

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

**Под редакцией
М. К. Акимовой**

**Москва • Санкт-Петербург • Нижний Новгород • Воронеж
Ростов-на-Дону • Екатеринбург • Самара • Новосибирск
Киев • Харьков • Минск
2005**

ББК 88.37я7
УДК 159.9.018(075)
А39

А39 Психологическая диагностика: Учебное пособие. / Под редакцией
М. К. Акимовой — СПб.: Питер, 2005. — 304 с: ил.

ISBN 5-469-00532-1

Предлагаемое учебное пособие предназначено для студентов, изучающих курс «Психологическая диагностика» в высших учебных заведениях. Книга знакомит читателя с понятийным аппаратом, основными теоретическими проблемами психологической диагностики, а также с ее специфическим инструментарием.

Пособие может быть использовано при подготовке студентов и аспирантов дневного и заочного отделений, повышении квалификации и переподготовке преподавателей и других специалистов, в работе которых необходимы знания по психологической диагностике

ББК 88.37я7
УДК 159.9.018(075)

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 5-469-00532-1

© ЗАО Издательский дом «Питер», 2005

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

Оглавление

§ 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 психодиагноста.....	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 по 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. Психодиагностика-практика 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, коррекционно-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 20х30х10 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, обуславливая 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, допущения, которые были сделаны при их разработке, связанные с ними 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 диссимуляции 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 возрастного-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-психологических экспертиз. Работа психолога — судебного эксперта требует не только владения диагностическими методами и методиками, но и знаний в области судебно-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-психологической 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 развита-

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, послесловие); 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 экспериментатике 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 однородными. 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 тестологов 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, скорости 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 Стэнфорд-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 возрастам;
- 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 (σ) равнялась 16. Все индивидуальные показатели по тесту, попадавшие в интервал $x \pm a$, 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 полтора миллиона солдат по различного рода службам, школам и училищам заставила специально созданный комитет поручить ученику Л. Термена А. 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 структурирования, 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, промышленности и 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. Вудвортом (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 ассоцианизм 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-Completion Techniques*). Впервые для изучения личности завершение предложений было использовано Л. 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 — ТАТ*) — была создана в 1935 г. *Г. Мюрреем* (1893-1988) совместно с *Х. Морганом*. 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-

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. Россоло* (1860-1928) в 1909 г. в Московском университете. Россоло — 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 прирожденно-го ума («первичного ума»), который, как некое устойчивое качество, противопоставлялся «вторичному уму», непрерывно совершенствующемуся под влиянием внешних воздействий. Психические процессы, измеряемые методикой Россоломо, 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. Россоломо 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. Россоломо наиболее удачной среди всех отечественных работ, так как в ней отобраны очень показательные для умственного развития тесты [40]. Положительным в исследованиях Россоломо 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 Россоломо, 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 Болту нова 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 экспериментатики.

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 отработывали 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 социальный аспект существования интеллектуальных различий между слоями и классами общества для тестологии 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 от 4 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 методов.

Большой резонанс со стороны отечественных психологов получила публикация в 1982 г. перевода книги ведущего американского психодиагноста А. Анастаси «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. Россолимо, 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. *Бурлачук Л. 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. *Россолимо Г. И.* Психологические профили. — СПб., 1910.
6. *Шульц Д., Шульц С.* История современной психологии. — СПб., 2002.
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 малоформализованные 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 именуется 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, произвольными 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 психодиагностических методик, где задания представлены в виде вопросов и утверждений и предназначены для получения данных с 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 полужакрытыми вопросами (ответчающий 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, испытуемому 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 импресии: предпочтение одних стимулов (как наиболее желательных) другим.

Психофизиологические методики

Особый класс психодиагностических методов составляют *психофизиологические методики, позволяющие диагностировать природные особенности человека, обуслов-*

ленные основными свойствами его нервной системы.

Они разрабатывались отечественной школой Теплова-Небылицына 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 определяют 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 тестологии (стандартизация, надежность, валидность).

