, занимаясь изучением возрастных предпосылок умствен­ного развития, Н. С. Лейтес отметил «настойчивую энергию» и ши­роту склонностей в качестве предпосылок умственных способностей учащихся среднего школьного возраста [49]. Вместе с тем он обратил

внимание и на известное расхождение между личностными и собствен­но интеллектуальными особенностями отдельных учащихся: это оз­начает, что связь между склонностями и способностями неоднознач­на. Встречаются индивиды, у которых несомненные способности к какому-либо виду деятельности не сочетаются со склонностями к ней. На такие факты указывали многие исследователи [46; 49; 67 и др]. В то же время известно, что на основании явно выраженных склонностей нельзя делать вывод о наличии соответствующих способностей. При­чины такой неоднозначной связи склонностей и способностей могут быть разнообразными, индивидуальными в каждом конкретном слу­чае. Но нельзя отрицать несомненное влияние на их взаимоотноше­ния социальных условий развития личности, таких, как престиж от­дельных профессий и видов трудовой деятельности, их социальная значимость в данный период времени, влияние семейных традиций, социального окружения и пр.

Велико влияние характерологических черт личности на формиро­вание и уровень развития ее способностей. «Для понимания явлений и сущности таланта необходимо сочетание двух психологических тео­рий — теории способностей и теории характера, т. е. целостного уче­ния о психических свойствах личности» [8, с. 96].

Целеустремленность, трудолюбие, упорство и настойчивость в ра­боте необходимы для того, чтобы добиться успехов в решении постав­ленных задач, а следовательно, и в развитии способностей. Только тот, кто ставит перед собой новые все более и более трудные проблемы и стремится разрешить их, способен многого достичь. Несомненно, не­достаток волевых черт характера может помешать развитию и прояв­лению намечающихся способностей, навсегда оставить их потенциаль­ными.

Исследователи отмечают и другие характерологические черты, свой­ственные одаренным людям — инициативность, критичность, высо­кую самооценку. Несомненно, влияние разных черт характера на раз­витие и проявление способностей неодинаково. Помимо этого, обычно подчеркивается, что проявление характерологических черт может быть избирательным, т. е. не во всех видах деятельности они обнаружива­ются одинаково.

Принцип личностного подхода к рассмотрению способностей, их анализа через призму личностных качеств позволяет избежать одно­сторонности в познании способностей, помогает глубже проникнуть в их сущность и рассмотреть без отрыва от общей единой структуры психического и личностного.

Сходные представления о способностях высказывают и зарубежные психологи. Они связывают их с достижениями в разных видах дея­тельности, рассматривают как основу достижений, но не считают спо­собности и достижения тождественными характеристиками человека (W. Arnold, G. Muhle, L. Schenk) [103]. «Способность - это понятие, которое служит для описания, упорядочивания возможностей, опре­деляющих достижения человека» [103, с. 24]. Способности предше­ствуют навыкам, являются условиями их приобретения в процессе обучения, частых упражнений, тренировки. Одно и то же достижение может быть обусловлено у разных людей не одинаковыми, а разными способностями. Достижения в деятельности зависят не только от спо­собностей, но и от личностных особенностей человека, например мо­тивации, психического состояния и пр. Дж. Стейк, Г. Элисон в своих экспериментальных работах пришли к выводу о том, что результаты обучения лишь частично связаны со способностями учащихся; есть факторы, от способностей не зависящие [103]. А. Мак-Нитт, Г. Айзенк, Д. Куксон показали, что существует взаимосвязь между IQ и такими личностными чертами, как экстраверсия-интроверсия, их взаимоот­ношения меняются с возрастом испытуемых [11]. Исследователи объя­снили это более медленным темпом развития интровертов (до 14-15 лет), которые затем начинают обгонять экстравертов. Позднее Г. Ай­зенк и Д. Куксон нашли криволинейную зависимость между IQ и ней-ротизмом: у 11-летних школьников с высокими и низкими показате­лями тревожности интеллектуальные оценки были выше, чем у школь­ников со средним уровнем тревожности [117].

Поскольку причинная обусловленность достижений носит чрезвы­чайно сложный характер и компоненты достижений не полностью выявлены, сложно охарактеризовать способности, лежащие в их осно­ве. Эта точка зрения становится господствующей в зарубежной пси­хологии и определяет подход к оценке тестовых результатов.

Итак, на современном этапе способности стали трактоваться как *индивидуально-психологические особенности, не сводимые к знаниям и умениям, но имеющие отношение к успешному выполнению деятельно­сти и формирующиеся в ней.* Понимание способности как наследствен­но обусловленной характеристики человека, не зависящей от условий окружающей среды, ушло в прошлое.

Вообще следует отметить, что нередко выработанные предшеству­ющими поколениями психологов понятия на современном этапе раз­вития науки получают иной смысл. Идентичность терминов не долж­на приводить к смешению различных трактовок. В 30-40-е гг. XX в.

был преодолен взгляд на способности как на целиком наследственные черты, в 50-е гг. полностью отказались от представления о том, что IQ измеряет общую способность (интеллект), в 50-60-е гг. были пере­смотрены возможности тестов способностей. Остановимся на послед­нем вопросе подробнее.

§ 2. Тестовые показатели и измерение способностей

Известно, что ряд методик психологической диагностики носит название тестов способностей. К ним относятся тесты интеллекта и креативности, объединяемые термином «тесты общих способностей», а также «тесты специальных способностей».

*Измеряют ли они способности на самом деле?*

*Насколько адекватны их названия сущности того, что ими оценива­ется?*

Чтобы ответить на поставленные вопросы, рассмотрим, что пред­ставляют собой показатели этих тестов. Баллы, которые начисляются испытуемым за их выполнение, определяются общим количеством правильно выполненных заданий. Например, в интеллектуальном те­сте испытуемому предлагается выполнить некоторое количество за­дач, требующих установления логико-функциональных отношений между заданными объектами (словами, графическими изображения­ми и пр.), а также определенных знаний, информированности в неко­торых областях. По сумме выполненных заданий определяется пер­вичный (сырой) балл каждого индивида, который затем переводят в стандартную (шкальную) оценку. Это и есть IQ. Так же получают по­казатели и по другим тестам способностей.

Таким образом, тесты способностей оценивают *достижения людей* при выполнении ими некоторых достаточно ограниченных по числу типов заданий. Психометрический подход к оценке способностей из­начально базировался на ложной посылке — отождествлении способ­ности и достижений при выполнении определенного типа деятельно­сти, требующего проявления этой способности.

Между тем, как уже было отмечено выше, *уровень достижений в лю­бой деятельности нельзя отождествлять с уровнем развития его спо­собностей к ней.* Ранее уже отмечалось, что различные достижения зависят не только от способностей. Они обусловлены многими факто­рами, относящимися как к особенностям среды, так и к качествам са­мого человека. Интерпретируя достижения в тестовой деятельности,

нельзя упускать из виду тренированности индивидов в такого рода деятельности, мотивацию, уровень тревожности и многое другое.

Еще одно заблуждение психометрического подхода, относящееся к оценке способностей, заключалось в том, что бездоказательно при­нималось, что каждый тест (или субтест) измеряет одну и ту же спо­собность у разных индивидов. Способности однозначно соотносились с тестами и признавались инвариантными для индивидов. Удачное выполнение теста интерпретировалось как наличие у индивида соот­ветствующей способности, а плохой показатель по тесту рассматри­вался как свидетельство низкого уровня способности.

Между тем одно и то же задание можно выполнить разными спосо­бами, опираясь на разные способности. Как отечественные, так и за­падные психологи признают, что *высокие достижения в одной и той же деятельности могут быть обусловлены различными типами спо­собностей.* Возможна в широких пределах компенсация одних способ­ностей другими.

Все вышесказанное следует иметь в виду, когда анализируется тестовое выполнение. Например, геометрические аналогии можно решить по-разному: один человек решает их, опираясь на знание аналогий, которым его учили в алгебре, другой — опираясь на свои пространственные представления. И тот, и другой могут добиться оди­наковых успехов, но при этом проявляют разные способности. Другой пример. Психологам хорошо известно, что задания с графическим со­держанием одни испытуемые решают в плане восприятия (художе­ственный тип), а другие — используя вербальный анализ (мыслитель­ный тип).

Таким образом, одинаково успешно выполненный тест может вве­сти психолога в заблуждение относительно наличия у разных испыту­емых одинаковых способностей. Между тем за одинаковым уровнем достижений могут стоять у разных людей разные способности. Воз­можно и другое, когда разные люди используют одинаковые способ­ности, но при решении разных задач.

Рассматривая показатель теста способностей, диагност имеет дело с достижением, результатом, но не знает того пути, который привел испытуемого к нему. Между тем психологи, анализируя способности, видели одну из причин индивидуальных различий в них в активности, специфичной для разных индивидов. Индивидуализация активности проявляется прежде всего в неодинаковых способах ее осуществле­ния. «Нет ничего нежизненнее и схоластичнее идеи о том, что существу­ет только один способ успешного выполнения всякой деятельности.

Эти способы бесконечно разнообразны, так же разнообразны, как раз­нообразны человеческие способности» [88, т. 1, с. 30]. На это же ука­зывал и С. Л. Рубинштейн, сосредоточив внимание при изучении спо­собностей не на результате, а на процессе деятельности [81]. Поэтому во многих работах, выполненных под его руководством и направлен­ных на исследование интеллектуальных способностей, раскрывались механизмы мыслительного процесса, изучались закономерности ана­лиза, синтеза, обобщения [79].

При решении заданий, предлагаемых в тестах способностей, испы­туемые используют разные способы и приемы их решения, и пока­затель теста не раскрывает этих способов и приемов. Более того, в ос­нове психометрического подхода к диагностике способностей лежит представление о том, что каждый выполняющий тест решает его од­ним и тем же способом, предусмотренным психологом. На самом деле факты говорят о следующем:

♦ неверно, что как более, так и менее способные люди используют одни и те же приемы, но вторые хуже их применяют;

♦ способов, приемов, стратегий выполнения деятельности по реше­нию тестовых задач может быть несколько, а диагносты рассмат­ривают только конечный результат.

И это еще одно доказательство того, что тесты не измеряют способ­ности.

*Что же в таком случае они оценивают ?*

Психологами-практиками рассматривается такая психологическая характеристика как «готовность», или «пригодность», к деятельности. Под ней понимается весь комплекс психологических особенностей, который обеспечивает успешное выполнение определенной деятель­ности [46]. «Готовность» — понятие более широкое, чем понятие «спо­собность». Способности как имеющие отношение к успешности де­ятельности включаются в характеристику готовности субъекта к вы­полнению деятельности. Но в нее входят не только способности, а еще ряд психологических особенностей, которые можно рассматривать в качестве общих психологических условий успешного выполнения де­ятельности. К ним относятся:

♦ интерес;

♦ положительная мотивация;

♦ психическое и физическое состояние в момент выполнения де­ятельности;

♦ отдельные черты личности, такие, как установки, характер, цен­ности и др.;

♦ необходимые знания, навыки и умения.

Результаты выполнения любого теста способностей зависят от все­го перечисленного. В любом из них присутствуют задания, испыты­вающие информированность общего характера (в тестах интеллекта) или специальные знания (в тестах специальных способностей и креа­тивности). В тесты специальных способностей иногда включаются за­дания на оценку черт характера. А тесты креативности предполагают наличие установки испытуемого на оригинальность, нестандартность выполнения, предотвращения оценочных, критических суждений от­носительно своего выполнения. Успешность выполнения любого теста зависит от интереса к представленным в нем заданиям, к соответству­ющему виду деятельности. Многократно исследовано и не вызывает сомнения влияние психического состояния испытуемого на тестовый результат.

Несомненно, в тестовом показателе присутствует и влияние способ­ности к выполнению соответствующего типа деятельности, но какова в нем доля именно способности, а не всех остальных факторов успеш­ности, установить точно нельзя. Нужно специальное дополнительное исследование, которое позволит вскрыть, как субъект достиг измерен­ного с помощью теста уровня выполнения, какой путь им при этом был пройден. Для оценки этого пути следует:

♦ опираться на малоформализованные методы диагностики;

♦ осуществлять длительные наблюдения за поведением человека в разных ситуациях, видах деятельности;

♦ проводить с ним беседы относительно его трудностей и ошибок при выполнении деятельности, способов его адаптации к ней, ов­ладения требованиями деятельности и пр.;

♦ получать экспертные оценки, касающиеся процесса вхождения в деятельность и качества ее выполнения;

♦ ориентироваться на легкость, быстроту овладения деятельностью, глубину приобретаемых знаний, качество формируемых навы­ков, гибкость их применения и пр.

Итак, *если говорить о тестах способностей, то следует признать, что оценка способностей в их показателях содержится в скрытом, не­явном виде.* По показателю таких тестов мы не можем судить ни об уровне, ни о типе способностей. Термин «способность» в названиях

этих тестов используется условно, скорее по традиции, возникшей в начальный период истории психодиагностики. Пересмотр представ­лений о возможностях тестов способностей, подготовленный разви­тием современных научных исследований по проблемам способно­стей, является существенным шагом вперед теории психологической диагностики. Трудно переоценить его значение для практической ра­боты диагностов, так как от точности трактовок диагностических ре­зультатов напрямую зависит качество и адекватность диагноза и прог­ноза.

§3. Тестирование специальных способностей в нашей стране и за рубежом

Как указывалось в части I, гл. 1, возникновение тестов специаль­ных способностей связано с практикой профессионального консуль­тирования и профессионального отбора, требовавшей давать прогноз в выполнении отдельных видов профессиональной деятельности. За рубежом тестирование специальных способностей в течение всего XX в. интенсивно развивалось и в настоящее время очень распростра­нено. Для практических целей там выделяют следующие группы ин­дивидуальных особенностей, называемых специальными способно­стями:

♦ сенсорные;

♦ моторные;

♦ технические;

♦ профессионализированные.

Первые три группы не соотнесены с определенными профессиями, хотя некоторые из них чаще обнаруживают себя в одних видах де­ятельности, нежели в других. Последняя группа прямо связана с кон­кретными профессиями, что отражено в их названиях — конторские, музыкальные, художественные и пр.

Помимо использования отдельных тестов специальных способно­стей на Западе широко применяются батареи тестов, т. е. группы те­стов, измеряющих относительно независимые особенности индивидов, в совокупности способствующие успешному осуществлению опреде­ленной деятельности.

Несмотря на в целом позитивную оценку возможностей этих тестов и батарей, психодиагносты продолжают собирать информацию отно-

сительно их надежности и валидности, выясняют воздействие разных факторов, влияющих на их выполнение, совершенствуют процедуры тестирования и их показатели, разрабатывают специальные приемы использования этих показателей. Все чаще психодиагносты приходят к выводу, что прогнозы относительно учебной и профессиональной успешности возможны только на основе совокупной информации об индивиде, когда результаты тестов способностей рассматриваются не изолированно, а лишь как один из аспектов оценки — наряду с пока­зателями личностных методик, тестов достижений, биографических анкет и др. Так, например, Э. Гизелли нашел, что при обследовании водителей такси корреляции между их трудовой эффективностью и показателями тестов специальных способностей равнялась лишь 0,22. Но если учесть интересы и профессиональную мотивацию, то этот ко­эффициент можно существенно повысить — до 0,664 у водителей с вы­соким уровнем мотивации [10, т. 2].

Важно указать и на то, что в настоящее время западные диагносты признают зависимость тестов способностей от обученности индиви­дов, от приобретенных ими навыков и знаний. Поэтому все чаще пси­ходиагносты стремятся не использовать термин «способность» в на­званиях этой группы тестов, заменяя его понятиями «эффективность», «успешность» и др. Считается, что лучше отказаться от понятия «спо­собность» применительно к тестам и говорить о различиях в знаниях и умениях, позволяющих в определенных условиях добиваться опре­деленных достижений [103].

В нашей стране эта область диагностики — тестирование специ­альных способностей — практически отсутствует. В 20-30-е гг. XX в. отечественные специалисты в области психотехники, разрабатывая методики, подобные зарубежным тестам специальных способностей, признавали, что они предназначены для диагностики знаний, навыков, некоторых качеств сенсорики и моторики, а также качеств личности [27]. Вместо термина «способность» при интерпретации результатов этих методик использовались понятия «особенности», «диспозиции», «профессионально важные признаки», «психические функции» и не­которые другие. Причем психотехники считали проблему терминоло­гии принципиальной и чрезвычайно важной.

Ими признавалось, что использование тестов в профотборе и про­фессиональном консультировании имеет важное практическое зна­чение, они способствуют рациональной расстановке кадров, выявле­нию слабых мест неэффективных работников, а также анализу причин

травматизма, брака, несчастных случаев на производстве. Кроме то­го, подчеркивалось, что правильный выбор специальности необхо­дим самому индивиду, так как предотвращает бесполезную трату сил на неподходящую человеку работу, способствует профессионально­му самоопределению личности, осознанию и реализации своего при­звания.

Психотехники высказывали прогрессивные для своего времени идеи. Например, они считали, что профотбор нужен только для тех профес­сий, которые являются опасными, ответственными или дефицитны­ми; профконсультация должна идти от человека, от его интересов и свойств, а не от профессии; невозможно заранее предсказать, насколь­ко консультируемый индивид будет соответствовать выбираемой про­фессии, так как личность находится в развитии.

В настоящее время профессиональная диагностика у нас в стране пока еще далека от решения своих проблем. Ее отличает незначитель­ное число тестов, отвечающих требованиям психометрики. Тестиро­вание профессионально важных признаков сенсорной, моторной и интеллектуальной сфер психики (это те особенности, которые услов­но по общепринятой классификации можно отнести к специальным способностям) используется для ограниченного круга профессий — летные и операторские, профессии, связанные с опасными производ­ствами, и некоторые другие.

На практике в отношении ряда профессий используются либо те­сты достижений, либо методы диагностики личностных черт (волевых качеств, добросовестности, организованности, коммуникабельности, лидерских черт и др.) и психических состояний (тревожности, фруст-рированности и пр.).

Вероятно, приоритет в диагностике профессиональной пригодно­сти личностной составляющей является закономерным следствием как изменений, происходящих в мире профессий, так и развития пси­хологических представлений о человеческой индивидуальности. Виды труда, требующие рутинных, однообразных действий, передаются различным автоматическим системам. Все больше профессий требу­ют от работников проявления интеллектуальных, творческих и дру­гих способностей, развитие которых невозможно без интересов, ак­тивных устремлений, потребностей в самоактуализации, в признании, уважении и пр.

Вместе с тем психологи (и психодиагносты) начинают наибольшее внимание уделять исследованиям и оценкам целостной индивидуаль­ности, компоненты которой взаимодополняют и компенсируют друг

друга, находятся в сложном взаимодействии и саморазвитии. Все бо­лее очевидной становится невозможность прогнозировать успешность разных видов деятельности на основе измерения отдельных психиче­ских функций, выявления уровня знаний и сформированности навы­ков. Измеряемые так называемыми тестами способностей параметры крайне лабильны, изменчивы, неустойчивы, зависят от прошлого опы­та индивида, его обученности и многих случайных факторов.

Вопросы и задания

1. Перечислите основные положения отечественной теории способ­ностей, дайте определение общих и специальных способностей.

2. Назовите наиболее известные типы тестов специальных способ­ностей, применяемых за рубежом, дайте их краткую характери­стику.

3. Каковы области применения тестов специальных способностей?

4. Что диагностируют тесты способностей? Почему применение по­нятия «способность» по отношению к психодиагностическим ме­тодикам является условным?

5. Охарактеризуйте состояние тестирования специальных способ­ностей в нашей стране. Каковы, по вашему мнению, перспективы этого направления психодиагностики?

Рекомендуемая литература

1. *Ананьев Б. Г.* О взаимосвязи в развитии способностей и харак­тера // Доклады на совещании по вопросам психологии лично­сти. - М., 1956.

2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — Л., 1969.

3. *Анастази А.* Психологическое тестирование. Кн. 1-2. — М., 1982.

4. *Геллерштейн С. Г., Коган В. М., Шпигель Ю. И., Шпильрейн И.* #., Руководство по психотехническому профессиональному подбо­ру. - М.-Л., 1929.

5. *Голубева Э. А.* Способности и индивидуальность. — М., 1993.

6. *Крутецкий В. А.* Психология математических способностей школь­ников. - М., 1968.

7. *Лейтес Н. С.* Об умственной одаренности. — М., 1960.

6-116S

8. *Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст. — М., 1971.

9. *Платонов К. К.* Проблема способностей. — М., 1972.

10. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. — М., 1957.

11. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. Т. 2. — М., 1989.

12. *Рыбников Н. А.* Психология и выбор профессии. — М., 1922.

13. *Теплое Б. М.* Избранные труды. Т. 1. — М., 1985.

**Часть III**

**ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТИ**

**Глава 1**

**Опросники личностные**

Диагностика личности должна строиться на ясных и точных пред­ставлениях о сущности этого явления. Психологи, единодушно при­знавая, что сам феномен личности существует и относится в психо­логической науке к числу базовых объектов исследования, столь же единодушно считают, что проблема объективного определения сущ­ности личности, ее интерпретации является одной из труднейших. «Личность — явление столь всеобъемлющее и неопределенное, что описать его крайне сложно» [59, с. 15].

Категории личности посвящено множество теорий; собран огром­ный экспериментальный материал, относящийся к исследованию лич­ности. Вместе с тем, как отмечают некоторые западные психологи, нет прогресса в этом направлении: теоретические посылки, интерпрета­ция эмпирических фактов, представления о структуре и ведущих па­раметрах личности столь различны и не согласуются между собой, что установить истину, отказавшись от каких-то теорий из-за их несосто­ятельности, практически невозможно.

Помимо этого, многие психологические теории личности неполны, односторонни и весьма туманны, что не позволяет определить как по­нятие личности, так и ее составляющие.

Сказанное имеет непосредственное отношение к проблеме диагно­стики личности, так как, лишь решив теоретическую проблему опре­деления понятия, можно искать измерительные инструменты. Об­ратная тенденция — определение через результаты измерений — не­состоятельна и может быть опасной, когда касается личности. Эти замечания следует иметь в виду при обсуждении некоторых методик личностной диагностики и их психометрических характеристик.

В отечественной психологии реальным базисом личности человека признается совокупность его общественных отношений, реализуемых через многообразие деятельностей. Общество рассматривается не про­сто некоторой внешней средой личности. Она объективно включена

в систему общественных отношений, и этим определяется формиро­вание структуры личности, образуемой комплексом свойств, — моти­вов, стремлений, установок, привычек и т. д. Но детерминированность личности общественными отношениями не означает, что она является их пассивным слепком. Как включение личности в систему отноше­ний, так и ее участие в них могут осуществляться только как актив­ный процесс. Формируясь, личность сама начинает определять разви­тие всех психических феноменов человека.

Итак,*личность в отечественной психологии понимается как систем­ное качество, характеризующее включенного в общественные отноше­ния индивида.* Это системное качество приобретается индивидом в предметной деятельности, при взаимодействии и общении с другими людьми.

Многочисленные и разнообразные проявления личности обусловле­ны, с одной стороны, ее структурой, а с другой — определяются си­туациями и условиями ее реальной жизнедеятельности. С точки зре­ния выявления и анализа структуры личности в современной психо­логической диагностике наиболее распространенными являются две большие группы методов — *опросники* и *проективные методики.* Для ориентации в этой области диагностики важно иметь представление об особенностях, возможностях и ограничениях каждой из этих двух групп методов.

**Личностные опросники** (стандартизированные самоотчеты) — *это совокуп­ность методических средств, используемых для выявления и оценки отдель­ных свойств и проявлений личности.*

К настоящему времени создано огромное число личностных опрос­ников самых различных типов. При разработке личностных опросни­ков различия в подходах проявляются в формулировке, компоновке, отборе и группировке вопросов.

Все многообразие личностных опросников может быть классифи­цировано в следующем виде:

1) типологические опросники;

2) опросники черт личности;

3) опросники мотивов;

4) опросники интересов;

5) опросники ценностей;

6) опросники установок (аттитюдов).

§1. Типологические опросники личности

В разных теориях личности постулируется различное количество конкретных ее характеристик, имеющих индивидуальную выражен­ность. Для их обозначения часто используется понятие «черта». Боль­шим по объему и более гетерогенным по сравнению с чертой явля­ется понятие «тип». Тип личности рассматривается как целостное образование, не сводимое к набору черт. Понятие «тип» отличается более высоким уровнем обобщения и выполняет функцию катего­ризации свойств личности в более объемные единицы, имеющие не­посредственное отношение к наблюдаемым моделям поведения че­ловека. *Типы* — *это комбинации содержательных характеристик лич­ности, между которыми существуют закономерные и необходимые связи, «комплексы»* (Г. Мюррей), *«согласованные паттерны»* (С. Мад-ди) [59; 97].

Типологический подход является основанием для разработки ти­пологических опросников личности. Здесь тип личности не только определяет особенности опросника, но **и** выступает способом обобще­ния диагностических данных, а также предполагает группировку об­следованных по степени сходства, близости в пространстве личност­ных признаков. При использовании этого вида опросников диагноз ставится на основе сопоставления индивидуальных результатов с со­ответствующими (усредненными) типами личности, представленны­ми в опроснике, и определении степени их сходства.

При разработке этой группы опросников авторы могут опираться на имеющиеся и поддерживаемые ими теории личности, используя представленные там классификации типов. Возможен и иной подход, когда создатели опросников действуют эмпирически, не имея какой-либо теоретической основы. Именно так (последним способом) был разработан **Миннесотский многопрофильный** (многоаспектный) лич­ностный **опросник** *(Minnesota Multiphasic Personality Inventory — MMPI).* Его авторы *С. Хетуэй* ***иДж.*** *Мак-Кинли,* год создания — 1941 [10, т. 2, с. 126].

Создатели этого опросника ставили перед собой задачу разработать удобную и простую для широкого практического применения клини­ческую методику, позволяющую различать норму и некоторые психи­ческие заболевания. Поэтому для составления его утверждений ис­пользовались жалобы больных, описания симптоматики психических заболеваний в клинических руководствах, а также ранее разработан­ные опросники.

Последующие проверки и исследования MMPI привели к тому, что трактовка его возможностей изменилась. Если первоначально он рас­сматривался как средство вспомогательного психиатрического диаг­ноза, то в настоящее время считается инструментом, измеряющим сте­пень сходства испытуемого с характерными личностными свойствами тех групп лиц, по которым валидизировалась каждая шкала. Оценива­ется основная тенденция, носителем которой является группа, ее оп­ределяющие личностные черты и устанавливается их выраженность у испытуемого.

К 60-м гг. этот опросник занял прочное положение главной методи­ки и применялся более часто для диагностики нормальных людей в хо­де их консультирования, приема на работу, поступления на военную службу, для медицинского обследования **и** судебно-медицинской экс­пертизы, чем для оценки психически больных, хотя первоначально он разрабатывался и использовался в клинике.

Это не только один из самых употребляемых личностных опрос­ников, но и источник обширного потока исследований, значительная часть которых посвящена факторному анализу шкал MMPI и влия­нию стиля ответов на диагностические показатели.

Содержание заданий (утверждений) опросника MMPI широко ох­ватывает такие области, как здоровье, социальные, политические, ре­лигиозные, сексуальные отношения, вопросы образования, работы, семьи и брака, а также наиболее известные невротические и психоти­ческие типы поведения, такие, как маниакальные состояния, галлю­цинации, фобии, а также садистские и мазохистские наклонности.

MMPI состоит из 550 утвердительных высказываний, на которые испытуемый дает ответ «верно», «неверно» или «не могу сказать». При индивидуальном проведении методики эти высказывания предъявля­ются на отдельных карточках, и испытуемый распределяет их соответ­ственно трем типам ответов. Позднее была создана форма опросника для группового диагностирования, высказывания стали предъявлять­ся в тестовой тетради, а испытуемые стали записывать ответы на спе­циальном бланке.

К настоящему времени группами американских исследователей раз­работаны и широко применяются пособия для определения диагноза по профилям показателей MMPI. Профиль — это графическое изоб­ражение количественных показателей на специальных бланках, суще­ствующих в двух вариантах (для мужчин и женщин).

В классическом виде MMPI используется 13 шкал: 3 контрольных и 10 кли­нических.

Контрольные шкалы предназначены для выявления установок испы­туемых по отношению к обследованию. В MMPI имеются следующие шкалы:

♦ шкала лжи (L);

♦ шкала достоверности (F);

♦ шкала коррекции (К).

*Шкала лжи (L).* Предназначена для оценки искренности испытуемо­го. Высокие значения по этой шкале получают люди, стремящиеся про­извести благоприятное впечатление и потому склоняющиеся в своих ответах в сторону социальной желательности.

*Шкала достоверности (F).* Составлена для выявления недостовер­ных результатов, связанных со стремлением подчеркнуть тяжесть свое­го состояния, многочисленность конфликтов, а также для выявления технических ошибок, совершаемых испытуемым или эксперимента­тором.

*Шкала коррекции (К).* Введена для того, чтобы сгладить искажения, вносимые чрезмерной недоступностью **и** осторожностью при обследо­вании. Лица, имеющие высокие оценки по этой шкале, плохо понимают внутренние мотивы своего поведения, не осознают негативные **и** тре­вожные сигналы **и** поэтому отрицают, что они испытывают какие-либо трудности, что жизнь неустроена, что они озабочены своим состояни­ем **и** т. п.

Если шкала L измеряет сознательную или неосознанную установку испытуемого на сокрытие своих недостатков, то шкала К является пока­зателем неосознанного контроля своего поведения, неосознанной иден­тификации себя с социально желательным образом вследствие высокой конформности. Шкала К используется для коррекции базисных шкал, которые зависят от ее величины.

К базисным шкалам MMPI относят следующие: ипохондрии, депрес­сии, истерии, психопатии, женственности—мужественности, паранойяль-ности, психастении, шизоидности, гипомании, социальной интровер-сии. Кроме названий, шкалам присвоены числовые номера и буквенные индексы.

**1.** **Шкала ипохондрии (Hs).** Измеряет «близость» испытуемого к ас-тено-невротическому типу личности. Для лиц этого типа забота о здо­ровье приобретает сверхценный характер, доминирует в системе лич­ностных ценностей, снижает уровень активности, обедняет интересы, отрывает от общественной жизни.

2. **Шкала депрессии (D).** Предназначена для измерения степени «близости» к гипотимическому типу личности. Высокие оценки по этой шкале свойственны чувствительным, сензитивным лицам, склонным к тревогам, робким, застенчивым, неудовлетворенным собой и своими возможностями.

3. **Шкала истерии (Ну).** Создана для выявления лиц, склонных к не­вротическим защитным реакциям конверсионного типа. Они использу­ют симптомы физического заболевания как средство разрешения затруд­нительных ситуаций или как способ избежать личной ответственности. Главной особенностью лиц истероидного (или демонстративного) типа

является стремление казаться интереснее, значительнее, чем это есть на самом деле, стремление обратить на себя внимание во что бы то ни стало (жажда признания).

4. **Шкала психопатии (Pd).** Выявляет сходство испытуемого с социо-патическим вариантом развития личности. Высокие оценки по этой шка­ле свидетельствуют о социальной дезадаптации в широком смысле это­го слова.

Стабильно высокие показатели по данной шкале — признак хрони­ческой дезадаптации, которая стала свойством личности. Высокие оценки характерны для лиц несдержанных, агрессивных, конфликтных, пре­небрегающих социальными нормами, этическими ценностями и обы­чаями окружающих людей. Во всем их поведении доминируют агрес­сивные реакции, направленные против кого-либо или чего-либо в окру­жении.

5. **Шкала мужественности-женственности (Mf).** Это единственная шкала, где оценка мужчин и женщин производится в противоположных направлениях. Связано это с тем, что данная шкала измеряет степень идентификации испытуемого с ролью мужчины или женщины, пред­писываемой культурой и обществом. Причем для мужчин оценивается «близость» к женскому типу личности, а для женщин — к мужскому.

Мужчины с высокими оценками по шкале чувствительны, мягки, склонны к волнениям, уделяют много внимания самоанализу и внутрен­ним переживаниям. Их интересы широки, разнообразны и утонченны, у них богатое воображение, тяга к фантазированию и эстетическим за­нятиям. Мужчины этой группы хорошо ладят с людьми, способны тон­ко чувствовать оттенки межличностных отношений, правильно учиты­вают их в своем поведении.

Женщины с высокими оценками по шкале решительны, смелы, склон­ны к риску и приключениям, обладают трезвым складом ума, несен­тиментальны, с некоторой резкостью, недостаточной женственностью в манерах и позах. В решении проблем прибегают к силе, а тонкостями и оттенками пренебрегают.

6. **Шкала паранойяльности (Ра).** Измеряет степень «близости» ис­пытуемого к паранойяльному типу личности. Самой характерной чер­той лиц этого типа является склонность к формированию так называе­мых сверхценных идей. Эти идеи постепенно овладевают их сознанием и оказывают определяющее влияние на все их поведение. Основными чертами психики людей с паранойяльным характером является боль­шой эгоизм, самодовольство и чрезмерное самомнение.

7. **Шкала психастении (Pt).** Предназначена для диагностики лиц с тревожно-мнительным типом личности. Характерными чертами лиц тревожно-мнительного типа являются хроническое чувство тревоги, бо­язливость, крайняя нерешительность и склонность к сомнениям. Эти лица чрезвычайно чувствительны и ранимы, притом не только тем, что происходит сейчас и здесь, но еще больше тем, что только может слу­читься.

8. **Шкала шизоидности (Sc).** Предназначена для диагностики шизо­идного (или аутистического) типа личности. Наиболее характерными особенностями лиц этого типа являются отсутствие единства и согла-

сованности психической деятельности, причудливость и парадоксаль­ность мышления, эмоций и поведения. Они способны тонко чувствовать И эмоционально реагировать на воображаемые, абстрактные образы. Обычные повседневные радости и горести не вызывают у них эмоцио­нального отклика. Внимание их избирательно направлено только на ин­тересующие их проблемы, по отношению же ко всем остальным пробле­мам они проявляют полнейшее безразличие и неосведомленность.

9. Шкала гипомании (Ма). Предназначена для измерения степени «близости» испытуемого к гипертимному типу личности. Для лиц с вы­сокими оценками по шкале гипомании характерно приподнятое настро­ение независимо от обстоятельств. Они активны, деятельны, энергичны и жизнерадостны. Они любят работу с частыми переменами, тяготятся однообразием и своими обязанностями, охотно контактируют с людь­ми, у них потребность в «слиянии с миром».

10. Шкала социальной интроверсии (Si). Измеряет степень близос­ти испытуемого к интровертированному типу личности. Высокие оцен­ки по этой шкале бывают у лиц, которым не хватает равновесия и уве­ренности в человеческих отношениях. В обществе они легко смущаются, испытывают скованность, нервничают, быстро теряют душевное рав­новесие. Возможно, по этой причине они держатся холодно и отчуж­денно.

При обследовании MMPI первичные (сырые) баллы по каждой шка­ле, переведенные в стандартные Т-оценки, сопоставляются с нормами со средним значением 50 и стандартным отклонением 10. Диапазон раз­броса в границах нормы — от 30 до 70.

Интерпретация результатов проводится с учетом следующих правил.

1. Профиль должен оцениваться как единое целое, а не как совокуп­ность отдельных шкал; высокий или низкий балл по любой шка­ле имеет разное толкование в зависимости от оценок по другим шкалам.

2. Наибольшее значение имеет отношение уровня профиля на каж­дой шкале к среднему уровню профиля, а также к уровню сосед­них шкал.

3. Поскольку профиль характеризует как особенности личности, так и актуальное психическое состояние испытуемого, результаты не могут рассматриваться как стабильные — они динамичны.

4. Чем выше отклонение от нормы, тем вероятнее проявление свойств личности, а не психических состояний.

Следует избегать буквальной интерпретации шкал, так как опросник измеряет не проявление психического заболевания, а степень сходства личностных особенностей испытуемого с типом личности, носителем которого является группа, по которой валидизировалась соответству­ющая шкала. Так, повышение по шкале 6 свидетельствует не о проявле­ниях паранойи, а о таких личностных чертах, как крайняя обидчивость и подозрительность.

MMPI, представляя собой классический образец типологического личностного опросника, хорошо зарекомендовал себя как инструмент

практического психолога. Однако он нуждался в модернизации, кото­рую осуществляет специально созданный в США Комитет по рестан-дартизации MMPI. В ее процессе происходит пересмотр отдельных пунктов, полное обновление норм, создание новых контрольных шкал, использование новых подходов и интерпретации и компьютеризация процедур предъявления и анализа результатов.

В отечественной психологической практике чаще всего использу­ются два варианта MMPI — в адаптации Ф. Б. Березина и М. П. Ми-рошникова (1967, 1994) и Л. Н. Собчик (1971) [15; 23].

Рассмотрим еще два опросника, которые относятся к группе типо­логических. Оба они, в отличие от MMPI, не имеющего теоретической основы, опираются на концепцию и типологию акцентуаций (К. Ле-онгард; А. Е. Личко). Предлагая их, каждый из авторов пытается опи­сать наибольшее число возможных стилей поведения.

Близким к MMPI в содержательном отношении является Опрос­ник X. Шмишека *(Schmieschek Fragebogen),* предназначенный для ди­агностики акцентуированных типов личности. В его основе лежит кон­цепция «акцентуированных личностей» *К. Леонгарда* [50]. Согласно этой концепции, черты личности могут быть разделены на две груп­пы: основную и дополнительную. Основных черт значительно мень­ше, но они являются стержнем личности, определяют ее развитие, адаптацию и психическое здоровье. При большой степени выражен­ности основных черт они накладывают отпечаток на личность в це­лом и при неблагоприятных социальных условиях могут разрушать ее структуру.

