***ЧЕБНИК***

*ДЛЯ ВУЗОВ*

*С^пптер*

Л. Ф. Бурлачу к



Психодиагностика

История, предмет и структура психодиагностики

Психодиагностический метод и процесс ■

психодиагностики

Психометрические основы конструирования тестов ■ Вопросы измерения интеллекта и личности ■ Техника проективной психодиагностики ■

2-е ИЗДАНИЕ

88.482я7

159.9.072(075)

**ББК**

УДК

**Б91**

Бурлачук Л. Ф.

Б91 Психодиагностика: Учебник для вузов. 2-е изд. — СПб.: Питер: 2021. — 384 с.: ил. — (Серия «Учебник для вузов»).

ISBN 978-5-4461-9615-9

Второе издание учебника (первое вышло в 2002 г.) переработано и дополнено. 3 книге детально рассмотрены история, предмет и методы этой важнейшей отрасли психологического знания. Доступно изложены вопросы, связанные с математико-статистическим обоснованием измерения индивидуальных различий и конструирования психологических тестов. Особое внимание уделено теоретическим и практи­ческим проблемам измерения (тестирования) интеллекта и личностных особенностей.

Учебник предназначен для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология», аспирантов, а также специалистов, решающих диагностические задачи в своей повседнев­ной деятельности.

ББК 88.482я7 УДК 159.9.072(075)

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

Данная электронная копия является аналогом печатного издания 2018 г.

ISBN 978-5-496-01584-4 (Печатное издание. 2018)

© ООО Издательство «Питер», 2021 ©Серия «Учебникдля вузов». 2021

ISBN 978-5-4461-9615-9

Оглавление

Предисловие 6

[Глава 1 История психодиагностики. Введение 7](#bookmark25)

1. Предыстория психодиагностики 7
2. Истоки психодиагностики как науки. Психологическое

тестирование 11

1. Френсис Гальтон и измерение индивидуальных

различий 12

1. Умственные тесты Дж. Кеттелла 16
2. Вклад А. Вине в измерение интеллекта 19
3. Чарльз Спирмен и структура интеллекта 24
4. Психодиагностика в XX и в начале XXI в 25
5. Развитие психодиагностики в период с 1901 г.

до конца 1920-х гг. 26

1. Кризис 38
2. Развитие психодиагностики с 1930 по 1939 г. 41
3. Развитие психодиагностики в 1940-е гг. 52
4. Развитие психодиагностики в 1950-е гг. 60
5. Развитие психодиагностики в 1960-е гг. 67
6. Развитие психодиагностики в 1970-е гг. 74
7. Развитие психодиагностики в 1980-е гг. 78
8. Развитие психодиагностики в 1990-е гг. 83
9. Развитие психодиагностики в первом

десятилетии XXI в 87

1. Тестирование в образовании 90
2. Психодиагностика в дореволюционной России и в СССР 93

Заключение 104

[Глава 2 Психодиагностика как наука 111](#bookmark66)

1. Понятие психодиагностики 111
2. Предмет и структура психодиагностики 113
3. Психодиагностика и смежные направления исследований 117
4. Психодиагностика и дифференциальная психология 117
5. Психодиагностика и психометрия 118
6. Психодиагностика и психологическая оценка 119
7. Психодиагностический метод и диагностические подходы 120
8. Тест как основной инструмент психодиагностики 125
9. Понятие теста. Виды тестов 125
10. Компьютеризированные и компьютерные тесты 126
11. Об «объективных» тестах личности 132
12. Адаптация зарубежных тестов 136
13. Психологический диагноз 138
14. О диагностике черт личности и «измеренной

индивидуальности» 143

1. Психодиагностический процесс 150
2. Этап сбора данных 151
3. Этап переработки и интерпретации 153
4. Этап принятия решения 154
5. Этика психодиагностического обследования 161

Заключение 163

Глава 3 Психометрические основы психодиагностики:

основные этапы конструирования теста 165

1. Определение количества заданий (спецификация теста) 166
2. Разработка заданий 168
3. Оформление теста 171
4. Пилотажное исследование 172
5. Анализ заданий 173
6. Определение надежности теста 176
7. Факторный анализ 177
8. Валидность теста 181
9. Стандартизация теста 182

Заключение 191

[Глава 4 Измерение интеллекта 192](#bookmark70)

1. Подходы к определению интеллекта 193
2. Тесты для измерения интеллекта, их виды 196
3. Структура интеллекта 197
4. Иерархические теории структуры интеллекта 197
5. Модель интеллекта по Терстоуну 198
6. Модель интеллекта по Гилфорду 200
7. Модель интеллекта по Айзенку 202
8. Модель интеллекта по Кеттеллу 203
9. Модель интеллекта по Гарднеру 207
10. Модель интеллекта по Стернбергу 208
11. Интеллект социальный и эмоциональный 212
12. Концепция генерального фактора: вчера и сегодня 215
13. Распределение тестовых оценок интеллекта 220
14. Интеллект и наследственность 221
15. Интеллект и биологическая среда 233
16. Интеллект и половые различия 235
17. Интеллект и питание 236
18. Интеллект и социокультурная среда 238
19. Различия в интеллекте, обусловленные возрастом 246
20. Различия в интеллекте, обусловленные числом детей

в семье и очередностью их рождения 255

1. Интеллект: предпосылки и детерминанты 261
2. Интеллект и личность 272

Заключение 275

[Глава 5 Личностные опросники 277](#bookmark71)

1. Виды опросников, формы вопросов и представления

результатов 278

1. Проблема достоверности личностных опросников. Факторы,

детерминирующие ответы на вопросы 281

1. Фальсификация и установки на ответы 281
2. Понимание вопросов и изменчивость ответов 285
3. Психометрический парадокс 288
4. Обобщенный анализ факторов, детерминирующих

ответ 290

1. Личностные опросники и теории личности 298

Заключение 306

Глава 6 Проективная техника 307

1. Предыстория проективной диагностики 308
2. Проекция: от феномена к принципу исследования 310
3. Проекция как психологический феномен 310
4. Проективная гипотеза и проективные методики,

их виды 313

1. Роль стимула в проективных методиках 318
2. Теоретическое обоснование проективного подхода

к диагностике личности 322

1. Бессознательное и проективные методики 331
2. Проективные методики или «объективные тесты»? 338
3. О разработке проективных методик 341

Заключение 343

[Литература 345](#bookmark75)

Алфавитный указатель 375

Приложение

379

Предисловие

Этот учебник но психодиагностике впервые увидел свет в 2002 г. Сегодня Чита­тель имеет возможность познакомиться с новым изданием, которое не только от­ражает изменения, происшедшие в развитии психодиагностики, но и восполняет пробелы, допущенные в силу разных причин в нервом издании. Наиболее значи­тельные дополнения сделаны в той части учебника, которая посвящена истории психодиагностики. Читатель найдет новые имена психологов, трудами которых прирастала и ныне прирастает психодиагностика. 'Гем не менее я отчетливо осоз­наю известную конспективность в изложении некоторых исторических событий, в первую очередь это касается развития психодиагностики в 1920 1930-е гг. в Со­ветском Союзе. Несомненно, нужна отдельная работа, посвященная вопросам истории психодиагностики. Постоянное, от издания к изданию, увеличение объ­ема учебника может привести к тому, что Читатель — а это прежде всего студент, высоко ценящий лаконичность изложения того материала, который нужно «сда­вать», — будет обходить стороной многостраничный фолиант.

Я также хочу обратить внимание Ч итателя на то, что совсем недавно Издатель­ским домом «Питер» выпущено 3-е издание «Словаря-справочника по психо­диагностике». Этот справочник может использоваться как полезное и необходи­мое во многих случаях дополнение к учебнику.

Я выражаю искреннюю благодарность всем рецензентам учебника и сотрудни­кам Издательского дома «Нигер» за всегда благожелательное отношение к моей работе. Для откликов, замечаний и пожеланий читатели могу воспользоваться электронной почтой или моим веб-сайтом:

leonid@bu Насhuk.kiev.на; [www.Ibvs.kiev.ua/psydiag](http://www.Ibvs.kiev.ua/psydiag)

Л. Бурлачу к, Киев, октябрь 2007 г.

История психодиагностики. Введение

Люди рождаются нс слишком похожими друг на друга, их природа бывает различна, да и способно­сти к тому или иному делу также. Поэтому можно сделать нее к большем количестве лучше и легче, если выполнять одну какую-нибудь работу соответ­ственно своим природным задаткам.

**Глава 1**

Платой

Жизнь это серии тестов.

Многолетняя традиция написания учебников и учебных пособий обязывает автора начинать с разъяснения предме­та той науки, основные достижения и проблемы которой он желает раскрыть читателю. Это вполне оправдано для тех областей науки, в которых в той или иной степени разрабо­тан понятийно-категориальный аппарат, сложились отно­сительно устойчивые представления о предмете и методе. В мировой психодиагностике, а уж тем более в отечествен­ной, по день нынешний происходит то, что можно уподо­бить процессу кристаллизации, несмотря на общепризнан­ность самостоятельности, независимости этого направления исследований. Исходя из сказанного, а также будучи уве­ренным в том, что этот учебник но психодиагностике от­нюдь не первая книга по психологии, оказавшаяся в руках читателя, постараемся подойти к пониманию предмета (и ме­тода) этой науки через ее историю.

*Автор неизвестен*

1. Предыстория психодиагностики

I In одна наука не возникает внезапно, на пустом месте. Нще задолго до ее появления образуется совокупность идей, представлений и суждений, основанных на вековом челове­ческом опыте познания себя самого и окружающего мира. Концентрация тех знаний, которые позднее вобрала в себя психодиагностика, происходила во многих сферах челове­ческой ж изн едеятел ьиости.

Предпосылки психодиагностики как науки заложены в объективно существу­ющих между людьми индивидуальных различиях, выделять и учитывать которые необходимо было даже нашим далеким предкам. Ведь для проведения, скажем, успешной охоты на крупного зверя требовалось известное распределение обязан­ностей между ее участниками исходя из их физических (и не только!) возмож­ностей.

В Библии отражены способы диагностики но особенностям поведения. В Кни­ге Судей Бог советует полководцу Гедеону (Кн. Судей, 7:5-7), как нужно отби­рать воинов для битвы:

7.5 Он привел народ к воде. И сказал Господь Гедеону: кто будет лакать воду языком

своим, как лакает пес, того ставь особо, также и тех всех, которые будут наклоняться на

колени свои и нить.

7.G И было число лакавших ртом своим с руки триста человек; весь же остальной на-

|юд наклонялся па колени свои пить воду.

7.7 И сказал Господь Гедеону: тремя стами лакавших Я спасу вас...

С давних времен люди пытаются создать упорядоченную систему для описа­ния множества индивидуальных проявлений. Из античной эпохи до нас дошла работа Теофраста «Характеры» (372-287 гг. до и. э.), в которой описываются «ти­пы», т. е. присущие некоторому множеству людей формы проявления личностных особенностей. Образно и лаконично представлены типы «скупого», «лгуна», «хва­стуна» и др. Такие типологии выполняли диагностическую функцию, позволяя относить того или иного человека в зависимости от его характерных черт к опре­деленному типу и в конечном счете прогнозировать его поведение.

Различные типологии, разрабатывающиеся с древних времен, несомненно, сыграли свою роль в появлении научной психодиагностики, путь развития кото­рой: от типов темперамента Гиппократа к Галену, который наделяет их нрав­ственными характеристиками; затем к Канту, стремившемуся отделить свой­ства темперамента от других психических особенностей; и наконец к таким современным типологиям, которые разрабатывались Павловым, Кречмером, 111 елдоном и дру ги м и исследователя м и.

История древних цивилизаций представляет нам немало свидетельств исполь­зования разнообразных, порой весьма изощренных, способов обнаружения инди­видуальных различий. Так, в Древнем Китае за 2200 лет до нашей эры уделялось значительное внимание вопросам отбора чиновников. Созданная в то время сис­тема отбора охватывала разные «способности» — от умения писать и считать до особенностей поведения в быту. Эти «тесты» совершенствовались на протяжении нес кол ьких столети й.

Хорошо известно, что разного рода испытания широко практиковались в Древ­ней Греции, Спарте, рабовладельческом Риме. В 413 г. до и. э. примерно 7000 уце­левших солдат Афинской армии, потерпевшей поражение на Сицилии, были бро­шены в каменные карьеры возле Сиракуз: для многих из них жизнь и освобожде­ние из плена зависели от их способности повторить стихи Квринида.

Приведем еще один пример, относящийся к Древней Греции. Выдающийся философ и математик того времени Пифагор в основанную им школу допускал лишь тех, кто прошел через череду сложных испытаний. Он придавал особое зна­чение смеху и походке, полагая, что они отражают характер человека. Желающий учиться у Пифагора попадал (разумеется, неслучайно) в разные экстремальные ситуации. Он должен был продемонстрировать присутствие духа, достоинство и ночью в страшной пещере, и выставленный на всеобщее осмеяние.

Таким образом, стремление к обнаружению и учету индивидуальных различий в истории человечества прослеживается с незапамятных времен. Конечно, не все индивидуальные различия (например, физические, физиологические) изучают­ся психологической наукой. Предметом ее интереса являются в первую очередь индивидуально-психологические различия. Разумеется, будет явным преувели­чением сказать, что в столь отдаленные от нас времена индивидуально-психоло­гические качества служили основой отбора людей для той или иной деятельно­сти. Однако, как ни парадоксально это звучит, именно тогда реализовался цело­стный подход, к которому мы стремимся и которого не можем достичь сегодня, глубоко «увязнув», например, в анализе взаимодействия физиологического и пси­хологического. Вместе с тем нельзя забывать о том, что эта целостность была след­ствием несовершенства знания о человеке.

Индивидуально-психологические различия были как бы равны всем прочим различиям и, взятые вместе, выступали основой для определения, скажем, при­годности к государственной деятельности или обучению. Кстати, как увидим да­лее, известная рядоположенность разного уровня проявлений индивидуальности реализовалась и в первых тестах, предложенных основателями научной психоди­агностики <1>. Гальтоном и /(ж. Кеттеллом (о них см. ниже).

Надо «...отдавать предпочтение самым надежным, мужественным и но возможности самым благообразным; но, кроме того, надо отыскивать не только людей благородных и строгого права, но и обладающих также свойствами, подходящими для такого век-пи­тания <...>. У них, друг мой, должна быть острая восприимчивость к наукам и быстрая сообразительность. Надо искать человека с хорошей памятью, несокрушимо твердого и во всех отношениях трудолюбивого».1

'Гак отвечает Сократ на вопрос о том, каких правителей нужно выбирать для того, чтобы государство было могущественным и процветающим.

Вероятно, первым человеком, разработавшим нечто близкое тесту для измере­ния ума, был испанский ученый Хуан Хуарт (1530-1589). Его книга Ехатсп de Ingenios, изданная в 1575 г., посвящена выявлению дарований у детей. Впослед­ствии эта книга переиздавалась 27 раз на разных европейских языках и латыни. Главными измерениями, индивидуальными различиями, которыми интересовал­ся Хуарт, были понимание, память и воображение. Основная мысль этой книги заключается в том, что индивидуумы очень сильно отличаются один от другого умом, а также специфическими талантами (способностями). Выбирая разные сферы деятельности, одни добиваются удачи, другие нет, поскольку у них разные способности, а поэтому имеет смысл выявлять способности каждого человека и на этой основе подбирать для него образование и профессию, писал Хуан Хуарт.

Ближе к нашему времени, в конце XIX начале XX в. широкую известность приобретают такие «науки», как френология, физиогномика, графология. .Заслу­живают они упоминания здесь потому, что их объединяет поиск средств диагно-

Платон. Соч.: В 3 т. М.: Мысль, 1971. Т. 3. С. 317.

стики индивидуальных особенностей личности. В качестве примера достаточно сослаться на френологические изыскания, инициатором которых был австрий­ский анатом Ф. Галль.



Анна Анастази

**Родилась в 1908 г. в Нью-Йорке. В 1924 г. поступила в Барнард-кол- ледж, где через четыре года получила степень бакалавра. С 1928 г. — доктор философии (Колумбийский университет). Работала в Бар- нард-колледже, затем — в Нью-Йорке. Профессор психологии Выс­шей школы искусств и наукФордхэмского университета. Президент Американской психологической ассоциации (1971). Для нескольких поколений психологов имя Анастази — своего рода синоним пси­хологического тестирования. Ее книги знают все студенты, изуча­ющие психодиагностику. Неоднократно переизданное «Психологи­ческое тестирование» переведено на многие языки мира, в том чис­ле на русский. Умерла А. Анастази в 2001 г.**

С точки зрения френологии развитие разных участков мозга влияет па форму черепа, соответственно изучение его поверхности — путь познания индивидуаль­ных особенностей. 11а черепе были обнаружены «шишки», величина которых счи­талась связанной с развитием ума, характерологическими свойствами. 11ечто по­добное, по на иной «теоретической» основе и другими «методами», существовало в физиогномике и графологии. Эти исследования, воплощая давнюю мечту чело­века о средствах диагностики индивидуальных особенностей, достаточно быстро утратили свой «научный» статус, но оставили после себя ряд идей, которые были реализованы позднее, а также стимулировали поиск в других направлениях. От­метим хотя бы то, что благодаря френологии был сделан акцент па индивидуаль­ных различиях, которые не попадали в иоле зрения психологии XVIII в., и осуще­ствлены первые шаги на ну ги к объективности оценивания (созданы первые оце­ночные шкалы) и систематизации полученных данных, в результате чего начала развиваться собственно парадигма оценивания.

По свидетельству Анны Анастази (1982), первые исследования умственной отсталости, также начавшиеся в XIX в., отделение таковой от психических забо­леваний, сыграли свою роль в становлении психологического тестирования.

В связи с этим невозможно не вспомнить исследования французских врачей Жана Эскироля (1772-1840) и Эдуарда Сегена (1812 1880). Заинтересованный в дифференциации умственной отсталости от психического заболевания, Эски- роль одним из первых вводит критерии их четкого разграничения, а также пред­лагает классификацию уровней умственной отсталости. Первоначально он попы­тался использовать физические критерии, в частности размер и строение черепа, но эти попытки не имели успеха. Позднее Эс к и роль сумел правильно установить тот факт, что особенности речевого развития индивидуума могли бы быть психо­логическими критериями для дифференциации уровней умственной отсталости (что и было использовано спустя иолвека при разработке шкалы Вине—Симона). Эскироль никогда не пытался работать с больными детьми, он считал обучение лице умственной отсталостью пустой тратой времени.

Эдуард Сеген, изучив работы Эскироля, а также опираясь па уже имевшийся к тому времени опыт обучения умственно отсталых детей, приходит к нротивопо-ложному выводу. Он полагает, что умственно отсталые индивидуумы могут до­стичь определенных результатов в своем развитии, и основывает в Париже для их обучения школу (ставшую в скором времени знаменитой). Психологи и педагоги со всего мира съезжались в эту школу, чтобы выразить восхищение результатами, достигнутыми детьми, которых учили под руководством Сегена. Для нас наибо­лее интересно то, что среди учебных приемов, которыми он пользовался, была так называемая доска Сегена, которая требовала от учащегося вставить с максималь­ной быстротой различные фигуры произвольной формы в соответствующие им но форме прорези на доске. Эта и другие методики, предложенные Сегеном, впослед­ствии разрабатывались как невербальные тесты интеллекта, а некоторыми из них продолжают пользоваться и в настоящее время.

Как хорошо видно, жизнь все более настойчиво требовала создания объектив­ных инструментов для определения умственной отсталости. В таких инструмен­тах нуждалась и система образования 1} связи с проблемой отбора детей, которые не могли учиться в общеобразовательных школах. Тогда и были предприняты попытки создания наборов сенсомоторных тестов, результаты которых отлича­лись бы на различных уровнях развития умственных способностей.

Вполне понятно, что для измерения индивидуальных различий необходимо рас I юлагать соответствую щи м \ i математи ко-статисти ■чески м и 11 poi щдурам и. Оси о- вы психологической статистики закладывались в трудах бельгийского математика Ламберта Кыотела. Он первым начал использовать статистические процедуры применительно к разного рода общественным явлениям, таким, например, как рождения людей, суициды, браки и т. п. Эта новая область была названа ее авто­ром моральной статистикой. Правда, Кьютел в изданной им в 1835 г. книге Sur L'Uommc с известным скептицизмом писал о возможности приложения статисти­ческого аппарата к психологическим переменным.

1. Истоки психодиагностики как науки. Психологическое тестирование[[1]](#footnote-2)

Становление научной психодиагностики связано в первую очередь с проник­новением в психологическую науку эксперимента, идеи измерения. Идея кван­тификации психологических наблюдений родилась достаточно давно, в 30-х гг. XIX столетия. Впервые об этом заговорил немецкий исследователь Вольф, ко­торый полагал, что можно продолжительностью аргументации, за которой мы в состоянии проследить, измерить величину внимания. Этим же ученым было вве­дено понятие психометрии. Однако психологические замыслы философов, есте­ствоиспытателей и математиков тех лет начали обретать кровь и плоть лишь век спустя. Реализация идеи измерения психических явлений, начавшись с работ по психофизике Э. Вебера и I'. Фехнера (середина XIX столетия), определила важ­нейшее направление исследований в экспериментальной психологии того време­ни. Очень скоро психология попытается, и небезуспешно, говорить на «матема­тическом языке» не только в области ощущений, ее взгляд обратится к измерению более сложных психических функций.

В связи со сказанным интересно отметить, что стимулы к изучению индивиду­альных различий исходили и от ученых, весьма далеких от психологии, физио­логии и медицины. В 1816 г. Фридрих Бессель, астроном из Кенигсберга, прочел в «Астрономическом журнале» о том, что ассистент Королевского астронома был уволен из Гринвичской обсерватории из-за профессиональной непригодности. Причина его увольнения была в том, что он неоднократно отмечал время «паде­ния» звезд почти на секунду позже своего начальника. Заинтересовавшись згой историей, Бессель провел исследование и обнаружил заметную разницу между временем реакции на «падение» звезды у различных людей. Он предложил вычис­лять своего рода «уравнение наблюдателя», которое существует для каждого из тех, кто наблюдает за звездами. Таким образом, астрономия в известном смысле побудила физиологов и психологов к изучению индивидуальных различий во времени реакции.

11аиболее значительный вклад в направление, получившее название «менталь­ной хронометрии», внес голландский физиолог Ф. Дондерс(1818-1889). Он пред­положил, что время, затрачиваемое на реакцию свыше определенной Гельмголь­цем скорости прохождения нервного импульса (определялась при раздражении участков нерва, отстоящих от мышцы на разных расстояниях), следует относить к психическим процессам. Он выделил несколько типов реакций. Реакция А испытуемый знает, какой раздражитель будет воздействовать и какой реакцией нужно на него отвечать. Реакция В — на разные раздражители обследуемый отве­чает разными движениями. Реакция С при предъявлении нескольких стимулов необходимо было реагировать только на один из них. Нычитая А из В (простая психическая реакция), Дондерс получал, как он предполагал, скорость таких пси­хических процессов, как выбор и представление. В том случае, когда из С вычита­лось Л, получалось время различения, а при вычитании С из В время выбора. Основным в этих исследованиях является то, что психическое становилось осо­бой областью экспериментального исследования, отличной от физиологии.

М. Г. Ярошевский (1976) высказывает мнение о том, что дифференциально­психологическое изучение человека не простое логическое развитие эксперимен­тальной психологии, оно складывается под влиянием запросов практики, в пер­вую очередь медицинской и педагогической, затем индустриальной. С этим в какой-то мере следует согласиться, но необходимо помнить и о том, что экспе­риментальная психология не может быть противопоставлена психологии индиви­дуальных различий. Процесс развития экспериментальной психологии, а сегод­ня это очень хорошо видно, неумолимо приводит ее к проблеме личности, а тем самым к индивидуальным различиям.

1. Френсис Гальтон и измерение индивидуальных различий

Родоначальником научного изучения индивидуальных различий был англичанин Френсис Гальтон. создавший инструмент для их измерения тест.

Одна из основных целей Ф. Гальтона измерение человеческих способностей. Основная проблема, интересующая этого ученого, — это наследование способно-

стей. Будучи убежденным и том, что человеческая раса подвержена вырождению и нуждается в улучшении путем целенаправленного отбора, он стремится создать метод измерения способностей для селекции людей: «Психометрия, это необхо­димо твердо сказать, значит искусство охватывать измерением и числом операции ума (mind), как, например, определение времени реакции у разных лиц. Пока фе­номены какой-нибудь отрасли знания не будут подчинены измерению и числу, они не могут приобрести статус и достоинство науки»1.

Френсис Гальтон

**Родился в 1822 г. в Бирмингеме. Его детство прошло в богатой семье, все члены которой были увлечены наукой. Его мать была дочерью Эразма Дарвина, крупного ученого, приходившегося дедом Чарльзу Дарвину. Степень бакалавра Ф. Гальтон получил в Кембриджском университете (1844) после несколько бесси­стемного изучения медицины, а затем математики. Получив большое наследство, был избавлен от необходимости заботить­ся о научной карьере. Предпринимает длительные путешест­вия, отпеты о которых и метеорологические наблюдения при­несли ему множество почетных званий, избрание в Королев­ское научное общество и общественное признание. В начале 1860-х гг. его все больше начинают занимать вопросы наследо­вания физических особенностей и ума человека. Идея улучшения человеческой поро­ды приводят Гальтона к психометрии, или измерению ума, соответствующим психоло­гическим и психофизиологическим исследованиям. Эмпирические исследования Галь­тона осуществлялись одновременно с развитием математико-статистического аппарата. Он открыл коэффициент корреляции, создал первые тесты для измерения ума. Непре­ходящее значение исследований Гальтона для психологической науки состоит в том, что благодаря его пионерским работам возникла наука об индивидуальных психологиче­ских различиях и их измерении. Умер Гальтон в 1911 г., своим завещанием обеспечив финансирование исследований в области биометрии и евгеники.**



Основываясь как на собственных наблюдениях, так и положениях философ­ского учения Дж. Локка, Ф. Гальтон предположил, что с помощью особенностей сенсорного различения можно оценить ум (интеллект) человека. В 1883г. он сформулировал свою идею измерения ума: «Вся воспринимаемая нами информа­ция о внешних событиях поступает к нам через каналы наших органов чувств; чем более тонкие различия способны воспринимать органы чувств человека, тем боль­ше у него возможностей для формирования суждений и осуществления интеллек­туальной деятел ы i ости ».

Ф. Гальтон совершенствует уже известные экспериментально-психологиче­ские приемы определения порогов чувствительности, времени реакции, создает новые. Некоторые из них, такие как свисток для определения предела восприя­тия высоты звука и линейка для зрительного различения длины, существуют до сих нор и названы его именем.

15 1884 г. на Лондонской международной выставке медицинского оборудова­ния, средств и методов охраны здоровья Ф. Гальтон ознакомил широкую публи­ку с созданными им тестами. Измерить свои «способности» мог любой из посети­телей открытой им антропометрической лаборатории (Ф. Гальтон полагал антро­пометрию искусством измерять физические и умственные свойства людей).

С,alum I'r. Psychometric Experiment. - Brain, 1879. V. 2. P. 148-157.

Тестирование проводилось по семнадцати показателям, в числе которых были сила кисти и сила удара, острота зрения, объем легких, различение цветов, запо­минание объектов и др. После закрытия выставки в 1885 г. Ф. Гальтон перевез свою лабораторию в Музей Южного Кенсингтона и на протяжении шести лет про­вел измерения у 9000 человек.

Особо следует отметить, что Ф. Гальтон оказался новатором и в области ста­тистических процедур в психологии, без которых невозможен анализ данных по индивидуальным различиям. В 1888 г. он предлагает метод вычисления коэффи­циента корреляции (статья на основе доклада 1888 г. опубликована 1} следующем году). Он пишет: «Два изменчивых органа считаются коррелированными, когда изменение одного из них сопровождается, в общем, большим или меньшим изме­нением другого органа и в том же направлении. Гак, длина руки считается корре­лированной с таковой ноги, потому что человек с длинной рукой имеет обычно длинную ногу, и наоборот».

Гальтон вычислял коэффициент корреляции в антропометрии и 1} исследова­ниях наследственности. Статистическое изучение явления регрессии в наслед­ственности непосредственно связано с понятием корреляции: «Регрессия объяс­няется следующим образом. Ребенок частично наследует от своих родителей, ча­стично от своих предков. Говоря вообще, чем дальше назад идет его генеалогия, тем многочисленнее и разнообразнее становятся его предки, пока они не станут отличаться от группы людей, одинаковой по численности, взятой из расы в целом. Средний рост их будет такой же, как и расы, иначе говоря, он будет средний». Это и есть открытый Гальтопом закон регрессии. Он также рассчитал, что если каж­дая особь наследует от обоих родителей половину своих особенностей, от двух дедов и двух бабок одну четверть и т. д., то в результате получается убывающий ряд, сумма членов которого стремится быть равной единице. В этом суть закона наследования свойств предков потомками. Гальтон пытался понять наследствен­ность в свете корреляции и полагал, что семейное сходство частный случай об­ширной области корреляции. Получается так, что наследственность есть корре­ляция между степенью родства и степенью сходства. Естественно, что он распро­странял этот закон и на наследование интеллекта. Хотя эти гальтоновские законы представляют сегодня лишь исторический интерес, тем не менее для своего вре­мени это были новаторские работы. Гальтон также ввел метод математического описания «огивы» (дугу), изображающей кривую Гаусса. Работами в этом направ­лении закладывался психометрический фундамент психодиагностики.

Здесь уместно вспомнить о человеке, с которым Гальтон бок о бок работал дол­гие годы. Это Карл Пирсон, который был блестящим математиком и биографом Гальтона. Пирсон совершенствовал математический аппарат для вычисления корреляции. В результате появился широко известный сегодня даже студентам коэффициент корреляции по Пирсону. Им также был разработан ненараметриче- ский коэффициент Ы-квадрат. Эти коэффициенты широко используются в психо­диагностических исследованиях, благодаря им устанавливается традиция исполь­зования количественных методов в разработке и применении психологических тестов.

Являясь создателем первых тестов интеллекта, Ф. Гальтон также был первым, кто поставил вопрос об измерении личностных (характерологических) особен-

ностей. Ii 1884 г. Ф. Гальтон публикует статью «Измерение характера», в которой отмечает необходимость изучения не только ума, но и прочих психических свойств: «Я считаю ненормальным, что искусство измерения умственных свойств достиг­ло высокого развития, тогда как занятия другими свойствами мало развиваются или просто не рассматриваются»[[2]](#footnote-3).



Карл Пирсон

**Родился в 1857 г. Образование получил в Королевском коллед­же Кембриджа. В 1884 г., когда ему было 27 лет, получил кафедру прикладной математики в университетском колледже Лондона. С начала 1890 г. активно интересовался работами Френсиса Гальтона, который в то время стремился найти закономерно­сти проявления биологических характеристик в разных поколе­ниях. В 1930 г. издал книгу «Жизнь, письма и труды Френсиса Гальтона». Внес значительный вклад в математическую стати­стику. Разработанные им статистические процедуры (коэффи­циент корреляции, регрессионный анализ, стандартное откло­нение и др.) широко используются в психодиагностике. Умер в 1936 г.**

Для измерения характера, имеющего, по мнению Ф. Гальтона, «нечто опреде­ленное и длительное», т. е. известное постоянство, предлагается использовать сфигмограф, аппарат Моссо для определения артериального давления, другие приборы. Точное измерение характера дает «статистика поведения каждого чело­века в малых ежедневных делах». Исследования Ф. Гальтона в этом направлении, хотя и незавершенные, стимулировали разработку инструментов измерения не­когнитивных свойств личности.

Помимо прочего, Ф. Гальтон, изучая «ассоциации идей», оказался у исто­ков проективной техники диагностики личности (подробно об этом см. гл. б). В 1878 г. в Nineteenth Century, а в следующем году в Brain Ф. Гальтон публику­ет результаты проведенных им ассоциативных экспериментов и высказывает со­ображения, оказавшиеся пророческими: «Мой метод состоит в том, чтобы на крат­кий период времени обеспечить свободную игру сознания до тех нор, пока через него не пройдет пара или около того мыслей, и тогда, пока следы или эхо этих мыслей еще медлят в мозгу, вернуть внимание к ним, сразу и полностью вновь про­будив их; задержать, исследовать их и точно зарегистрировать их явление».

Первый опыт ученого проводился во время длительной прогулки. Он устано­вил, что заданный период времени его внимание привлекли 800 различных объек­тов (хотя он и не позволял себе «фантазирования»). Ф. Гальтон пишет о том, что ему удалось лишь самым «неопределенным» путем собрать те многочисленные «мысли», которые «прошли» в его сознании. Перед ним прошли фрагменты всей его жизни, множество прошлых событий. Спустя несколько дней опыт был повто­рен. Разнообразие мыслей также было велико, но многие из них повторялись. Для проверки природы ассоциаций и частоты их повторения предпринимается реша­ющий эксперимент. Выл составлен список из 75 слов. Одно за другим Ф. Гальтон читал эти слова и ожидал, фиксируя время хронометром, пока не появятся две ассоциируемые с тем или иным словом мысли. Вторая ассоциация всегда исходи­ла из экспериментального слова, а не из первой, вызванной им ассоциации. Этотопыт повторялся четыре раза с интервалом в один месяц. Всего исследователь записал 505 «ассоциированных идей», на их образование потребовалось 560 се­кунд, в среднем их было около 46 в минуту, 29 мыслей повторялись в 4 опытах, 36 в трех, 57 в двух, 107 — только в одном опыте. В итоге Ф. Гальтон прихо­дит к следующим выводам:

* частота повторяющихся ассоциаций много выше ожидаемой: «Дух посто­янно путешествует по знакомым дорогам, однако память не сохраняет впе­чатлений от этих экскурсий»;
* ассоциации глубоко индивидуальны: «Измеримо видно, сколь невозможно вообще для двух взрослых людей сблизить свои умы до полного согласия»;
* наиболее стойки ранние ассоциации, те, что связаны с детством;
* ассоциации чрезвычайно важны для изучения личности: «Было бы весьма поучительно опубликовать детальные отчеты. В этих отчетах с наибольшей полнотой и истинностью обнажились бы самые истоки таких мыслей инди­вида, которые он вряд ли хотел бы раскрыть публично»;
* ассоциации теснейшим образом связаны с бессознательными процессам и: «Они (опыты Ф. Гальтона. — Л. И.) являются важным доводом в пользу су­ществования более глубоких уровней психических операций, глубоко по­гребенных под пластом сознания; эти операции помогают понять психиче­ские феномены, которые никак иначе объяснить невозможно».

Ф. Гальтон, увлеченный множеством других проблем (от метеорологии до ев­геники), позднее не возвращался к изучению ассоциаций. И все- гаки именно ему принадлежит приоритет создания прообраза той техники исследования лично­сти, которая спустя четверть века будет возрождена К. Юнгом и М. Вертхеймером, а еще через 35 лет получит название проективной.

Таким образом, работы великого англичанина сыграли решающую роль в ста­новлении и формировании английской школы изучения интеллекта, его пионер­скими исследованиями были созданы и предпосылки для появления тестов лич­ности. В основе современной психодиагностики лежат идеи и труды Френсиса Гальтона, лозунгом жизни которого были слова: «Считай все, что можешь счи­тать!».

1. Умственные тесты Дж. Кеттелла

Исследования Ф. Гальтона, его тесты привлекли внимание ученых-психологов разных стран, у него появились ученики и последователи. Одним из наиболее из­вестных приверженцев гальтоновских идей и методов измерения индивидуаль­ных различий являлся американский ученый Джеймс Маккин Кеттелл.

Разочаровавшись в вуидтовской экспериментальной психологии, для которой было характерно неприятие проблемы индивидуальных различий, Дж. Кеттелл во многом благодаря Ф. Гальтону от изучения времени реакции обращается к измерению ума[[3]](#footnote-4). Побывав у Ф. Гальтона и вернувшись в Соединенные Штаты, он активно занимается пропагандой тестов.

В 1890 г. Дж. Кеттелл в журнале Mind публикует одну из самых известных в пси­ходиагностике работ, без упоминания которой не может обойтись ни один из ис­следователей, обращающихся к проблемам измерения индивидуальных различий. Это - «Умственные тесты и измерение» (Mental Test and Measurement) с после­словием Ф. Гальтона. Понятие «умственный тест» (mental test) вскоре приобре­тает популярность, становится своего рода символом той области психологии, ко­торая изучает и стремится измерить индивидуальные различия.

Джеймс Маккин Кеттелл

**Родился в 1860 г. в Истоне (Пенсильвания). Бакалавр Лафай- етского колледжа (1880), доктор философии (Лейпцигский университет, 1886). Работал в качестве ассистента у В. Вундта (1883-1886). Обращается к изучению индивидуальных разли­чий под непосредственным влиянием Ф. Гальтона, встреча с ко­торым произошла после того, как он покинул вундтовскую ла­бораторию. Первый в мире профессор психологии (Пенсиль­ванский университет, 1887-1891), президент Американской психологической ассоциации (1895). В 1917 г. уходит в отставку, не считая возможным отказаться от своих пацифистских взгля­дов. В этом же году основывает Американскую психологиче­скую корпорацию, которая становится первым издательством тестов.** С **этого времени оставляет преподавание и научные исследования, но ведет активную издательскую и общественную деятельность вплоть до своей смерти, последовавшей в 1944 г. в Ланкастере (Пенсильвания).**



«Психология, — писал Дж. Кеттелл, — не сможет стать такой же обоснованной и точной, как физические науки, если будет обходиться без эксперимента и изме­рения. Первый шаг в этом направлении может быть сделан с помощью примене­ния серии умственных тестов к значительному количеству индивидов. Результа­ты могут иметь значительную научную ценность в открытии постоянства психи­ческих процессов, их взаимозависимости и изменений в различных обстоятель­ствах»[[4]](#footnote-5). Как видим, Кеттелл полагает, что прежде всего тесты и статистический анализ (применение тестов к значительному числу людей) — залог становления новой психологии, психологии, опирающейся на точное знание. В этой, ставшей знаменитой статье он также сообщает о том, как из списка 50 когда-либо исполь­зовавшихся тестов им были отобраны десять. Это были уже хорошо известные «динамометрия», «диапазон движения» (время, затраченное для передвижения руки на определенное расстояние), «зоны чувствительности», «наименее ощу­тимая разница в весе», «время реакции на звук», «время распознавания цветов», «удвоение 50-сантиметровой линии», «различение 10-секундного отрезка време­ни», «последовательность воспроизведения буквенного ряда». Он полагал эти тесты, являющиеся в основном тестами элементарных психических функций, наиболее подходящими для измерения ума. В примечании к своей статье Кеттелл выразил надежду, что Гальтон одобрит его предложения. Однако в своем после­словии к статье мэтр сделал обратное. Он критиковал Кеттелла за то, что тот не посчитал нужным упомянуть о важности сравнения результатов тестов с незави-

симым измерением тех же самых переменных (иными словами, Гальтон ставил вопрос о валидности тестов). Более того, явно принижая доводы своего ученика, Гальтон предложил несколько собственных новых тестов для включения их в раз­работанный его учеником набор тестов.

Кларк Вислер

**Родился в 1870 г. Был студентом Дж. Кэттелла. Получил степени бакалавра (1897) и маги­стра (1899) Университета штата Индиана, а также доктора философии по психологии Колумбийского университета (1901). Работал инструктором по психологии в Университе­те штата Огайо (1897-1899), исследователем-психологом Колумбийского (1901- 1903) и Йельского (1924-1931) университетов. Много внимания уделял исследованиям в области антропологии, будучи инструктором по антропологии Колумбийского универ­ситета (1903-1909) и профессором антропологии Йельского университета (1931-1940). Куратор Американского музея естественной истории (1902-1942). В анналы психодиаг­ностики вошел как первый ученый, доказавший отсутствие валидности тестов интеллек­та Кэттелла, которые по сути выступали элементарными сенсомоторными тестами. Умер в 1947 г.**

К концу XIX в. тесты типа гальтоновско-кеттелловских получили широчайшее распространение. Только в США для координации тестологических исследований понадобилось создание двух национальных комитетов (1895- 1896). Наиболее активно тесты используются в образовании, однако очень скоро выясняется, что фактически отсутствует связь между результатами, полученными с их помощью, и независимой оценкой интеллектуального уровня учащихся педагогами. Не со­гласовывались тестовые данные и с успехами в обучении. Достаточно привести лишь пару примеров, показывающих неспособность тестов к дифференциации учащихся. Франц Боаз, работавший водном из университетов США, в 1891 г. про­тестировал около 1500 школьников и практически не обнаружил соответствия между своими данными и теми данными, которые представили учителя, не обра­щавшиеся к помощи тестов «умственной одаренности». Примерно к таким же ре­зультатам пришел Дж. Джильберт из Йельского университета, протестировавший около 1200 школьников. В некоторых исследованиях подчеркивается значение результатов, полученных учеником Кеттелла Кларком Вислером, опровергавшим тесты своего учителя. Эти данные были опубликованы только в 1901 г. и показы­вали, например, следующие корреляции тестов с академической успеваемостью: -0,08 с показателями динамометрии; -0,02 с распознанием цветов; 0,02 — со временем реакции. Энтузиазм в отношении тестирования умственных способно­стей быстро угасал, хотя и продолжала теплиться надежда на то, что надежные и валидные тесты будут вот-вот созданы.

Заканчивался XIX в., век рождения психодиагностики, сумевшей за достаточ­но краткий период не только завоевать популярность, но и заставившей испытать горечь первых неудач, прежде всего в тестировании интеллекта. Сенсорные пока­затели, на которых базировались многочисленные «тесты ума», не оправдали воз­лагавшихся на них надежд. 11еобходимы были иные теоретические представления о природе интеллекта и его функциях, на фундаменте которых могли быть созда­ны новые тесты. И они были разработаны в последние годы века, однако основ­ные события произошли уже в XX в.