По своей форме большинство психофизиологических методик являются аппаратными: 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 аппаратные, 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 диагностики. С его 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 или сотрудничества 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 воспринимаем» 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 определена, 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 произошло 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 пронумерованными 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 1 2 3 4 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 жгучий 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 данных 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 обработать 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 сдерживать отвечающего.

В зависимости от целевого назначения интервью разделяют на *диагностические* и *клинические*. Диагностическое интервью — это метод получения информации общего содержания и направлен на зондирование различных аспектов поведения, свойств личности, характера, а также жизни вообще: выяснение интересов и склонностей, положения 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 подсчитывается 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 выделяются 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 утомительно-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, невротизма 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, достижений, 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 малоформализованных?
- 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. *Носс И. Н.* Введение в технологию психодиагностики. — М., 2003.
6. *Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина.* - 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 действительность 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, что 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? Количествен-

ный 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 x , а стандартное отклонение a (сигма малая). При нормальном распределении все изучаемые величины практически находятся в пределах $x \pm 5a$.

Рассмотрим как определялась статистическая норма для тестов Стэнфорд-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 $x \pm \sigma$ показывают границы наиболее характерной, представительной части распределения, границы нормы для данного возраста. При $a = 16$ и $x = 100$ 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 $x - \sigma$ до $x - 2\sigma$ интерпретируются как «несколько ниже нормы», а от $\bar{x} - 2\sigma$ до $x - 3\sigma$ — 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 такие показатели, как процентиля.

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 (P_{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 процентиля отсчет ведется снизу, поэтому чем ниже процентиль, тем хуже позиция индивида.

50-й процентиль (P_{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 со случайными процентными показателями. Последние являются первичными показателями и пред-

ставляют 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 (P_0). Результат, превышающий любой показатель в выборке стандартизации, получает процентильный ранг 100 (P_{100}). Эти процентиля, 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. Анастаси [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. Анастаси, подавляющее большинство диагностических методик стандартизовано не для столь широких популяций, как многие полагают. Трудно рассчитывать, что по какому-либо тесту име-

ются 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-статистический 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. От того, 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 вработываемость, 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 тестологической 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 экс-

периментаторе. 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. Анастаси: «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 действительное 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 (*дискриминативная валидность*).

Гораздо труднее провести теоретическую валидизацию методики тогда, когда такой путь проверки невозможен. Чаще всего именно с та-

кой 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 валидации**, 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 валидации 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 валидации 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 крите-

рию. 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. *Анастаси Л.* 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 I

**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, Парменидом, 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 психодиагностики 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. Гальтоном* 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. Торндайк, 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 приспособлять 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. Ньюэллом 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 используются, 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 соотносить 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, различающееся 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 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]. В 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 за *g*-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 *g*, 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

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. Терстоуна, 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 [110]. Первоначально его теория представляла собой синтез теорий Ч. Спирмена и Л. Терстоуна. 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. Вернон [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 продолжают 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. Джеггер* [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 гештальт-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. Бине, 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 испытуемому 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) оценку. Это и есть IQ. Стандартный IQ является соотношением 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, социоэкономический 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 независимости 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 личный уровень знаний и мыслительных умений, сложившихся к моменту испытаний. Вот что пишет по этому поводу американский тестолог А. Анастаси: «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, геномных 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 психодиагностики 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 психодиагностики понимают ограниченность набора тестовых задач, зависимость интеллектуальных оценок от характера этих задач, а также от способов, использованных индивидом для их решения, от его мотивационных и других личностных характеристик. Поэтому психодиагностики 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 неблагоприятных 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. Анастаси, 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;
- степени 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, корреляции 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, неблагоприятного 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, опосредованной 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 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. Анастаси, 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 по 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 гештальтпсихологии. 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-эталоном (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. Кемеллом* [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 $M=10$ и $\sigma=3$. Затем отдельно 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 отдельно 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 конструктивной 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, соотношенные 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 Struktur — Test*) — это один из известнейших групповых тестов, широко используемых в немецкоязычных странах. Он создан в 1953 г. (последняя редакция осуществлена в 1973 г.) 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 1. *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, сформированности 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 21 24...?