Личности, у которых основные черты имеют высокую степень вы­раженности, названы К. Леонгардом акцентуированными. Акцентуи­рованные личности не являются патологическими. «При ином толко­вании, — считает К. Леонгард, — мы бы вынуждены были прийти к выводу, что нормальным следует считать только среднего человека, а всякое отклонение от такой середины (средней нормы) должно быть признано патологией. Это вынудило бы нас вывести за пределы нор­мы тех личностей, которые своим своеобразием отчетливо выделяют­ся на фоне среднего уровня. Однако при этом в эту рубрику попала бы и та категория людей, о которых говорят «личность» в положитель­ном смысле, подчеркивая, что «они обладают ярко выраженным ори­гинальным психическим складом» [50, с. 40].

На основе своей концепции К. Леонгард выделил 10 основных ти­пов акцентуированных личностей, в основном соответствующих сис­тематике психопатий в пограничной психиатрии.

**Демонстративный тип.** Центральной особенностью демонстративной личности является потребность в самовыражении, постоянное стремле­ние произвести впечатление, привлечь к себе интерес, быть в центре все­общего внимания. Элементами поведения личности этого типа являют­ся самовосхваление, рассказы о себе или о событиях, в которых эта личность занимала центральное место. Значительная доля этих расска­зов на самом деле является либо фантазированием, либо существенно приукрашенным изложением событий.

**Педантичный тип.** Ярко выраженными внешними проявлениями лю­дей этого типа личности является повышенная аккуратность, тяга **к** по­рядку, нерешительность и осторожность. Прежде чем что-либо сделать, эти люди долго и тщательно все обдумывают. Очевидно, за внешней пе­дантичностью стоит нежелание и неспособность к быстрым переменам, к принятию ответственности. Эти люди без нужды не меняют место ра­боты, а если это требуется, то они с трудом идут на предстоящие переме­ны. Они любят свое производство, привычную работу. В быту для них характерна добросовестность.

Застревающий **тип.** Этот тип личности характеризуется высокой устойчивостью аффекта, длительностью эмоциональных переживаний. Оскорбление личных интересов и достоинства, как правило, долго не забывается и никогда легко не прощается. В связи с этим окружающие часто характеризуют людей этого типа как злопамятных **и** мстительных. К этому есть основания: переживания аффекта часто сочетается у них с фантазированием, вынашиванием плана ответа обидчику, мести ему.

**Возбудимый тип.** Особенностью людей этого типа личности являет­ся чрезвычайно выраженная импульсивность поведения. Манера их об­щения и взаимодействия с людьми в значительной мере зависит не от логики, не от рационального оценивания других людей и своих поступ­ков и действий, а обусловлена импульсом, влечением, инстинктом или неконтролируемыми побуждениями. В области социального взаимо­действия для них характерна крайне низкая терпимость, что часто мо­жет характеризоваться как отсутствие терпимости вообще.

**Гипертимический тип.** Основной выраженной особенностью людей этого типа личности является постоянное пребывание в приподнятом эмоциональном настроении, даже несмотря на отсутствие для этого ка­ких-либо внешних поводов. Приподнятое настроение сочетается у них с высокой активностью, жаждой деятельности. Для них характерны общительность, повышенная словоохотливость. На жизнь такие люди смотрят всегда оптимистично, не теряя оптимизма и при возникнове­нии трудностей и жизненных препятствий. Трудности люди такого типа часто преодолевают без особого труда в силу органично им присущей активности и деятельностной направленности.

**Дистимический тип.** Дистимическая личность является противопо­ложностью гипертимической. Дистимики обычно сконцентрированы на мрачных, печальных сторонах жизни и на негативных ее исходах. Это проявляется во всем: в поведении, в общении, в особенностях восприя­тия жизни, отдельных ее событий и других людей. Обычно эти люди по своей натуре серьезны. Активность, а тем более гиперактивность, им со­вершенно не свойственна.

**Тревожный тип.** Главной особенностью этого типа личности являет­ся повышенная тревожность, беспокойство по поводу возможных не­удач, негативно проявляющееся переживание за свою судьбу и судьбу своих близких. При этом объективных поводов к такому беспокойству может и не быть или они незначительны. Люди этого типа отличаются робостью, иногда с проявлением покорности обстоятельствам. Посто­янная настороженность перед внешними обстоятельствами сочетается у них с неуверенностью в своих силах.

**Циклотимический тип.** Выраженной особенностью людей этого типа личности является постоянная смена гипертимических и дистимиче-ских состояний. При этом такие перемены являются не только частыми, но и не случайными. В гипертимической фазе поведение этих людей типичное — радостные события вызывают не только положительные эмоции, но также и жажду деятельности, повышенную активность, сло­воохотливость. Печальные события вызывают у этих людей не только огорчение, но и подавленность. В этом состоянии для них характерны замедленность реакций, переживаний и мышления, замедление и сни­жение эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию и сочувствию.

**Экзальтированный тип.** Главной особенностью личности этого типа является яркая экзальтированная реакция. Люди этого типа легко при­ходят в бурный восторг от радостных событий и в глубочайшее отчая­ние от событий печальных. Их отличает крайняя впечатлительность по поводу как положительных, так и печальных событий **и** фактов. При этом внутренняя впечатлительность и переживание сочетаются у лю­дей этого типа с ярким внешним выражением.

**Эмотивный тип.** Важнейшей особенностью эмотивной личности яв­ляется высокая чувствительность **и** глубина переживаний в области тон­ких эмоций, порождаемых в сфере духовной жизни человека. Людям этого типа характерны мягкосердечие, доброта, задушевность, эмоцио­нальная отзывчивость, высоко развитая эмпатия. Все эти особенности, как правило, хорошо видны и постоянно проявляются во внешних реак­циях и в различных ситуациях. Характерной особенностью этого типа личности является повышенная слезливость («глаза на мокром месте»). Если экзальтированный тип личности характеризуется как «бурный, порывистый, возбужденный», то этот - эмотивный тип — как «чувстви­тельный и впечатлительный».

Сам личностный опросник X. Шмишека включает перечень вопро­сов, обращенных к различным установкам и особенностям отношений человека к миру, другим людям, к самому себе [23]. По инструкции испытуемый должен выразить свое мнение по каждому вопросу отве­тами либо «да», либо «нет». При обработке результатов опросника от­веты испытуемого в соответствии с ключом разносятся по десяти ти­пам личности. Эти результаты представляют собой «сырые» баллы. Для каждого из десяти типов личности кроме этого разработаны ко­эффициенты. В окончательном виде сырые баллы преобразуются в ито-

говые показатели с помощью их умножения на соответствующие ко­эффициенты. Критическое значение итогового показателя, позволя­ющее характеризовать испытуемого как акцентуированную личность определенного типа, лежит в пределах выше 14 баллов (максимальное значение, которое может быть получено по каждому из типов лично­сти, равняется 24 баллам).

При использовании данного опросника следует учитывать, что он не имеет шкалы лжи. Поэтому требуются специальные дополнительные действия диагноста для получения достоверных результатов: прояв­ление максимума внимания на стадии инструктирования для выявле­ния возможных отрицательных установок испытуемого на обследова­ние, создание атмосферы благожелательности и серьезного настроя на работу.

**Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) А. Е. Личко** является еще одной методикой класса личностных типоло­гических опросников [57]. В этой методике использован типологиче­ский подход к описанию и диагностике личности здорового человека. ПДО предназначен для диагностики типа психопатии и акцентуации характера у подростков в возрасте от 14 до 18 лет.

В опросник включены фразы, разбитые на 25 тем. В число тем вошли: оценка собственных витальных функций (самочувствие, настроение, сон, сексуальные проблемы **и** т. д.), отношение к близким и окружа­ющим (родителям, друзьям, школе и т. п.) и к некоторым абстрактным категориям (к критике, наставлениям, правилам и законам **и** т. п.). В на­боры были также включены фразы, отражающие отношение разных ха­рактерологических типов к ряду жизненных проблем, а также фразы индифферентные, не имеющие диагностического значения.

**Гипертимный тип.** Он соответствует гипертимическому типу в опрос­нике X. Шмишека **и** гиноманиакальному типу в MMPI. Главной осо­бенностью этого типа в подростковом возрасте являются постоянно приподнятое настроение, высокий жизненный тонус, активность и пред­приимчивость. Такие подростки отказываются подчиняться чужой во­ле, плохо переносят дисциплинарные требования и строго регламенти­рованный образ жизни, к правилам и законам относятся легкомыслен­но, легко могут переступить грань между дозволенным и запретным.

Циклоидный **тип.** Он соответствует циклотимическому типу лич­ности в опроснике X. Шмишека. До пубертатного возраста дети такого типа производят впечатление гипертимиков или нормотимиков. Одна­ко с наступлением пубертатного периода возникает первая субдепрес­сивная фаза. В дальнейшем фазы подъема и спада настроения сменяют друг друга на протяжении всей жизни. Вначале смена фаз происходит довольно часто, но постепенно длительность периодов возрастает. В ги-поманиакалыюй фазе бросаются в глаза повышенная активность, жи­вость, легкомыслие, тяга к наслаждениям. В субдепрессивной фазе фон

настроения снижен, отмечаются вялость, упадок сил, повышенная раз­дражительность и интровертированность.

**Лабильный тип.** Отличительной особенностью этого типа личности в подростковом возрасте является крайняя изменчивость настроения. Самые незначительные события окружающей жизни оказывают на под­ростка существенное влияние. Малейшая неприятность способна по­грузить его в мрачное переживание, а приятные события или даже толь­ко их перспектива способны поднять настроение, вернуть веселость и веру в жизнь. От текущего состояния зависит все: настроение, самочув­ствие, работоспособность, планы на будущее, отношение к другим лю­дям. В этом смысле лабильный тип близок к эмотивному в типологии акцентуаций К. Леонгарда.

**Астено-невротический тип.** При этом тине рано проявляются разно­образные признаки невропатии: капризность, болезненность, страхи, заикание, энурез и т. п. Главными чертами этого типа в подростковом возрасте являются астения, повышенная утомляемость, плохая перено­симость нагрузок и напряжения, фиксация на состоянии соматического здоровья. Содержательно астено-невротический тип близок к ипохонд­рическому типу в MMPI.

Сензитивный **тип.** Основными чертами данного типа являются по­вышенная впечатлительность и чувство неполноценности. В детстве это выражается в разнообразных страхах (темноты, животных, одино­чества и т. п.), в избегании компаний бойких и активных детей, робости, скованности, боязни любых видов проверок и испытаний. Сензитив­ный тип в данной типологии близок к тревожному типу в опроснике X. Шмишека.

**Психастенический тип.** Данный тип личности описывается в рам­ках MMPI. Основными особенностями психастенического типа явля­ются повышенная тревожность, мнительность, склонность к сомнени­ям. Психастеник постоянно во всем сомневается, для него очень трудно принять какое-либо окончательное решение, поэтому он тщательно об­думывает свое поведение, взвешивает каждый шаг, многократно пере­проверяет и переделывает уже законченную работу. Эти черты роднят психастеника с педантичным типом акцентуации по К. Леонгарду.

**Шизоидный тип.** Особенности шизоидного типа изложены при опи­сании соответствующей шкалы MMPI. В подростковом возрасте все ши­зоидные черты личности обостряются. Особенно заметными становят­ся замкнутость, закрытость от влияния других, духовное одиночество, своеобразие и необычность в выборе занятий и увлечений.

**Эпилептоидный тип.** Главной особенностью этого типа является склонность к возникновению периодов злобно-тоскливого настроения. С этим настроением тесно связаны напряженность аффекта, взрывча­тость и безудержная агрессивность. Все влечения в подростковом воз­расте у представителей этого тина характеризуются чрезмерной интен­сивностью и силой, а их удовлетворение протекает тяжело и сопровож­дается многочисленными конфликтами.

Истероидный тип. Выраженными особенностями являются безгра­ничный эгоизм и жажда признания. Подростки этого типа.личности

обычно очень чувствительны к реакциям других людей, легко пере­страиваются, легко вживаются в любую роль, стремятся любой ценой добиться внимания, восхищения, удивления, сочувствия или даже не­нависти, не переносят только безразличия и равнодушия к своей персо­не. Истероидный тип личности включен как в MMPI, так и в опросник X. Шмишека.

Неустойчивый тип. Лица неустойчивого типа слабовольны, внушае­мы, легко поддаются чужому влиянию, особенно негативному. Внушае­мые и безвольные, они не имеют никаких собственных положительных целей и стремлений, а все их поступки определяются случайными внеш­ними обстоятельствами. Зависимые и бесхарактерные, они часто попа­дают в антисоциальные компании, бросают учебу **и** работу, сближают­ся с правонарушителями, уходят в алкоголизм, наркоманию и т. п. Но в условиях сурового и жесткого режима они могут приобрести положи­тельные трудовые навыки и не отличаются по поведению от других под­ростков.

Конформный **тип.** Главная черта этого типа — постоянная и устой­чивая ориентация на нормы и ценности ближайшего окружения. Лица конформного типа полностью подчиняются давлению среды, не имеют собственного мнения и интересов, с трудом воспринимают новое, нео­бычное, отрицательно относятся к любым переменам в жизни.

Применение опросника ПДО в реальном диагностическом обследо­вании дает балльные оценки по каждой из 11 шкал, соответствующих перечисленным выше типам акцентуации личности. Для вывода о нали­чии того или иного типа акцентуации у подростка его балльный пока­затель по соответствующей шкале опросника должен быть равен или выше минимального диагностического значения (от 5 до 7 для разных шкал).

Завершая обсуждение первой группы личностных опросников (ти­пологических), отметим, что ряд психологов не признает или не счи­тает необходимым понятие «тип личности» (Д. МакКлелланд, Г. Ол-порт, Г. Айзенк, Р. Кеттелл) [59]. Некоторые из них считают, что это понятие бесполезно, так как не привносит ничего нового в объяснение поведения и предсказания эмпирических фактов; другие рассматри­вают это понятие в определенной степени противоречащим направ­ленности психодиагностики и дифференциальной психологии на вы­явление уникальности человеческой индивидуальности. Есть и те, кто считает, что это понятие неправильно и бессмысленно, так как между отдельными чертами личности не существует необходимой и законо­мерной связи; если связь и наблюдается, то она является вероятност­ной и многоплановой.

Такие взгляды послужили основой для возникновения еще одного подхода к разработке личностных опросников. Он отражен в следу­ющем параграфе этой главы.

§2. Опросники черт личности

Этот подход к созданию и применению личностных опросников ре­ализуется на основе выделения черт личности. Он основывается на предположении о существовании конечного набора базисных лично­стных качеств, а различия между людьми определяются в рамках это­го подхода степенью выраженности этих качеств. Черты объединяют группы тесно связанных личностных признаков. Число черт опреде­ляет размерность личностного пространства.

*Черты понимаются как последовательность поведения, привычки или тенденции к повторению поведенческих проявлений.* Они иерархи­чески организованы, их верхний уровень образуют *факторы.* Факторы имеют множество разнообразных поведенческих проявлений, отно­сительно стабильны (постоянны во времени при неизменности при­вычных условий жизни), воспроизводятся в разных исследованиях и социально значимы. Иногда факторы называют *базисными,* или ***уни­версальными,*** чертами.

Чтобы получить возможность прогнозировать поведение человека в широком классе возможных ситуаций, психологи стремятся изме­рить базисные или универсальные черты. Эти черты относятся, как правило, к наиболее общим структурно-динамическим характеристи­кам стиля деятельности.

Первая попытка, направленная на выделение черт **и** конструирова­ние из них системы личности, была предпринята сотрудниками Ил-линойсского университета под руководством Р. Б. Кеттелла при раз­работке группы многофакторных личностных опросников [10, т. 2].

Стремясь добиться систематической классификации черт лично­сти, Р. Кеттелл предпринял новаторское приложение метода фактор­ного анализа к разработке личностных опросников. Характерной осо­бенностью подхода Р. Кеттелла является отношение к факторному анализу не как к способу сокращения размерности данных, а как к ме­тоду выявления базисных, причинных черт личности.

Чтобы получить исчерпывающие сведения об особенностях пове­дения, Р. Кеттелл проанализировал все названия черт личности, имев­шиеся в словаре, составленном Г. Олпортом **и** X. Одбертом в 1936 г. [59]. Таких слов оказалось 4,5 тысячи. Этот перечень Р. Кеттелл свел к 171 синонимичной группе, обозначив каждую одним словом, точнее всего отражающим основное содержание соответствующей черты. За­тем выборку из 100 взрослых людей эксперты (близкие знакомые каж­дого) оценивали по каждой из 171 переменной. Затем список перемен-

ных был сокращен посредством выбора экспертами самых значимых черт до 36 названий. Добавив к ним 10 терминов, взятых у других ис­следователей, Р. Кеттелл по сокращенному списку получил оценки поведения еще 208 человек. Факторный анализ этих оценок привел его к созданию того, что было названо «первоисточником черт лично­сти». На его основе был разработан опросник **Шестнадцать личност­ных факторов** *(Sixteen Personality Factors Questionnaire — 16 PF)* (1949), состоящий из большого числа пунктов (187), касающихся жизненных ситуаций. На каждый следует дать один из трех вариантов ответа — «да», «нет», «не знаю». Опросник предназначен для лиц в возрасте 16 лет и старше **[111].**

С помощью этого опросника можно оценить каждого испытуемого по каждому из 16 факторов. Каждый из них обозначается буквами ла­тинского алфавита и имеет бытовое и техническое названия. Как быто­вые, так и технические названия факторов даются в биполярной форме и сопровождаются списком наиболее значимых поведенческих прояв­лений. Помимо этого, для каждого фактора дается его интерпретация. Приведем обозначение факторов и интерпретацию, предложенную А. Г. Шмелевым, В. И. Похилько, А. С. Соловейчиком [62] (табл. 1).

*Таблица 1* Обозначение и интерпретация факторов 16 PF

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Положительный полюс** | | | | | **Отрицательный полюс** | | | |
| **1** | +А | | открытый, легкий, общительный | | -А | | необщительный, отстраненный, критичный | |
| 2 | +В | | с развитым логическим мышлением, сообразительный | | -В | | невнимательный или со слабо развитым логическим мышлением | |
| 3 | +с | | эмоционально устойчивый, зрелый, спокойный | | -С | | эмоционально неустойчивый, изменчивый, поддающийся чувствам | |
| 4 | +Е | | самоуверенный, склонный к лидерству, неуступчивый | | -Е | | мягкий, послушный, уступчивый | |
| 5 | **+F** | | жизнерадостный, беспечный, веселый | | **-F** | | трезвый, молчаливый, серьезный | |
| 6 | +G | | совестливый, моралистичный, степенный, аккуратный | | -G | | практичный, стремящийся к выгоде, свободно трактующий правила | |
| **Положительный полюс** | | | | | | **Отрицательный полюс** | | | |
| 7 | | +Н | | смелый или даже дерзкий | | **-Н** | | несмелый, застенчивый | |
| 8 | | **+1** | | чувствительный, тянущийся к другим, с художественным мышлением | | **-I** | | полагающийся на себя, реалистичный, рациональный | |
| 9 | | +L | | подозрительный, не дает себя провести | | -L | | доверчивый, принимающий условия от других | |
| **10** | | +М | | с развитым воображением, мечтательный, немного рассеянный | | **-М** | | прагматичный, занятый мирскими заботами | |
| **11** | | +N | | искушенный, сознательно лояльный, тактичный | | -N | | прямой, откровенный, не без трудностей в общении | |
| **12** | | **+0** | | обвиняющий себя, неуверенный, возможно обидчивый | | -О | | уверенный в себе, спокойный, безмятежный | |
| 13 | | **+Q1** | | экспериментирующий, радикально настроенный, вольномыслящий | | **-Q1** | | консервативный, уважающий традиции | |
| **14** | | **+Q2** | | предпочитающий собственные решения, самодостаточный | | -Q2 | | зависимый от группы, несамостоятельный | |
| 15 | | +Q3 | | контролирующий себя, умеющий подчинить себя правилам | | -Q3 | | импульсивный, неорганизованный | |
| 16 | | +Q4 | | напряженный, озабоченный планами, усталый | | -Q4 | | расслабленный, невозмутимый, возможно инертный | |

Полученные результаты выражаются в стенах с максимальным зна­чением 10 и средним 5,5. Затем строится профиль личности, при ана­лизе которого руководствуются степенью выраженности каждого фак­тора в сопоставлении с нормами (4-7).

Помимо перечисленных факторов первого порядка Р. Кеттелл в ре­зультате дальнейшей факторизации выделил более общие факторы второго порядка. В разных работах их было от 4 до 8. Наиболее значи­мыми и чаще повторяющимися были «эксвия — инвия» (экстравер­сия — интроверсия) и «тревожность — приспособленность».

Подход Р. Кеттелла к диагностике личности был подвергнут крити­ке за выраженный эмпиризм, пренебрежение какими-либо исходными теоретическими представлениями о содержании определяемых черт личности, малый объем и нерепрезентативность выборки стандарти­зации [59; 116]. Претензии к опроснику, прежде всего, сводятся к ука­заниям на малую ретестовую надежность и гомогенность отдельных шкал, а также отмечается низкая воспроизводимость факторов [12].

Помимо основных шкал Р. Кеттелл разработал формы для обследо­вания лиц с различным образовательным уровнем, а также опросники для детей и подростков. В настоящее время появилась уже пятая ре­дакция опросника 16 PF (1993-1994), для которой установлены но­вые нормы на выборке, репрезентативной взрослому населению США, а показатели гомогенности и ретестовой надежности выше, чем в бо­лее ранних редакциях. Кроме того, новый опросник позволяет оцени­вать некоторые особенности стиля ответов, такие, как уступчивость, выбор ответов наугад и попытки представить себя неверно, как обла­дающего социально желательными или нежелательными качествами [12].

Отечественной практике известны несколько адаптации опросника 16 PF. Наиболее последовательно работу по его психометрической квалификации осуществляют психологи МГУ [95].

Наряду с опросником «Шестнадцать личностных факторов» в отече­ственной практике используются адаптации опросников Р. Кеттелла для детей в возрасте 8-12 лет *(Children Personality Questionnaire* — *CPQ)* и для старшеклассников *(High School Personality Questionnaire* — *HSPQ),* выполненные Э. М. Александровской и И. Н. Гильяшевой [7]. Недо­статки этих опросников — те же, что и оригинальных версий, они ука­заны выше.

В 90-е гг. XX в. *А. Г. Шмелев* с соавторами, опираясь на опросник 16 PF и Атлас личностных черт для русского языка, разработали оп­росник Шестнадцать русскоязычных факторов (16 РФ), являющий­ся первой универсальной многофакторной отечественной методикой, позволяющей оценивать профиль личности с учетом специфики рус­скоязычной культуры [95]. Сбор нормативных данных и анализ пси­хометрических характеристик для этого опросника продолжается.

Низкая воспроизводимость данных и недостаточная стабильность черт, оцениваемых с помощью опросников Р. Кеттелла, стимулиро­вали попытки психологов выделить меньшее количество факторов, которые отличались бы большим постоянством и универсальностью. Наиболее известными были работы *В. Нормана* и его последователей,

начатые в 60-е гг. и приведшие к выделению так называемой «боль­шой пятерки» [12; 28; 95]. Их подход был похож на подход Р. Кеттел­ла, который начал с полного списка названий черт личности, а затем сократил его посредством различных процедур. Развитие 5-факторно-го подхода можно проследить, начиная с ранних работ Л. Терстоуна (1934), Д. Файска (1949), но обычно отцом «большой пятерки» счита­ют В. Нормана [12].

В исходной модели содержались следующие черты: экстраверсия, нейротизм, сговорчивость, совестливость и культура. Позднее «куль­тура» была заменена «открытостью опыту» (или «интеллектуальной свободой»). Эти 5 факторов не всегда воспроизводились в исследова­ниях. По мнению *Г. Айзенка,* это объясняется тем, что в «большой пя­терке» смешаны факторы первого (сговорчивость, совестливость и от­крытость опыту) и второго порядка [116].

Поэтому им была предложена 3-факторная модель, представленная факторами наиболее высокого уровня. Это экстраверсия, нейротизм и психотизм. Для диагностики первых двух им был создан опросник EPI *(Eysenck Personality Invektory)* [83]. Разработанный в 1964 г., он содер­жал 57 вопросов, 24 из которых выявляли экстраверсию — интровер-сию, 24 — нейротизм — эмоциональную стабильность. Еще 9 вопросов составляли шкалу лжи. Опросник имеет две параллельные формы. Ис­пытуемый должен был на вопросы отвечать «да» или «нет».

Пример (адаптация В. М. Русалова).

Часто ли вы испытываете тягу к новым впечатлениям и ощущениям? Часто ли вы нуждаетесь в том, чтобы вас одобрили или утешили?

При интерпретации результатов Г. Айзенк рассматривал измеряе­мые характеристики чертами темперамента, имеющими тесную связь с физиологическими особенностями человека. Основное содержание фактора экстраверсия — интроверсия он трактовал как открытость — закрытость субъекта внешним влияниям. Вместе с тем его поведен­ческие проявления описывались довольно широко: для *экстраверсии* характерны тяга к новым впечатлениям, к раскованным формам пове­дения, повышенная импульсивность, высокая двигательная и речевая активность, общительность, оптимизм; для *интроверсии* характерны направленность на себя, заторможенность движений и речи, замкну­тость, слабая тяга к новым впечатлениям, преобладание плохого на­строения.

Шкала нейротизма отражает различные характеристики эмоцио­нальной сферы: эмоциональную лабильность, чувствительность и тре­вожность.

В 1975 г. Г. Айзенк дополнил опросник новой шкалой — шкалой **психотизма,** которая направлена на выявление склонности индивида к противостоянию социальным воздействиям. Новый **опросник EPQ** *(Eysenck Personality Questionnaire)* в нашей стране не нашел широкого применения.

Опросник EPI впервые был адаптирован в Институте психоневро­логии им. В. М. Бехтерева в 1970-1974 гг. Более поздняя модификация была предпринята В. М. Русаловым (1992) в Институте психологии РАН [83]. Он сделал попытку улучшить психометрические свойства опросника, переформулировав или заменив отдельные пункты, а так­же получил нормы на достаточно представительной выборке.

Опросник EPI широко используется в отечественной психологиче­ской практике — в спорте, медицине, а также в психологических ис­следованиях.

§ 3. Личностные опросники мотивации

Кроме опросников, диагностирующих типы личности, комплексы личностных черт, в психодиагностической практике к настоящему вре­мени выработано большое число методик, ориентированных на выяв­ление и оценку отдельных личностных качеств. Их примером являют­ся многочисленные опросники мотивов личности.

В структуре личности мотивация занимает особое место и является основным, родовым понятием, используемым для объяснения движу­щих сил поведения и деятельности человека.

До настоящего времени не достигнуты еще теоретическая опреде­ленность и однозначность взглядов на явление мотивации. Термином «мотивация» объясняется широкий круг неоднозначно интерпретиру­емых явлений, таких, как нужда, потребность, мотив, побуждение и др.

В самом широком смысле *мотивация определяет пристрастность, избирательность и конечную целенаправленность психического отра­жения и регулируемой им активности, а в житейском понимании объяс­няет, почему живое существо предпочитает совершать одно, а не дру­гое* [24].

В отечественной литературе мотив понимается и как осознанная потребность (А. Г. Ковалев), и как предмет потребности (А. Н. Леон­тьев), и отождествляется с потребностью (П. С. Симонов) [42; 52; 62].

В содержании мотива можно выделить как специфическое, инди­видуально-неповторимое, определяемое конкретной ситуацией, так и устойчивое, для которого данный конкретный предмет или явление

не более чем одна из возможных форм воплощения. Такое устойчивое предметное содержание характеризует уже не столько сам предмет по­требности, сколько личность, эту потребность испытывающую. По мнению С. Л. Рубинштейна [81], свойства характера — это в конечном счете и есть тенденция, побуждение, мотив, закономерно появляющий­ся у данного человека при однородных условиях. Рубинштейн имел здесь в виду именно обобщенное содержание мотива.

Мотивация не только детерминирует деятельность человека, но и буквально пронизывает большинство, если не все сферы психиче­ской деятельности. *X. Хекхаузен* различает мотив и мотивацию следу­ющим образом [93]. Понятие «мотив» включает такие составляющие, как потребность, побуждение, влечение, склонность, стремление и т. д. Мотив задается целевым состоянием отношения «индивид-среда». Существует столько различных мотивов, сколько существует разно­видностей или классов отношений «индивид-среда». Мотивы форми­руются в процессе индивидуального развития как относительно ус­тойчивые оценочные отношения человека к окружающей среде. Люди различаются по индивидуальным проявлениям (характеру, силе) тех или иных мотивов. У разных людей возможны различные соподчинен­ные группы (иерархии) мотивов. Поведение человека в определенный момент мотивируется не любыми или всеми возможными мотивами, а тем из самых высоких мотивов, который при данных условиях боль­ше связан с возможностью достижения цели (действенный мотив). Мотив остается действенным, т. е. участвует в мотивации поведения до тех пор, пока либо не достигнута цель, либо изменившиеся условия не сделают другой мотив более насущным для данного человека.

Мотивация же понимается как процесс выбора между различными действиями, как процесс, регулирующий и направляющий действие на достижение специфических для данного мотива состояний И под­держивающий эту направленность. Короче, мотивация объясняет це­ленаправленность действия. О деятельности говорят, что она мотиви­рована тогда, когда она направлена на достижение конкретной цели конкретного мотива. От мотивации зависит, как и в каком направле­нии будут использованы функциональные ресурсы и способности че­ловека, его интересы и устремления.

Мотивацией также объясняется выбор между возможными дей­ствиями, между различными вариантами восприятия **и** возможными содержаниями мышления. Кроме того, ею объясняются интенсивность и упорство субъекта в осуществлении выбранного действия и дости­жения его результатов.

Многозначность мотивационных проявлений определила и много­образие различных методик, используемых для их психологической диагностики. Среди этих разнообразных методик важное место при­надлежит личностным опросникам для измерения мотивов.

В таких опросниках испытуемые должны отвечать на вербальные **стимулы** (слова), в качестве которых выступают утверждения, каса­ющиеся некоторых поведенческих характеристик,! прямо не соответ­ствующих мотивам, но эмпирически с ними связанных. Основная про­блема измерения мотивации с помощью опросников связана со сни­жением правильности ответов испытуемого из-за действия фактора социальной желательности или защитной мотивации.

Ниже рассмотрены некоторые популярные опросники, используе­мые для диагностики различных сторон мотивации.

**Список личностных предпочтений А. Эдвардса** *(Edwards Personal Preference Schedule)* является опросником, который измеряет силу по­требностей, заимствованных из перечня, предложенного Г. Мюрреем к ТАТу [ 10, т. 2]. Этот перечень был сокращен до 15 **и** включал следу­ющие потребности: в достижении, уважении, порядке, проявлении се­бя, автономии, содействии, внутреннем анализе, помощи, лидерстве, унижении, заботе, изменении, терпении, индивиде другого пола, аг­рессивности. Для каждой из 15 шкал опросника были выделены инди­каторы потребностей, которые формулируются в виде утверждений (всего 210 пар утверждений). Опросник построен на основе вынуж­денного выбора одного из пары утверждений. Итоговый индекс по­требности выражает не абсолютную силу потребности, а силу этой по­требности относительно других потребностей из перечня. А. Эдварде использовал метод вынужденного выбора для того, чтобы уменьшить влияние фактора социальной желательности [115]. Показатели каж­дой из шкал оцениваются как в процентилях, так и в нормах по Т-оцен-кам. Эти нормы были установлены на выборке студентов (1500 чел.) и взрослых (около 10000 чел.). Показатели надежности удовлетвори­тельны, а в отношении валидности данные противоречивы, что объяс­няют спецификой опросника, оценивающего силу каждой потребности не в абсолютных единицах, а относительно силы других потребностей индивида. При таком оценивании нормативная выборка не может слу­жить точкой отсчета.

**Опросник для измерения мотивации достижения** *(Resultant Achie­vement Motivation Test — RAM)* ***А..* Мехрабиана** [131] имеет две формы: для мужчин и для женщин. Опросник построен на основе теории моти­вации достижения Дж. Аткинсона. При подборе его пунктов учиты-

вались индивидуальные различия людей с мотивом стремления к успе­ху и избегания неудачи в поведении, определяемом мотивацией до­стижения. Рассматривались особенности уровня притязаний, эмо­циональная реакция на успех и неудачу, различия в ориентации на будущее, фактор зависимости-независимости в межличностных отно­шениях. Пункты опросника построены в форме сравнительных утверж­дений, поэтому выявляют результирующую тенденцию мотивации достижения, образуемую как разницу в проявлениях мотивов стрем­ления к успеху и избегания неудачи. Высокие показатели означают тенденцию достижения, а низкие — тенденцию избегания. При конст­руировании опросника был использован метод факторного анализа, и в окончательном варианте обе шкалы содержат по 26 пунктов. Эта методика очень популярна в различных странах и особенно часто ис­пользуется при исследовании познавательных компонентов мотива­ции достижения. Психометрические показатели опросника оценива­ются как удовлетворительные.

**Опросник для измерения аффилятивной тенденции и чувствитель­ности к отвержению** того же автора. Под аффиляцией здесь понима­ется определенный класс социальных взаимодействий, имеющих как повседневный, так и фундаментальный характер: завязывание и под­держание отношений с другими людьми, преследующими разные цели (как произвести впечатление, как властвовать над другими, как по­лучать и оказывать помощь и др.). Эта методика измеряет два обоб­щенных мотива: стремление к принятию (у автора это стремление называется аффилятивной тенденцией) и страх отвержения (чувстви­тельность к отвержению). Опросник состоит из двух шкал. Первая шкала содержит 26 пунктов, а вторая — 24. Шкалы, по мнению автора, оценивают в первом случае общие ожидания человека о позитивном исходе при установлении межличностного контакта, а во втором слу­чае — негативные ожидания соответственно.

Русскоязычные варианты обоих опросников А. Мехрабиана разра­ботаны в МГУ М. Ш. Магомед-Эминовым [62].

§ 4. Личностные опросники интересов

Под интересами в психологии понимается *форма проявления позна­вательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности* и тем самым способствующая ориенти­ровке, ознакомлению индивида с новыми фактами, более глубокому и полному отражению действительности.

Измерение интересов началось с относительно узких и весьма кон­кретных задач изучения личности. Первые опросники интересов были ориентированы, главным образом, на предсказание, возьмется ли ин­дивид за какую-либо конкретную работу или откажется от нее. Срав­нительное исследование отдельных различающихся своим поведени­ем групп испытуемых выявило значительное несоответствие между профессиональными интересами и другими аспектами личности.

С первых обращений к измерению интересов исследователи обра­тили внимание на то, что ответы индивида на прямые вопросы об его интересах оказываются чаще всего ненадежным методом их выявле­ния и оценки. Анализ результатов применения этого прямого метода позволил сделать два важных вывода:

1) большинство людей имеет ограниченную информацию о различ­ных видах деятельности и поэтому не в состоянии судить о том, понравится ли им предлагаемое в прямом опроснике занятие;

2) индивид редко глубоко осознает свои интересы в различных об­ластях деятельности.

Это его неведение существует до тех пор, пока он не получит воз­можность попробовать себя в том или другом виде деятельности. Мо­жет оказаться, что эта возможность наступила так поздно, что из нее уже нельзя извлечь позитивный вывод. Рассмотрим некоторые наибо­лее интересные опросники интересов.

За рубежом широко распространены опросники интересов *Ф. Кью­дера.* Первый из них — **Протокол профессиональных предпочтений Кьюдера** *(KuderPreference Record-Vocational)* состоит из пунктов, тре­бующих вынужденного выбора из трех занятий тем, которые нравятся испытуемому больше всего или меньше всего [10, т. 2]. Показатели отражают интересы не к конкретным профессиям, а к 10 широким об­ластям деятельности. Это работа на открытом воздухе, работа с ма­шинами и механизмами, вычисления и расчеты, научная работа, изоб­разительное искусство, литература, музыка, сфера социальных услуг, канцелярская работа, просветительская деятельность.

В результате переработки и расширения возрастного диапазона по­явилось **Обозрение общих интересов Кьюдера** *(Kuder General Interest Survey),* предназначенное для учащихся VI—**XII** классов.

Еще более поздний вариант — **Обозрение профессиональных ин­тересов Кьюдера** *(Kuder Occupational Interest Survey) —* дает показате­ли интересов к конкретным профессиям (109 профессий и специали­заций и 40 специализаций в колледжах). Эти показатели выражены

в виде корреляций между паттернами интересов испытуемого и пат­тернами интересов профессиональных групп. Наряду с этим можно получить **и** показатели интереса к 10 широким, однородным группам профессий (как в Протоколе).

Описанные опросники интересов в нашей стране не используются. В отечественной практике в целях профориентации широко применя­ются **Таблица для ориентировочного определения предпочтитель­ного типа будущей специальности** *Е. А. Климова* и **Ориентировочно-диагностическая анкета интересов** *С. Я. Карпиловской* **(ОДАнИ).** Первый из названных опросников разработан на основе типологии профессий по принципу отношения человека к различным объектам окружающего мира. Выделены пять типов профессий: человек-приро­да, человек-техника, человек-знаковая система, человек-художествен­ный образ, человек-человек. В пунктах таблицы отражены занятия, со­ответствующие этим профессиям, а также успешность этих занятий по оценкам самого индивида и окружающих. Показатели дают оценку выраженности интересов к каждому из пяти типов профессий.

В ОДАнИ включены вопросы, соответствующие 15 группам инте­ресов к разным областям знаний и деятельности, с которыми учащий­ся мог познакомиться в школе и в повседневной жизни. Среди них физика, математика, биология, искусство, педагогика, сфера бытового обслуживания и др. Опросник позволяет не только оценить сравни­тельную выраженность интересов, но и установить уровень **и** глубину интересов.