1. Вклад А. Вине в измерение интеллекта

Альфред Вине

**Родился в 1857 г. в Ницце. После окончания лицея получил лицен­зию на право заниматься юридической деятельностью. Заняв­шись самообразованием, работал под руководством Ж. Шарко, который в то время возглавлял клинику Сальпетриер. Занимался проблемами гипноза и истерии. В 1894 г. получил докторскую сте­пень за исследования нервной системы насекомых. В этом же го­ду становится директором психологической лаборатории в Сор­бонне и основывает первый психологический журнал во Фран­ции. Диапазон интересов Вине — от животного магнетизма до особенностей игры в шахматы вслепую. Профессор Бухарест­ского университета. С 1894 г. совместно с В. Анри проводит ис­следования со школьниками Парижа, пропагандируя методы из­мерения индивидуальных различий. Знакомство с клиницистом Т. Симоном в 1899 г. впоследствии перерастает в совместную работу над тестом для измерения интеллек­та, который появляется в 1905 г. Вине вошел в историю психологии не только в качестве создателя тестов интеллекта, но прежде всего как один из основателей эксперимен­тальной психологии. Умер Вине в 1911 г. в Париже.**



Один из основоположников экспериментальной психологии Альфред Вине счи­тал, что в центре внимания этой науки должны быть высшие психические процес­сы. Па раннем этапе исследования интеллекта Вине пытался понять взаимоот­ношения между интеллектом и теми «переменными», которые рассматривались в хиромантии и френологии. Кроме того, он проводил эксперименты с такими же тестами, которые использовали Гальтон и Кеттелл. Однако в начале 1890-х гг. Вине пришел к убеждению, что для изучения индивидуальных различий в интел­лекте необходимо обратиться к более сложным психическим процессам. В статье, имеющей большое значение для тестирования умственных способностей, Вине и Анри в 1896 г. описали серии тестов, предназначенных для измерения внима­ния, понимания, памяти, воображения, эстетической оценки, морального сужде­ния и визуального ощущения пространства. В течение следующих лет Вине про­должал акцентировать внимание на важности качественных умственных перемен­ных, в частности влиянии личности на интеллектуальную деятельность. I (аиболее важной работой Вине в этот период (1902) была книга «Экспериментальное ис­следование интеллекта».

Отмечая решающее значение работ А. Вине и его сотрудников в появлении прообраза современных тестов интеллекта, следует сказать и о том, что измерять более сложные, нежели сенсорные, функции стремились и ранее. Предложение из­мерять сложные психические процессы было сделано еще в XVIII столетии Чарльзом Воне. Он полагал, что умственные процессы могли бы измеряться на основе заключений, сделанных из одного и того же суждения, но его предложение не было замечено. В 1889 г. А. Ори, ученик Эмиля Крепелина, разработал тесты для измерения умственных способностей, разделенных им на четыре типа: воспри­ятие, память, ассоциация и моторные функции. Немного позже (1895) Крепелии создает длинный ряд тестов, предназначенных для измерения того, что он рассмат­ривал как базовые умственные функции. Заинтересованный в психологическом исследовании пациентов психиатрических больниц, Крепелии применил простые

арифметические операции в своих тестах, которые он изобретал для оценки ре­зультатов тренировки, памяти, а также восприимчивости к усталости и раздра­жению. В 1891 г. Хуго Мюнстерберг из Гарвардского университета подготовил 14 тестов для использования с детьми школьного возраста. Среди них были тесты на чтение, вербальные ассоциации, память, а также простые арифметические за­дачи. Выдающийся немецкий психолог Герман Эббингауз, экспериментально ис­следуя человеческую память, открывает различия между двумя ее формами: им­плицитной, выражающейся в облегчении заучивания, и эмплицитной, выражаю­щейся в непосредственном воспроизведении. Он разработал тесты имплицитного запоминания и показал, что материал, который не воспроизводится непосредствен­но и не узнается, тем не менее присутствует в памяти, так как облетает повторное научение. Изучая умственные способности детей, Г. Эббингауз создает в 1897 г. тест, впоследствии названный его именем. Он полагал важной характеристикой интеллекта способность комбинировать и составлять слова в значимое целое. Примененный в конструировании теста принцип дополнения по сегодняшний день широко используется в психодиагностике. Однако лишь многолетний труд А. Вине и его сотрудников привел к созданию тестов интеллекта, которым была суждена долгая жизнь. В известной мере этому способствовало участие А. Вине в деятельности Комиссии по разработке средств выявления умственно отсталых детей, созданной Министерством народного просвещения Франции в 1904 г.

Хуго Мюнстерберг

**Родился 1 июня 1863 г. в Данциге. В 1882 г. окончил гимназию и приступил к занятиям в Университете Женевы, изучая фран­цузский язык и литературу. По окончании семестра продолжил обучение в Лейпцигском университете, сначала по социальной психологии, а затем медицине. Степень доктора философии по психологии получил в 1885 г. и продолжил медицинское об­разование в Гейдельберге, где в 1887 г. ему присвоили степень доктора медицины. В качестве приват-доцента начинает пре­подавание в Университете Фрейбурга, а поскольку тогда в э- том университете не было психологической лаборатории, от­крывает ее в собственном доме. В 1891 г. в Париже встреча­ется с Вильямом Джеймсом, который позднее приглашает Мюнстерберга на три года в Гарвардский университет для ру­ководства психологической лабораторией. В 1895 г. возвращается в Германию, но уже в 1897 г. вновь уезжает в Америку, с которой и окажется связана вся его дальнейшая науч­ная деятельность. Один из основателей индустриальной, экспериментальной и клиниче­ской психологии. Автор многочисленных книг и учебников. Избирался президентом Аме­риканской психологической ассоциации (1898). Умер «первый практический психолог» (А. Анастази) 16 декабря 1916 г.**



Вине был убежден что, для того чтобы изучать индивидуальные различия, не­обходимо производить отбор наиболее сложных психических процессов, с тем чтобы разброс результатов был широким. Он писал о том, что чем процесс более сложен, тем больше он варьируется в зависимости от личности, полагая меньшей вариабельность чувств, нежели памяти. Вине рекомендовал в первую очередь при­менять такие психологические тесты, которые определяли бы способность к суж­дению, память и воображение. Кстати говоря, он одним из первых предложил оце­нивать воображение с помощью чернильных клякс.

По утверждению Биме, к базовым понятиям индивидуальной психологии от­носится норма и отклонение от нормы, но установление норм это только нача­ло. Кроме этого, ученый хотел понять, какие существуют взаимоотношения меж­ду различными умственными процессами, с тем чтобы предсказывать степень раз­вития одного процесса, основываясь на знании другого. Бине думал, что тесты для определения умственных способностей должны также давать информацию как о качественных, так и количественных различиях, поскольку, например, ребенок не просто обладает меньшей, но иной памятью, чем взрослый.

Герман Эббингауз

**Родился в 1850 г. в Бармане (Германия). Образование получил в Боннском университете, там же защитил докторскую диссерта­цию (1873). После получения степени провел семь лет в разных университетах Франции и Англии, зарабатывая на жизнь репети­торством. Доцент Берлинского университета (1880-1886), позд­нее адьюнкт-профессор того же университета (1886-1894). В по­следние годы жизни профессор Бреслауского университета (1894- 1899). Занимался изучением памяти, используя повторение как основной инструмент ее познания. Широкую известность получи­ли его данные, демонстрирующие процесс забывания с течением времени. Эббингауз основал психологические лаборатории в уни­верситетах Берлина и Бреслау. Известны его работы в области цветового зрения. Достаточно много времени посвятил разра­ботке психологических тестов. Выдающийся психолог-экспериментатор умер в Брес­лау (Вроцлав) в 1909 г.**



Теодор Симон

**Родился 10 июля 1873 г. в Дижоне (Франция). Получил образование в Парижской меди­цинской школе. В 1899 г., будучи интерном пансионата для неполноценных детей в пред­местье Парижа, привлек внимание А. Вине своими клиническими исследованиями. В это время Бине занимается исследованием связи между физическим и интеллектуальным развитием детей. Эту работу продолжает Симон и защищает на эту тему диссертацию в 1900 г. С 1901 по 1905 г. работает в различных госпиталях. В 1905-1920 гг. — психиатр госпиталя Сен-Джон. С 1904 г., совместно с Бине, проводит обследование взрослых лю­дей с задержками психического развития, используя различные тесты и сопоставляя ре­зультаты по ним с клиническими данными. Эти же тесты используются и при обследова­нии больших групп нормальных французских школьников, а результаты сопоставляются с хронологическим возрастом обследованных. Сравнение результатов взрослых, име­ющих разную степень задержки психического развития, с нормальными детьми в раз­личные годы жизни приводят к формулированию понятия «умственный возраст». Экс­периментально устанавливаются нормы для разных возрастов и на этой основе конст­руируется шкала интеллекта. Это и была знаменитая шкала Бине—Симона (1905). С 1912 по 1960 г. Симон — редактор «Бюллетеня Общества Альфреда Бине». Одновре­менно он работает главным врачом ряда госпиталей. Скончался Т. Симон в 1961 г.**

Б 1905 г. А. Бине совместно с Теодором Симоном создают первую шкалу, пред­назначенную для измерения интеллекта детей и состоящую из 30 заданий, распо­ложенных в зависимости от возрастания трудности. Количество баллов, получен­ных ребенком, зависело от числа решенных заданий. Бине утверждал, что шкала представляет собой «грубый» способ дифференциации (например, обычный 5-летний ребенок не пройдет выше 14-гозадания). В этой шкале, несмотря на при­сутствие перцептивно-сенсорных заданий, особое место было отведено вербаль­ному материалу, позволяющему раскрыть способности к суждению, пониманиюи рассуждению, которые полагались основными компонентами интеллекта. Впро­чем, некоторые критики не без ехидства отмечали известное несоответствие, су­ществующее между утверждением авторов о том, что основной умственной спо­собностью является правильное суждение, и содержанием шкалы.

В 1908 г. была опубликована усовершенствованная шкала Вине—Симона. Она содержала 59 тестов, сгруппированных по возрастному признаку от 3 до 13 лет в соответствии с процентом детей определенного возраста, которые прошли дан­ный уровень. Этот определяющий процентный диапазон был от 67 до 75%. Вели большее количество детей (в процентном отношении) прошли тест, он считался слишком легким для этого возрастного уровня; если данный тест решал меньший процент детей, он рассматривался как слишком трудный для этого возрастного уровня.

С исследований А. Вине и его ближайших коллег началось «очищение» ранее сложившегося ряда тестов от тех, которые измеряли индивидуальные различия, непосредственно несвязанные с интеллектом. Тем самым теоретически и эмпи­рически были намечены контуры психического образования, ныне называемого интеллектом.

В качестве примера приведем задания теста Вине—Симона (1911) для детей 7 и 8 лет[[5]](#footnote-6).

Для 7 лет

1. Различать правую и левую стороны.
2. Описать предложенную картинку.
3. Выполнить несколько поручений.
4. Назвать общую стоимость нескольких монет.
5. I (азвать показанные четыре основных цвета.

Для X лет

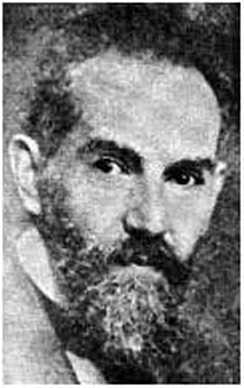
1. Сравнение двух объектов по памяти. Установление сходства между ними.
2. Обратный счет от 20 до 1.
3. Обнаружение пропусков в изображениях людей (4 задания).
4. 11 азвать день, число, месяц, год.
5. Повторить ряд из пяти однозначных чисел.

Гениальное решение проблемы диагностики интеллектуального уровня, дан­ное А. Вине, заключалось в предложении подвергать детей таким испытаниям (те­стам), о которых известно, в каком возрасте нормальные дети их верно решают. Когда ребенок успешно справлялся с заданиями, выполняемыми детьми его воз­растной группы, он признавался нормальным. Эти задания А. Вине предложил ис­пользовать для определения умственного возраста {menial age), который мог быть легко сопоставлен с хронологическим возрастом ребенка. 11оясним это подробнее. Умственным возрастом называется показатель успешности выполнения тестовых заданий. Задания группируются но возрастам. 'Гак, задания, с которыми справля­ется большая часть 8-летних детей (это устанавливается в процессе определения

возрастных норм), относятся к уровню 8 лет, выполняемые большинством 9-лет- них — к уровню 9 лет и т. д. Однако реальное выполнение обследуемым тестовых заданий несколько иное. Он может не справиться с некоторыми заданиями, кото­рые по сложности соответствуют более низкому умственному возрасту, нежели его собственный. В связи с этим принято устанавливать так называемый «базо­вый возраст» обследуемого, его максимальный возрастной уровень, ниже которого все тестовые задания оказываются доступными для обследуемого. Выполненные им задания, рассчитанные на более высокие уровни, приплюсовываются к основ­ному результату как «частичные зачеты» в виде определенного числа месяцев. Таким образом, умственный возраст определяется как сумма «базового возраста» и дополнительных месяцев. Например, хронологический возраст обследуемого равен 12 годам. При тестировании получены следующие данные:

Вильям Луис Штерн

**Родился в 1871 г. в Берлине. Образование получил в Берлинском университете, где изучал филологию, философию и психологию. В 1897 г. последовал за Г. Эббингаузом в Университет Бреслау. На протяжении 18 лет Штерн и его супруга постоянно наблюдают за психическим развитием своих троих детей. Результаты этого ис­следования были отражены в двух монографиях, опубликованных в 1907 и 1909 гг. Эти и другие исследования делают Штерна одним из наиболее значительных в XX в. исследователей психического развития детей. В опубликованной в 1900 г. книге, посвященной индивидуальным различиям, он закладывает основы дифферен­циальной психологии. После переезда в Гамбург в 1916 г. активно изучает талантливых детей, разрабатывает психологические тесты, ведет другие исследования. В 1934 г., после прихода в Германии к власти нацистов, вы­нужден эмигрировать из страны. Ненадолго остановившись в Голландии, перебирается в США. Умер В. Штерн в 1938 г. в Дурхаме (Северная Каролина).**



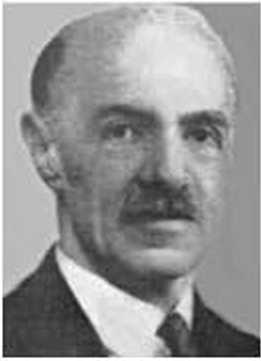
|  |  |
| --- | --- |
| Годы | Месяцы |
| VII (базовый уровень) | 84 |
| VIII | Г, |
| IX | 2 |
| X | 4 |
| XI | 2 |
| Всего | 98 |

Получается, что умственный возраст равен 8 годам и 2 месяцам. Абсолютной мерой интеллекта выступает разность между умственным возрастом и возрастом хронологическим.

Однако эта разность для различных возрастных групп имеет неодинаковое значение, так как развитие интеллекта идет неравномерно. Один год опережения или отставания 1} интеллектуальном развитии для 4-летнего ребенка имеет гораз­до большее значение, чем для 12-летнего. В связи с этим Вильям Луис Штерн (1912) предложил определять не абсолютную меру интеллекта разность, а от­носительную.

V

'Гак появился знаменитый коэффициент интеллекта (Intelligence Quotient), со­кращенно IQ, формула которого имеет следующий вид[[6]](#footnote-7):



Чарльз Эдвард Спирмен

**Родился в 1863 г. в Лондоне. В 34 года уходит в отставку с воен­ной службы, которой он отдал пятнадцать лет. В 1897 г. начинает изучать психологию в вундтовской лаборатории. Степень доктора получает в Лейпцигском университете в 1906 г. Дальнейшая дея­тельность Спирмена связана с Лондонским университетом. Пре­подаватель экспериментальной психологии (1907-1911), профес­сор мышления и логики (1911-1928), профессор психологии (1928- 1931). Основоположник «лондонской школы» психологии. Будучи студентом, выдвинул собственную, так называемую двухфактор­ную теорию интеллекта, сохраняющую свое значение и поныне. Спирменом были заложены основы факторного анализа. Скон­чался этот блестящий исследователь в Лондоне в 1945 г.**

. ~ умствелшый возраст . хронологический возраст

Вине не питал иллюзий в отношении своей шкалы и, может быть, лучше дру­гих видел ее недостатки, постоянно подчеркивал тот факт, что шкала не автома­тический метод измерения ума. Шкала, предупреждал он, не измеряет интеллект обособленно, но интеллект вместе со знаниями, приобретенными в школе и полу­ченными из окружающей среды. Вине особо отмечал важность качественных пе­ременных (например, настойчивости и внимания ребенка при тестировании). К сожалению, многие из предостережений Вине были проигнорированы в после­дующих работах других ученых.

'Гесты Вине—Симона очень быстро получили распространение во всем мире: публикуются многочисленные переводы и адаптации, в том числе и на русском языке. В значительной мере тестирование интеллекта в первые десятилетия XX в. связано с развитием тестов Вине—Симона.

1. Чарльз Спирмен и структура интеллекта

Первой теорией организации интеллекта, основанной на статистическом анализе показателей тестов, была теория Чарльза Эдварда Спирмена, исследования ко­торого во многом стимулировались его несогласием с существовавшими данны­ми о том, что предназначенные для измерения разных сторон интеллекта тесты не коррелируют друг с другом, а следовательно, отсутствует основание для расчета общего, суммарного показателя.

Вдохновленный исследованиями Ф. Гальтопа по корреляционному анализу, в 1901 г. Ч. Спирмен обращает внимание на проблему взаимосвязи разных интел­лектуальных способностей, а в 1904 г. публикует ставшие сегодня классическими работы: «Общий интеллект, объективно детерминированный и измеренный» и «До­казательность и измерение связи между двумя предметами».

Исследования Ч. Спирмена приводят к появлению двухфакторной теории интеллекта. В соответствии с этой теорией существует общий, или генеральный, фактор (general factor (7), определяющий положительные корреляции между те­стами (успешность выполнения этих тестов) и специфические факторы (.V,, S2, \*Vt и т. д.), присущие каждой из используемых методик. Схематически это представ­лено ниже (знаком Л’ обозначается корреляция):

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Тест | Фактор |  |  |  |
| I | С 5, X X | s2 | 5, | 5, |
| 2 | X | X |  |  |
| 3 | X |  | X |  |
| 4 | X |  |  | X |

В этой концепции положительные корреляции объясняются только наличием генерального фактора. Чем сильнее насыщенность тестов этим фактором, тем выше корреляции между ними. Специфические факторы играют ту же роль, что и ошибки измерения. Исходя из этого теорию Ч. Спирмена правильнее считать монофакторной.

Согласно Ч. Спирмену, наиболее узкая интерпретация генерального фактора заключается в том, что это фактор, присущий всем измерениям интеллекта. В то же время им было предложено и более широкое, носящее характер гипотезы, ис­толкование фактора G как умственной энергии (mental energy). Фактор G Спир­мен не отождествлял с интеллектом, полагая это понятие весьма туманным.

I 1а основании анализа тестов, максимально «нагруженных» фактором G, Спир­мен пришел к выводу о том, что этот фактор в основном связан с постижением связей и отношений между предметами и явлениями действительности, а также возможностью воспроизведения этих отношений в соответствии с определенной закономерностью. Было установлено, что роль фактора G наиболее велика в слож­ных математических и вербальных тестах и минимальна в сеисомоторных.

Тем самым был найден путь целенаправленного отбора тестов для измерения разных сторон интеллекта и опровергнуто мнение о том, что их следует констру­ировать на основе интуиции. В ходе дальнейших исследований обнаружилось, что корреляции, существующие между тестами, не могут быть объяснены исключи­тельно наличием генерального фактора. Разные по содержанию тесты могут дать корреляции более высокие, нежели те, которые можно ожидать на основании на­сыщенности этих тестов фактором G. Эти данные позднее приведут Спирмена и его последователей к групповым факторам, которые, с одной стороны, не так универсальны, как генеральный, и, с другой стороны, — не так однозначно специ­фичны как 5-факторы.

1. Психодиагностика в XX и начале XXI в.

Психодиагностика, родившая в конце XIX в., выступающая в качестве науки об индивидуально-психологических различиях и претендующая на их измерение, по­дошла к началу нового века закаленной в дискуссиях и спорах об измерении ин-

Генри Герберт Годдард

Родился в 1866 г. в Восточном Вассальборо в большой фермер­ской семье. Образование получил в Хэверфордском колледже (1887). Там же получил магистерскую степень по математике (1889). Карьера Годдарда в психологии началась в 1896 г. в Уни­верситете Кларка, где он защитил докторскую диссертацию (1899). Преподавал психологию и педагогику в Пенсильвании.



В 1902 г., работая в Вайнлендской исправительной школе, со­вместно с коллегами основал «Вайнлендский клуб слабоумных», основной задачей которого была разносторонняя помощь детям с проблемами в психическом развитии. В 1908 г. изучает тесты Вине в Европе, а позднее использует их для диагностики и клас­сификации разных уровней интеллектуального недоразвития.

В 1910 г. он был первым, кто использовал тесты Вине в обще­образовательной школе. Также тестировал прибывающих в Америку иммигрантов.

В 1917 г. был одним из семи американских психологов, участвовавших в разработке те­стов интеллекта для нужд армии. В 1918 г. руководитель Бюро по изучению молодежи в Огайо, профессор Огайского университета (1922). В 1927 г. признает, что многие его выводы, касающиеся природы слабоумия, были ошибочными. Несмотря на это, иссле­дования Годдарда, особенно в области тестирования, способствовали развитию пси­ходиагностики интеллекта. Умер в 1957 г.

теллекта, пройдя за очень короткий период времени путь от гальтоновских шкал ума до тестов Вине. Исторически сложилось так, что с момента появления и до конца XIX столетия психодиагностика была ориентирована прежде всего на из­мерение индивидуальных различий в области интеллекта. И это не случайно, если вспомнить о том, какие надежды на разум человека возлагал уходящий XIX в.! Впереди были новые победы и неудачи, дискуссии и открытия, которыми было ознаменовано развитие психодиагностики в XX в.

1. Развитие психодиагностики в период с 1901 г. до конца 1920-х гг.

Как уже упоминалось, наиболее заметным достижением в области измерения ин­дивидуальных различий, ознаменовавшим начало XX в., были тесты А. Вине, с и- меием которого также связано преодоление одного из первых кризисов в тести­ровании интеллекта. Шкалу Вине начинают использовать все более широко в раз­ных странах.

Одним из первых в США этот тест применил Генри Годдард, который вклю­чил его в группу методик, предназначенных для обследования прибывающих из Ввроиы иммигрантов. Работа Годдарда отчетливо продемонстрировала, что может дать применение неадаптированного теста при обследовании людей, плохо вла­деющих английским языком или не знающих его вовсе. По данным этого обсле­дования получалось, что 83% евреев, 80% венгров, 79% итальянцев и 87% выход­цев из России могли быть охарактеризованы как слабоумные.

Неудовлетворенный переводом шкалы Вине—Симона (редакция 1908 г.), ко­торый представил Г. Годдарт, другой американский психолог Льюис Мэдисон Термен в сотрудничестве с X. Д. Чайлдз приступил к новой адаптации теста. Нго подход заключался в проверке валидности и надежности заданий шкалы так же, как это делал сам Вине, но на этот раз в США. Многие задания теста были моди­фицированы, а также добавлены новые. Эта шкала (Стэнфордская версия шкалы

Льюис Мэдисон Термен

Родился в семье фермера в Индиане в 1877 г. Получил образо­вание и профессию учителя в Центральном колледже Дэнвилл в Индиане. В Индианском университете становится бакалавром и магистром. В 1903 г. поступает в докторантуру Университета Кларка. Докторскую диссертацию (1905) посвятил психологи­ческому тестированию. С 1906 г. профессор Лос-Анжелесско­го педагогического колледжа. Спустя четыре года принимает приглашение на преподавательскую должность в Стэнфордский университет. В этот период Термен занимается адаптацией шка­лы Вине. В годы Первой мировой войны участвовал в разработ­ке знаменитых армейских тестов. В 1922 г. был назначен деканом психологического факультета Стэнфордского университета, где и работал до своей отставки. Будучи президентом Американской психологической ассо­циации (с 1923 г.) много сделал для придания тестированию интеллекта научного стату­са. На теоретические взгляды Термена в области психологии интеллекта решающее вли­яние сказали идеи Гальтона о наследуемости таланта. Скончался один из самых увле­ченных тестированием американских психологов в Калифорнии в 1956 г.



Вине—Симона) была стандартизирована на 2100 детях и 180 взрослых. Она охва­тила диапазон от трехлетнего возраста до уровня взрослых старшего возраста, но не включала тестов для 11 лет. Результат выражался как соотношение умствен­ного развития с возрастом и мог быть преобразован в коэффициент интеллекта, или /О. 11а основании распределения IQ, полученного с помощью этой шкалы, Термен предложил следующую классификационную схему: /Q от 90 до 109 ука­зывает на средние умственные способности, /Q ниже 70 возможен при слабоумии, 1(2 выше 140 свидетельствует о гениальности. При этом он обратил внимание на то, что установленные им ограничения определены произвольно и что сама клас­сификационная схема предназначена только для использования в качестве обще­го руководства для нового измерения. К сожалению, этими предостережениями вскоре стали пренебрегать многие специалисты, ослепленные очевидностью замет­ных контрастов в успеваемости и общем поведении детей с высоким и низким /О. Заслугой Термена является также то, что впервые в истории тестирования была разработана серия подробных инструкций для проведения теста и определения ре­зультатов. Термен многократно подчеркивал, что отклонения от стандартной про­цедуры тестирования могут быть причиной серьезных ошибок.

Стэндфордская версия шкалы вскоре стала наиболее используемой для опре­деления умственных способностей в Соединенных Штатах. Более двух десятиле­тий труд Термена считался в США классическим образцом шкалы интеллекта. Благодаря своей надежности и достоверности она была определенным улучшени­ем шкалы Бине. 'Гем не менее немалая часть критики, адресованной последней, могла быть в равной степени переадресована к варианту, разработанному Терме- ном. О чем идет речь? Все еще чересчур заметный акцент делался на вербальные навыки, что приводило, например, к неоправданно низким результатам у лиц, ро­дившихся за рубежом. Каждое отдельное задание в тесте было настолько кратким, что возникали трудности в оценке настойчивости индивидуума (это была проб­лема, которой нельзя было избежать, поскольку краткость заданий предполага­лась изначальное целью поддержания интереса ребенка). При отсутствии уровня 11 лет, эта шкала была удовлетворительной на протяжении 10-го года, но возни­кали проблемы интерпретации в том случае, если ребенок прошел все задания 10-летнего возраста, но не смог ответить на все задания в 12-летнем возрасте.

Волее того, оставался открытым вопрос о значении «разброса» баллов ( г. е. таких результатов тестирования, при которых правильные решения распределе­ны на нескольких возрастных уровнях). 11екоторые психологи полагали, что ши­рокий разброс характерен для умственного дефекта и указывает на неравномер­ное развитие способностей у лиц, имеющих такие результаты. Используя эту шкалу, Термен также убедился в том, что она слишком легкая для младшего воз­раста и слишком трудная для старших возрастов. Эти, как и некоторые другие, замечания не умаляли в целом положительного отношения к шкале. Термен пи­сал о том, что психолог, ее использующий, может получить после 45-минутной диагностики более надежную и более информативную оценку умственных способ­ностей ребенка, чем та, которую могут предложить большинство учителей после года ежедневного общения с учащимся в классе.

После принятия во внимание некоторых из этих рекомендаций шкала Вине, изданная в 1911 г., была расширена от трехлетнего до уровня взрослого возраста, но исключала возраст 11,13 и 14 лет. Результат продолжал выражаться на основе умственного возраста, соотносимого с физическим (хронологическим), и толко­вался следующим образом: «Пели умственное развитие ребенка соответствует его хронологическому возрасту, ребенок считается “обычным” (средним) по интел­лекту; если умственное развитие ребенка выше, то ребенок “продвинутый”; если умственное развитие ребенка ниже - ребенок “отсталый”».

Вине продолжал подчеркивать важность качественных аспектов показателей. Он предложил возможный путь дифференциации в общей группе отсталых уче­ников, выделяя способы, с помощью которых дети способны поддерживать соци­альные отношения: идиоты ничего не могут, кроме общения с помощью жестов; слабоумные способны поддерживать контакт с помощью речи; отсталые могут научиться устанавливать взаимоотношения с людьми через письмо.

Основные этапы развития шкалы Вине, применяемой и сегодня, можно пред­ставить следующим образом.

Примечание

Гол Автор (авторы)

|  |  |
| --- | --- |
| 1905 | Вине и Симон |
| 1908 | Вине и Симон |
| 1911 | Вине и Симон |
| 191G | Термен и Меррилл |
| 1937 | Термен и Меррилл |
| 19G0 | Термен и Меррилл |
| 1972 | Роберт Торндайк |
| 198G | Торндайк, Хаген, |
|  | Сеттлср |
| 2003 | Гэл Ройд |

30 заданий, нет стандартизации

Концепция умственного возраста, недостаточная стан­дартизация

Включена ограниченная шкала для взрослых Много вербального материала

Второе издание, используются параллельные формы, улучшена стандартизация Третье издание, обследовано 4,5 тыс. человек Рестандартизация на 2,1 тыс. человек 15 субтестов, удовлетворительная стандартизация (5 тыс. человек), возрастной диапазон: 2 0, 23 11 Стандартизирован на 4850 американцах в возрасте от 2 до 85 лет и старше; возможна оценка лиц одаренных, а так­же имеющих высокий уровень развития интеллекта

Результаты Бриджес и Колер (1917), свидетельствовавшие о высокой корреля­ции между умственными способностями детей и социальным статусом их роди­телей, поставили еще один вопрос, с которым психодиагностика вошла и в XXI в.: является ли такая корреляция следствием влияния наследственности или среды? Хотя окончательного ответа и не было получено, такого рода вопросы, связанные с тестированием /О, сделали очевидным для специалистов тот факт, что проведе­ние и интерпретация результатов теста для определения умственных способно­стей не могут быть доверены тем, кто не имеет соответствующего опыта и знаний.

Артур Отис

**Родился в 1886 г. в Денвере (штат Колорадо). Обучался и работал в Стэнфордском уни­верситете, занимал различные консультативные и исследовательские должности в пра­вительственных учреждениях США. Наибольшую известность принесла созданная им шкала для групповой оценки интеллекта (1918). Этот тест позднее был пересмотрен Р. Ленноном и используется по настоящее время. Основные исследования Отиса посвя­щены статистическим методам в образовании, а также обучению математике в школе. Умер в 1964 г.**

15 начале XX в. тест как инструмент измерения индивидуальных различий все более активно вторгается в прикладные исследования. Массовое использование тестов заставляет исследователей перейти к групповому тестированию.

Создание и развитие группового тестирования связано с именем Артура Син- тона Отиса, одного из аспирантов Термена. В 1912 г. Отис пришел к Термену с идеей создания тестов, с помощью которых можно было бы обследовать несколь­ких людей одновременно. Термен поддержал эту идею, и в течение пяти лет Отис работал над созданием теста. Приняв за основу, как это сделал Термен, модель интеллекта Биме и работая таким же образом, как и Термен, Отис адаптировал уже имеющиеся задания для группового тестирования, а также разработал оригиналь­ные задания. 11есомненной заслугой Отиса была разработка таких приемов предъ­явления материала испытуемому, которые требовали минимального использова­ния письма. Работа была завершена в 1918 г.

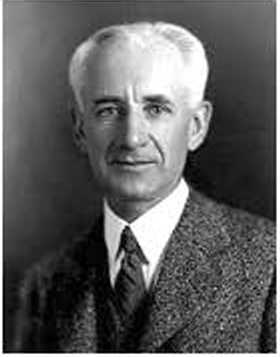
Мощным стимулом развития психодиагностического инструментария стала 11ервая мировая война. 11о выражению II. Фресса,эта война «освятилатесты». В зна­чительной мере благодаря тестам, оказавшимся необходимыми для отбора и спе­циализации миллионов людей, не имеющих военной подготовки, многие солдаты и офицеры сохранили свою жизнь и здоровье. При вступлении США в Первую ми­ровую войну (1917) в армии начались широкомасштабные тестовые исследования.

В апреле 1917 г. был организован Генеральный комитет по психологии с целью организации и контроля над психологическими исследованиями в армии. Роберт М. Йеркс, в то время профессор психологии Гарвардского университета и прези­дент Американской психологической ассоциации, был назначен председателем этого комитета. В Комитет входили многие видные психологи: Дж. Маккии Кет- телл, Г. Стенли Холл, Торндайк и др. Генеральный комитет организовал 11 под­комитетов, призванных решать разнообразные психологические проблемы в ар­мии. 'Гак, подкомитет армейского персонала разработал и внедрил во всей армии квалификационные рекомендации, которыми нужно было руководствоваться при назначении призывников на воинские должности. В этих рекомендациях обраща-

лось внимание на род их гражданских занятий и образование. 11е были обойдены вниманием и вопросы, связанные с присвоением очередных званий офицерам и их продвижением по службе. По словам самого Йеркса, комитет, на работу которого военное министерство выделило около миллиона долларов, смог достаточно глу­боко изменить едва ли не все наиболее важные аспекты жизнедеятельности армии.

Роберт Мене Йеркс

**Родился в 1876 г. Получил степени бакалавра (1898) и доктора философии (1902) Гарвардского университета, где работал ин­структором и ассистентом профессора (1902-1917). Профес­сор психобиологии Йельского (1924-1944) университета. Предсе­датель Комитета по психологическому обследованию новобран­цев, в который входили такие психологи, как Годдард и Термен (1917). Принимал непосредственное участие в создании знаме­нитых армейских тестов Альфа и Бета. Занимал различные адми­нистративные должности в психологической службе США. Был избран президентом Американской психологической ассоциа­ции (1917). Также известен своими исследованиями с горилла­ми и шимпанзе. Основал и руководил лабораторией биологии приматов Йельского уни­верситета (1929-1941), что позволяет считать его одним из основоположников сравни­тельной психологии в США. Умер в 1956 г.**



Сфера исследований, проводимых комитетом, простиралась от изучения вли­яния больших высот до отбора разведчиков. В целях контроля над боевым духом как военных, так и гражданского населения, при Генеральном штабе армии было организовано Отделение морального состояния. В составе Медицинского отдела армии было создано специальное подразделение для проведения тестов на ум­ственное развитие среди призываемых на службу солдат и офицеров. К основным задачам этого подразделения относились: выявление интеллектуально неполно­ценных рекрутов, подбор людей для выполнения специальных заданий и выявле­ние лиц с эмоциональными расстройствами. Уже в начале работы армейские пси­хологи столкнулись с тем, что требующие значительного времени на проведение индивидуальные тесты не позволяли справляться с огромным количеством лиц, подлежащих обследованию. Были определены критерии, которым должны были отвечать армейские тесты для определения уровня интеллектуального развития, среди которых наибольшее значение наряду с валидностью имели приспособлен­ность к групповому использованию, быстрота подсчета результатов, неподат­ливость к обучаемости (т. е. тесты должны быть по возможности такими, чтобы нельзя было научиться выполнять их правильно, как, например, определенный класс математических задач), интерес и привлекательность, экономичность во времени проведения. Полученная в результате шкала для группового тестирова­ния, «Групповой экзамен Л», выявила значительное сходство со шкалой Отиса.

Интересны и поучительны те организационные мероприятия, которые осуще­ствлялись в американской армии для того, чтобы охватить психологическими ис­следованиями всех и каждого. 'Гак, была организована школа военной психоло­гии (планировалась организация нескольких школ, но потребность в этом отпала в связи с завершением войны). Персонал школы состоял из 7 психологов, возглав­ляемых старшим инструктором. Примерно 100 офицеров и больше 300 курсантов получили специальную подготовку за четыре месяца существования этой школы.

Всего во время войны через тесты прошли 1,726 млн человек в группах и 83 тыс. — индивидуально. Выло обнаружено свыше 500 тыс. неграмотных, око­ло 8 тыс. рекомендовано к увольнению но причине низких умственных способно­стей, и примерно 20 тыс. направлено в специальные батальоны для наблюдения и последующего обучения или задействованы для выполнения задач, не требующих высоких умственных способностей. Столь массовые исследования позволили об­наружить весьма любопытный факт. Оказалось, что около 3% молодых людей нации имеют умственный возраст ниже 10 лет, а средний умственный возраст американских солдат составлял только 13,5 лет. Полученные данные были обна­родованы и вызвали буквально шок в широких кругах общественности. Позднее эти результаты пытались интерпретировать в том смысле, что, дескать, тесты обна­руживали весьма узкий круг способностей, не затрагивая многих важных состав­ляющих интеллекта. 'Гем не менее следует признать, что призываемые в армию мо­лодые американцы, как правило, выходцы из малообеспеченных слоев общества, порой просто не умели писать и читать, не имели даже элементарных возможно­стей приобщения к культуре своего общества (из 1 566 011 рекрутов, обследован­ных в период с 28 апреля 1918 г. по 31 января 1919 г., примерно 25,3 % не могли читать и понимать газетные статьи, написать письмо домой). Нстественно, это не могло не отразиться на результатах тестирования. Свидетельством тому являет­ся и необходимость разработки для нужд американской армии того времени по­мимо теста «Альфа» его аналога для тех, кто не овладел грамотой, - теста «Бета» (групповой тест для определения умственных способностей, известный под назва­нием Army Alpha, представлял собой вербальную шкалу, которая включала такие задания, как решение арифметических задач, подбор синонимов и антонимов, спо­собность к суждению и др., в Amy Beta включались только невербальные задания).

После Первой мировой войны, несмотря на сохраняющуюся популярность в США Стэнфордской версии шкалы Вине—Симона, разрабатывались и другие варианты этого теста. К наиболее известным из них относятся шкалы Кульмана (1922), Йеркса (1923), а также оригинальная версия Геринга (1922). Появилось также много новых, ориентированных на обследование нескольких человек, тестов.

Вероятно, наиболее известным тестом интеллекта в США послевоенного пе­риода был «Национальный тест интеллекта» (National Intelligence Test, 1920). В его разработке участвовали такие известные психологи, как Л. Термеп, Г). Тор­ндайк, Р. Йеркс и др. 11одобно армейскому тесту Альфа, он состоял из двух шкал и двух параллельных форм. 11о его особенностью было включение пробных (тре­нировочных) заданий для испытуемого, которые предшествовали основным. Впоследствии такие задания стали включать и в другие тесты.

В течение года после публикации данного теста было продано свыше 540 тыс. экземпляров, а в 1922/23 учебном году — еще 800 тыс.

В 1920-е гг. было разработано и издано немало других тестов интеллекта. По мнению эксиертов-психологов, наиболее надежным и валидным из них стал «Тер- мена групповой тест умственных способностей» (Terman Croup Test of Mental Ability), появившийся в 1920 г. и предназначенный для обследования лиц в возрасте от 7 до 12 лет. В последующие 25 лет этот тест служил стандартным инструментом для тестирования интеллекта младших и старших школьников. Он был пересмотрен Терменом и Макныомаром в 1942 г. (Terman-McNemarTest of Mental Ability): новая

редакция учитывала достижения в области измерения интеллекта, появившиеся между 1920 и 1940-ми гг.

Ришар Мейли

**Родился в 1900 г. в Шафхаузене (Швейцария). Учился в Берлине у Келера и Вертгейме­ра. Курт Левин знакомил его с гештальт-психологией. По приглашению Клайпереда воз­главил Институт Руссо и посвятил себя психологической диагностике, в частности диаг­ностике интеллекта. Автор известных учебников по психодиагностике (1936, 1951, 1978). После шести лет руководства Институтом начинает работу в качестве профессора Берн­ского университета. С 1930-х гг. занимался изучением факторов интеллекта, которые понимает не столько как способности, сколько как независимые условия индивидуаль­ных различий. В одной из последних работ (1981) обобщил свои исследования и указал на существование 4 фундаментальных факторов, устойчиво проявляющихся с 6-летнего возраста. В своих лонгитюдных исследованиях (1959) пытался отыскать первичные эле­менты многочисленных характерологических черт. В 1963 г. опубликовал исследования по влиянию среды на интеллект, также стремился раскрыть взаимосвязи между интеллек­том и учебными достижениями. Умер в 1984 г.**

Распространение тестов, особенно тестов интеллекта, в США по своей мас­штабности трудно сравнить с чем-либо. Фримен (1926) сообщает, что только од­ной издательской фирмой было продано свыше 2,5 млн экземпляров тестов для измерения интеллекта в течение лишь 1922/23 учебного года. 'Гесты становятся не только инструментом психологии, но и предметом коммерции. Впрочем, рас­цвет тестирования не исключал резкой критики, разумеется, это в первую очередь относилось к тестам интеллекта. Наиболее преуспели в ней журналисты. Упоми­нание об одном из них, В. Лиипмане (W. Lippmann), можно встретить во многих зарубежных работах, посвященных истории тестирования.

В Квроие также плодотворно работал в области диагностики интеллекта Ри­шар Мейли. Разработанный им Аналитический тест интеллекта (1928) базиро­вался на развиваемой в его исследованиях теории о четырех важнейших факто­рах интеллекта: доступной трудности, пластичности, целостности и беглости. На учебниках психодиагностики Мейли, неоднократно переизданных на разных язы­ках, воспитывались многие поколения европейских психологов.

Анализ исследований 1} области интеллекта в 20-е гг. был бы неполным без упо­минания работ Жана Пиаже. В 1919 г. во время пребывания в Париже, Пиажебыл рекомендован Теодору Симону в качестве сотрудника, который мог бы вести с ним совместную работу. Симон предложил ему заняться стандартизацией теста интел­лекта Варта, с тем чтобы им можно было обследовать парижских детей. В этот ранний период своей научной деятельности Пиаже широко использует психомет­рические тесты. Работами этого периода им закладывается фундамент оригиналь­ной концепции интеллекта, на основе которой были разработаны известные зада­чи Пиаже.

Для завершения краткого обзора тестов, созданных в это десятилетие для из­мерения интеллекта и специальных способностей, назовем также Доски форм Фергюсона (1920); Сборный тест общих механических способностей, изобре­тенный Дж. Стенквистом в 1923 г. (это был первый тест, предназначенный для измерения способностей детей и взрослых к сборке частей механических при­боров); Тест рисования человека (1926), созданный Флоренс Лаурой Гудинаф, в котором определение умственного уровня ребенка осуществлялось с помощью полученных им оценок за завершенность рисунка, точность и моторную коорди-

нацию; лабиринты Стэнли Портеуса, первоначально разработанные в Австралии (1913). Автор первых «диагностических лабиринтов» заслуживает того, чтобы его биография наряду с другими, принадлежащими ученым, стоящим у истоков со­временной психодиагностики, попала на эти страницы.