Субтест 7. *Выбор фигуры*: исследование пространственного воображения, комбинаторных способностей. В заданиях приводятся разделенные на части геометрические фигуры. При выборе ответа следует найти картинку 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* — VII. 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 психолога, 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. Лубовского*) 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 степени 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 каждому 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, писаний 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, сформированности 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 градаций 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 теста 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; ретестовая 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.

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*) [6].

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-

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.

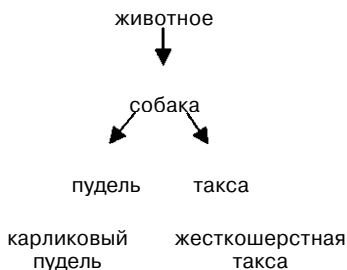
Обобщение. Испытуемому предлагаются два слова. Нужно определить, что между ними общего (найти наиболее существенные признаки для обоих слов) и записать это понятие в бланк для ответов.

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:



Числовые ряды. Предлагаются числовые ряды, расположенные по определенному правилу. Необходимо определить два числа, которые были бы продолжением соответствующего ряда.

2 4 6 8 10 12?

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 S.* 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 мотивационным 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 $p < 0,01$).

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, непризнание 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 «проецированием» 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** (*Torrance Tests of Creative Thinking — 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. Щербановой, 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 незавершенных 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).

Батарей 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 прогностичность. 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-

тельности 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. *Анастаси 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. Слущкого. — М., 1991.
6. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. - 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 неспецифические особенности нервной системы и организма в целом; следовательно, отрицается существование для каждой способности своего специально подготовленного 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 *онеразрывнойсвязиспособностейсдеятельностью*. 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 — *индивидуальный* (природный), *субъектный* и *личностный*. К индивидуальному 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 индивидуальные и субъектные свойства. Таким образом, по Б. Г. Ананьеву, способности являются свойствами более высокого уровня по сравнению с индивидуальными, 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. Голубевой [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 нейротизмом: 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, несводимые 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;
- профессионализованные.

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-

нительно 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, фрустрированности 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. *Анастаси А.* Психологическое тестирование. Кн. 1-2. — М., 1982.
4. *Геллерштейн С. Г., Коган В. М., Шпигель Ю. И., Шпильрейн И. Н.,* 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.

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

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 приобретает 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. Мадди) [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 и Дж. 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 ММРІ 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 ММРІ и влиянию стиля ответов на диагностические показатели.

Содержание заданий (утверждений) опросника ММРІ 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.

ММРІ 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 ММРІ. Профиль — это графическое изображение количественных показателей на специальных бланках, существующих в двух вариантах (для мужчин и женщин).

В классическом виде ММРІ используется 13 шкал: 3 контрольных и 10 клинических.

Контрольные шкалы предназначены для выявления установок испытуемых по отношению к обследованию. В ММРІ имеются следующие шкалы:

- шкала лжи (L);
- шкала достоверности (F);
- шкала коррекции (K).

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 (K). 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 K является показателем неосознанного контроля своего поведения, неосознанной идентификации себя с социально желательным образом вследствие высокой конформности. Шкала K используется для коррекции базисных шкал, которые зависят от ее величины.

К базисным шкалам ММРІ относят следующие: ипохондрии, депрессии, истерии, психопатии, женственности—мужественности, паранойальности, психастении, шизоидности, гипомании, социальной интроверсии. Кроме названий, шкалам присвоены числовые номера и буквенные индексы.

1. Шкала ипохондрии (Hs). Измеряет «близость» испытуемого к астено-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 (Hy). 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 социопатическим 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 паранойальности (Pa). Измеряет степень «близости» испытуемого к паранойальному 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 паранойальным 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 (Ma). 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, тяготеют 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 ММРІ 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.

ММРІ, 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 рестандартизации ММРІ. 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 ММРІ — в адаптации Ф. Б. Березина и М. П. Мирошникова (1967, 1994) и Л. Н. Собчик (1971) [15; 23].

Рассмотрим еще два опросника, которые относятся к группе типологических. Оба они, в отличие от ММРІ, не имеющего теоретической основы, опираются на концепцию и типологию акцентуаций (К. Леонгард; А. Е. Личко). Предлагая их, каждый из авторов пытается описать наибольшее число возможных стилей поведения.