§ 5. Опросники личностных ценностей

Начиная с 60-х гг. XX в. стал расти интерес к измерению ценностей и ценностных ориентации. В психологии под термином *«ценности» по­нимаются качества или свойства предметов, которые делают их полез­ными, желательными или ценимыми.* Ценность предмета для субъекта определяется его ролью в социальном взаимодействии. Социальные ценности (предметы, явления, отношения) формируют центральные принципы, вокруг которых интегрируются индивидуальные **и** соци­альные цели. Классические примеры ценностей — свобода, справед­ливость, образование, любовь, дружба и т. д. Ценности связаны с вы­бором образа жизни и часто рассматриваются вместе с интересами, установками **и** предпочтениями. Понятие же «ценностные ориента­ции» выражает положительную или отрицательную значимость для ин­дивида предметов и явлений социальной действительности и состав-

ляет внутреннюю основу отношений человека к различным ценнос­тям материального, морального, политического и духовного порядка.

Методики, предназначенные для диагностики ценностей и ценнос­тных ориентации, весьма различаются своей методологией, содержа­нием, конкретными целями, но они очень похожи на меры оценки ин­тересов и установок. Некоторые опросники ценностей также частично совпадают с опросниками измерения других личностных свойств.

Примером методики этого класса является **Методика ценностных ориентации М. Рокича** *(Rokeach Value Survey — RVS),* достаточно ши­роко используемая в отечественной психодиагностической практике [39]. Ее адаптация для отечественной выборки взрослых была выпол­нена А. Г. Гоштаутасом, Н. А. Семеновым и В. А. Ядовым. Автор мето­дики различает два класса ценностей:

♦ терминальные ценности — убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стре­миться;

♦ инструментальные ценности — убеждения в том, что какой-то об­раз действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует традиционному в отечественной психо­логии делению на ценности-цели и ценности-средства.

Испытуемому в диагностической процедуре предъявляются два списка ценностей (по 18 в каждом) либо на листах бумаги в алфавитном поряд­ке, либо на карточках. В списках ценностей испытуемый должен при­своить каждой ценности ранговый номер, а карточки разложить по по­рядку значимости ценностей. Вторая форма подачи материала дает более надежные результаты. Вначале испытуемому предъявляется набор тер­минальных, а затем набор инструментальных ценностей.

Инструкция требует от испытуемого разложить карточки ценностей по порядку значимости для него тех принципов, которыми он руковод­ствуется в своей жизни. Примеры терминальных ценностей (список А): активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, здоровье, интересная работа, красота природы и искусства и др. Примеры инструментальных ценностей (список Б): аккуратность, воспитанность, высокие запросы, жизнерадостность, исполнительность и др.

К достоинству этой методики можно отнести ее универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов, гибкость в ее использовании. Существенным недостат­ком методики является влияние социальной желательности, возмож­ность неискренности ответов испытуемого. Поэтому особую роль в ис­пользовании методики играет мотивация испытуемого, добровольный

характер его участия в обследовании и наличие контакта между диаг­ностом и испытуемым. Все это предъявляет особые требования к про­фессиональной компетентности психолога-диагноста.

В отечественной практике используется модифицированный вари­ант методики Рокича, предложенный Б. С. Кругловым и предназна­ченный для диагностики учащихся старших классов [39]. В нем сокра­щены списки ценностей (16 вместо 18), а вместо их ранжирования испытуемые должны оценить каждую ценность по 5-балльной шкале (от 1 до 5). Этот вариант методики позволяет не только выявить иерар­хию ценностей, но и оценить степень сформированное™ психологи­ческого механизма дифференциации. Под последним понимается спо­собность индивида выделить из множества неопределенных явлений те, которые представляют для него определенную ценность, и превра­тить их в определенную структуру в зависимости от близких и даль­них целей своей жизни и возможностей их достижения.

Еще одна методика рассматриваемой группы, широко используемая в отечественной практике и исследованиях, — **Тест смысложизнен-ных ориентации (СЖО).** Она является адаптацией аналогичной ме­тодики «Цель в жизни» *(Purpose in Life Test) Дж. Крамбо* и *Л. Махоли-ка,* которая выполнена в МГУ Д. А. Леонтьевым [54].

Оригинальная методика, разработанная на основе теории стремления к смыслу и логотерапии В. Франкла, состояла из трех частей (А, В, С). Первая из них (А) была взята за основу СЖО. В этом опроснике испы­туемым предлагается 20 пар противоположных утверждений, в каждой следует выбрать одно и отметить одной из цифр 1, 2, 3 в зависимости от уверенности в своем выборе. Оценка 0 используется в том случае, если ни одно из утверждений испытуемый не может предпочесть.

Результаты обрабатываются по 5 шкалам. Шкала 1 (Цели) характе­ризует наличие или отсутствие у испытуемого целей жизни в будущем, шкала 2 (Процесс) отражает интерес и эмоциональную насыщенность самого процесса жизни; шкала 3 (Результат) показывает удовлетворен­ность прожитой частью жизни; шкала 4 (ЛК-Я) отражает уверенность испытуемого в своих способностях контролировать собственную жизнь; шкала 5 (ЛК-жизнь) характеризует убежденность испытуемого в воз­можностях человека управлять жизнью. Психометрические характери­стики СЖО получены на выборке студентов.

§ 6. Личностные опросники установок

Понятие «установка» в психологии часто определяется как *выра­женная направленность индивида положительно или отрицательно ре­агировать на определенный класс стимулов, ситуаций, событий.* Оче­видно, что установки не могут наблюдаться непосредственно, но могут

быть выведены из внешнего наблюдения как вербального, так и невер­бального. В жизненной практике термин «установка» наиболее часто связывается с социальными событиями и с эмоционально окрашен­ными ответами индивида на эти события. Очень часто термин «уста­новка» заменяют термином «мнение», и эти два понятия употребля­ются как взаимозаменяющие. Вместе с тем взаимоотношения между тем, что человек говорит и что он делает, между публично высказыва­емыми установками и их частным выражением, между установками, проявляющимися в трудных (критических) ситуациях, можно рас­сматривать как особый случай валидности. Шкалы отношений и оп­росы мнений могут оказаться валидными по целому ряду критериев, таких, как:

♦ отношение индивида к противоположным социальным группам;

♦ его оценка близкими знакомыми;

♦ биографические данные, получаемые при беседе с обследуемым;

♦ истории болезни и т. п.

Но из-за практических трудностей получения таких критериальных данных исследователи и разработчики методик в качестве паллиатив­ных мер часто обращаются к более знакомым методам, например к ва­лидности по внутренней согласованности или к корреляции с други­ми шкалами установок и мнений.

Для количественного измерения относительного положения ин­дивида в одномерном континууме установок были созданы **шкалы ус­тановок.** Впервые *Л. Терстоун* вместе с *Е. Чейвом* (1959) применил психологические опросники для количественного измерения данных о мнениях [10, т. 2]. Это стало важной вехой в построении шкал уста­новок. Построение шкал типа терстоуновских *(thurstone-type attitude scales)* можно пояснить на примере шкалы для измерения отношения к церкви.

На первом этапе собирается большое число высказываний о церкви: раз­личным группам людей предлагается письменно изложить свое мнение о церкви. Этот список дополняется высказываниями о церкви, взятыми из современной литературы. Затем высказывания распределяются как оценивающие церковь «крайне благожелательно» — «нейтрально» — «крайне неблагожелательно». Из собранного таким образом материала и был составлен перечень из 130 тщательно отредактированных крат­ких утверждений.

Каждое из этих отобранных утверждений было затем отпечатано на отдельных карточках, которые были розданы 300 экспертам для распре­деления их по 11 рубрикам, обозначенным буквами латинского алфа­вита от «А» до «К». Экспертов просили класть в стопку «А» утвержде-

ния, в которых, по их мнению, церкви давалась самая высокая оценка; в стопку «G» — высказывания, выражающие нейтральное отношение к ней; в стопку «L» — высказывания, выражавшие полное неприятие церк­ви. В промежуточные между этими буквами стопки должны были скла­дываться карточки с высказываниями о церкви соответственно степени выраженного в них благожелательного или неблагожелательного отно­шения к церкви.

Процент экспертов, положивших высказывания в разные стопки, слу­жил исходными данными для подсчета шкальной цены высказываний, которая может быть отражена на специальном графике. На горизонталь­ной оси (оси абсцисс) графика соответственно числу рубрик от А до К расположены числа от 1 до 11, трактуемые как равно распределенные единицы измерения. По вертикальной оси (оси ординат) дается процент экспертов, отнесших данное суждение к данной рубрике или ниже, ле­вее ее. Процентиль 50, или медианное положение, приписанное экспер­тами данному утверждению, отмечается непосредственно на графике. Отвечающий на шкалы установок типа терстоуновских индивид отме­чает все утверждения, с которыми он согласен. Индивидуальным пока­зателем типа и выраженности его установки является медианная шкаль­ная цена отмеченных высказываний.

Иной подход к построению шкал установок предложил *Р. Лайкерт* в 1932 г. При его использовании не требуется классификации заданий группой экспертов. Задания отбираются на основе ответов испытуе­мых выборки стандартизации по критерию внутренней согласован­ности.

Кроме того, Лайкертовские шкалы *(Likert-type attitude scales)* требу­ют градации каждого утверждения, как правило, по пяти категориям:

♦ полностью согласен;

♦ согласен;

♦ не уверен;

♦ не согласен;

♦ полностью не согласен.

Каждый вариант ответа имеет свою количественную оценку. Сум­ма баллов по всем заданиям является показателем индивида, который сопоставляется с нормами.

При построении шкал установок пользуются и другими методами, в частности методом вынужденного выбора или спаренных сравнений.

Оценивая психометрические параметры шкал установок, существу­ющих в США, А. Анастази отмечает недостаток сведений о нормах и валидности. На основе этого она признает их пригодность скорее для исследовательских проектов, а не для практического применения [10, т. 2]. Однако в ряде случаев они используются и для решения прак­тических задач — для оценки результатов разных образовательных

программ, воспитательных процедур, тренингов, для выяснения уста­новок и морального духа наемных работников и пр.

Примером опросника, направленного на выявление различных уста­новок и отношений человека к миру, другим людям, к самому себе, яв­ляется разработанньгёгв МГУ *М. Крозом* под руководством Л. Я. Гоз-мана **Опросник личностной зрелости** [74].

Категория личностной зрелости выявляется в данном опроснике с помощью диагностической оценки ряда личностных особенностей субъекта, таких, как компетентность во времени, ценностные ориента­ции, гибкость поведения, сензитивность, самоуважение, самоприня­тие, креативность и др., рассматриваемых как характеристики лично­стной зрелости.

Сам опросник состоит из перечня, содержащего 126 пунктов, каждый **из** которых включает два альтернативных суждения **ценностного** или по­веденческого характера, описывающих различные установки и особен­ности отношений человека к миру, другим людям и к самому себе. За­дача испытуемого состоит в том, чтобы выбрать из двух суждений то, которое в большей степени отвечает его представлениям или привычно­му для него способу поведения.

В результате обследования каждый испытуемый получает 14 показа­телей личностной зрелости. Эти показатели наносятся на специальный бланк, где они сопоставляются друг с другом с помощью масштабной сетки. Считается, что субъект достиг оптимального уровня личностной зрелости, если его данные по шкалам попадают в зону масштабной сет­ки, расположенную в диапазоне 55-66 %.

Значения выше 70 % свидетельствуют о факторе социальной жела­тельности в ответах испытуемого и отражают его стремление казаться лучше. Значения ниже 40 *%* масштабной сетки свидетельствуют о недо­развитии личности испытуемого, о деформации его установок **и** отно­шений к различным сторонам реальности.

Эта методика на практике может использоваться для оценки резуль­татов тренингов, влияния методов обучения **и** воспитания, разных усло­вий социальной среды на уровень личностного развития индивидов.

К опросникам установок относятся методики, направленные на ди­агностику *самосознания* и *самоотношения.* Отношение к самому себе, к собственной личности является одним из важнейших отношений социального психологического бытия человека.

Наиболее разработанной в отечественной психологии является концепция самосознания, предложенная *В. В. Сталиным* [87]. Рас­сматривая самосознание как любое самоописание, самопознание или комплекс самооценок, он определяет в рамках своей концепции са­моотношение как непосредственно-феноменологическое выражение личностного смысла Я для самого субъекта. Самоотношение обладает

собственной структурой, в соответствии с представлениями о которой были разработаны два опросника — **Опросник самоотношения (ОСО)** и **Методика исследования самоотношения (МИС)** [62].

Опросник самоотношения (ОСО), авторами которого являются *В. В. Сто-лин* и *С. Р. Пантилеев* (1989), состоит из 57 утверждений, с которыми нужно согласиться или нет. Анализ результатов проводится по 5 обоб­щенным шкалам и 7 дополнительным. Дополнительные направлены на измерение выраженности установки на те или иные внутренние дей­ствия в адрес Я испытуемого. К обобщенным шкалам относятся следу­ющие: шкала S, измеряющая интегральное чувство «за» или «против» собственного Я; шкала I, оценивающая самоуважение, представляющее собой оценочный аспект самоотношения; шкала II — аутосимпатия, от­ражающая те или иные чувства в собственный адрес; шкала **III,** отра­жающая ожидания положительного или негативного отношения к себе окружающих; шкала IV — самоинтерес, — отражающая меру близости к себе, степень интереса к собственным мыслям и чувствам.

Методика исследования самоотношения (МИС), разработанная *С. Р. Пантилеевым,* состоит из 110 утверждений, с которыми нужно со­гласиться или нет. Наряду с выделением двух из пяти рассмотренных выше общих факторов (аспектов) самоотношения — Самоуважения **и** Аутосимпатии — в ней представлен еще один фактор — Самоуничиже­ние, отражающий самообвинения **и** внутреннюю конфликтность. Поми­мо общих факторов, обработка ведется и по дополнительным (частным). Их девять.

Оба опросника имеют удовлетворительные психометрические пока­затели **и** критерии для оценки индивидуальных данных (процентили).

§ 7. Психосемантические методы диагностики личности

Процессы восприятия, мышления, памяти и другие опосредуются системой значений, существующих в индивидуальном сознании в раз­ных формах (в виде знаков, символов, образов, вербальных формули­ровок).

Психосемантическая диагностика направлена *на оценку категори­альных структур индивидуального сознания, на реконструкцию систе­мы индивидуальных значений и личностных смыслов, на выявление ин­дивидуальных различий в процессах категоризации.*

Семантический подход применим и для диагностики личностных черт. При его реализации конструируют и используют методики, сти-мульным материалом которых служат словесные обозначения лич­ностных черт. Диагностика с их помощью представляет собой само­описание (самохарактеристику) субъекта или других лиц с помощью

7-1168

системы значений, отражающих конкретные черты. Психосемантиче­ские методы диагностики личности позволяют раскрыть индивиду­альные системы значений, несущих так называемое личностное зна­ние. Под последним понимается совокупное знание о человеческой личности, которым обладает индивидуальное сознание [95].

Как известно, слова имеют как достаточно устойчивое предметное (денотативное) значение, так и оценочное, аффективное (коннотатив-ное) значение. Это относится не только к лексике личностных черт, но и к понятиям из других областей индивидуального знания, в том чис­ле знаний о неживой природе. Приписывая какое-то свойство объек­ту, мы всегда подразумеваем при этом и какую-то оценку этого свой­ства. Помимо этой пристрастности, оценочности нашего восприятия при использовании психосемантических методов следует учитывать и тот факт, что денотативное значение слова не является чисто семан­тическим, а отражает особенности прошлого опыта индивида и пото­му также в определенном смысле субъективно. Описанные особенно­сти категориальных структур индивидуального сознания объясняют, почему семантические самоописания **и** описания других людей ока­зываются неустойчивыми.

Психосемантический подход к диагностике личности иногда при­знают иным, отличным от диагностики с помощью традиционных опросников, в которых даются описания поведенческих или эмоцио­нальных проявлений и в зависимости от их выбора интерпретируются значения тех или иных черт. Вместе с тем отличия не являются суще­ственными.

Как психосемантические методы, так и традиционные опросники в действительности *измеряют представления человека о себе.*

Как те, так и другие *включают оценочный компонент.* Выше уже объяснялся этот факт применительно к семантическим методам. Что касается опросников, то, отвечая на них, испытуемый налагает на пред­ставленные там описания поведения или отношений свои собствен­ные субъективные шкалы оценок, отражающие его опыт. Чем легче испытуемому распознать черту, оцениваемую по словесной формули­ровке опросника, тем сильнее проявляется оценочный компонент отве­та — чаще дается социально одобряемый, позитивно рассматриваемый ответ. Данное обстоятельство означает, что, используя традиционные опросники, психологи часто получают не объективную картину лич­ностных черт, а искаженную оценочным компонентом их восприятия.

Как семантические методы, так и опросники *требуют от испытуе­мых навыков рефлексии, самоанализа, самонаблюдения.*

А. Г. Шмелев видит родственность этих методов также и в том, что они воспроизводят одни и те же универсальные черты (факторы) лич­ности, оценивая таким образом сходные стороны личностного зна­ния [95].

Принимая во внимание все рассмотренные черты сходства психо­семантических методов с традиционными опросниками, К. М. Гуре-вич объединил их в одну группу формализованных методов, назван­ную опросниками (см. часть I, гл. 2). Вместе с тем нельзя не отметить, что психосемантические методы являются идиографическими и при­меняются для обследования индивидуальных случаев. Они оказыва­ются полезными в прогнозе поведения конкретных людей в опреде­ленных ситуациях, в то время как традиционные опросники пригодны для предсказания усредненного поведения индивида, обнаруживаемо­го им в течение довольно протяженных периодов времени.

Среди психосемантических методик можно выделить две группы. Первая представляет собой списки дескрипторов (описаний черт), с помощью которых испытуемый должен описать себя или других лиц. Вторая группа — это шкальные техники, предназначенные для оценивания себя или других по определенным шкалам, полюса кото­рых обозначены какими-то краткими или развернутыми названиями. Шкалы могут даваться в словесной, числовой и графической формах. К первой группе относится **Контрольный список прилагательных** *(Adjective Check List — ACL).* Эта методика была создана специально для оценки представлений человека о самом себе. Разработанная в США при Институте по изучению и оценке личности *Г. Гоухом,* она представляет собой список из 300 расположенных в алфавитном по^ рядке прилагательных от «авантюрный» до «яростный» [10, т. 2]. Ис­пытуемый помечает все прилагательные, которые, как он полагает, описывают его самого.

«Контрольный список прилагательных» на практике используется весьма широко — в клинике, при выборе профессии, для оценки эф­фективности в политической и экономической деятельности и др. Основные недостатки этой методики психологи видят в следующем:

♦ она навязывает субъекту те параметры (черты), по которым сле­дует производить оценку объекта (себя или другого человека), при том что эти параметры могут быть для негр незначимы;

♦ приписывание объекту тех или иных параметров может вызвать трудности по ряду причин (из-за неясности понимания парамет­ров или условий их проявления у объекта и пр.).

Второй из названных недостатков отчасти устраняется при исполь­зовании методик шкалирования, среди которых одной из наиболее распространенных является **Семантический дифференциал** *(Semantic Differential).* Будучи разработанной *Ч. Осгудом* и его сотрудниками сначала как средство исследования психологических аспектов осмыс­ления понятий, эта методика очень быстро стала рассматриваться ме­тодикой оценки личности, пригодной в первую очередь для измере­ния личностных установок и отношений к определенному кругу объ­ектов [10, т. 2; 12; 62].

«Семантический дифференциал» представляет собой стандартизиро­ванную методику, в которой испытуемому предъявляется несколько семибалльных шкал, нанесенных горизонтально на один бланк (бланк для ответов). Концы шкал заданы словами (прилагательными), име­ющими противоположные значения. Семь градаций чаще всего также обозначены вербально, хотя возможны числовые и графические (в ви­де отрезков) обозначения. Каждый объект (понятие) должен быть оце­нен не менее чем по 15 таким биполярным шкалам. Оценка заклю­чается в отнесении к определенному полюсу шкалы с определенной градацией. Выбранную градацию следует либо подчеркнуть, либо об­вести кружком на ответном бланке. Пример: Я

**Хороший** сильно средне слабо никак слабо средне сильно **Плохой Жестокий** сильно средне слабо никак слабо средне сильно Добрый Замкнутый сильно средне слабо никак слабо средне сильно **Раскованный Сильный** сильно средне слабо никак слабо средне сильно **Слабый**

Если соединить отрезками все сделанные отметки, то на ответном бланке отразится субъективный семантический профиль прошкали-рованного объекта, который и подвергают анализу.

«Семантический дифференциал» применяется для решения разных практических проблем:

♦ в клинике;

♦ при консультировании;

♦ для выявления разнообразных социальных установок;

♦ для исследования отношения к разным изучаемым учебным пред­метам, отношения к разным товарам и торговым маркам и др.

Такая широта использования объясняется тем, что в качестве оцени­ваемых объектов могут использоваться сам индивид, члены его семьи, друзья, коллеги по работе, представители разных профессий, учеб-

ные предметы, названия товаров, разные виды деятельности, радио-и телепрограммы **и** многое другое. По существу термин «семантиче­ский дифференциал» используется сейчас для обозначения целого се­мейства методик, построенных по одним и тем же принципам. В на­стоящее время не прекращается работа по совершенствованию этой методологии; для анализа результатов используется сложная статис­тическая обработка, а также современные компьютерные методы. Раз­рабатываются и применяются невербальные варианты семантическо­го дифференциала (когда полюса шкал задаются невербальными сред­ствами).

Одна из модификаций техник шкалирования представляет собой методики сортировки. Примером этих методик является Q-сортиров-ка *(Q-technique, Q-sort),* разработанная В. Стефенсоном для исследо­вания представлений индивида о самом себе [10, т. 2; 12; 62]. Инди­виду дается набор карточек, содержащих утверждения или названия свойств личности. Он должен распределить их по группам от «наибо­лее характерных» до «наименее характерных» для него. Количество групп, на которые должен разделить карточки испытуемый, а также число карточек в каждой из них задается психологом.

Q-сортировка используется для решения разнообразных психоло­гических проблем. В зависимости от них испытуемому предлагают классифицировать карточки по следующим критериям:

♦ по отношению к себе в разнообразных ситуациях (например, до­ма, на работе, в общении с другими людьми);

♦ каким он является на самом деле с его точки зрения (реаль­ное Я);

♦ каким он представляется другим людям (социальное Я);

♦ каким он хотел бы быть (идеальное Я).

Такая информация собирается на разных стадиях психотерапии для констатации происшедших изменений. Можно распределять карточ­ки применительно к другим людям, что позволяет выявить отноше­ние испытуемого к ним, а также использовать для их описания. В по­следнем случае варианты Q-сортировки используются для получения всесторонней оценки личности профессионально подготовленными наблюдателями (экспертами), а также для описаний любой интересу­ющей психолога категории людей (профессиональные группы, группы с психиатрическими синдромами и др.) Кроме того, принцип Q-сор­тировки может быть реализован при работе испытуемого с различны­ми объектами.

Основная сложность разработки семантических методов диагности­ки заключается в подборе и унификации значений слов и выражений, включаемых в состав списков черт, в неизбежности их субъективной интерпретации разными индивидами, когда даже незначительное сме­щение акцента при выборе лексики в ту или иную сторону может при­вести к изменению и даже искажению представлений о личностном знании, присущем индивиду.

Общий недостаток всех описанных выше семантических методик психологи видят в том, что вследствие заданное™ — как перечней лич­ностных черт, так и субъектов, которых нужно по ним оценивать, — существуют сомнения в достоверности их данных. Если те черты лич­ности или биполярные шкалы, по которым испытуемый вынужден из­мерять людей, не рассматриваются им как существенные, полезные, не являются для него первичными для вынесения суждений о лично­сти, то результат диагностики не будет адекватно отражать его лично­стное знание (собственную теорию личности, по выражению Дж. Кел-ли), а явится своего рода артефактом.

Этого недостатка лишен еще один семантический подход к диаг­ностике личности, основанный на использовании **репертуарных лич­ностных методик** *(Repertory Grid Technique).* Они позволяют индиви­ду самому конструировать свой индивидуальный опыт, выявляют те субъективные шкалы, которыми пользуется индивид при восприятии, понимании и оценке окружающего мира. Их автором является амери­канский психолог Дж. *Келли* [41]. В процессе диагностирования вы­страивается матрица, заполняемая либо психодиагностом, либо са­мим испытуемым. Столбцам матрицы соответствуют так называемые элементы, представляющие собой группу объектов, в отношении ко­торых выявляются оценки испытуемого. Элементы задаются психо­диагностом и могут представлять собой самые разные предметы, от­ношения, понятия, ситуации, цвета, профессии, учебные дисциплины и прочее, т. е. все то, что психодиагносту представляется существен­ным для выявления тех или иных оценок человека. Строками матри­цы являются конструкты — субъективные шкалы человека, те мерки, с которыми он подходит к построению образа окружающего мира. В процессе диагностирования каждый элемент оценивается по каж­дому конструкту.

Если в качестве элементов выступают люди, то конструкты чаще всего отражают личностные черты, определяющие отношение челове­ка к окружающим и себе. Поэтому при правильном использовании репертуарных методик можно выявить представления индивида о лю-

дях, об их важнейших характеристиках, выстроить иерархию лично­стных черт в сознании этого человека.

Репертуарные личностные методики стали использоваться сравни­тельно недавно. Они сулят большие перспективы в качестве эффек­тивного средства личностной диагностики. Этот метод находит все новых сторонников в разных сферах практики. Однако следует по­мнить, что он так же, как и другие диагностические инструменты, ока­жется полезным только в руках профессионально владеющего им че­ловека.

§ 8. Методологические вопросы разработки и применения личностных опросников

Метод опросников — наиболее распространенный у нас в стране формализованный метод психодиагностики. Его популярность объяс­няется рядом причин, среди которых главными являются простота процедуры диагностирования и доступность (в публикуемых во мно­жестве сборниках методик львиную долю занимают именно опросни­ки). Эти же причины способствуют тому, что опросники пытаются использовать не только квалифицированные психодиагносты, но и не­профессионалы.

Рассмотрим, почему последнее недопустимо. Психодиагност пони­мает **и** учитывает в своей практике специфические особенности этого метода, определяющие его достоинства **и** недостатки. Как уже отме­чалось в части I, гл. 2, черта, отличающая личностные опросники от других формализованных методов, заключается в том, что они пред­назначены для получения информации об обследуемом со слов само­го обследуемого. Иначе говоря, опросники являются разновидностью самоотчетов, и необходимым условием ответа в них является прояв­ление умений рефлексии, анализа себя и окружающих. Индивиды вла­деют такими умениями не в одинаковой степени, и поэтому для опре­деленных категорий людей опросники могут оказаться неподходящим методом диагностики.

Проблема состоит в том, что невнимательный психодиагност может в ряде случаев этого не заметить. Тогда испытуемый, отвечая на оп­росник, в тех или иных пунктах будет давать ответы, которые можно отнести к *категории «вынужденных»-.* Это связано с тем, что он счита­ет себя обязанным что-то ответить, поскольку согласился на участие в диагностической процедуре. Такого рода ответы, по сути, обманыва­ют психолога, вводят его в заблуждение, так как он оценивает их в со-

ответствии с концепцией, лежащей в основе опросника, рассматривая их как характеризующие испытуемого с той или иной стороны (что не соответствует реальности, так как такого рода вынужденные ответы являются случайными).

Это не единственная опасность, подстерегающая диагноста при ис­пользовании опросников. Другая опасность состоит в том, что *пони­мание используемых в опросниках слов и формулировок может су­щественно варьировать у разных индивидов.* Так, например, понятие «удовлетворенность работой», используемое в опросниках професси­ональной направленности, интерпретируется Индивидами по-разному в зависимости от того, какой удельный вес в процессе труда имеют для них разные его компоненты (условия труда, его процесс, органи­зация, содержание, взаимоотношения в трудовом коллективе, отно­шения с руководством, перспективы профессионального продвиже­ния, престиж профессии и т. д.). По существу, каждый испытуемый отвечает на вопрос, ориентируясь на собственную интерпретацию по­нятий, используемых в опросниках. Как уже было отмечено выше, субъективные интерпретации отражают его личный опыт. Учитывая все вышесказанное, А. Анастази писала: «Один и тот же ответ не всег­да можно расценивать как критерий для постановки одного и того же диагноза и основания для сходного прогноза, если результаты эти по­лучены при диагностировании людей с абсолютно несходным прош­лым опытом» [11, с. 483].

Но ответы испытуемого определяются не только его индивиду­альным прошлым опытом, а и принадлежностью к определенному со­циуму, определенной культуре, поэтому возникают специфические проблемы, связанные с применением переводных опросников. Этот вопрос будет детально рассмотрен в части IV, гл. 2.

Еще целый ряд проблем возникает из-за того, что личностные оп­росники особенно подвержены влиянию определенных *установок* ис­пытуемого на ответы, что приводит к искажению или фальсификации получаемой с их помощью информации.

Одна из основных установок — *тенденция давать социально одоб­ряемые* ответы. А. Эдварде, первым исследовавший такой фактор, как социальная желательность, обозначил его как «эффект фасада» или стремление (по большей части неосознаваемое) выдвигать на первый план хорошие стороны, выглядеть лучше, чем в действительности, в глазах окружающих [114]. Эта тенденция, по мнению А. Эдвардса, мо­жет указывать на то, что индивид недостаточно хорошо себя знает (заблуждается на свой счет) или не желает признать свою ограничен-

ность. Другие исследователи считают, что социально одобряемые от­веты вызываются общей потребностью индивида в самозащите, со­циальном согласии, социальном одобрении, стремлении избежать критики [10, т. 2].

А. Эдварде разработал специальную шкалу социальной желатель­ности, состоящую из 39 пунктов. Он считает, что если социальная же­лательность, определяемая по этой шкале (или другим шкалам тако­го же типа, имеющимся в опросниках), коррелирует с показателями опросника, эффективность последнего в выявлении индивидуальных различий по содержательным личностным свойствам остается низкой [10, т. 2].

Стремление выбрать социально желательный ответ — лишь одна из установок при ответах на опросники. Еще одна тенденция состоит в стремлении испытуемого выбирать *неблагоприятные для описания самого себя ответы.* Часто такую тенденцию называют *симуляцией.* Психологи считают, что человеком, проявляющим такую установку, может двигать потребность во внимании, симпатии или помощи в реше­нии собственных проблем. А. Анастази указывает, что человек, счита­ющий, что он нуждается в психотерапии, при заполнении личностных опросников будет стремиться проявить себя менее приспособленным, чем это есть на самом деле, имеющим личностные проблемы и комп­лексы [10, т. 2].

Еще одна установка, которая может обнаружиться при использова­нии опросников, прямо противоположна предыдущей. Она носит на­звание *<<диссимуляции»* и заключается в стремлении выглядеть *абсо­лютно здоровым и благополучным по результатам диагностирования.*

Одной из наблюдаемых в ответах установок, довольно давно при­влекшей к себе внимание специалистов, является так называемое *«мол­чаливое согласие».* Оно заключается в стремлении выбирать один из полюсов ответов — ответ «верно» или «да». Исследователи считают, что каждый испытуемый имеет свое место в континууме на шкале, на одном полюсе которой находится последовательный «соглашатель», а на другом — последовательный «отрицатель» [10, т. 2]. Иными сло­вами, индивиды различаются своими предпочтениями при выборе от­ветов «да» и «нет»(«верно» и «неверно»).

Еще одной достаточно исследованной установкой на ответы явля­ется *«отклонение»,* или *стремление давать необычные, необщеприня­тые ответы.* Один из исследователей этой установки, И. Берг, доказал ее независимость от содержания методики [104]. В подтверждение этого он продемонстрировал действие фактора отклонения на невер-

бальном материале, в котором требовалось выбрать одну из геомет­рических фигур. Считается, что проявление установки «отклонения» связано с разными типами личностей: один тип предпочитает выби­рать обычные ответы, а другой — необычные.

Итак, *ответы в личностных опросниках могут зависеть от предпо­читаемых стилевых особенностей испытуемых, которые искажают содержательную информацию, интересующую психодиагноста при при­менении разных видов опросников.* Это означает, что оценки разных сто­рон и черт личности, получаемые с помощью опросников, могут быть неточными и даже неверными. Конечно, речь при этом идет не обо всех испытуемых, а лишь о части из них, подверженных действию разных установок. В противном случае нельзя было бы получить удовлетво­рительные показатели надежности и валидности, которыми отлича­ются психодиагностические опросники.

Таким образом, применяя тот или иной даже хороший, проверен­ный личностный опросник для диагностирования определенного чело­века, психолог не может быть полностью уверен в том, что получаемая информация не является искаженной или даже сфальсифицирован­ной. Опытный специалист обязан сомневаться в достоверности инфор­мации об испытуемом и с помощью ряда приемов проверять данные индивидов, получаемые с помощью опросников. К сожалению, рас­смотренные выше вопросы не осознаются непрофессионалами, и это еще одно доказательство невозможности использования психодиагно­стических методов людьми, не имеющими специальных глубоких зна­ний в области психодиагностики.

*Какие меры предпринимаются диагностами, чтобы устранить или, по крайней мере, выявить и учесть искажающее влияние установок на ответы?*

Один из приемов выявления состоит в использовании дублиру­ющих вопросов. По поводу каждой черты или иной характеристики готовится не один, а как минимум 4-5 вопросов, которые формулиру­ются таким образом, чтобы в разной форме, но в одинаковой степени быть адресованными к одному и тому же содержанию, раскрывать одну и ту же черту личности. Противоречивость в ответах на дублиру­ющие вопросы означает действие различных установок испытуемого и выявляет невозможность оценить ту или иную его личностную ха­рактеристику с помощью данного опросника.

Еще одной мерой, направленной не столько на выявление, сколько на предупреждение фальсификации, связанной с действием устано­вок, является использование метода вынужденного выбора. Он со-

стоит в том, что отвечающему предлагается выбрать между двумя терминами или фразами, которые кажутся одинаково допустимыми, но имеют разную валидность. Спаренные фразы в социальном отно­шении могут быть либо обе желательными, либо обе нежелательны­ми. Задания, построенные по типу вынужденного выбора, могут со­стоять из 3, 4 или 5 пунктов, из которых испытуемый должен указать наиболее и наименее близкое ему высказывание и т. д. Метод вынуж­денного выбора использован в опроснике ПДО А. Е. Личко и ряде других.

Использование метода вынужденного выбора для контроля социаль­ной желательности требует двух типов информации о каждой альтер­нативе ответа: информации о социальной желательности, или «индексе предпочтения», и валидности, или «индексе различения». Социальная желательность может быть установлена с помощью субъективных оце­нок заданий в отношении альтернатив выбора репрезентативной груп­пой испытуемых или проверкой частоты, с которой встречаются отве­ты при оценивании самих себя. В своих работах А. Эдварде установил, что частота выбора и установленное социально желательное мнение коррелируют в пределах от 0,80 до 0,90. Иначе говоря, в среднем само­описания какой-то выборки людей почти совпадают с усредненным описанием желательной личности. Субъективная оценка социальной желательности заданий остается стабильной в группах, различаю­щихся полом, возрастом, образованием, социоэкономическим уровнем и национальностью.

Впрочем, некоторые исследования показывают, что метод вынуж­денного выбора лишь снижает влияние фактора социальной желатель­ности. Но не устраняет его совсем. Более того, есть данные, что ответы в опросниках, построенных по методу вынужденного выбора, могут сознательно фальсифицироваться, чтобы создать желательное впечат­ление в соответствии с конкретными целями индивидов. Кроме того, установлено, что задания в таких опросниках, созданные на основе усредненных групповых суждений об общей социальной желательно­сти, могут оказаться неодинаковыми для разных испытуемых.

Итак, метод *вынужденного выбора недостаточно эффективен для устранения фальсификации или социальных установок на желатель­ность ответа.* Кроме того, его применение приводит к дополнитель­ным методическим трудностям, связанным с интерпретацией диагно­стических результатов (например, иногда удается получить инфор­мацию не об абсолютной силе проявления той или иной личностной черты, а лишь о ее относительной выраженности).

Для устранения влияния на результаты опросника установки на молчаливое согласие диагност при его разработке должен уравнять число заданий, в которых ответ «да» или «верно» оценивается балла­ми, и число заданий, в которых баллы начисляются за ответы «нет» или «неверно». Такое уравнивание может быть достигнуто правиль­ным отбором и переформулировкой вопросов. К сожалению, это сде­лано далеко не во всех диагностических опросниках, что снижает до­стоверность получаемых с их помощью данных.

Метод, используемый для выявления действия некоторых устано­вок на ответы, называется *методом контрольных шкал* (иногда их на­зывают шкалами лжи). Этот метод заключается в том, что в опросник, помимо диагностических пунктов, направленных на измерение тех или иных содержательных личностных свойств, вводятся пункты, выявля­ющие стилевые особенности индивидов. Три типа контрольных шкал имеются в опроснике MMPI — это шкалы L, F и К, описанные ранее.

Все вышеизложенное показывает, какие трудности встают перед психологом, желающим разработать хороший диагностический опрос­ник. Он должен понимать, что формулировки вопросов, выбор тех или иных лексических единиц влияют на содержание ответов. Поэтому одно из основных требований к формулировкам вопросов — ясность и точность. Они должны быть простыми настолько, чтобы стать понят­ными для всех опрашиваемых. Трудность понимания вопросов зави­сит, среди прочего, и от использованных слов, от таких их характе­ристик, как многосложность и многозначность. Особенно сложные и многозначные слова должны по возможности исключаться. Каждый вопрос должен содержать только одну мысль, поскольку многознач­ность приведет к разноплановости понимания одного и того же вопро­са разными испытуемыми, а это, в свою очередь, не позволить сравни­вать их ответы.

Опасны наводящие вопросы, внушающие определенный ответ, а так­же стереотипные формулировки, предполагающие столь же стерео­типные ответы. Вопросы должны быть сформулированы так, чтобы их содержание было по возможности беспристрастным, социально ней­тральным. Вопросы должны быть точными — не следует задавать об­щий вопрос, желая получить информацию частного характера. Каж­дый из вопросов должен быть связан с диагностируемой личностной особенностью, поэтому обязательны проверки опросников в отноше­нии гомогенности.