Жан Пиаже

**Родился 9 августа 1896 г. Свою первую научную работу по биологии опубликовал в 10-летнем возрасте. Степень док­тора философии по естественным наукам получил в 1918 г. Изучал психоанализ в Цюрихском университете (1918-1919). Профессор психологии ряда швейцарских университетов, руководитель департамента экспериментальной психоло- гии Женевского университета (1940-1971). Директор Интер­национального бюро по образованию в Женеве (1929-1967), там же директор Института педагогических наук (1932-1971). Известен как выдающийся исследователь в области интел­лекта; его первая публикация по этой проблеме вышла в свет в 1921 г.; создатель теории генетической эпистемологии. Те­сты, созданные на основе теории Пиаже, существенно отли­чаются от традиционных. Применение задач Пиаже преду­сматривает, что после их выполнения осуществляется опрос обследуемого, выясняющий, как тот решал задачу. Данные традиционных тестов должны служить основой для клини­ческого интервью. Предпринимавшиеся попытки изучения взаимосвязей между резуль­татами выполнения задач Пиаже и стандартизированными показателями интеллекта дали противоречивые результаты. Умер знаменитый швейцарский психолог 16 сентября 1980 г.**



Несмотря на разнообразие тестов, исследователи испытывали определенную неудовлетворенность большинством из них и хорошо осознавали, что еще многое предстоит сделать в этой области. Три основные проблемы волновали ученых: 1) отсутствие индивидуально используемой шкалы для определения интеллекту­ального развития взрослых; 2) необходимость в удобной шкале для определения умственного развития младенцев и 3) создание общей теории конструирования тестов, а также углубленная разработка таких важнейших психологических кон­структов, как интеллект и личность. Работа по созданию шкалы для взрослых фак­тически не велась. Вероятно, причиной являлось то, что большинство психологов были привлечены к работе в школьных и детских учреждениях. Дефицит в тестах для младенцев был в какой-то мере восполнен работой Гезелла «Умственное раз­витие ребенка дошкольного возраста» (1925).

Арнольд Люциус Гезелл был первым, кто использовал кинематограф для изуче­ния поведения младенцев. С 1924 г. он начал собирать библиотеку фильмов о раз­витии ребенка. На основании своих наблюдений Гезелл представил в своей вы­шеупомянутой книге и последующей публикации «Младенчество и развитие че­ловека» (1929) 195 критериев-показателей, которые могли быть использованы для оценки развития детей в период от 3 до 30 месяцев. Выли также разработаны и другие показатели, которые предлагалось использовать для обследования детей до 60 месяцев. Все показатели были представлены в виде графиков развития, ко­торые описывали типичные формы поведения, свойственные определенному хро­нологическому возрасту. Показатели были сгруппированы в четыре большие ка­тегории: моторные, адаптивные (например, выбор предметов и сопряженное дви­жение глаз), языковые и социально-личностные (например, способность кормить себя, а также контроль стула и мочеиспускания).

Графики развития Гезеллабыли подвергнуты критике (особенно это касалось социально-личностных показателей), однако они какое-то время оставались уни­кальным и, по сути, единственным диагностическим инструментом, позволяющим психологам и родителям оценивать развитие ребенка на ранних этапах его жизни.

Флоренс Лаура Гудинаф

**Родилась в 1886 г. в США. Докторскую степень получила под ру­ководством Л. Термена в Стэнфордском университете в 1924 г. После этого начинается ее карьера в качестве специалиста по психологии развития в Миннесотском университете, где и была опубликована шкала для измерения интеллекта детей на осно­ве анализа их рисунков. Тест получает широкую известность и сохраняет популярность долгие годы. В 1950 г. Дэйл Харрис вносит в тест определенные изменения и дополнения (изве­стен как тест рисования Гудинаф—Харрсис). Другие труды Гу­динаф были посвящены социальному и эмоциональному разви­тию детей. Она предполагала, что** 10 **ребенка фиксирован, неиз­менен, однако в последующем ее взгляды меняются в сторону признания значительного влияния средовых факторов. Болезнь заставляет ученого уйти в отставку в 1947 г. Тем не менее продолжают выходить книги, принесшие ей еще боль­шую известность. Одна из них была посвящена психологическим тестам (1949). Сконча­лась Ф. Гудинаф в 1959 г.**

Стэнли Дэвид Портеус

**Родился в 1883 г. в Бокс-Хилл (Австралия). Первый профессиональный австралийский психолог. После получения образования работает инспектором специальных школ (1913— 1916), руководит лабораторией образовательной антропологии Мельбурнского универ­ситета (1916-1917). После эмиграции в США преподает психологию и является директо­ром психологической лаборатории Вайнлендской исправительной школы для несовер­шеннолетних преступников (1919-1925). Профессор клинической психологии и директор психологической клиники Гавайского университета (1922-1948). В историю психодиагно­стики вошел как автор «лабиринтов», которые, по его мнению, позволяли оценить такие качества, как способность к самоконтролю, планированию, тактичность и предусмотри­тельность. Эти качества, как полагалось, играли в процессе социальной адаптации боль­шую роль, чем интеллект. Много внимания уделял изучению расовых различий. Его «рей­тинги» разных рас носили порой откровенно расистский характер. Причины индивидуаль­ных различий в способностях Портеус полагал врожденными. Умер в 1972 г.**



1921 г. на волне популярности тестов интеллекта под руководством Терме­на начинается один из наиболее масштабных проектов, посвященных одаренным детям. Выборку этого исследования составляли 1528 детей из Калифорнии, чей коэффициент интеллекта варьировался от 135 до 200, а возраст — от 3 до 9 лет. Стэнфордское изучение одаренности детей, пожалуй, наиболее значительное лон­гитюдное исследование. После первого тестирования повторные замеры органи­зовывались раз в 12 лет, осуществлялись и промежуточные исследования с помо­щью почты. Последнее тестирование, проведенное через 35 лег после первого, позволило получить данные на 98% от исходного количества обследуемых. Из этой грандиозной работы был сделан вывод о том, что одаренность ребенка (а за­тем и взрослого, достигающего социальных высот) напрямую связана с высоким социоэкоиомическим статусом семьи.

Несмотря на всеобщее увлечение тестами интеллекта, одновременно создава­лись и развивались методики для диагностики некогнитивной сферы личности

(тесты личности). Идеи Гальтона о свободных ассоциациях небыли забыты. С по­мощью ассоциативного эксперимента Евгений Ьлейлер и Карл Юнг пытались определить так называемые комплексы личности (неосознанно взаимосвязанные идеи, способные вызвать сильные чувства) и диагностировать психические болез­ни. Однако эта методика оказалась малопродуктивной для клинической диагно­стики и, как было установлено немного позднее, должна быть использована в ком­плексе с другими методиками.



Арнольд Люциус Гезелл

**Родился в 1880 г. в маленьком городке штата Вис­консин. В университете этого штата получил степень бакалавра, а в Университете Кларка подготовил док­торскую диссертацию (1906). Позднее получил вто­рую докторскую степень по медицине в Йельском университете (1915). Занимал различные препода­вательские должности в университетах США. Рабо­тая в Лос-Анджелесском педагогическом институ­те, активно сотрудничал с Л. Терменом. Занимаясь психологическим тестированием, он приходит к вы­воду о необходимости исследования ранних пери­одов развития детей. Эти исследования и принесли ему широкую известность не только среди психоло­гов, но также среди врачей и педагогов. Скончался А. Гезелл в Нью-Хейвене (Коннектикут) в 1961 г.**

Роберт Сессион Вудворте

**Родился в 1869 г. в Белчертауне штата Массачусетс. Бакалавр университета Амхерста (1891). Позднее вместе с великим аме­риканским психологом Вильямом Джемсом учился в Гарвард­ском университете (бакалавр — 1896, магистр — 1897). В Ко­лумбийском университете под руководством Джеймса Кеттелла защищает докторскую диссертацию (1899). Основной период научной деятельности Р. Вудвортса связан с Колумбийским уни­верситетом, в котором он работал до своей отставки в 1942 г. Президент Американской психологической ассоциации (1914). Основные интересы этого ученого, одного из «отцов-основопо- ложников» американской психологии, лежат прежде всего в об­ласти общей и экспериментальной психологии. Изданная им в 1938 г. «Экспериментальная психология» посей день остается классическим учебником в этой области. Умер Вудворте в 1962 г., почти до самой смерти занимаясь активной науч­ной и общественной деятельностью.**



Личностный опросник Роберта Сессиона Вудвортса (1917),был первым опрос­ником, разработанным для выявления и измерения анормального поведения (по мнению некоторых психологов, первый опросник был разработан голландцами Г. Хеймансом и К. Вирсмой, которые в 1909 г. использовали стандартизированный опрос для получения сведений о сочетаниях разных черт личности1). «Личный ли­сток данных» Вудвортса стал предшественником нескольких подобных опрос-

: Голландским врачам был разослан опросник, содержащий 90 вопросов, с просьбой дать по этим вопросам информацию о членах пользуемых ими семей. Происходило ото в 1905 г. Данный опрос­ник может быть назван личностным с оп|к?деленными оговорками, поскольку собственных ответов испытуемых не было.

Гордон Виллард Олпорт

Родился в семье сельского врача в 1897 г. в Монтесуме (Индиана, США). Начальное об­разование завершил в Кливленде. Степень бакалавра получил в Гарвардском универси­тете (1919). После окончания учебы, во время которой он уделял основное внимание философии и экономике, посвятил себя изучению английского языка и социологии в Ро- берт-колледже и Константинополе (Турция). В 1920 г. ему предоставили стипендию для обучения психологии в Гарварде. Доктор философии с 1922 г. Диссертация была посвя­щена изучению черт личности и стала первым в США исследованием на эту тему. Рабо­тал ассистентом в Дартмутском колледже (1926-1930). С 1930 доцент, а с 1942 г. и до кон­ца жизни — профессор психологии Гарвардского университета. Был президентом Амери­канской психологической ассоциации (1939). Олпорт — выдающийся психолог в области исследования личности, его работы обрели статус классических еще при жизни автора. Умер в 1967 г.

никои. Ныла разработана сокращенная версия — Вудворте— Кади с 85 вопросами вместо 116. Предлагался также вариант этого опросника для обследования детей от 12 лет и старше. Опросник Д. Лэйрда содержал 75 вопросов, предназначался для студентов колледжа и претендовал на диагностику следующих типов: ши­зоидного, неврастеноидного (ипохондрия и усталость), истероидного (конвульсии и амнезия) и психастепоидного (навязчивые идеи и страх). Выл также создай «Опросник умственной гигиены» Вудворте—Хаус.

151924 г. Л. Марстон пополняет перечень опросников своим, предназначенным для диагностики и (проверен и экстраверсии (20 вопросов, по которым дети, на­чиная с двухлетнего возраста, могли быть соответствующим образом охарактери­зованы в зависимости от ответов, данных их родителями).

Братья Флойд и Гордон Олпорт предложили проводить рейтинг черт лично­сти и представлять полученные результаты в виде профиля (1921-1922). Они зна­ли о том, что Торндайк установил (1920) существование halo effect («эффект ним­ба»), присущего рейтинговым оценкам (тенденция к выставлению только высо­ких или низких баллов по всем шкалам). 'Гем не менее Гордон Олпорт полагал (1921), что следует использовать рейтинговые шкалы ввиду отсутствия иных объективных методов оценки личности.

Фолкер предлагает для оценки личности тест (1921), состоящий из списка слов (А'-О-тест). Обследуемый должен был вычеркнуть слова в соответствии со сле­дующими инструкциями: слова, которые имеют неприятное значение; наиболее явно ассоциируются с предложенным ключевым словом; относятся к предметам беспокойства обследуемого; обозначают негативные моральные качества. Одна­ко оказалось, что этот тест имеет низкие надежность и достоверность. Волее того, никто не знал, как толковать полученные результаты.

Гесты Довней для диагностики «воли—темперамента» появились в 1919 г. и послужили стимулом /VIя многочисленных исследований. Джуна Довней (1875— 1932) пыталась измерить импульсивность, волеизъявление, решительность, на­стойчивость, внимательность к деталям и соответственно антиподы этих качеств. Она пыталась выполнить все это, определяя время, которое затрачивает ребенок на написание фразы «Соединенные Штаты Америки» с нормальной скоростью, затем как можно быстрее, затем почерком, который как можно больше отли­чается от обычного почерка, и, наконец, как можно медленнее, но не переставая двигать карандаш. Было еще восемь других задач, большинство из которых были

построены на выполнении письменных заданий. Оказалось, что тесты «воли—тем­перамента» Довней дифференцировали группы правонарушителей и законопо­слушных, а также индейцев и белых, но имели весьма спорную ценность для по­нимания личности.

Эдвард Келлог Стронг-младший

**Родился в 1884 г. в Сиракузах (штат Нью-Йорк). Степень бакалавра по биологии получил в Калифорнийском университете (1906 г.). Там же спустя три года защищает магистер­скую диссертацию. Доктор психологии (Колумбийский университет, 1911). Позднее ра­ботает в качестве профессора психологии и образования в колледже Георга в Нешвиле. В армии с 1917 г. Занимается вопросами отбора и обучения военного персонала. После окончания войны работает профессором в Институте Карнеги, возглавляет департамент профессионального обучения (1919). Руководитель Бюро по образовательным исследо­ваниям (1921). Его исследованиями этого периода закладывается фундамент американ­ской прикладной психологии. Позднее Стронг занимает место профессора психологии школы бизнеса при Стэнфордском университете (1927). Его имя стало синонимом с раз­работанным им бланком профессиональных интересов (1927). Уходит в отставку в 1943 г., но не прекращает работы, совершенствуя свою методику измерения профессиональных интересов. Свидетельством тому является вышедшая в 1955 г. книга, посвященная про­фессиональным интересам молодежи. Умер в 1963 г.**

15 1929 г. выходит в свет известная монография Л. Терстоуна и К. Чейва «Из­мерение аггитюдов». Она знаменует появление нового типа опросников опрос­ников аттитюдов (установок). Достаточно быстро опросники установок становят­ся популярными для измерения широкого круга аггитюдов.

Хартшорн и Мэй в 1920-е гг. пытались использовать ситуации реальной жизни для изучения обмана, внушаемости и настойчивости у детей школьного возраста (создавались ситуации, в которых дети могли быть нечестными). Определенная ра­бота велась в области графологии. Однако психологи, особенно в Соединенных Штатах, не воспринимали всерьез анализ почерка как средство оценки личности.

В период с первой половины и до конца 1920-х гг. заметно возрастает внима­ние исследователей к измерению разного рода способностей и интересов. В 1921 г. Стенкюст издал свой «тестспособности учащихся к обучению механике»; в 1922 г. Фрайд представил Бланк интереса к учению. В 1927 г. Эдвард Келлог Стронг- младший разработал бланк профессиональных интересов (Strong Vocational Inte­rest Blank). Эта новаторская методика быстро приобретает популярность, ее ис­пользуют во многих отраслях психологии. Опросник состоял из 420 заданий, шка­лы были направлены на выявление интереса к 34 профессиям.

Широкую известность приобрели тесты Сишора на способность к обучению музыке. Результаты тестирования способностей к обучению были обобщены в из­вестной работе Стэнли Полла Attitude Testing (1928).

Отдельного упоминания заслуживает вышедшая в свет в 1921 г. книга швей­царского психиатра и психолога Германа Роршаха «Психодиагностика». В этой книге автор предлагал новый тест, основанный, как он писал, на перцепции. Тест содержал 10 таблиц с симметричными черно-белыми и цветными чернильными пятнами, глядя на которые нужно было сказать о том, что это может быть, на что это похоже. Пройдет сравнительно немного времени — и термин «психодиагно­стика» станет на какое-то время синонимом клинической психологии, а сам тест - одной из наиболее популярных методик исследования личности.

Продолжается начатое в исследованиях Ч. Спирмена (см. выше) развитие фак­торного анализа (как известно, сам Спирмен допускал существование между фак­тором генеральным и факторами специфическими как бы факторов промежуточ­ных, свойственных схожим видам деятельности; эти факторы получили название групповых). Одновременно закладываются основы мультифакторной теории ин­теллекта, чему в немалой степени способствовали исследования Трумэна Келли, обобщенные в его работе « Перекрестки человеческого разума» (1928). Это направ­ление исследований позднее будет продолжено Л. Терстоуном (см. о нем ниже).

Герман Роршах

**Родился в 1884 г. в Цюрихе. Выбрав своей специальностью ме­дицину, он обучается в университетах Нейбурга, Цюриха, Бер­лина и Берна. С первых лет обучения его внимание привлекает психиатрия, которую он изучает под руководством знаменито­го Блейлера, а в 1912 г. получает ученую степень за исследова­ние, посвященное галлюцинациям. Роршах работал в ряде пси­хиатрических клиник Швейцарии, а в 1913 г. судьба приводит его в Россию, где он работает психотерапевтом в одной из частных подмосковных клиник. Многое в короткой жизни Роршаха свя­зано с Россией, и это не случайно, поскольку его спутницей жизни еще в 1910 г. становится россиянка Ольга. На формиро­вание научных взглядов Роршаха большое влияние оказывали идеи Фрейда и Юнга. Помимо увлечения психоанализом Рор­шах проводил неврологические исследования. На протяжении всей своей научной жиз­ни он проявлял большой интерес к проблемам религии, публикуя исследования по швей­царским религиозным сектам. Первые опыты по изучению особенностей восприятия, в которых он использует аморфные изображения, пятна, относятся к 1911 г., однако они вскоре прерываются вплоть до 1917. Вернувшись к исследованию восприятия случайных форм, Роршах менее чем через два года завершает подготовку книги, принесшей ему ми­ровую известность — «Психодиагностика», которую с большим трудом удается издать только в 1921 г. Как это часто бывает, понимание и признание пришли к Роршаху уже по­сле смерти. Умер он в 1922 г. от перитонита. С безвременной кончиной Германа Рорша­ха, по словам Блейлера, «умерла надежда целого поколения швейцарских психиатров».**



Во втором десятилетии XX в. иод влиянием Хуго Мюнстерберга, который и сам разрабатывал тесты для оценки разных психических функций, возникли многочисленные центры тестирования. Упомянем наиболее известных исследо­вателей, которые занимались этим. В Германии — 'Грамм (//. Тгатт), Меде (W. Мое- de) и Пиотровский (К. Piotrowsi), в Италии — Джемелли (Л. Cemelli), в Испании Мира-и-Лопец, во Франции — Л эх и Пьерон (/. М. Lahy и Pieron), в Швейцарии Клаперед, в Англии - Майерс (С. S. Myers), в Бельгии Христиэйс (О. Chrisliaes).

В 1920 г. произошло событие, которое имело большое значение для организа­ции и координации усилий тестологов разных стран, — было создано Междуна­родное общество психотехники (Societe Internationale de Psychotechnique), позднее переименованное в .Международную ассоциацию прикладной психологии (Inter­national Association of Applied Psychology). Первый президент этого общества Эдуард Клапаред инициировал наряду с другими исследованиями работы но со­зданию общих стандартов для психологических тестов.

1. Кризис

В первые два десятилетия XX в. тесты, завоевав всеобщее признание в решении практических задач, в то же время существовали как бы в стороне от официаль-

ной психологической науки. Для традиционной психологии тех лет тесты были инородным явлением, возможности измерения в психологии подвергались сомне­нию. Психологическое тестирование оставалось прерогативой прикладных на­правлений исследований. В психологии это направление известно как психотех­ника, в педагогике - педология. Психотехника стремилась удовлетворить те потребности в измерении индивидуальных различий, которые испытывали про­мышленность, армия, а педология пыталась сделать это в образовании (сказанное, конечно, не означает, что психотехника и педология были нацелены исключитель­но на измерение индивидуальных различий).

Трумэн Ли Келли

**Родился в 1884 г. Степень бакалавра по математике (1909) и ма­гистра психологии (1911) получил в Иллинойском университете. Изучал психологию в Колумбийском университете под руковод­ством Торндайка и Вудвортса, защитил докторскую диссер­тацию по измерениям в образовании в 1914 г. Ассистент-про­фессор, профессор образования и психологии Стэнфордского университета (1920-1931). Совместно с Терменом принимает участие в разработке образовательных тестов. В 1924 г. издает книгу «Статистические методы», позднее выходит в свет моно­графия «Интерпретация измерений в образовании» (1927), в ко­торой одним из первых разрабатывает математические методы для определения валидности и надежности психологических те­стов. В известной книге «Перекрестки человеческого разума» (1928) показывает, как может быть развито учение Спирмена о генеральном факторе, и указывает на существо­вание других факторов интеллекта. С 1931 г. работает в Гарвардском университете про­фессором образования и уходит в отставку в 1950 г. Умер в 1961 г.**



Эдуард Клапаред

**Родился в 1873 г. в Женеве (Швейцария) в аристократической франкоговорящей семье. Окончил Женевский университет по специальности медицина в 1897 г. Основатель и редак­тор журнала «Психологические архивы» (1901-1940). Основатель Института им. Ж. Ж. Рус­со (1912). Профессор психологии Женевского университета (1915-1940). Как президент созданного им Международного общества психотехники (1920) и председатель психоло­гических конгрессов значительное внимание уделял сплочению сил психологов разных стран. Клапаред был пионером использования средств кинематографа в психологии, а также многое сделал для ознакомления франкоговорящего мира с идеями психоана­лиза. Долгие годы консультировал правительство Швейцарии в области образования. Основные его исследования — в сфере образования, экспериментальной и прикладной психологии. Его «Экспериментальная педагогика и психология ребенка» (1905) была пе­реведена на 12 европейских языков. Умер в 1940 г. в Женеве.**

К концу 1920-х гг. существовало около 1200 тестов, с помощью которых в те­чение года получали примерно 30 миллионов показателей (Г. Галликсен, 1949). Казалось, сложилась весьма благоприятная ситуация, способствующая дальней­шему победоносному шествию психологического тестирования, его проникно­вению буквально во все сферы человеческой жизнедеятельности. Однако в пси­хологической науке тех лет возникает кризис, причина которого, но мнению Л. С. Выготского (1982, т. 1), заключается в развитии прикладной психологии, приведшем к перестройке всей методологии пауки на основе принципа практики, что неизбежно вело к «разрыву» психологии на две науки.

Этот кризис не мог не коснуться и психологического тестирования, прошед­шего через «крупный, но преждевременный подъем»1.

Тестология, воодушевленная победами в области измерения человеческого поведения и стремящаяся количественно определить все и вся в психологии, оторвавшись от неудовлетворявшей ее академической науки, не смогла создать собственной теории. Своеобразие кризиса в тестировании связано как с законо­мерно углубляющейся специализацией тестов, так и с тем, что тесты предлагали ограниченное, фрагментарное знание о личности. Первоначальное предположе­ние о том, что использование нескольких тестов спасет положение и позволит до­статочно полно, целостно охарактеризовать личность, не оправдалось, впрочем, как и ожидание появления некоего универсального теста. Ike возрастающие за­просы практики оказались неудовлетворенными. А. Анастази следующим образом характеризует ситуацию, сложившуюся в результате широчайшего распростране­ния тестов в образовании, армии, промышленности: «Применение групповых те­стов интеллекта значительно обогнало их методические возможности. В погоне за показателями и практическими результатами частенько забывалось, что тесты оставались достаточно грубым инструментом. Когда же тесты не оправдывали необоснованных ожиданий, то часто это приводило к скептицизму и враждебно­му отношению ко всякому тестированию. Таким образом, тестовый бум 1920-х гг., приведший к неразборчивому применению тестов, не только не задержал, но и спо­собствовал прогрессу психологического тестирования» (Анастази, 1982, с. 25).

Хотя у А. Анастази речь идет о групповом тестировании интеллекта, тестовый бум, разумеется, не был связан исключительно с измерением способностей. Из нашего обзора исследований 1920-х гг. хорошо видно, что с помощью тестов пы­тались измерять едва ли не все известные проявления индивидуальности.

Р. Хейс приводит убедительные примеры беспомощности специализирован­ных тестов в решении практических задач того времени. 'Гак, в армейской пси­хологии, после трехдневного обследования пригодности испытуемого к выпол­нению обязанностей офицера, исследователь-психолог оказывался совершенно безоружным перед множеством частных (единичных) результатов. При этом он, естественно, не располагал никакими методическими указаниями по обобщению полученных частных данных (для этого понадобилась бы теория!). Критический оборот принимала ситуация, когда получали противоречащие друг другу резуль­таты: «...исследование становилось неконтролируемым, методически необосно­ванным»[[7]](#footnote-8) [[8]](#footnote-9). Р. Хейс пишет о возможности возникновения подобных ситуаций и се­годня. К сказанному можно лишь добавить, что эта возможность нередко стано- в ится реал ы iостыо.

Преодоление тестологического кризиса связано, во-первых, с разработкой тео­ретических проблем индивидуальных различий (формирование или углубление представлений о психологической природы изучаемых явлений, их механизмах, причинах дифференциации), во-вторых, с определением места и значения изме­рения вовне физической области человеческого поведения.

1. Развитие психодиагностики с 1930 по 1939 г.

В 1930-е гг. появилось много новых тестов. Большинство из них были разработаны в Соединенных Штатах. 'Гак, в 1936 г. по числу посвященных им публикаций ли­дировали следующие пять тестов: Стэнфорд—Вине — 141, тест Роршаха 68 пуб­ликаций. Последующие места заняли Личностный опросник Бернрейтера (Вет- reuler Personality Inventory), Измерители музыкального таланта Си шора (Seashore Measures of Musical Talent) и Бланк профессиональных интересов Стронга (Strong Vocational Interest Blank).

Две хорошо разработанные невербальные шкалы появились в начале десяти­летия. В 1930 г. Грэйс Артур опубликовала шкалу, предназначенную для обсле­дования детей в возрасте от 6 до 16 лет и составленную из уже известных тестов, таких, например, как лабиринты Портеуса {Arthur Point Scale of Performance Tests) и кубики Коса. Эта шкала изначально планировалась как значимо коррелирующая со шкалой Стэнфорд—Вине, однако желаемая корреляция обнаруживалась толь­ко при обследовании 12-летних. Этель Корнелл и В. Коксом (Cornell—Сохе Perfor­mance Ability Scale) была предложена другая невербальная шкала, сконструиро­ванная таким образом, чтобы иметь незначительную корреляцию со шкалой Стэн­форд—Вине. Эти две шкалы были спроектированы для различных целей: первая как невербальная версия Вине, вторая — как дополнение к ней.

11аиболее популярная шкала Стэнфорд— Вине вышла в новой редакции в 1937 г. Выли предоставлены тесты для возрастных уровней от 2 лет до старшего взросло­го возраста, включая задания для тех возрастов, которые отсутствовали в редак­ции 1916 г.: 11 и 13 лет. Тогда же были созданы две эквивалентные формы шкалы, L и А/ (от первых букв имен авторов: Льюис Термен и Мауд Мерилл). Эта версия шкалы стандартизировалась примерно на 3000 рожденных в Америке детей белой расы в возрасте от полутора до 18 лег, при этом авторы пытались контролировать такие факторы, как география проживания и социоэкономический статус обсле­дованных.

Критика версии шкалы 1937 г. была аналогичной критике шкалы, опублико­ванной в 1916 г.: много вербальных заданий; сомнительная ценность для оценки взрослых, не всегда корректный подбор заданий и др. 'Гем не менее все были со­гласны с тем, что эта версия была намного совершеннее своей предшественницы. Шкала была принята большинством психологов.

Кроме М. Меррила в работе над версией шкалы Стэнфорд—Вине 1937 г. при­нимал участие и известный американский психолог Кьюин Макнимар, позднее опубликовавший вместе с Терменом новую шкалу Тест умственных способно­стей Термена—М акн има ра.

В 19.38 г. в Великобритании появляется тест, который, с известными измене­ниями, и по нынешний день весьма широко используется психологами всего ми­ра. Этот тест Прогрессивные матрицы Равена, был разработан Л. Пенроузом и Дж. Ра веном для измерения общего интеллекта и, как предполагалось, сводил к минимуму влияние культуры и обучения на получаемые результаты. Будучи те­стом невербальным, он состоял из однородных заданий-композиций, для решения которых от обследуемого требовалось выбрать пропущенный сегмент, заверша­ющий последовательность предложенной композиции (в каждом задании суще­ствует некоторый логический принцип прогрессии, который необходимо устано-

Кьюин Макнимар

**Родился в 1900 г. Получил образование в униатском учительском колледже в Пенсильва­нии, закончив его в 1925 г. После двух лет преподавания математики в Чарльстауне (За­падная Виржиния) обучается психологии в Стэндфордском университете. Его внимание привлекают статистические методы, используемые психологами. После завершения уче­бы в 1930 г. начинает преподавательскую деятельность. Докторскую степень получает в 1932 г. Во время Второй мировой войны занимается статистическими и психологиче­скими исследованиями в армии. Первое издание его «Психологической статистики», по которой будут учиться несколько поколений американских студентов, вышла в 1949 г. Дол­гие годы был профессором психологии, статистики и образования Стэнфордского уни­верситета, а также профессором психологии и образования Университета Техаса. В 1963-1964 — президент Американской психологической ассоциации. Помимо стати­стики, где он внес большой вклад в развитие факторного анализа, занимался проблема­ми психологии интеллекта, считая его наследственно детерминированным. В возра­сте 65 лет уходит в отставку. Умер в 1986 г.**

Джон Карлайл Равен

**Родился в 1902 г. Во время обучения в школе испытывал много проблем, поскольку стра­дал дислексией. Знакомство с психологией начал в Лондонском Королевском коллед­же в 1928 г. Посещал лекции Спирмена. По его рекомендации работал ассистентом Л. Пен- роуза, который в то время изучал соотношение между генетическими и средовыми де­терминантами в умственном дефекте (1934). Вовлеченный в эти исследования, Равен тестировал детей и взрослых по месту их жительства, в школах и на рабочем месте. Первоначально для этого использовалась шкала умственного развития Стэнфорд— Вине, но Равен считал, что применение данного теста весьма сложно, так же как и интер­претация полученных результатов. Необходимо было разработать новый тест, более про­стой и удобный в применении.**

**Экспериментальная версия Прогрессивных матриц появилась в 1936 г., а издана в 1938 г. (совместно с Л. Пенроузом). Прогрессивные матрицы были первым стандартным психо­логическим испытанием, через которое проходили все новобранцы британской армии. Позднее этот тест был использован в отборе офицеров. Равен также создает дополняю­щий прогрессивные матрицы вербальный тест (Mill Hill Vocabulary test).**

**После встречи с известным психиатром Майер-Гроссом, который возглавлял клиниче­ские исследования в Кричтонской (Crichton) Королевской психиатрической больнице Дамфрайса (Dumfries), Равен в 1944 г. начинает работу по формированию там отдела пси­хологических исследований. В своей деятельности Равен руководствовался убеждени­ем в том, что роль психолога в клинике сводится скорее к пониманию поведения больно­го, нежели его изменению.**

**Равен был блестящим преподавателем, его идеи оказали существенное влияние на фор­мирование научного мировоззрения многих студентов. Умер в 1970 г.**

нить для успешного решения, но от задания к заданию это сделать все более слож­но). 'Гест основывался на теории генерального фактора Ч. Спирмена. Однако прогрессивные матрицы Ранена не стали высокоэффективными для предсказании успеш11ости обучен ия.

В начале 1930-х гг. внимание психологов привлекает тест Бэбкока для диаг­ностики снижения интеллекта (Babcock's Deterioration Test). 'Гест включал вер­бальные задания из шкалы Стэнфорд— Б и не для оценки уровня нреболез ценного состояния интеллекта больного, а затем предлагались 24 пробы для определения скорости реагирования и способности к учению. Эти показатели рассматривались как отражающие уровень имеющегося интеллектуального функционирования. Предполагалось, что разница между этими двумя оценками будет отражать уро­вень снижения интеллекта.

Давид Векслер

**Родился в Румынии в 1896 г. В 6 лет вместе с родителями и ше-  
стью старшими братьями переехал в Нью-Йорк. Степень бака-  
лавра получил в городском колледже в 1916 г., а в 1917-м —ма-  
гистерскую степень в Колумбийском университете. Судьба сво-  
дит его с известным американским психологом Борингом, кото-  
рому он помогает в работе, связанной с проведением и обсчетом  
результатов, полученных с помощью армейского теста «Альфа».  
В годы Первой мировой войны Векслер в армии занимается об-  
следованием уровня интеллектуального развития военнослужа-  
щих, используя различные тесты, в том числе и появившуюся в то  
время стэнфордскую редакцию шкалы интеллекта Бине. В 1919 г.,  
демобилизовавшись из армии, Векслер отправляется на два го-**

**да в Европу, где получает возможность учиться статистике у Чарльза Спирмена и Карла  
Пирсона — блестящих исследователей интеллекта, создателей корреляционного и фак-  
торного анализа. После возвращения в Нью-Йорк работает психологом в консультации  
для детей (Бюро детского воспитания). В период с 1927-го по 1932 г. занимается част-  
ной практикой, а с 1932 г. он — главный психолог психиатрической клиники Беллвью.  
В 1935 г. под руководством еще одного выдающегося американского психолога Р. Вуд-  
вортса защищает диссертацию, посвященную измерению эмоциональных реакций. Че-  
рез четыре года Векслер создает свой всемирно известный тест для измерения интел-  
лекта взрослых — шкалу интеллекта Векслера-Беллвью. Незадолго до своей смерти,  
последовавшей в мае 1981 г., Давид Векслер издает переработанный им вариант теста  
для измерения интеллекта взрослых.**



В то же время звучали предостережения, касающиеся использования подобных тестов в условиях клиники психических заболеваний. Дж. Хант (1936) указывал на то, что, во-первых, среди психологов существует тревожащая тенденция наив­но принимать психиатрические диагнозы как фактические. Тогда как в действи­тельности и классификационные схемы, и диагнозы должны истолковываться как вероятностные, особенно учитывая пристрастия, принадлежность к определенной научной школе, наконец, предубеждения психиатров. Во-вторых, большинство психологов игнорировали мотивационную сферу пациента. Поэтому во многих исследованиях было фактически невозможно определить, почему пациент не ре­шил предложенную тестовую задачу: не мог решить или не был заинтересован в решении?

Снижение интеллекта рассматривалось и Давидом Векслером в созданной им шкале интеллекта Векслера— Белл вью (Wcchslcr-Bellevue, 1939).

Г-)та шкала состояла из 11 субтестов, предназначенных для оценки разных сто­рон интеллекта. С помощью первой группы субтестов, так называемых вербаль­ных, диагност получал представление об общей осведомленности обследуемого, его понятливости, умении решать простые арифметические задачи и устанав­ливать сходство между предметами и явлениями. Также требовалось повторять вслед за экспериментатором все возрастающие ряды цифр, расположенных в слу­чайном порядке, и дать максимально приближающееся к словарному истолкова­ние ряду слов, от простых до сложных понятий. В невербальных субтестах от ис­пытуемого требовали зашифровать (с помощью предложенных знаков) цифры, найти недостающие детали изображений, сложить из кубиков разнообразные фи­гуры, установить логическую последовательность событий, наконец, составить из частей определенные фигуры. 11а основе успешности выполнения этих субтестов

определялись три показателя но данному тесту: интеллект вербальный, интеллект невербальный (практический) и общий показатель интеллекта. Наиболее важным (и этапным для психодиагностики!) в конструировании теста Векслера было то, что он отвергал концепцию умственного возраста как непродуктивную. Значение 10 в 100 единиц использовалось им для обозначения среднего результата возраст­ной группы; таким образом, стало возможным рассчитывать таблицы для пре­образования полученных баллов (так называемых «сырых») в IQ-показатель с учетом возрастной группы испытуемого. В этом случае баллы, набранные кон­кретным лицом, сравниваются с баллами других лиц примерного того же возра­ста. Знаменитая штерновская формула 10 преобразуется и приобретает следу­ющий вид:

Эдвард Ли Торндайк

**Родился в 1874 г. в Вильямсбурге штата Массачусетс. Он был вто­рым сыном в аскетической семье методистского священника. Пер­вую степень бакалавра получил в Уэслианском университете (1895), вторую — в Гарварде (1896); степени магистра (1897) и доктора (1898) — в Колумбийском университете. Преподавал педагогику и генетическую психологию. Почетный доктор ряда университе­тов в США и за рубежом. Наибольшую известность ему принесли исследования в области научения животных, которое происходит, по его мнению, через установление связи между стимулом и реак­цией. В течение многих лет был едва ли не самым известным пси­хологом в мире. Вокруг его идей и работ постоянно велись дис­куссии, в которых он сам почти не принимал участия. Внес суще­ственный вклад в теорию и практику измерения интеллекта. Сравнительно рано ушел в отставку, умер в 1949 г.**



достигнутый (реальный) показатель [[9]](#footnote-10) [[10]](#footnote-11)

151937 г. были опубликованы Калифорнийские тесты на умственную зрелость (The California Tests of Mental Maturity). Они отражали взгляды Эдварда Ли Торн­дайка и Луиса Леона Терстоуна на понимание интеллекта. Эти исследователи по­лагали, что интеллект состоит из независимых способностей или факторов. Пред­назначенные первоначально для детей школьного возраста, Калифорнийские тесты на проверку умственной зрелости содержали задания на остроту зрения и слуха, моторную координацию, память, пространственные отношения, рассуж­дения и словарный запас.

Луис Леон Терстоун

**Родился в 1887 г. в Чикаго. Выходец из семьи шведов и начальное образование получал как в Швеции, так и в США. Ранние инте­ресы Терстоуна были связаны с физикой, математикой и инже­нерным делом. Бакалавре 1912 г., степень доктора получил в Чи­кагском университете (1917). В 1917-1924 гг. работает в Питтс - бургском технологическом институте. В 1924-1952 — профессор психологии Чикагского университета. Президент Американской психологической ассоциации (1932). Терстоун разрабатывал тео­рию и методы шкалирования психологических данных (так назы­ваемые шкалы Терстоуна). Важнейшим его открытием был метод многофакторного анализа, ставшего основой многих психодиаг­ностических исследований. Разработка этого метода приводит Терстоуна к формулированию мультифакторной концепции структуры интеллекта. С 1952 г. до конца жизни (1955) — директор психометрической лаборатории Северо-Каролинско- го университета, позднее названной его именем.**

В 1938 г. Терстоун публикует свой Тест первичных умственных способностей (Primary Mental Abilities Test). Основываясь на результатах факторно-аналитиче­ского исследования, он полагал, что шкала измеряет семь независимых факторов, характеризующих интеллект. Здесь следует заметить, что Терстоун является не только автором тестов, но и родоначальником вполне оформившейся к 1931 г. мультифакторной теории интеллекта теории, отрицающей общую основу спо­собностей. Эта теория противостоит концепции генерального фактора, выдвину­той Ч. Спирменом (см. выше).

В этом же году Гезелл и Клена Томпсон представили критерии для оценки интеллектуального развития младенцев в возрасте от 4 до 56 недель.

Эдгар Долл создает в 1935 г. Шкалу социальной зрелости Вайнленд (The Vine- land Social Maturity Scale), предназначенную для измерения социального разви­тия’. Шкала предназначалась для использования в работе с лицами от младенче­ского до 30-летнего возраста и была уникальной в том, что ее результаты были основаны на беседе с тем, кто хорошо знает объект исследования. Выло использо­вано 117 заданий-вопросов, сгруппированных по возрастным уровням. Результа­ты но шкале позволяли определить «социальный возраст», который при делении на хронологический давал исследователю «коэффициент социального развития» (Social Quotient — SO). При конструировании своей шкалы Долл исходил из того, [[11]](#footnote-12)

что некоторые индивидуумы, например правонарушители, могут иметь высокий интеллектуальный уровень, по низкий уровень социальной зрелости. Таким об­разом, Долл стал одним из первых психологов, обратившихся к изучению лично­стных факторов, связанных с интеллектом. Впрочем, для детей дошкольного воз­раста задания теста были весьма близки к критериям развития по Гезеллу. 'Гем самым Шкала Вайнленд давала возможность оценки уровня развития детей в том случае, когда не было возможности их протестировать.

Филип Эварт Вернон

**Родился в 1905 г. в Оксфорде (Англия). Степени бакалавра (1927), магистра (1930) и док­тора философии (1931) получил в Кембриджском университете. Первые научные работы были посвящены оценке музыки. Заинтересовался исследованиями личности и работал в США (1930-1931) с Гордоном Олпортом и Марком Мэем по изучению ценностей. Воз­вращается в Лондон в 1933 г. и работает психологом в Маудслейском госпитале. Руково­дитель факультета психологии Университета Глазго (1938-1947). Во время Второй миро­вой войны занимается тестовой селекцией и подготовкой военного персонала. В этот пе­риод формируются его представления о структуре интеллекта, названной иерархической. В Лондонском университете руководит исследованиями в области образовательной пси­хологии (1949-1967). В 1960-е гг. проводит уникальное исследование, в котором изуча­ет влияние факторов окружающей среды и культуры на интеллект в разных этнических и культурных группах. Полевые исследования проходили в Западной Индии, Танзании, Уганде, Канаде и других странах. В возрасте 63 лет Вернон эмигрирует в Канаду, где за­нимает должность профессора образовательной психологии в Университете Калгари. Уходит в отставку в 1978 г., но продолжает исследования. Его главная работа — «Интел­лект: наследственность и среда» (1979). В полемике между сторонниками генетической детерминации интеллекта и теми, кто признает решающее влияние среды на его раз­витие, придерживался середины, полагая важность и тех и других исследований. Умер в 1987 г. в Альберта (Канада).**

В 1931 г. был опубликован тест Олпорта— Вернона для изучения системы лич­ностных ценностей (Allport— Vernon—Lindzey Study of Values). 'Гест основывался на теории личности Эдуарда Шпрангера и позволял выделить приоритетные для индивида группы ценностей: эстетические, теоретические, экономические, соци­альные, политические и религиозные. Этот тест интересен не только тем, что был одним из первых, предназначенных для измерения ценностей, — это плод сотруд­ничества американских и английских психологов, один из которых, Филип Эварт Вернон, продолжая исследования Гальтона—Спирмена, вошел в историю психо­диагностики и как создатель иерархической модели интеллекта.