Близким к ММРІ в содержательном отношении является **Опросник Х. 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 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, жадной деятельностью. 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 дистимических 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 Х. 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 Х. Шмишека и гипоманиакальному типу в ММРІ. 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 Х. 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 гипоманиакальной 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 типе 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 ММРІ.

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 Х. Шмишека.

Психастенический тип. Данный тип личности описывается в рамках ММРІ. 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 роднятся психастеника с педантичным типом акцентуации по К. Леонгарду.

Шизоидный тип. Особенности шизоидного типа изложены при описании соответствующей шкалы ММРІ. 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 типа 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 ММРІ, так и в опросник Х. 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. Олпорт, 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 Иллинойского 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 Х. Одбергом 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—16PF*) (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	+A	открытый, легкий, общительный	-A	необщительный, отстраненный, критичный
2	+B	с развитым логическим мышлением, сообразительный	-B	невнимательный или со слабо развитым логическим мышлением
3	+C	эмоционально устойчивый, зрелый, спокойный	-C	эмоционально неустойчивый, изменчивый, поддающийся чувствам
4	+E	самоуверенный, склонный к лидерству, неуступчивый	-E	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	+I	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	+M	с развитым воображением, мечтательный, немного рассеянный	-M	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	-0	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 «эксперсия — инверсия» (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 адаптаций 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-факторного 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 Inventory*) [83]. Разработанный в 1964 г., он содержал 57 вопросов, 24 из которых выявляли экстраверсию — интроверсию, 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 EP1 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 EP1 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, 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. *Х. 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. Эдвардс использовал метод вынужденного выбора для того, чтобы уменьшить влияние фактора социальной желательности [115]. Показатели каждой из шкал оцениваются как в процентах, так и в нормах по Т-оценкам. 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 проявлении 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 личностина 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** (*Kuder Preference 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 ориентаций. В психологии под термином *«ценности»* понимаются *качества и свойства предметов, которые делают их полезными, желательными или ценными*. 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 ориентаций, 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 ориентаций 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 сформированности 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 смысложизненных ориентаций (СЖО)**. Она является адаптацией аналогичной методики «Цель в жизни» (*Purpose in Life Test*) Дж. Крамбо и Л. Махольца, 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 испытуемому 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 неблагоприятно». 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-

Глава 1. Опросники личностные

ния, в которых, по их мнению, церкви давалась самая высокая оценка; в стопку «G» — высказывания, выражающие нейтральное отношение к ней; в стопку «L» — высказывания, выразившие полное неприятие церкви. В промежуточные между этими буквами стопки должны были складываться карточки с высказываниями о церкви соответственно степени выраженного в них благожелательного или неблагоприятного 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. Анастаси 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 разработанный в МГУ *М. Крозом* под руководством Л. Я. Гозмана **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 самооотношения*. 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. Столиным* [87]. Рассматривая самосознание как любое самоописание, самопознание или комплекс самооенок, он определяет в рамках своей концепции самооотношение 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. Сталин* 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 систем 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, стимульным материалом которых служат словесные обозначения личностных черт. Диагностика с их помощью представляет собой самописание (самохарактеристику) субъекта или других лиц с помощью

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 (коннотативное) 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 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. Гуревич 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 порядке 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 него 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 семибальных 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 прошкалированного 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-сортировка (*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 заданности — 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. Келли), а явится своего рода артефактом.

Этого недостатка лишены 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 конструкторы — субъективные шкалы человека, те мерки, с которыми он подходит к построению образа окружающего мира. В процессе диагностирования каждый элемент оценивается по каждому конструктору.

Если в качестве элементов выступают люди, то конструкторы чаще всего отражают личностные черты, определяющие отношение человека к окружающим и себе. Поэтому при правильном использовании репертуарных методик можно выявить представления индивида о лю-

дах, 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. Анастаси 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. Эдвардс, 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. Эдвардс 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 двигаться потребность во внимании, симпатии или помощи в решении собственных проблем. А. Анастаси 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 здоровыми благополучным по результатам диагностирования*.