Но главная особенность любого опросника, о которой должен пом­нить его создатель, состоит в том, что психологическое содержание

пунктов опросника неизбежно отражает теоретическую позицию со­ставителя, его концепцию. Отвечающий может выразить свое мнение только о том, о чем его спрашивают, и только в том смысле, который навязан автором опросника. Опросник может не затронуть важные сто­роны личности опрашиваемого, если этого не захотел или не смог пре­дусмотреть автор. Опросник всегда строится в соответствии с замыс­лом и взглядами автора и будет полезен только в рамках этого замысла.

Итак, все отмеченные выше особенности опросников позволяют говорить о том, что процесс их создания сопряжен с большими труд­ностями. Наивным и поверхностным является представление о том, что любые наборы вопросов по какой-то теме без надлежащих прове­рок и научного обоснования, без учета всех трудностей их создания могут рассматриваться как психодиагностические инструменты.

Однако знать и понимать указанные выше специфические особен­ности метода опросников важно не только тем, кто занимается их раз­работкой, но и пользователям, а также тем, кто использует полученные с их помощью результаты. Любые методы психодиагностики следует рассматривать в качестве определенных, обладающих специфически­ми свойствами способов извлечения первичной диагностической ин­формации об испытуемых. Интерпретация этой информации возмож­на лишь при условии понимания пользователем истории создания методики, ее ограниченности, тех допущений, которые были сделаны при этом, возможных ошибок и неточностей, связанных со спецификой методики. Необходима определенная доля критичности в отношении методик и получаемой с их помощью информации. В отношении же опросников следует отметить следующее: психодиагносты как в нашей стране, так и на Западе единодушны в том, что они по методическому уровню стоят ниже других формализованных методов. Для повыше­ния достоверности и прогностичности их результатов следует исполь­зовать их в комплексе с другими диагностическими методами.

**Вопросы и задания**

1. Назовите основные виды личностных опросников.

2. В чем главные недостатки личностных опросников?

3. Дайте характеристику MMPI, перечислите основные правила ана­лиза и интерпретации этого опросника.

4. Каковы теоретические основы опросника Шмишека и ПДО?

5. Чем опросники отдельных черт отличаются от типологических опросников?

6. Охарактеризуйте опросники диагностики самоотношения В. В. Сто-лина и С. Р. Пантелеева.

Рекомендуемая литература

1. *Александровская Э. М., Гилъяшева И. Н.* Адаптированный моди­фицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кет-телла. — М., 1995.

2. *Анастази А.* Психологическое тестирование. Т. 2. — М., 1982.

3. *Анастази А., Урбина С.* Психологическое тестирование. — СПб., 2001.

4. *Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Соколова Е.Д.* Методика много­стороннего исследования личности. — М., 1994.

5. *Леонгард К.* Актуализированные личности. — Ростов н/Д., 2000.

6. *Личко А. Е.* Подростковая психиатрия. — Л., 1979.

7. *Личко А. В., Иванов Н. Я.* Диагностика характера подростков. — М., 1995.

8. *Мадди С.* Теории личности: сравнительный анализ. — СПб., 2002.

9. Методики психодиагностики в спорте / Сост. В. Л. Марищук и др.-М-\* 1990.

10. Общая психодиагностика. — М., 1987.

11. *Хекхаузен X.* Мотивация и деятельность. Т. 2. — М., 1986.

12. *Шмелев А. Г.* Психодиагностика личностных черт. — СПб., 2002.

**Глава 2**

**Проективные методики**

Эти методы основаны на анализе продуктов воображения и фанта­зии и направлены на раскрытие внутреннего мира личности, мира ее субъективных переживаний, мыслей, установок, ожиданий. Приори­тет в использовании термина «проекция» для обозначения особой группы методов принадлежит *Л. Франку,* выделившему ряд общих признаков у некоторых известных к тому времени и весьма заметно отличающихся друг от друга техник оценки личности [86]. Специфи­ческие особенности проективных методик уже обсуждались в части I, гл. 2. Напомним их:

♦ относительно неструктурированная задача, допускающая неогра­ниченное разнообразие возможных ответов;

♦ неоднозначные, расплывчатые, неструктурированные стимулы, выполняющие роль своеобразного «экрана», на который испыту­емый может проецировать характерные для него личностные чер­ты, проблемы, состояния;

♦ глобальность подхода к оценке личности и, прежде всего, к выяв­лению ее скрытых, неосознаваемых, завуалированных сторон.

Возникая, как правило, в клинических условиях, проективные ме­тоды были и остаются в основном инструментом психолога-клиници­ста. На их теоретических обоснованиях отразилось влияние психоана­литических концепций и перцептивных теорий личности.

Проективные методы в настоящее время распространены, их число велико и продолжает увеличиваться; литература по ним обширна — по отдельным техникам число публикаций превышает 6000 [12].

Вместе с тем они продолжают оставаться излюбленной мишенью для критики. Общепринятым является мнение о недостаточной объ­ективности проективной техники, о несоответствии многих методик требованиям, обычно предъявляемым к психодиагностическому ин­струментарию. Так, А. Анастази отмечает, что с точки зрения психо­метрики они «в подавляющем большинстве выглядят жалко» [10, т. 2,

с. 182]. В числе их недостатков обычно видят отсутствие или неадек­ватность нормативных данных, что приводит к трудностям **и** субъек­тивизму интерпретации индивидуальных результатов, когда психолог вынужден доверяться своему «клиническому опыту». Другой недо­статок состоит в том, что в некоторых проективных методиках отсут­ствует объективность в определении показателей, часто неудовлет­ворительными являются коэффициенты гомогенности и ретестовой надежности. Попытки их валидизации страдают методическими не­достатками либо из-за плохой контролируемости условий экспери­мента, либо из-за необоснованности статистического анализа, либо из-за неверного формирования выборки. Как указывает А. Анастази [10, т. 2, с. 182], число работ, потерпевших неудачу в доказательстве какой-либо валидности таких проективных методик, как «Нарисуй челове­ка» **и** «Чернильные пятна» Роршаха, поистине впечатляет.

Однако, несмотря на отмеченные недостатки, популярность и ста­тус проективных методик практически не меняются. В первую очередь это объясняется тем, что они, по признанию психодиагностов, *в мень­шей степени подвержены фальсификации со стороны испытуемого,* чем опросники, и потому более пригодны для диагностики личности. Это преимущество проективных методов связано с тем, что их цель обычно замаскирована, **и** испытуемый не может угадать способы интерпрета­ции диагностических показателей и их связь с теми или иными прояв­лениями личности; поэтому он не прибегает к маскировке, искажению, защитным реакциям при обследовании.

Кроме того, проективные методы *эффективны для установления контакта с испытуемым,* в работе с маленькими детьми. Они, как пра­вило, вызывают интерес со стороны испытуемого, который вовлекает­ся в их выполнение.

Таким образом, при использовании проективных методик пробле­ма создания и поддержания мотивации на диагностирование не явля­ется такой острой, как при применении других типов методов.

Вместе с тем некоторые психологи (Л. Каплан, Л. Кронбах) все чаще рассматривают проективные методики как клинические инструмен­ты, которые могут служить дополнительным качественным средством ведения диалога с обследуемым пациентом [10, т. 2] . При таком под­ходе их ценность зависит от умений клинициста, а психометрические характеристики оказываются ненужными.

Однако продолжается работа по психометрической квалификации многих проективных методик. Психологи собирают все более полные и обобщенные сведения относительно их нормативных показателей,

осуществляются попытки модификации процедур **и** способов обработ­ки. Работа в этом направлении позволит, вероятно, в будущем расши­рить сферу и доступность применения проективных методик широко­му кругу диагностов и исследователей.

В этой главе мы рассмотрим основные, наиболее известные и ис­пользуемые в нашей стране проективные методики, опираясь на пред­ложенную Л. Франком классификацию (см. часть I, гл. 2).

§ 1. Проективные методики структурирования

**Методика чернильных пятен Г. Роршаха** *(Rorschach Inkblot Test).* Эта методика является одной из самых популярных. Разработанная швейцарским психиатром *Г. Роршахом,* она впервые была описана в 1921 г. [138]. Хотя стандартизированные серии чернильных пятен ис­пользовались психологами и раньше для изучения воображения и дру­гих психических функций, Г. Роршах был первым, кто применил чер­нильные пятна для диагностического исследования личности в целом. Развивая этот метод, Г. Роршах экспериментировал с большим коли­чеством чернильных пятен, которые он предъявлял различным груп­пам психически больных. В результате подобных клинических иссле­дований те характеристики ответов, которые можно было соотнести с различными психическими заболеваниями, постепенно объединялись в системы показателей. Методы определения показателей затем отра­батывались с помощью дополнительного тестирования умственно от­сталых **и** нормальных людей, художников, ученых и других лиц с изве­стными психологическими характеристиками. Г. Роршах предложил основные способы анализа и интерпретации ответов.

В методике Роршаха используются 10 карточек, на каждой из которых отпечатано двухстороннее симметричное пятно. Пять пятен выполнено только в серо-черных тонах, два содержат дополнительные штрихи яр­ко-красного цвета, а остальные три представляют собой сочетание цве­тов пастельных тонов. Таблицы предъявляются последовательно с 1 по 10 в стандартном положении, указанном на обороте. Предъявление таб­лицы 1 сопровождается инструкцией: «Что это такое, на что это может быть похоже?» [86]. В дальнейшем инструкция не повторяется. После окончания спонтанных высказываний испытуемого с помощью допол­нительных вопросов стимулируют к продолжению ответов. Помимо до­словной записи ответов испытуемого по каждой карточке эксперимен­татор отмечает время ответа, непроизвольные реплики, эмоциональные проявления и другие изменения поведения испытуемого во время сеан­са диагностирования. После предъявления всех 10 карточек экспери­ментатор по определенной системе опрашивает испытуемого относи­тельно частей и особенностей каждого из пятен, по которым возникли

ассоциации. Во время опроса испытуемый может также уточнить или дополнить прежние свои ответы.

Имеется несколько систем для подсчета и интерпретации показате­лей методики Роршаха. К числу наиболее общих включаемых в пока­затели категорий можно отнести *локализацию, детерминанты, содер­жание, популярность* [14; 86].

**Локализация** указывает на часть пятна, с которой испытуемый ас­социирует свой ответ: используется ли при ответах все пятно, какая-то общая деталь, необычная деталь, белая часть карточки или какая-то комбинация белого и темного участков.

**Детерминанты** ответа — это те параметры пятна, которые вызыва­ют ответ. Они включают форму, цвет, оттенок и движение. Хотя, ко­нечно, в чернильном пятне самом по себе нет никакого движения, все же восприятие испытуемым пятна как движущегося объекта относится к этой категории. Внутри этих категорий проводится более подробная дифференциация. Например, движение человека, движение животного, а также абстрактное или неодушевленное движение подсчитывается отдельно. Точно так же оттенок может восприниматься как представ­ляющий глубину, текстуру, неопределенную форму, скажем, облако или серо-белое воспроизведение цвета.

Содержание. Трактовка содержания меняется в зависимости от си­стемы определения показателей, но некоторые основные категории используются постоянно. Главными среди них являются человече­ские фигуры и их детали (или фрагменты человеческого тела), фигу­ры животных и их детали, анатомическое строение. К другим широко применяемым категориям показателей можно отнести неодушевлен­ные объекты, растения, географические карты, облака, пятна крови, рентгеновские снимки, сексуальные объекты, символы.

Показатель **популярности** часто определяется на основе относитель­ной частоты различных ответов среди людей вообще, сравнением с таб­лицами популярных ответов.

Интерпретация показателей методики Роршаха опирается на относи­тельное число ответов, попадающих в различные категории, а также на определенные соотношения и взаимосвязи различных категорий. На­правления интерпретации не имеют удовлетворительного теоретиче­ского обоснования, а целиком определяются эмпирическими соотноше­ниями отдельных показателей с теми или иными свойствами личности. Так, например, трудно объяснить с научных позиций, почему использо­вание в ответах редких деталей свидетельствует о неуверенности, тре­вожности, а толкование белого фона у экстравертов — о негативизме.

В психологическом заключении по результатам методики Г. Рор­шаха обычно описываются интеллектуальная и аффективная сферы личности, а также особенности ее межличностных взаимодействий. Психолог-клиницист, составляя его, учитывает и дополнительную ин­формацию, полученную из внешних источников.

Основным фактором, затрудняющим интерпретацию показателей методики Роршаха, является суммарное число ответов, известное как продуктивность ответов. Эмпирически показано, что продуктивность ответов непосредственно связана с возрастом, интеллектуальным уров­нем и образованием индивида. Хотя считается, что описываемая ме­тодика применима к людям в возрасте от дошкольного до взрослого, нормативные данные изначально были получены, по большей части, в группах взрослых. Стремясь расширить возрастные границы интер­претации методики Роршаха, Л. Эймс и его коллеги собрали и опуб­ликовали нормы для детей в возрасте от 2 до 10 лет, для подростков — от 10 до 16 лет, для пожилых людей — в возрасте от 70 лет и выше [12].

В настоящее время предпринимаются попытки использовать вы­числительную технику в обработке результатов этой методики.

§ 2. Проективные методики интерпретации

Другая известная проективная методика — **Тематический аппер­цептивный тест** *(Thematic Apperception Test — TAT) —* была создана еще в 1935 г. *К. Морган* и *Г. Мюрреем* [97; 136]. Она применяется в клини­ческой практике для диагностики неврозов и психосоматических рас­стройств.

Стимульным материалом ТАТ является стандартный набор из 30 таб­лиц с изображением относительно неопределенных ситуаций, а также таблица — пустой бланк. Каждому испытуемому дается 20 таблиц, ко­торые подбираются психологом заранее с учетом его пола и возраста. Методика предназначена для диагностирования лиц, начиная с возра­ста 14 лет.

Испытуемого просят составить по картинке рассказ, объяснив, что привело к изображенному событию, что происходит в данный момент, что будет происходить в дальнейшем, о чем думают и что чувствуют пер­сонажи. При предъявлении пустого бланка его просят вообразить ка­кую-либо картину и описать ее, а затем составить по ней рассказ. В про­цессе диагностирования фиксируется время, затраченное на каждую таблицу, латентное время (от момента предъявления таблицы до начала рассказа), длительные паузы, жесты, мимика, поза, настроение. Ведется запись рассказов и всех речевых высказываний испытуемого [55; 86].

Как правило, диагностика проводится в два сеанса с интервалом меж­ду ними в одни сутки. По окончании рассказов следует беседа с испыту-

емым, в ходе которой психолог, прежде всего, выясняет источники тех или иных сюжетов, причины логических неувязок, речевых ошибок, ого­ворок, получает дополнительные сведения об испытуемом.

Г. Мюррей, анализируя рассказы испытуемого, выделял несколько этапов. На первом этапе следует определить героя каждого рассказа. На втором этапе выявляются важнейшие характеристики героя — его стремления, желания, чувства, черты характера, привычки. По терми­нологии Г. Мюррея, это проявления потребностей, который он опре­делял как динамические образования, организующие и направляющие психическую деятельность и поведение человека. Потребность — глав­ная категория теории личности Г. Мюррея (персонологии). Анализ потребностей необходим для уточнения индивидуальности, посколь­ку каждому человеку присущ специфический их комплекс. Г. Мюррей выделил и описал множество потребностей, которые он классифици­ровал по разным основаниям (потребности в деятельности и в резуль­тате, созидательные и негативные потребности и др.) [59]. Наиболее известной среди этих классификаций, делающей акцент на происхож­дении потребности и, следовательно, на направлении деятельности, к которой она побуждает, является следующая: различаются *психиче­ские, организменные* и *социальные* потребности.

Для анализа результатов ТАТ Г. Мюррей составил перечень и под­робные описания 20 потребностей, среди которых доминантность, аг­рессия, автономия, социальность, достижение, самозащита и др. По­сле нахождения потребностей у героев рассказов психолог должен оценить их в баллах (от 1 до 5) в зависимости от интенсивности, дли­тельности и частоты проявления, значения для развития сюжета [86].

Завершающий этап обработки заключается в их ранжировании с це­лью выделения доминирующих потребностей, проявляющихся силь­нее и чаще всего на протяжении всего диагностирования (то есть во многих рассказах). По гипотезе Г. Мюррея, испытуемый идентифици­рует себя с героями рассказов; поэтому найденные потребности **и** их иерархия характеризуют его личность.

Каждой потребности соответствует определенное давление, ощуща­емое со стороны. Давление рассматривается пусковым механизмом потребности, необходимым для того, чтобы она стала активной доми­нантой поведения. Их взаимодействие — тема — является базовым объ­ектом психологического анализа, позволяющим описать взаимоотно­шения индивида со средой.

Мюрреевская схема анализа результатов ТАТ не является един­ственной. Существуют многочисленные ее модификации и дополне-

ния, опирающиеся на разные теоретические концепции. Их возникно­вение в первую очередь объясняется направленностью на получение личностной информации, которая может маскироваться защитными механизмами. С этой целью наряду с содержательными характеристи­ками рассказов выделяют их формальные (структурные) показатели.

В настоящее время благодаря усилиям многих психологов, среди ко­торых следует назвать Д. Рапапорта, С. Томкинса, М. Арнольд, Л. Бел-лака, выделено 27 показателей, которые можно получить по ТАТ [55]. Не все являются обязательными, то есть фиксируемыми в каждом рас­сказе, но важным принципом анализа является ориентация на их це­лостную систему, а также на их интеграцию с другими данными об испытуемом. Использование ТАТ требует от диагноста высокого про­фессионализма, означающего не только знания **и** опыт, но и опору на интуицию.

Правильное, квалифицированное применение этой сложной ме­тодики позволяет получить целостное, глобальное знание о лично­сти, в котором представлена информация о доминирующих потреб­ностях, степени их удовлетворения, конфликтах со средой, целях и средствах их достижения, преградах, состоянии аффективной сферы, психологических защитах, жизненной позиции, мировоззрении, само­оценке.

ТАТ и использованный в нем подход к оценке личности послужили основой для разработки целого ряда родственных методик, направлен­ных на измерение одной потребности (например, в достижении или агрессии), для диагностики разных возрастных групп (подростковый апперцептивный тест, геронтологический апперцептивный тест).

Известен **Тест детской апперцепции** *(Children's Apperception Test* — *CAT),* разработанный *Л. Беллаком* (1949, 1955, 1965) и предназначен­ный для диагностики детей в возрасте от 3 до 10 лет [10, т. 2; 21]. На карточках CAT вместо людей изображены животные в антропоморф­ных ситуациях, так как предполагается, что маленьким детям легче фантазировать с изображением животного, чем человека. Эта методи­ка широко используется в практике детских психологов-консультан­тов и позволяет выявить основные потребности ребенка и степень их удовлетворения, его взаимоотношения с окружающими людьми, стра­хи, конфликты, психологические защиты.

Несмотря на то что практическая ценность ТАТ и сходных мето­дик не подвергается сомнению со стороны клиницистов, психодиаг­носты продолжают исследования их психометрических параметров [10, т. 2; 12].

Еще одной проективной методикой интерпретации является Мето­дика рисуночной фрустрации Розенцвейга *(Rosenzweig Picture Frust­ration Study)* [139].

В ТАТе и родственных ему методиках картинки используются для того, чтобы стимулировать свободную игру воображения и вызывать сложные вербальные ответы. В противоположность этому, методика «рисуночной фрустрации» Розенцвейга *(RPF-study)* дает меньше про­стора для фантазии и требует более простых ответов. Созданная *С. Ро-зенцвейгом* на основе его теории фрустрации и агрессии, эта методика, опубликованная еще в 1945 г. и имеющая большое количество после­дующих модификаций, представляет собой серию условных рисунков, на которых один персонаж произносит какие-то слова и тем самым определенным образом срывает («фрустрирует») намерения и дей­ствия другого персонажа или привлекает внимание к фрустрирующей ситуации [139]. На специально отведенном пустом месте стимулыюй карточки испытуемый пишет, что, по его мнению, ответил бы фруст-рированный персонаж.

В соответствии с теорией фрустрации С. Розенцвейга это состоя­ние возникает у человека в тех случаях, когда он по каким-то причи­нам не может удовлетворить потребность, добиться намеченной цели. Фрустрация называется первичной (депривацией), если удовлетворе­ние потребности невозможно из-за отсутствия ее объекта. Вторичная фрустрация возникает, когда на пути к цели встречается препятствие, мешающее ее достижению.

Поскольку состояние фрустрации индивид переживает довольно часто в контексте повседневных жизненных ситуаций, он со временем вырабатывает специфические эмоциональные и поведенческие спосо­бы реагирования. Если его отношение к фрустрирующим обстоятель­ствам адекватно, а способы преодоления фрустрации отличаются ус­тойчивостью, то можно говорить о так называемой фрустрационной толерантности. Согласно С. Розенцвейгу, фрустрационная толерант­ность характеризует развитую, зрелую личность. Поэтому так важно психологу не только выявить специфический набор фрустрационных реакций, свойственный индивиду, но и установить их устойчивость. Помимо этого, на основе таблиц стандартных ответов (ответов, ко­торые дают не менее 40 % испытуемых) рассчитывается показатель групповой конформности, позволяющий судить о степени социальной адаптации индивида.

Методика С. Розенцвейга существует в двух вариантах — для взрос­лых, начиная с 15 лет, и для детей в возрасте 4-12 лет. Она обладает

относительно объективной процедурой оценки результатов и более доступна статистическому анализу, чем большинство проективных методик.

Для формализации словесных ответов испытуемых Розенцвейг пред­ложил использовать выделенные им оценочные категории. По типу реакции, отражающему доминирующее в ответе содержание, разли­чают:

♦ препятственно-доминантные реакции — препятствия, вызыва­ющие фрустрацию, всячески акцентируются независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или не­значительные;

♦ самозащитные — активность проявляется в форме порицания ко­го-либо, отрицания или признания собственной вины, уклонения от упрека и направлена на защиту своего Я;

♦ конструктивно-упорствующие реакции — постоянно направлен­ные на выявление конструктивного решения или выхода из кон­фликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности позитивно разрешить ситуацию, либо в форме уверенности в том, что время и ход со­бытий приведут к ее разрешению.

По направленности реакции оцениваются как:

♦ *экстрапунитивные —* направленные на живое или неживое окру­жение, при этом осуждается внешняя причина фрустрации и под­черкивается ее степень, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица;

♦ *интропунитивные* — направленные на самого себя с принятием вины или ответственности за исправление возникшей ситуации; при этом фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению;

♦ *импунитиеные* — направленные на ослабление и преобразование «агрессивной энергии» в нечто незначительное, неизбежное, пре­одолимое со временем; при этом обвинение окружающих или са­мого себя отсутствует.

Так как любое словесное высказывание-ответ на ситуацию С. Ро­зенцвейга можно охарактеризовать и по направлению, и в отношении доминирующего содержания, всевозможные их сочетания (3x3) обра­зуют 9 оценочных факторов, к которым добавлены еще 2, использу­емые для оценки защитных реакций в ситуациях обвинения (когда субъект подвергается нападкам, упрекам со стороны фрустрирующего

персонажа). Этап формализации ответных реакций испытуемого со­стоит в обозначении их с помощью оценочных факторов, что создает условия для количественной обработки. Количественные показатели, отражающие соотношения типов и направлений реакций, преоблада­ющие способы поведения и защиты от обвинений, уровни фрустраци-онной толерантности и социальной адаптации, подвергаются интер­претации **и** описываются в психологическом заключении.

Общий подход к оценке индивидуальности, предложенный Розен-цвейгом, был использован в других методиках, например для выявле­ния отношения к национальным меньшинствам (Дж. Браун), к выпу­скаемым товарам (Г. Смит) и др. [10, т. 2].

В России эта методика используется в клинической практике для дифференцированной диагностики неврозов, при прогнозировании социально-опасных действий психически больных. Широко применя­ется она и в практической работе со здоровыми людьми для прогноза поведения в трудных **и** конфликтных ситуациях, для предсказания эмоциональных реакций при столкновении с проблемами, для выяв­ления трудностей во взаимодействии с людьми, при анализе причин социальной дезадаптации. Адаптация и стандартизация детского ва­рианта были предложены Е. Е. Даниловой [37]. Ею получены нормы для детей в возрасте от 6 до 11 лет.

§ 3. Проективные методики экспрессии

Как известно, к ним относятся методики, в которых диагноз лично­стных свойств ставится с опорой на анализ изобразительной деятель­ности индивида. Особое внимание в таких техниках уделяется рисо­ванию человеческой фигуры.

В качестве примера такой графической методики можно назвать методику К. Маховер **«Нарисуй человека»** *(Machover Draw-a-Person* ***Test- DAP)* [10, т. 2].**

Испытуемый получает карандаш и бумагу с заданием нарисовать чело­века. После того как он заканчивает рисунок, его просят нарисовать че­ловека противоположного пола. Пока индивид рисует, экспериментатор отмечает его реплики, последовательность, в которой рисуются различ­ные части, и другие подробности процесса рисования. За рисованием может последовать беседа, в которой испытуемого просят придумать рассказ о каждом из нарисованных людей, «как если бы он был персона­жем пьесы или романа». Затем испытуемому задается серия вопросов о возрасте, типе образования, профессии, семье и других фактах из жиз­ни изображенных персонажей.

Анализ выполнения методики «Нарисуй человека» в основном но­сит качественный характер и опирается на изучение некоторых парамет­ров рисунков. Особое внимание обращается на абсолютный и относи­тельный размеры мужской и женской фигур, их расположение на листе бумаги, качество линий, последовательность рисования частей фигур, фронтальный или профильный угол зрения, положение рук, изобра­жение одежды, наличие фона, линии основания. Учитываются такие детали рисунков, как отсутствие различных частей тела, диспропор­ция, штриховка, количество деталей, исправления и другие особенно­сти стиля.

Работы по определению валидности этой методики дали противо­речивые результаты. Наиболее систематичные и четко организован­ные исследования, выполненные К. Свенсером, С. Уотсоном, Дж. Фел-лингом и другими, не подтвердили предложенную К. Маховер ди­агностическую интерпретацию [10, т. 2]. Трудности анализа связаны также с тем, что индивидуальные различия в способности к рисова­нию отражаются на общем качестве рисунков.

К классу графических проективных методик относятся также методики, получившие большое распространение: «Рисунок семьи» (В. Вульф и др.), «Дом, дерево, человек» (Дж. Бук), тест «Дерево» (К. Кох), «Автопортрет» (Р. Берне) и многие другие [10, т. 2; 12; 75].

При анализе методик этого класса исследователи исходят из пред­положения о том, что в рисунке человек непосредственно выражает особенности собственной личности, которые поддаются интерпрета­ции с помощью системы эмпирически выверенных критериев.

Широкое применение графические методики в нашей стране, к со­жалению, нашли среди непрофессионалов — педагогов, воспитателей, представителей других профессий. Во многом это объясняется доступ­ностью и кажущейся простотой в использовании. Но отсутствие еди­ной и обоснованной системы интерпретации их показателей приводят к субъективным и неоправданным заключениям. Большое число опуб­ликованных на русском языке пособий по применению графических методик к разным категориям испытуемых отнюдь не способствует профессиональному их использованию. Во многом это объясняется тем, что каждый показатель рисунков в этих пособиях трактуется изо­лированно, вне связи с другими. Но профессионалу-психодиагносту хорошо известно, что для более или менее обоснованного вывода нуж­но опираться на систему показателей, дополняя ее информацией из других источников (бесед, наблюдений).

Поэтому нам представляется полезным опыт модификации других графических методик — **Дом, дерево, человек** и **Кинетический рису-**

fclQ TQ4.IQ III- ^yr

**hok семьи,** выполненной *Р. В. Беляускайте* [39]. Она предложила стан­дартную проверку их индивидуального применения и системный под­ход к анализу результатов. Для этого общепризнанные показатели ри­сунков были сгруппированы в ряд симптомокомплексов, каждый из которых характеризовал отдельную личностную черту или особенно­сти взаимоотношений с окружающими. Для каждого показателя ри­сунка предусмотрена оценка в баллах, зависящая от его выраженности и значительности для той характеристики, к которому этот показатель

отнесен.

Для методики «Дом, дерево, человек» были выделены 8 характери­стик, которые можно оценить с ее помощью. Это незащищенность, тре­вожность, недоверие к себе, чувство неполноценности, враждебность, конфликтность, трудности в общении и депрессивность. Для методи­ки «Кинетический рисунок семьи» их 5: благоприятная семейная си­туация, тревожность, конфликтность в семье, чувство неполноценно­сти и враждебность в семейной ситуации.

Приведем пример группировки показателей рисунка для характе­ристики «Враждебность в семейной ситуации» (табл. 2).

***Таблица 2***

**Пример выделения симптомокомплексов и оценки параметров рисунков**

**методики «Кинетический рисунок семьи»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Характеристика | Симптомы | Оценка (баллы) |
| Враждебность в семейной ситуации | 1. Одна фигура на другом листе или другой стороне листа | 2 |
| 2. Агрессивная позиция фигуры | 1 |
| 3. Зачеркнутая фигура | 2 |
| 4. Деформированная фигура | 2 |
| 5. Обратный профиль человека | 1 |
| 6. Руки раскинуты в стороны | 1 |
| 7. Пальцы длинные, подчеркнуты | 1 |

Обработка результатов испытуемого заключается в подсчете сум­мы баллов всех показателей рисунков по каждой характеристике. Пред-

ставив полученные суммы в процентах, можно сравнивать выражен­ность разных характеристик, выявлять доминирующие.

Описанная схема анализа результатов графических методик снижа­ет степень субъективизма в их интерпретации. Будучи дополненной информацией, полученной в ходе беседы с испытуемым, она позволя­ет даже начинающему психодиагносту давать достаточно достоверные заключения относительно личностных особенностей испытуемого.

Завершая главу о проективных методах диагностики, отметим, что несмотря на критику в их адрес и ряд методических проблем, связан­ных с ними, исследования их возможностей продолжаются, идет по­иск более тонких способов анализа, совершенствуются процедуры при­менения. Продолжают разрабатываться новые методики. Например, создана методика совместного рисования, требующая участия всей семьи или супружеской пары в выполнении единого рисунка в при­сутствии психотерапевта, внимательно наблюдающего за поведением всех участников [12].

Вопросы и задания

1. Каковы цели использования проективных методов?

2. Каковы достоинства и недостатки проективных методов?

3. Дайте общую характеристику ТАТ, опишите области примене­ния этой методики.

4. Каковы теоретические основы методики рисуночной фрустра­ции Розенцвейга?

5. Опишите способы анализа и основные показатели методики Ро­зенцвейга.

6. Перечислите достоинства и недостатки графических проектив­ных методов.

Рекомендуемая литература

1. *Ашстази А.* Психологическое тестирование. Т. 2. — М., 1982.

2. *Анастази А., Урбина С.* Психологическое тестирование. — СПб., 2001.

3. *Белый Б. И.* Тест Роршаха. Практика и теория. — СПб., 1992.

4. *БурлачукЛ. Ф.* Руководство CAT. — Киев, 1995.

5. *Данилова Е. Е.* Детский тест «рисуночной фрустрации» С. Розен­цвейга. - М., 1992.

6. *Мадди С.* Теории личности: сравнительный анализ. - СПб., 2002.

7. Основы психодиагностики / Под ред. А. Г. Шмелева. - Рос­тов н/Д., 1996.

8. *Романова Е. С.* Графические методы в практической психоло­гии. - СПб., 2002.

9. *Соколова Е. Т.* Проективные методы исследования личности. -М., 1980.

**Часть IV**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ**

**ДИАГНОСТИКИ**

**Глава 1**

**Прогностичность результатов личностных методик**

Психодиагносты, создавая и используя свои методики, предпола­гают на основе их результатов строить прогнозы успешности деятель­ности, особенностей поведения и специфики развития индивидов, проявляемых на протяжении относительно длительных периодов вре­мени. Очевидно, что возможность предсказаний обеспечивается от­носительной стабильностью тех черт психики и тех направлений их изменений, которые диагностируются. Для оценки степени стабиль­ности предусмотрены процедуры определения ретестовой надежности (см. часть I, гл. 3). Но оправдываются ли прогнозы, осуществляемые посредством методик, соответствующих требованиям надежности? Насколько эти прогнозы точны?

Когда оцениваются особенности когнитивной сферы, предсказа­ния будущих индивидуальных достижений в релевантных видах де­ятельности при соблюдении определенных правил и условий оказыва­ются довольно точными. Это можно объяснить тем, что, во-первых, характеристики познавательного развития достаточно стабильны (в определенных временных интервалах). Во-вторых, они являются существенным, некомпенсируемым условием успешности тех видов деятельности, где требуется сформированность когнитивной сфе­ры (как уже отмечалось ранее, диагностические тесты определяют готовность к выполнению соответствующих видов деятельности). В-третьих, методический уровень тестов (а именно этот тип ди­агностических методик используется для оценивания когнитивной сферы) довольно высок по сравнению с личностными методиками. Поэтому те параметры, которые диагностируются с помощью тестов интеллекта, креативности, специальных способностей, объясняют зна­чительную часть индивидуальных вариаций достижений и, будучи дополнены информацией о мотивации и средовых условиях, могут ис­пользоваться для индивидуальных прогнозов.

Иначе обстоит дело с диагностикой личности. Личность рассма­тривается на современном этапе как сложная система взаимодейству­ющих элементов, а ее поведение трактуется как имеющее нелинейную динамику. Внешнее психическое реагирование и социальное пове­дение личности не могут быть непосредственно и однозначно соот­несены с той или иной личностной чертой. Психодиагносты вслед за психологами отказались от трактовки личностных черт (и их сово­купностей) как стабильных каузальных сущностей, объясняющих по­ведение, и рассматривают их в системе взаимодействия «личность — ситуация». Поэтому, как пишет А. Анастази, «Диагностирование не означает навешивание на индивида ярлыка из категориального аппа­рата традиционной психиатрии или применения медицинских терми­нов» [10, т. 2, с. 153]. Психологические исследования неопровержимо свидетельствуют о том, что одни и те же поведенческие проявления у разных индивидов могут иметь разное причинное объяснение, а инди­вид может обнаружить несогласованность своего поведения в сходных ситуациях. Все это затрудняет прогноз функционирования личности по результатам диагностических методик, а точнее, делает возможным лишь статистически значимый прогноз.

Следует отметить, что психодиагносты неоднократно отмечали, что их методики гораздо эффективнее оценивают и дифференцируют со­циальные группы, а не отдельных индивидов. Они полезны для обна­ружения общих тенденций, а также связей личностных особенностей между собой и с внешним критерием, но не дают ключ к познанию индивидуальной психики. Индивидуальный диагноз и вытекающий из него прогноз затруднены. Одна из причин такого положения за­ключается в том, что невозможно эффективно диагностировать инди­видуальную психику, не понимая и не учитывая того, как она фор­мировалась, каков ее прошлый опыт. Подробнее эти вопросы будут обсуждены в данной главе.

§ 1. Субъективизм средовых оценок и индивидуальный прогноз поведения

Проблема интерпретации и использования на ее основе диагности­ческих результатов остается самой сложной в работе психодиагноста-практика. Для того чтобы в каждом конкретном случае правильно ее решить, необходимо глубокое знание психологии. Только такое под­линно научное психологическое знание, а не здравый смысл и житей-

екая мудрость, позволяет перейти от диагноза к прогнозу, который и является почти всегда главной задачей практического психолога, в какой бы сфере он ни работал.

Чтобы доказать это, рассмотрим некоторые заблуждения обыден­ной психологии, которым иногда подвержены и психологи. Главное из них — убежденность в прогностичности личностных свойств, про-явлющаяся в том, что на основе информации о личностных чертах многие с уверенностью прогнозируют поведение человека в конкрет­ных жизненных ситуациях. Чтобы доказать неверность таких пред­ставлений, американские психологи Л. Росс и Р. Нисбетт [76] приво­дят следующий пример: спешащий на свидание Джон видит в дверях упавшего и просящего о помощи человека. С точки зрения большин­ства предсказать, как себя поведет в такой ситуации Джон, можно, если обладать определенной информацией о нем. Например, такой — известен ли Джон своей черствостью и бесчувственностью или, напро­тив, добротой и участливостью; как он вел себя в подобных ситуациях; является ли он членом благотворительной организации.

Однако такая информация о личности Джона имеет незначитель­ную прогностическую ценность. Чтобы понять это, достаточно поста­вить себя в подобную ситуацию; станет очевидным, что поведение каждого в первую очередь будет определяться условиями самой ситу­ации и, в частности, внешним видом упавшего человека (производит ли он впечатление больного или пьяницы, наркомана, бомжа). Поми­мо этого, важным будет тот факт, происходит ли это в безлюдном ме­сте или, напротив, вокруг есть люди, которые вместо вас могут оказать необходимую помощь. Существенно, располагаете ли вы временем для оказания помощи.

Таким образом, этот пример показывает, насколько велико влияние на поведение человека в конкретной ситуации особенностей этой си­туации, специфических условий, в которых оказался человек. Знание личностных черт отступает на второй план в прогнозе поведения в определенной ситуации, а обыденное сознание уверено в обратном. Чрезмерно преувеличенное представление людей о значимости лич­ностных черт при одновременной неспособности признать важность ситуационных факторов при их воздействии на поведение человека получило название «фундаментальной ошибки атрибуции» (Л. Росс, Р. Нисбетт, Е. Джонс, Е. Джильберт) [76]. «На практике, когда кто-то хочет предсказать поведение человека, полезнее испытать ситуации, а не свойства человека», пишет известный американский психолог Дж. Бэрон[125, с. 341].

Обыденное сознание преувеличивает стабильность и согласован­ность личностных черт в отношении их проявлений в разных ситуа­циях. Вывод о постоянстве черты делается на основе определенного способа поведения в определенном классе ситуаций. Так возникают заключения об импульсивности, ригидности, экстравертированности и других чертах, свойственных тем или иным индивидам.