Среди многих личностных опросников, представленных в этот период, наибо­лее известны следующие: Опись личности Терстоуиа (Thurslone Personality Sche­dule): Личностный опросник Верн рейтера (Bemreuter Personality Inventory); Опрос­ник приспособляемости Велла (Bell Adjustment Inventory); Опросник приспособ­ляемости Роджерсд (Rogers Adjustment Inventory); Шкала темперамента Хумма- Водсворта (Питт Wadsworth Temperament Scale); Калифорнийский личностный тест (California Test of Personality); Эскизы личности Малера (Mailer Personality Sketches): Опросник Гилфорда для выявления пяти факторов личности (Guilford Inventory of Factors STDCR). В большинстве из опросников обследуемому задава­ли прямые вопросы, например: «Обеспокоены ли вы своей застенчивостью?» За­дача заключалась в том, чтобы ответить на каждый вопрос как можно правдивее, используя ответы «да», «нет» или «не знаю».

Исследователи, создающие личностные опросники и работающие с ними, стал­кивались со значительными трудностями. 11е всегда было ясно, что же измеряет­ся с помощью того или иного опросника, не обнаруживалось корреляций между результатами опросников, направленных на измерение одного и того же свойства личности, наконец, смущало и то, что испытуемые могут легко фальсифицировать информацию, сообщаемую о себе. Клинических психологов при использовании этих инструментов оценки личности волновало то, что отдельные вопросы могут вызвать тревогу у лиц, наиболее чувствительных к .затрагиваемым аспектам жиз­недеятельности. 'Гем не менее некоторые личностные опросники приобретают большую популярность и занимают первые места в рейтингах личностных мето­дик. В этой связи невозможно не упомянуть опросник, разработанный Р. Бернрей- гером (1933). Этот опросник состоял из четырех шкал: нейротизма (B1N), само­достаточности (B2S), ингроверсии (B3I) и доминантности (B4D). Обычно этот опросник, активно применявшийся вплоть до 1960-х гг., считают первым инстру­ментом диагностики личности такого типа, предназначенным для измерения бо­лее чем одного свойства.

Джой Пол Гилфорд

**Родился в 1897 г. в Маркетте (США). Бакалавр Небрасского университета (1922), доктор философии (Корнельский университет, 1926), доктор права (Небрасский университет, 1952). Преподавал психологию, обучал индивидуальному тестированию интеллекта де­тей. В годы Второй мировой войны — директор авиационной психологической службы, участвовал в разработке тестов для отбора курсантов. В послевоенный период был ини­циатором проекта по исследованию способностей (Южно-Калифорнийский универси­тет). Президент Американской психологической ассоциации (1950). Основные исследо­вания посвящены разработке так называемой кубической модели интеллекта. Значитель­ное внимание уделял конструированию личностных опросников с помощью факторного анализа, а также созданию тестов, направленных на диагностику креативности. Умер в Лос-Анджелесе в 1987 г.**

В 19.30-е гг. психологи, создавая личностные опросники, обращаются к фактор­ному анализу. Примером таких исследований являются работы Л. Терстоуиа и Джоя Нола Гилфорда.

Саул Розенцвейг в своих работах этого периода (19.38) предполагал, что экс­периментальный, а не статистический подход к построению тестов личности мо­жет значительно улучшить положение дел. Вместо задавания вопросов, требу­ющих ответов «да- нет», он предлагал разработку методик дающих обследуемому возможность действия, поведения, которые может быть соответствующим обра­зом оценено. Он подчеркивал, что результаты опросников следует рассматривать как «сырые» данные, нуждающиеся в толковании, а не достоверные ответы.

Несмотря на определенные успехи в тестировании, некоторые психологи все еще рассматривали психометрический подход к личности как несостоятельный. Основным упреком была раздробленность получаемых данных. Быстро росла по­требность в глобальных, надежных процедурах тестирования. В качестве такой глобальной процедуры попыталась заявить себя графология, однако, несмотря на некоторый интерес со стороны психологов, это направление исследований не по­лучило популярности.

Глобальные методики оценки личности предлагались не только психологами, но и психиатрами. Так, Аппел (Appel, 1930) полагал, что детский рисунок — на­рисовать дома и разных людей, включая членов семьи, и последующие коммен­тарии детей к этим рисункам служат источником целостной оценки личности. Бо­лее того, он обнаружил, что эта процедура помогает ему понять подсознательные проблемы детей. 'Го же самое имело место, когда Аппел предлагал детям сделать чернильные пятна и записывал их комментарии к ним. Шварц (Schwartz, 1932) сообщал об использовании картин с изображением различных социальных ситу­аций. Он просил подростков описать эти картины и ответить на вопросы по ним. Аналогичным образом Давид Леви (David Levy, 1937) утверждал, что он считает полезным давать детям куклы, представляющие членов семьи, а затем наблюдать, как они играют с ними. Это был не только диагностический тест, отмечалось, что у некоторых из детей наблюдается терапевтический эффект от выражения в игре своих чувств.

Генри Александр Мюррей

**Родился в 1893 г. в Нью-Йорке. Получил медицинское образование в Колумбийском университете, проводил биофизиологические ис­следования в Институте Рокфеллера, завершив их в Кембриджском университете получением докторской степени по биохимии (1927). Несмотря на несколько странное для одного из основоположников психологии личности образование, Мюррей постоянно проявляет большой интерес к психологическим исследованиям, особенно его влечет внутренний, неосознаваемый мир личности. Значительное влияние на него оказывает работа Юнга «Психологические типы», с которой он знакомится еще в 1923 г. (к тому же времени относит­ся и его знакомство с Кристианой Морган, убежденной последо­вательницей юнгианских идей). В 1925 г. Мюррей получает воз­можность в течение трех недель работать вместе с Юнгом, и это «открывает перед ним глубины психологии». В 1927 г. Мюррей уже работает в Гарвардской психологической клинике. При его непосредственном участии было основано Бостонское психоаналити­ческое общество (1928). В самом начале 1930-х гг. будущий создатель ТАТ проходит де­вятимесячный аналитический тренинг под руководством Франца Александера. В Гар­варде Мюррей объединяет вокруг себя тех ученых, имена которых хорошо известны в мировой психологии. Рядом с ним работали Саул Розенцвейг, Эрик Эриксон и Гард­нер Линдсей. Начатая Мюрреем в Гарварде исследовательская программа завершается в 1938 г. публикацией «Исследований по личности». В ходе реализации этой программы при помощи Христианы Морган и других коллег появляется тест тематической апперцеп­ции (1935). В годы Второй мировой войны Мюррей организует исследования в Бюро стра­тегических служб США (БСС), занимаясь отбором будущих диверсантов и разведчиков, а после войны возвращается в Гарвард. Долгое время очень ограниченный круг людей знал о том, что по заказу БСС Мюррей подготовил 250-страничный психологический пор­трет Гитлера (1943), ставший доступным для читателя много лет спустя. В послевоенный период он создает отдел социальных отношений, в работе которого объединяются уси­лия клинических и социальных психологов, социологов и антропологов. По собственно­му его признанию, послевоенные годы были посвящены созданию персонологической те­оретической системы, начатой еще в 1930-е гг. Умер Генри Мюррей на 95-м году жизни, 23 июня 1988 г. В американской психологии он был фигурой олимпийского масштаба, его часто сравнивали с Вильямом Джемсом. В мировой психологии имя Мюррея, несмотря на его оригинальные исследования в области психологии личности, в первую очередь всегда будет связываться с тестом тематической апперцепции.**



Б середине 1930-х гг. в Гарвардском университете ведут свои исследования Кристиана Морган и Генри Александр Мюррей (Christiana I). Morgan and Henry

Murray, 1935). В этих исследованиях было впервые заявлено о том, что принцип проекции может использоваться как основа для построения диагностической про­цедуры. В опубликованной в 1935 г. книге «Исследования личности» обосновы­вается принцип психологической проекции, а немного позднее появляется и пер­вый проективный тест Тест тематической апперцепции (ТАТ).

Таким образом, психологи получили новый диагностический инструмент, от­вечающий потребностям многих из них в целостном изучении личности. С этого момента во всем мире начинает набирать силу проективное движение в психоло­гии, которое до сих пор способствует получению новых данных о личности и не в меньшей мере возникновению бурных дискуссий.

Как уже упоминалось, в 1921 г. швейцарец Герман Роршах опубликовал тест, основывающийся на перцепции. Приходит время взглянуть на роршаховский тест чернильных пятен с точки зрения целостности, глобальности получаемых с его помощью сведений о личности. Вначале в Советском Союзе, а затем в США тест Роршаха все более активно используется для диагностики личности в клинике. Самуил Век (Samuel J. Beck, 1930) первым в Соединенных Штатах публикует ре­зультаты, полученные с помощью теста Роршаха при обследовании больных со слабоумием. Вскоре появились другие исследования Века, в которых был исполь­зован этот диагностический инструмент (Beck, 1933-1937), а затем исследова­ния Маргарет Герц (Marguerite I lertz) и Бруно Клопфера (Bruno Klopfer). В 1936 г. Клопфер основал Институт Роршаха и начал издание журнала Rorschach Research Exchange, который сменил свое название в 1949 г. \ слJournal of Projective Techniques.

В то же время тест Роршаха был подвергнут критике со стороны ряда психо­логов. Критиками отмечались субъективность в определении диагностических показателей и их интерпретации, отсутствие достаточных сведений о надежности и валидности. Несмотря на жесткость критики, популярность теста росла. Это объясняется прежде всего тем, что просто не было никакой другой методики, ко­торая позволяла бы клиницистам сделать заключения о целостном функциони­ровании личности, а также надеждой па то, что критические замечания в адрес теста в конце концов окажутся безосновательными. Сторонники теста нашли под­держку в исследованиях Герц и Рубинштейна (Hertz and Rubenstein, 1939), пока­завших, что интерпретации результатов теста «вслепую» (т. е. не видя ни пациен­та, пи истории его болезни) разными экспертами (в качестве таковых выступали Герц, Век и Клопфер) оказываются во многом схожими и подтверждаются исто­рией болезни.

Реакция клиницистов на тест Роршаха была настолько восторженной, что один из его ранних и наиболее суровых критиков сделал попытку примкнуть к сторон­никам проективного подхода: Вильям Штерн (William Stern, 1937) попросил сво­его коллегу Карла Струве (Karl Struve) сделать три рисунка облаков. Эти рисун­ки не имели пи симметрии, ни очертаний, пи фона. Они представляли собой ши­рокую гладь с внутренними вариациями оттенков. Вероятно, Штерн намеревался пошутить, создавая этот тест. Нели так, то он достиг успеха, так как мало кто из клиницистов воспринял тест всерьез.

Некоторый интерес вызвали два теста, разработанные Маргарет Ловенфельд (Margaret Lowenfeld). Тест «Мозаики» (1931) требовал от тестируемого сделать композицию из пластинок различной геометрической формы и цвета. Она иадея-

лась, что выполненные композиции дадут информацию о личности и помогут в установлении психиатрического диагноза. В тесте «Мир» (1939) тестируемого просили построить окружение, используя миниатюрные копии-модели людей, животных, домов и других объектов. 11осле того как сцена была создана, просили составить рассказ. Подобно тесту «Мозаика», тест «Мир» нуждался в изучении его валидности и надежности. Еще одним инструментом, которой имел диагно­стические возможности, в частности как инструмент оценки слепых, был тауто- фон, созданный I Паковым и Розен Цвейгом (Shakow, Rosenzweig, 1939). Таутофон был основан на вербальном сумматоре Скиннера, который использовался для из­учения так называемой латентной речи. Человек слушал неразборчивую речь и должен был догадаться, о чем говорилось. Авторы полагали, что в разного рода предположениях о том, что же говорится, будут отражаться особенности лично­сти обсл еду ем ого.

Леопольд Сонди (Зонди)

**Родился 11 марта 1893 г. в Чехословакии, входящей тогда в Авст­ро-Венгерскую империю. Детство будущего известного психиат­ра и психолога прошло в очень бедной и глубоко религиозной се­мье, неукоснительно следовавшей всем религиозным предписа­ниям (после переезда в Будапешт отец Сонди долгое время рабо­тал помощником раввина). Несмотря на бедственное положение семьи, Сонди благодаря помощи одного из братьев находит воз­можность изучать медицину, а затем работает в неврологической и психиатрической службе поликлиники. Докторскую диссертацию защищает в Будапеште в 1919 г. В 1923 г. Леопольд Сонди начина­ет исследования в области эндокринологии и становится руково­дителем лаборатории экспериментальной психологии Будапешт­ской высшей школы медицинской педагогики. Итогом исследований Сонди в области ге­нетики и психоанализа было создание теории генотропизма.** **Он вводит в психологическую науку понятие «семейного** (**родового**) **бессознательного»,** **которое располагается как бы между фрейдовским бессознательным и коллективным бессознательным, открытым Юнгом. Тест, сделавший Сонди знаменитым, тест восьми влечений, интерпретацией ре­зультатов по которому является разработанный автором судьбоанализ,** **был впервые опубликован в 1939 г. Однако широко известным он становится после издания совмест­но с основными трудами Сонди в Швейцарии (1947, 1948). Очевидно, важнейшим собы­тием его жизни было основание в 1958 г., Международного исследовательского общества по психологии судьбы.** **Позднее, в 1961 г. в Цюрихе создается Швейцарская ассоциация аналитической терапии судьбы** **и Институт Сонди.** **Умер Сонди в январе 1986 г., оставив после себя огромное творческое наследие — 25 книг и 350 статей.**



Проективный тест венгерско-швейцарского психолога Леопольда Сонди со­стоял из б серий фотографий лиц, страдающих разными психическими заболева­ниями (в каждой серии по 8 портретов). Обследуемому предлагалось из каждой серии выбрать по две фотографии, которые ему нравились больше и меньше все­го. Предполагалось, что те фотографии, которые понравились, указывают на воз­можность проявления в открытом поведении индивидуума тех тенденций-влече­ний, носителем которых являются соответствующие больные. Фотографии, кото­рые не понравились, также свидетельствуют о наличии влечений, характерных для изображенных больных, но влечений сдерживаемых или сублимированных. В большинстве стран Европы и в США этот тест становится известным во вто­рой половине 1940-х гг.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | | |
|  | \Ж -у  у . , | Лауретта Бендер  Родилась 9 августа 1897 г. Она была младшей из четырех детей. Степени бакалавра и магистра получила в Чикагском универси­тете. Ее первые научные исследования были посвящены гемато­логии. Позднее проводила исследования в отделении невропато­логии. Степень доктора получила в 1926 г. С 1930-го по 1956 г. ра­ботает в госпитале Беллвью (в 1939 — руководитель отделения детской психиатрии). Принесший ей известность визуально-мо­торный гештальт-тест впервые был опубликован в 1938 г. Профессор Нью-Йоркского университета. Скончалась в 1987 г. |

BeHAep-reiirra^bT-TecT(Ben<ler-Ceslall) появился в 1938 г. Лауретта Бендер со­ставила его из девяти геометрических композиций, основанных на фигурах, с по­мощью которых исследовал восприятие один из основоположников гештальт- психологии Макс Вертгеймер. Обследуемому предлагали воспроизвести каждое изображение как по образцу, так и по памяти. Нарушения механизмов простран­ственного анализа и синтеза, отражающиеся в рисунках, позволяли диагностиро­вать поражения головного мозга. Позднее результаты теста интерпретируются в соответствии с проективной гипотезой, которая наиболее четко была сформу­лирована Леопольдом Франком (L К. Frank).

15 1939 г. Франк предложил использовать термин «проективные методики» применительно к таким тестам, как тест Роршаха, ТАТ, таутофои и другим, в ко­торых ответ-реакция обусловлена не объективным значением стимула, а лично­стью испытуемого. Таким образом, обрел имя уже довольно многочисленный класс методик, появление и развитие которых было в известном смысле противо­стоя 11нем психометри■ческим традициям.

В 1938 г. в США под редакцией Оскара К. Буроса начинается издание всемир­но известного «Ежегодника психических измерений»[[12]](#footnote-13). В этом ежегоднике сооб­щаются сведения обо всех англоязычных тестах, а также публикуются статьи-об­зоры ведущих ученых, посвященные исследованиям, которые проводились с эти­ми тестами. Год спустя О. Бурое основывает Институт психических измерений (Bums Institute of Mental Measurements), успешно продолжавший свою деятель­ность (в первую очередь мониторинг качества публикуемых коммерческих тестов) до 1994 г., когда он был преобразован в Центр тестирования с большей ориента­цией на сервисные услуги.

Как уже отмечалось выше, развитие психодиагностики во многом связано с со­вершенствованием математико-статистического аппарата. В феврале 1935 г. было основано Психометрическое общество (Ганновер, Пью-Гемпшир). Первым пре­зидентом Общества становится Л. Терстоуи. В качестве основной задачи рассмат­ривается развитие психологии как рациональной количественной науки. В марте 1936 г. начинает издаваться ежеквартальный журнал «Психометрика». Начав свою деятельность как небольшая группа американских специалистов в области психометрии, к 1990 г. Общество насчитывает около 550 членов более чем из 30 стран мира. 'Грудами членов Общества внесен значительный вклад в развитие

статистической теории тестов. Достаточно упомянуть об известной книге Ф. Лор­да и 11овика Statistical'Theories of Mental Test Scores (1968), в которой развивалась модель латентных черт, известная также как теория связи между заданием и от­ветом на него (item-response theory)[[13]](#footnote-14). Во многом благодаря подобным математико­статистическим разработкам становится возможным развитие компьютерной пси­ходиагностики, адаптивного тестирования.



**эическую грамотное**

Оскар К. Бурое

**Родился в 1905 г. в Лейк-Небагамон (Висконсин). Бакалавр Минне­сотского университета (1925), магистр Педагогического коллед­жа Колумбийского университета (1928). Профессор Университета Роджерса — 1932-1965 гг. В годы Второй мировой войны руково­дил службой тестирования в армии США. Директор основанного им Института психических измерений. Основные исследования посвя­щены проблеме измерения в психологии, систематизации всех известных тестов. Как результат — начало периодического изда­ния «Ежегодник психических измерений», книги, ставшей с 1938 г. путеводителем всех, кто занимается проблемами психодиагно­стики. Бурое был активным борцом с сомнительными (с точки зре­ния психометрии) тестами, всячески пропагандировал психомет- среди психологов. Умер в 1978 г. в Нью-Брунсвике.**

Тридцатые годы XX столетия были чрезвычайно продуктивны для психодиаг­ностики. Робкие ростки идей предыдущих десятилетий дали богатый урожай но­вых диагностических инструментов. Достаточно отчетливо определились пути выхода из кризиса, чему в немалой степени способствовало развитие целостного подхода к диагностике личности.

1. Развитие психодиагностики в 1940-е гг.

В этот период продолжает увеличиваться количество диагностических методик. Представление о количестве психологических тестов в 1940 г. дает «Ежегодник психических измерений», издаваемый Оскаром Буросом (Bums, 1941), в соответ­ствующем выпуске которого опубликованы обзоры по 325 тестам и просто пере­числены 200 тестов. Естественно, далеко не все из этих тестов пользовались по­пулярностью среди психологов.

Так же как и Первая мировая война, Вторая мировая стимулировала разработ­ку новых тестов. В начале Второй мировой войны психологи США вновь обраща­ются к разработке групповых тестов для нужд армии. Гак появляется Армейский общий классификационный тест {The Ашу General Classification Test) группо­вой тест, проведенный примерно с 10 млн военнослужащих в ходе войны. Выли изобретены многие другие тесты для использования, например, при отборе морс­ких офицеров, пилотов. Известны множество «военных» модификаций ранее при­меняемых тестов (групповой тест Роршаха, сокращенный вариант ТАТ и др.). В то же время значительный прогресс был достигнут в создании ситуационных тестов, которые допускали прямое воздействие на обследуемого мощных стрессовых фак­торов. Они использовались для отбора лиц, наиболее подходящих для выполне­ния разведывательно-шпионской деятельности во время Второй мировой войны. Едва ли кто-нибудь из взрослых мужчин, пригодных к военной службе, сумел из­бежать прохождения психологических тестов. По имеющимся данным, к 1944 г. были обследованы 20 млн человек.

В Великобритании основным тестом, проводимым с целью военной классифи­кации, был тест прогрессивных матриц Равена. Этот тест оказался полезным как средство предсказания успешности в деятельности, связанной с эксплуатацией радар 11 ых установок.

Несмотря на официальную политику, направленную против использования тестов, они сумели выжить и в нацистской Германии. При формировании воору­женных сил рейха, наряду с тестами, определяющими разного рода технические способности, использовались и тесты отбора командного состава. К началу Вто­рой мировой войны в Германии существовало немало пунктов определения пси­хологической пригодности к военной службе, а позднее — к службе в авиации. Официально тестирование было запрещено в 1942 г. Американские историки пси­хологии обычно указывают на две причины такого запрета: 1) психологическое тестирование — это демократическая процедура в том смысле, что отбор основы­вается на психологических особенностях индивидуума, а не на членстве в домини­рующей политической партии или социальной группе, и 2) проявлялось желание отрицать существование психологических проблем в немецких вооруженных си­лах. Однако психологическое тестирование скрытно проводилось в рамках немец­кой программы использования рабского труда народов оккупированных стран. Отдельные германские промышленники санкционировали тестирование для наи­более эффективного распределения рабочих ресурсов. Примерно 425тыс. людей, насильно привлеченных к работе на Германию, были подвергнуты групповым те­стам, созданным по образцу тех, которые использовались в США во время Пер­вой мировой войны.

Несмотря на то что использование тестов в армии приносило несомненную пользу для решения широкого круга задач, делались заключения и о том, что роль психологии и психологов не была столь значительна, как это могло показаться. Такая точка зрения «изнутри» принадлежит Дж. Гилфорду, принимавшему не­посредственное участие в психологических исследованиях в авиации во время войны. Этот исследователь отмечает, что психологи действительно усовершен­ствовали процедуры обучения пилотов. Тем не менее было обнаружено, что мно­гообразие тестов для диагностики личностных качеств имеет небольшую ценность для предсказания успешности пилотирования. Данные, полученные с помощью личностных опросников и проективных методик, имели весьма невысокую до­стоверность. I Гаиболее полезной для предсказания того, кто будет хорошим авиа­тором, была биографическая информация. Впрочем, военные психологи, отвечая на эту критику, обоснованно подчеркивали, что они не могли предсказать резуль­таты обучения пилотов, не получив возможности узнать личностные характери­стики успешного военного летчика.

15 1942 г. появляется вторая редакция теста Векслера, известная как Векслер- Велльвыо-П, или «армейский Векслер». В этом десятилетии шкала Векслера несомненный лидер среди методик для определения уровня интеллектуального развития в США. Ее привлекательность возросла, когда Векслер указал на то, что определенные типы разброса показателей но отдельным субтестам могут быть по­лезны для диагностики органических поражений мозга, шизофрении и некоторых

других психических патологий. В многочисленных исследованиях была доказана достоверность данных Векслера, хотя многие психиатры подчеркивали, что эти данные не могут быть единственным основанием для диагноза в каждом отдель­ном случае.

Старк Р. Хатауэй

**Родился в Мичигане 20 августа 1903 г. Степень бакалавра полу­чил в 1927 г. в Огайском университете. В том же университете годом позже он защищает магистерскую диссертацию. В 1930 г. переезжает в Миннесоту, в 1932 г. получает степень доктора фи­лософии, а спустя пять лет — постоянное преподавательское место в Медицинской школе университета. Знакомство с не­врологом и психиатром Маккинли, руководителем департа­мента нейропсихиатрии Медицинской школы, происходит в то время, когда Хатауэй, работая над докторской диссертацией, посещает учебные курсы и проводит исследования в этой шко­ле. На протяжении своей большой жизни, а умер он в 1984 г., Хатауэй занимался многими психологическими проблемами. Круг его интересов простирался от статистики до изучения сна. Американцы считают его пионером психофизиологических исследований в области детекции лжи. Однако миро­вую известность он приобрел прежде всего как один из создателей** MMPI. **Умер в 1984 г.**

Психея Кеттелл

**Родилась 2 августа 1893 г. Дочь известного американского психолога Джеймса Кеттелла. Получила домашнее образование, а затем окончила школу физического воспитания вСарженте. Училась в Нью-Йоркском, Колумбийском и Стэндфордском университетах. Получила степень магистра Корнельского университета (1925), а также степени магист­ра (1925) и доктора в области образования (1927) Гарвардского университета. Ассистент- исследователь Гарвардского университета (1922-1925), ассистент Термена в Стэнфорд­ском университете (1925-1926), инструктор по тестам умственного развития в Бостоне (1936-1938). Кроме того, работала в качестве клинического психолога в Ливане (1939— 1942). Главный психолог клиники Ланкастера (1959-1963). Основатель и директор Вестэнд- ской детской школы в Ланкастере (1941-1974). Занималась частной практикой (1939— 1972). В историю психодиагностики вошла как автор «Шкалы интеллекта для детей», но­сящей ее имя (1940). Умерла 17 апреля 1989 г.**



151949 г. Векслером была опубликована шкала для определения уровня интел­лектуального развития детей, построенная по образцу шкалы для взрослых. Она была стандартизирована на 200 детях: 100 мальчиках и 100 девочках каждого воз­растного уровня от 5 до 15 лет. Выборка стандартизации состояла из детей белой расы, были пропорционально представлены географические регионы США, го­родское и сельское население, учитывался характер занятий родителей. Эта шка­ла начала постепенно вытеснять все еще обладающую большой популярностью шкалу Стэнфорд Вине.

Для тестирования младенцев (от 2 до 30 месяцев) наиболее широко использу­емой стала шкала Психеи Кеттелл, дочери Джеймса Кеттелла. Однако оставался дискуссионным вопрос о валидности и надежности этой шкалы. Среди других наиболее известных тестов для диагностики когнитивной сферы личности, пред­ставленных в этот период, были проводимый в группах Стэнфордские тесты до­стижений {StanfordAchievement Tests, 1940), а также формы R,S и '/'Классифика­ционного теста Отиса (Otis Classification Test, 1941).

Опросник Кьюдера (Ruder Preference Record, 1942 г.) состоял из 168 заданий, выбранных таким образом, чтобы измерить интересы личности в девяти областях:

искусстве, конторской работе, математике, литературе, механике, музыке, поли­тике, науке и сфере социальных услуг. В этом же году начинают свою работу Кат­рин Бриггс и ее дочь Исабель Майерс. Разрабатываемый ими опросник строится на теории Юнга. Работа над Индикатором типа Майерс—Бриггс (Myers-Briggs Type Indicator, MBTI) затягивается на долгие годы, и его исследовательская фор­ма будет опубликована только в 1962 г.

Фредерик Кьюдер

**Родился 23 июня 1903 г. После обучения в колледже получил диплом по специальности «Английский язык». Профессиональные интересы начал изучать в 1929 г. в Мичиганском университете. Исследования продолжил в университете Огайо в 1937 г. С 1940 г. стал публиковать разработанные им инструменты измерения интересов. Первый вариант его знаменитого опросника был опубликован в Чикагском университете. Во время войны за­нимал различные должности в федеральном правительстве. С 1948 г. работал в психоло­гическом департаменте Университета Дуче. В отставке с 1964 г., однако не прерывал на­учной деятельности. В 1977 г. вышла его книга «Интересы и профессиональный выбор», обобщающая исследования Кьюдера. Умер 2 апреля 2000 г.**

Ганс Юрген Айзенк

**Родился в Берлине в 1916 г. В 1934 г., после обучения в различных частных школах, он покидает Германию и отправляется в Лондон, решив посвятить себя изучению физики. Однако уже в начале обучения в Лондонском университете Айзенк разочаровывается в избранной им области науки и обращает свой взор на психоло­гию. Психологическое образование завершает получением степе­ней бакалавра (1938) и магистра (1940). Значительное влияние на формирование психологического мировоззрения Айзенка оказал его учитель Сирил Барт, известный своей убежденностью в гене­тической предопределенности интеллекта. Профессиональная карьера Айзенка связана прежде всего с известной клиникой Мо- удсли и Институтом психиатрии Лондонского университета, в котором он работал до сво­ей кончины в 1997 г.**



Все большее внимание психологов привлекает Миннесотский многоаспект­ный личностный опросник (The Minnesota Mulliphasic Personality Inventory, MM PI), созданный психологом Старком P. Хатауэем и психиатром Маккинли (Starke Hathaway, J. С. McKinley, 1940, 1943). Несмотря на то что первоначально MMPI был предназначен для содействия в дифференциации психиатрических диагно­зов, его шкалы, основанные на 550 утверждениях, также начинают использовать при диагностике непатологических личностей.

Из новых личностных опросников также необходимо отметить появившийся в 1947 г. Моудслейский медицинский опросник (Maudsley Medical Questionnaire). Этот тест, предназначенный для диагностики нейротизма, был первым из серии известных опросников, разработанных английским психологом Гансом Юргеном Айзенком. Пытаясь выделить основные свойства личности, а затем разработать соответствующие инструменты их измерения, некоторые исследователи в конце 1940-х гг. обращаются к факторному анализу. Изучение Дж. Гилфордом и его кол­легами взаимокорреляций между отдельными заданиями (вопросами) и их после­дующий факторный анализ привели к созданию известного Обозрения темпера­мента (()uilford-Zimmerman Temperament Survey, 1949). Однако ник развития это­го направления исследований произойдет позднее, во второй половине 1940-х.

15 1940-е гг. разными исследователями почти одновременно предложена ме­тодика вынужденного выбора, используемая при конструировании личностных опросников. По существу, обследуемый должен выбрать между двумя или более фразами. Например, нужно указать, какая из фраз наиболее, а какая наименее характерна для обследуемого. Задания, построенные по тину вынужденного вы­бора, обычно используют для контроля над действием так называемых установок на ответ, в частности установки на социально-желательные ответы (см. ниже об опроснике А. Эдвардса).

Давид Рапапорт

**Родился в 1911 г. в Будапеште. Во время учебы в колледже специа­лизировался в математике и физике. После знакомства с психоана­лизом его интересы обращаются к психологии. В 1938 г. получает степень доктора по психологии (Будапештский университет). В этом же году эмигрирует в США. Работал в качестве психолога в госпита­лях Нью-Йорка, Канзаса. В 1940 г. по приглашению Карла Менниге- ра работает в его клинике, руководя психологическим департамен­том. В 1948 г. переезжает в Стокбридж (Массачусетс). В этот пери­од занимается исследованиями в области психоанализа и публикует книги «Организация и патология мышления», а также «Структура психоаналитической теории: попытка систематизации». Наибольшую известность Д. Ра- папорту принесла публикация совместно с Р. Шафером и М. Гиллом ставшего сегодня классическим двухтомника «Диагностико-психологическое тестирование»** (Diagnostic Psychological Testing, **1945-1946). Умер в 1960 г. в Стокбридже.**



Дальнейшее развитие получает проективный подход к диагностике личности. При этом резко возрастает число исследований, связанных с пятнами Роршаха. С 1939 но 1947 г. состоялось 436 публикаций только но одной этой методике. Зна­чительный шаг в развитии теста Роршаха был сделан Клопфером и Келли (К1ор- fer и Kelley, 1942), опубликовавшими руководство по тесту с рядом инноваций. 11редложеиные в этом руководстве идеи развития теста Роршаха превзошли но по­пулярности ранее принятую на вооружение клиницистами систему обработки и интерпретации Самуила Века (S. J. Beck, 1944, 1945).

'Гест Роршаха, состоящий из неопределенных чернильных пятен, казался иде­альным инструментом для сравнительных исследований лиц, принадлежащих к разным культурам. Однако вскоре стало очевидно, что тест не является интакт­ным но отношению к культуре, но даже если бы это было так, то все равно необхо­димо учитывать тот факт, что психолог, который проводит и интерпретирует ре­зультаты, всегда принадлежит к определенной культуре. Американский антро­полог Юлиус Генри в 1941 г. одним из первых делает важный вывод о том, что достоверные интерпретации результатов, полученных с помощью теста Роршаха, могут быть сделаны только в том случае, если психолог имеет глубокие знания о культуре, в которой предполагается проводить тестирование.

После окончания войны появляются новые проективные методики. Тест Сау­ла Розенцвейга (1945) предназначался для оценки реакций на фрустрацию и со­стоял из 24 рисунков. Каждый рисунок изображал двух людей в ситуации фруст­рации. Черты и мимика персонажей в рисунках отсутствуют. Персонаж, изобра­женный слева, произносит слова, которыми описывается собственная фрустрация, или те, которые фрустрируют другое лицо. 11ад персонажем, находящимся справа,

Карен Маховер (София Карен Альпер)

Родилась в Минске (Белоруссия) 12 сентября 1902 г.; спустя восемь лет семья эмигриро­вала в США. В 1924 г. поступила в Нью-Йоркский университет, степень бакалавра получи­ла в 1929 г., магистр с 1935 г. Во второй половине 1930-х гг. поступила в докторантуру Ко­лумбийского университета, однако по неизвестным причинам прервала обучение. Была лицензирована как клинический психолог. Работала в Белльвю-госпитале с 1929 по 1969 г. Преподавала в Новой школе социальных исследований (1950-1953) и Бруклинском кол­ледже (1949-1952). Ушла в отставку в начале 1970-х, но продолжала уделять время част­ной психотерапевтической практике. Маховер была социально активным человеком, она немало времени посвятила защите женских прав. В период Великой депрессии вместе с мужем организовывала помощь психологам, ищущим работу. Будучи ярым противни­ком войны во Вьетнаме, участвовала в деятельности различных антивоенных комитетов и организаций. Во многом благодаря Маховер в США сформировался статус клинических психологов, была определена отличная от психиатров сфера их деятельности в клинике. Умерла К. Маховер 22 января 1996 г. в возрасте 93 лет. Важнейшей работой, определившей ее известность и место в истории психологии, стала книга «Проекция личности в рисунке человеческой фигуры: метод исследования личности» (1949).

нарисован пустой квадрат, в который необходимо вписать первый пришедший на ум ответ. 11а основе этих ответов оценивались направление реакции индивидуума в ситуации фрустрации, ее тин, а также степень социальной адаптации.

В тесте Шнейдмана (1947) предлагалось выполнить рисунок, а затем расска­зать о том, что изображено. Тест на завершение предложений Саймондса (1947) предлагал тестируемому в качестве задания основу предложения, которое необ­ходимо закончит!,. Тест Блекни, созданный Блюм в 1949 г., требовал составления рассказа по рисункам, изображающим жизнь собачьего семейства. Полагалось, что, скажем, ребенок, рассказывающий о собаках, будет говорить о своих пробле­мах и проблемах окружающих его людей. На каждом из рисунков были изобра­жены одна или несколько собак в ситуациях, отражающих аспекты функцио­нирования личности, постулированные психоаналитической теорией (например, комплекс Эдипа, анальный и оральный импульсы и т. д.).

В США, не без влияния известного специалиста в области психодиагностики Давида Рананорта, набирает известность тест Сонди. Бюллетень Szondi, основан­ный в 1949 г., предоставил возможность общения всем, кто был заинтересован в этом тесте.

Дальнейшее развитие получила проективная техника, основывающаяся на анализе рисунка. Оказалась весьма продуктивной идея рассматривать рисунок не только как отражение уровня интеллектуального развития, но и в качестве про­екции личности. В тесте Карен Софии Маховер (Karen Machover, 1948) требо­валось нарисовать человека, а затем — лицо противоположного ему пола. К. Ма­ховер одна из первых стремится использовать для разработки диагностического инструмента известную связь между рисуемой фигурой и личностью рисующего. Тест Бука (1948) основывался на рисунке дома, дерева и человека. Появлялись и другие, сходные с названными, рисуночные проективные техники.

Цвета, которым придавалось разное психологическое значение, давно притя­гивали внимание исследователей. Тест цветового выбора (1948) был предложен швейцарским психологом Максом Лютером. Эта проективная методика, неодно­кратно подвергавшаяся критике за умозрительность теоретических построений автора (наиболее валидно ее использование в качестве индикатора психических

состояний, но не свойств личности), тем не менее получила в 1960-е гг. в мировой психодиагностике значительную популярность (поданным некоторых опросов конца 1990-х гг. — лидирует в российских психодиагностических исследованиях). Впоследствии появились и другие цветовые методики, например Тест цветовых пирамид Нфистера—Хейса (1951), однако ни одна из этих методик не могла срав­ниться по своей популярности с рисуночными тестами, не говоря уже о тесте Рор­шаха и ТАТ. Впрочем, общей проблемой было практически полное отсутствие убедительных для всех психологов доказательств валидности и надежности этих техник.

Макс Люшер

**Родился в 1923 г. в Базеле (Швейцария). Образование в области философии и психоло­гии получил в Базельском университете. Доктор философии (по психологии) с 1949 г. Преподавал в Цюрихском университете, Швейцарском антропологическом институте и других учебных центрах Швейцарии и за границей. Профессор психологии Амстердам­ского университета (1957-1959). Создатель Института медицинской психодиагностики (Германия, 1960). Вел активную психотерапевтическую практику. Знакомство еще в сту­денческие годы с работами Роршаха послужило стимулом к разработке цветового те­ста, который развивается автором с начала с1940-х гг. В 1960-1970-х гг. цветовой тест становится одной из наиболее популярных в мире психодиагностических методик, пе­реведен на 17 языков, в том числе японский и хинди. Помимо цветового теста основной психолого-философский труд Люшера — «Четырехцветный человек, или Путь к гармо­нии» (1977). С 1965 г. Люшер живет в Лозанне.**

Леопольд Беллак

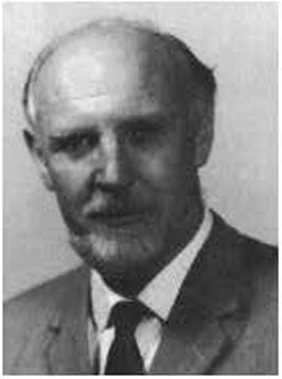
**Родился 22 июня 1916 г. в Вене. Будучи студентом, увлекался журналистикой, писал сти­хи. Во время обучения в Венской медицинской школе заинтересовался психоанализом. В 1938 г. из-за аншлюса был вынужден эмигрировать в США. Некоторое время работал с психически больными в частном санатории. Степень магистра получил в Бостонском университете, там же занял место исследователя в департаменте психологии. Образо­вание продолжил в Гарварде, где учился у таких известных психологов, как Г. Мюррей, Дж. Брунер, С. Томкинс. Докторская диссертация была посвящена тесту тематической апперцепции (опубликована в 1950). Долгое время работал в Вашингтонском госпитале Св. Елизаветы, сотрудничая со многими видными американскими психоаналитиками. Завершил психоаналитическое образование уже после Второй мировой войны в Нью- Йорке. Его исследования посвящены психотерапии, дефицитарным расстройствам у взрослых, анализу эго-фукции при шизофрении и другим проблемам психиатрии и кли­нической психологии, однако наибольшую известность Беллак приобрел как автор двух вариантов ТАТ — для обследования детей и лиц пожилого возраста. Умер 24 марта 2000 г. в Ларчмонте, Нью-Джерси.**

В конце 1940-х гг. достаточно активно обсуждается вопрос о значении ситуа­ционных переменных применительно к данным, получаемым посредством проек­тивных техник. Предположения о том, что проективные тесты окажутся нечув­ствительными к ситуационным переменным, оказались несостоятельными. На­пример, когда человек перед обследованием ссорился с экзаменатором или про­сматривал фотографии обнаженных тел, его ответы на тест Роршаха отличались от тех, которые были даны в случае отсутствия влияния этих факторов. Соответ­ственно получаемые данные стали рассматриваться как отражающие, наряду с устойчивыми параметрами личности, факторы ситуационные. Возникала нелег­кая задача отделения одних от других. Волеетого, среди значительной части пси­хологов росло раздражение от разбухающей массы сомнительной ценности иссле-

дований, посвященных выявлению предсказательно-диагностической силы тех или иных показателей проективных тестов (по большей части это относилось к тесту Роршаха).

Раймонд Бернард Кеттелл

**Родился 20 марта 1905 г. в Хиллтопе, деревне в предместье Бир­мингема (Англия) в семье заводчиков. Семья переехала в Южный Девоншир, когда будущему психологу исполнилось 6 лет. В юные годы он интересовался химией, однако знакомство с работами Сирила Барта определило выбор будущей профессии. В Лондон­ском университете Кеттелл получил все свои ученые степени: ба­калавр в области химии (1924), доктор философии по психоло­гии (1929), магистр в области образования (1932), доктор наук (1939). Тема его первой докторской диссертации — «Субъектив­ный характер познания и дочувственное развитие восприятия». Преподавательскую деятельность начал в Эксетерском универ­ситете с 1927 г. С 1932 по 1936 г. — директор городской детской клиники в Лейсэстере. В 1937 г. по приглашению известного американского психолога Торндайка начинает работу в Колумбийском университете США. В 1938 г. принимает предложение Стэнли Халла и становится профессором Университета Кларка. Преподает в Гарварде с 1941 по 1945 г. С 1945 г. жизнь и деятельность Кеттелла связаны с Иллиной- ским университетом. В 1973 г. уходит в отставку. Однако уже в 1974 г. переезжает в Гоно­лулу и становится профессором Гавайского университета и Гавайской школы професси­ональной психологии. Основатель и первый директор лаборатории оценки личности и группового поведения в Иллинойском университете (1946). Один из основателей Инсти­тута тестирования личности и способностей (**IPAT**). При его непосредственном участии было создано «Общество многовариативной экспериментальной психологии» и основан журнал этого общества — «Многовариативность исследования поведения». Кеттелл внес фундаментальный вклад в психологию личности и, несомненно, стал одним из тех психо­логов, которые определяли лицо этой науки XX в. Он опубликовал более 50 книг и 400 ста­тей, в которых развивал современную теорию личности, основанную на эмпирических данных, внес крупнейший вклад в психологические методы анализа и измерительные процедуры. Умер Раймонд Кеттелл 2 февраля 1998 г. в своем доме на Гавайях, работая до последнего дня, несмотря на тяжелые болезни, мучившие его много лет.**



Несмотря на критику, очень многие психологи сохраняли свой энтузиазм по отношению к проективным методикам. 15 1949 г. Леопольдом Беллаком публи­куется вариант теста тематической апперцепции (ТАТ), предназначенный для об­следования детей. В дальнейшем Беллак продолжил свои исследования, и в 1973 г. появился вариант ТАТ для лиц пожилого и старческого возраста.