Одной из наблюдаемых в ответах установок, довольно давно привлекающей 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* недостаточен 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 уравнивать 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 ММРІ — 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 позволит 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 1 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 ММРІ, 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 самооотношения В. В. Столина и С. Р. Пантелеева.

Рекомендуемая литература

1. *Александровская Э. М., Гильяшева И. Н.* Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла. — М., 1995.
2. *Анастаси А.* Психологическое тестирование. Т. 2. — М., 1982.
3. *Анастаси А., Урбина С.* Психологическое тестирование. — СПб., 2001.
4. *Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Соколова Е. Д.* Методика много-стороннего 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. Маришук и др. - М., 1990.
10. Общая психодиагностика. — М., 1987.
11. *Хекхаузен Х.* 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. Анастаси 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 валидации 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. Анастаси [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 словесной записи ответов испытуемого по каждой карточке экспериментатор отмечает время ответа, произвольные 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* — *T*— была создана еще в 1935 г. К. Морган и Г. Мюрреем [97; 136]. О *T*) на 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. Беллака, 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 САТ 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, психодиагностики продолжают исследования их психометрических параметров [10, т. 2; 12].

Еще одной проективно-*st*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. Розенцвейгом* 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 стимульной карточки испытуемый пишет, что, по его мнению, ответил бы фрустрированный 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;
- **импунитивные** — 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 фрустрационной толерантности и социальной адаптации, подвергаются интерпретации и описываются в психологическом заключении.

Общий подход к оценке индивидуальности, предложенный Розенцвейгом, 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. Махвер **«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. Феллингом 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 необоснованным 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-**

нок семьи, выполненной *Р. В. Беляускайтне* [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. *Анастаси А.* Психологическое тестирование. Т. 2. — М., 1982.
2. *Анастаси А., Урбина С.* Психологическое тестирование. — СПб., 2001.
3. *Белый Б. И.* Тест Роршаха. Практика и теория. — СПб., 1992.
4. *Бурлачук Л. Ф.* Руководство САТ. — 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. Анастаси, «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 психодиагност-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, проявляющаяся 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

полносе 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 и 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 преодолению непосредственности восприятия и оценок, называются по-разному — «конструкты» Дж. Келли, «внутренние условия деятельности» С. Л. Рубинштейна, «установка» У. Уизнадзе 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 большее 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 простовоспринимают 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 Джейкобсон» [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 ава 1. Пчеловекуиудногоитогожечеловекавразноевремя. 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 «ситуационизм» — 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 обывденного 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 прогностичности 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 номотетическим*. 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 удастся. 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 **идиографическим**, *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 идиографического 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 генерализованности, 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. Клухон* 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.

§V 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 «дологичности» 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 интериоризации 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 кросс-культурных 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. Дейсен 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 женеvскими 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 картинку, 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» [11, 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, компромиссность, 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 понятны).

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, испытывавшие 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 социоэкономического 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. Анастази [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 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 сформированность 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 значительно 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 (V,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 *H. ГуДВ* и *К. Кларк* провели исследования на группе студентов, происходивших из города и сельской местности, используя 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. Объяснения полученных результатов, отражающих различия городской и сельской культур, психологи видели в разной организации обучения: чем лучше система обучения, тем выше CV[144].

Надеясь получить менее зависимый от влияния культуры способ измерения интеллектуальных функций, психодиагности 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 Равена», 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 приспособляясь 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, релевантных 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 задание, 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 реже 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. Анастаси, 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 (14св). Более 60 % из ответов составляли слова «беркут», «лисица», «заяц», что связано с особенностями их житейского опыта [35].

Итак, *своеобразие национальных культур приводит к различиям в вербальном составе языка, а также в устанавливаемых связях слов внутри языковой системы, характеризующим представителей разных народов и отражающим ся 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. Анастаси 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 обществу.