В настоящее время практически все психологи признают, что не существует универсальных черт, проявляющихся абсолютно всегда, характеризующих поведение человека во всех ситуациях, предполага­ющих действие соответствующих черт. Стало очевидным, что каждая черта связана с определенным классом ситуаций, является ситуаци­онно-зависимой. Поэтому вместо термина «черта» часто использует­ся понятие «диспозиция» (от лат. *dispositio —* расположение), отража­ющее склонность, предрасположенность к определенному поведению в определенных ситуациях.

Однако неверно полагать, что, зная специфику ситуации, можно предсказать поведение в ней любого человека, а понимая характер си­туационных воздействий на возникновение и развитие определенных личностных черт, можно прогнозировать их проявление у всех или большинства индивидов, испытывающих эти воздействия. Это еще одно заблуждение обыденного сознания. Так, например, в первый день пребывания в школе дети ведут себя по-разному; чаще всего мы не можем предсказать, какие черты проявит в этот день тот или иной пер­воклассник — боязнь незнакомого места, тревожность в непривычной ситуации, любознательность, общительность, отгороженность, конф­ликтность. Какие черты будут доминировать в поведении определен­ного ребенка? Прогноз затруднен, хотя мы знаем специфику данной ситуации, сценарий происходящих событий.

Оказывается, что влияние некоторых значимых с точки зрения боль­шинства людей ситуационных факторов незначительно. Например, Ч. Уидом в своем исследовании показал, что влияние пережитого в детстве физического или сексуального насилия на личность незначи­мо, а Е. Шайн обнаружил отсутствие долговременного эффекта пси­хологической обработки в лагерях военнопленных [76].

Еще один пример того, что могут быть расхождения в оценке значи­мости разных средовых факторов обыденным сознанием и реальным их воздействием. В Кембриджско-Соммервильском исследовании, на­правленном на оказание социально-психологической помощи детям из семей с низким социоэкономическим статусом, среди участников наблюдался существенный разброс в семейных условиях: на одном

8-1168

полюсе были мальчики из достаточно благополучных семей, хотя и бед­ных (отцы работали, матери вели домашнее хозяйство), на другом по­люсе — мальчики из семей, имевших полный набор социальных пато­логий (безработные, пьющие и пр.). Сорок лет спустя разница между мужчинами этих двух групп отсутствовала по таким показателям, как число арестов, психических расстройств, уровень доходов и занятости и пр. Значит, не было обнаружено влияние семейной обстановки на качество жизни и психическое здоровье человека, хотя общепризнан­ной в житейском представлении является важность, первостепенность этого фактора.

Таким образом, предвзятые представления, житейская мудрость не помогают, а вводят в заблуждение, когда нужно оценить влияние сре­ды на формирование личности й поведение человека. Ситуационные факторы, условия среды влияют не так, как мы ожидаем, опираясь на нашу интуицию и жизненный опыт. Некоторые важные с точки зрения большинства факторы оказываются неощутимыми по своему воздей­ствию, а другие, считающиеся слабыми, в действительности оказыва­ют сильное влияние. Необходим тонкий анализ ситуации и факторов воздействия, который может осуществить только квалифицирован­ный психолог.

Итак, *для предсказания поведения человека в конкретной ситуации необходимо не только понимать роль ситуационных факторов, но и уметь оценивать ситуационные влияния.*

*Почему это может сделать только психолог?*

Потому что он понимает, что недостаточно иметь знание о ситуа­ции, вызывающей определенное поведение со стороны человека, нуж­но знать, как ее воспринимает и интерпретирует конкретный человек. Согласно взглядам представителей различных психологических школ, восприятие и понимание представляют собой не пассивную регистра­цию реальности, а активный и конструктивный процесс, деятельность, приводящую к созданию образа среды, мира, отдельных воздействий, и этот образ определяет специфику поведения. Причины индивиду­ального своеобразия поведения видятся прежде всего в разнообразии индивидуальных, субъективных интерпретаций ситуаций. У разных психологов внутренние факторы, приводящие к преодолении непос­редственности восприятия и оценок, называются по-разному — «кон­структы» Дж. Келли, «внутренние условия деятельности» С. Л. Ру­бинштейна, «установка» У. Узнадзе и др. Когнитивисты в 60-е гг. XX в. ввели понятие «субъективный образ ситуации». Главное заключается в том, что представители разных психологических школ признают на-

личие субъективизма в интерпретации факторов среды, доказывая, что абсолютных суждений и оценок, одинаковых для всех людей, не

бывает.

Психология изучает, каким образом люди делают выводы, выносят оценки, суждения относительно ситуаций, окружающей среды, ее сти­мулов, воздействий. Главным механизмом, как отмечают многие, яв­ляется сравнение. Прежде всего человек сравнивает свои восприятия и суждения с контекстом. Так, С. Эш продемонстрировал «эффект первичного впечатления» [76; 135]. Он предъявлял списки личност­ных качеств какого-то воображаемого человека и просил высказать суждения о нем, оценки его. Оказалось, что первые пункты перечня заставляли испытуемых создавать рабочие гипотезы, которые затем диктовали, как интерпретировать последующую информацию. Таким образом, набор одних и тех же качеств, но представляемых в разном порядке, порождал итоговые оценки в отношении воображаемого че­ловека. Первые пункты списка оказывали непропорционально боль­шое влияние. Так, например, термин «интеллектуальный» в зависимо­сти от первоначального впечатления, определяемого первыми перечис­ленными чертами, интерпретировался как «рассудительный, мудрый, проницательный» (при положительном впечатлении) или как «рас­четливый, высокомерный, бесчувственный, равнодушный» (при отри­цательном).

Таким образом, контекст событий или информации о них предоп­ределяет нашу интерпретацию. *Сравнение с контекстом* влияет на на­ши суждения, а последние отразятся на поведении.

Еще один вид сравнения — *с прошлым опытом.* Так возникают та­кие оценки, как «добрые старые времена», «ужасная молодежь», «эти современные нравы». Известно, что пожилые блокадники долгое вре­мя чувствовали себя обеспеченными по сравнению со временем бло­кады, а некоторым первоклассникам школа нравится потому, что в ней не заставляют днем спать, как это было в детском саду,

Следующий вид сравнения — *социальное.* Люди сравнивают себя и окружающих с социально значимыми людьми и на основе этого вы­носят суждения о счастье, таланте, здоровье, богатстве и пр.

Помимо сравнения механизмом формирования субъективных ин­терпретаций является конформность, проявляющаяся в том, что ин­дивид перенимает интерпретации других людей, присваивает их оцен­ки и суждения.

Обобщая, можно утверждать, что в основе индивидуальных интер­претаций всего, с чем встречается человек, лежит его прошлый опыт.

С. Л. Рубинштейн по этому вопросу писал так: «Поскольку внутрен­ние условия, через которые в каждый момент преломляются внешние воздействия на личность, в свою очередь формировались в зависимо­сти от предшествующих внешних воздействий, положение о прелом­лении внешних воздействий через внутренние условия означает вмес­те с тем, что психологический эффект каждого внешнего (в том числе и педагогического) воздействия на личность обусловлен историей ее развития» [80, с. 118].

Итак, *люди активно интерпретируют ситуации и события, а не просто воспринимают их, и с этим связаны дифференциальные разли­чия их поведения в одинаковых условиях среды.* Но, кроме того, следует понимать, что субъективные интерпретации человека могут меняться, и потому один и тот же человек о двух идентичных ситуациях в разное время нередко судит по-разному.

Психологам также известно, что субъективными интерпретациями можно манипулировать, и главный механизм этого манипулирова­ния — присваивание ярлыков и формирование категорий, позволяющее отнести встретившийся предмет, человека или событие к определен­ному классу и сформировать на этой основе определенные ожидания в отношении некоторых его характеристик и соответствующее сужде­ние о нем. Для обозначения этого механизма представители когнитив­ной психологии используют такие термины, как «схема», «сценарий», «структура знания» [109; 121]. Используя их, люди интерпретируют события и ситуации, а также пытаются прогнозировать поведение в них других людей. Например, зная сценарий защиты диплома, инди­вид ожидает определенного поведения участников — оппонентов, ко­миссии, других присутствующих.

Практическая польза наклеивания ярлыков хорошо известна про­пагандистам («консерватор», «террорист» и пр.). Психологи иссле­довали эффект наклеивания ярлыков, введя понятие самореализу­ющегося ожидания. Смысл этого понятия заключается в том, что вера относительно характеристик человека или группы служит формиро­ванию реальности, подтверждающей эту веру (Р. Мертон). Известной иллюстрацией этого феномена является «эффект Розенталя и Джей-кобсон» [76].

Итак, *стремление полагаться на сценарии, схемы и другие структу­ры знаний помогают человеку интерпретировать окружающий мир, прогнозировать события и поведение окружающих, однако часто это делается с чрезмерной уверенностью без понимания индивидуальных различий и в этих готовых структурах знания.* Они меняются от чело-

века к человеку и у одного и того же человека в разное время. Ошибки, допускаемые людьми в прогнозировании поведения других, связаны с непониманием того, что, во-первых, разные люди по-разному ведут себя в одних и тех же ситуациях и, во-вторых, низка согласованность поведения одного и того же человека в разных ситуациях. Проанали­зировав разные исследования, У. Мишел (1968) нашел, что поведен­ческие проявления одной и той же черты коррелируют на уровне меж­ду 0,10 и 0,20. Это значит, что если знать, как некто вел себя в ситуа­ции 1, это почти не отразится на точности предсказания того, как он поведет себя в ситуации 2, требующей проявления той же черты. На низкую кросс-ситуативную согласованность поведения указывают ис­следования Г. Хартшорна и М. Мея (1928) честности учеников началь­ной и средней школ (корреляции 0,23), а также данные Т. Ньюкомба (1929) относительно проявления экстравертированности подростков в летнем лагере (корреляции 0,14) [76; 135].

Предсказание поведения в одной ситуации на основе знания того, как человек вел себя в другой, сходной ситуации, опирается на ожида­ние кросс-ситуативной согласованности поведения. А такое ожида­ние — еще одно заблуждение обыденного сознания.

Итак, *есть основания думать, что люди, включая и психологов, без­основательно преувеличивают стабильность проявления черт, пред­сказывая или объясняя поведение на их основе, а не на анализе ситу­аций.*

Противоположностью такой точки зрения является «ситуацио-низм» — уверенность в том, что поведение человека полностью опре­деляется ситуацией, а кажущиеся различия в чертах личности явля­ются артефактом от восприятия диагностических ситуаций [125].

Между тем личностные черты не следует рассматривать принадле­жащими лишь самому человеку, каждая из них обусловлена и особен­ностями индивида, и спецификой ситуации. Главной детерминантой поведения человека выступают не черты или ситуации в отдельности, а скорее их взаимодействие. Поэтому непостоянство какой-либо чер­ты (например, импульсивности) в разных ситуациях может быть свя­зано с проявлением какого-либо более глубокого постоянства, напри­мер в особенностях категоризации ситуаций, в особой пристрастности их оценок. Если сходны оценки человека в отношении разных си­туаций, тогда и поведение в них скорее всего может быть похожим, а для его предсказания нужны знания этих оценок. Узнать их можно ли­бо посредством особого подхода к диагностике (идиографического), о чем пойдет речь дальше, либо в результате длительного, постоянного

наблюдения за реальным повседневным поведением человека на про­тяжении его жизни. В повседневной жизни мы обычно наблюдаем зна­комых людей в относительно стандартных, типичных, обычных ситу­ациях, часто определяемых их социальными ролями. Повторяемость, привычность поведения человека в таких ситуациях является одной из основных причин обыденного диспозиционизма, когда особенно­сти поведения относят за счет личностных свойств. В действительно­сти эта стабильность и потому предсказуемость поведения обусловле­ны систематическим взаимодействием индивида и среды, типичной для него.

§ 2. Идиографический подход в диагностике и индивидуальный прогноз поведения

Ранее уже отмечалось, что важными причинами малой прогностич-ности результатов диагностических методик являются влияния усло­вий среды и специфики ситуаций, в которых оказывается человек, субъективность интерпретации этих ситуаций и средовых воздействий, низкая согласованность поведения одного и того же человека в раз­ных ситуациях. Следовательно, узнав с помощью личностной методи­ки ту или иную черту индивида, мы не можем с уверенностью ожидать ее проявления в конкретных ситуациях. Нам необходимо выяснить, как воспринимает и интерпретирует ситуацию сам индивид.

*Что же в таком случае дают нам результаты личностной психоди­агностики, какова их прогностическая действенность?*

Чтобы понять это, следует вспомнить о том, что результат любой лич­ностной методики является *агрегированным,* т. е. отражает усреднен­ную реакцию человека в ряде ситуаций, релевантных данной черте. Именно на методе агрегирования основаны высокие показатели надеж­ности диагностических методик. Зная результат личностной методики, психолог может с достаточной точностью предсказать усредненную реакцию человека, которую он будет проявлять на протяжении до­статочно длительного времени в будущем, а также распределение и вероятности в будущем среднего проявления черты и экстремальных ее проявлений. Так, измерив уровень агрессивности индивида, мож­но предсказать средний уровень ее проявлений, вероятность проявле­ния этого среднего для индивида уровня, а также экстремальных про­явлений агрессивности. Но знание выраженности этой черты никак не повысит точности предсказания поведения человека в конкретной ситуации, так как отдельные реакции людей подвержены влиянию

многих случайных факторов, не имеющих отношения к измеренной

черте.

Диагностический подход, *направленный на предсказание усреднен­ных случаев, отражающих общие закономерности, называют* номоте-тическим. Используя номотетический подход, можно открыть общие законы, но, зная их, невозможно составить достаточно полное пред­ставление о личности, поскольку личность уникальна. Конечно, номо­тетический подход не исключает индивидуальных различий, но пред­полагает их оценку с помощью стандартного набора черт, которые могут иметь отклонения от среднего, типичного их выражения в ту или

иную сторону.

По таким чертам многим людям можно дать оценку. Но при их вы­делении игнорируют качественные различия между людьми в угоду описания их сходства с другими. Номотетические законы и черты вы­водятся из среднегрупповых данных, но они не применимы для пред­сказания каждого конкретного случая. Так, например, известно, что большинство людей, характеризуемых как обладающие высоким уров­нем потребности в достижении, будут работать больше и эффектив­нее, чем большинство людей с низким уровнем этой потребности. Но некоторые люди, оцененные как имеющие высокий уровень потреб­ности в достижении, работать не будут, в то время как некоторые люди, отнесенные к низкому уровню выраженности этой потребности, тру­дятся интенсивно.

Таким образом, дать индивидуальный прогноз, используя номоте­тический подход, не удается. Чтобы применить номотетические зна­ния к предсказанию конкретных случаев, нужно дополнить их ин­формацией о важнейших чертах личности и специфике ее средовых условий. Это позволит выяснить, как общие законы и знания будут обнаруживаться у отдельного человека. Например, потребность в до­стижении проявится в усердной работе, но в условиях свободной реа­лизации возможностей, а не при несвободном рабском труде и отсут­ствии ресурсов для самораскрытия.

Поэтому номотетический подход должен быть дополнен идиогра-фическим, *который ориентирован на описание и объяснение сложного целого, каковым является личность, с учетом индивидуального свое­образия.* Сторонниками идиографического анализа личности, отстаи­вающими его преимущества, были такие известные психологи, как В. Штерн, Г. Олпорт, а также представители гуманистической психо­логии А. Маслоу, К. Роджерс и другие. Они считали, что люди в боль­шей степени отличны друг от друга, нежели сходны друг с другом,

поэтому основная задача психологов состоит в понимании и предска­зании индивидуальных случаев.

Для того чтобы повысить прогностичность результатов личност­ных методик, необходимо использовать принципы идиографическо-го анализа индивидуальности. Основной из них состоит в следу­ющем: *при очерчивании круга конкретных ситуаций, в которых может быть обнаружена определенная черта какого-либо человека, следует использовать информацию о том, как эту черту воспринимает сам че­ловек, какое место занимает она в его субъективной иерархии лично­стных черт, в каких случаях он считает нужным проявлять данную черту.*

Следует ожидать проявления конкретной черты у каждого индиви­да не во всех ситуациях, в которых есть возможность ее продемонст­рировать, а лишь в определенных ситуациях, которые можно назвать релевантными по отношению к нему. Так, если какая-то черта рассмат­ривается как существенная, важная с точки зрения данного человека, он, стремясь следовать своему личному стандарту, будет проявлять ее во всех случаях, когда эту черту можно (или нужно) продемонстриро­вать. Поэтому можно ожидать высокой согласованности поведения этого человека в соответствующем круге ситуаций (адекватных дан­ной черте). Человек будет сознательно отслеживать свое поведение относительно присутствия данной черты. Например, считая очень важ­ной, ценной такую черту, как эмпатия, индивид будет стремиться об­наружить ее, проявить во всех ситуациях, когда это возможно. Другой человек будет стремиться быть последовательным в проявлении доб­росовестности и т. д.

Такие черты, характеризующиеся постоянством проявления/иног­да называют генерализованными [59; 125]. Те или иные черты могут стать генерализованными под влиянием воспитания, специальной тре­нировки. Например, родители, которые хотят чтобы их дети стали че­стными, должны учить их этому, ставя в разнообразные обстоятель­ства, ситуации. Люди могут формировать у себя генерализованные черты целенаправленно, рассматривая их самыми ценными и полез­ными.

Характер черт личности, в том числе и их степень генерализован-ности, меняется в зависимости от культуры (о чем речь пойдет в части IV, гл. 2 ).

Таким образом, зная, как оценивает данную черту человек, какое место занимает данная черта в иерархии личностных черт этого чело­века, можно с определенной вероятностью ожидать ее проявления во

многих или в некоторых ситуациях. Важно знать, что думает данный человек по поводу соотношения определенной черты и конкретной ситуации, недостаточно знать выраженность тех или иных черт, важ­но определить представления этого человека относительно этих черт и ситуаций. Поэтому для такого прогноза необходимо учитывать раз­нообразную информацию об индивиде:

♦ о его потребностях и целях, ценностях и способах их дости­жения;

♦ о мировоззрении и взаимоотношениях с окружающими людьми;

♦ о фактах его биографии;

♦ об условиях его жизни и наличной жизненной ситуации и многое другое.

Итак, прогностические возможности результатов исследования кон­кретного человека по определенной личностной методике может адек­ватно охарактеризовать только психолог, обладающий глубокими на­учными знаниями психологии и психодиагностики. Только он знает «цену» диагноза в каждом отдельном случае, а также понимает, какие выводы можно сделать на его основе. Серьезный диагност не упускает из виду уникальность каждого человека, неповторимость его жизнен­ного пути, специфику взаимодействия его с окружающими и многое другое. Поэтому идиографический анализ непременно включается в диагностическое обследование индивида и повышает эффективность последнего. Среди методов идиографического анализа особое, пока не до конца оцененное значение имеют репертуарные личностные ме­тодики.

**Вопросы и задания**

1. Почему убежденность в прогностичности личностных свойств является заблуждением? Докажите это.

2. Объясните, что означает ситуационная зависимость личностных черт.

3. В чем причины дифференциальных различий поведения людей в одних и тех же ситуациях?

4. Почему низка кросс-ситуативная согласованность поведения людей?

5. Поясните, как идиографический подход к диагностике может по­высить прогностические возможности личностных методик.

Рекомендуемая литература

1. *Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. — М., 1999.

2. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. — М., 1959.

3. *Шмелев А. Г.* Психодиагностика личностных черт. — М., 2002.

4. Handbook of Human Intelligence. - N. Y., 1982.

5. *Mischel W.* Personality and assessment. — N. Y., 1965.

**Глава 2**

**Социокультурные аспекты психодиагностики**

Прежде чем приступить к рассмотрению вопроса об особенностях взаимоотношений между культурой и психологической диагностикой, обратим внимание на то, что в данном контексте понятие «культура» используется не в привычном для житейского, обыденного языка зна­чении, отражающем степень образованности и воспитанности челове­ка, а в значении, принятом в культурологических исследованиях.

Понятие «культура» было впервые определено *Е. Б. Тайлером* в 1874 г.: «Культура или цивилизация, понимаемая в широком смысле в этнографии, есть комплекс, включающий знания, убеждения, искус­ство, мораль, законы, обычаи и любые другие возможности и ценно­сти, требуемые человеку как члену общества» [125, с. 645]. В 1958 г. *А. Кройбер* и *К. Клукхон* дали такое определение этого понятия, попу­лярное-в кросскультурной психологии: «Культура состоит из явных и подразумеваемых образцов поведения, а также требуемых для поведе­ния и передающихся посредством символов, воплощающих достиже­ния социальных групп; ядром культуры являются общепринятые идеи, традиции и особенно связанные с ними оценки; системы культуры можно рассматривать, с одной стороны, как продукты деятельности, с другой — как элементы, определяющие будущую деятельность» [125, с. 645].

В отечественной психологии часто используют понятие «культура» как «интегральную характеристику социально-психологических и эко­номических условий материального и духовного бытия, оказывающих прямое и косвенное влияние на психику и деятельность человека и на формирование его индивидуальности и личности» [35, с. 230].

Но люди внутри одной культуры не составляют однородной массы. Внутри каждой культуры можно дифференцировать людей по уров­ню образования, социально-экономическому статусу, характеру про­фессиональной деятельности, возрасту и другим характеристикам.

Для их описания используется понятие «субкультура», означающее культуру меньших социальных общностей, например культуру отдель­ной социальной или профессиональной группы. Исследователи выде­ляют несколько отдельных социокультурных факторов, позволяющих проводить различия как внутри культур, так и между различными культурами. К ним относятся язык, урбанизация, официальные инсти­туты образования, грамотность, экологические условия [43].

В зарубежных исследованиях часто проблему влияния культуры на психику переформулируют, введя понятие «контекст». Под ним по­нимается в первую очередь взаимодействие людей, чем подчеркивает­ся, что развитие каждого члена общества происходит в определенных социальных условиях, и они специфичны для разных обществ.

Любой человек принадлежит к определенным социальным катего­риям, таким, как раса, национальность и пр. Его нельзя рассматривать как некоего «изолированного индивида», не связанного с той или иной культурной и субкультурной группами. В процессе онтогенетическо­го развития он присваивает достижения предшествующих поколений, в первую очередь ассимилируя опыт той социокультурной группы, к которой принадлежит сам. Этим определяется появление у людей социально обусловленных характеристик. Психический облик чело­века, его индивидуальность и личность формируются под влиянием требований, обусловленных его принадлежностью к разным социаль­ным и культурным группам. Эти требования содержатся в обычаях и традициях, в характере обучения и воспитания, в общественном мне­нии и образцах поведения взрослых членов и в других социокультур­ных факторах. Корни этих требований — в истории социальной и куль­турной общности, а также в условиях ее существования.

§ 1. Влияние культуры на личность и познавательные функции человека

Влиянию культуры подвержены и познавательные характеристики человека, и его личностные особенности. В кросскультурных иссле­дованиях была подвергнута проверке доктрина «психического един­ства», заключающаяся в том, что психические процессы людей оди­наковы, универсальны и свойственны всему виду *Homo sapiens.* Эта доктрина возникла в XIX в., и тогда же появились сомнения в ее истин­ности. Так, в работах *О. Конта, Э.Дюркгейма* и других социологов под­черкивалось решающее значение социальной общности для свойств и поведения индивида [43]. *Л. Леви-Брюль,* изучив с этой же позиции

первобытное мышление, пришел к выводу: для того, чтобы исследо­вать мышление, следует анализировать культуру, к которой принад­лежит индивид. Любую культуру можно охарактеризовать через со­вокупность существующих в ней общих взглядов, или «коллективных представлений». Именно в них, считал Л. Леви-Брюль, причина «до-логичности» первобытного мышления в отличие от мышления нор­мального европейца [47].

Критика объяснительных концепций Л. Леви-Брюля не помешала другим исследователям подтвердить его данные. Так, современный американский психолог *Дж. Брунер* [109], известный своими работа­ми по перцепции и мышлению, попытался создать теорию, связыва­ющую культуру с развитием познавательных процессов.

Согласно его теории мышление является результатом интериориза-ции выработанных в данной культуре «орудий», к которым он относит не только технические орудия, но и символические системы. Куль­туры различаются не только созданными в них орудиями, но и со­циальными институтами, передающими знания и умения обращаться с орудиями.

Обсуждение выдвигаемых концепций, объясняющих влияние куль­туры на психику, не входит в задачи, которым посвящена данная гла­ва. Поэтому обратимся к другим данным, свидетельствующим о крос­скультурных различиях в познавательных процессах. Известны ис­следования У. Хадсона, в которых обнаружилось, что африканцы из традиционных обществ не понимают условностей изображения при восприятии картин и фотографий, естественных с точки зрения евро­пейца [44]. К ним относится применение ракурса для передачи перс­пективы — европейские дети адекватно воспринимали изображение поднимающегося по лестнице человека, а африканские дети считали, что он калека, так как у него одна нога короче другой [43]. Ряд иссле­дователей отмечает, что туземцы не узнают на фотографиях знакомые предметы или местность, не узнают даже себя и членов своей семьи [140]. Выполняя задание нарисовать корову в профиль, африканский ребенок изображает все четыре копыта, два рога и два уха, т. е. все то, что он знает, хотя и не видит. Европейский ребенок рисует то, что ви­дит, рассматривая животное в профиль, - одно ухо, один глаз и пр.

Получены данные относительно того, что есть различия в воспри­ятии глубины и в том случае если человек наблюдает естественные реальные сцены, а не картины. Так, К. Тернбулл в своем этнографи­ческом исследовании пигмеев, живущих в лесах Итурби, описывает случай, когда он вместе с пигмеем вышел из леса. Вдалеке виднелись

пасущиеся коровы. Пигмей принял их за муравьев, хотя он видел ко­ров раньше, но никогда не наблюдал их издалека [43].

Наряду с восприятием изучались особенности памяти. Во многих работах было обнаружено, что социальная значимость и интерес к тому, что запоминается, влияют на успешность запоминания. Так, аф­риканский пастух обладал великолепной памятью на коров и расте­ния, но почти не запоминал информацию, связанную со временем, по­скольку повседневная жизнь деревенского жителя мало зависела от времени, текла согласно собственному ритму и не подчинялась стро­гому расписанию [43]. Таким образом, избирательность памяти явля­ется ее универсальным свойством, проявляющимся у представителей разных народов и культур. Но есть данные о наличии особых способов запоминания у народов, не имеющих письменности. Поскольку зна­ния у них хранятся в живой памяти, а не в книгах, для лучшего сохра­нения культурного опыта используются специальные вспомогатель­ные средства, такие, как рифма, ритм, повторы и др. [43].

Задачи Ж. Пиаже на понимание принципа сохранения часто приме­нялись в исследованиях неевропейских культур (П. Гринфилд, П. Дей-сен и др.) [125]. Психологи везде обнаруживали те же стадии и ту же последовательность в развитии понимания принципа сохранения ве­са, объема, длины и количества, которые описал Ж. Пиаже в работах, проведенных с женевскими детьми. Вместе с тем темп развития та­кого понимания в незападных культурах был более медленным, чем на Западе. Впрочем, следует отметить, что темп развития и других психических характеристик неодинаков у представителей разных куль­турных сообществ. Исследователи объясняли это действием трех фак­торов, связанных с особенностями культуры: характером деятельно­сти членов определенной культуры, характером обучения и участием в социальном взаимодействии с людьми, стоящими на более высоком уровне развития [11].

Это доказывают исследования, посвященные сравнению систем вос­питания в разных культурах, а также тех умений, навыков и знаний, которые в первую очередь передаются молодому поколению. Кросс-культурные исследования на младенцах, выполненные с применени­ем шкал Бейли и Гезелла, показали, что у африканских детей на пер­вом году жизни более высокие показатели психического развития, чем у европейцев (данные М. Гебера, Р. Диана, К. Сьюпера, М. Уобера и др., выполненные на протяжении 1956-1975 гг.) [125; 145; 153].

*К. Сьюпер,* сделав обзор этих результатов, не нашел подтверждения более раннего нейрофизиологического развития африканских детей,

которым можно было бы объяснить их опережающее психическое раз­витие [145]. Поэтому он обратился к особенностям воспитания, на­блюдая за поведением африканских матерей и младенцев, беседуя с африканцами. В частности, он выяснил, что в Кении принято очень рано начинать учить детей сидеть и ходить, для чего выработаны спе­циальные приемы. Так, К. Сьюпер наблюдал, как младенца второго месяца жизни учат сидеть: его помещают в специально сделанную в земле ямку, а вокруг нее кладут свернутую валиком попону, обеспечи­вающую ребенку поддержку. В таком сидячем положении он ежеднев­но пребывает длительное время до тех пор, пока не научится сидеть самостоятельно. Также уже на втором месяце ребенка учат ходить, поддерживая его за руки и заставляя передвигаться прыжками.

Обобщая свои наблюдения и результаты других исследователей, К. Сьюпер сделал вывод, что более быстрое по сравнению с англича­нами моторное развитие африканцев на первом году жизни связано с особенностями их системы воспитания. Это, впрочем, не означает, что африканские дети и в других областях психического опережают своих английских сверстников. Так, например, они позже обучаются пол­зать, так как на полу проводят в три раза меньше времени, чем англий­ские дети. Традиции ухода за младенцем отражаются и на развитии его сенсорики. Так, чем чаще он находится в лежачем положении, тем быстрее у него развиваются пространственные и манипулятивные на­выки; чем чаще его берут на руки и держат в вертикальном положе­нии, тем лучше у него развиваются зрительные навыки.

Различия в обучении более старших детей также отражаются на их развитии. Например, Р. Серпелл нашел, что перцептивные особенно­сти у детей из Замбии развиты намного хуже, чем у их европейских сверстников, так как их в школе не учат рисованию и конструирова­нию [141].

Но и в тех случаях, когда изобразительная деятельность поддержи­вается культурными традициями, содержание и техника выполнения рисунка отражают культурные факторы. «Рисует ли ребенок широкий панорамный вид или мелкие сцены из жизни, отдельные объекты или картинки, выдуманы или реалистичны его изображения — все это в большей степени зависит от окружающей его культуры. В определен­ных группах в рисунках преобладает действие, в других — неподвиж­ные объекты и фигуры. Расположение объектов на картине тоже раз­личается в разных группах» [И, с. 717].

Все эти работы показывают, что культурные различия, относящи­еся к традициям и методам обучения и воспитания, определяют осо-

бенности развития представителей разных культурных сообществ, ме­няя относительную важность и первостепенность отдельных показате­лей психического развития. Различия между представителями разных культур возникают не вследствие специфики самих познавательных процессов, а из-за разных условий развития (разного «контекста»). В зависимости от опыта, приобретенного в той или иной области, от характера и методов обучения представители разных культур будут обладать определенными знаниями, навыками и умениями, позволя­ющими им справиться с теми проблемами, которые возникают в жизни определенного общества и требуют своего разрешения от его членов.

Таким образом, антропологические и психологические исследова­ния свидетельствуют о том, что *различия в познавательных процессах обусловлены действием специфических культурных и субкультурных факторов.* Фактор культуры влияет на каждого человека, придавая особый оттенок тому пути, которым с самого начала развивается чело­век. Поэтому личность со всеми присущими ей свойствами также за­висима от принадлежности к той или иной группе.

В качестве примера рассмотрим, как влияет своеобразие нацио­нальных культур на формирование некоторых личностных черт. Про­фессор Южнокалифорнийского университета Н. Имамото сопоставил поведение американских и японских матерей, ухаживающих за груд­ными младенцами [125]. Наблюдения проводились ежедневно в тече­ние 4 часов на протяжении трех лет. Он нашел, что японки немедлен­но реагируют на каждое требование ребенка. Если ребенок заплакал, его тут же берут на руки, укачивают. Ребенок ощущает покой и защи­щенность посредством материнских объятий, прикосновений. Ту же модель поведения применяют и другие взрослые члены семьи, повто­ряя действия матери. Японскому малышу не знакомо чувство одино­чества, он постоянно среди людей. В результате у него формируются умения вписаться в группу, подчинять ей свои интересы, компромис-сность, уважение и почитание старших. Отгороженность, потребность в автономии не поощряются в японском обществе.

Американская мать иначе ведет себя с младенцем. Она старается воздействовать на него преимущественно словами, разговаривает с ним, старается отвлечь его, переключить внимание на что-либо в ок­ружении, если ребенок плачет. Тем самым у него развивается познава­тельный интерес, любознательность, умения самому себя занять, быть автономным, самостоятельным.

Еще один пример. Кросскультурные исследования фрустрационных реакций А. Парика показали, что у японских детей в возрасте 6-9 лет

чаще по сравнению с европейскими и индийскими детьми проявляют­ся самокритичность, самообвинения и угрызения совести [125]. Это связывают с авторитаризмом в японских семьях. Вместе с тем особен­ности семейного воспитания в Индии приводят к большей самостоя­тельности детей, которые при возникновении трудностей и проблем рассчитывают главным образом на свои силы и почти не обращаются за помощью к окружающим взрослым.

Таким образом, *характер воспитательных воздействий, особенно­сти материнской заботы и детско-родительского общения различают­ся в разных культурах и способствуют формированию разных типов личностей.* Важно, что эти личностные, специфические для каждой культуры черты соответствуют характеру требований культурной груп­пы к своим членам, обеспечивая их адаптацию к своему окружению. Представления о существовании так называемого «национального ха­рактера» — не миф, свойственный обыденному сознанию, а реальность, подтверждаемая психологическими исследованиями.

Все вышесказанное приводит к выводу о том, что психодиагност не может в своей деятельности не учитывать влияния культурных и суб­культурных факторов на результаты выполнения диагностических ме­тодик. Весьма актуальным является вопрос о том, насколько оправда­но применение переводных методик, разработанных в иных культурах, насколько адекватны они для оценивания индивидов чужой культу­ры. Ответы на эти вопросы особенно важны для отечественных прак­тических психологов, среди которых весьма распространены зарубеж­ные методики.

**§ 2. Диагностическая процедура и влияние культуры**

Проанализируем, каким образом культура влияет на выполнение психодиагностических методик. Первое, на что следует обратить вни­мание, — *особенности конкретной диагностической ситуации.* Для лю­бого специалиста очевидно, что специфика последней — существенный фактор успешности выполнения методики, особенности диагности­ческой ситуации влияют на мотивацию, установки, психическое со­стояние испытуемых, и посредством этих личностных особенностей — на диагностические результаты. Рассмотрим, как это происходит.

К. М. Гуревич [35], оценивая условия тестирования, отмечает, что и индивидуальное, и групповое тестирование построены по типу учеб­ного занятия. Психолог выступает в роли учителя, а испытуемые в роли учеников. Психолог, инструктируя испытуемых, объясняет, что

и как им нужно будет делать, знакомит с примерами заданий, с общими правилами и порядком тестирования, отвечает на вопросы. Он стре­мится активизировать испытуемых, создав необходимую положитель­ную мотивацию, следит за соблюдением порядка тестирования. Ис­пытуемые, как и ученики в школе, стремятся усвоить требования и объяснения психодиагноста, обращаются к нему с вопросами и ожи­дают оценок за выполнение. В общем, процедура тестирования вос­производит порядок европейских и североамериканских школ. Для тех испытуемых, кому этот порядок хорошо знаком (кто учился в та­ких школах), не нужно к нему специально приспосабливаться.

Но если индивиды обучались в школах другого типа, процедура те­стирования будет непривычной, неудобной, и это отразится на психи­ческом состоянии и мотивации, в конечном счете проявившись в ре­зультатах выполнения теста.

Так, в традиционных обществах обучение часто осуществляется пу­тем наблюдения, без использования словесных пояснений. М. Мид отмечает, что там взрослые люди редко выражают те или иные умения в словах или правилах — вместо этого они показывают, что нужно де­лать [43]. Обучение чаще всего осуществляется в реальных жизненных ситуациях, когда сам контекст обеспечивает понимание цели обуче­ния, значение приобретаемого навыка. Поэтому, считают исследова­тели, дети в таких обществах редко задают вопрос «почему», мотива­ция формируется естественным образом.

Очевидно, что в случае, когда представитель такого общества попа­дет в ситуацию тестирования, ему потребуется немало усилий для адап­тации к ней. И инструкция, и причины необходимости выполнять те­стовые задания будут понятны с трудом (если вообще будут поняты).

Впрочем, среди индивидов, которые учились в школах западного типа одинаковое число лет, не все будут чувствовать себя одинаково уверенно в ситуации тестирования. Одни, учившиеся успешно, будут ожидать, что и тестирование пройдет для них столь же эффективно. Другие, испытавшие трудности в учебной деятельности, будут убеж­дены в обратном — в том, что тест они выполнят неудачно.

Эти разные установки могут быть связаны с принадлежностью к раз­ным социальным и культурным группам. Американский психолог И. Катц нашел, что процедура тестирования вызывает повышенную тревожность и даже стрессы у чернокожих испытуемых [125]. Его экс­перимент состоял в следующем: одинаковые тестовые вопросы пред­лагались двум группам чернокожих испытуемых, но одной группе он назвал эти вопросы исследовательскими заданиями, направленными

на тренировку некоторых мыслительных навыков, а другой группе со­общил, что им предстоит решать тест. Во втором случае выполнение было значимо хуже. В другом исследовании И. Катц нашел, что ре­зультаты теста у чернокожих испытуемых повышаются в среднем на 6 баллов, если психолог черный, а не белый [102].

Имеется достаточно факторов, показывающих, что мотивация в те­стовых ситуациях широко варьирует в разных этнических группах [10, т. 1].

Зависимость показателей интеллектуальных тестов от принадлеж­ности к социально-экономическому классу была установлена доволь­но давно, в 20-30-е гг. XX. в. Наряду с причинами, о которых речь пойдет дальше, часто исследователи отмечали воздействие социоэко-номического фактора через личностные характеристики, такие, как особенности мотивации, уровень притязаний, характер самооценки и др. Так, К. Эгрэвел, индийский ученый, опубликовавший в 1987 г. кни­гу «Бедность, депривация и интеллект», нашел, что индийские дети из низшей касты, значительно отличавшиеся по интеллектуальным оцен­кам от детей из высших каст, вместе с тем имели низкие самооценки, низкую потребность в достижении, отсутствие интереса к интеллек­туальной деятельности.