Сторонники проективного подхода были убеждены в том, что в противовес традиционным психометрическим тестам, учитывая все их достоинства, проектив­ные методики являются своеобразной дорогой, ведущей в удивительный мир не­осознаваемого. Свидетельство тому - состоявшийся в августе 1949 г. в Цюрихе Первый съезд специалистов но тесту Роршаха и другим проективным методикам.

В 1949 г. Раймонд Бернард Кеттелл и др. основывают 14нститут тестирования личности и способностей (The Institute for Personalill/ and Ability Testing, IPA'I'), который был призван создавать и развивать соответствующие исследовательские инструменты, публиковать посвященные им работы. Звездным часом в деятель­ности этого института была публикация опросника 16 личностных факторов, раз­работанного Р. Кеттеллом и его сотрудниками (см. ниже).

Параллельно созданию новых методик ведется разработка математико-стати­стического аппарата психологического тестирования. Этому посвящены работы

многих исследователей. 'Гак, значительный вклад в развитие факторного анализа был внесен Кеттеллом и его сотрудниками. В 1946 г. ученик Терстоуна, один из основателей Американского психометрического общества (1935) Гарольд Гал­ликсен публикует свою, ставшую знаменитой работу «Парные сравнения и логи­ка измерения», посвященную развитию взглядов своего учителя на количествен­ную оценку установок, предпочтений и тому подобных феноменов, долгое время полагаемых как не поддающиеся измерению.

Гарольд Оливер Галликсен

**Родился в 1903 г. в Вашингтоне. Степени бакалавра (1926) и магистра (1927) получил в Ва­шингтонском университете, затем продолжил образование в Университете Огайо, где посещал семинары Терстоуна. В 1929 г. покидает Университет в Огайо и работает ин­структором по психологии в Чикагском университете, где под руководством Терстоуна за­щищает докторскую диссертацию (1931). С 1933 г. работает в Чикагском университете как ассистент Терстоуна, занимаясь обработкой данных, полученных в первых исследовани­ях, обращенных к изучению первичных умственных способностей. В последующие годы работает в экзаменационной комиссии, занимаясь разработкой тестов и теоретически­ми основами тестирования. Ассистент-профессор (1938) и ассоциированный профессор психологии (1942) Чикагского университета. В годы Второй мировой войны разрабаты­вает процедуры оценки для школ военно-морского флота, в том числе тесты для отбора офицеров. В 1945 г. профессор психологии Принстонского университета. После созда­ния Службы образовательного тестирования становится советником и директором про­грамм по психометрии в том же университете, сочетая эту работу с преподавательской деятельностью. Уходит в отставку из университета в 1972 г., а позднее (1974) — из Службы образовательного тестирования. Основные работы Галликсена посвящены психологи­ческому шкалированию («Парные сравнения и логика измерения», 1946) и теории тестов («Теория ментальных тестов», 1950), они многие десятилетия оставались признанными руководствами для всех работающих в этой области специалистов и послужили основой для разработки современной статистической теории тестов. Умер в 1996 г.**

1. Развитие психодиагностики в 1950-е гг.

В психодиагностических исследованиях традиционно лидируют уже известные методики. К 1951 г. имелось 1219 публикаций, посвященных тесту Роршаха, в 493 использовалась шкала Стэнфорд- Вине, а Векслер Белльвю была отдана 371 пуб­ликация. Достаточно много исследований было связано с ТАТ и MMPI. При этом снижался интерес к некоторым методикам, например тесту Сонди. Бурое в 1953 г. сообщает о 793 тестах, т. е. их число увеличилось примерно на 250 за десять лет.

В 1955 г. появляется шкала Векслера для измерения интеллекта взрослых (WAIS), имевшая аналогичную Векслер— Белльвю структуру. Шкала была стандар­тизирована на выборке, состоящей из 1700 человек обоего пола в возрасте от 16 до 64 лет. В этой выборке были пропорционально представлены лица, относящиеся к различным профессиональным и образовательным группам с учетом их географи­ческого местоположения и принадлежности к городской или сельской местности.

Векслер не предлагает собственного определения интеллекта, следуя спирме- новским представлениям о его структуре. Факторный анализ шкалы позволил вы­делить следующие основные факторы: общий интеллект ((7), вербальный фактор, невербальный фактор и фактор памяти. Немного позднее была опубликована и первая сокращенная версия векслеровской шкалы интеллекта, так называемая краткая форма Допнельта (Doppell short fonn, 1956).

Вечно актуальный для исследований интеллекта вопрос о соотношении в нем генетического, врожденного, и социального, приобретенного, стимулировал неод­нократные попытки создания тестов,якобы измеряющих «чистый» интеллект, не­зависимый от культуры и образования. К наиболее известным из таких тестов принадлежит Культурно-свободный тест для измерения интеллекта Р. Кеттел- ла, опубликованный в 1958 г. В дальнейших попытках измерения «чистого» ин­теллекта, как мы увидим далее, произойдут события, значение которых выходит за рамки собственно психологических исследований.

Говоря об измерении общих способностей, нельзя обойти вниманием разрабо­танный в эти годы Службой занятости США тест GATB ( General Aptitude Test Bat­tery, 19.56), который широко используется службами консультации и профотбо­ра. ,г)та батарея тестов общих способностей первоначально предназначалась для измерения 10 факторов с помощью 1.5 тестов. К этим факторам относятся общие способности к обучению, вербальные, числовые и другие способности. Позднее, в 1970-е гг., будут собраны данные по обследованию примерно 25 тыс. работни­ков разных профессий, а также учащихся. Подчеркнем то, что валидность GATB и позднее разработанных на его основе методик устанавливалась по профессио­нальным критериям, а не по академической успешности, как это принято в тестах интеллекта.

Наблюдается значительный прогресс в области личностных измерений. Пяти­десятые годы ознаменованы развитием нового типа личностных опросников так называемых факторных опросников. Одним из пионеров данного направления исследований стал Раймонд Кеттелл, который использует факторный анализ как средство снижения размерности описания личности от множества словарных, бытовых названий свойств личности к немногочисленным, наиболее обобщенным факторам личности. Для него в отличие от Дж. Гилфорда (о его работах упомина­лось ранее) факторный анализ служит методом выявления основных свойств лич­ности. Опубликованный впервые в 1950 г. и быстро ставший популярным среди психологов всего мира опросник 16 личностных факторов, или 16РР, наиболее весомый результат исследований Кеттелла и его сотрудников.

Среди других личностных опросников стоит отметить шкалу проявлений тре­вожности Дж. Тейлор (1953). Тревожность впервые изучается не в качестве си­туативного явления, а как личностная особенность.

Продолжается развитие уже известных и позитивно зарекомендовавших себя личностных опросников. В первую очередь это, пожалуй, относится к MMPI. 15 1951 г. публикуется уникальный атлас, предназначенный для содействия в ин­терпретации данных, получаемых с помощью этого опросника. Атлас содержит описание 968 клинических случаев с профилями MMPI для каждого. А Джордж Шалагер Велш в 1956 г. вместе со своими коллегами, бывшими студентами Гран­том и Л. Дальегром, публикуют ставшую классической «Хрестоматию по MMPI в психологии и медицине». Задания MMPI достаточно часто используются иссле­дователями для конструирования собственных опросников, например вышеупо­мянутой шкалы Дж. Тейлор.

Ганс Айзенк вслед за Моудслейским медицинским опросником предлагает в 1956 г. новый личностный опросник, предназначенный для диагностики двух из-

мерений — нейротизма, экстра и интроверсии. Он получил название Моудслей- ского личностного опросника и разрабатывался в соответствии с теоретически­ми воззрениями его автора.

Джордж Шалагер Велш

**Родился в 1918 г. в Кингстоне (Пенсильвания). Бакалавр (1940) и магистр (1943) Пенсиль­ванского университета. Доктор философии Миннесотского университета (1949). В годы войны работал психометристом в армейском центре. Позднее в качестве психолога в раз­ных центрах и госпиталях. В 1956-1957 гг. профессор Института психологии во Флорен­ции. Клинические исследования начал в 1947 г. в Миннесотском университете. Его ис­следования были посвящены созданию невербального** MMPI **(задания в виде картинок, на которые нужно было ответить: «нравится — не нравится»), В 1953 г. в Университете Северной Каролины начинает серию исследований, посвященных** MMPI, **итогом которых стала публикация широко известных работ-руководств по этому тесту. С 1963 г. Велш про­водит исследования, посвященные креативности. Вводит два новых понятия:** intellecten- се **(способность пользоваться абстракциями) и** origence **(способность продуцировать новые идеи). Были опубликованы соответствующие шкалы для** MMPI, **Калифорнийского психологического опросника и профессиональных интересов Стронга Бланка. Умер в 1990 г.**

Как известно, MMPI изначально был предназначен для обследования лиц, стра­дающих психическими заболеваниями. Как своеобразная альтернатива MMPI выступает Калифорнийский психологический опросник, предложенный X. Гоу- хом в 1956 г. В основном он базировался на заданиях из MMPI, побыл предназна­чен для обследования нормальных индивидов. 18 шкал опросника были предназ­начены для идентификации качеств, проявляющихся в реальном повседневном межл и ч постном взаи модейств и и.

В это десятилетие разрабатываются новые методики для измерения личности, отличные от традиционных опросников и ситуационных тестов. Разработанная Чарльзом Эгертоном Осгудом техника семантического дифференциала (1957) предназначалась для измерения различий в интерпретации понятий испытуемы­ми. В качестве стимула в этой технике мог выступать фактически любой объект (слово, знак, понятие и т. д.), оцениваемый путем соотнесения с одной из фикси­рованных точек шкалы, заданной полярными по значению признаками (чаще все­го выраженными с помощью прилагательных, например «контактный замкну­тый»). На основе этой техники были созданы разнообразные конкретные пси­ходиагностические методики, нашедшие широчайшее применение в психологи­ческих исследованиях.

Дальнейшее развитие получают методики вынужденного отбора, появившиеся еще в 1940-х гг. В частности, в предложенной В. Стефенсоном (^-классификации (1953) есть элементы, сближающие ее с семантическим дифференциалом. Выпол­нение заданий этой методики состоит в сортировке карточек с названиями свойств личности на группы (в зависимости от близости данного свойства обследуемому). Количество групп может быть выбрано произвольно, но обычно используются 9 групп, что удобно при статистической обработке данных.

Q-классификация, так же как и Список личностных предпочтений Аллена Л. Эдвардса (1959), реализующий принцип попарных сравнений отдельных вы­сказываний, дает в руки исследователя, озможность так называемой ипсативной оценки личности. Иначе говоря, каждый полученный показатель приобретает

свой смысл при соотнесении не с нормативными данными, а с другими показате­лями. Позднее появится Личностный опросник Эдвардса, последняя рестандар­тизация которого относится к 1990 г.

Чарльз Эгертон Осгуд

**Родился в 1916 г. в Соммервилле штата Массачусетс. Степень бакалавра получил в Дартмутском колледже (1939), степень док­тора философии — в Йельском университете (1945). Работал вме­сте А. Гезеллом. С 1945 по 1949 г. работает в Коннектикутском университете, затем — в Иллинойском университете. В своих на­учных исследованиях он исходил из того, что теории, построен­ные по принципу «стимул—реакция» не могут объяснить сложного поведения, связанного с языком и мышлением. Он постулирует существование ненаблюдаемых реакций смысла. Разрабатывает теорию смысла, предполагая, что слова репрезентируют вещи, потому что представляют собой как бы сжатое повторение акту­ального поведения по отношению к этим вещам. Совместно с Суси и Танненбаумом со­здает семантический дифференциал как инструмент объективного измерения смысла. Ч. Осгуд был активным борцом за мир. Полагал, что психологи могут внести большой вклад в этот процесс. По сути дела, предложенная им стратегия взаимных инициатив по снижению напряженности опередила известные политические решения ядерных дер­жав. Президент Американской психологической ассоциации (1963). Скончался в 1991 г.**



15 1955 г. в США выходит в свет книга Джорджа Александра Келли «Психо­логия личностных конструктов». Также была опубликована и новая методика ис­следования личности методика репертуарных решеток. Эта методика имеет сходство с семантическим дифференциалом и методиками классификации, одна­ко она значительно более универсальна и гибка. I lo сути дела, это матрица, кото­рую заполняет обследуемый или диагност. Столбцам матрицы соответствует оп­ределенная группа элементов, в качестве которых могут выступать люди, понятия, звуки, цвета все то, что интересует исследователя. Строки матрицы конструк­ты или биполярные признаки, шкалы. Конструкты могут задаваться исследовате­лем либо выявляться с помощью специальных процедур. Заполняя репертуарную решетку, обследуемый оценивает каждый элемент по каждому конструкту. Ана­лиз репертуарной решетки позволяет диагностировать силу и направленность связей между конструктами, выявить глубинные конструкты. Как видно из ска­занного, это не просто конкретная методика исследования личности, а, по сути, ди­агностический подход, позволяющий исследователю гибко приспособлять, как бы настраивать, решетку для решения интересующих его задач. Репертуарные мето­дики быстро становятся популярными, чему в последующие десятилетия будет способствовать их идеальная приспособленность для реализации в виде диалого­вых компьютерных программ.

Исследование взаимосвязей между перцептивными и личностными фактора­ми в направлении, получившем название «Новый взгляд», оказалось весьма про­дуктивным и способствовало выделению параметра полезависимости/поленеза- висимости, оказавшегося стилевой характеристикой, проявляющейся на разных уровнях функционирования индивидуума (не только на перцептивном, но и на личностном). В этот период начинается разработка тестов, позволяющих диагно­стировать различные параметры стиля: нолезависимость/поленезависимость,

аналитичность/сиитетичиость, рефлексивность/импульсивность и др. 11аиболь- шую известность получил тест замаскированных фигур, предложенный Г. Вит­киным к 1954 г. (маскировка геометрической фигуры, которую должен был обна­ружить обследуемый, достигалась таким наложением линий, чтобы образовать скрывающую ее сложную фигуру). В 1952 г. Артур Бентон публикует свой тест визуальной ретенции, который нашел широкое применение в клинической психо­диагностике.

Аллен Л. Эдвардс

**Родился в 1914 г. в Хьюстоне (Техас). Степень бакалавра (1937), магистр Университета Огайо (1938), доктор философии Северо-Западного университета (1940). Первая ака­демическая должность в Университете Акрона. В годы Второй мировой войны в армии занимается проблемами, связанными с пропагандой и формированием общественного мнения. Службу оставляет в 1943 г. и начинает работать в Мэрилендском университете. 1944 г. — Вашингтонский университет, где работает до отставки в 1984 г. Основные иссле­дования в области измерения личности и статистики. Наиболее известны созданные им личностные опросники. Одна из основных работ «Измерение личностных черт с помощью шкал и опросников» (1970). Умер в 1994 г. в Сиэтле.**

Джордж Александр Келли

**Родился в 1905 г. в г. Перт (штат Канзас). До получения степени бакалавра (1926) учился в Парк-колледже, Миссури. Магистр с 1928 г. (Канзасский университет). Также бакалавр Эдинбургского университета (1930). Доктор философии (Айовский университет, 1931). Работал психологом в военно-морской авиации. Профессор клинической психологии Университета Огайо (1946-1965). В 1950-е гг. предложил теорию личностных конструк­тов. В основе была идея о том, что любой человек интерпретирует окружающий его мир (конструирует модели), действует целенаправленно в соответствии с интерпретацией мира (поведение как эксперимент) и модифицирует сконструированные им системы в со­ответствии с результатами опыта. Несмотря на то что теория Келли неоднократно под­вергалась критике, разработанная им методика нашла достаточно широкое применение в психологических исследованиях. Умер Д. Келли в 1967 г. в Огайо.**

Герман Виткин

**Родился в 1916 г. Американский психолог, один из основателей направления, ориентиро­ванного на изучение когнитивного стиля личности. На основе своих экспериментальных исследований предложил известные психодиагностические методики по выявлению ког­нитивного стиля. Умер в 1979 г.**

По-прежнему внимание многих психологов, особенно работающих в клинике, обращено к проективным техникам. У почитателей методики Роршаха значитель­ный интерес вызывает обращение к психоанализу как теории интерпретации по­лученных с ее помощью результатов. Объемистый труд исследователя из Йель­ского университета Роя Шафера «Психоаналитическая интерпретация при те­стировании по Роршаху» (Psychoanalytic Interpretation in Rorschach Testing, 1954) долгое время будет служить образцом подобного подхода. Среди новых рисуноч­ных проективных техник можно отметить тест Э. Вартегга (1953), предлагающий обследуемому выполнить рисунки, учитывая ранее изображенные в ограниченном пространстве графические знаки, каждому из которых приписываются определен­ные свойства, например волнистая линия — знак эмоциональности, возбуждения. Пополняет список проективных методик и оригинальный тест «Зверинец» (1950), разработанный Рене Заззо для обследования детей.

15 сентябре 1952 г. в Верне делегаты Второго Международного конгресса, по­священного методике Роршаха, принимают решение об учреждении Международ­ного общества Роршаха (напомним, что эта идея была высказана еще в 1949 г. входе работы Первого Международного совещания). Создание международной сети национальных обществ, ассоциаций и групп, объединяющих специалистов, работающих с методикой Роршаха и другими проективными техниками, публи­кация международного журнала под названием Роршахиана (Rorschachiana) и спе­циализированного бюллетеня (Bulletin of the International Rorschach Society), об­легчение взаимодействия между исследователями, сохранение архивов исследо­ваний но методике Роршаха и другим проективным методикам — это основные задачи, которые ставило вновь созданное научное общество.

Артур Лестер Бентон

**Родился в 1909 г. Имеет степени бакалавра (1931) и магистра (1933) Оберлинского кол­леджа, доктор философии Колумбийского университета (1935). Создатель нейропсихо- логической лаборатории в департаменте неврологии Университета Айовы (1940), ныне носящей его имя. Президент Международного нейропсихологического общества (1970- 1972). Автор многочисленных книг по нейропсихологии и создатель тестов. В историю психодиагностики вошел как создатель теста визуальной ретенции.**

Пол Эверет Мил

**Родился в 1920 г. в Миннеаполисе. Бакалавр Миннесотского университета (1941), доктор философии того же университета (1945). Изучал количественные методы, бихевиоризм. С этих позиций подходит к анализу психологических тестов. Это нашло отражение в его наиболее известной работе, в которой, по сути, противопоставляются клинический и ста­тистический прогнозы. Ряд работ Мила, в том числе и совместно с Л. Кронбахом, посвя­щен проблемам валидности психологических тестов. Внес вклад в развитие** MMPI. **Послед­ние исследования связаны с классификацией в психопатологии, которая, по его мнению, является проблемой прикладной математики. Один из основателей (1953) Миннесот­ского центра философии науки, президент Американской психологической ассоциации (1962). Умер в 2003 г.**

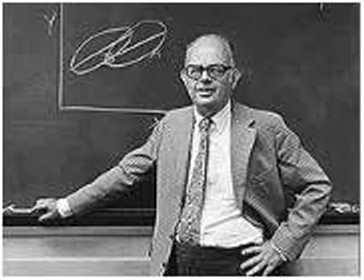
В середине 1950-х гг. в психодиагностике, прежде всего американской, скла­дывается направление, которое будет одним из основных в тестировании изме­рение творчества. Этому способствует известное разочарование в тестах для опре­деления уровня интеллектуального развития, оказавшихся непригодными к ди­агностике креативности. Наиболее существенный вклад в разработку тестов креативности вносят исследования Дж. Гилфорда и его коллег, осуществленные в рамках Южно-Калифорнийской программы исследования способностей.

Оживленную дискуссию среди психологов, занимающихся тестами, вызвало появление книги Нола Эверета Мила «Клинический или статистический прогноз: теоретический анализ и обзор полученных данных» (Clinical versus Statistical Pre­diction: A Theoretical Analysis and a review of the evidence, 1954). В этой работе сопо­ставлялась эффективность клинических заключений, относящихся к некоторому множеству тестовых или иных данных, и тех заключений, которые могли быть получены с помощью статистических процедур, например уравнения регрессии. Хотя II. Мил вроде бы и доказывает большую эффективность статистического прогноза, его исследование, как выясняется позднее, не лишено методических просчетов. Спорам об эффективности того или иного предсказания была суждена

долгая жизнь в психодиагностике, и столкновения полярных точек зрения про­слеживаются в соответствующей литературе вплоть до конца XX столетия.

Ли Джозеф Кронбах

**Родился в 1916 г. в Фресно (Калифорния). Бакалавр кол­леджа Фресно (1934), магистр Калифорнийского универси­тета (1937), доктор философии Чикагского университета (1940). На первых этапах образования уделял основное внимание химии и математике, но уже перед окончанием колледжа прослушал учебные курсы по психологии. С 1940 по 1946 г. преподает психологию в колледже штата Вашинг­тон, в это же время начал работу над своей самой извест­ной и неоднократно переизданной книгой, ставшей на­стольной для всех изучающих психодиагностику, — «Сущность психологического тестиро­вания». Кронбах позднее занимается военными тренировочными программами, а в 1946 г. возвращается в Чикагский университет, где работает в качестве профессора до 1948 г. Профессор психологии образования Иллинойского университета (1948-1964). Исследо­вания в области статистики привели его к открытию формулы определения надежности тестов, известной как «коэффициент альфа». Много внимания уделял развитию матема­тико-статистического аппарата психологических измерений. Известны также его рабо­ты в области психологии образования и психологии личности. Вел активную организаци­онную работу в научной области, президент Американской психологической ассоциации (1955-1957). Скончался 1 октября 2001 г. в Атертоне (Калифорния).**



Важным собы тием этих лет, событием, касающимся всех исследователей в об­ласти тестирования, было то, что Комитет по тестовым стандартам Американской психологической ассоциации (АРА, 1952), стремясь внести ясность в проблему ва­лидности тестов, выделяет четыре ее основных вида: критериальную, конкурент­ную, содержательную и конструктную. Трудно переоценить опубликованные АП А в 1954 г. «Технические рекомендации доя психологических тестов и диагности­ческих методик» (Technical Recommendations for Psychological Tests and Diagnostic Techniques), а позднее — «Технические рекомендации для тестов достижений» (Technical Recommendations for Achievement Tests, 1955), предоставившие психо­логам долгожданную технологию разработки диагностических инструментов.

Развитию математико-статистического аппарата психологических измерений посвящены в этот период труды Ли Джозефа Кронбаха. Он посвящает их анали­зу внутренней структуры тестов, способам определения надежности и валидно­сти. К этому же времени относятся широко известные исследования Дональда (Риске, который обращается к критериям валидности тестов.

Несомненный интерес представляли и начатые в этот период исследования Георга Раша, разрабатывавшего модель конструирования психологических тестов. Он пытался создать шкалы, нормативные показатели которых были бы незави­симы от конкретной выборки стандартизации. Несмотря на использование этой модели в построении отдельных тестов, а также при компьютерном тестировании, многими психологами отмечается известная софистичность положений Раша.

Большое значение имело принятие АРА в 1953 г. первого свода «Этических стандартов психологов», который в дальнейшем будет периодически обновлять­ся в соответствии с изменяющимися условиями профессиональной деятельности психологов. Проблемам распространения и использования тестов была посвяще­на большая часть этого документа. 11аконец, благодаря усилиям психологов АРА, а также участию Американской ассоциации образовательных исследований и 11а-ционалыюму комитету по измерениям в образовании появляется настольная кни­га для всех, кто занимается разработкой тестов и их использованием, — «Техни­ческие рекомендации для психологических тестов и диагностических методик» (1954). С этого документа начинается упорядочение диагностической деятельно­сти психологов, закладывается ее нормативно-правовая основа.

Среди событий 1950-х гг. нельзя не упомянуть и публикацию «Руководства но диагностике и статистике психических расстройств» (IXSM, 1952), подготов­ленного Американской психиатрической ассоциацией. Э го была новая классифи­кация психических расстройств, которая не могла не повлиять на разработку пси­ходиагностического инструментария. Впоследствии ряд методик будет разраба­тываться как бы под этот классификатор, в первую очередь это относится к тестам, предназначенным для использования в клинике.

1. Развитие психодиагностики в 1960-е гг.

Шестидесятые годы XX столетия — годы дискуссий о тестах. Особенно ожесто­ченными эти дискуссии были в Соединенных Штатах. Обеспокоенность общест­венности соблюдением гражданских прав, в особенности права личности на част­ную жизнь, «подогревала» некоторую подозрительность в отношении тестов для оценки уровня интеллектуального развития и личностных качеств. MMPI подверг­ся жесткой критике потому, что некоторые его вопросы требовали информации о свободе совести и сексуальном опыте. 11отеициал ьно существовала возможность того, что ответы на такие вопросы могут быть использованы не по назначению.

Весь ноябрьский выпуск журнала American Psychologist 1965 г. был посвящен атакам на психологическое тестирование и заявлениям в его защиту. В 1966 г. на уровне сената США обсуждалось решение о полном запрещении тестов, но оно не было поддержано большинством. По словам тогдашнего председателя Комиссии Конгресса США по услугам населению, тесты не оправдывают себя и поэтому не должны использоваться. Много психологов по различным причинам присоедини­лись к этим атакам на тесты. I (екоторые из них никогда не видели ценности опре­деленных тестов, и теперь их мнение было вынесено на суд широкой аудитории и получило большую огласку. Мощный поток критики бихевиористически ориен­тированных психологов был направлен, в частности, на проективные методики.

Как и следовало ожидать, у бихевиористов было много претензий к методикам, предназначенным для измерения личностных особенностей скрытым, непрямым путем. Их раздражали рассуждения о подсознательных конфликтах, механизмах защиты и силе «Я». Они были убеждены в том, что если психологи имеют жела­ние измерить определенные личностные характеристики, то должны делать это путем вычленения непосредственных критериев-показателей этих характеристик. Например, для измерения тревожности должны быть использованы специально предназначенные для этой цели шкалы или, еще лучше, физиологические показа­тели (гальваническая реакция кожи, частота пульса, дыхание). Утверждалось и то, что настолько, насколько это возможно, поведение человека должно наблюдаться и оцениваться в естественных условиях.

Нужно сказать, что усилия критиков не остались тщетными. В относительно короткий период их взгляды стали популярными среди студентов, а также учи­тывались при планировании аспирантских учебных планов. На многих факуль­тетах психологии США преподавание теории и практики проективного подхода сводилось к минимуму знаний о нем или же эти учебные курсы просто ликвиди­ровались. Складывалась ситуация, которая казалась невероятной в 1940-е гг., но которую психологи, пережившие кризис конца 1920-х начала 1920-х гг., посчи­тали бы странно знакомой. В 1963 г. «Журнал проективных методик» сменил на­звание на «Журнал оценки личности».

Проективные методики, первыми испытавшие на себе удар критики, не оста­лись единственным ее объектом. Шкалы по определению уровня интеллектуаль­ного развития подверглись осуждению за то, что при их стандартизации часто не включались выборки из разных этнических групп. Ребенок или взрослый из гет­то сравнивался с более привилегированной группой. 11а основе таких сравнений допускалась дискриминация в школьном обучении и при приеме на работу. Дети, которые получали низкие баллы но тестам, «отбрасывались» в специальные клас­сы, где обучение велось на более низком уровне. Взрослым отказывали в приеме на работу. Вполне понятно, что тесты интеллекта выступали в качестве инстру­мента, обосновывающего социальную несправедливость, и это вызывало возму­щение у широкой общественности.

Нью-Йорк стал первым городом США, который перестал использовать груп­повые тесты для диагностики интеллекта внутри школьной системы, и это было подхвачено в других городах. Группы борцов за гражданские права, родителей и трудовые коллективы были против психологического тестирования, потому что они воспринимали его как ущемление прав личности.

Можно подумать, что все разработчики и пользователи тестов в это время были заняты только тем, чтобы найти укромное место и переждать события. 11оэто не так, наоборот, несмотря на оборонительную позицию, они продолжали продуктивно работать, и как ни странно, в некоторых случаях эта продуктивность была обуслов­лена выдвинутыми против них обвинениями. Весьма показательны данные, при­водимые в «Ежегоднике психических измерений». Седьмое издание «Ежегодника» фактически состояло из двух томов (1972). Если в пятом издании было перечис­лено 957 тестов, в шестом 1219, то в седьмом — 1157. Около 53% тестов в седь­мом издании были новыми, примерно 42% составляли пересмотренные тесты, и только около 6% были «старыми».

Вурос в своем очередном обзоре тестов (1970), направленных на диагностику личностных особенностей, подсчитал, что во второй половине 1940-х гг. таковых было издано 379. Из них 279 были иепроективиые, а 83 - проективные. Подвер­женный значительной критике тест Роршаха оставался исключительно популяр­ным тестом. Он лидировал но количеству публикаций, но его быстро догонял MMPI. Среди других тестов для диагностики личностных качеств наиболее зна­чительное количество исследований было посвящено ТАТ, опросникам Эдвард­са (Edwards Personal Preference Schedule), Олпорта (Allport - Vernon-Lindzey Study of Values), Раймонда Кеттелла (RaymondCattelVs 16 Personality Factors), Калифор­нийскому (California Psychological Inventory), наконец, гештальт-тесту Вендер. Психологическое тестирование, хотя и находилось под огнем критики, казалось, обрастало толстым защитным покрытием.

Одна из основных забот движения за гражданские права в США того времени заключалась в разрыве круга бедности для значительных слоев населения, и од­ним из средств достижения этого было раннее детское обучение. Поэтому возро- лились попытки психологов разработать критерии измерения интеллекта детей младшего возраста.

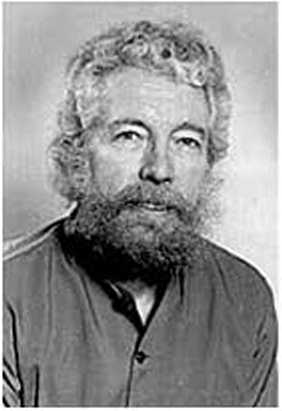
В 1967 г. была представлена новая индивидуально проводимая шкала Вексле­ра для оценки уровня интеллекта дошкольников и младших школьников (Wechsler Preschool and Primary Scale oj Intelligence, WPPSl). В руководстве по этому тесту Векслер критиковал теорию Пиаже, допуская, что «умственные способности не являются несоизмеримыми, напротив, они непрерывны и, следовательно, можно использовать те же или подобные задачи для их оценки в разные возрастные пе­риоды». Представляло интерес и то, что тест предназначался как для белых, так и для детей из других рас.

Спустя два года были представлены Шкалы развития младенцев Бэйли (Bay- lev, 1969), которые был и стандартизированы на 1262 детях в возрасте от 2 до 30 ме­сяцев. Эта выборка, как предполагалось, представляла население США в этом возрастном диапазоне. Тест состоял из шкалы для определения уровня интеллек­туального развития, шкалы моторных способностей и записи поведения младен­цев с оценкой по рейтинговым шкалам.

Вопрос, почему дети плохо успевают в школе, задавался и ранее, но редко с та­кой настойчивостью, как в эти годы. Известные тесты не могли со всей опре­деленностью указать на причины неуспеваемости. Поэтому были разработаны дополнительные тесты, основной целью которых было оценить навыки, необхо­димые для чтения. 'Гремя наиболее известными из них были Миннесотский пер­цептивно-диагностический тест (Minnesota Percept,о-Diagnostic Test), Тест визуаль­ного развития Фростинга (Frostig Test of Visual Development) и Иллинойский тест пснхолингвистических способностей (Illinois Test of PsycholinguisticAbilities, TTPA). Первый из упомянутых тестов был предложен в 1963 г. и повторно стандартизи­рован в 1967 г. на детях в возрасте от 5 до 18 лет. С помощью этого теста предпо­лагалось выявлять детей с эмоциональными расстройствами, а также имеющих проблемы с чтением вследствие воздействия психического или органического фактора. 'Гест Фростинга, как и ТТРА, не был предназначен для диагностики по­ражений мозга, а имел целью определение степени развития некоторых способно­стей. Оба теста были стандартизированы на детях дошкольного и раннего школь­ного возраста. 'Гест Фростинга мог проводиться как индивидуально, так и в груп­пах. Он состоял из субтестов на моторную координацию, умение различать фигуры, а также заданий, связанных с перестановками фигур. ТТРА являлся индивидуаль­но проводимой процедурой, основанной па теории общения Ч. Осгуда. Соответ­ственнолингвистический процесс был поделен на: 1) установление смысла вхо­дящей информации (декодирование), 2) организацию и интеграцию информации (организация) и 3) выражение идей в некоторой форме общения (шифровка). Были разработаны несколько субтестов: слухового и визуального восприятия (де­кодирование); аудио-речевая и визуально-моторная ассоциации (организация); вербальное и мануальное выражение (шифровка).

Ральф Рейтен предложил набор тестов, включая WISC или WAIS, в качестве инструмента для определения зоны поражения места мозга у детей и взрослых. 11абор Рей гена вызвал большой интерес, но почти незамеченным остался простой инструмент разработанный Тайеи (Tien) тест на органическое единство. Он вклю­чал в себя 10 наборов, состоящих из трех цветных картинок каждый. Тестируемо­му показывали первую картинку, а затем он должен был выбрать, какая из двух

остальных подходит к ней. Полагалось, что подбор но цвету более примитивный, чем на основании формы.



Джон Л. Хорн

**Родился 7 сентября 1928 г. Имеет степени бакалавра Денвер­ского университета (1956), доктора философии по психологи­ческим измерениям и личности Иллинойского университета (1965), был студентом Р. Кэттелла. Работал в департаменте пси­хологии Денверского университета как ассистент (1961-1965), ассоциированный профессор (1965-1969), профессор (1970— 1986). Также занимался исследованиями в университетах Лондо­на и Лунда (Швеция). С 1986 г. по настоящее время — профессор психологии университета Южной Калифорнии. Наряду с Кеттэл- лом является создателем теории текучего и кристаллизованно­го интеллекта, которой и была посвящена его докторская дис­сертация «Текучий и кристаллизованный интеллект: факторно­аналитическое исследование структуры первичных умственных способностей” (1965).**

Как можно было заметить, в нашем историческом обзоре речь идет преимуще­ственно о тестах, разрабатываемых американскими психологами. Разумеется, это не означает, что психологи других стран оставались в стороне от подобных иссле­дований. Просто их вклад не столь значителен. Очень часто тесты, разрабатывае­мые за пределами США, базировались на уже имеющихся методиках. Примером может служить начатая британскими психологами в 1965 г. разработка нацио­нального теста для измерения интеллекта, теста, призванного заменить популяр­ные шкалы Векслера и Стэнфорд—Вине. Британские шкалы способностей (British Ability Scales, BAS) были итогом этой работы. 'Гест предназначался для обследо­вания лиц в возрасте от 2,5 до 17,5 лет и состоял из 23 шкал, направленных на из­мерение шести областей интеллекта: скорости информационных процессов, мыш­ления, пространственного воображения, перцептивного отбора, кратковременной памяти, наконец, восстановления и применения знаний. В свою очередь каждая из шкал содержала несколько субшкал. Три показателя характеризовали интел­лект /О общий, /О визуальный и IQ вербальный. Особенностью этого теста было то, что он основывался на различных, фактически несовместимых друг с другом теориях. 'Гак, например, некоторые субшкалы создавались на основе теории ла­тентных черт Ваша, другие опирались на теорию Ж. Пиаже. 11есмотря на то что позднее этот тест был рестандартизирован в США (Эллиот, 1990), он так и не смог заменить шкалы Векслера.

В области развития теории интеллекта наиболее заметным явлением 1960-х гг. становится кубическая модель известного американского психолога Дж. Гилфор­да. Продолжая традиции Л. Терстоуна, в соответствии со взглядами которого ин­теллект складывается из отдельных, независимых друг от друга способностей, Дж. Гилфорд предполагает существование 120 факторов интеллекта и разрабаты­вает тесты для их измерения.

В середине 60-х гг. Дж. Хорн завершает свое докторское исследование по изу­чению структуры интеллекта. Позднее это исследование приведет к теории, ко­торая будет играть заметную роль в измерении способностей, — теории текучего и кристаллизованного интеллекта (совместное Р. Кеттеллом).

Значимым событием этого десятилетия была разработка критериально-ори­ентированного тестирования1. Термин был введен Р. Гласером (R. Glaser, 1963). В отличие от обычного тестирования, ориентированного на нормы, в критери­ально-ориентированном в качестве системы отсчета используется конкретная об­ласть содержания теста. Результат испытуемого не то, как он выглядит сравни­тельно с другими, а, скажем, освоенный набор арифметических операций, объем словаря и т. д. Как отмечала А. Анастази, в общем виде критериально-ориентиро­ванный подход равносилен интерпретации результатов теста соотносительно с его доказанной валидностью, а не «посредством неких туманных сущностей, лежащих 1} его основе». Критериально-ориентированное тестирование находит свое при­менение прежде всего в области обучения (см. ниже раздел, посвященный тес­там 1} образовании).

Джулиан Бернард Роттер

**Родился в 1916 г. в Бруклине. Бакалавр в области химии (Бруклин­ский колледж, 1937), магистерская и докторская степени по психо- щ | логии (Айовский университет, 1938 г. и Индианский университет,**

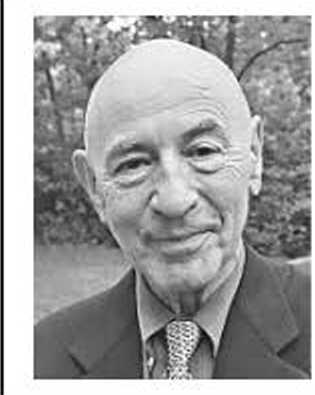
**I 1941). После Второй мировой войны, во время которой служил** ' **военным психологом, работает с Дж. Келли в университете Огайо. С 1963 г. профессор психологии Коннектикутского университета. Основные работы в области социального научения и клинической психологии. В исследованиях личности исходил из признания ин­дивидуальных различий в сфере возложения ответственности за то, что происходит с человеком. Ввел понятия интернального и экстернального локуса контроля. Первым обладают лица, склон­ные принимать ответственность на себя, а второй характерен для тех, кто приписывает ответственность внешним факторам (случай, судьба и т. п.). В об­ласти психологического тестирования личности исходит из того, что любой тест должен базироваться на развитой теории, касающейся природы измеряемого явления. Помимо шкалы интернальности—экстернальности разработал и другие личностные тесты, один из наиболее известных — тест «Неоконченные предложения». Умер в 1985 г.**



Создание наиболее заметных личностных опросников связано с появлением новых психологических концепций. Достаточно ярким примером может служить развиваемая Джулианом Бернардом Роттером в рамках теории социального на­учения концепция локуса контроля. Созданная на ее основе шкала экстерналь­ности — интернальности (1966) вызвала значительный интересу психодиагностов и послужила основой для большого числа исследований, обобщенных в 1980-е гг. (Researsh with the Locus of Control Construct - «Исследование с конструктом локус контроля»: В 3 т., 1981 1984). 11ельзя обойти вниманием и еще один личностный опросник, базирующийся на теории потребностей, развитой Генри Мюрреем. Это Форма для исследования личности (The Personality Research Form, PR Г), представ­ленная в 1967 г. Джексоном. Данный опросник можно отнести в известном смы­сле к тяжелой артиллерии психодиагностики; первоначально он состоял из двух параллельных форм, насчитывающих но 440 заданий, также были разработаны еще две параллельные формы по 330 заданий! Кще одна теория, на этот раз тео-

; 11есмотря на то что этот термин употребляется до настоящего нрсмсни, появились и другие терми­ны, более точно отражающие смысл данного вида тестирования. Анастали, например, предпочитает говорить о предметно-ориентированных тестах.

рия развития Эрика Эриксона, была основой для разработки Опросника психо­социального баланса (The Inventory of Psychosocial Balance, 1963). Хотя упомяну­тые опросники и не занимали первых мест в рейтингах популярности, для нас они важны тем, что наглядно иллюстрируют ту мысль, которую приходится неодно­кратно повторять: развитие психодиагностики, преодоление разной глубины кри­зисов обеспечивается не только совершенствованием математико-статистическо­го аппарата, но прежде всего развитием теории измеряемых явлений.



Вальтер Мишель

**Родился в 1930 г. в Вене. Бакалавр Нью-Йоркского университета (1952), магистр того же университета (1953). Докторскую дис­сертацию защитил в университете штата Огайо (1956). Профессор ряда университетов США. На формирование взглядов Мишеля наибольшее влияние оказали Дж. Келли и Д. Роттер, известный как создатель шкалы интернальности—экстернальности. Широко известен как критик теории личностных черт. В последние годы занимается изучением мыслительных процессов. Его исследо­вания в области психологии личности широко известны во всем мире, и без упоминания о них невозможно представить себе психо­логию XX в.**

Наблюдается определенный прогресс в разработке проективных техник. Тест Хольцмана был предложен как ответ на критику, направленную против теста Рор­шаха. Эти «чернильные пятна» имели две эквивалентные формы, каждая из кото­рых состояла из 45 карточек-заданий. От обследуемого требовалось дать по одно­му ответу на каждую карточку. Выли установлены нормативные показатели. Од­нако этот тест не получил широкой поддержки среди психологов. 'Гем не менее, несмотря на продолжающуюся критику проективных методик, не только появля­ются новые, но и не снижается популярность уже известных. Достаточно сказать, что опубликованная в 1964 г. библиография исследований с тестом Роршаха на­считывала 3855 наименований! Из этого следует, что даже в случае одной из про­ективных методик, пусть самой популярной, речь может идти о сложившейся об­ласти научных исследований.

Ближе к концу 1960-х гг. психологическая общественность многих стран ми­ра вовлекается в дискуссию, начавшуюся с публикации книги Вальтера Мишеля «Личность и оценка». 15 категорической форме Мишелем утверждалось то, что нет постоянства, устойчивости в личностных чертах, которые измеряют психологи. Следовательно, результаты таких измерений, по сути, дезинформация и должны быть заменены измерениями среды, в которой осуществляется поведение лично­сти. Эта дискуссия стимулировала внимание исследователей к факторам окру­жающей среды, к тому, что находится за пределами личности. Компромиссное решение в конце концов свелось к тому, что вариативность поведения человека объясняется взаимодействием личности и ситуации. Эта дискуссия напомнила психологам более ранние споры в социальной психологии, споры о том, насколь­ко атттюды личности реализуются в ее поведении.