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 идиографического 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 бы была 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. Анастаси 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 американский 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. Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн. 1. — М., 1982.
2. Анастаси А. Дифференциальная психология. — М., 2001.
3. Брунер Дж., 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. *Agraval K. G.* Poverty, deprivation and intelligence. — N. D., 1987.
9. *Berry J. 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. — v 9 7 6 .
15. Studies in individual differences / Ed. J. Jenkins, D. Patterson. — N.Y., 1961.
16. *Super C. M., Harkness S.* The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture / 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. *Wober M.* Distinguishing, cross-cultural from cross-cultural tests 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 АПА 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-

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 АПА 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. vv неразглашение диагностических методик; v 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, настроая 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, психодиагности 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. Большинство 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 индивиду, 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 психологи рекомендуют дифференцированно-обходимо строго контролировать доступ к ним. Помимо этого, потносится 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 проверенности;
- 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 индивиду, 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 обязательство 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. *Анвастази А.* Психологическое тестирование. Т. 2. — М., 1982.
2. *Анвастази 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 потребность в методиках, которые могли бы дать психологическую характеристику людям, находящимся 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. Анастаси 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 сохраняют свое значение всего на 6 месяцев? А если допустить, что 6 месяцев — это такой срок, 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-

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 о 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 по 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 будущим 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, соотносенную 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 —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 экстраполяционности: 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 потребуются 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 гипотеза 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.-Хо 1.
2. *Акимова М. К.* Интеллект как динамический компонент в структуре способностей / Автореф. дисс. док. психол. наук. — М., 1999.
3. *Анастаси 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. Анастаси, 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 радиографические 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.

И 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 сформированноеTM 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 действительность, эффективность, практическая полезность.

ВАЛИДНОСТЬ ДИСКРИМИНАНТНАЯ - 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.

МАЛОФОРМЗОВАННЫЕ 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 индивида 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 деятельности.

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 стимульного 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. *Лйзенк Г.* Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии, 1995. -№1.
3. *Акимова М. К.* Интеллект как динамический компонент в структуре 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 умственного развития абитуриентов и старшеклассников (АСТУР). Руководство по работе с тестом. — М., 1995.
7. *Александровская Э. М., Гильяшева И. Н.* Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла. - М., 1995.
8. *Ананьев Б. Г.* О взаимосвязи в развитии способностей и характера // Доклады на совещании по вопросам психологии личности. — М., 1956.
9. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — Л., 1969.
10. *Анастаси А.* Психологическое тестирование: В 2 т. / Под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. Т. 1-2. - М., 1982.
11. *Анастаси А.* Дифференциальная психология. — М., 2001.
12. *Анастаси 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 мнугостороннего 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. *Бурлачук Л. Ф.* Руководство САТ. — Киев, 1995.
22. *Бурлачук Л. 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., Шнигель 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. Розенцвейга. — 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 конструкторов. — 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-Брюль Л.* Первобытное мышление. — М., 1930.
48. *Лейтес Н. С.* Об умственной одаренности. — М., 1960.
49. *Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст. — М., 1971.
50. *Леотард 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. — № 1.
54. *Леонтьев Д. А.* Тест смысловых 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. итти К. Е., Тихомирова М. Е.* Генетика с основами селекции. — М., 1974.
59. *Мадди С.* Теории личности: сравнительный анализ. — СПб., 2002.
60. *Маушкин 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. Столина. - М., 1987.
63. Одаренные дети / Под ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущко-го. - М., 1991.
64. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. - М., 1996.
65. Основы психодиагностики / Под ред. А. Г. Шмелева. — Ростов н/Д, 1996.
66. *Панасюк А. Ю.* Адаптированный вариант методики Д. Векслера. - 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. -.
75. *Романова Е.* № 2С. 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 Айзенка. — 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. *Столин 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 Х.* 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. *Agraval K. G.* Poverty, deprivation and intelligence. — New Deily, 1987.
103. *Arntzen F.* Einfuhrung in die Begabungspsychologie. — Gottingen, 1976.
104. *Beiry 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. *Cattell R. B.* Abilities: Their Structure, Growth and Action. — Boston, 1971.
110. *Cattell R., Eber H., 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. *Fincher J.* Human Intelligence. - N.Y., 1976.
119. *Gardner H.* Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence. — N. Y., 1983.
120. *Guilford J. P.* The nature of human Intelligence. - N. Y., 1967.