Исследователи установили, что дети низкого социоэкономического уровня выполняют тесты торопливо, выбирают, не думая, случайные ответы, заканчивают работу ранее установленного времени. А. Анас-тази [10, т. 1] описала такое поведение у школьников-пуэрториканцев, обучавшихся в школах США. Причины такого характера работы, по мнению психологов, заключались в отсутствии у испытуемых интере­са к абстрактным заданиям и в их уверенности в том, что хороших ре­зультатов выполнения все равно не будет.

Тесно связан с мотивацией вопрос о тестовой тревожности. Неуве­ренность в себе, ожидание неудачи, возникающие у представителей культур, незнакомых с тестированием, порождают чрезмерное беспо­койство и тревогу, мешающие успешно выполнить тест.

Вероятно, культурные различия в тестовой успешности проявятся также и из-за неодинаковой сформированности произвольного ум­ственного усилия, умения сосредоточиться на решении умственных задач. В школе европейского типа эта произвольность необходима, по­этому она тренируется, становится привычкой. В других типах школ, отличных от европейской и североамериканской, напряжение при вы­полнении интеллектуальной деятельности не стимулируется из-за осо­бого содержания программ и методов обучения.

Впрочем, отмеченные факторы, связанные с особенностями куль­туры (мотивация, тревожность, фрустрация и др.), сказываются не только на результатах тестирования, но и на выполнении методик дру­гих видов — проективных, опросниках.

Итак, *диагностическая ситуация ставит в неравное положение пред­ставителей разных культур и субкультурных групп.* Но основное вли­яние культуры на успешность выполнения диагностических методик происходит из-за решающей роли содержания, а точнее знакомства с содержанием последних.

§ 3. Содержание методик как фактор, опосредующий влияние культуры

Следует отметить, что задания диагностических методик всегда со­держательны, в них используется вполне конкретный вербальный, символический, графический, предметный материал. Те действия, которые следует осуществить с этим материалом, например установ­ление тех или иных логико-функциональных связей между понятия­ми, определение своего отношения к тем или иным ситуациям и др., выбраны диагностом — автором методики в соответствии с собствен­ным замыслом. Задания методики всегда предназначены испытуе­мым, в психологическом опыте которых неоднократно встречался и тот материал, и те действия, из которых построена методика. Очевид­но, что испытуемые с другим психическим опытом могут не вполне владеть материалом конкретной методики и умениями выполнить тре­буемые действия. Удастся или нет испытуемому успешно справиться с методикой, т. е. проявить в диагностическом испытании ту сторону или функцию психики, на которую оно нацелено, зависит от того, на­сколько содержание заданий адекватно своеобразному опыту испыту­емого, а опыт складывается в реальной жизни, в условиях, которые предоставило ему общество. Как уже обсуждалось выше, измеряемые психодиагностическими методиками особенности психики отдельно­го человека нельзя рассматривать как принадлежащие его собствен­ной природе, они приобретены человеком в определенных социально-экономических и культурных условиях его развития. Поэтому *нельзя обеспечить настоящее равенство возможностей для выполнения ме­тодики у индивидов, принадлежащих разным социокультурным груп­пам.* Нельзя также рассчитывать, что методика измеряет одно и то же явление у представителей разных культур. В самом деле, разве можно считать, что память на бессмысленные слоги, оцениваемая методикой

Т. Эббингауза, то же самое, что память на растения или события жиз­ни? Поэтому, применяя ее, можно измерить объем памяти у европей­ца, но она окажется неадекватной для оценки той же функции у пред­ставителей традиционных обществ.

Психологи пришли к следующему выводу: *диагностическая мето­дика выполняет функцию социокультурного фильтра,* так как через нее не сумеет пройти индивид, чьему опыту чужды используемые в ней слова, термины, рисунки, графические изображения, ситуации и пр., а также те действия, которые он должен выполнить по отношению к вышеозначенному материалу (установить логические связи, дать сло­весное описание картинок, подобрать к ним названия, построить мо­дель из кубиков и т. д.).

Этот вывод опирается на большое число исследований, в которых сравнивалось, как выполняют диагностические методики представи­тели разных культур и субкультур. Интерес к этой области исследова­ний возник еще в первое десятилетие XX в., но до 30-х гг. системати­ческого и постоянного анализа взаимосвязи культуры и диагности­ческих результатов не было. Хотя в этих исследованиях применялись разнообразные методики (так, например, получены данные с помощью методик ТАТ и Роршаха, показавшие, что агрессивность и тревож­ность имеют культурное происхождение), большинство работ вы­полнено в отношении интеллектуальных тестов. Этому немало спо­собствовало общественное значение интеллектуального тестирования, которое было включено практически во все сферы жизни западного и особенно американского общества. Представители этнических мень­шинств США требовали запрета применения интеллектуальных тес­тов при приеме на работу и в учебные заведения, считая их несправед­ливыми.

Кроме того, преимущественное использование интеллектуальных тестов в кросскультурных исследованиях, вероятно, объяснялось тем, что в их результатах в суммарном виде представлена сформирован-ность многих познавательных процессов человека — восприятия, па­мяти, мышления, внимания и др.

Одни из самых первых работ кросскультурного характера были вы­полнены на представителях городской и сельской культур. Так, еще в 1922 г. *Г. Александер* нашел, что показатели теста Альфа значимо раз­личались в разных американских штатах: по медиане самым «интел­лектуальным» был признан штат Орегон (79,9), далее шли Вашингтон (79,2), Калифорния (78,1). Самыми низкими показателями по тесту обладали штаты Арканзас (41,6), Кентукки (41,5) и Миссисипи (41,2)

[144]. Полученные результаты психологи объяснили сравнительной долей городских жителей в штатах — чем больше процент горожан, тем выше средние показатели штата по тесту Альфа. Позднее *Н. Гист* и *К. Кларк* провели исследования на группе студентов, происходивших из города и сельской местности, использовав тест Стэнфорд-Бине. Были найдены значимые различия между городскими и сельскими жителями, а также различия, связанные с размером города: чем боль­ше город, тем выше средние IQ. Объяснения полученных результатов, отражающих различия городской и сельской культур, психологи ви­дели в разной организации обучения: чем лучше система обучения, тем выше IQ [144].

Надеясь получить менее зависимый от влияния культуры способ измерения интеллектуальных функций, психодиагносты разрабатыва­ли тесты с невербальным материалом. Однако их применение на раз­нообразных культурных группах дало большие групповые различия [10, т. 1; 151]. Дж. Берри, объясняя это, писал о том, что интеллект дол­жен отличаться от культуры к культуре, так как люди в разных куль­турах стремятся развивать у себя разные системы умений, навыков, способностей. Какие — зависит от характера проблем, требующих ре­шения, от типа проблем в каждой культуре [105].

Невербальные тесты могут оказаться неприменимыми в тех куль­турах, которым несвойственна изобразительная деятельность, в кото­рых развитие индивида не предполагает опыта правильного воспри­ятия, приобретаемого при обучении рисованию и конструированию. Ранее мы уже обсуждали заметные различия в восприятии рисунков представителями разных культур. Там, где экологические условия и характер основной деятельности требуют хороших перцептивных на­выков и сформированности наглядного мышления, успешность вы­полнения невербальных интеллектуальных тестов высока. Так, из­вестно, что эскимосы, живущие в относительно бедной, простой и однообразной среде, способны замечать малейшие изменения в ней. Встречаясь с необходимостью часто судить о снеге, они используют ряд различных слов для его обозначения.

Опираясь на вышеприведенный анализ, Дж. Берри предположил, что эскимосы должны отличаться развитыми зрительными навыка­ми, высокой дифференциацией, независимостью от поля. Используя «Тест скрытых фигур» и «Черно-белые прогрессивные матрицы Раве-на», он подтвердил высказанные гипотезы [105].

Обобщая полученные результаты, Дж. Берри высказал предполо­жение о том, что народы, которым для адаптации необходима охота,

должны обладать хорошим зрительным различением и развитыми про­странственными навыками; их культура будет поддерживать форми­рование этих особенностей, используя искусство, развитие соответ­ствующих ремесел и специальное обучение.

Чтобы проверить эту гипотезу, он распределил культурные группы в соответствии с важностью охоты для их существования и сравнил полученные ранги со средними оценками тестов Равена, скрытых фи­гур и Кубиков Кооса. Гипотеза подтвердилась: чем важнее охота в жиз­ни народа, тем лучше оценки по использованным тестам.

Позднее Дж. Берри разработал концепцию взаимосвязи культуры и когнитивных стилей, предположив, что приспосабливаясь к требо­ваниям культуры, индивиды развивают у себя специфические, устой­чивые способы когнитивного функционирования [125]. Применив к выборкам из выделенных им культурных сообществ тесты диагности­ки когнитивного стиля, он с помощью корреляционного анализа по­лучил следующее: чем выше уровень развития общества, тем чаще ис­пользование полюса аналитичности по тестам Уиткина. Напомним, что стиль «аналитичность-глобальность» характеризует уровень пси­хологической дифференциации, т. е. степень ясности, расчлененности опыта субъекта в разных когнитивных сферах. Сходные данные бы­ли получены и другими исследователями, в частности Г. Уиткином, Е. Вернером [125].

Кросскультурные исследования показали, что *результаты тестов, диагностирующих когнитивный стиль, зависят от культуры; нельзя использовать одни и те же тесты для представителей разных куль­тур.* Нужно сначала найти те области деятельности, которые являют­ся наиболее важными и характерными для культурной группы, и для этих видов активности разрабатывать специальные тесты когнитив­ного стиля. Это связано с тем, что в разных социальных и культурных группах в большей степени поощряются одни и не поощряются дру­гие когнитивные стили. Причина — в неодинаковом распределении задач и ситуаций, релевантным разным стилям: в одних обществах чаще встречаются одни задачи, которые предстоит решать их членам, а в других — другие. Механизмом, который регулирует предпочтитель­ность разных стилей, выступает система воспитания и обучения, ис­пользуемая в обществе.

Все вышеописанные работы были проведены с использованием не­вербальных методик и продемонстрировали зависимость результатов от принадлежности индивидов к той или иной культурной группе. Но едва ли не более значительным становится влияние культуры, когда

применяются вербальные методики. Поэтому понятие «культура» при­обрело особую значимость с возникновением в 50-е гг. XX в. когни­тивной психологии. Представители этого направления показали, что нельзя рассматривать человека как «единичного и аутичного носите­ля психических процессов» (выражение Дж. Брунера). Он — участник общественных процессов, и в этом качестве усваивает значения и по­нятия языка, знания морально-нравственных норм, правил, традиций. Как считает Дж. Брунер, психология остановится, пытаясь быть сво­бодной от культуры в своей системе объяснений. Это в полной мере относится и к психологической диагностике [109].

Рассмотрим, каков механизм влияния культуры при использовании вербальных методик. Известный английский психолог Б. Саймон в книге «Английская школа и интеллектуальные тесты», опубликован­ной в начале 50-х гг. XX в., отметил, что в тестах, которые предлагались английским детям, содержались слова, которые не всем известны [85]. Среди них были такие: «поддельный», «античный», «внешний», «не­регулярный». Очевидно, что ребенок не сможет выполнить тестовое здание, если включенные в него слова ему неизвестны. Но на вопросы теста нельзя ответить и в том случае, если значение слова не будет пол­ностью осмысленно. Слово может быть известным, но его значение не­осмысленно.

*Что такое осмысление?*

К. М. Гуревич [35], проанализировав результаты Б. Саймона, опре­делил осмысление как охват человеком совокупности связей данного слова с освоенными им другими словами в системе данного языка. Уровень осмысления определяется тем, в какой степени эти связи от­ражены в сознании индивида. Связи каждого слова с другими словами того же языка многочисленны и многообразны: это и ассоциативные соединения, и логико-функциональные отношения, раскрывающие взаимозависимости вида-рода, части-целого, причины-следствия, противоположности, принадлежности к одному или разным логиче­ским классам и др. Каждый усваивает эти связи в онтогенезе, посколь­ку они упрочены в языке той социальной общности, в которой нахо­дится данный человек.

Однако вследствие культурных и субкультурных ограничений ни одна социальная общность не владеет всеми богатствами своего язы­ка, что часто проявляется и в разной степени освоения межпонятий­ных связей. К. М. Гуревич приводит пример, показывающий разли­чия в ассоциативных связях у разных профессиональных групп. Слово «класс» встречается в речи школьного учителя, историка и философа,

биолога. Но в осмыслении этого слова перечисленные специалисты будут опираться на различные ассоциации: учитель легче устанавли­вает связи слова «класс» со словами «ученики», «школа», «урок» и др. Для историка преобладающими будут историко-экономические ассо­циации: социальные классы, экономические классы и пр. У биолога понятие «класс» связано с объединением родственных отрядов живот­ных или видов растений.

Таким образом, принадлежность к разным профессиональным груп­пам приводит к возникновению мыслительно-речевых стереотипов, обнаруживающих себя в предпочтительной актуализации одних ви­дов словесно-понятийных связей по сравнению с другими. Гораздо резче такого рода стереотипы обнаруживаются, когда сравниваются представители исторически сложившихся и прочных социальных общ­ностей-наций, культурных сообществ.

Существует множество примеров того, что разные культуры отли­чаются друг от друга по способу классификации (категоризации) вос­принимаемого мира. Это находит свое отражение в словарном соста­ве, соответствующем принятым в той или иной культуре категориям. Определив объекты в одну категорию, «назвав» их, люди таким об­разом фокусируют свое внимание на их сходстве, на их общих ха­рактеристиках, игнорируя в определенном смысле различия между объектами одного класса. Эти категории обусловлены спецификой практических задач, встающих перед представителями культуры. А. Анастази, обсуждая данный вопрос, пишет: «Если в условиях дан­ной культуры определенные отличительные характеристики стано­вятся важными, то мы находим отдельные слова, соответствующие этим отличиям» [11, с. 727]. Так, в племени хопи используется одно слово для обозначения «всего, что летает, кроме птиц» — насекомых, самолетов, летчиков, в то время как в нашем языке для всех этих объ­ектов существуют отдельные слова. Вместе с тем в нашем есть одно слово «вода», а у хопи используется два термина — «текущая вода» и «вода, находящаяся в одном месте, содержащаяся в емкости». В араб­ском языке существует около шести тысяч слов, относящихся к верб­люду.

Эти примеры можно умножить. Очевиден вывод, который следует из вышеописанного: успешность выполнения тестов, оценивающих умения обобщать и классифицировать, будет зависеть от особенностей культуры, к которой принадлежит испытуемый, и определяющей спе­цифику этих умений. В одном исследовании на слово «орел» более по­ловины участвовавших в опыте американцев отвечали словом «птица».

Казахи же дали такой ответ лишь в небольшом числе случаев (14 %). Более 60 % из ответов составляли слова «беркут», «лисица», «заяц», что связано с особенностями их житейского опыта [35].

Итак, *своеобразие национальных культур приводит кразличиям в вер­бальном составе языка, а также в устанавливаемых связях слов внут­ри языковой системы, характеризующим представителей разных на­родов и отражающимся на успешности выполнения диагностических методик.* Этим же своеобразием объясняют и неодинаковую успеш­ность их выполнения индивидами, принадлежащими к разным суб­культурам. Во многих исследованиях установлено, что национальные меньшинства США — негры, китайцы, а также испанцы и португаль­цы, недавно перебравшиеся в США, хуже решают задания интеллек­туальных тестов по сравнению с белыми коренными жителями [10, т. 1; 12].

В настоящее время можно с полной уверенностью утверждать, что совершенно *исключить влияние культурных различий на тестовые ре­зультаты не представляется возможным.* «Принадлежность к опре­деленной культуре формирует специфику мыслительно-речевой де­ятельности субъекта, создает алгоритмы развития его психики. Но она же накладывает ограничения на развитие психики, в частности на ди­апазон и направленность осознаваемых связей между словами» [35, с. 230]. Устранить влияние фактора культуры невозможно даже самой совершенной адаптацией методики, так как заложенные в нее мысли­тельно-речевые стереотипы, требуемые для успешного выполнения, составляют ее содержание. Поэтому при переносе теста в новую соци­ально-культурную среду он всегда будет в определенной степени не­справедливым по отношению к ее членам.

Культура налагает свой отпечаток не только на мыслительно-рече­вую деятельность, но и на личность в целом. Об этом шла речь выше. Поэтому выводы, касающиеся тестов интеллекта, справедливы и для других психодиагностических методик. В связи с этим А. Анастази поднимает вопрос о ненормальности, которая обнаруживается при личностной диагностике и означает отклонение от статистической нор­мы, определяемой обстоятельствами жизни внутри данной группы [11, с. 721-722). Поэтому поведение, в котором проявляются одни и те же личностные черты, может быть нормальным в одной культуре и считаться ненормальным в другой. Так, среди жителей одного из ост­ровов в Меланезии страх, подозрение и недоверие являются типичны­ми характеристиками (нормой), в то время как в нашей культуре эти проявления рассматриваются как параноидальные. Другой пример.

Состояние транса является нормальной составляющей поведения аме­риканских индейцев, а тот, кто не может испытать транс, считается девиантом. Эпилептические припадки, чрезмерные фантазии и уход от реальности в отдельных культурах не являются признаками низ­кой адаптации.

Таким образом, то, что нормально в одной культуре, может считать­ся ненормальным в другой. Это касается самых разных личностных особенностей — уровня социальной активности, форм аффективного реагирования, уровня самооценки, черт темперамента, особенностей отклоняющегося поведения, специфики проявления неврозов и пси­хозов и пр. Подчиняясь принятым культурным стандартам, индивид стремится формировать у себя черты, одобряемые его культурой, вы­бирает поведение, способствующее адаптации к его культурному со­обществу.

Применяя личностные диагностические методики для оценивания представителей чужой культуры, психолог рискует не только неверно интерпретировать их результаты в соотношении с представлениями о нормах, принятых в его культурном сообществе. Не менее существен­ной может стать невозможность адекватно оценить личность челове­ка, воспитанного другой культурой, отличной от той, что заложена в методике, так как психологи понимают, что любого индивида можно эффективно охарактеризовать при помощи лишь некоторой части вы­деленных известных личностных черт. Это один из принципов идио-графического анализа, который в контексте рассматриваемой проб­лемы о взаимоотношении культуры и диагностических результатов может быть интерпретирован следующим образом: поскольку каждая культура стимулирует развитие одних черт и образцов поведения и не поощряет формирование других, те характеристики, которые являют­ся релевантными требованиям одной культуры, могут не быть такими в другой; следовательно, сравнение представителей разных культур­ных и субкультурных групп по одним и тем же чертам может оказать­ся малопродуктивным. *Нет методики, которая была бы универсальна в использовании для всех культур.*

Вопрос о применении методик, созданных в одной культуре, для оценивания представителей других культур осложняется еще и тем, что могут различаться не только сами черты, по которым можно эф­фективно описывать индивидов разных социокультурных групп, но и отдельные проявления одних и тех же черт. Так, например, собрано большое количество данных, свидетельствующих о культурных раз­личиях в степени выражения эмоций, причинах их возникновения,

особенностях эмоциональных ответов, контроле над эмоциональным поведением [11].

А. Анастази выделила разные уровни культурных различий, варьи­рующиеся от «поверхностного и преходящего до существенного, по­стоянного и длительного» [10, т. 1, с. 303]. Чем длительнее действие какого-либо фактора среды, тем труднее устранить его последствия. Например, неумение читать или рисовать можно устранить путем обу­чения грамоте, а низкую самооценку — консультацией у специалиста. Но есть такие культурные различия, которые устранить практически невозможно. Так, экологические условия, преимущественные виды деятельности, традиции и обычаи социального взаимодействия, спе­цифические воспитательные воздействия и другие факторы, опреде­ляющие специфику развития, являются столь существенными, что их последствия невозможно полностью исключить в течение жизни од­ного индивида. Возможные изменения могут произойти лишь на про­тяжении жизни нескольких поколений.

Итак, *профессиональные психодиагносты утверждают, что не су­ществует методики, которая одинаково воспринималась бы людьми разных культур.* Совершенно неудовлетворительным признается путь ликвидации проблемы культурных различий при диагностировании через снижение норм для одних или повышение их для других, в за­висимости от того, к какой культуре они принадлежат. В этом случае при тестировании принадлежность к другой, отличающейся от зало­женной в тесте культуре, трактуется как низшая ступень последней, а изменение норм личностных методик рассматривается как «ненор­мальность», о чем уже шла речь выше. С такими трактовками никак нельзя согласиться, следует признать своеобразие психического разви­тия индивидов, принадлежащих к разным социокультурным группам.

Признав это, нужно согласиться с тем, что автор методики неиз­бежно вносит в разрабатываемую методику свои представления о пси­хических особенностях и их проявлениях, свою культуру. Поэтому любая методика помогает отделить «своих» по культурной принад­лежности, оценить степень сходства испытуемого с представителями «родной» для теста культуры. Даже совершенные перевод и адапта­ция диагностических методик не изменят того важного обстоятель­ства, что они разработаны для определенных культурных и субкуль­турных групп в соответствии с требованиями, которые предъявляются к их представителям и потому являются «чужими», неадекватными инструментами при переносе их в иную культурную среду.

Кроме того, важно иметь в виду, что практическому психологу-ди­агносту чаще всего необходимо оценить специфику психического раз­вития в каждой культуре, а не степень ее сходства с другой. Как спра­ведливо заметил американских психодиагност М. Уобер, «мы должны не только установить, как хорошо они выполняют наши задания, но и как хорошо они могут выполнить свои» [153, с. 488]. Единственный способ достичь этого — разрабатывать и использовать в каждом куль­турном сообществе методики, отражающие требования последнего к психике своих представителей.

Вопросы и задания

1. Как культурные различия влияют на показатели развития позна­вательных процессов?

2. Как культурные традиции воспитания влияют на формирование разных типов личности? Приведите примеры.

3. Как влияние культуры проявляется в ситуации диагностиро­вания?

4. Почему содержание невербальных интеллектуальных тестов не­сет на себе отпечаток культуры?

5. Каков механизм влияния культуры при использовании вербаль­ных тестов?

6. Что означает «ненормальность» при использовании личностных диагностических методик по отношению к разным культурам? Каковы ее причины?

Рекомендуемая литература

1. *Анастази А.* Психологическое тестирование. Кн. 1. — М., 1982.

2. *Анастази А.* Дифференциальная психология. — М., 2001.

3. *БрунерДж., Олвер Р., Гринфилд П.* Исследование развития позна­вательной деятельности / Под ред. П. Гринфилда. — М., 1971.

4. *Гуревич К. М.* Проблемы дифференциальной психологии. — М., 1998.

5. *Коул М., Скрибнер С.* Культура и мышление. — М., 1977.

6. *Леви-Брюль Л.* Первобытное мышление. — М., 1930.

7. *Саймон Б.* Английская школа и интеллектуальные тесты. — М., 1958.

8. *AgravalK. G.* Poverty, deprivation and intelligence. — N. D., 1987.

9. *BerryJ. W.* Human ecology and cognitive style. — N. Y., 1976.

10. *Burner J. S.* Acts of Meaning. - L, 1990.

11. Handbook of human intelligence/ Ed. by R. J. Sternberg. — Camb­ridge, 1982.

12. Mental and Cultural Adaptation / Eds. Cronbach L. J., Drenth P. J. D. 1972.

13. *Segall M. H., Campbell D. T.* The influence of culture on visual per­ception. — Chicago, 1966.

14. *Serpell R.* Culture's influence on behavior. — L, 1976.

15. Studies in individual differences / Ed. J. Jenkins, D. Patterson. — N.Y., 1961.

16. *Super С. М., Harkness S.* The developmental niche: a conceptua­lization at the interface of child and culrure / Eds. Pierce R. A., Black M. A. / Life-span development: a diversity reader. — Kendall, 1993.

17. *Vernon Ph. E.* Intelligence and cultural environment. — L, 1969.

18. *WoberM.* Distinguishing, centricultural from cross-culturaltests and research / Percept and motor skills. V. 28. — 1969.

**Глава 3**

**Морально-этические проблемы в работе психодиагноста**

Морально-этическая проблематика вплоть до последнего времени не была злободневной для отечественной психологической диагно­стики, в то время как на Западе создавались и обсуждались разнооб­разные этические нормы, стандарты, кодексы. В нашей стране вопро­сы этики практической работы почти не затрагивались психологами.

Отчасти это объясняется неразвитостью самой психологической диагностики, ее относительно недавним возрождением, вследствие че­го пока еще многое в ней не рассматривается, не обсуждается, не реша­ется. Вторая причина — отсутствие достаточного числа профессиона­лов, которые дорожат званием психолога и стремятся поднять престиж прикладной психологии. Большое число случайных людей, занявших должности психологов без каких-либо на то оснований и бросающих тень на психологию своей неквалифицированной активностью, не толь­ко не понимают этических проблем в работе психолога, но и не заин­тересованы в их обсуждении: ведь вопросы квалификации практиче­ского психолога стоят у них на первом месте.

Между тем, чтобы предотвратить неправильное употребление ди­агностических методик и ошибки в диагнозе, необходимо соблюдать ряд предосторожностей, касающихся как самих методик, так и тех, кто их создает, распространяет и применяет. Вопросы этического и право­вого регулирования работы психодиагноста в других странах, и в ча­стности в Америке, решаются посредством действующих этических стандартов, кодексов, которые постоянно пересматриваются, уточня­ются, совершенствуются, обновляются. Так, Американская психоло­гическая ассоциация (АПА) официально приняла первый кодекс про­фессиональной этики в 1953 г., последний появился в 1992 г.

Выполнение кодекса этики обеспечивается действиями специаль­ного созданного АПА комитета по этике. Он занимается расследова-

нием жалоб на членов психологической ассоциации и вынесением по ним решений. Деятельность этого комитета осуществляется открыто, его годовые отчеты публикуются в журнале «American Psychologist» («Американский психолог»). Членами комитета выпускаются спра­вочники, инструкции, заявления по отдельным этическим вопросам, содержащие полезные практические советы и разъяснения для прак­тикующих психологов.

Для регулирования диагностической практики АП А создала Коми­тет по психологическим тестам и психологической оценке, а также Объединенный комитет по практике тестирования (совместно с дру­гими профессиональными организациями). Последний подготовил кодекс честной практики тестирования в образовании и ряд других материалов, направленных на предотвращение неправильного исполь­зования диагностических методик, разрабатывает положение о правах и обязанностях тестируемых.

Опираясь на опыт Запада, и в первую очередь США, рассмотрим основные этические проблемы психодиагностики, актуальные и для нашей страны. Эти проблемы можно условно разделить на две груп­пы. Одна в большей степени касается личности и профессиональных качеств психодиагностов **и** тех, кто занят распространением диагно­стических методик (уровень квалификации людей, применяющих ди­агностические методики, и создание, распространение **и** использо­вание диагностических методик). Другая группа проблем касается обеспечения прав личности индивидов, подвергаемых диагностирова­нию (обеспечение тайны личности, конфиденциальность и сообщение результатов диагностирования).

§ 1. Этические проблемы, относящиеся к личности и профессиональным качествам индивидов, связанных с диагностическими методиками

Требование, чтобы диагностические методики применялись только достаточно **квалифицированными людьми,** является первым шагом по защите каждого индивида и общества в целом от неправильного их использования. Чем определяется уровень квалификации диагноста? В первую очередь его знаниями в области психодиагностики, а также сформированными умениями использовать их на практике. Психоди­агност выбирает методики, которые подходят для той практической цели, ради которой проводится диагностирование, а также для диаг-

ностируемого человека. Он может оценить технические параметры методики, такие как валидность, надежность, нормы. Вместе с тем ди­агност учитывает индивидуальные особенности испытуемого, пони­мая, что каким бы высоким психометрическим качеством ни отлича­лась методика, она может быть непригодна для конкретного человека. Наряду с возрастом, полом, принадлежностью к определенной соци­альной и культурной группе, диагност должен принимать во внима­ние интеллектуальные и личностные качества испытуемого, его мо­тивацию, отношение к диагностированию, психическое и физическое состояние.

Результаты диагностической методики (или методик) специалист рассматривает в свете всей дополнительной, касающейся индивида информации и только на основе такого всестороннего анализа делает выводы или дает рекомендации. Анализ и правильная интерпретация полученных об индивиде данных предполагают, что диагност должен быть психологом, хорошо осведомленным в разных областях психо­логической науки. Многие распространенные критические замечания в адрес психодиагностики возникают из-за неверных представлений о возможностях диагностических результатов, возникающих в отсут­ствие достаточных знаний психологии и психодиагностики.

Однако возрастающая сложность психологических знаний неиз­бежно приводит к росту специализации в психологии **и** в психоло­гической диагностике. Поэтому уровень необходимой квалификации диагноста оценивается не по наличию у него диплома психолога и практики диагностической деятельности, а в соотношении с той об­ластью работы **и** характером методик, которыми он овладел. Так, на­пример, американские психологи считают, что для правильного при­менения индивидуальных тестов интеллекта и личностных проектив­ных методик требуется более длительный период обучения и более глубокие знания психологии, чем для тестирования учебной успеш­ности.

Помимо этого, имеется различие между психологами, работающи­ми в разных учреждениях (школах, клиниках, университетах и др.) и занятыми самостоятельной индивидуальной консультационной де­ятельностью. Поскольку независимый психолог-практик менее под­вержен оценкам и суждениям квалифицированных коллег, чем психо­лог, работающий в учреждении, ему часто не к кому обратиться за помощью и советом и приходится самостоятельно принимать реше­ния и нести за них ответственность, он должен отвечать более высо-

9-116S

ким требованиям профессиональной квалификации. Это же справед­ливо и в отношении психологов, ответственных за контроль над пси­хологами в учреждениях или консультирующих этих психологов.

Для того чтобы выполнялось первое требование профессионально­го этического кодекса психологов, касающееся высокого уровня ква­лификации диагноста, в США квалифицированным специалистам пре­доставляются лицензии и удостоверения. Их выдача регулируется специальными государственными законами.

Предоставление лицензий используется для регулирования психо­логической практики. Лицензия выдается при наличии диплома о пси­хологическом образовании, определенного опыта практической де­ятельности, приобретенного под руководством опытного специалиста, а также при удовлетворительной сдаче экзамена на получение квали­фикации практического психолога.

Выдача удостоверений (дипломов) используется для ограждения звания «психолог». По сути, речь идет об аттестации психологов, ко­торая проводится Американским советом по профессиональной пси­хологии. Удостоверения выдаются с учетом специализации, и в спра­вочниках АП А публикуются списки дипломированных специалистов в каждой отрасли. Так распространяется информация о высокопро­фессиональных специалистах, уровень квалификации которых под­твержден.

Другой аспект этического регулирования психодиагностики, отно­сящийся к личностным и профессиональным качествам лиц, вовле­ченных в этот вид деятельности, — **создание, распространение и ис­пользование диагностических методик.** Главное здесь — требование, касающееся ограничения распространения диагностических методик. Оно означает, что право их приобретения предоставляется только ли­цам, имеющим необходимую квалификацию. Для контроля за соблю­дением этого требования продажа методик осуществляется только через издателей и специальных распространителей. Не допускается поступление методик в свободную продажу в книжные магазины, они не закупаются библиотеками.

Издатели методик выпускают их специальные каталоги, где пере­числяются требования, которым должны удовлетворять покупатели. Обычно право приобретения предоставляется квалифицированным психологам. Однако некоторые издатели дифференцируют покупа­телей по уровням квалификации в зависимости от сложности диаг­ностической методики, как уже отмечалось. Минимальной подготов­ки требуют тесты достижений; более сложными считаются групповые

тесты интеллекта и некоторые опросники. Самого высокого уровня подготовки требуют индивидуальные тесты интеллекта и проектив­ные личностные методики.

Помимо индивидуальных покупателей приобретать диагностиче­ские методики могут лица, специально уполномоченные для этого какими-либо учреждениями и имеющие оформленную по правилам заявку. Выпускники высших учебных заведений, которым может по­требоваться методика для ученых или исследовательских целей, дол­жны иметь заказ на покупку, скрепленный подписью преподавателя психологии, который берет на себя ответственность за правильное ис­пользование приобретаемой методики.

Следует, впрочем, отметить, что, несмотря на то, что распространи­тели диагностических методик искренне прилагают все усилия для того, чтобы они попали в руки профессионалов, контроль с их сторо­ны за выполнением этого требования неизбежно ограничен. Основная ответственность за соблюдение этой этической нормы лежит на самих пользователях методик. Только они могут решить, обладают ли они должным уровнем квалификации для использования той или иной диагностической методики. Они должны нести ответственность за ее надлежащее применение.

С чем связан запрет на свободное распространение диагностических методик? Он имеет двоякую цель. Во-первых, неразглашение ди­агностических методик; во-вторых, предупреждение их неправиль­ного использования.

Совершенно очевидно, что любая гласность в отношении содержа­ния методики сделает недействительным ее применение в будущем. Предварительное знакомство с ее заданиями, способами анализа ре­зультатов и назначением приведет к ошибкам в диагнозе и, как след­ствие, к разочарованию в психодиагностике, недоверию к ней и диаг­ностическим заключениям. Это означает, что неприменимой к данно­му лицу станет не только знакомая ему методика, но и практически весь диагностический инструментарий, так как известно, что диагно­стическое обследование невозможно в отсутствие положительной мо­тивации, настроя на выполнение диагностических заданий.

В отношении второй причины запрета свободного распространения методик — предупреждения их неправильного применения — уже бы­ло сказано выше, когда речь шла об уровне квалификации тех, кто ис­пользует методики. В дополнение можно отметить, что если методики будут доступны всем желающим, то возможно самооценивание с их помощью. Неизбежные при этом: отсутствие контроля за соблюдени-

ем условий диагностирования, а также непрофессиональная интерпре­тация результатов — приведут к признанию бесполезности методики. Но еще хуже, что в ряде случаев самооценивание может быть психо­логически вредным для индивида, как это происходит всегда при оши­бочном диагнозе.

Есть еще ряд требований к авторам и издателям методик.

Первое из них устанавливает, что методики нельзя выпускать для практического применения преждевременно, не получив под­тверждения их удовлетворительных психометрических характеристик. Качество диагностической методики устанавливается посредством до­статочного числа теоретико-экспериментальных исследований, отно­сящихся к ней. Поэтому сначала методика распространяется как ис­следовательская — и это условие должно быть в обязательном поряд­ке указано в каталогах издателей.

Второе требование касается рекламы методики и устанавливает, что недопустимы какие-либо заявления относительно ее достоинств, если для них нет достаточных объективных оснований.

Третье требование обязывает авторов методик составлять руко­водство по использованию, дающее полную информацию относитель­но процедуры проведения, способов анализа и оценки результатов. В руководстве должны содержаться сведения о всех параметрах ме­тодики, позволяющие оценить ее достоинства. При этом подчерки­вается, что руководство предназначено изложить все, что известно о методике, и не должно быть средством рекламы, показывающим ее в выгодном свете.

Четвертое требование устанавливает, что авторы методик обя­заны периодически проверять их и рестандартизировать, чтобы пре­дотвратить их устаревание. Как часто это следует делать — зависит от характера методики, поэтому авторы должны принять на себя ответ­ственность за то, чтобы обновлять методики своевременно.

Итак, *большая часть этических проблем, имеющих отношение к пси­ходиагностике, касается обсуждения и установления целого ряда обя­зательств, возлагаемых на лиц, связанных с методиками, — создате­лей, издателей, распространителей, пользователей.* По существу, это правила обращения с диагностическим инструментарием.

Но свои методы диагност использует по отношению к особому «объ­екту» — человеку. Поэтому другая, не менее существенная группа эти­ческих вопросов связана с людьми, подвергаемыми диагностирова­нию. Это свод правил, обеспечивающих их права.

§ 2. Этические проблемы, связанные

с обеспечением прав индивидов, подвергаемых

диагностированию

Обеспечение тайны личности

Эта проблема возникает потому, что лю­бые психологические методики таят в себе возможность проникновения в тайну лич­ности, поскольку раскрывают некоторые

ее особенности. Между тем каждый человек имеет право на тайну, ко­торое определяется как право индивиду самому решать, в какой степе­ни ему следует делиться с другими своими мыслями, чувствами и со­бытиями личной жизни. Как подчеркивают американские психологи, право на тайну существенно для обеспечения достоинства индивида и свободы его самоопределения.

Так как применение психологических методик в определенной сте­пени является посягательством на тайну личности, психолог несет ответственность за то, чтобы этого не произошло. Чаще всего, обсуж­дая эту проблему, имеют в виду личностные методики, позволяющие вскрыть эмоциональные и мотивационные особенности, установки и черты характера индивида таким образом, что он не осознает этого. Однако любая методика таит в себе опасность посягательства на тай­ну, так как и тесты интеллекта, и тесты специальных способностей, и даже тесты достижений могут обнаружить такие недостатки в навы­ках и умениях, такие проблемы в знаниях, о которых индивид мог и не знать или предпочитал скрывать от окружающих. Совершенно оче­видно, что если это произойдет, то индивиду будет нанесен психоло­гический вред, который проявится в разных формах — в снижении самооценки, в повышении тревожности вплоть до возникновения де­прессивного состояния, во фрустрации и др.

*Как же предлагается решать проблему обеспечения тайны лич­ности ?*

Так как проблема в действительности не так проста, как может по­казаться, и не имеет универсальных правил, на основе которых можно было бы оградить тайну личности, психодиагносты в своих профес­сиональных кодексах предусматривают только общие пути решения. Применение этих общих правил к отдельным конкретным случаям требует большой осторожности, а также сознательности и профессио­нальной ответственности каждого психолога. *Каковы же эти общие правила ?*

Их два, они формулируются как релевантность и информационное согласие. **Правило релевантности** означает, что *информация, которую индивид раскрывает о себе в ходе диагностирования, должна быть адекватна* (должна соответствовать) его цели. Для выполнения этого правила диагност в первую очередь должен выбрать валидную мето­дику, то есть измеряющую именно то, что нужно для достижения по­ставленной цели.