Отнюдь не случайно дискуссия, инициированная М ишелем, совпала с началом бурного развития такой области психологии, как «психология среды». Естествен в связи с этим и интерес к инструментам оценки окружения. Появляются шкалы оценки домашней обстановки, апробируются методики описания окружения че-

рез типы поведения находящихся в этом окружении людей, изучается возмож­ность создания шкал для предсказания успехов в развитии интеллекта и дости­жений в учебной деятельности. В этих исследованиях преодолевается традицион­ная для психодиагностики индивидуально-психологическая парадигма.

Артур Дженсен

**Родился 24 августа 1923 г. Обладатель степени бакалавра Калифорнийского универси­тета (1945), магистра государственного колледжа Сан-Диего (1952), доктор философии Колумбийского университета (1956). Ученик Ганса Айзенка. Работал ассистентом в Ин­ституте психиатрии Университета штата Мериленд (1955-1956), в качестве приглашен­ного исследователя — в Институте психиатрии Лондонского университета (1956-1958). Профессор Калифорнийского университета (1958-1966), психолог-исследователь Ин­ститута обучения человека (с 1961) и профессор психологии образования (с 1966) того же университета. В историю психологии и психодиагностики вошел как наиболее после­довательный пропагандист и защитник теории наследуемости интеллекта, причем этот интеллект полагается доступным для измерения психологическими тестами. Основные работы Дженсена посвящены доказательству того, что уровень интеллекта национальных меньшинств США (афроамериканцы, мексиканцы и др.) ниже, чем у белого населения, и это обусловлено генетически.**

Наконец, 1960-е гг. - это годы появления компьютеризированных тестов (первые такие тесты появляются в начале 1960-х). Уровень развития информаци­онных технологий позволяет психологам возложить решение многих диагности­ческих задач на компьютер, который обещает стать незаменимым инструментом ведущего исследования психолога. Одним из первых компьютеризированных те­стов был MMPI'. Интересно то, что уже на сравнительно раннем этапе компьюте­ризации тестов осознаются те опасности, которые могут возникнуть на этом пути. В изданных Американской психологической ассоциацией «Стандартах для об­разовательных и психологических тестов и руководств к ним» {Standards for Educational Psychological Testing, 1966) было введено требование разумного объяс­нения тех оснований, на которых базируются программы интерпретации комнь- ютеризирован11ых тестов.

151961 г. начался новый проект Института психических измерений Вуроса. До­полнительно к «Ежегоднику психических измерений» выпускается первый том нового издания Tests in Print, призванного, так же как и «Ежегодник», инфор­мировать специалистов о новых коммерческих тестах и результатах, полученных при их использовании.

Завершились 1960-е гг. грандиозным скандалом, вызванным публикацией Артуром Дженсеном (Jensen, 1969) в Гарвардском образовательном обозрении работы под названием «Насколько мы можем повысить коэффициент интеллек­та и успеваемость в школе?» (How much can we boost IQandscholastic achievement), в которой на основе значительных исследований сделан вывод о том, что интел­лект, измеряемый с помощью тестов, на 80% обусловлен генетически. На основа­нии этого автор утверждал, что различия в интеллекте между черными и белыми школьниками также обусловлены генетическими различиями между расовыми группами. Реакция на эту статью была шокирующей. К счастью, начавшиеся ра­совые волнения были предотвращены публичной негативной реакций на «иссле-

' Мерная компьютерная психологическая программа была использована н начале 1960-х гг. в клини­ке Майо (Миннесота), в кото|юй было много пациентов, но очень мало психологов.

дования» Дженсена большинством американских ученых и общественных деяте­лей. Гем не менее споры о наследуемости интеллекта, затрагивающие не только психологов, но и широкие круги общественности, будут продолжаться и далее.

1. Развитие психодиагностики в 1970-е гг.

I la протяжении 1970-х гг. психологическое тестирование продолжало подвергать­ся нападкам со стороны критиков, работающих как в этой области, так и вне ее. Основные направления критики были теми же, что и ранее: тесты обвиняли в том, что на их основе осуществлялась сегрегация детей, многих людей лишали возмож­ности получения образования, в том числе профессионального. Отмечалось, что по многим тестам отсутствовали убедительные данные, касающиеся их валидно­сти. Выли высказаны предложения о полном отказе от проведения психологиче­ских тестов. При этом высказывалось мнение о том, что наблюдение за поведени­ем человека в естественных условиях имеет более важное значение, чем тестиро­вание. Менее ортодоксальные борцы с тестами предлагали создать новые тесты, которые были бы более валидны, нежели старые, и имели бы репрезентативные выборки стандартизации. Также предлагалось разрабатывать узкоспециализиро­ванные тесты с заранее определенными и ясными критериями валидизации.

Американская психологическая ассоциация (ЛИЛ) в 1975 г. подготовила спе­циальный отчет для своих членов. В этом отчете были представлены данные о су­ществовании определенных различий, обнаруженных при тестировании интел­лекта у черных и белых. Средние результаты белых детей были выше примерно на одно стандартное отклонение, чем средние результаты черных подростков. Вы­ло выяснено, что эти различия постоянны на протяжении школьных лег, но они не могли служить основанием для сегрегации детей но расовому признаку и рас­сматриваться как доказательство генетических различий между этими расами. ДНА предложила новое понимание интеллекта, согласно которому он прежде все­го определяется через навыки, знания и установки на обучение. Соответственно тесты интеллекта должны содержать задания, репрезентирующие таким образом понятые его проявления. Выл сделан вывод о настоятельной необходимости «луч­шего и более справедливого использования тестов».

Отчет ДНА повлек за собой немедленный ответ со стороны представителей того меньшинства психологов, которое выступало против тестов: «Психологиче­ское тестирование исторически было квазинаучным инструментом для увекове­чивания расизма... оно выкопало выгребную яму... для ошибочных данных, кото­рые усиливают эгоизм белых путем унижения черных людей и являются потен­циальной угрозой геноцида черных» (статья Джексона, опубликована в журнале American Psichologist, 1975).

11есмотря на неутихающую борьбу с психологическими тестами, их количество продолжало расти. Совершенствуются известные тесты интеллекта, в 1974 г. была опубликована новая редакция шкалы Векслера для детей (WISC-R). Не остается без внимания психологов и знаменитый Стэнфорд Вине тест. Во многом благо­даря усилиям Роберта Торндайка появляется новая рестандартизация, выпол­ненная на значительной выборке (1972). В дальнейшем эта работа будет продол­жена, и очередная рестандартизация теста появится уже в 80-е гг. (Торндайк с коллегами, 1986).

Роберт Л. Торндайк

Родился в 1910 г. Сын известного американского психолога Эдварда Торндайка. Получил степени бакалавра по математике Веслианского университета (1931), магистра психоло­гии (1932) и доктора философии (1935) Колумбийского университета. Ассистент профес­сора психологии в Университете имени Вашингтона (1934-1936), позднее — в Колумбий­ском университете (1936-1939), там же работал как ассоциированный профессор (1940— 1948) и профессор (1948-1976). В годы Второй мировой войны — майор воздушных сил, занимался отбором пилотов. В 1953 г. был президентом Психометрического общества. Основные исследования посвящены тестированию способностей. Известен как созда­тель теста когнитивных способностей (совместно с Э. Хаген), а также группового школь­ного теста умственных способностей (совместно с И. Лоржем, 1954). Умер в 1990 г.

Усилия ученых также были направлены на разработку новых критериев интел­лекта, прежде всего тех, которые не были бы связаны с культурой. Объектом при­стального внимания некоторых ученых становятся появившиеся несколько ранее так называемые «культурно свободные» тесты, но реализуемые в них попытки ос­вободиться от кулыурно-социальных факторов оказываются в конечном счете тщетными. Один из авторов таких тестов Раймонд Кеггелл — в 1971 г., основы­ваясь на исследованиях своего ученика Дж. Хорна (1965), представляет на суд научной общественности новую теорию, в которой пытается решить пресловутый вопрос о соотношении природного и приобретенного в интеллекте. Развивая взгля­ды Спирмена, он полагает, что (7-фактор складывается из двух общих факторов, которые были названы текучим и кристаллизованным интеллектом. По сути, те­кучий интеллект — то, что генетически детерминировано, а кристаллизованный зависит от социума и как раз является таким интеллектом, который измеряется традиционными тестами. Правда, он сообщает, что и кристаллизованный интел­лект не просто вместилище всего того, что получено личностью в ходе ее разви­тия, но также, только в меньшей мере, детерминирован генетически. Теория Хор­на- Кеттелла не осталась незамеченной и не раз становилась предметом дискус­сий не только в эго десятилетие, но и позднее.

В работах известного английского психолога Ганса Айзенка продолжает прово­диться мысль о том, что измеряемый тестами интеллект по меньшей мере на 80% генетически детерминирован. Во многом итоговая работа этого ученого «Структу­ра и измерение интеллекта» (The Structure and Measurement of Intelligence 1979) помимо новой модели интеллекта, во многом повторяющей гилфордовскую, до­водит до читателя новые данные о «расщеплении 10». Фактически эти данные не оставляют места для средовых воздействий на интеллект.

Огромное значение, и не только в США, для подведения хотя бы предваритель­ного итога бесконечных дискуссий, посвященных измерению IQ, имела публика­ция книги Леона Дж. Кэмина «Наука и политика IQ» (The Science and Politics of 10, 1974). Заслуга Кэмина состоит прежде всего в том, что он подверг тщатель­ному анализу эмпирический материал, на котором базируется теория генетиче­ской предопределенности интеллекта. Оказалось, что известный английский пси­холог Сирил Барт, данные близнецовых исследований которого считались наибо­лее обширными и значимыми, эти данные попросту фальсифицировал. 11а основе своих изысканий Кэмин сообщает: «Мы видим, что данные Барта, говорящие о бесспорно самом сильном влиянии наследственности, несостоятельны из-за арифметических несообразностей и словесных противоречий. Несколько описа-

ний того, как собирались данные, не совпадают друг с другом точно так же, как и описание применявшихся “тестов”. Оценки имеют субъективную окраску. Пол­ное отсутствие информации о методических подробностях следует считать про­сто недопустимым. Никакая наука не может принять за основу подобные данные» (Kamin, 1974, р. 67).

Леон Дж. Кэмин

**Родился в 1924 г. Бакалавр (1949) и доктор философии (1950) Гарвардского университе­та. Работал в качестве профессора в Мак-Джилл и Королевском университетах. Профес­сор и руководитель департамента Мак-Мастер университета Онтарио (Канада, 1957— 1968). С 1968 г. профессор Принстонского университета. Одним из первых доказал, что многие из исследований Барта, якобы подтверждающие генетическую предопределен­ность интеллекта, фальсификация. Много пишет о вреде и опасности теорий генетиче­ской обусловленности** 10. **Одна из основных книг на эту тему — «Природа Интеллекта. Битва за разум!», содержащая полемику с Г. Айзенком и написанная совместно с ним, — переведена на русский язык (2002).**

Сирил Людовик Барт

**Родился в 1883 г. в Лондоне. Степени бакалавра (1907), магистра (1909) и доктора (1923) получил в Оксфордском университете. На формирование взглядов Барта оказало влия­ние знакомство с Ф. Гальтоном. Профессиональная деятельность связана в основном с Лондонским университетом (профессор педагогики — 1924-1931 гг., профессор пси­хологии университетского колледжа — 1931-1950 гг.). Исследования Барта по генетике интеллекта, первоначально высоко оцененные благодаря значительным выборкам испы­туемых, оказались, как было доказано, попыткой выдать желаемое за действительное. В данном случае желаемым было доказательство того, что интеллектуальное развитие че­ловека наследственно детерминировано. Выходит в отставку в 1951 г., скончался в 1971 г.**

Так была разоблачена, вероятно, одна из самых крупных мистификаций в пси­хологической науке. Теория генетической предопределенности интеллекта, со­гласно одному из центральных положений которой имеющиеся тесты измеряют природный интеллект, оказалась зданием, выстроенным без фундамента. 'Гем не менее это лишенное опоры и давшее трещины здание продолжают «ремонтиро­вать» до сих пор.

Большинство новых инструментов измерения личности были опросниками, многие из которых могли бы быть приспособлены для компьютерной обработки. Хотя и в этой области психодиагностики, как и можно было ожидать, критиче­ские голоса были сродни тем, которые раздавались почти 50 лет тому назад: ин­формация при самоотчетах искажается, люди могут быть в неведении относитель­но особенностей собственного поведения, вопросы могут не затрагивать важные аспекты личности.

Из личностных опросников, появившихся 1} 1970-е гг., стоит отметить Опрос­ник общего здоровья Д. Голдберга (1972) и разработанный 'Г. Миллоном Кли­нический многоосевой опросник (1977). Опросник Голдберга был предназначен для диагностики психического благополучия, эмоциональной стабильности. Один из вариантов опросника (1978) быстро получил популярность как своего рода ме­рило «качества жизни» и был переведен на 28 языков.

Миллон создает опросник на основе собственной теории, согласно которой расстройства личности трактуются как прототипы. Каждый прототип содержит множество разновидностей. Таким образом получается, что, например, шизоид-иые или депрессивные типы не существуют обособленно, а являются различными формами выражения ядра или прототипа личности. Опросник в конце 1970-х начале 1980-х гг. начинает активно внедряться к клиническую психодиагности­ку, чему способствует его соответствие принятым за рубежом классификаторам психических расстройств (DSM-Ш, а позднее - DSM-IV).

15 психодиагностике, особенно клинической, по-прежнему продолжают поль­зоваться популярностью проективные методики, применение которых из-за часто недоказанной валидности вызывает дискуссии среди психологов. 11екоторые кли­ницисты, такие как Хольт (I loll, 1971), продолжали утверждать, что результаты, полученные с помощью проективных техник, могут дать гораздо больше, неже­ли любая компьютерная распечатка, несмотря на то что они были получены эмпи­рическим путем.

Была предложена еще одна интерпретационная система для теста Роршаха (Бхпег, 1976). Не характерной особенностью является психометрическая ориен­тация автора, стремящегося найти формулу для любого ответа испытуемого. К концу 1970-х гг. начинается активно проводимое Экснером внедрение этой си­стемы в мировую роршахиану. Идет процесс постепенного вытеснения других схем интерпретации результатов по тесту Роршаха, о чем свидетельствуют соот­ветствующие конгрессы и симпозиумы.

Характерной чертой развития психодиагностики в 1970-е гг. в развитых стра­нах мира становится ее компьютеризация. Резко возрастает количество компью­терных версий тестов. Однако уже раздаются и первые призывы к тому, чтобы оце­нить последствия компьютеризации, изучить валидность и надежность тестов, предъявляемых и обрабатываемых с помощью компьютера. Возможности, предо­ставляемые компьютером, реализуются в так называемом адаптивном тестирова­нии[[14]](#footnote-15). Адаптивное тестирование строится на основе разных процедурных моделей, но в конечном счете исследователь стремится из некоторого множества заданий предъявить испытуемому те, с которыми он может справиться.

В то же время в целом психологи уделяют тестированию все меньшую долю своего времени. В этом смысле показательны клинические психологи, которые всегда были активными потребителями разного диагностического инструмента­рия. Так, если в 1959 г. в США около 44 % времени клинических психологов было уделено диагностированию с помощью тестов, то этот показатель снизился при­мерно до 24% в 1976 г. Частично этот спад может объясняться возрастающей ро­лью психологов в психотерапии. Обучение психологическому тестированию ста­ло занимать меньше места в аспирантских программах по психологии.

В 1974 г. в Монреале на Конгрессе Международной ассоциации прикладной психологии (International Association of Applied Psychology, l ААР) происходит важ­ное для развития и координации психологических измерений событие - учрежде­на Международная тестовая комиссия (International Test Commission, ТТС), в состав которой вошли представители 15 стран (в настоящее время входят национальные психологические общества 25 стран, а также все крупные издательства тестов). В этом же году увидел свет первый выпуск Бюллетеня ГГС. Устав и основные орга­низационные документы Комиссии были приняты позднее, в 1976 и 1978 гг.

15 1970-е гг. применительно к области измерения индивидуально-психологи­ческих различий наиболее употребительным становится термин, который к насто­ящему времени во многих странах Западной Кировы и США почти полностью вытеснил ранее распространенный психологическое тестирование. Это — пси­хологическая оценка (см. об этом ниже).

15 1970 г. известный Институт психических измерений Буроса выпускает об­ширный справочно-обзорный том, посвященный личностным тестам (Personality Test and Reviews /), а четыре года спустя выходит в свет второй выпуск Tests in hint II. Оказался весьма урожайным на справочную литературу но тестам 1975 г. Пик начатой в 1970 г. Институтом Буроса деятельности по изданию тематических сводок тестов приходится на 1975 г. Б этом году вышли многостраничные тома, посвященные тестам для измерения интеллекта, математическим личностным (второй выпуск) и др.

Заключая рассмотрение событий 1970-х гг., следует отметить и появление но­вого издания вышедших в 1966 г. «Стандартов для тестов». Изменилось их назва­ние. Они стали именоваться «Стандартами для образовательных и психологиче­ских тестов» (Standards for Educational and Psychological Tests, 1974). «Стандарты» становятся известными во многих странах мира, на их основе создаются нацио­нальные требования к психологическим тестам, их разработчикам и пользователям.

1. Развитие психодиагностики в 1980-е гг.

В начале 1940-х гг. будущее психологического тестирования, во всяком случае в США, казалось отнюдь не светлым. Один из выпусков журнала American Psycho­logist (октябрь 1981) был полностью посвящен тестированию и грозящим ему опасностям, однако в дискуссиях наметилась и очевидная позитивная тенденция, суть которой сводилась к тому, что данное направление исследований не должно быть утрачено для науки и практики.

Количество тестов продолжало расти. Для диагностики личностных особен­ностей было разработано немало новых опросников, но исследователей по-преж­нему беспокоила мысль о том, что ответы на вопросы могут быть сознательно или неосознанно фальсифицированы. Валидность оставалась наиболее уязвимым местом почти каждой диагностической методики, особенно проективной. 'Гем не менее годы критики относительно мало повлияли на статус проективных тестов. В первый десяток по популярности входили почти те же тесты, что и в прошлом десятилетии: MMPl, WAIS, гештальт-тест Бендер, тест Роршаха, WISC, тест на до­полнение предложений, ТАТ, рисунок человека и некоторые другие. Данные о наи­более часто используемых в США тестах в период с 1935 по 1982 г. представлены на с. 79.

Большой интерес вызывало появление последней (четвертой) версии шкалы Стэнфорд-Бине (четвертой). Это были 15 субтестов с заданиями, расположенны­ми в порядке возрастания трудности. Большое значение имело изменение отно­шения к тому, что измерял тест. Постепенно уходят в прошлое применительно к тестированию интеллекта термины «умственный возраст», «интеллект» и «/Q». Они были заменены понятиями «когнитивное развитие» и «стандартный возраст­ной балл». «Сырые» баллы, полученные в результате обследования, конвертиро­вались в стандартный возрастной балл (СВБ).

|  |  |
| --- | --- |
| Тест | Ранговое место |
| Миннесотский многоаспектный личностный опросник | 1 |
| Шкала интеллекта Векслера для взрослых | 2 |
| Гештальт-тсст ISciiдер | 3 |
| Гест Роршаха | 4 |
| Шкала интеллекта Векслера для детей | 5 |
| Тест тематической апперцепции | 6 |
| Гест на завершение предложений | 7 |
| Гест «Нарисуй человека» | 8 |
| Гест «Дом дерево человек» | 9 |
| 11 ибода тест | 10 |
| Гест Роггсра на завершение предложений | 11 |
| Шкала памяти Векслера | 12 |

Что дали эти изменения? Согласно некоторым критикам, они были попыткой преодолеть 20-летний спад в тестировании интеллекта (Spruill, 1987). Введение показателя СВЬ в новую версию теста Стэнфорд—Вине принесло несомненный успех его разработчикам, правда, несколько омраченный тем, что в этом тесте стан­дартное отклонение было равно 16, в то время как большинство остальных шкал имело стандартное отклонение 15. Гем самым затруднялось сопоставление ре­зультатов, полученных с помощью разных тестов. Четвертая версия шкалы Стэн­форд—Вине была призвана погасить тот негативный эмоциональный заряд, носи­телем которого был IQ-показатель. В какой мере это удалось, сказать трудно, во всяком случае, понятие стандартного возрастного балла быстро нашло горячих сторонников среди тех, кому надоело обсуждать вопросы, связанные с наследу­емым и приобретенным в интеллекте, отложив их решение до лучших времен.

Дальнейшее развитие получают векслеровские шкалы для измерения интел­лекта. Незадолго до смерти его создателя выходит переработанный WAIS (WAIS-R, 1981). 11овая версия Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-R) появилась в 1989 г. Эта шкала была повторно стандартизирована на 1700 детях от 3 лет до 7 лет и 3 месяцев, имела лучшие задания, были внесены другие измене­ния, но в основном это была та же самая шкала.

Свежей струей в тестировании интеллекта была появившаяся в это десятиле­тие батарея для измерения интеллекта детей, разработанная в Университете Ала­бамы Аланом Кауфманом. Оценочная батарея Кауфмана для детей (Kaufman Assessment Battery for Children, 1983) вобрала в себя последние достижения в обла­сти тестирования интеллекта. Автор отказывается от традиции, согласно которой детей относили к той или иной категории на основе коэффициента интеллекта. В оценочной батарее для характеристики умственного развития ребенка исполь­зуются множественные показатели, а все когнитивные задачи рассматриваются автором в качестве критериев того, чему ребенок научился.

11есомненным достижением психологов 1980-х гг., достижением, имеющим не­посредственное отношение к диагностике способностей, было издание в период с 1982 по 1989 г. пятитомника «Успехи в психологии человеческого интеллекта» (Advances in The Psychology of Human Intelligence). Этот труд был издан под редак-

имей известного американского психолога Роберта Стернберга, чья иерархиче­ская модель интеллекта, разрабатывавшаяся в этот период, претендовала на объяс­нение взаимоотношений между интеллектом, с одной стороны, и познавательными процессами, опытом индивида, наконец, его поведением, с другой — (подробнее об этом далее). 11есмотря на то что эта модель интеллекта носит откровенно ког­нитивистский характер, важно то, что ее автор критикует психофизиологическую редукцию интеллекта, свойственную, например, исследованиям Г. Айзенка. Еще одним свидетельством внимания психологов к проблеме интеллекта стало изда­ние «Международного информационного бюллетеня по человеческому интеллек­ту» (Human Intelligence International Newsletter. 1980- 1987), который освещал не только исследования в разных странах, но и приложение их результатов в облас­ти образования. Важным событием для понимания места и значения тестов в совре­менном обществе становится выход в свет книги «Тестирование способностей: об­ласти применения, следствия и полемические вопросы» (Ability Testing: Uses, Con­sequences, and Controversies, 1982). В этом двухтомном труде рассматривались результаты использования тестов способностей в школах и высших учебных за­ведениях, при приеме на работу. Особое внимание было уделено этическим про­блемам, возникающим в психологическом тестировании.

Роберт Стернберг

**Родился 8 декабря 1949 г. в Ньюарке (Нью-Джерси) в учительской семье. Интерес к пси­хологии, особенно тестам интеллекта, возник у него еще в детские годы из-за того, что во время обучения в школе он всегда имел низкие показатели по этим тестам и не мог со­гласиться с подобным обстоятельством. Окончил Йельский университет со степенью ба­калавра (1972), степень доктора философии получил в Стэнфордском университете (1975). Профессор факультета психологии Йельского университета. Имеет многочислен­ные публикации по различным направлениям психологической науки, один из наиболее часто цитируемых современных исследователей. Избирался президентом Американской психологической ассоциации. Наибольшую известность получила его триархическая тео­рия интеллекта.**

В эти годы еще одна теория пополняет анналы психологии интеллекта, lie со­здатель Ховард Гарднер стремится доказать, что интеллект — явление многоком­понентное, а эти компоненты (по крайней мере пять) функционируют самостоя­тельно и отличаются друг от друга (подробнее см. далее).

Пополняется арсенал личностных опросников. Достоянием психодиагностов в 1989 г. становится ММ 14-2. I (есмотря на свое сходство с MMPI, ММ 14-2 — это новый диагностический инструмент. Такой вывод следует из множества новаций в MMPI-2. Достаточно сказать, что появилось 15 новых так называемых содер­жательных шкал, каждая из которых, за исключением трех, «сопровождается» разным количеством субшкал (всего 27 субшкал). Имелись и другие новшества. Опросник был стандартизирован на выборке с одинаковым представительством мужчин и женщин и пропорциональным представительством национальных мень­шинств. Необходимость в появлении ММР1-2 обусловлена различными причи­нами. Прежде всего следует вспомнить о том, что с момента рождения MMPI про­шло немало времени и требовалась но крайней мере очередная стандартизация. Разработчики стремились исключить двусмысленные или «обидные» утвержде­ния, например такие: «Я думаю, что Линкольн был более знаменитым человеком,

нежели Вашингтон». Также за прошедшие десятилетия подверглись изменениям смысл и значение некоторых утверждений, таких, в частности, как утверждение: «Я важная особа». Нели в 1930-е гг. только 9% нормальных взрослых людей со­глашались с этим утверждением, то в конце XX в. ситуация резко изменилась. Примерно 49% современных американских мужчин и женщин согласны с этим утверждением! В MM/Y-2 был также осовременен язык около 14% утверждений.

Ховард Гарднер

**Родился 11 июля 1943 г. в Скрентоне (Пенсильвания) в семье немецких евреев, эмигрировавших в 1938 г. в США. Окончил Гарвардский университет со степенью бакалавра по специаль­ности «Социальные отношения» (1965). Также обучался в Лон­донской школе экономики (1965-1966), Гарвардской медицин­ской школе и Бостонском университетском центре по изуче­нию афазий (1971-1972). Имеет степень доктора философии**

1. **. Трудовую деятельность начал в качестве учителя музы­ки (1958-1969). Работал в Бостонском госпитале психологом**
2. **, позднее — в Бостонской университетской школе ме­дицины (1972-1975). В Гарвардском университете был руково­дителем продолжающегося и ныне проекта «Зеро» (1973), профессор этого университета (1986-1998). Профессор ме­дицины (1979) и неврологии (1984) Бостонской университетской школы медицины. В на­стоящее время — профессор Гарвардской высшей школы образования (с 1998). Гарднер широко известен своими работами в области педагогической психологии, психологии ис­кусства и творчества. Автор 23 книг, переведенных более чем на 20 языков мира. Созда­тель теории множественного интеллекта, представленной в книге «Структура ума. Теория множественного интеллекта» (1983).**



Восьмидесятые годы годы значительного оживления в факторных исследо­ваниях личности. 11а симпозиуме, посвященном факторным исследованиям лич­ности (Гонолулу, 1980), в выступлениях Льювиса Гольдберга, Наоми Такемото, Андре Комрея и Джерси Виггинса обосновывалась пятифакторная модель лично­сти. получившая название «Большой пятерки». Нельзя сказать, что ее авторы были полностью оригинальны в своих изысканиях (ср. с исследованиями, выпол­ненными Терстоуном в 1930-х гг., и более поздними работами Р. Кеттелла), тем не менее модель вызвала значительный интерес. Пауль Коста и Роберт Макгри, ранее развивавшие трехфакторную модель личности (1976), добавляют к своим факторам нейротизма, экстраверсни и открытости опыт}- еще два: склонности к согласию и добросовестности. На основе этой модели ими создается первый опросник, предназначенный для диагностики «Большой пятерки» (1985).

'Гем временем появляется множество компьютерных версий тестов, которые все чаще привлекают психологов. Б течение 1983-1984 гг. результаты 300 тыс. те­стовых исследований интерпретировались с помощью компьютера и высказыва­лись предположения, что к 2000 г. практически все психологические тесты будут автоматизированы. Однако если в 1970-е гг. многие психологи оказались очарова­ны возможностями компьютеров и неособенно прислушивались к голосам,заяв­лявшим о проблемах, которые приносит с собой компьютеризированное тестиро­вание, в это десятилетие предостережения звучат все чаще, носят более обоснован­ный характер и не остаются без внимания научной общественности. Указываетсяна необходимость продолжения исследований но определению валидности мно­гих из автоматизированных тестов и полученных таким образом интерпретаций (Groth-Marnal и Shumaker, 1989). Компьютерные интерпретации, как оказалось, нуждаются в периодическом пересмотре. Также отмечается то, что должны быть решены вопросы, связанные с квалификацией, с одной стороны, разработчиков программного обеспечения, а с другой психологов, проводящих компьютерное тестирование. Компьютерные интерпретации справедливо характеризуются как такие, которые грешат расплывчатыми утверждениями общего характера и тем самым применимы почти к каждому человеку.

15 1984 г. появляется еще одно справочное издание, посвященное тестам, «Критика тестов» (Test Critiques), которое наряду с «I{жеродниками психических измерений» становится важным источником информации и критических оценок в отношении сотен тестов. Завершится эта десятитомная серия в 1994 г.

Переиздание Американской психологической ассоциацией в 1985 г. «Стандар­тов для образовательного и психологического тестирования» (Standards for educational and Psychological Testing) явилось очередной вехой в совершенствова­нии нормативно-правовой основы диагностической деятельности.

В 1982 г. Любин, Ларсен и Матараццо опросили более 200 психологов, рабо­тавших в психиатрических больницах, общинных центрах психического здоровья, школах для умственно отсталых, психологических консультациях и больницах для ветеранов. Психологов просили расставить в порядке убывания наиболее ча­сто используемые ими тесты. 15 1988 г. Краг и Горовитц провели похожий опрос. Они предложили руководителям тренингов .'58 различных учреждений (клиники психического здоровья, учреждения для умственно отсталых, психиатрические заведения и больницы для ветеранов) назвать применяемые ими тесты.

Опрос 1982 г.

Шкала Векслера для измерения

интсллскта взрослы х

Ми!**шссотски**й м**I**югоаспектнми

личностный опросник

Зрительно-моторный гештальт-тест

Бендер

'Гест Роршаха

Тест тематической апперцепции Шкала Векслера для измерения интеллскта детей

Словарный тест в картинках Пибоди

'Гесты на завершение фраз Рисуночный тест «Дом дерево человек»

Тест «Нарисуй человека»

Опрос 1988 г.

Шкала Векслера для измерения иI пеллекта взрослых (ilepccMOTpei шая) Гест тематической апперцепции

Гест на достижения широкого спектра

Зрительно-моторный гештальт-тест

Бендер

Гест Роршаха

Тест «Нарисуй человека»

Миш **1**ссотский мIюгоаспектный личностный опросник 'Гесты па завершение фраз Шкала Векслера для измерения и нтеллскта детей (i юресмотрсн пая) Рисуночный тест «Дом дерево человек»

Как видно, оба списка очень похожи, и тесты, указанные в них, используются давно. Этот факт позволяет утверждать, что практика применения психологиче­ских тестов остается достаточно стабильной.

1. Развитие психодиагностики в 1990-е гг.

Опубликованный в 1992 г. одиннадцатый выпуск Ежегодника психических из­мерений содержал сведения о 477 коммерческих тестах (тесты, которые в отли­чие от исследовательских изданы и предназначены для продажи специалистам)1. I (аиболыная часть этих тестов предназначалась для диагностики личности (28,3 %), тогда как на исследование интеллекта были ориентированы всего 4,6% от общего числа новых тестов (напомним, что каждый новый выпуск Ежегодника не повто­ряет ранее опубликованные тесты, за исключением случаев их переиздания или рестаидартизаци и).

Среди тестов для диагностики интеллекта по-прежнему первые по популярно­сти места занимают предназначенные для разных возрастных групп шкалы Векс­лера. Эти шкалы совершенствуются: так в 1991 г. выходит третья редакция шкалы для детей (W1SC-R), а в 1998 г. - третья редакция шкалы для взрослых (WAIS-III).

Продолжают разработку новых тестов для измерения интеллекта А. Кауфман и И. Кауфман. В 1990 г. был опубликован «Краткий тест интеллекта Кауфмана», состоящий из одного вербального и одного невербального субтестов и охватыва­ющий возрастной диапазон от 4 до 90 лет. 15 1993 г. этими исследователями пред­ложен «Тест интеллекта подростков и взрослых Кауфмана». При разработке теста была предпринята попытка интегрировать теорию текучего и кристаллизованно­го интеллекта со взглядами других исследователей. Отличительной чертой теста является множество необычных и интересных заданий, привлекающих внимание обследуемых.

Следует упомянуть и о развитии в США «Британской шкалы способностей», о которой уже упоминалось ранее. Ее пересмотренная и расширенная версия под названием «Дифференциальные шкалы способностей» была издана Элиоттом в 1990 г. В этих шкалах автор избегает понятия интеллекта и предпочитает го­ворить о специфических способностях. Теоретическое обоснование шкал носит эклектический характер; используется одиоиараметрическая модель теории «за­дание-ответ», что позволяет градуировать каждое задание по уровню трудности (используется стратегия адаптивного тестирования). В целом шкалы благодаря множеству психометрических новшеств характеризуются высокой сложностью проведения и обработки результатов, что может препятствовать их распростране­нию. Новые взгляды на измерение познавательной деятельности нашли свое от­ражение и в «Системе когнитивной оценки», разработанной Дж. Дасом и 11агли- ери (1997). Задания, входящие в тест, определяющий так называемый когнитив­ный статус, предназначены для измерения основных познавательных функций, участвующих в научении, но, как предполагается, не зависимых от школьного обучения. 'Гест создан в соответствии с авторской моделью интеллекта, полага-

Десятый выпуск « Гжегодника» вышел в свет в 1989 г.

ющей планирование, внимание, симультанную и сукцессивную обработку инфор­мации его важнейшими составляющими.

Джон Б. Кэрролл

**Родился 5 июня 1916 г. Получил степень бакалавра Веслпанско­го (Wesleyan) университета (1937), позднее учился в Лингвисти­ческом институте Мичиганского университета (1937). Степень доктора философии по общей психологии присуждена в Минне­сотском университете (1941). Кэрролл был студентом Флоренс Гуденаф. Работал в университете штата Индиана (1942-1943), Чикагском (1943-1944) и других университетах США, Гарвард­ской высшей школе образования (1949-1967), позднее стал про­фессором психологии Университета Северной Каролины (1974- 1982) там же руководил психометрической лабораторией имени Терстоуна (1974-1979). Почетный профессор этого университе­та с 1982 г. Внес значительный вклад в развитие лингвистики, обучение иностранным язы­кам и исследование индивидуальных различий в когнитивных способностях. Создатель трехуровневой (иерархической) модели интеллекта, в завершенной форме представлен­ной им в книге «Когнитивные способности человека: обзор факторно-аналитических ис­следований» (1993).**



11е остаются забытыми и тесты для оценки познавательной деятельности мла­денцев. Среди наиболее интересных и вызвавших внимание исследователей мож­но назвать Тест интеллекта младенцев Фэгена {Fagan Test of In fant Intelligence, 1992) и Оценку возрастного развития младенцев и детей раннего возраста (Infant- Toddler Developmental Assessment., 1995).

В области теории обращает на себя внимание концепция интеллекта, разраба­тываемая американским психологом Джоном Кэрроллом. Она представляет со­бой еще один «иерархический взгляд» на структуру интеллекта (подробнее см. да­лее).

Интерес к проблеме интеллекта в том виде, как он измеряется тестами, оказал­ся весьма устойчивым, и своеобразным итогом более чем двадцати лети их иссле­дований в этой области была публикация «Энциклопедии человеческого интел­лекта» (Encyclopedia of Human Intelligence, 1994). В то же время не прекращается воистину вечная дискуссия о врожденном (генетическом) и приобретенном в ин­теллекте. Выходит в свет книга американских психологов Ричарда Хернстайна и Чарльза Мюррея «Кривая “колокола”. Интеллект и классовая структура амери­канского общества» (The bell curve: Intelligence and class structure in American life, 1994). Констатируя различия в IQ между разными этническими группами, населя­ющими США, авторы, полагая наследуемость интеллекта очень высокой, указы­вают на негативные общественные явления, связанные с появлением замкнутых элит и низших каст. Книга эта не только задела расовые чувства многих амери­канцев, но и послужила, как пишет Анастази, еще большему укреплению разно­образных стереотипов и заблуждений, касающихся этнических и гендерных раз­личий в выполнении тестов интеллекта, добавила путаницы и разногласий в этой сложной п роблеме.

Процессы развития и использования личностных тестов небыли столь дискус­сионными в этот период. I ^значительно сравнительно с прошлым десятилетием изменяется ситуация с популярностью личностных опросников. Анализ данных,

Таблица 1.1

|  |  |
| --- | --- |
| I Название личностного опросника | Количество статей, в которых упоминается |
| Опросник депрессии Века | 1337 |
| Опросник для диагностики тревожности как черты и состояния | 869 |
| MMPI 2 | 772 |
| Опросник Айзенка (EPQ) | 571 |
| Опросник общего здоровья | 539 |
| Опросник Айзенка (ЕРГ) | 394 |
| Опросник 16 факторов личности | 322 |
| Опросник Миллоиа (I, II, III) | 287 |

содержащихся в PsyLit\ за период с января 1990 по июль 1996 г. позволяет ука­зать па следующие наиболее часто цитируемые опросники (табл. 1.1).

В 1992 г. публикуется вариант ММР1> предназначенный для обследования под­ростков MMPI-A. Этот опросник, который начали разрабатывать в 1989 г., был стандартизирован на выборке, состоящей из 80S юношей и 815 девушек в возрас­те от 14 до 18 лет. 15 опросник были включены новые шкалы: четыре шкалы ва­лидности и шесть дополнительных шкал.

В 1990-е гг. в психодиагностике продолжается изучение роли ситуаций в пове­дении индивидуума. Естественно, что по большей части эго относится не к обыч­ным житейским ситуациям основное внимание уделяется анализу поведения человека в сложных, стрессовых условиях. Разрабатываются и соответствующие диагностические инструменты. К изучаемым феноменам в первую очередь отно­сятся носттравматические стрессовые расстройства, для измерения которых создаются многочисленные опросники. Все большее значение придается разработ­ке инструментов, позволяющих оценить особенности реагирования на сложную ситуацию (защитные механизмы, совпадающее поведение и др.).

11е теряют своего авторитета среди психологов и проективные тесты. 11аряду с появлением новых идет развитие уже известных. Преобладающей схемой интер­претации результатов по тесту Роршаха становится та, которая развивается в ра­ботах Дж. Экснера. В 1993 г. Экснер публикует нормативные данные, опирающи­еся на обследование 700 нормальных взрослых и 1390 детей 1} возрасте от 5 до 16 лет. Ирвинг Вейнер, известный специалист но тесту Роршаха, отмечает, что за последние два десятилетия эта популярная методика превратилась в стандартный и надежный с точки зрения психометрии инструмент оценки личности, приме­нение которого позволяет сделать множество обоснованных выводов. Сказанное относится к разработкам Дж. Экснера, носящим, как уже отмечалось ранее, отчет­ливую психометрическую направленность. В то же время остаются и сторонники качественного анализа результатов но тесту Роршаха, хотя их становится все

' Psyl.it бала данных, издаваемая на лазерных дисках Американской психологической ассоциаци­ей. Предоставляет информацию (резюме) о статьях, публикуемых примерно в 1300 психологиче­ских журналах более чем из 50 стран мира. Также включены резюме книг и глав из книг, посвящен­ных психологии и смежным наукам. Информация обновляется каждые три месяца.

меньше и меньше. Проходят очередные международные конгрессы, посвященные тесту Роршаха и проективным методикам (XIV в 1990-м, XV в 1996-м, по­следний в это десятилетие XVI конгресс состоялся в 1999 г. в Амстердаме). Выхо­дит в свет 23-й том пользующейся большой популярностью среди специалистов по проективным методикам «Роршахианы» (1999).

Сравнительный анализ популярности проективных тестов и личностных опрос­ников показывает, что и за рамками клинической психологии проективная тех­ника не утратила своего значения. Проведенный в США в 1990 г. опрос 64 руко­водителей консультационных психологических программ по вопросу использо­вания тренинга личностной оценки при подготовке нсихологов-консультантов показал, что 45% опрошенных используют в своих программах так называемую «объективную» личностную оценку, а 32 % — проективную, /(ля проведения «объ­ективной» личностной оценки чаще всего используют MMPI, Калифорнийский психологический опросник и опросники Кеттелла. Для проективной личност­ной оценки применяют тест Роршаха, ТАТ и методики незаконченных предло­жений.

Начало 1990-х гг. отмечено значительным возрастанием числа тестов, исполь­зование которых предполагает наличие компьютера. Институт психических из­мерений Буроса сообщал о том, что количество таких тестов возрастает с 4 в 1965 г. до 400 в 1990 г. Б то же время в большинстве своем это компьютеризи­рованные уже известные тесты, а не тесты, специально разработанные с учетом возможностей компьютера (компьютерные тесты). К концу 1990-х гг. можно кон­статировать определенный спад интереса к компьютеризированным тестам, и не только потому, что зачастую возникают проблемы с их надежностью и валидно­стью. Многие психологи, прежде всего работающие в клинике, неудовлетворены предлагаемыми программами интерпретации получаемых результатов, вполне обоснованно полагая, что данная работа — задача диагноста.

Б 1990-е гг. Центр психических измерений Буроса1 начинает очередной про­ект публикацию реферативных настольных книг по отдельным направлениям тестирования. Б 1994 г. выходит том, посвященный психологической оценке в шко­ле. Своеобразным подведением итогов развития психодиагностики в 1990-е гг. стали публикации очередного, тринадцатого, выпуска «Нжегодпика психических измерений» (1998), в котором сообщается о 370 новых тестах (в 1999 г. выходит приложение к этому Гже год нику) и двухтомного Tests in hint (1999). Нельзя не упомянуть и уникальное 6-томное издание (1995), посвященное некоммерческим тестам (тесты, которые не вышли за рамки научных исследований и не предна­значены для продажи другим пользователям), осуществленное Американской пси­хологической ассоциацией (Directory of Unpublished Experimental Mental Measures).