121. *Guilford J. P.* Cognitive Psychology's ambiguities: some suggested remedies // *Psychol. Review*, V. 82. - 1982.
122. *Guilford J. 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., 19
125. *Kelley T.* Crossroads 71 in the mind of man. — Stanford, 1928.
126. Learning and Individual Differences, 1967.
127. *Luingman C* What is IQ? Heredity or environment. — L., 1977.
128. *Meili R.* Struktur der Intelligenz: Faktoren analytische und denkpsychologische Untersuchungen. — Bern, 1981.
129. *Mehrbian A.* Educational and psychological measurement, 1969.
130. *Melhorn G., Melhorn H. G.* Intelligenz: zur Erforschung und Entwicklung geistiger Fähigkeiten. — 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 educat. 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. *Rosenzweig S.* The Rosenzweig Picture — Frustration Study, Orlando, FL: Grune and Stratton. 1960.
140. *Segall M. 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. *Stenberg 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 C. M., Harkness S.* The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture / Ed. R. A. Pierce, M. A. Black. Life-span development: a diversity reader. — Kendall, 1993.
146. The biology of human intelligence / Ed. C.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. *Tyler LE.* 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-cultural tests and research // Percept and motor skills, V. 28.153. — 1969.

Психологическая диагностика

Учебное пособие

Под редакцией *М. К. Акимовой*

Главный редактор	<i>Е. Строганова</i>
Зам. главного редактора (Москва)	<i>Е. Журавлёва</i>
Заведующая редакцией (Москва)	<i>Т. Калинина</i>
Руководитель проекта	<i>Н. Кулагина</i>
Литературный редактор	<i>В. Пахальян</i>
Художник	<i>Р. Яцко</i>
Корректоры	<i>О. Толмачева, Е. Чудинова</i>
Верстка	<i>Н. Краснощекова, О. Сергеева</i>

Лицензия ИД № 057S4 от 07.09.01.

Издательство «Питер Принт», 194044, Санкт-Петербург, пр. Б. Сампсониевский, 29а.
Именная льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93,
том 2; 95 3005 — литература учебная.

Подписано в печать 23.09.04. Формат 60х90/16. Усл. п. л. 19.

Тираж 4000. Заказ № 1168.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ООО «Типография Правда 1906»,
195299, С.-Петербург, Киришская ул., 2.

ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВА ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДОМА «ПИТЕР»
предлагают эксклюзивный ассортимент компьютерной, медицинской,
психологической, экономической и популярной литературы

РОССИЯ

Москва м. «Калужская», ул. Бутлерова, д. 176, офис 207, 240; тел./факс (095) 777-54-67;
e-mail: sales@piter.msk.ru

Санкт-Петербург м. «Выборгская», Б. Сампсониевский пр., д. 29а;
тел. (812) 103-73-73, факс (812) 103-73-83; e-mail: sales@piter.com

Воронеж ул. 25 января, д. 4; тел. (0732) 39-61-70;
e-mail: piter-vrn@vmail.ru; piter@comch.ru

Екатеринбург ул. 8 Марта, д. 2676; тел./факс (343) 225-39-94, 225-40-20;
e-mail: piter-ural@r66.ru

Нижний Новгород ул. Премудрова, д. 31а; тел. (8312) 58-50-15, 58-50-25;
e-mail: piter@infonet.nnov.ru

Новосибирск ул. Немировича-Данченко, д. 104, офис 502;
тел./факс (3832) 54-13-09, 47-92-93, 11-27-18, 11-93-18; e-mail: piter-sib@risp.ru

Ростов-на-Дону ул. Калитвинская, д. 17в; тел. (8632) 95-36-31, (8632) 95-36-32;
e-mail: jupiter@rost.ru

Самара ул. Новосадовая, д. 4; тел. (8462)37-06-07; e-mail: piter-volga@sama.ru

УКРАИНА

Харьков ул. Суздальские ряды, д. 12, офис 10-11; тел. (057) 712-27-05, 712-40-88;
e-mail: piter@tender.kharkov.ua

Киев пр. Красных Казаков, д. 6, корп. 1; тел./факс (044) 490-35-68, 490-35-69;
e-mail: office@piter-press.kiev.ua

БЕЛАРУСЬ

Минск ул. Бобруйская, д. 21, офис 3; тел./факс (37517) 226-19-53; e-mail: piter@mail.by

Ищем зарубежных партнеров или посредников, имеющих выход на зарубежный рынок.