В зависимости от цели, с которой проводится диагностика, психо­лог по-разному подходит к вопросу обеспечения тайны личности. Но в любом случае речь идет о **получении информированного согласия** испытуемого на участие в диагностическом обследовании. Это прави­ло означает, *что личность не должна подвергаться диагностированию обманным путем,* а психолог должен обеспечить ясное понимание ис­пытуемыми целей диагностики и способов применения диагностиче­ских результатов.

Как правило, в связи с проблемой обеспечения тайны личности рас­сматриваются три цели, с которыми может проводиться диагностиче­ское обследование. Это индивидуальное консультирование, эксперти­за в интересах какого-либо учреждения **и** научное исследование (на­пример, ради стандартизации или установления надежности методики).

*При индивидуальном консультировании* клиент ожидает помощи от психолога **и** ради этого хочет раскрыть о себе все, что для этого не­обходимо. Поэтому психодиагност в ситуации консультирования не вторгается в тайну личности, так как его в эту тайну добровольно по­свящают. Впрочем, даже в этих условиях клиент должен быть предуп­режден о том, что в ходе диагностирования он может получить такую информацию о себе, о которой не подозревал или в которой не отдавал себе отчет.

*Когда диагностирование проводится с целью экспертизы* (профот­бор, отбор в учебное заведение, определение уровня квалификации и т. д.), оно обеспечивает главным образом интересы общества или ка­кого-либо его звена (учреждения, фирмы, промышленного предприя­тия, учебного заведения и т. д.). Поэтому диагностируемый должен быть полностью информирован о том, как будут использоваться его результаты. При этом желательно также объяснить ему, что правиль­ная оценка будет выгодна самому диагностируемому: если он **не** со­гласится предоставить о себе нужную информацию или постарается исказить ее, он может занять то место, на которое у него в дальнейшем не хватит знаний, умений, сил, и в итоге все равно будет признан не­пригодным.

Итак, *если диагностика проводится с целью экспертизы, психолог не имеет права использовать диагностические результаты в интересах учреждения, если клиент не даст своего согласия на это.* Но согласие должно быть осознанным, полученным при условии, что диагности­руемый осведомлен о цели и способах употребления диагностических результатов.

Это, однако, не означает, что индивиду заранее будет показан обра­зец методики или ее отдельных заданий, а также сообщено, как будут оцениваться его ответы, какие индивидуальные особенности будут вскрыты. Такая информация делает результаты методики недействи­тельными, лишает ее диагностической силы. Например, если испыту­емому заранее известно, что будут оценивать его волевые качества, существенные в отношении избранной им работы, он сможет осознан­но контролировать свои ответы, стремясь предстать в максимально выигрышном свете.

*Если диагностическая методика выполняется в научных целях,* то основным способом обеспечения тайны личности испытуемого явля­ется анонимность результатов. Задача, с которой в этой ситуации стал­кивается психолог, состоит в том, чтобы заранее объяснить испытуе­мому процедуру, обеспечивающую анонимность. Но анонимность не решает проблемы сохранения тайны во всех случаях. Например, неко­торые испытуемые могут быть недовольны тем, что информация о них становится известна тем, кто проводит диагностическое обследование. Поэтому психолог должен стремиться к установлению отношений со­трудничества с испытуемыми, убеждая их в научной ценности предо­ставляемой ими информации, а также в честности и компетентности исследователей. Как правило, подобные объяснения приводят к согла­сию большинства на участие в диагностическом обследовании.

Однако любой человек имеет право отказаться от участия в диагно­стировании, и это право должно соблюдаться и охраняться самими психологами.

Особые вопросы, связанные с сохранением тайны личности, возни­кают при диагностическом обследовании детей. Эти вопросы обсуж­даются на специальных конференциях; разрабатываются своды основ­ных правил, регулирующих диагностирование несовершеннолетних.

Правило получения информированного согласия распространяет­ся и на детей. При этом обсуждается и подчеркивается необходимость получения согласия со стороны родителей и представителей ребенка. Жестких рецептов не предлагается, но считается полезным дифферен­цировать индивидуальное согласие, данное ребенком, его родителями

или ребенком и родителями вместе, и согласие представителей ребен­ка, в качестве которых могут выступать усыновители и общественные организации, отстаивающие права детей (например, школьные со­веты). Для использования одних методик (тестов интеллекта и до­стижений) достаточно согласия представителей ребенка. Использова­ние других (личностных методик) требует индивидуального согласия. Согласие должно быть представлено в письменном виде, поэтому раз­работаны специальные бланки для его получения.

Правила и процедуры, охраняющие тайну личности и право индиви­да отказаться от участия в диагностическом обследовании, осложня­ют работу психолога и повышают требования к его квалификации. Но их соблюдение необходимо для обеспечения прав и свобод личности.

**Конфиденциальность** Как **и** сохранение тайны личности, пробле­ма конфиденциальности волнует зарубеж­ных психодиагностов, поскольку имеет от­ношение к соблюдению прав личности в обществе. Проблема конфи­денциальности имеет несколько аспектов.

Основной вопрос, относящийся к ней, ставится так: «Кто будет иметь доступ к диагностическим результатам?»

Ответ на него в конкретных ситуациях связан с решением опреде­ленного противоречия:

♦ с одной стороны, существует необходимость неразглашения со­держания методики **и** опасность неверного понимания ее оценок;

♦ с другой стороны — объективная необходимость для разных лиц знать диагностические результаты.

Обсуждая проблему конфиденциальности, психологи признают без­условное *право индивида иметь доступ к результатам своего обследова­ния.* При этом подчеркивается, что индивид должен иметь возмож­ность комментировать содержание своих ответов на задания методики, а также в случае необходимости разъяснять результаты или даже ис­правлять диагностическую информацию. Для этого диагностические результаты должны быть представлены испытуемому в форме, удоб­ной для понимания, и без использования специальной терминологии. Подробнее о том, как следует сообщать диагностическую информа­цию, будет сказано позже.

В отношении диагностирования несовершеннолетних рассматрива­ется вопрос о том, *имеют ли родители право на получение диагности­ческих результатов своего ребенка.* Ответ на него неоднозначен, так как многие признают право не сообщать родителям диагностических

данных ребенка, если он достиг восемнадцатилетнего возраста, пере­стал посещать среднюю школу или женился. Однако правового регу­лирования этих рекомендаций нет.

Что касается несовершеннолетних, то чаще обсуждается не вопрос о том, сообщать ли их диагностические результаты родителям, а как это делать. Большинством признается законное право родителей на получение информации о своем ребенке. Кроме того, такая информа­ция иногда проясняет те или иные проблемы ребенка и потому необ­ходима родителям. Однако сообщать диагностические результаты ре­бенка родителям нужно очень осторожно, установив с ними контакт, отношения сотрудничества в целях оказания помощи ребенку.

При обсуждении проблемы конфиденциальности главным считает­ся вопрос *о доступности диагностической информации третьему лицу,* а не диагностируемому индивиду, его родителям и психологу. Основ­ной принцип, которого следует придерживаться при решении этого вопроса, состоит в том, что эта информация не должна передаваться без ведома и согласия испытуемого.

Если диагностика проводится в целях экспертизы в каком-либо уч­реждении (школе, суде, при оформлении на работу и пр.), индивид должен быть заранее проинформирован о целях **и** способах использо­вания диагностических результатов, а также о том, кому они будут доступны, кто в них заинтересован. Если испытуемый не согласен на передачу информации заинтересованным лицам, то диагностическое обследование не проводится.

Трудности возникают, когда диагностические результаты уже по­лучены кем-либо, а затем запрашиваются посторонними людьми. На­пример, наниматель или колледж просят предоставить данные диаг­ностического обследования, проведенного в школе. В таких случаях требуется получить согласие индивида на передачу данных. Это же относится к результатам, полученным в клинике или при индиви­дуальном консультировании. Западные психологи разрабатывают об­разцы разрешений и формы передачи диагностической информации с объяснениями причин передачи.

Проблема конфиденциальности связана с вопросом о сохранении диагностических данных в учреждениях. Этот вопрос не решается од­нозначно, так как, с одной стороны, эти данные, особенно получаемые на протяжении длительного времени, могут быть полезны и для ис­следовательских целей, и для оценки и консультирования самого ин­дивида. С другой стороны, их ценность предполагает правильное ис­пользование и верную интерпретацию. Между тем эти результаты

могут устареть, стать непригодными для использования и спровоци­ровать ошибочные заключения, которые несут вред диагностирован­ному индивиду. Так, например, нелепо опираться на показатели теста интеллекта или теста, измеряющего успешность чтения, которые по­лучены ребенком при обучении в третьем классе, когда речь идет о по­ступлении в колледж или приеме на работу. Известно, насколько из­менчивы психологические характеристики, и это не позволяет считать ценными результаты диагностического обследования, полученные много лет назад. Таким образом, если в учреждении сохранились ста­рые диагностические данные об индивиде, существует опасность, что они могут быть использованы не в его интересах, а вопреки им и в це­лях, которые он не предполагал и не одобрил бы.

Поэтому в случаях, когда диагностические результаты получены для длительного использования в интересах индивида или для науч­ных целей, для предотвращения неправильного их использования не­обходимо строго контролировать доступ к ним. Помимо этого, психо­логи рекомендуют дифференцированно относиться к диагностической информации в зависимости от того, насколько необходимо и полезно ее длительное хранение. Так, критериями для принятия решения о хранении диагностических результатов школьников могут выступать:

♦ уровень их объективности и проверенное™;

♦ их соответствие целям обучения в школе.

Такой подход считается разумным и для учреждений другого типа, когда перед ними встает проблема уничтожения или сохранения диаг­ностической информации об индивидах.

Психолог отвечает за неразглашение информации об индивиде, и ре­шение этого вопроса усложняется с появлением компьютерных сис­тем. Поэтому разрабатываются специальные меры предосторожности для обеспечения конфиденциальности информации, особенно той, что подлежит длительному хранению. Так, в частности, рекомендуется использовать многоступенчатое кодирование при создании банка ди­агностических данных.

Сообщение результатов обследования

Психологи придают большое значение то­му, как передавать результаты диагности­рования самому индивиду и третьим ли­цам, заинтересованным в них. Ясно, что их нельзя передавать в том виде, в каком они получены, — в виде баллов, процентов и других числовых показателей:

♦ диагностическая информация должна сообщаться в форме содер­жательной и пригодной для использования;

♦ ее нужно сопровождать объяснениями, даваемыми психологами-профессионалами.

Более того, многие считают, что сообщение результатов диагности­рования должно являться неотъемлемой составной частью процесса консультации. Характер сообщения должен определяться взаимоот­ношениями клиента и консультанта, а его содержание — служить от­ветами на специфические вопросы консультируемого.

Когда родителям сообщают диагностические данные их детей, по­лученные в школе, рекомендуется устроить общее собрание, на кото­ром психолог объясняется цель и характер методик, характер выводов, которые целесообразно сделать на основе полученных результатов, способы их использования. После этого родителям должны быть пе­реданы письменные сведения об их детях. Можно дать пояснения на конкретном примере для того родителя, который пожелает это сделать. Может быть использована и устная форма сообщения результатов, но только в процессе индивидуальной консультации.

Независимо от того, в каком виде сообщаются диагностические дан­ные, необходимое условие заключается в том, чтобы представить их в описательной форме, а не только в форме числовых данных.

Такие же правила и предосторожности следует соблюдать и при со­общении результатов учителям и другим заинтересованным лицам. Сообщения об уровнях выполнения и качественные описания пред­почтительнее специфических числовых данных, за исключением тех случаев, когда результаты передаются психологу-профессионалу. Пе­редаваемые диагностические результаты рекомендуется сопровож­дать разумными пояснениями, касающимися измеренных психологи­ческих характеристик. Так, например, неспециалист может считать, что показатель интеллектуального теста отражает устойчивую способ­ность человека («ум»), предопределяющую уровень его достижений на протяжении всей жизни.

При сообщении диагностических результатов желательно прини­мать во внимание индивидуальные особенности того человека, ко­торому передается информация, такие, как уровень образования, зна­ния психологии, эмоциональные характеристики и некоторые другие. Важно учитывать и характер отношений лица, которому сообщается диагностическая информация, с продиагностированным индивидом. Например, конфликты родителей или учителей с ребенком могут пре-

пятствовать спокойному и рассудительному восприятию данных о ре­бенке.

Еще одна важная проблема касается сообщения диагностических результатов самому индивиду, будь то ребенок или взрослый. В этом случае, как и при сообщении данных третьему лицу, применимы те же самые общие меры предосторожности против неправильной интерпре­тации, о которых говорилось выше. Однако здесь особенно важна инди­видуальная эмоциональная реакция на информацию. Поэтому следу­ет не только предоставить ее правильную интерпретацию, но и создать благоприятные возможности для индивидуальной консультации каж­дого, кто может быть эмоционально обеспокоен такой информацией. Так, например, студент колледжа может быть серьезно озадачен, уз­нав о том, что он плохо выполнил тест школьных достижений; школь­ник может стать непослушным, ленивым и безынициативным, узнав, что он намного превосходит своих сверстников по уровню интеллек­туального развития.

Такие вредные психологические последствия могут возникать не­зависимо от того, насколько правильной является диагностическая оценка. Поэтому так важно предоставить индивиду возможность об­судить ее с профессионалом, проконсультироваться по поводу вы­водов, которые можно сделать на ее основе, способов саморазвития или коррекции и прочее. Необходимо при этом учитывать отношение индивида к диагностическим результатам. Если он по какой-либо при­чине отвергает их, не верит психологу, то диагностическое обследо­вание проведено впустую, а его данные не имеют практического зна­чения.

Таковы главные проблемы, затрагиваемые в этических кодексах за­рубежных психодиагностов. Предлагаемые способы их решения могут быть полезными отечественной психологической диагностике, кото­рая делает первые шаги в направлении создания норм профессиональ­ной этики.

§ 3.0 социально-психологических основаниях этического кодекса психолога-диагноста

Психолог должен придавать большое значение достоинству и цен­ности бытия каждого отдельного человека. Он принимает на себя обя­зательства улучшать понимание человеком самого себя и других лю­дей. Следуя этим обязательствам, специалист охраняет благополучие каждого человека, который может быть объектом его изучения. Он не

только сам не использует свое профессиональное положение или свя­зи во вред обследуемого, но также сознательно не позволит восполь­зоваться плодами своего труда другим с целью, не совместимой с цен­ностью этих этических эталонов. Испрашивая для себя возможности диагностического обследования, свободы и сообщения результатов, психолог принимает на себя ответственность на следующих основа­ниях:

♦ компетентности, на которую он претендует;

♦ объективности в сообщении данных психодиагностического об­следования;

♦ тех открытий в личностном мире индивида, которые он обнару­жил, и внимания к социальным запросам и интересам своих кол­лег и общества.

Среди тех основных принципов, которые могут составлять этиче­ский кодекс психолога-диагноста, в первую очередь должны быть вы­делены следующие:

♦ благополучие обследуемого индивида;

♦ ответственность, в основе которой объективность, честность и под­держание высоких норм в своей работе;

♦ моральные и правовые стандарты, соответствующие моральным требованиям общества;

♦ корректность и сдержанность в публичных заявлениях;

♦ конфиденциальность, гарантирующая сохранность информации об индивиде;

♦ отношения с обследуемым, основанные на доверительности, ин­формировании его о цели обследования и о последующем харак­тере использования результатов;

♦ неразглашение результатов обследования;

♦ меры предосторожности в обследованиях;

♦ ограничения в публикациях методик;

♦ полная и правильная интерпретация диагностических резуль­татов.

Вопросы и задания

1. Как должны приобретаться диагностические методики?

2. Почему существует требование ограничения распространения методик?

3. Как обеспечивается право клиента на тайну личности?

4. Какие проблемы возникают при диагностировании детей?

5. Каковы правила сообщения диагностических результатов?

Рекомендуемая литература

1. *Анастази А.* Психологическое тестирование. Т. 2. — М., 1982.

2. *Анастази А., Урбина С.* Психологическое тестирование. — СПб., 2001.

3. *Толстых А. В.* Морально-этические проблемы психологической практики. —.М., 1988.

**Глава 4**

**Перспективы развития психологической диагностики**

Психологическая диагностика, как и все другие научные дисцип­лины, развивается. Развитие это состоит в том, что при воздействии целого ряда внутренних и внешних факторов в ней происходят опре­деленные прогрессивные перемены. К числу внешних факторов, вли­яющих на развитие этой дисциплины, прежде всего относятся запро­сы, которые обращены к ней со стороны общества. Нужно отметить, что в настоящее время запросы общества к психологической диагно­стике заметно возрастают. Так, в области образования доминирующее значение приобретает дифференцированное обучение, естественной базой которого признаются индивидуальные психологические особен­ности учащихся. В определении этих особенностей решающая роль, несомненно, принадлежит психологической диагностике. Еще более велика ее роль в области профессионального труда. Научно-техниче­ский прогресс выражается в частности в том, что непрерывно появля­ются новые профессии и специальности, для многих из них требуют­ся люди, обладающие некоторыми специальными психологическими особенностями. Только такие люди смогут в сравнительно короткие сроки добиться нужной продуктивности. И в профессиональном обу­чении ее роль велика. Да и в самой психологии постоянно возникает надобность в методиках, которые могли бы дать психологическую ха­рактеристику людей, находящихся в различных ситуациях; тут дело идет не только об экспериментальных, но и о жизненных ситуациях. При подготовке нужных методик вряд ли можно пренебрегать огром­ным опытом, накопленным психологической диагностикой.

Обратимся к внутренним факторам развития нашей дисциплины. В исследовательской и практической работе возникает нужда в введе­нии в диагностику новых понятий, причем некоторые из них возника­ют в связи с развитием смежных научных дисциплин. Для психологи­ческой диагностики ближайшей смежной дисциплиной должна быть названа современная генетика. Факторы, о которых выше шла речь, не исчерпывают всех условий, влияющих на развитие психологической

диагностики. Эти факторы находятся в постоянном взаимодействии. Чаще всего внешние факторы способствуют усилению действия внут­ренних факторов, но и обратное отношение также иногда имеет место.

Психологическая диагностика претерпела в своем более чем веко­вом пути немало перемен. Отдельные этапы ее развития преемствен­но связаны между собой. В ее перспективах нужно представить новый этап ее развития, и он также преемственно связан с ее историей.

Конечно, предусмотреть все перемены и во всех их деталях невоз­можно. Любая научная дисциплина, а уж тем более психологическая диагностика, развивается под прямым и косвенным воздействием це­лого ряда факторов. Невозможно предусмотреть, какое значение каж­дый из них приобретает в будущем. Поэтому поскольку речь идет о перспективах развития этой дисциплины, придется ограничиться лишь указанием на те наиболее существенные черты ее развития, о которых можно судить, считаясь с тем, чем располагает исследователь в насто­ящее время.

Обратимся к тем изменениям в нашей дисциплине, которые под­сказаны анализом ее нынешнего состояния. Можно выделить три ве­роятных направления таких изменений.

В первом направлении нужно рассмотреть изменения, связан­ные с научным пониманием генетической природы ответов-реакций, которые даются испытуемыми, проходящими диагностическое тести­рование. От правильного понимания этой природы зависит степень соответствия этих ответов-реакций действительности.

Второе направление изменений выражает тенденцию прибли­зиться к полному определению той важнейшей стороны человеческо­го мышления, которая находит свое выражение в способности решать задачи, нередко имеющие большое жизненное значение для индивида.

Третье направление по сути следует признать главным: в нем де­ло идет о содержании психологических тестов, а по тем ответам, кото­рые дают испытуемые, выполняющие эти тесты, выводится заключе­ние об особенностях психики каждого из них.

Остановимся на более подробном рассмотрении каждого из направ­лений.

§ 1. Перспективы, связанные с научным пониманием генетической природы ответов-реакций

Изложение следует начать с критерия надежности, и именно с так называемой ретестовой надежности (от англ. *test-retest,* т. е. повторное

тестирование). Заключение, которое выводится из результатов ди­агностического тестирования, обычно содержит рекомендации, кото­рыми надлежит воспользоваться человеку. Предполагается, что эти рекомендации сохранят свое значение в течение ряда лет, и, руко­водствуясь ими, он выберет себе такой вид общественно-профессио­нальной деятельности, который даст ему наибольшее удовлетворение, а также в этой деятельности он сможет достичь наибольших успехов. Критерий надежности как раз и показывает, что результаты диагно­стического тестирования действительны не только «здесь и сейчас», но что они должны создавать направленность испытуемого на дли­тельный период его жизни. Это и показывает коэффициент надежно­сти, отражающий меру согласованности между двумя испытаниями, разделенными каким-то временным интервалом. Понятно, что внима­ние при этом привлекает не методика как таковая, а те особенности психики, которые эта методика выявляет. Какой же это интервал? В известном труде А. Анастази имеется такое указание: «В целом для любого типа испытуемых интервал между двумя последовательными применениями теста обычно не должен превышать 6 месяцев» [ 10, т. 1, с. 105]. Таким образом, по результатам диагностического тестирования испытуемому предлагаются рекомендации, сохраняющие свое значе­ние на долгое время, а тот показатель, благодаря которому судят о сро­ке действия рекомендаций, остается относительно стабильным в тече­ние 6 месяцев.

Каждому, кто ознакомится с этими данными, вероятно, бросится в глаза их несогласованность: если рекомендации, подготовленные по результатам тестирования, рассчитаны на долгие периоды жизни че­ловека, то почему же сами результаты тестирования сохранят свое зна­чение всего на 6 месяцев? А если допустить, что 6 месяцев — это такой срчок, который нужно рассматривать как предельный, то на чем же ос­новываются рекомендации? Не случайно для получения коэффици­ента надежности тестологи называют этот срок!

Чтобы устранить отмеченную несогласованность, придется в буду­щем перенести проблему в другую плоскость, найти место этой про­блемы в кругу других понятий. Посмотрим, каков может быть другой подход, направленный на разрешение данной проблемы. Отметим, что рассматриваемая проблема входит в область, изучаемую современной генетикой.

Каждый человек уникален. Этим определяется его индивидуаль­ность. Это положение бесспорно. Однако само представление об уни­кальности нуждается в научной расшифровке. Очевидно, что индиви-

10-1168

дуальность — а это отдельный человек, существует внутри некоторой общности, причем последняя имеет, условно говоря, разные уровни, разные «объемы»: все мы — дети цивилизации конца XX в.; кроме того, каждый из нас «представитель той или иной культуры, этноса, про­фессиональной, возрастной группы, семьи и одновременно он — носи­тель своего собственного уникального сочетания всех этих факторов и личного, тоже уникального, опыта» [73, с. 21].

Если принять за основу индивидуальности генотип, то все ее про­явления можно определить как фенотипические. При таком подходе на первый план выдвигается проблема отношений гено- и фенотипа, проблема и сама по себе не простая, а тем более как проблема психоло­гии человека. Ее научная и практическая актуальность-не вызывает сомнений; также не вызывает сомнений и то, что для ее разработки теоретические рассуждения недостаточны, понадобится эксперимен­тальное обоснование, и в таком исследовании можно видеть перспек­тиву развития психологической диагностики. Закономерностям отно­шений гено- и фенотипа уделяется много внимания в современной генетике, и было бы непростительной ошибкой недооценивать эти за­кономерности применительно к человеку. Следующая цитата дает в те­зисной форме представление об этих закономерностях.

«Генотип является определенной системой взаимодействующих ге­нов. Фенотип — это система признаков и свойств организма, резуль­тат реализации генотипа в определенных условиях внешней среды. В фенотипе никогда не реализуются все генотипические возможности, фенотип каждого организма есть лишь частный случай проявления ге­нотипа в конкретно сложившихся условиях развития. Реализация ге­нотипа в фенотипе ограничена конкретными условиями внешней сре­ды, в которых протекает развитие» [58, с. 231-232].

Выделим некоторые, наиболее важные для развития нашей дисцип­лины, мысли приведенной выше цитаты. В ней указывается, что гено­тип реализуется в фенотипе и никакого другого способа реализации у него нет. Ответы наших испытуемых — результаты диагностического тестирования — это по своей сущности фенотипические реакции. Зная это, не нужно забывать о том, что фенотип есть лишь частный случай реализации генотипа, наблюдаемый фенотип отнюдь не является един­ственной возможной реакцией данного генотипа, и в нем «никогда не реализуются все генотипические возможности». Все сказанное долж­но быть отнесено к ответам, которые даются нашими испытуемыми в диагностическом тестировании. Психологическая диагностика в сво­ем развитии не может игнорировать достижения генетики, очевидно,

что эти достижения имеют для нее важное значение. Это вполне ясно видно, когда дело идет о критерии надежности. То, насколько согласу­ются между собою проведенные через какой-то интервал два тестиро­вания, зависит от того, останутся ли неизменными фенотипические реакции испытуемых. Чем же можно объяснить неизменность этих фенотипических реакций? Для наших суждений по этому вопросу, видимо, придется в будущем провести предварительное исследование, темой которого должна стать проблема относительного постоянства одних и быстрой изменчивости других фенотипических реакций. Для этого придется развернуть целую цепь теоретических суждений, но этого мало, вероятнее всего, понадобятся и экспериментальные дока­зательства относительного постоянства или вариативности феноти­пических реакций. Наши испытуемые — это не только-только поя­вившиеся на свет младенцы и не живущие вне какой-то социальной общности робинзоны. Каждый из них обладает своим жизненным опы­том, и приобретен был этот опыт в той социальной группе, в которой он сформировался. Этот опыт показывает им, что следует сохранять оптимальные ответы на определенные классы ситуаций, на то, что на­зывается условиями внешней среды. Диагностическое тестирование, которое проводится с ними в процессе испытаний, — для них это так­же условия внешней среды. То, что является результатами этих ис­пытаний, и есть их фенотипические реакции. Незачем отрицать или недооценивать индивидуальные особенности испытуемого, которые всегда скажутся на его фенотипических реакциях. Но не только они формируют их ответы.

Ранее шла речь 6 том, какова природа тех ответов, которые дают испытуемые в диагностическом тестировании; было установлено, что это фенотипические образования. Зная их природу, можно объяснить, почему варьируют коэффициенты надежности, и в частности, почему эти коэффициенты в некоторых случаях даже не достигают приемле­мого уровня значимости. Для этого нужно обратиться к опыту данно­го индивида и к тем условиям внешней среды, в которых этот опыт находит применение. Как он ни своеобразен, в нем запечатлено пре­бывание индивида в той социальной группе, к которой он принадле­жит. Это опыт его этноса. Немалую роль сыграют и индивидуальные особенности данного индивида.

Однако знание фенотипической природы ответов, получаемых от испытуемых в ходе диагностического тестирования, еще не раскрыва­ет, каково содержание этих ответов. В самом деле, ответы по своему содержанию могут оцениваться как правильные, так и как ошибочные.

А ведь но оценке этих ответов и составляется суждение об индивиду­альных особенностях психики нашего испытуемого. Нужно подверг­нуть анализу содержание фенотипических реакций.

§ 2. Перспективы, связанные с определением интеллекта

Остановимся кратко на проблемах, касающихся содержания отве­тов испытуемых, с которыми имеет дело нынешняя психологическая диагностика. Вспомним, что предметом психологических испытаний выдвигаются только те черты и особенности психики, которые в боль­шей или меньшей степени соответствуют либо запросам общества в це­лом, либо запросам каких-то его частей. Фактически психологическая диагностика считается с этими запросами. В свою очередь, психоди­агносты конструируют такие тесты, цель которых состоит в том, что­бы выявить эти стороны психики. Сами же запросы общества не оста­ются неизменными — их детерминируют переживаемые обществом этапы его исторического развития. Тем не менее в филогенезе есте­ственно выделилось одно качество мыслительной деятельности, замет­но сказывающееся в тех ситуациях, которые называют трудными си­туациями. Речь здесь пойдет об интеллекте. Как известно, интеллект как психологическое понятие не имеет общепризнанного определе­ния. Вильям Штерн, которого справедливо называют одним из круп­нейших психологов XX в., писал, что изучение умственной одаренно­сти (это понятие, соответствующее понятию интеллекта) не требует обязательного определения [96]. Существует такая точка зрения, что можно измерять интеллект, даже не определяя его. Психологи, выска­зывающие эту точку зрения, считают, что с увеличением наших зна­ний о психике будет найдено и определение интеллекта [2]. Если хоть отчасти согласиться с этим, то придется признать, что ставя -вопрос о будущем психологической диагностики, никак нельзя обойти и во­прос об определении интеллекта.

Как же можно было бы подойти к определению интеллекта, задумы­ваясь над будущем нашей дисциплины? Можно бы обратить внимание на то, что до сего времени в психологии не рассматривали интеллект в филогенетическом аспекте. Было бы рационально выдвинуть пробле­му возникновения, зарождения интеллекта как присущего только че­ловеку качества психики, отделившего его от мира животных. Сама постановка этой проблемы подтверждает общеизвестную истину: наш далекий предок не мог быть свободным мыслителем; то, что он начал

мыслить, наверное, следует объяснить лишь тем, что это было вызвано какой-то задачей, с которой он столкнулся в борьбе за существование. В решении подобных задач и произошел этот величайший по своему значению переход от метода «проб и ошибок» к мысленному решению. Проблема эта в той постановке, которая нужна для того, чтобы через нее подойти к определению интеллекта, безусловно, еще не подготов­лена. Вряд ли это может заставить нас отказаться от ее самой предва­рительной постановки. Уместно привести пример, как характеризует мыслительный процесс С. Л. Рубинштейн: «Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или ак­том деятельности, направленным на разрешение определенной задачи. Задача эта заключает в себе цель для мыслительной деятельности ин­дивида, соотнесенную с условиями, которыми она задана. Направлен­ность на ту или иную цель, на решение определенной задачи, всякий реальный мыслительный акт субъекта исходит из тех или иных моти­вов» [82, т. 1, с. 369]. Понятно, что для глубокой разработки проблемы необходимо рассмотреть то, что открыто в исследованиях раннего фи­логенеза. Не исключено, что само появление в психике человека мыс­лительного процесса указывает на то, что произошли какие-то изме­нения и в структуре генотипа, изменения мутационного порядка.

В труде С. Л. Рубинштейна дана характеристика мыслительного процесса с позиций общей психологии. Для психологической диаг­ностики дифференциально-психологический подход является един­ственно возможным. Возможность его реализации следует рассмат­ривать, учитывая, во-первых, насколько велик и многообразен мир задач, возникающих перед человеком как по сложности сочетания этих элементов, из которых состоит задача, так и по тому, к какому виду мышления она как бы адресована; во-вторых —с учетом пси­хологических различий между людьми, которым предстоит решать возникающие задачи.

§ 3. Перспективы, связанные с анализом содержания решаемых задач

Обращаясь к нынешнему положению психологической диагности­ки, следует рассмотреть, какими методическими средствами в сложив­шейся практике пытается подойти наша дисциплина к этой проблеме. Придется вспомнить и о том, что общепринятого определения ин­теллекта все же нет и, возможно, это оправдывает применение для его измерения огромного разнообразия всевозможных тестов. Среди

этого многообразия преобладающее число так называемых тестов ин­теллекта занимают тесты, испытывающие владение умственными дей­ствиями — под последними будем иметь в виду тесты, исполнение которых требует применения аналогий, противопоставлений, класси­фикаций и т. п.

Бесспорно, умственные действия играют немалую роль в мысли­тельной работе. Умственные действия — это способы нахождения аб­страктных отношений между признаками понятий. В единичном те­сте может быть предложено испытуемому до двух десятков или даже больше заданий. Такие тесты весьма удобны для того, чтобы сравни­вать между собой отдельных испытуемых, и можно признать, что эти тесты, как правило, отличаются высокой надежностью. Другое дело — испытывают ли они ту главную функцию мыслительного процесса, о которой шла речь в высказывании С. Л. Рубинштейна.

Как известно, общее число правильно выполненных заданий по от­дельным тестам непосредственно или после некоторой предваритель­ной обработки в сумме входит как величина в числовой ряд; путем его статистической обработки выводится норма и квадратическое откло­нение. Часть вошедших в этот ряд величин принимается как относя­щиеся к нормальным, те, что не относятся к нормальным, принима­ются как находящиеся либо выше, либо ниже нормы. Соответственно оценивается интеллект испытуемых при выведении оценки. Это нуж­но понимать так, что на основании тестов, исполнение которых не за­трагивает главную функцию мыслительного процесса, выводится за­ключение об интеллектуальном потенциале испытуемого. Резонно было бы предположить, что в будущем начнут конструироваться та­кие методики, которые по своему замыслу и будут направлены на ис­пытание этой функции. Не следует упускать из виду и того, что ре­шение задач, выражающее сущность мыслительного процесса, вместе с тем свидетельствует о том, что этот процесс есть проявление лично­сти субъекта, решающего задачу; «мыслит, — как пишет С. Л. Рубин­штейн, — не "чистая" мысль, а живой человек» [82, т. 1 с. 369].

Психологическая диагностика — дисциплина научно-практическая. Нужно задуматься поэтому о том, что за методики могли бы быть ис­пользованы для испытания и измерения мыслительной функции, направленной на решение задач. Ведь работа с этими методиками ве­роятнее всего и составит главное содержание психологической диаг­ностики на новом этапе ее развития.

Среди огромного разнообразия тестов, предъявляемых во время ис­пытаний, совсем нет тестов на решение задач. Это обусловлено многи-

ми причинами, а среди них — тем, что решение задач как интеллекту­альная функция не заняла в тестологии существенного места, несмот­ря на то, что разработкой и применением таких методик занимался ряд психологов и педагогов. В исследовании М. К. Акимовой такого рода методикам посвящен значительный раздел [3]. В нем представлена одна из наиболее полных и вместе с тем содержательных разработок в области тестов, направленных на испытание функций мышления. Здесь по необходимости придется ограничиваться лишь самыми об­щими принципами этой разработки. Начнем с перечисления тех при­знаков, которые создают основания для классификации задач, пред­лагаемых испытуемому. Эти задачи предстоит различать:

1) по количеству элементов, входящих в содержание задачи;

2) по разнообразию тех областей жизни, откуда заимствованы эти элементы, в частности, речь пойдет о том, относится ли задача к теоретическим или к практическим областям;

3) задачи также разделяются по признаку интер- и экстраполяци-онности: первые содержат достаточную информацию для их ре­шения; вторые содержат полную информацию только до какого-то предела, за которым поступление информации прекращается и поиск ответов на задачу является прямой целью интеллекту­альной деятельности индивида.

Сколько и каких типов задач может быть предложено в диагности­ческом тестировании, вряд ли можно предусмотреть, да в этом и нет надобности. Важное указание делает сама М. К. Акимова — степень трудности задачи зависит не от ее логической структуры, а только от того, как эта структура воспринимается индивидом, которому пред­стоит решение задачи. Возникает необходимость классификации за­дач, в основу которой были бы положены такие их признаки, которые соотносимы с индивидуальными природными, генотипическими осо­бенностями. Главное — это будут психологические задачи.

Легко предусмотреть две качественные особенности подобных задач.

Первая — с их помощью, видимо, удастся актуализировать такие стороны психики, которые не выявляются нашими нынешними те­стами.

Вторая — об интеллектуальном потенциале индивида можно бу­дет судить не по статистическому критерию, не путем определения рангового места ответов индивида в числовом ряду, а путем простого сопоставления его ответов с конструкцией и условиями самой за­дачи.

Пока еще психологическая диагностика не подошла к тому, чтобы использовать арсенал таких задач. Почти наверняка можно сказать, что для его осуществления потребуется немалая предварительная те­оретическая и экспериментальная работа. Усилия, которые окажутся необходимыми для перестройки методического арсенала нашей дис­циплины, найдут оправдание в тех научных и практических результа­тах, которые сулит ее развитие.

Весь смысл предстоящего и неизбежного развития психологической диагностики состоит в том, чтобы, с одной стороны, повысить досто­верность тех заключений, которые формируются на основании при­меняемых в психодиагностике методических средств, а с другой сто­роны — более глубоко понимать особенности психики, в том числе тех индивидов, для которых система испытаний, сложившаяся в нашей дисциплине в последние годы, воспринимается как чуждая, фактиче­ски лишает их возможности проявить присущий им интеллектуаль­ный потенциал.

Итак, были рассмотрены три возможных направления изменений психологической диагностики. В первом речь шла о том, что в са­мый процесс диагноза предстоит ввести некоторые понятия генетики. Это вполне естественно, ведь все свойства психики имеют наследствен­ное происхождение, поэтому их проявления нужно рассматривать как фенотипические образования. Во втором направлении было за­тронуто одно из центральных понятий дифференциальной психоло­гии и диагностики — понятие интеллекта. Интеллект — это функция человеческого мышления, и была выдвинута пшотеза определить его именно как такую функцию. Наконец, третье направление посвя­щено содержанию психологических тестов, по результатам выполне­ния которых в настоящее время выводится суждение об интеллекту­альном потенциале каждого конкретного испытуемого. Перспективы развития диагностики в этом случае обосновываются в исследователь­ской работе М. К. Акимовой, которая посвящена этой проблеме.

Вряд ли все те изменения, которые могут произойти в психологи­ческой диагностике, исчерпываются только этими направлениями. Они тесно связаны между собой, кроме того, как уже упоминалось, они вытекают из анализа, которому была подвергнута наша дисциплина. Но нельзя забывать о том, что ее развитие органически связано с раз­витием других наук, и в этом развитии могут содержаться какие-то важные новые моменты, которые окажут свое воздействие и на психо­логическую диагностику. Главное — не бояться изменений, ведущих

к совершенствованию работы, к более полному выявлению особенно­стей индивидуальной психики.

Вопросы и задания

1. Какие внешние и внутренние факторы могут повлиять на разви­тие психодиагностики?