Бее возрастающая заинтересованность правительственных органов США в при­менении психологических тестов приводит в 1993 г. к образованию Совета по тести­рованию и оценке. Главная задача этого Совета состоит в разъяснении разнообраз­ным правительственным службам значения психологических тестов как орудий государственной политики. Опубликованные Советом отчеты свидетельствуют

: В 1994 г. Институт психических измерений Буроса был преобразован в Центр психических измере­ний Буроса, см. выше.

о том, что наибольшее значение американское правительство придает тестирова­нию в области образования, а также совершенствованию имеющихся тестов.

В 1999 г. вышло новое издание «Стандартов образовательного и психологиче­ского тестирования». 15 них появились существенные изменения в формулирова­нии понятия валидности теста, что вызвало неоднозначную реакцию среди пси­хологов1.

Итак, «1990-е гг. свидетельствовали о неуклонном повышении и расширении интереса к психологическому тестированию. 11а это указывает как разработка но­вых тестов, часть которых отражает принципиально новые подходы, так и иепре- кращающиеся исследования существующих тестов наряду с систематическим пе­ресмотром их более ранних версий»[[15]](#footnote-16) [[16]](#footnote-17). Добавим также, что но завершению этого де­сятилетия закончился более чем столетний период развития психодиагностики. За это время значительный прогресс был достигнут в разработке методик, с помо­щью которых пытались измерять едва ли не все возможные проявления индиви­дуальности. Психодиагностика прошла как через пики популярности и призна­ния, так и по низинам яростной критики и даже забвения в отдельных странах мира. В новое тысячелетие эта наука, как и вся психология, вошла с множеством нерешенных проблем, но с обоснованной убежденностью в возможности их ре­шения.

1. Развитие психодиагностики в первом десятилетии XXI в.

Чем ближе та точка в истории психодиагностики, которая называется «сегодня», тем труднее говорить о событиях, происходящих в этой области психологическо­го знания, выделить наиболее значительные из них. И в этом нет ничего удиви­тельного. История — это, как хорошо известно, рассказ о прошедшем, узнанном. Когда же события, о которых нужно было бы писать, в силу их близости к настоя­щему времени автору не известны, а известные еще не получили должной оценки и понимания, что возможно только по истечению некоторого времени, складыва­ется весьма своеобразная ситуация, подразумевающая возможность переосмыс­ления этой истории. Эту возможность мы и оставляем за собой на будущее.

Па самом рубеже XX и XXI вв. появляются три тома «Нжегодника психиче­ских измерений» (2001,2003, 200.5, 2007; соответственно 14, 15, 10 и 17 тома), что само по себе знаменательно, поскольку ранее эти издания не выходили столь час­то и регулярно. Последний, 17-й, том дает информацию о 209 новых тестах.

Определенный прогресс заметен в области тестирования интеллекта. Прежде всего следует отметить появление новых редакций популярнейших шкал Векслера для детей и подростков ( WISC-IV, 2003), а также детей дошкольного и младшего школьного возраста (WPPS1-III, 2002). Происходит развитие и не менее извест­ной шкалы Стэнфорд—Бине. В новой, пятой, редакции (2003) этой шкалы значи­тельно расширен возрастной диапазон (от 2 лет до 85 и старше); самое же главное в том, что данная версия позволяет обследовать лиц с высокими интеллектуаль­ными показателями, а также оценить степень одаренности (gift).

11е остается вне изменений и «Оценочная батарея Кауфмана для детей» (Kauf­man Assessment Battery for Children, К-ABC; 1983). В 2003 г. авторы существенно переработали тест, который называется теперь КАВС-11. Отныне он базируется на двух моделях интеллекта: первая Л. Р.Лурии, вторая Кеттелла—Хорна- Кэр­ролла (так называемая СИС-модель); шкала достижений устранена, введены но­вые показатели. Изменился и возраст лиц, для которых используется тест (от .3 до 18 лет). Основные показатели могут быть получены как на основе модели Лурии, так и на основе CI IC-модели, различается только время тестирования (25-55 мин для первой и 35-70 мин для второй).

Определенные успехи достигнуты также в области измерения социального и эмоционального интеллекта (см. гл. 4).

15 России прошла первая с 1970-х гг. дискуссия о тестах интеллекта, которая была отражена на страницах журнала «Психология. Журнал Высшей школы эко­номики». Привлекшая наиболее известных российских и украинских специали­стов в области психодиагностики, дискуссия показала, что существует значитель­ный интерес к надежным и валидным психологическим тестам, в частности тестам интеллекта. В то же время следует признать и отсутствие достаточно развитой психодиагностической (тестовой) инфраструктуры как в России, так и на Украи­не. Гесты не могут успешно применяться, если нет их разработчиков, соответству­ющих исследовательских лабораторий, специализированных издательств, дей­ствующих, а не декларативных документов об этических принципах их использо­вания, наконец, без сертификации и аттестации тех, кто с ними работает.

15 первое десятилетие XXI в. стал значительно пополняться перечень личност­ных опросников. Упомянем лишь наиболее известные. К ним можно отнести Опрос­ники Века для молодежи (Beck Youth Inventories), созданные совместно с Дж. Век (Beck, 2002) и предназначенные для измерения симптомов депрессии; анксиозных симптомов; симптомов необоснованной гневливости; симптомов нарушенного поведения; оценки Я-коиценции. Каждый из 5 опросников состоит из 20 описа­ний мыслей, чувств и поведения, связанных с эмоциональными и социальными проблемами детей и подростков. Возрастной диапазон обследуемых 7 14 лет.

Другой опросник — Кларка—Века обсессивности—компульсивности (Clark-Beck Obsessive Compulsive Inventory, CDOCI) создан совместно с Д. Кларком (2002) и предназначен для скрининга лиц с обсессивными и компульсивиыми симпто­мами. Он состоит из 25 утверждений, описывающих соответствующие симптомы. Возрастной диапазон обследуемых — 17 лет и старше. Представляют интерес и не­давние разработки, осуществляемые под руководством американского психолога Миллона, — Миллона поведенческой медицины диагностика (Millon Behavioral Medicine Diagnostic, MBMD M. Antoni, C. Millon, S. Meagher, S. Grossman, 2003). Он предназначен для лиц в возрасте от 18 лет. В нем содержатся 165 вопросов, образующих 29 содержательных шкал, которые скомпонованы в 5 областей (на­пример, стили конинга, психиатрические индикаторы, модераторы стресса), б по­казателей негативных для здоровья привычек (например, алкоголь, курение, нар­котики) и 3 индикатора, характеризующие достоверность ответов. 15 2005 г. опуб­ликован Миллона доподростковый клинический опросник (Millon Pre-Adolescent

Clmical Inventory, M-PACI — Т. Millon, R. Tringone, C. Millon, S. Grossman, 2005), предназначенный для детей и возрасте от 9 до 12 лет. Он состоит из 97 вопросов и позволяет оценить семь личностных, столько же клинических показателей, а также содержит две шкалы, позволяющие установить достоверность ответов об­следуемого.

Прошедшее в 2000-2001 гг. в США на страницах журнала «Psychological Science in the Public Interest» (имеющего значительно более широкий круг читателей, не­жели специализированные издания) очередное обсуждение научного статуса про­ективных методик вновь продемонстрировало, что противостояние между против­никами и сторонниками проективного подхода не только сохраняется, но и укреп­ляется. 11а этот раз предметом обсуждения были три основные, наиболее известные и часто используемые в клинике методик: тест Роршаха, тест тематической аппер­цепции (ТЛТ) и рисунок фигуры человека. Валидность показателей этих методик была подвергнута (в который раз!) сомнению. Сторонники проективного подхо­да доказывали его обоснованность в решении ряда клинико-диагностических за­дач. В этой дискуссии отразились крайние точки зрения и нежелание искать ком­промисс между объективным и проективным подходами к диагностике личности (об этом подробнее см. в гл. б).

В первые годы нового столетия прошли два международных конгресса по тес­ту Роршаха и другим проективным методикам (Рим, 2002; Барселона, 2005), уви­дели свет новые тома «Роршахианы». Основной темой 25 тома ежегодника (2002) были проблемы диагностики психической травмы, 26 (2004) — кросс-культурные исследования, а в 27 томе (2005) рассматривались вопросы взаимосвязи данных, получаемых с помощью методики Роршаха, с факторами «Большой пятерки».

Достаточно важным событием стала публикация книги «Позитивная психоло­гическая оценка: руководство по моделям и измерениям» (2003). В ней американ­ские, канадские, немецкие и английские психологи с разных сторон рассматрива­ют проблему перехода от диагностики, выраженной в понятиях расстройств, на­рушений, к диагностике, описываемой понятиями позитивных перспектив личности. В России вышли два учебника по психодиагностике, а в 2007 г. появилось новое, третье, издание «Словаря-справочника по психодиагностике», подготовленное издательством «Питер». В Москве прошли конференции «Психологическая диаг­ностика и тестирование персонала» (2004, 2005), консолидирующие исихологов- диагностов СНГ, работающих с персоналом различных государственных и него- сударствен 11 ых уч режден и й.

С целью выяснения популярности тестов повторенный в 2006 г. опрос россий­ских психологов (о первом опросе см. на с. 103) вывел на первое место личност­ный опросник Кэттелла, второе место занял тест Лютера, а третье MMPI, при­чем речь идет о его первоначальной редакции. При этом отмечается, что «...отече­ственные предприятия и организации предпочитают не покупать лицензий на западные тесты... даже самые популярные. А контрафактные продукты применя­ют почти все» («Психологическая газета», 18.08.2006). Сказанное может быть рас­ценено только лишь как свидетельство сохраняющегося неблагополучия 1} прак­тике тестирования.

Среди событий, имеющих значение для всех психодиагностов, необходимо упомянуть и о новом издании Американской психологической ассоциации - ее труде «Этические принципы психологов и кодекс поведения» (2002).

1. Тестирование в образовании

Сразу оговоримся, что к собственно психологическим тесты образовательные (или тесты достижений) не относятся, поскольку направлены прежде всего на оценку степени усвоения того или иного учебного материала. Гем не менее разра­ботка психологических тестов во многом влияла и на развитие инструментов оценки знаний, эти исследования шли рука об руку, в них участвовали психоло­ги, а поэтому в истории психодиагностики нельзя обойти вниманием тестирова­ние в сфере образования, которая была и остается основным потребителем пси­хологических тестов. А. Аиастази справедливо замечает, что в тестах достижений основной интерес сосредоточен на том, что индивид может делать к настоящему времени. Эти тесты в отличие от тестов интеллекта и способностей в основном оцениваются в терминах валидности по содержанию.

Самые ранние сведения о проверке успеваемости в европейской школе дати­руются примерно 1200 г. В это время Университет Болоньи проводил первый уст­ный экзамен на получение степени доктора философии. Это был единственный экзамен, который в то время сдавали студенты, и обычно продолжался он около недели. Интересно, что экзамен этот проходил в таверне, и студенты быстро уста­новили традицию угощать едой и напитками как своих коллег, так и преподавате­лей. Естественно, что экзамен нередко переходил в пьяные ссоры и потасовки. Почти 500 лет такой устный экзамен оставался единственным видом «теста» на академическую успеваемость. В 1700 г. в Кембриджском университете устный экзамен был введен и для получения более низкой степени магистра. В начале XIX в. письменные экзамены становятся в Европе общепринятыми. В США пер­вые письменные экзамены были введены в Массачусетсе в 1815 г.

Считается, что первопроходцем в области педагогического измерения был Ре- веренд Джордж Фишер, директор школы в Англии. Еще в начале 1800-х гг. этот педагог понял необходимость установления стандартов успеваемости в обучении, /(ля использования в своей школе Фишер разработал так называемые «книги шкал». Он присваивал значение единицы для выражения высшего показателя, которого возможно достичь, и значение пяти для обозначения наименьших до­стижений в таких предметах, как правописание, математика, навигация, библия, французский язык, общая история, рисование и др.

Американский врач и психолог/(ж. М. Райс (1857 1924) заслуживает призна­ния как первый из тех, кто начал массовое тестирование в школе. Он изобрел три различных теста на правописание, которые использовал для проверки примерно 32 тыс. учеников 4-8-х классов в 21 городе США. Отчет о результатах этого ис­следования был издан в 1897 г.

Этот отчет произвел фурор среди американских преподавателей. Одним из выводов исследования было то, что количество времени, проведенного в ежеднев­ной тренировке по правописанию, не имеет непосредственной связи с успехами

в нем (много позже по оригинальным данным Райса был рассчитан коэффициент корреляции, равный 0,12) Из этого следовало заключение о том, что детей нуж­но не столько учить правописанию, сколько развивать их ум. Впоследствии Райс направил свое внимание на поиск инструментов, позволяющих оценить уровень овладения арифметикой. В 1902 г. он составил серию арифметических тестов для 4-8-х классов и провел их примерно с 6 тыс. учащимися из 18 школ, расположен­ных в 7 городах. 11а следующий год был подготовлен языковой тест в форме пре­зентации рассказа, но которому ученики должны были писать сочинение. Более чем 8 тыс. учащихся из 9 различных городов писали такие сочинения. Они были оценены Райсом но изобретенной им пятибалльной шкале, которой, как извест­но, предстояло большое будущее. Однако работы Райса, несмотря па их новатор­ский характер, не были достойно оценены его современниками. Отцом измерения в образовании в США был признан Э. Торндайк.

Проявляя интерес к статистике, Торндайк совместно с (Роксом в 1903 г. опуб­ликовал исследование, в котором были разработаны и использованы несколько тестов, связанных с арифметическими операциями. I (.елью их исследования было изучение взаимоотношений между различными арифметическими операциями. В том же году Торндайк издает книгу под названием «Образовательная психоло­гия» (Educational Psychology). В ней описывались те виды тестов, которые счи та­лись наилучшими для определения успеха в обучении.

Публикация этой книги ознаменовала появление новой области образова­тельной психологии, в которой нашлось место и проблемам измерения. Разработ­ке этих проблем посвящена ставшая классической работа Торндайка «Введение в теорию умственных и социальных измерений» (Introduction io the Theory of Menial and Social Measurements, 1904). Помимо статистических методов в этой книге об­суждались принципы построения тестов.

В декабре 1909 г. Торндайк представил научной общественности свою широко известную Шкалу почерка. Эта шкала, по сути дела, была первым инструментом для измерения продукта образования. Торндайк собрал образцы почерков, кото­рые классифицировались экспертами как различные но качеству. Для того чтобы образовать шкалу, он расположил эти образцы в порядке возрастания их качества. Шкала почерка Торндайка положила начало этапу стремительного развития тес­тов но многим образовательным предметам. Этому в немалой степени способство­вал приток в США иммигрантов, обусловивший увеличение набора учащихся. Также возрастала необходимость в квалифицированных рабочих, что требовало их обучения и, конечно, развития инструментов для оценки его эффективности. К этому времени относится разработка арифметических тестов С. Стоуном, одним из последователей и учеников Торндайка. Широко известные как Стандартные тесты Стоуна, они внесли вклад в образовательное измерение и стали основой для исследований другого ученика Торндайка С. А. Куртиса. Результатом усилий Куртиса стала Серия арифметических тестов А (1909). Позднее появляется зна­чительно усовершенствованная серия В (1914).

При проверке бесплатных школ Нью-Йорка в 1910-1911 гг. впервые были ис­пользованы тесты для измерения успеваемости учеников как средство оценки эффективности школьной системы. Среди используемых в ходе этой проверки те­стов (было обследовано более 30тыс. учеников) были и тесты Куртиса. Они же были задействованы в последующих широкомасштабных исследованиях в Босто­не, Кливленде, других крупных городах США.

Среди других подготовленных Торндайком исследователей, внесших свой вклад в развитие образовательного измерения, был Б. Р. Букингем. В 1913 г. он разработал шкалу правописания, которая представляла новый тип измерительно­го инструмента. Уровни сложности 50 слов, отобранных для шкалы, были опре­делены на основании процента правильных ответов учеников различных классов. После этого слова были расставлены в шкале в соответствии с их уровнем слож­ности. В шкалу вошли также 125 вспомогательных слов. Теоретической основой теста Букингема было положение о том, что способность к правописанию может быть измерена тем уровнем трудности, которого может достичь ученик по этой шкале. Принцип построения шкалы Букингема был использован Л. II. Айресом в его Шкале правописания, а также другими специалистами по образовательно­му измерению при создании тестов для разных предметных областей: С. Вуди для тестов на математические операции; X. Г. Хотсом — для алгебры; В. А. С. Хеи- моном и X. А. Брауном для латыни; М. Р. 'Грабу — для языкознания, а также М. Дж. Ван-Вагененом — для тестов по истории.

Результаты тестовых исследований в крупных городах побуждают руковод­ство школ к соответствующим нововведениям. В «Двенадцатом ежегоднике На­ционального общества по исследованию образования» (1913) впервые были даны официальные рекомендации но использованию тестов в школе. Руководство школ начинает активно использовать статистические методы. В университетах были разработаны специальные курсы для обучения статистическим методам будущих администраторов и технических специалистов в области образования. Основным учебником служило переработанное 'Горн дай ком « Введение в теорию умственных и социальных измерений» (1913).

/(ля содействия изучению работы школ независимыми организациями, город­скими и окружными школьными департаментами, государственными отделами общественного обучения, а также университетскими центрами были созданы бюро образовательных исследований под руководством выдающихся специали­стов в развитии измерения. Ото обеспечило прогресс в области школьных изме­рений. Этими бюро предоставлялись услуги по обеспечению тестами персонала школ, проводилась стандартизация имеющихся тестов, создавались новые. Адми­нистрация и учителя школ знакомились с тестами и техникой их проведения. Продажа и использование тестов, по мнению Ашбо (1918), выросли до беспреце­дентных размеров. Этот автор сообщал о том, что в 1916 г. было реализовано около 900 тыс. копий одного из популярных тестов, а ежегодная продажа некоторых дру­гих перевалила за 100 тыс. экземпляров. Использование тестов не ограничивалось пределами США. Они рассылались во многие страны мира. К 1918 г. Б. С. Монро представил список 109 стандартизированных тестов на измерение успеваемости, которые уже были на рынке, включая 84 теста, созданных для младших классов (до 8-го класса включительно), а также 25 тестов для старших классов. Боль­шинство тестов для начальной школы составляли тесты на измерение успехов в математике и только один тест оценивал эффективность обучения рисованию. Тесты по иностранному языку лидировали среди тех, которые предназначались дл я crapi и е кл асе ников.

11акапуне Первой мировой войны тесты для измерения интеллекта были при­знаны как наиболее важные инструменты образовательной психологии. Интел­лект стал особой областью исследования в образовательной психологии, и лиде­ром этого направления также был Торндайк. В 1918 г. Торндайк формулирует принцип, на котором должно базироваться тестирование в образовании. Суть это­го принципа состоит в том, что если нечто существует, то оно существует в опре­деленном количестве. Обучение связано с изменениями в человеке; изменение заключается в различии между двумя ситуациями; каждая из этих ситуаций из­вестна нам только по произведенному продукту изготовленным вещам, произ­несенным словам, выполненным действиям и т. и. Измерение любого из этих про­дуктов означает определение его количества таким образом, что в итоге мы будем знать его величину лучше, чем до измерения.

В течение 10 лет, предшествующих Первой мировой войне, а также какое-то время после нее Торндайк был своего рода оракулом образовательной психоло­гии США, его взгляды на тесты и интеллект представлялись незыблемыми и не подлежал и обсужден и ю.

Сегодня образовательные тесты обычно подразделяются на батареи общих достижений и тесты по конкретным учебным предметам. Батареи тестов общих достижений позволяют получить профиль показателей успешности по основным областям школьных знаний. Основное достоинство этих тестов в том, что иссле­дователь имеет возможность сравнения основных результатов ученика, достигну­тых в разных областях знаний. Иногда такое сравнение возможно и на достаточно длительных отрезках обучения, при переходе из класса в класс. Тесты но конкрет­ным учебным предметам позволяют более глубоко проникнуть в структуру успеш­ности усвоения определенной области знания, что особенно важно при специа­лизации учащихся в какой-либо науке. На сегодняшний день, во всяком случае в США, наверное, очень трудно найти учебную дисциплину, по которой не суще­ствовало бы стандартизированного теста достижений. Помимо упомянутых тес­тов в образовании используются близкие друг другу диагностические и критери­ально-ориентированные методики. Первые используются для выявления причин и анализа трудностей, возникающих в обучении, с помощью вторых ведется по­стоянная оценка степени овладения соответствующими навыками (о критериаль­но-ориентированном тестировании см. выше).

1. Психодиагностика в дореволюционной России и в СССР

Становление и развитие психологического тестирования не оставалось без вни­мания российских психологов. Б дореволюционной России начала XX в. тесты были хорошо известны и популярны. Особый интерес к тестам проявляли педа­гоги, надеявшиеся с их помощью получить сведения о степени одаренности уча­щихся, особенностях их личности, осуществить диагноз и прогноз психического

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | | |
|  | ЙГ' | Григорий Иванович Россолимо  Родился в 1860 г. Профессор Московского университета, выдающий­ся специалист в области психиатрии, неврологии и психологии. Ос­новоположник детской неврологии в России. Описал специфический патологический рефлекс, известный в дальнейшем под его именем. Выдвинул идею количественной оценки духовной жизни человека с целью выявления индивидуально своеобразного профиля развития больной и здоровой личности. «Психологические профили» Россоли­мо являются передовыми по сравнению с диагностическими разра­ботками на Западе. Умер в 1928 г. |

развития. Делались попытки организации при школах кабинетов для эксперимен­тально-психологического (тестового) обследования учащихся. Сторонники есте­ственно-научного направления в развитии психологии (А. II. Нечаев, II. Е. Ру­мянцев, Г. И. Россолимо и др.) активно способствовали распространению идей тестирования, зачастую, подобно своим западным коллегам, возлагая на тесты слишком большие надежды.

Работы но психологическому тестированию в России до 1917 г. в первую оче­редь связаны с именами выдающихся психиатров и психологов Г. И. Россолимо и Ф. Е. Рыбакова. 15 1908 г. Григорий Иванович Россолимо публикует шкалу для измерения уровня развития общих способностей, вошедшую в историю психоло­гии и психодиагностики иод названием «Психологические профили». Г. И. Рос­солимо, конструируя тест, шел не эмпирическим путем, а разработал систему те­оретических представлений о структуре личности и интеллекта. Основной целью своего теста автор считал выработку критериев отличия нормальных детей от име­ющих разные степени умственной отсталости (ср. с исследованиями А. Нине). Эта задача была успешно решена в новой для психологического тестирования того времени форме - теста, состоящего из 11 субтестов (субгесты основывались на выделении 11 психических процессов, которые разбивалась на пять групп: вни­мание, восприимчивость, воля, запоминание, ассоциативные процессы) и позволя­ющего представить полученные данные в виде профиля. Задания варьировались по категориям обследуемых (дети, взрослые интеллигентные, взрослые неинтел­лигентные). Впервые была предложена и формула перевода профиля с графиче­ского языка на арифметический. «Профили» получили высокую оценку научной общественности, были переведены на несколько языков.

Не менее интересны и исследования Ф. Е. Рыбакова, разработавшего тест для определения уровня развития пространственного воображения. «Фигуры Рыба­кова» быстро стали известны в мире, но их подобию создавались многочислен­ные тесты, использующиеся и в настоящее время, например тест интеллекта, предложенный Р. Мейл и в 1955 г. Судьба всех дореволюционных тестологиче­ских разработок в России — забвение на родине, но использование и развитие (ча­сто под другими именами) за рубежом.

Так же как и в зарубежье, в России того времени звучали призывы к трезвой оценке тестов, призывы, сопровождающие развитие психологического тестирова­ния во всех странах и свидетельствующие прежде всего об огромном социальном значении этих исследований. 15 1912 г. Г. И. Челнаиов всячески подчеркивал, что «психологические тесты имеют исключительно научное значение, т. е. могут при­меняться исключительно только для научных исследований, но не для практиче­ских целей»[[17]](#footnote-18). Это мнение Г. И. Челнанова, одного из создателей и первого руко­водителя 11сихолотческого института, основывалось на том, что тесты дают зна­ния лишь об отдельных проявлениях личности, которые к тому же требуют не одномоментного, а длительного изучения, не обеспечиваемого тестированием.

В советский период в педологии и психотехнике 11)20 1930-х гг. практика те­стирования набирает обороты. 'Гесты получают широчайшее применение прежде всего в учебно-воспитательных учреждениях. Плодотворно работают в области психологического тестирования М. Я. Пасов, М. С. Бернштейн, II. II. Блонский, A. II. Болтунов, С. М. Василейский, С. Г. Геллерштейн, В. М. Коган, 11./Б Леви­тов, А. А. Люблинская, Г. И. Россолимо, И. II. Шнильрейн, А. М. Шуберт и др.

Па Украине публикуют свои новаторские исследования А. М. Мандрыка и М. К). Сыркин. Основное внимание в их работах уделяется теоретическим аспек­там прикладной статистики в психологическом тестировании (Мандрыка, 19.31), а также критериям точности тестовых испытаний и сопряженности получаемых данных с социальными факторами (Сыркин, 1929). Особо следует отметить вклад Л. С. Выготского. Разработанное этим выдающимся психологом учение о психоло­гическом диагнозе, его особенностях и этапах сохраняет свое значение и поныне.

Многие идеи и разработки тех лет не только соответствовали мировому уров­ню, но и опережали его. В то же время продолжаются жаркие дискуссии об ин­струментах измерения индивидуальных различий. Многие критики отмечают отсутствие теоретического обоснования тестов, без которого они превращаются в «наукообразную игру в бирюльки... портят жизнь как взрослого, так и ребен­ка»[[18]](#footnote-19). Среди противников тестов были такие известные психологи и педагоги, как К. II. Корнилов, А. В. Залкинд, С. С. Моложавый, наконец II. К. Крупская. Почти в одно и то же время, с интервалом в несколько месяцев (1927), научная и педаго­гическая общественность страны то выступает за самую широкую тестологиче­скую практику (I Педологический съезд), то признает тесты недопустимыми для всеобщего пользования (Конференция но вопросу об оценке успеваемости уча­щихся при педагогической студии ПКИ РСФСР). Дискуссии, как и тестирование, были прерваны известным Постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических из­вращениях в системе наркомпросов» от 4 июля 1936 г.

О чем же шла речь в этом печально знаменитом постановлении, которое всеми пишущими на эту тему только упоминается? Ознакомимся с основными положе­ниями в том виде, как они были сформулированы более 70 лет назад.

Б постановлении указывается, что «практика педологов, протекавшая в пол­ном отрыве от педагога и школьных занятий, свелась в основном к ложнонаучным экспериментам и 11 роведен и ю среди ш кол ьн и ко в бесч ислсч 11 юго кол ичества обсле­дований в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т. и., давно осужденных партией. Эти якобы научные “обследования”, проводимые среди большого ко­личества учащихся и их родителей, направлялись но преимуществу против не­успевающих или не укладывающихся в рамки школьного режима школьников и имели своей целью доказать якобы с “научной” “биосоциальной” точки зрения современной педологии наследственную и социальную обусловленность неуспе­ваемости ученика или отдельных дефектов его поведения, найти максимум отри­цательных влияний и патологических извращений самого школьника, его семьи, родных, предков, общественной среды и тем самым найти повод для удаления школьников из нормального школьного коллектива».

1} этих же целях действовала обширная система обследований умственного раз­вития и одаренности школьников, некритически перенесенная на советскую поч­ву из буржуазной классовой педологии и представляющая из себя форменное изде­вательство над учащимися, противоречащая задачам советской школы и здравому смыслу. Ребенку 6-7 лет задавались стандартные казуистические вопросы, после чего определялся его так называемый «педологический» возраст и степень его ум­ственной одаренности. Все это вело к тому, что все большее и большее количество детей зачислялось в категории умственно отсталых, дефективных и «трудных».

В документе отмечалось, что «...представителям нынешней так называемой пе­дологии предоставляется широкая возможность проповеди вредных лженаучных взглядов и производства массовых, более чем сомнительных экспериментов над детьми». ЦК ВКП(б) осудил теорию и практику педологии, признав ее базиру­ющейся на ложнонаучных антимарксистских положениях, и потребовал преодо­ления антинаучных принципов и взглядов педологов, их суровой критики. В по­становляющей части один из пунктов гласит: «Ликвидировать звено педологов 1} школах и изъять педологические учебники»[[19]](#footnote-20). Таковы важнейшие из имеющих отношение к психологическому тестированию положения этого постановления.

Как видно, один из наиболее «тяжелых» упреков в адрес тестов состоял в том, что с их помощью все большее и большее число детей относили к умственно от­сталым. Как же реально обстояло дело с интеллектуальным развитием подраста­ющего поколения в то время? В диагностических исследованиях, проведенных в 1920-е гг., были получены данные о том, что существуют национальные и соци­альные отличия в уровне интеллектуального развития детей. Широкую извест­ность приобрели исследования интеллекта детей в Узбекистане. Было обнаруже­но, что уровень интеллекта узбекских детей сравнительно с русскими и украин­скими учащимися значительно ниже. Причины интеллектуального отставания этих детей виделись в тяжелых социально-бытовых условиях, особенностях фи­зиологического развития. 11е только среднеазиатские дети, но и дети славянского пролетариата и крестьян оказались обладающими низким интеллектом. Соответ­ствующие обследования конца 1920-х гг. показали, что /Q советских учащихся в среднем на 7% ниже, чем американских школьников. При этом /О детей служа­щих был более высоким, чем у детей рабочих, а самый низкий - у детей крестьян. Социальные различия в интеллекте между детьми рабочих и служащих имели устойчивый характер[[20]](#footnote-21). Бели к этому добавить исследования интеллекта взрослых,

где у выходцев из рабоче-крестьянской среды также отмечался невысокий /(), и данные о том, что одаренная интеллигенция оказывалось родом из дворянства, духовенства и купечества, то нетрудно представить себе идеологическую реакцию победившего класса на такие исследования.

15 научной литературе советского времени единственным объяснением вмеша­тельства высших партийных инстанций было указание на то, что интенсивное и неконтролируемое использование «бессмысленных» тестов в промышленности и народном образовании привело к серьезным ошибкам в деле обучения, воспи­тания, наконец, классификации работников но различным профессиям. Соглас­но официальной позиции, ввиду надвигающейся тестомании[[21]](#footnote-22), ее вреда и было принято ото постановление, которое «положило конец “тестологии” и расчистило путь для дальнейшего плодотворного развития советской психологической на­уки» (М. Г. Ярошевский, 1950).

И все-таки почему понадобилось накладывать запрет на все работы в области «тестологии»? Только ли потому, что тесты обнаруживали недостаточный уро­вень интеллекта нового правящего класса? Верно, что теория психологического тестирования существенно отставала от практики, как верно и то, что тесты не­редко попадали в руки тех, кто не имел должной психологической подготовки. Издержки практики тестирования отождествлялись с недостатками тестов. 11о не это основные причины запрета тестирования.

Выступая на 1 Всесоюзном педологическом съезде (1927), К. И. Корнилов го­ворил: «Позвольте вас спросить, для чего применяют тесты? Вели все это прово­дится на Западе, то другое дело все же советская школа, потому что в нашей жиз­ни мы вовсе не ценим фактора интеллекта так высоко, как на Западе. Интеллек­туально одаренный человек у нас не значит: пригодный к жизни». Здесь дан, возможно помимо воли автора, ответ на вопрос, почему тесты стали неугодны. Хотя речь и идет о тестах интеллекта, тех самых, с помощью которых «всегда мож­но “доказать”, что дети буржуазии дают более высокие показатели, чем дети тру­дящихся» (А. В. Петровский, 1967), сказанное может быть распространено на лю­бые методики измерения индивидуальных различий.

Психологические тесты становятся ненужными, более того, вредными тогда, когда обществом (или от его имени) найдены какие-либо отличные от научных критерии, определяющие, например, способность его членов к той или иной дея­тельности. В качестве таких критериев может выступать принадлежность к опре­деленному классу, партии, личная преданность лидеру, конфронтация с властью (или ее отсутствие) в прошлом и т. и. Поэтому-то в истории советской психоло­гии утверждается, что «проблема тестов всегда являлась (выделено мной. — Л. Б.) одной из наиболее острых проблем методологического вооружения психологи­ческой науки»[[22]](#footnote-23).

Любопытно, что работающий совсем в иных социальных условиях американ­ский психолог О. Врим, анализируя причины негативных установок но отноше­нию к тестам в США, указал на две основные, но собственно к науке отношения не имеющие. Первая личностные особенности критиков-иротивииков, среди которых преобладают лица авторитарного тина, противящиеся любым социаль­ным переменам и, как правило, принадлежащие к правым политическим форми­рованиям. Вторая причина усматривается в системе социальных ценностей обще­ства. Налогом позитивного отношения к тестам является одобрение обществом принципа конкуренции между его членами, принципа, в соответствии с которым ведущие роли должны быть отданы наиболее талантливым людям.

Ущерб, нанесенный психологической науке разгромом психотехники и борь­бой с «педологическими извращениями», огромен и сопоставим, пожалуй, лишь с теми потерями, которые понесли биология и кибернетика. В 1930-е гг. были лик­видированы те направления исследований, которые являлись связующими звень­ями психологии с практикой.

О психологических тестах советские психологи старались забыть как о страш­ном сне. Судьбы многих психологов, работающих в педологии и психотехнике и бесследно исчезнувших в годы репрессий середины 1930-х гг., становятся изве­стными только сегодня. Многие ученые были уничтожены. Трагическим приме­ром может служить судьба И. II. Шпильрейна, психотехнические исследования которого были посвящены изучению профессий, научной организации труда, раз­работке методик отбора для Красной армии. В 1935 г. он был арестован по обви­нению в антисоветской деятельности, а в декабре 1937 г. — расстрелян.

В предвоенный период (1935-1941) и более чем два послевоенных десятиле­тия советская психология всячески избегает всего того, что связано с индивиду­ально-психологическими различиями и их измерением1.

В 1960-1970-е гг. в советской психологии в противовес зарубежной развива­ется так называемый «качественный подход», реализуемый прежде всего в диаг­ностике умственного развития. Такой подход предполагает изучение способно­стей в условиях выполнения соответствующей деятельности, именно той, способ­ности к овладению которой исследуются. Качественная диагностика, оказавшись достаточно аффективной для решения сравнительно узкого крута задач, в силу своей громоздкости, ориентированности на лабораторные условия, т. е. неприспо­собленности к запросам практики, не могла заменить тесты.

Можно достаточно точно указать на время возрождения тестологических (пси­ходиагностических) исследований в советской психологии. В марте 1969 г. на I Центральном совете Общества психологов СССР психодиагностика была призна­на одной из наименее развитых областей психологического знания, крайне нуж­давшейся во внимании со стороны исследователей. И, хотя этому предшествовали публикации ведущих советских ученых2, доказывающих принципиальную несо­стоятельность буржуазных тестов и призывающих разрабатывать диагностиче- [[23]](#footnote-24) [[24]](#footnote-25) ские методики на основе марксистских принципов, большинством психологов ре­шение ЦС ОН СССР было воспринято как долгожданное официальное «разре­шение на тесты».

В период, предшествовавший «разрешению па тесты», звучали не только голо­са тех, кто доказывал их несостоятельность. Следует отметить особо вклад Ленин­градской психологической школы в становление советской психодиагностики. Во многом благодаря инициативе со стороны В. Г. Ананьева, признанного лидера ле­нинградских психологов, тесты начинают занимать полноправное место в психо­логических исследованиях. Осуществлявшийся под руководством Ананьева гран­диозный проект комплексного исследования человека потребовал привлечения тестов интеллекта, личностных опросников и других малоизвестных тогдашним психологам диагностических инструментов. 11е оставался в стороне и основанный Бехтеревым Ленинградский психоневрологический институт. Благодаря работам психологов и психиатров этого научного учреждения психологическая обще­ственность страны получила возможность познакомиться не только со многими зарубежными методиками, но и с первыми клинико-психологическими исследо­ваниями, проведенными с их помощью.

Говоря об этом времени, хотелось бы обратить внимание на то, что с самого начала именно задача развития психодиагностики, а не, предположим, психоло­гического тестирования или тестологии ставилась перед советскими учеными. Трудно ответить на вопрос о причине использования именно этого термина. Мож­но предположить, что одной из причин была его «созвучность» с качественным анализом, сравнительно с чужеродными, количественно ориентированными и дол­гое время опасными тестированием, тестологией. Свою роль, очевидно, сыграл него величество случай. Следом за СССР термин «психодиагностика» входит в употребление в ряде тогдашних социалистических стран.

Возвращение тестов происходит на фоне дискуссий о предмете марксистской психодиагностики, ее месте в системе психологического знания, принципах и ме­тодах, об отношении к зарубежному опыту. Впрочем, порой ставится вопрос и о це­лесообразности существования этого направления исследований. В этих дискус­сиях значительное место отводилось обсуждению роли тестов в психологических исследованиях. Это связано с тем, что в сознании нескольких поколений психо­логов слово «тест» связывалось с прилагательными «буржуазный» и «порочный»; в лучшем случае указывалось на «слепоту» диагностических методик, подавля­ющее большинство которых «не имеет под собой прочно обоснованной научной базы» (Б. М.Теплов, I960, 1963).

Критика тестов, их диагностических возможностей нередко проводилась с по­зиций борьбы с «педологическими извращениями», была эмоционально предвзя­той и сводилась к безосновательным обвинениям в методологической (читай: иде­ологической) несостоятельности. Иногда тесты, объявляемые «количественным подходом» к диагностике психических явлений, противопоставлялись уже упо­мянутому «качественному», который признавался единственно верным. Иод тер­мином «тестирование» разумелась едва ли не идеологическая диверсия, попытка протащить в советскую науку чуждые ей взгляды и концепции. При этом, пони­мая значение тестов, некоторые ученые (например, К. К. Платонов, 1972) пред­принимали вызывающие сегодня у непосвященных недоумение попытки отделить тест (объективный прием) от тестирования (сложившаяся за рубежом порочная практика применения тестов).

Дискуссии ответах периодически вспыхивают вплоть до середины 1970-х гг. и окончательно угасают к началу 1980-х. Психологов-ирактиков, а их ряды посте­пенно растут, интересуют не вопросы идеологической чистоты тестов, а те возмож­ности, которые открываются с их использованием в школе, клинике, спорте, во всех сферах жизнедеятельности человека. Поэтому параллельно продолжающим­ся дискуссиям тесты поначалу робко, а затем все более активно используются в медико-психологических исследованиях, изучении разных возрастных групп, профориентации и профотборе, судебно-психологической экспертизе (В. II. Мя­сищев и др., 1969; В. Г. Ананьев и др. 1970-1976; И. II. Гильяшева, 1969-1974; В. И. Степанова и др., 1971-1974; Л. Ф. Вурлачук, 1971-1975; К. М. Гуревич и др., 1974-1975 и многие другие).

В этих работах, осуществлявшихся без поддержки[[25]](#footnote-26), а нередко и при сопротив­лении со стороны официальной психологии, не только накапливался собственный опыт организации и проведения диагностических исследований, но и были полу­чены оригинальные данные, обогащающие известные представления об индиви­дуально-психологических особенностях личности в норме и патологии. Наряду с эмпирическими работами появляются и первые теоретические, анализирующие состояние дел в зарубежных исследованиях. Именно этими исследованиями со­ветских психологов конца 1960-х — середины 1970-х гг. был дан ответ на вопрос о том, быть или не быть тестам.

Вторая половина 1970-х гг. знаменуется возрастающим интересом исследовате­лей к проблемам психодиагностики, прежде всего к зарубежным методикам. Уве­личивается количество публикаций, публикуются первые монографии, посвящен­ные как отдельным проблемам, так и психодиагностике в целом (В. Г. Поракидзе, 1975; <0. В. Березин и др., 1976; В. М. Блейхер и Л. Ф. Вурлачук, 1978; Л. Ф. Вурла­чук, 1979). Психодиагностика признается в качестве одной из основных сфер при­ложения профессиональных возможностей психологов, становится неотъемле­мым элементом их обучения. И в то же время академическая наука при классифи­кации отраслей психологического знания не находит места для психодиагностики[[26]](#footnote-27).

В 1980-е гг. и вплоть до распада СССР в 1991 г. в советской психодиагностике становится привычным делом использование зарубежных тестов, оперирование их теоретическими конструктами, причем так, как будто содержание их давно из­вестно и не заслуживает особого рассмотрения. I Публикуемые экспериментальные работы буквально пестрят полученными у обследуемых данными об их «шизоид- ности», «экстрапунитивности», «силе Эго» и тому подобных характеристиках. 111 ирокое хождение среди практиков, постоянно нуждающихся в диагностических методиках, получают разнообразные самиздатовские «адаптации» тестов, в дей­ствительности представляющие собой варианты непрофессионально выполнен­ных переводов с соответствующих зарубежных изданий, преимущественно англо- американских. У пользователей тестов сформировался «дилетантски потреби­тельский» подход к психодиагностическому инструментарию, тот подход, когда научный анализ методик заменяется простым описанием и применением, когда вне ноля зрения остаются теоретические основания их построения и игнорируют­ся психометрические требования. Достаточно обыденна ситуация, когда психо­лог-практик, а часто просто дилетант, измеряя с помощью свежепереведенного иностранного теста, например, интеллект, весьма смутно представляет себе, как теоретически описывается это понятие автором теста, каковы надежность и валид­ность методики, не располагает нормативными данными, наконец, не осведомлен об этике работы с людьми. Каковы причины сложившейся в это время (и продол­жающейся во многом поныне) такой практики использования тестов?

Процесс заполнения «диагностического вакуума» происходил стихийно, по­этому, естественно, был ориентирован на готовый продукт тест, опускалось все то, что связано с его разработкой и нормативно-этическими аспектами примене­ния, а собственный опыт был давно утрачен. Становится это возможным прежде всего потому, что отношение «большой психологии» к психологической диагно­стике лучше всего может быть охарактеризовано как позиция стороннего наблю­дателя. Такая позиция не случайна и вызвана не идеологической опасностью со стороны тестов. О ней, кстати, постепенно забывают. Дело в том, что в советской науке отсутствует дифференциально-психологическое направление исследова­ний, без которого наука об измерении индивидуальных различий превращается в ремесло применения тестов, отсутствует то направление, которое на Западе ин­тегрировалось с гестологией еще в начале XX в.