Телефон для связи: **(812) 103-73-73**.

E-mail: grigorjan@piter.com

Издательский дом «Питер» приглашает к сотрудничеству авторов.

Обращайтесь по телефонам: **Санкт-Петербург – (812) 327-13-11,**

Москва - (095) 777-54-67.

Заказ книг для вузов и библиотек: (812) 103-73-73.

Специальное предложение - e-mail: kozin@piter.com



Башкортостан

Уфа, «Азия», ул. Зенцова, д. 70
(оптовая продажа), маг. «Оазис»,
ул. Чернышевского, д. 88,
тел./факс (3472) 50-39-00.
E-mail: asiaufa@ufanet.ru

Дальний Восток

Владивосток, «Приморский торговый дом
книги», тел./факс (4232) 23-82-12.
E-mail: bookbase@mail.primorye.ru

Хабаровск, «Мире»,
тел. (4212) 30-54-47, факс 22-73-30.
E-mail: sale_book@bookmirs.khv.ru

Хабаровск, «Книжный мир»,
тел. (4212) 32-85-51, факс 32-82-50.
E-mail: po5tmaster@worldbooks.kht.ru

Европейские регионы России

Архангельск, «Дом книги»,
тел. (8182) 65-41-34, факс 65-41-34.
E-mail: book@atnet.ru

Калининград, «Вестер»,
тел./факс (0112) 21 -56-28, 21 -62-07.
E-mail: nshibkova@vester.ru
<http://www.vester.ru>

Северный Кавказ

Ессентуки, «Россы», ул. Октябрьская, 424,
тел./факс (87934) 6-93-09.
E-mail: rossy@kmmw.ru

Сибирь

Иркутск, «ПродаЛитЪ»,
тел. (3952) 59-13-70, факс 51-30-70.
E-mail: prodalit@irk.ru
<http://www.prodalit.irk.ru>

Иркутск, «Антей-книга»,
тел./факс (3952) 33-42-47.
E-mail: antey@irk.ru

**УВАЖАЕМЫЕ ГОСПОДА!
КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДОМА
(ПИТЕР) ВЫ МОЖЕТЕ ПРИОБРЕСТИ
ОПТОМ И В РОЗНИЦУ У НАШИХ
РЕГИОНАЛЬНЫХ ПАРТНЕРОВ.**

Красноярск, «Книжный мир»,
тел./факс (3912) 27-39-71.
E-mail: book-world@public.krasnet.ru

Нижневартовск, «Дом книги»,
тел. (3466) 23-27-14, факс 23-59-50.
E-mail: book@nvartovsk.wsnet.ru

Новосибирск, «Топ-книга»,
тел. (3832) 36-10-26, факс 36-10-27.
E-mail: office@top-kniga.ru
<http://www.top-kniga.ru>

Тюмень, «Друг»,
тел./факс (3452) 21-34-82.
E-mail: drug@tyumen.ru

Тюмень, «Фолиант»,
тел. (3452) 27-36-06, факс 27-36-11.
E-mail: foliant@tyumen.ru

Челябинск, ТД «Эврика», ул. Барбюса, д. 61,
тел./факс (3512) 52-49-23.
E-mail: evrika@chel.sumet.ru

Татарстан

Казань, «Таис»,
тел. (8432) 72-34-55, факс 72-27-82.
E-mail: tais@bancorp.ru

Урал

Екатеринбург, магазин № 14,
ул. Челюскинцев, д. 23,
тел./факс (3432) 53-24-90.
E-mail: gvardia@mail.ur.ru

Екатеринбург, «Валео-книга»,
ул. Ключевская, д. 5,
тел./факс (3432) 42-56-00.
E-mail: valeo@etel.ru