2. Назовите вероятные направления изменений в психодиагности­ке. Охарактеризуйте каждое из этих направлений.

Рекомендуемая литература

1. *Айзенк Г.* Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. -1995. -№1.

2. *Акимова М. К.* Интеллект как динамический компонент в струк­туре способностей / Автореф. дисс. док. психол. наук. — М., 1999.

3. *Анастази А.* Психологическое тестирование: В 2 кн. / Под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. Кн. 1. - М., 1982.

4. *Лобашев М. Е., Батти К. Е., Тихомирова М. Е.* Генетика с основа­ми селекции. — М., 1974.

5. *Равич-Щербо И. В, Марютина Т. М., Григоренко Е. Л.* Психогене­тика. - М., 2002.

6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. Т. 1. — М., 1989.

7. *Штерн В.* Умственная одаренность. - СПб., 1997.

**Послесловие**

Коллектив авторов надеется, что в этой книге ему удалось позна­комить читателей с различными областями содержания, функциями, подходами и методами психологической диагностики, представить ее проблемы, возможности и ограничения, а также отразить ее динамизм и перспективы.

Ценность науки проверяется практикой, и в этом отношении пси­ходиагностике, казалось бы, беспокоиться не о чем: доказательств ее практических успехов немало. Психодиагностика с момента своего по­явления была ориентирована на прикладные задачи — сначала на нуж­ды школы, затем промышленности, армии, клиники. С ее появлением психология как наука претерпела радикальные изменения, став частью повседневной жизни, уважаемой и общественно признанной. Психо­диагностика наряду с другими прикладными направлениями придала новый импульс фундаментальной психологии, которая приобрела ста­тус влиятельной науки, — была доказана ценность психологических знаний на практике.

В истории психодиагностики были разные периоды — восхищения И критики, больших надежд и разочарований. Общественные настрое­ния в отношении психодиагностики менялись как под влиянием со­циальных событий, в которых с разной эффективностью участвовали психологи, так и по причине множества ее нерешенных проблем.

Сейчас психодиагностика как на Западе, так и в нашей стране поль­зуется уважением и большим вниманием общества. Это объясняется тем, что она обращена к его задачам и проблемам, пытаясь давать на­учно обоснованные заключения о людях. В повседневной жизни по­чти каждый в той или иной мере анализирует и обсуждает других лю­дей, выступая в этом смысле «диагностом». Но в отличие от оценок непрофессионалов диагноз психолога налагает на него немалую ответ­ственность и обязательства. Специалисты-диагносты должны разби­раться во множестве разнообразных вопросов — теории и методологии психодиагностики, психологических теориях и концепциях, анализе

данных с опорой на статистические методы, должны уметь интегриро­вать информацию о клиенте, составлять заключение, уметь довести до клиента результаты диагностики и многое другое.

Однако очевидно, что в связи с разнообразием областей исследова­ния и, следовательно, специализацией в подготовке ни один психолог не является одинаково квалифицированным во всех отраслях. Поми­мо этого, следует понимать, что у психодиагностики свой понятийный аппарат, свои методические каналы, свои критерии достижений. По­этому нельзя не согласиться с А. Анастази, которая считает, что дип­лом об окончании высших учебных заведений по психологии, а также степень магистра психологии не обязательно означают, что психолог достаточно квалифицирован для того, чтобы выполнять функции пси­ходиагноста.

В связи с вышесказанным встает проблема диагностики самого ди­агноста. Но кто ее должен решать? Как это ни парадоксально, но де­лать это обязан сам психодиагност. Только он знает границы своей компетентности, умеет оценить характер стоявшей перед ним диагно­стической задачи и способен отказаться от нее, если не подготовлен к ее решению. Таким образом, основная ответственность за надлежа­щее выполнение функций диагноста лежит на его совести, а нрав­ственные качества должны рассматриваться в качестве его професси­онально важных.

Вместе с тем качество диагностики зависит не только от личности того, кто ей занимается, но и от качества используемых методик, а так­же адекватности теоретических представлений о соответствующих психологических конструктах.

Авторы надеются, что в книге удалось отразить несовершенство и ограниченность ряда диагностических методик и процедур, кото­рые очевидны для специалистов, причины этого, а также те вопросы, над которыми продолжают работать психодиагносты. Они хорошо по­нимают, что недостаточно заниматься только критикой; критике ди­агностики столько же лет, сколько существует она сама. Диагносты озабочены недостаточностью, ограниченностью и упрощенностью по­лучаемой информации об индивидах, несправедливостью методик в применении к разным социальным группам. Но особо хотелось бы выделить два направления критики — ограниченность индивидуаль­ных прогнозов и несовершенство измерительных диагностических про­цедур. На решение этих проблем направлены усилия специалистов.

Большинство из них признает, что главная задача диагноста долж­на состоять в индивидуальном прогнозе по результатам обследования.

Между тем психологическая диагностика конкретной личности вызы­вает споры. Поскольку личность уникальна и с позиции феноменоло­гического подхода не сравнима с другими, возникают представления о том, что объективные методы к отдельному человеку неприменимы. Однако такие методы разрабатываются — это идиографические мето­ды, с помощью которых можно описать особенности отдельной лич­ности и сделать относительно нее достоверный прогноз.

Тенденция к индивидуализации диагностики, которая наметилась в последнее время, состоит также и в том, что делаются попытки раз­рабатывать методики, соответствующие специфическим проблемам клиентов, социальных институтов, предприятий, организаций.

Ограниченность прогнозов, которые строятся на основе диагности­ческих результатов, психологи связывают также с тем, что в психоди­агностике преобладают модели **линейного** прогнозирования. Поэтому в последние годы делаются попытки использовать нелинейные дина­мические модели прогнозирования с использованием теории разви­тия. В отношении развития человека на протяжении жизни существу­ют разные представления; феномены развития пока недостаточно эм­пирически исследованы **и** структурированы. Диагностика развития — это диагностика процесса развития, то есть изменений, происходящих с индивидом на протяжении жизни. Такая диагностика, по выраже­нию Л. С. Выготского, является многомерной, позволяющей устано­вить многослойность, неоднородность развития личности: вскрыть его внутреннюю динамику, понять глубокие связи и соотношения отдель­ных компонентов психики. Дополнив выявленные симптомы и син­дромы свойств анализом их взаимозависимостей и законов их дина­мического сцепления, можно, наконец, решить проблему индивиду­ального прогноза.

Высказанные замечания свидетельствуют, что диагностика разви­тия — сложная и отдельная научная задача, которая должна строиться на общем учении о законах и динамике развития. Развитием управля­ют законы как природного, так и социокультурного происхождения, **и** их взаимодействие. В соответствии со сформулированными в отече­ственной психологии принципами развития и деятельности разраба­тываются методики на обучаемость, позволяющие дать оценку «зоны ближайшего развития» ребенка.

Особенность процедуры, проводимой с помощью этих методик, со­стоит в сравнении успешности решения когнитивной задачи в первой ситуации (до педагогического воздействия) и во второй ситуации после оказания ребенку помощи, управляющих и обучающих воздействий.

Предполагается, что информация, которую можно получить о ребен­ке посредством тестов на обучаемость, даст возможность надежнее прогнозировать дальнейшее интеллектуальное развитие ребенка. Од­нако в действительности перспективы использования этих методик не столь радужны, так как в них не индивидуализированы виды оказыва­емой педагогической помощи и потому нельзя считать их эффектив­ными для всех испытуемых. Остаются нерешенными задачи оценки контекстов развития, таксономии зон ближайшего развития и другие. Еще меньше разработаны проблемы диагностики процесса развития

личности.

Еще одна сторона совершенствования диагностических методик, остающаяся в центре внимания психодиагностов, касается их измери­тельных возможностей. Рассматривая в качестве единицы измерения отдельное задание, диагносты отдают себе отчет в том, насколько с психологической точки зрения выполнение или невыполнение разных заданий не являются тождественными, насколько различными причи­нами они могут быть обусловлены **и** в тех случаях, когда относятся к одному человеку, и когда относятся к разным испытуемым. Те иска­жения, которые возникли в традиционном тестировании из-за спе­цифического понимания единицы измерения, естественно устраня­ются в критериально-ориентированном тестировании. В этих тестах (КОРТах) вообще нет надобности говорить об измерениях, так как ус­пешность их выполнения выражается не в условных баллах, а в конк­ретных показателях усвоенности и сформированности определенных знаний, навыков и **операций,** необходимых для критериального зада­ния. Поэтому в критериально-ориентированном тестировании диаг­носты видят те черты, которые дают основания говорить о серьезных переменах в современном тестировании.

Еще одно направление в развитии психодиагностики связано с ис­пользованием компьютера, который оказывается особенно полезным при предъявлении заданий (для устранения погрешностей в стандар­тизации процедуры) и обработке результатов (для ускорения подсче­та первичных результатов и их статистической обработки).

Нельзя не отметить и тот факт, что современные диагносты призна­ют одной из важнейших своих задач переход от постановки диагноза, ограничивающегося только фиксацией уровня развития той или иной психологической особенности, к построению психокоррекционной ра­боты. Ими разрабатываются и планируются как общие подходы и прин­ципы коррекционно-развивающей работы, так и конкретные меры по формированию психологической особенности, имеющей дефекты.

Завершая книгу, отметим, что психодиагностика является дина­мично развивающейся научной дисциплиной, ориентированной на ре­шение прикладных задач. Развитие и расширение исследований по психологической диагностике представляются актуальным и необхо­димым делом с точки зрения интересов как общества, так и отдельной личности. Однако важно, чтобы ожидания общества в отношении пси­ходиагностики не были завышены, они должны соответствовать ее возможностям.

**Краткий терминологический словарь**

АКЦЕНТУАЦИЯ ХАРАКТЕРА - чрезмерная выраженность от­дельных черт характера, проявляемая в избирательной уязвимости человека по отношению к определенным ситуациям и стимулам.

АППЕРЦЕПЦИЯ — зависимость восприятия от прошлого опыта, содержания психической деятельности человека и его индивидуаль­ных особенностей.

БАТАРЕИ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ - группы те­стов, измеряющих относительно независимые особенности индиви­дов, в совокупности способствующие успешному осуществлению оп­ределенной деятельности.

БЕСЕДА — метод сбора первичных данных на основе вербальной коммуникации. При соблюдении определенных правил позволяет по­лучить надежную информацию о событиях прошлого и настоящего, об устойчивых склонностях, мотивах тех или иных поступков, о субъек­тивных состояниях.

ВАЛИДНОСТЬ — комплексная характеристика, включающая, с од­ной стороны, сведения о том, пригодна ли методика для измерения того, для чего она была создана, а с другой стороны, какова ее действен­ность, эффективность, практическая полезность.

ВАЛИДНОСТЬ ДИСКРИМИНАНТЫАЯ - выявление отсутствия связи диагностической методики с методиками, имеющими другое те­оретическое основание.

ВАЛИДНОСТЬ КОНВЕРГЕНТНАЯ - установление степени свя­зи диагностической методики с родственными методиками.

ВЫБОРКА СТАНДАРТИЗАЦИИ - группа людей, на которой осу­ществляется стандартизация методики.

ДИАГНОЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ - результат диагностическо­го обследования, психологическое заключение, направленное на опи­сание и интерпретацию выявленных индивидуально-психологических особенностей человека и предназначенное для практического приме­нения в целях консультирования, прогноза определенных достижений или поведения, организации коррекционной или развивающей рабо-

ты, разработки рекомендаций И других видов использования, опреде­ляемых задачей психодиагностического обследования.

ДИССИМИЛЯЦИЯ — сознательное стремление скрыть свою бо­лезнь, неблагополучие и их симптомы, проявляемое в определенных действиях.

ДОСТИЖЕНИЯ МОТИВАЦИЯ - одна из разновидностей моти­вации, связанная с потребностью индивида добиваться успехов в де­ятельности и избегать неудач.

ИДИОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПСИХОДИАГНОСТИКЕ -направленность диагностического обследования на описание и объяс­нения личности как сложного целого с учетом ее индивидуального своеобразия, уникальности.

ИНТЕЛЛЕКТ — относительно устойчивая структура умственных способностей индивида, проявляющихся в различных сферах практи­ческой и теоретической деятельности.

ИНТЕЛЛЕКТ ТЕСТОВЫЙ (ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ) - харак­теристика индивида, проявляющаяся в успешности выполнения теста (тестов) интеллекта; определяется величиной IQ.

ИНТЕРВЬЮ — проводимая по определенному плану беседа, пред­полагающая прямой контакт интервьюера с респондентом (опраши­ваемым).

ИНТРОСПЕКЦИЯ — метод исследования и познания человеком своих мыслей, образов, чувств, переживаний и других актов собствен­ной активности.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ МЕТОДИКИ - методики, которые предпо­лагают сбор диагностических результатов в режиме диалога человека с компьютером.

КОНСТРУКТ ЛИЧНЫЙ — субъективные (личные) шкалы чело­века, биполярный различающий признак, которым индивид активно пользуется для оценки объектов, для построения образа окружающе­го мира.

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ — анализ содержания различных видов ре­чевой продукции, материалов и документов (в частности, протоколов проективных методик, диагностических интервью и т. п.) путем под­счета частоты появления определенных ключевых элементов или ко­дифицированных признаков (например, определенных понятий, суж­дений, образов и т. п.), регистрируемых в соответствии с задачами исследования.

КОНТРОЛЬНЫЙ СПИСОК ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ - перечень предполагаемых характеристик объекта оценки, выраженных в форме

прилагательных и расположенных в алфавитном порядке, среди кото­рых испытуемому следует отметить те, которые, по его мнению, отно­сятся к предмету оценки.

КОНФИДЕНЦИАЛЬНОСТЬ - одна из этических норм работы психодиагноста, обязательство неразглашения информации, получен­ной от испытуемого, или ограничение ее распространения кругом лиц, о котором испытуемый был заранее осведомлен.

КОРРЕКЦИОННОСТЬ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТО­ДИКИ — возможность методики указать перспективы и основные пу­ти коррекции умственного развития индивида, обследованного с ее помощью.

КОЭФФИЦИЕНТ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОСТИ - количествен­ный показатель теста интеллекта, указывающий на успешность его вы­полнения испытуемым по сравнению с выборкой, на которой проис­ходила стандартизация теста.

КРЕАТИВНОСТЬ - особый вид способностей, проявляемых в ус­пешности творческой деятельности.

МАЛОФОРМАЛИЗОВАННЫЕ МЕТОДИКИ - методики, не име­ющие строго определенных правил использования. Они в большей степени основаны на профессиональном опыте, психологической ин­туиции самого психодиагноста.

МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ — преднамеренное и целенаправленное восприятие, обусловленное задачей исследования.

НАУЧНОЕ НАБЛЮДЕНИЕ - наблюдение, осуществляемое на ос­нове продуманного плана, тщательной предварительной подготовки. Характеризуется постановкой проблемы, выбором ситуаций для на­блюдения, определением психологических качеств или особенностей поведения, которые должны стать объектом наблюдения, разработан­ной системой фиксации и записи результатов.

НАДЕЖНОСТЬ — точность психодиагностических измерений, а так­же стабильность и устойчивость их результатов по отношению к дей­ствию различных посторонних факторов.

НОМОТЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПСИХОДИАГНОСТИКЕ -направленность психодиагностического обследования на оценку лич­ности с помощью стандартного набора черт с целью определения ее сходства с другими людьми, для того чтобы выявить, как в психике отдельного человека проявляются общие закономерности.

ОПРОСНИК — более или менее стандартизированная процедура по­лучения информации, заключающаяся в предъявлении испытуемому

вопросов в письменном виде и основанная на определенном способе интерпретации его ответов.

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ВАЛИДИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ - провер­ка методики с точки зрения ее практической эффективности, значи­мости, полезности, доказательство, что измеряемое свойство прояв­ляется в определенных жизненных ситуациях, в определенных видах деятельности.

ПРОЕКТИВНАЯ ТЕХНИКА — группа методик, предназначенных для диагностики личности. Для них характерен глобальный подход к оценке личности, а не выявление отдельных ее черт. Наиболее суще­ственным признаком является использование в них неопределенных стимулов, которые испытуемый должен сам дополнять, интерпрети­ровать, развивать и т. д. При этом происходит проекция (перенос) пси­хических свойств испытуемого на материал задания, что позволяет выявить его скрытые личностные особенности.

ПРОЦЕНТИЛЬ — процент испытуемых из выборки стандартиза­ции, который получили равный или более низкий балл, чем балл дан­ного испытуемого.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА - наука о конструиро­вании методов оценки, измерения, классификации психологических и психофизиологических особенностей людей, а также об использова­нии этих методов в практических целях.

ПСИХОМЕТРИЯ — область психологической диагностики, свя­занная с теорией и практикой измерений в психологии. Выступает как методологическая дисциплина, обосновывающая требования к изме­рительным психодиагностическим методам.

ПСИХОСЕМАНТИКА — область исследований психологии, изу­чающая строение, функционирование и развитие индивидуальной си­стемы значений человека, которая опосредует процессы восприятия, памяти, мышления и пр.

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ - осо­бая группа методов, направленных на изучение индивидуального со­знания личности посредством анализа индивидуальных систем значе­ний, функционирующих в обыденном сознании, через призму которых происходит восприятие субъектом себя и окружающих людей.

РЕПЕРТУАРНЫЕ РЕШЕТКИ - особый класс методик для изу­чения системы индивидуальных представлений, в котором в процессе диагностирования происходит заполнение матрицы (решетки) субъ­ективными оценками определенной, предложенной психологом груп­пы объектов(элементов).

РЕПРЕЗЕНТАТИВНОСТЬ — представленность свойств более ши­рокого множества объектов в свойствах подмножества.

РЕПРЕЗЕНТАТИВНАЯ ВЫБОРКА - выборка испытуемых, ве­роятностные свойства которой должны совпадать или быть близкими к свойствам генеральной совокупности.

РЕСТАНДАРТИЗАЦИЯ — экспериментальное исследование, на­правленное на пересмотр тестовых норм, проводимое чаще всего вслед­ствие переноса методики в социокультурную среду, отличную от той, для которой методика разрабатывалась, или по причине устаревания методики.

РЕФЛЕКСИЯ — процесс самопознания субъектом внутренних пси­хических актов и состояний.

СЕМАНТИЧЕСКОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛА МЕТОД - один из способов построения субъективных семантических пространств, в ко­тором измеряемые объекты (понятия, изображения, отдельные пред­меты и т. п.) оцениваются по ряду биполярных градуальных шкал, по­люса которых заданы с помощью антонимов. Разработан в 1955 г. группой американских психологов во главе с Ч. Осгудом.

СОЦИАЛЬНАЯ ЖЕЛАТЕЛЬНОСТЬ - стремление испытуемого давать о себе социально одобряемую, желательную информацию, при­водящее к ошибкам в постановке психологического диагноза.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ НОРМАТИВ - система требований, которые общество предъявляет к психическому развитию каждого из его членов; понятие введено К. М. Гуревичем.

СПОСОБНОСТИ — индивидуально-психологические особенно­сти, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводящиеся к знаниям и навыкам и обуславлива­ющие быстроту и легкость их приобретения.

СПОСОБНОСТИ ОБЩИЕ - способности, обеспечивающие ус­пешность ряда основных, ведущих форм человеческой деятельности.

СПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫЕ - индивидуально-психоло­гические особенности, обеспечивающие успешность выполнения от­дельных конкретных видов деятельности (музыкальной, математиче­ской, организаторской и т. д.).

СТАНДАРТИЗАЦИЯ — унификация процедуры проведения и оцен­ки выполнения диагностического испытания.

СТАТИСТИЧЕСКАЯ НОРМА - средний диапазон значений на шкале измеряемого свойства. Нормой является близость значений к показателю, который характеризует статистически среднего индивида.

При нормальном распределении статистическая норма описывается как среднее плюс/минус сигма, или стандартное отклонение.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ВАЛИДИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ - доказа­тельство, что методика измеряет именно то свойство, качество, кото­рое она по замыслу исследователя должна измерять.

ТЕСТЫ — стандартизированные и обычно краткие и ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количе­ственных и качественных индивидуально-психологических различий между людьми.

ТЕСТЫ ДОСТИЖЕНИЙ — тесты, направленные на оценку усво­ения испытуемым конкретных знаний, умений и навыков, приобре­тенных в результате определенного курса обучения или тренировки.

ТЕСТЫ ИНТЕЛЛЕКТА — особый класс тестов, направленных на измерение и оценку общего уровня когнитивного развития индиви­дов при решении ими широкого круга мыслительных задач.

ТЕСТЫ КРЕАТИВНОСТИ — тесты, направленные на выявление некоторых факторов творческих достижений, относящиеся к таким параметрам мышления, как гибкость, беглость, оригинальность, изоб­ретательность.

ТЕСТЫ КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ - особый тип тестов, предназначенных для определения содержания деятель­ности индивида и уровня его достижений по отношению к объектив­ному критерию (например, требованиям, задаваемым учебной про­граммой).

ТЕСТЫ СПОСОБНОСТЕЙ — тип методик, предназначенных для оценки возможностей индивида в овладении знаниями, навыками, умениями в различных областях — математике, технике, литературе, в разнообразных видах художественных деятельностей.

ТЕСТЫ МОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ - тесты, предназначен­ные для измерения и оценки моторных характеристик, таких, как точ­ность и скорость движений, ловкость движений, координация и темп двигательных реакций, точность распределения мышечного усилия при решении двигательных задач.

ТЕСТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗИРОВАННЫХ СПОСОБНО­СТЕЙ — тесты, выявляющие индивидуально-психологические осо­бенности, способствующие успешному выполнению определенных ви­дов деятельности (художественной, музыкальной, канцелярской и пр.).

ТЕСТЫ, СВОБОДНЫЕ ОТ ВЛИЯНИЯ КУЛЬТУРЫ - тесты ин­теллекта, разрабатывавшиеся с целью исключить влияние культурных различий испытуемых на результаты выполнения.

ТЕСТЫ СЕНСОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ - тесты, предназна­ченные для измерения и оценки особенностей сенсорной сферы пси­хики (ощущений и восприятия).

ТЕСТЫ ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ - тесты, направ­ленные на измерение и оценку психологических особенностей, прояв­ляемых в работе с оборудованием и отдельными взаимодействующи­ми механизмами; чаще всего под этими особенностями имеются в виду техническое мышление и техническая осведомленность.

ФОРМАЛИЗОВАННЫЕ МЕТОДИКИ - это такие группы мето­дик, в основе которых лежит соблюдение достаточно строгих и сфор­мулированных в явной форме правил. Для них характерна опреде­ленная регламентация, процедуры испытания (точное соблюдение инструкций, строго определенные способы предъявления стимульно-го материала, невмешательство исследователя в деятельность испы­туемого и др.), стандартизация (установление единообразия проведе­ния обработки и представления результатов диагностических экспе­риментов), надежность и валидность.

ЧЕРТА ЛИЧНОСТИ (ДИСПОЗИЦИЯ) - внутренняя относи­тельно устойчивая предрасположенность индивида к определенному поведению в определенном классе ситуаций, складывающаяся в силу определенных потребностей, мотивов, интересов, склонностей, уста­новок.

ШКАЛИРОВАНИЕ — метод вынесения субъективных оценок объ­екта по какому-то признаку с использованием шкал, образованных с помощью числовых, словесных или графических градаций.

ШКАЛИРОВАНИЕ МНОГОМЕРНОЕ - процедуры количествен­но-статистической обработки субъективных оценок, позволяющие учитывать одновременно не один параметр одного стимула, а множе­ство параметров многих стимулов.

**Литература**

1. *Аванесов В. С.* Тесты в социологическом исследовании. — М„

1982.

2. *Айзенк Г.* Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии,

1995. -№1.

3. *Акимова М. К.* Интеллект как динамический компонент в струк-

туре способностей. — Автореф. дисс. док. психол. наук. — М., 1999.

4. *Акимова М. К., Борисова Е. М., Гуревич К. М. и др.* Руководство

к применению Группового интеллектуального теста для млад­ших подростков ГИТ. — Обнинск, 1993.

5. *Акимова М. К., Борисова Е. М., Гуревич К. М. и др.* Руководство

к применению Теста структуры интеллекта Р. Амтхауера. — Обнинск, 1993.

6. *Акимова М. К., Борисова Е. М., Гуревич К. М. и др.* Тест умствен-

ного развития абитуриентов и старшеклассников (АСТУР). Руководство по работе с тестом. — М., 1995.

7. *Александровская Э. М., Гильяшева И. Н.* Адаптированный мо-

дифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла. - М., 1995.

8. *Ананьев Б. Г.* О взаимосвязи в развитии способностей и харак-

тера // Доклады на совещании по вопросам психологии лич­ности. — М., 1956.

9. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — Л., 1969.

10. *Анастази А.* Психологическое тестирование: В 2 т. / Под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. Т. 1-2. - М., 1982.

11. *Анастази А.* Дифференциальная психология. — М., 2001.

12. *Анастази А., Урбина С.* Психологическое тестирование. — СПб., 2001.

13. *Басов М. Я.* Избранные психологические произведения. — М., 1975.

14. *Белый Б. И.* Тест Роршаха. Практика и теория. — СПб., 1992 .

15. *Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Соколова Е.Д.* Методика мно­гостороннего исследования личности. — М., 1994.

16. *Бехтерев В. М.* Объективная психология и ее предмет // Вест­ник психологии, 1904. — № 9-10.

17. *Бине А.* Введение в экспериментальную психологию. — СПб., 1895.

18. *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как пробле­ма творчества. — Ростов н/Д., 1983.

19. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей. — М„ 2002.

20. *Брунер Дж., Олвер Р., Гринфилд П.* Исследование развития по­знавательной деятельности. Под ред. П. Гринфилда. — М., 1971.

21. *БурлачукЛ. Ф.* Руководство CAT. — Киев, 1995.

22. *БурлачукЛ. Ф.* Психодиагностика. — СПб., 2003.

23. *Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.* Словарь-справочник по психо­логической диагностике. — Киев, 1989.

24. *Вилюнас В. К.* Психологические механизмы мотивации чело­века. - М., 1990.

25. *Выготский Л. С.* Собр. соч. Т. 4-5. - М., 1984.

26. *Гайда В. К., Захаров В. П.* Психологическое тестирование. — Л., 1982.

27. *Геллерштейн С. Г., Коган В. М., Шпигель Ю. И., Шпилърейн И. Н.* Руководство по психотехническому профессиональному под­бору. - М.-Л., 1929.

28. *Голдберг Л., Шмелев А. Г.* Межкультурное исследование лексики личностных черт: «Большая пятерка» факторов в английском и русском языках // Психологический журнал, 1993. — № 4.

29. *Голубева Э. А.* Способности и индивидуальность. — М., 1993.

30. *Гуревич К. М.* О надежности психофизиологических показате­лей // Проблемы дифференциальной психофизиологии. Т. 6. — М., 1969.

31. *Гуревич К. М.* Профессиональная пригодность и основные свой­ства нервной системы. — М., 1970.

32. *Гуревич К. М.* Надежность психологических тестов // Психо­логическая диагностика. Ее проблемы и методы. — М., 1975.

33. *Гуревич К. М.* Статистика — аппарат доказательства психоло­гической диагностики // Проблемы психологической диагно­стики. — Таллин, 1977.

34. *Гуревич К. М.* Что такое психологическая диагностика. — М., 1985.

35. *Гуревич К. М.* Проблемы дифференциальной психологии. — М.; Воронеж, 1998.

36. *Данилова Е. Е.* Беседа как один из методов работы школьного психолога // Активные методы в работе школьного психоло­га. - М., 1990.

37. *Данилова Е. Е.* Детский тест «рисуночной фрустрации» С. Ро-зенцвейга. — М., 1992.

38. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера и В. В. Холмовской. — М., 1978.

39. Диагностическая и коррекционная работа школьного психоло­га / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1987.

40. Из истории русской психологии / Под ред. М. В. Соколова. — М., 1961.

41. *Келли Дж.* Теория личности. Теория личных конструктов. — СПб., 2000.

42. *Ковалев А. Г.* Психология личности. — М., 1969.

43. *Коул М., Скрибнер С.* Культура и мышление. — М., 1977.

44. *Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е.* Шестилетний ребенок. Психоло­гическая готовность к школе. — М., 1987.

45. Краткий психологический словарь. — М., 1985.

46. *Крутецкий В. А.* Психология математических способностей школьников. — М., 1968.

47. *Леви-БрюлъЛ.* Первобытное мышление. — М, 1930.

48. *ЛейтесН. С.* Об умственной одаренности. — М., 1960.

49. *Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст. — М., 1971.

50. *Леонгард К.* Акцентуированные личности. — Киев, 1989.

51. *Леонтьев А. Н.* Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. — М.-Л., 1948.

52. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.

53. *Леонтьев А. Н., Лурия А. Р., Смирнов А. А.* О диагностических методах психологического исследования школьников // Со­ветская педагогика, 1968. — № 7.

54. *Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентации (СЖО). — М., 1992.

55. *Леонтьев Д. А.* Тематический апперцептивный тест. — М, 1998.

56. *Личко А.Е.* Подростковая психиатрия. —Л., 1979.

57. *Личко А. Е., Иванов Н. Я.* Диагностика характера подростков. — М., 1995.

58. *Лобашев М. Е., Батти К. Е., Тихомирова М. Е.* Генетика с осно­вами селекции. — М., 1974.

59. *Мадди С.* Теории личности: сравнительный анализ. — СПб., 2002.

60. *Матюшкин А. М.* Загадки одаренности. — М., 1993.

61. Методики психодиагностики в спорте /Сост. В. Л. Марищук и др. - М., 1990.

62. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Сто-лина. - М., 1987.

63. Одаренные дети / Под ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцко­го. -М., 1991.

64. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лей-теса. - М., 1996.

65. Основы психодиагностики / Под ред. А. Г. Шмелева. — Рос­тов н/Д, 1996.

66. *Панасюк А. Ю.* Адаптированный вариант методики Д. Вексле-ра. - М., 1973.

67. *Платонов К. К.* Проблема способностей. — М., 1972.

68. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психоло­гическая природа и возрастная динамика. — М., 2000.

69. Проблемы психологической диагностики. — Таллин, 1977.

70. Психологическая диагностика. Проблемы и исследования. — М., 1981.

71. Психологическая диагностика /Под ред. К. М. Гуревича. — М., 2000.

72. Психологическая коррекция умственного развития. — М., 1990.

73. *Равич-Щербо И. В, Марютина Т. М., Григоренко Е. Л.* Психоге­нетика. - М., 2002.

74. *Раевский А. М.* Тест самоактуализации личности // Психолог в школе, 1999. - № 2.

75. *Романова Е. С.* Графические методы в практической психоло­гии. - СПб., 2002.

76. *Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. — М., 1999.

77. *Россолимо Г. И.* Психологические профили. — М., 1910.

78. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. — М., 1957.

79. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. — М., 1958.

80. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. — М., 1959.

81. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. — М., 1976.

82. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. Т. 1-2. — М., 1989.

83. *Русалов В. М.* Модифицированный личностный опросник Ай-зенка. - М., 1992.

84. *Рыбников Н. А.* Психология и выбор профессии. — М., 1922.

85. *Саймон Б.* Английская школа и интеллектуальные тесты. — М., 1958.

86. *Соколова Е. Т.* Проективные методы исследования личности. — М., 1980.

87. *Стопин В. В.* Самосознание личности. — М., 1983.

88. *Теплое Б. М.* Избранные труды. Т. 1-2. - М., 1985.

89. *Теплова Л. И.* Тест умственного развития младших подростков. Руководство по работе с тестом. — М.: Обнинск, 2000.

90. *Толстых А. В.* Морально-этические проблемы психологиче­ской практики. — М., 1988.

91. *Унт И.* Индивидуализация и дифференциация обучения. — М„ 1990.

92. *Франселла Ф., Баннистер Д.* Новый метод исследования лич­ности. — М., 1987.

93. *Хекхаузен X.* Мотивация и деятельность. Т. 2. — М., 1986.

94. *Шванцара Й. и др.* Диагностика психического развития. — Пра­га, 1978.

95. *Шмелев А. Г.* Психодиагностика личностных черт. — М., 2002.

96. *Штерн В.* Умственная одаренность. — СПб., 1997.

97. *Шульц Д., Шульц С.* История современной психологии. — М., 2002.

98. *Щебланова Е. И., Щербо Н. П., Шумакова Н. Б.* Фигурная фор­ма теста творческого мышления П. Торренса. Методические рекомендации по работе с тестом. — М., 1993.

99. *Ярошевский М. Г.* История психологии. — М., 1966.

100. *Ярошевский М. Г.* История психологии: от античности до сере­дины XX века. - М., 2000.

101. *Ярошевский М. Г., Анциферова Л. И.* Развитие и современное состояние зарубежной психологии. — М., 1974.

102. *AgravalK. G.* Poverty, deprivation and intelligence. — New Deily, 1987.

103. *Amtzen F.* Einfuhrung in die Begabungspsychologie. — Gottingen, 1976.

104. *Berry J. W.* Human ecology and cognitive style. — N. Y., 1976.

105. *Bloom B. S.* Taxonomy of educational objectives. Cognitive do­main. - N. Y., 1956.

106. *Bohman S.* What is intelligence? - Stockholm, 1980.

107. *Brody E., Brody N.* Intelligence: Nature, determinants and con­sequences. — N. Y., 1976.

108. *Burner J. S.* Acts of Meaning. - L, 1990.

109. *CattellR. B.* Abilities: Their Structure, Growth and Action. - Bos­ton, 1971.

110. *Cattell R., EberH., Taksuoka M.* Handbook for the sixteen perso­nality factors questionnaire (16 PF). — Champain (III), 1970.

111. *Cohen D.* Intelligence. What is it? - N. Y., 1974.

112. *Edwards A. L.* The Measurement of personality traits by scales and inventories. — N. Y., 1970.

113. *Edwards A. L* Construct validity and social desirability // Ameri­can Psychologist., V. 45. - 1990.

114. *Eysenck H.J.* The biological basis of personality traits by scales and inventories. — Springfield, 1967.

115. *Eysenck H.J., Cookson D.* Personality in primary school children // Brit. Educat. PsychoL, V. 39. - 1969.

116. *Fancher R. E.* The Intelligence men: Makers of the IQ controver­sy. - N. Y.; L, 1985.

117. *Feldman C. F.* The development of adaptive intelligence. — San Francisko, 1974.

118. *FincherJ.* Human Intelligence. - N. Y., 1976.

119. *Gardner H.* Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence. — N. Y., 1983.

120. *GuilfordJ. P.* The nature of human Intelligence. - N. Y., 1967.

121. *GuilfordJ. P.* Cognitive Rsychology's ambiguities: some suggested remedies // Rsychol. Review, V. 82. - 1982.

122. *GuilfordJ. P. Hoepfner R.* The analysis of Intelligence. - N. Y., 1971.

123. Handbook of human intelligence /Ed. by R.J.Sternberg. — Camb­ridge, 1982.

124. *Hathaway S. R., McKinley J. Ch.* Minnesota Multiphasic Persona­lity Inventory.-N. Y., 1971.

125. *Kelley T.* Crossroads in the mind of man. — Stanford, 1928.

126. Learning and Individual Differences, 1967.

127. *Luingman С* What is IQ? Heredity or environment. — L., 1977.

128. *Meili R.* Structur der Intelligenz: Factoren analitische und denk-psychologische Untersuchungen. — Bern, 1981.

129. *Mehrabian A.* Educational and psychological measurement, 1969.

130. *Melhom G., Melhorn H. G.* Intelligenz: zur Erforschung und Ent-wicklung geistiger Fuhigkeiten. — Berlin, 1981.

131. Mental and Cultural Adaptation / Ed. Cronbach L. J., Drenth P. J. D., 1972.

132. *Millman J., Glock M.* Trends in measurement of general mental abi­lities // Rev. of educal. Res., V. 35. - 1965.

133. Mental tests and cultural adaptation / Eds. Cronbach L. J., Drenth P. J. D., 1972.

134. *Mischel W.* Personality and assessment. — N. Y., 1968.

135. *Murray H.* Thematic Apperception Test. Manual. — Cambridge, 1943.

136. *Ogletree E. C, Ujlaki W.* Effects of social class status on Tests of creative Behavior//J. of Educat. Research., V. 67. — 1973.

137. Response Set in Personality Assessment / Ed. Berg I. A. — Chi­cago, 1967.

138. *Rorschach H.* Psychodiagnostik. — Bern; Leipzig, 1921.

139. *RosenzweigS.* The Rosenzweig Picture — Frustration Study, Or­lando, FL: Grune and Stralton. 1960.

140. *SegallM. H., Campbell D. T.* The influence of culture on visual per­ception. — Chicago, 1966

141. *Serpell R.* Culture's influence on behavior. — L., 1976.

142. *Spearman Ch.* The abilities of man. — L., 1927.

143. *Steinberg R.J.* The triarchic mind. A new theory of human intel­ligence. - N. Y., 1988.

144. Studies in individual differences / Ed. J.Jenkins, D.Patterson. — N.Y., 1961.

145. *Super С. М., Harkness S.* The developmental niche: a conceptua­lization at the interface of child and culrure / Ed. R. A. Pierce, M. A. Black. Life-span development: a diversity reader. — Kendall, 1993.

146. The biology of human intelligence / Ed. С J. Turner, H. B. Miles. — L, 1984.

147. The Journal of Educational Psychology, 1921. — № 12.

148. TSI Test struktury intelligence Rudolf Amthauer. — Bratislava, 1968.

149. *Thurstone L.* Primary mental abilities. — Chicago; London, 1969.

150. *TylerL. E.* Human Abilities // Ann. Rev. of Psychol., V. 23. - 1972.

151. *Vernon Ph. E.* Intelligence and cultural environment. — L., 1969.

152. *Vernon Ph. E.* The structure of human abilities. — L., 1971.

153. *Wober M.* Distinguishing, centricultural from cross-culturaltests and research // Percept and motor skills, V. 28.153. — 1969.