Дифференциалыю-нсихологические исследования в СССР признавались как не имеющие какой-либо «серьезной теоретической основы, которая объясняла бы происхождение и развитие самих индивидуальных различий» (В. М. Русалов, 1991). Считалось (и считается некоторыми психологами до сих нор), что для дока­зательства реального существования личностных черт или факторов интеллекта дифференциальная психология должна опираться на объективно регистрируемое психофизиологическое проявление поведения (В. М. Теплов, 1985; 15. /I 11ебыли- цын, 197(5; и др.). Таким образом, с точки зрения В. М. Теплова и его последова­телей, индивидуально-психологические различия по чертам личности, интел­лекту, фиксируемые с помощью тестов, должны рассматриваться как случайные. Они не могут быть отнесены к собственно индивидуальным до тех пор, пока не будет доказана их связь со свойствами нервной системы и установлено их устой­чивое «поведенческое» (иейродинамическое) проявление - на вегетативном, электроэнцефалографическом, моторном и т. д. уровнях»1.

Рассмотренные соображения, если говорить кратко, лишают психологическую науку права на собственную (психологическую) теорию, объясняющую механиз­мы тех явлений, которые она изучает. Причины индивидуально-психологических различий, тех же особенностей личности, стремятся обнаружить на вегетатив­ном (!) уровне. Подобная «игра на понижение» не что иное, как одна из форм психофизиологического редукционизма. Можно предположить, что недооценка индивидуальных различий, их изучение только на низшем уровне, ориентация на раскрытие наиболее общих психических закономерностей в известном смысле сти­мулировались и социальным заказом, видением особого места психологической науки в социалистическом обществе, обществе равных друг другу людей.

Анализируя просчеты, ошибки советской психодиагностики, говоря о том, что она оставила нам в качестве наследства, а ситуация в этой области исследований мало изменилась со времен распада СССР, нельзя обойти и ее достижения в этот период. В 1980-е гг. продолжается обсуждение общих и частных проблем психоди­агностики, при этом широко привлекается собственный исследовательский опыт. Назовем книги К. Т. Соколовой (1980), В. С. Аванесова (1982), М. М. Кабанова ссотр. (1983), В. В. Кулагина (1984), Л. Ф. Ьурлачука (1989), В. Г. Херсонского (1989). Каждая из них вызывала значительный интерес психологов всех специаль­ностей, внимательно изучалась практиками. Появляются первые учебные посо­бия для студентов1, первый словарь-справочник[[27]](#footnote-28), адресованный широкому кругу специалистов. 15 этих работах, и это следует отметить особо, реализуется слияние тестологического, измерительного подхода с дифференциально-психологиче­ским, что составляет подлинную сущность психологической диагностики как нау­ки. В эти годы окончательно изживается все еще бытовавшее среди психологов старшего поколения мнение о том, что «тенденция обособления “психодиагно­стики” в особую научно-практическую дисциплину, со своим предметом, теорией и методами... представляется... построенной наложных основаниях» (/I. В. Эль- конин, 1980).

Делаются первые шаги на пути разработки оригинальных методик, многие из которых сегодня достаточно активно используются в психологических иссле­дованиях (А. К. Личко и др.,1983; В. М. Мельников и Л. Т. Ямпольский, 1985; К. Акимова и др., 1988; В. 15. Столиц и др., 1988; А. А. Кролик, 1991 и др.). 1 !еобхо- димо подчеркнуть важность начатой в 1980-е гг. работы по преодолению почти то­тальной психометрической безграмотности психологов, воспринимавших как не­что экзотическое требования к надежности и валидности тестов и не имевших эле­ментарных навыков их конструирования. Обращается внимание и на разработку (не завершенную до сих пор) этических норм, которыми должны руководство­ваться создатели и пользователи психологических тестов.

В конце 1980-х гг. все более отчетливо определяются основные области иссле­дований в психодиагностике, постепенно приобретающей статус науки много­отраслевой общей психодиагностики. К специальным психодиагностикам, складывающимся в этот период, можно отнести клиническую, профессиональную, спортивную м педагогическую. Во всех этих областях внедряются компьютерные варианты диагностических тестов, а тем самым расширяются границы общей психодиагностики, все чаще обращающейся к вопросам разработки, оценки эф­фективности и применения диагностических средств с учетом возможностей, пре­доставляем ых современ iюй вы ч исл ител ыюй техи и кой.

11осле распада Советского Союза, в последнее десятилетие XX в. развитие пси­хологической диагностики, впрочем, как и других наук, естественно, несколько затормозилось. Гем не менее в основных психологических центрах, которыми про­должали и продолжают оставаться в первую очередь Москва и Петербург в Рос­сии, а в Украине — Киев, велась определенная работа в области психодиагности­ки, позволившая достигнуть заметных результатов.

Одной из существенных проблем этого периода, доставшихся в наследство от советской психодиагностики, была острая нехватка методик для практических психологов. Кустарно изготовленные тесты, а в основном ото были неадаптиро­ванные зарубежные методики, не могли удовлетворять психологов. Поэтому важ­ным событием, повлиявшим на развитие психодиагностической практики, стало создание в Петербурге ИiM АТОНа (Госстандарт России) предприятия, которое занялось подготовкой и продажей тестов для психологов. Первоначально это были известные зарубежные тесты, а позднее появляются и отечественные. В отличие от многих известных западных фирм производителей тестов НМЛ ГОН не только распространитель собственной продукции, но и организатор ее научного сопровождения. I к ихологи-практики могут получить или совершенствовать свои знания в области психодиагностики, работая с тестами путем участия в кратко­срочных обучающих программах, а также конференциях, которые регулярно про­водятся И М АТС) 11 ом.

Среди новых публикаций следует отметить первую на русском языке книгу, посвященную конструированию тестов[[28]](#footnote-29), новые учебные пособия[[29]](#footnote-30), а также очеред­ное издание словаря-справочника по психодиагностике. 11аряду с конструирова­нием оригинальных тестов, которых становится все больше, продолжается и адап­тация известных зарубежных, проверка их надежности и валидности па отече­ственных выборках. 'Гем не менее и в 1990-е гг. продолжает сохраняться известный дефицит психологических методик. Достаточно сказать, что проведенный «Пси­хологической газетой» (№ 4/43, 1999) опрос показал, что лидируют но частоте использования в России тест Лютера (51 % опрошенных!), личностный опросник Кеттелла, опросник на определение акцептуации личности и некоторые из шкал Векслера. Многие современные зарубежные методики остаются неизвестными практикам, сохраняется, хотя и не столь явно, как ранее, пренебрежение психомет­рическими требованиями к используемым тестам. Компьютерные тесты продол­жают оставаться чем-то экзотическим. Отечественные исследования в области психодиагностики пока так и не смогли интегрироваться в мировую психологи­ческую науку, остаются на ее периферии. Основная преграда на пути в мировое психологическое сообщество отсутствие как в России, так и в Украине действу­ющих профессиональных сообществ, заинтересованных в развитии психодиагно­стики, а в связи с этим отсутствие нормативно-правовой регуляции деятельно­сти специалистов в этой области.

Судьба психодиагностики как области той науки, которая до недавнего време­ни называлась советской психологией, трагична и поучительна. От массового ис­

пользования тестов на этапе становления, через длительный период запрета на их применение, продлившийся без малого полвека, до второго рождения в конце 1960-х гг. вот основные вехи пути, который прошла психодиагностика в СССР. Она возрождалась в основном усилиями энтузиастов, но необходимо признать, что, несмотря на условия, отнюдь не благоприятствующие развитию, смогла не только отстоять себя в качестве самостоятельной области знания, но и достичь за короткий срок заметных успехов в теории и практике.

Заключение

Истоки психологической диагностики теряются в веках, поскольку потребность в учете индивидуальных различий, выявлять и измерять которые стремится эта паука, возникает у человека в глубокой древности. К психодиагностике уместно отнести известное высказывание Г. Эббингауза, характеризующее психологию в целом: «У нее долгое прошлое, но короткая история». Становление психодиаг­ностики как науки обусловлено развитием экспериментальной психологии, изме­рением психических явлений. Начало психодиагностическим исследованиям было положено работами Ф. Гальтона, Дж. Кеттелла, А. Нине и других ученых в конце XIX — начале XX в., создавших первые методики «измерения ума».

В XX в. психологическое тестирование приобретает широкую известность и по­пулярность, обеспечивая решение многих практических задач в промышленности, образовании, здравоохранении, армии. Однако не подкрепленное развитием тео­рии психологическое тестирование проходит через кризис конца 1920-х — начала 1930-х гг. Иод влиянием кризиса начинается более активное взаимодействие те­стирования с дифференциально-психологическим направлением. Последующая интеграция этих направлений имеет решающее значение для развития науки об индивидуально-психологических различиях.

Как сказано во введении, решающий вклад в становлении и развитии психо­диагностики был внесем американскими психологами. Многие из них были выда­ющимися психологами своего времени, во многом определившими лицо психоло­гии XX в. За время, прошедшее с первых опытов Френсиса Гальтона, в психоди­агностике было разработано огромное количество разнообразных тестов, заслуга постоянной систематизации которых также принадлежит американским психоло­гам. Отмечая значение вклада американских психологов в развитие психодиагно­стики, не следует забывать и о том, что невозможно существование науки об из­мерении индивидуально-психологических различий вне европейской психологи­ческой мысли, столь многое давшей для возникновения этой области психологии.

Несмотря на почти неограниченные возможности выбора диагностических методик, психологи в своей повседневной деятельности используют немногим бо­лее десятка, относящихся к наиболее известным и совершенствуемым на протя­жении многих лет. Каждый из этих тестов - своеобразная веха в историческом раз в и тип 11с и ход иагн ости к и.

И дореволюционной России с начала XX в. психологические тесты использо­вались и разрабатывались прежде всего для нужд образования. В советской пси­хологии расцвет тестирования в педологии и психотехнике под влиянием идеоло­гических установок сменяется в 1936 г. запретом на применение тестов, в после­военные годы объявленных орудием «исихологов-расистов». Возрождение иссле­дований происходит в конце 1960-х гг. Однако «разрешение на тесты» не находит сколько-нибудь заметной поддержки со стороны официальной психологии. Тем не менее за двадцатилетиий период развития психодиагностики в советской пси­хологии были достигнуты определенные успехи.

В заключение нам также хотелось бы подчеркнуть, что история психодиагно­стики — это не история тестов, как может показаться на первый взгляд. История психодиагностики это история теорий и тестов, разработанных па основе этих теорий. Поэтому-то и нецелесообразно сегодня говорить о преимущественно из­мерительной направленности психодиагностики и разработке теории индивиду­альных различий в дифференциальной психологии. Одно не может существовать без другого.

Основные события, происходившие в психодиагностике (или оказавшие суще­ственное влияние на ее развитие) с момента ее зарождения но начато XXI в., пред­ставлены в нижеследующей таблице.

Событие

Год Личность и.in организации^)

1869 Френсис Гальтон

1879 Френсис Гальтон

1879 Вильгельм Вундт

1. Френсис Гальтон
2. Владимир Бехтерев

1888 Френсис Гальтон 1888 Джеймс Маккии Кеттслл

1. Джеймс Маккии Ксттслл
2. Джеймс Маккии Ксттслл

1894 Эмиль Крспслин 1896 Эмиль Крспслин

1. Альфред Бинс и Виктор Анри
2. Герман Эббингауз 1897 Дж. М.Райс

Публикация работы «Классификация людей в соответствии с их природными дарованиями», стимулировавшей изучение индивидуальных различий

Публикация статей «Психометрические факты» и «Психометрический эксперимент». Начало психометрических исследований Открытие первой в мире психологической лаборатории (Германия. Лейпциг)

Первое описание методов исследования харак­тера. 11а чал о массовых исследований в психо­диагностике. Открытие антропометрической лаборатории в Лондоне

Открытие первой психологической лаборатории в России

Открытие метода корреляции Открытие лаборатории тестирования в Пенсиль­ванском университете (США)

Публикация статьи «Умственные тесты и измерение»

Открытие психологической лаборатории в Колумбийском университете (США)

11ачало использования тестов в психопатологии Классификация психических болезней

Первое описание тестов интеллекта, базиру­ющихся на изучении сложных психических процессов

Тест пропущенных слогов и слов Начало широкомасштабного использования учебных тестов в школах США

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
| Год | Личное гь или организациям) | Событие |
| 1904 | Эдвард Торндайк | Выход в свет книги «Введение в теорию умственных и социальных измерений» |
| 1904 | Карл Пирсон | Формулирование теории корреляций |
| 1904 | Чарльз Спирмен | Создание двухфакторной теории интеллекта и первой техники факторного анализа |
| 1905 | Альфред Вине и Виктор Анри | Шкала Бинс для измерения уровня интеллекта детей |
| 1906 | Эдвард Торндайк | 11ервый учебник по образовательной психологии и измерению в образовании |
| 1907 | Феликс Крюгер и Чарльз Спирмен | Вводится термин «коэффициент надежности» |
| 1908 | Альфред Вине | Второе, пересмотренное издание шкалы Бинс. Введение понятия «умственный возраст» |
| 1909 | Григорий Россолимо | Публикация книги «Психологические профили» |
| 1910 | Чарльз Спирмен и Браун | Формула Спирмена—Брауна для определения надежности тестов |
| 1912 | Вильям Штерн | Введение понятия «коэффициент интеллекта» |
| 1916 | Левис Терман | Адаптация шкалы Бинс в США (Стэнфорд— Бинс шкала) |
| 1917 | Роберт Вудворте | Первый личностный опросник |
| 1917 | Роберт Йеркс с коллегами | Публикация армейских тестов «Альфа» и «Бета» |
| 1918 | Артур Отис | 11ервые групповые тесты |
| 1921 | Герман Роршах | Публикация теста, «основанного на перцепции» и получившего имя автора, появление термина «психодиагностика» |
| 1923 | Самуил Кос | 11убликация невербального теста интеллекта «Кубики Коса» |
| 1925 | Арнольд Гезелл | Выход в свет книги «Умственное развитие ребенка дошкольного возраста» |
| 1927 | Эдвард Стронг | Бланк профессиональных интересов |
| 1931 | Луис Тсрстоун | Развитие техники факторного анализа Мулы ифакторная теория структуры интеллек­та. Публикация работы «Надежность и валид­ность теста» |
| 1935 | Кристиана Морган и Генри М юррей | Первое описание проективной техники —теста тематической апперцепции |
| 1936 | ЦК ВКП(б) | 1 Установление «О педологических извраще­ниях в системе наркомпросов», прекращение использования тестов в СССР |
| 1937 | Левис Терман и Мод Меррилл | Стэнфорд—Бинс шкала интеллекта (вторая редакция америанского варианта шкалы Бинс) |
| 1938 | Оскар Бурое (редактор) | Выход в свет первого тома «Гжегодника психических измерений» |
| 1938 | Лауретта Бендер | Бендер гештальт-тест |
| 1938 | Дж. Равен, Л. Пснроуз | Тест прогрессивных матриц |
| 1938 | Луис Тсрстоун | Тест первичных умственных способностей |

Год Личность или организациям) Событие

1. Арнольд Гезслл
2. Дэвид Векслер
3. Леопольд Фрэнк
4. Старк Хатауэй и Маккинли
5. Артур Отис
6. Бюро стратегических служб США
7. Бюро стратегических служб США 1946 С. Стивенс

1948

1. Раймонд Кеттслл
2. Ли Кронбах
3. Американская психиатрическая ассоциация
4. Американская психологическая ассоциация
5. Американская психологическая ассоциация. Американская ассоциация образовательных исследований, 11ациональный Совет по измерениям

в образовании 1954 Мол Мил

1. Джордж Келли

1955 11ациональная образовательная

ассоциация США

1. Ли Кронбах и Пол. Мил
2. Ганс Айзенк
3. Чарльз Осгуд 1957 Джой Пол Гилфорд

I960 Г. Раш

1963 Роберт Глезер

1963-

1970

Публикация шкалы зрелости Векслер-Белльвью шкала измерения интеллекта Появление термина «проективная техника» Миннесотский многоаспектный личностный опросник (MMPI)

Классификационный тест Разработка ситуационных тестов Появление термина «психологическая оценка» Вводит понятия номинативной шкалы, интер­вальной, порядковой и шкалы отношений

В США образована «Служба образовательного тестирования»

Опросник шестнадцати факторов личности (16/70

Формула расчета «коэффициента альфа» «Диагностическое и статистическое руковод­ство по психическим расстройствам»

*(DSM-f)*

Принятие «Этических стандартов для психо­логов»

Публикация книги «Технические рекомендации для психологических тестов и диагностических методик»

Публикация книги «Клинический или стати­стический прогноз», начало дискуссии об эффективности разных типов обобщения диагностических результатов Публикация книги «Психология личностных конструктов»

Публикация книги «Технические рекомендации для тестов достижений»

Введение понятия «конструктаая валидность» Первый опросник Айзенка для измерения нейротизма и экстраверсии — интроверсни Методика семантического дифференциала Разработка тестов для измерения творческих способностей

Новая (неклассическая) модель конструирова­ния психологических тестов Критериально-ориентированное тестирование

11ачало использования компьютеров в психо­диагностике, появление и распространение компьютерных версий тестов на Западе

Год Личность или организации^) Событие

1966 Американская психологическая ассоциация

1966 Джой 11ол 1 'илфорд 1968 Вальтер Мишель

Борис Ананьев

1969 Центральный совет Общества психологов СССР

1974 Жан Кардин и др.

1974 Американская психологическая ассоциация. Американская ассоциация образовательных исследований, 11ациональный совет по измерениям в образовании

1. Американская психологическая ассоциация. Американская ассоциация образовательных исследований и Национальный совет по измерениям

в образовании

1. Вадим Блсйхср и Леонид Бурлачук
2. Судебные органы США

1979 Американская психологическая ассоциация

Публикация книги «Стандарты для образова­тельных и психологических тестов и руководств к ним» на основе предшествующих изданий, таких как «Технические рекомендации для психологических тестов и диагностических техник» (1954) и «Технические рекомендации для тестов достижений» (1955)

«Кубическая» модель структуры интеллекта Издание книги «Личность и оценка» — начало дискуссии о роли личностных и ситуационных переменных

Публикация статьи «Комплексное изучение человека и психологическая диагностика», знаменующей признание этого направления исследований в советской психологии

Восстановление психодиагностики в правах области психологической науки в Советском Союзе

Образование «Международной комиссии по тестам» (ITC)

Издание книги «Стандарты для образователь­ных и психологических тестов» (на основе «Стандартов для образовательных и психо­логических тестов и руководств к ним»)

Публикация книги «Стандарты для образо­вательных и психологических тестов»

(новая редакция)

Публикация первой в СССР (после 1936 г.) монографии по психодиагностике: «Психодиагностика интеллекта и личности» Судебный процесс в штате Калифорния, признавший, что тесты, используемые для оценки интеллекта детей американцев африканского происхождения с целью установления среди них умственно отсталых, выявляют культурные различия

Шестое издание «^ических стандартов психологов»

1. Судебные органы США Судебный процесс в штате Иллинойс,

признавший, что результаты тестов интеллекта не обусловлены расовыми или культурными различиями и не могут рассматриваться как способствующие дискриминации детей американцев африканског о происхождения

Год Личность или opi анизацин(и) Событие

Издание «Этических принципов психологов» (на основе предшествующих «Этических ci андар гов психолог ев»)

1981 Американская психологическая ассоциация

1985 Американская психологическая ассоциация, Американская ассоциация образовательных исследований и I (ациональный **cobci** но измерениям в образовании

1985 Р. Хамблетон с соавт.

1985 Американская психологическая ассоциация. Американская ассоциация образовательных исследований и I (ациональный cobci по измерениям в образовании

1987 Алексей Бодалев, Владимир Оголим и коллск! ив авгоров

1989 Дж. Бучер, В. Дальсгром,

Дж. Грэхем, А. Теллиджен и Б. Кэммер

1989 Л. Бурлачук, С. Морозов

1992 Американская психологическая ассоциация

1993 Американская психологическая ассоциация, министерства обороны, просвещения и труда США

1997 Анна Анасгази, Сьюзан Урбина

1999 Американская психологическая ассоциация, Американская ассоциация образовательных исследований и Национальный cobci по измерениям в образовании

2002 Американская психологическая ассоциация

1. Леонид Бурлачук
2. Дж. Ройд

Переработанное издание книги «Стандарт для образоваюльною и психологического тестирования»

Публикация книги «Заданис-ответ: теория» Создание «Обьедииснного коми гега по пракгике тестирования» с целью более эффективной работы профессиональных организаций и издателей тестов в области психологической оценки

Первое в СССР учебное пособие по психо­диагностике для студентов-нсихологов:

«Общая психодиагностика»

Публикация MMPI-2

Первый в СССР «Словарь-справочник по нсихоло! ической диагност ике»

Издание книги «Этические принципы психологов и кодекс поведения»

(на основе «Этических принципов психологов», опубликованных в 1990 г.)

Создание государственного Совеш но тестированию и оценке

Седьмое издание книги «Психологическое тестирование» (перевод на русский язык в 2001г.)

Новое, переработанное издание книги «Стандарты для образовательного и психо­логического тестирования»; внесены изменения в формулирование такого понятия, как «валидное! ь теста»

Второе издание книги «Этические принципы психологов и кодекс поведения»

Первое издание киш и «Психодиагностика: Учебник»

Пятая редакция шкалы Стэнфорд—Бинс

Год Личность или opi анизации(и) Событие

1. Многочисленные участники дискуссии, редакция журнала «Психология. Журнал Высшей школы экономики»

11ервая в России после 1970-х гг. дискуссия о тестах интеллекта

Третье издание книги «Психологическая диагностика: Учебник для вузов»

Третье издание «Словаря-справочника по психодиагностике»

17-й том «Ежегодника психических измерений»

1. М. Акимова, К. Гуревич (ред.) и коллектив авторов

2007 Леонид Бурлачук

2007 Кюрф Гсйсинжер, Роберт Спайс, Жанет Карлсон и Барбара Плате

(ред.)

Психодиагностика как наука

Никакая психологическая работа невозможна без установления основных принципов этой науки. Прежде чем приступить к постройке, надо зало­жить фундамент.

**Глава 2**

II. II. Ланге

Столь развившийся теперь в науке фельдшеризм. т. е. отрыв технической исполнительской функции исследования, главным образом обслуживания ап­паратов по известному шаблону, от научного мыш­ления, и сказывается прежде всего в упадке науч­ного языка. В сущности, это прекрасно знают все мыслящие психологи: в методологических иссле­дованиях львиную долю забирает терминологиче­ская проблема, требующая вместо простой справ­ки сложнейшего анализа.

У/. С. Выготский

15 психодиагностике, как и в.побои науке, должны быть опре­делены ее предмет и метод (методы), области приложения, основные понятия. Не менее важен и вопрос о том, что из­меряется (оценивается) с помощью психодиагностических методик. .Та этим вопросом стоит одна из важнейших и наи­более сложных проблем психодиагностики взаимосвязь психических свойств и поведения. В этой главе мы постара­емся рассмотреть все эти вопросы, а также уделить внима­ние основным этапам диагностической деятельности психо­лога и проблемам этики тестирования.

1. Понятие психодиагностики

Наиболее употребляемым термином, с помощью которого обозначалось (и обозначается до нынешнего дня) измерение индивидуально-психологических различий, был появив­шийся с первыми тестами и неоднократно нами использу­емый — «психологическое тестирование». Первоначально термин «психологическое тестирование» понимался очень широко, включая в себя фактически любые измерения в пси­хологической науке. Позднее, по мере развития тестов, сфе­ра психологического тестирования сужается до измерения личностных особенностей и когнитивных способностей.

Термин «психодиагностика» появляется в 1921 г. и при­надлежит Г. Роршаху, назвавшему так процесс обследова­ния с помощью созданного им «основанного на перцепции диагностического теста». Однако содержание этого термина

вскоре существенно расширяется. Под психодиагностикой начинают понимать все то, что связано с измерением индивидуальных различий, по сути, используя этот термин как синоним психологического тестирования.

Интересна дальнейшая судьба этого термина. Р. Хейс (1966) считает, что он достаточно быстро приобретает особое значение (вероятно, это событие можно датировать второй половиной 1930-х гг., и связано оно с кризисом психометри­ческих тестов, возникающим из-за присущего им «разложения личности испыту­емого на отдельные элементы, “функции”»[[30]](#footnote-31)). 11оявление собственно психодиагно­стики связано, но Р. Хейсу, со становлением проективного подхода, в известном смысле противостоящего психометрической ориентации традиционного тестиро­вания и направленного на раскрытие целостной картины личности.

11олучается так, что за психодиагностикой закрепляется достаточно обширная, но тем не менее ограниченная область исследований, связанных с теорией и прак­тикой проективного подхода, характеризующегося, помимо прочего, весьма сла­бой податливостью традиционным принципам измерения (подробнее см. гл. 7). 'Гакая трактовка психодиагностики сохраняется и поныне. «Психодиагностика после Г. Роршаха — это исследование личности обследуемого его методикой и дру­гими проективными тестами»[[31]](#footnote-32). Заметим, что отнесение понятия «психодиагно­стика» к проективным методикам, как и его использование фактически в качестве эквивалента психологического тестирования (в несколько свободном истолкова­нии), чаще всего находим в работах немецких и швейцарских психологов (Мей- ли, 1961; Хейс, 1966 и др.).

Достаточно давно высказывалось и мнение о том, что термин «диагноз» (соот­ветственно психодиагноз) в психологии целесообразно использовать только для обозначения каких-либо расстройств, отклонений (Розенцвейг, 1949 и др.). Такой подход также отражен в современных справочных изданиях. Достаточно загля­нуть в популярный словарь WEBSTER: «Психодиагностика — это наука и практи­ка проведения оценки личности или диагностирования психических нарушений средствами клинической психологии»[[32]](#footnote-33). Читатель может сравнить данное опреде­ление со следующим: «Психодиагностика — оценка психического состояния боль­ных с помощью экспериментально-психологических тестов»1.

Теперь отой позиции, которая является господствующей в научной литерату­ре США и, естественно, задает топ всем другим странам Запада. Термином «пси­хологическое тестирование» вплоть до 1970-х гг. обозначалось фактически все, что связано с разработкой и применением любых психологических тестов, причем при отсутствии определения предмета данного направления исследований (см. Анас- тази, 1982). В подтверждение сказанному упомянем только названия некоторых наиболее известных руководств I960-1970-х гг.: «Психологическое тестирова­ние» (Anastasi, 1968; Анастази, 1982, 2001), «Сущность психологического тести­рования» — Essentials of Psychological Testing (Cronbach, 1960), «Теория тестов»

Test Theory (Magnusson, 1967), «Теория и практика психологического тестирова­ния» Theory and Practice of Psychological Testing (Freeman, 1963). 11 ищутся иссле­дования по истории психологического тестирования (Л History of Psychological Testing, DuBois, 1970). Постепенно термин «психодиагностика» фактически вы­водится из употребления. Достаточно сказать, что в изданной в 2000 г. восьмитом­ной «Энциклопедии психологии» (Encyclopedia of Psychology. АРА and Oxford University Press; издано Американской психологической ассоциацией совместно с Оксфордским университетом) пет статьи, посвященной психодиагностике.

Таким образом, понятие психодиагностики в современной психологической 11 ау ке за рубежом:

* относится к методике Роршаха и другим проективным тестам;
* связывается с оценкой разного рода нарушений, отклонений психологиче­ским и средствам и;
* иногда используется как синоним психологического тестирования, охваты­вающего все то, что связано с разработкой и применением разнообразных и 11струментов измерен ия и иди видуал ы i ых раз;! и ч и й.

Вышеизложенное свидетельствует, что мы имеем дело с весьма любопытным, необычным для пауки явлением отсутствием ее названия при реальном суще­ствования. Более чем вековое развитие области исследований, связанных с изме­рением индивидуально-психологических различий, фактическое приобретение ею статуса самостоятельной науки не приводит к обретению имени, поскольку нельзя считать таковым термин «психологическое тестирование», пригодный ско­рее для обозначения процесса применения тестов, но не науки. В свете этого зако­номерно и отсутствие внимания к предмету и методу.

1. Предмет и структура психодиагностики

Как уже отмечалось в главе 1, в бывшем СССР направление исследований, полу­чившее название «психологическая диагностика», появляется в конце 1960-х гг. во многом благодаря усилиям В. Г. Ананьева, в то время главы Ленинградской психологической школы. Сейчас очень сложно ответить на вопрос о том, почему вместо термина «психологическое тестирование» был избран термин «психо­диагностика». Вероятно, свою роль сыграло продолжавшееся долгое время гонение на тесты. Естественно, что новое направление психологии, которое виделось со­ветским ученым противостоящим западному тестированию, нуждалось в опреде­лении предмета, а также разработке принципов исследования. 11ервые шаги в этом направлении были сделаны Ананьевым, который полагал, что психологическую диагностику следует рассматривать как направление исследований, имеющих целью «определение уровней развития психофизиологических функций, процес­сов, состояний и свойств личности... установление структурных особенностей каждого из них и их констелляций, образующих сложные синдромы поведения... распознание состояний человека при действии различных стимуляторов, стрес­соров, фрустраторов и сложных ситуаций <...>, определение потенциалов чело­веческого развития (работоспособности, одаренности, специальных способностей ит.д.)» (Ананьев, 1968).

11етрудно заметить, что данное Ананьевым определение цели психодиагности­ки достаточно широко и охватывает едва ли не весь спектр психологических и пси­хофизиологических исследований человека. К тому же собственно специфика психодиагностических исследований остается неясной, поскольку, например, рас­познание состояний человека при действии разного рода стимуляторов может осуществляться разными путями.

Становление советской психодиагностики в конце 1960-х начале 1970-х гг. происходило в достаточно сложных условиях сохраняющегося неприятия тестов официальной академической наукой. Именно поэтому в первую очередь психоло­гические тесты (подчеркнем, что речь идет о зарубежных тестах, поскольку отече­ственных просто не было) начинают использовать в условиях клиники психиче­ских заболеваний, которая являлась своего рода «нейтральной территорией» и бы­ла значительно в меньшей степени пронизана господствующей идеологией, нежели сферы образования, воспитания, профессионального отбора и др. Вероятно, по этим причинам предмет психодиагностики пытались увязать с разного рода аномали­ями. Такая позиция была представлена в работах В. И. Войтко и К). 3. Гильбуха (1976): «Во-первых, психодиагностическое исследование всегда имеет своим пред­метом отдельную личность... Во-вторых, психодиагностика не просто имеет дело с отдельным индивидом, она занимается лишь теми людьми, о поведении, дея­тельности которых заранее {выделено мной. — Л. Б.) известно, что они характеризу­ются определенными отклонениями, недостатками и т. и.». Впрочем, такое пони­мание предмета психодиагностики не было чем-то новым, поскольку, как уже от­мечалось, аналогичные мнения высказывали и некоторые зарубежные психологи.

15 одной из первых отечественных монографий по психодиагностике указыва­лось на то, что «психологическую диагностику можно охарактеризовать как дис­циплину о методах классификации и ранжирования людей по психологическим и психофизиологическим признакам» (Гуревич, 1981, с. 23). Цель психодиагно­стики виделась в том, чтобы «фиксировать и описывать в упорядоченном виде психологические различия как между людьми, так и между группами людей, объ­единенных по каким-нибудь (не всегда относящимся к психологии) признакам» (там же, с.5)[[33]](#footnote-34).

По мнению автора этого определения К. М. Гуревича, такое толкование пси­ходиагностики позволяет рассматривать в ее рамках всевозможные психологиче­ские и психофизиологические методики, претендующие на то, чтобы отличать од­ного человека от других или одну группу от всей совокупности. С таким понима­нием предмета психологической диагностики трудно согласиться. Получается, что психодиагностика представляет собой некую бессистемную совокупность мето­дик, причем не только психологических, по также статистических и психофизио­логических. Разумеется, что классификация и ранжирование людей невозможны без статистических процедур, которые образуют измерительный фундамент пси­ходиагностики — психометрию (психометрику). Однако психодиагностика име­ет дело с психологическими различиями, которые не могут быть определены с помощью психофизиологических методик. Включение последних в методики психодиагностики это дань укоренившемуся в сознании многих советских пси­хологов старшего поколения мнению о том, что любой психологический феномен имеет свое представительство на физиологическом (психофизиологическом) уровне1. Из определения, предложенного Гуревичем, следует узкоприкладная направленность психодиагностики, сводящаяся к методам классификации и ран­жирования, чем и ограничивается возможность получения нового знания в этой области психологии. 11епонятио также, на чем основывается разработка методов, откуда они появляются. Заметим, что стремление акцентировать прикладной характер психодиагностики характерно для многих психологов, так или иначе признавших необходимость ее развития в рамках советской психологии. Гак, К. А. Климов (1982), рецензируя вышеупомянутую монографию, определяет пси­ходиагностику как «науку о методах и средствах обеспечения практики работы с людьми оперативной психологической (и психофизиологической) информа­цией».

Постепенное «врастание» тестов в разные сферы психологической практики во второй половине 80-х гг. прошлого века приводит и к новым формулировкам ее предмета советскими психологами. I кшример, «Краткий психологический сло­варь» (1985) указывает на то, что это «область психологии, разрабатывающая методы выявления индивидуальных особенностей и перспектив развития лич­ности». Целью психодиагностики является «разработка эффективной системы диагностических методик, позволяющих решать задачи, которые ставит перед психологией социалистическое общество». Указание на разработку методов выяв­ления индивидуальных особенностей личности шаг вперед по сравнению с клас­сификацией и ранжированием людей, что ранее понималось в качестве предмета психодиагностики.

В первом советском учебном пособии но психодиагностике, вышедшем под редакцией А. А. Бодалева и 15. В. Столица (1987), пишется о том, что данная от­расль психологии — «это наука и практика постановки психологического диагно­за». Действительно, понятие психологического диагноза центральное в психодиаг­ностике, однако такое определение сродни определению психологии как науки о психике. И в том и в другом случае определения остаются своего рода загадкой: что такое психологический диагноз, что есть психика?[[34]](#footnote-35) [[35]](#footnote-36)

В «Основах психодиагностики» под редакцией А. Г. Шмелева (1996) встреча­ем определение предмета психодиагностики, в котором сделан акцепт на уже известную нам связь этой о науки с «разработкой и использованием разнообраз­ных методов распознания индивидуальных психологических особенностей чело­века».

Таким образом, большинство исследователей признают то, что психодиагно­стика как область психологического знания направлена на разработку методов рас­познания индивидуально-психологических особенностей безотносительно к тому, являются ли они показателями неблагополучия или отсутствия такового. При этом психодиагностика имеет дело не только с тестами (стандартизированными мери­лами индивидуально-психологических особенностей), но также с качественными (нестандартнаированными) оценками личности. Важно также учитывать и то, что психодиагностика не вспомогательная, обслуживающая дисциплина, своего рода технология, но полноправная наука, изучающая природу индивидуальных разли­чий. Учитывая разные трактовки психодиагностики, мы предлагаем определить ее следующи м образом:

Психодиагностика — это область психологической науки, разрабатывающая теорию, прин­ципы и инструменты оценки и измерения индивидуально-психологических особенностей личности, а также переменных социального окружения, в котором осуществляется жизне­деятельность личности.

В течение более чем векового развития психодиагностики сложились основ­ные сферы применения психологических методик, которые могут быть обозначе­ны как отрасли общей психодиагностики. Первыми интерес к методикам иссле­дования личности и интеллекта, еще на этапе формирования науки об индиви­дуально-психологических различиях, проявили образование и медицина, что и определило появление соответствующих областей психодиагностики образо­вательной и клинической.

Образовательная психодиагностика1 не только широко использует разнооб­разные психологические методики, к этой области должны быть отнесены те те­сты, которые создаются в соответствии с психометрическими требованиями, но предназначены не для оценки способностей или черт личности, а для измерения успешности усвоения учебного материала (тесты успешности). Клиническая пси­ходиагностика направлена на изучение индивидуально-психологических особен­ностей больного (структурно-динамические особенности личности, отношение к болезни, механизмы психологической защиты и т. д.), оказывающих существен­ное влияние на возникновение, течение и исход как психического, так и сома­тического заболевания. Как образовательная, так и клиническая психодиагно­стика те области общей психодиагностики, в которых сегодня выполнен наибо­лее значительный объем исследований.

Помимо названных областей следует выделить профессиональную психоди­агностику, поскольку профориентация и профотбор невозможны без использова­ния и развития диагностических методик. В последнее время все более активно разрабатываются вопросы, связанные с оценкой окружающей среды, а следова- телыю, в числе областей необходимо назвать и психодиагностику окружающей среды, которая направлена на оценку таких сфер жизнедеятельности личности, как семья, работа и учеба (подробнее см. в разделе 2.8.3). Каждая из областей не только заимствует принципы и методики исследования общей психодиагности­ки, но и оказывает на нее развивающее воздействие.

1. Психодиагностика и смежные направления исследований

Психодиагностика область психологической науки, а поэтому в той или иной мере связана со всеми ее отраслями. В известном смысле, несмотря на самостоя­тельность, психодиагностика зависит от развития общепсихологической теории. Однако существуют направления исследований, с которыми психодиагностика связана наиболее тесно, вплоть до того, что, как уже упоминалось ранее, в зару­бежной и отечественной литературе допускается синонимичность эт ого понятия другим. Об этом и пойдет речь в этом разделе.

1. Психодиагностика и дифференциальная психология

11ередко в зарубежной и отечественной литературе высказывается мнение о том, что проблема теории индивидуальных различий прерогатива особой области исследований — дифференциальной психологии. Па рубеже XIX и XX вв. выда­ющийся немецкий психолог Вильям Штерн ввел это понятие для обозначения науки «о существенных различиях в психических функциях и свойствах»1. Со вре­мен В. Штерна не многое изменилось в понимании дифференциальной психоло­гии, она и поныне определяется как направление, которое «в целом занимается изучением поведения и свойств личности, имеющих значительный разброс»[[36]](#footnote-37).

Когда речь заходит об истоках дифференциальной психологии, фактически все исследователи единодушны в ссылках на Ф. Гальтона, Дж. Кеттелла, А. Вине и других ученых, известных в то же время как основоположники тестирования (Allport, 1949; Anastasi, 1958; и др). Предметные области исследований психоди­агностики и дифференциальной психологии совпадают, а разделить их пытают­ся но тому признаку, что первая ориентирована на измерение индивидуальных различий, а для второй характерно познание, проникновение в сущность причин и следствий этих различий. Психодиагностика рассматривается как «мост между наукой и практикой: наукой об индивидуальных психологических различиях (дифференциальная психология) и практикой постановки психологического ди­агноза» (А. Г. Шмелев, 1996). 'Гем самым психодиагностика как область исследо­ваний сводится к организации процесса измерения тех явлений, психологическая природа которых изучена (изучается) другой наукой.

Вряд ли есть необходимость говорить о том, что психодиагностика, отделен­ная от психологической теории, обречена на кризис. История психодиагностики тому яркое подтверждение. Успехи диагностики (измерения и оценки) определя­ются прежде всего степенью разработанности теории измеряемого явления. Это хорошо видно на примере измерения интеллекта, /(ля появления аффективных тестов потребовалась смена теоретических представлений о его природе. В свою очередь, создание более аффективных тестов порождает новое знание о тех явле­ниях, которые измеряются.

Отрывая психодиагностику (понятую как практику тестирования) от диффе­ренциальной психологии (понятую как теория, объясняющая индивидуально- психологические различия), эту область исследований лишают теоретического фундамента, а гем самым статуса науки. Показательно, что видные (обычно при­числяемые к таковым в области дифференциальной психологии) зарубежные специалисты не склонны рассматривать психодиагностику в качестве самостоя­тельной области, полагая ее лишь как «приближение к пониманию поведения» (Anastasi, 1958). Разделение психодиагностики и дифференциальной психологии носит искусственный характер, в действительности они органично дополняют друг друга, образуя единое целое.

Итак, исследования в той области, которую В. Штерн назвал дифференциаль­ной психологией, ко времени приобретения этого названия уже шли полным хо­дом во многих странах мира. По существу, он предложил иное (и, на наш взгляд, более удачное) название психологическому тестированию. Таким образом, Штер­ну ошибочно приписывается роль основоположника науки об индивидуальных различиях, однако это не умаляет его вклада в ее развитие.

1. Психодиагностика и психометрия

Психометрия — понятие, с которым часто сталкиваемся, как только речь заходит о психологических тестах, тестировании. Уже было отмечено, что понятие это вве­дено Вольфом (1734), указавшим на возможность измерения в психологии. Од­ним из первых измерений в экспериментальной психологии было измерение вре­мени реакции. Поэтому первоначально под психометрией понималось измерение временных характеристик психических процессов. Впоследствии к психометрии начинают относить все то, что связано с количественным определением психиче­ских явлений (разумеется, существуют и другие, менее распространенные опреде­ления психометрии. Дос таточно вспомнить Ф. Гальюна, считавшего таковой изме­рение ума. Этот термин, наконец, используется в парапсихологии). Показателен «Словарь XX века»[[37]](#footnote-38) определяющий ее как «область психологии, имеющую дело с изменяемыми факторами». При таком подходе психометрия включает в себя весь спектр психологических измерений — от психофизических до личностных.

Известно, что создание любого психологического инструмента измерения тре­бует неукоснительного соблюдения определенных требований (см. об этом гл. 3). Эти требования касаются точности, достоверности и адекватности методики из­мерения, сопоставимости получаемых с ее помощью результатов. Соответствие им устанавливается путем применения математико-статистических процедур. Совер­шенствование математико-статистического аппарата, его разработка, в свою оче­редь, связаны с конструированием все новых и новых тестов, решением задачи обеспечения их эффективности[[38]](#footnote-39). Психометрическое направление, таким образом, получает свое преимущественное развитие в психологическом тестировании. Отсюда неудивительно, что в ряде случаев психологическое тестирование (пси­ходиагностика) и психометрия отождествляются. Подтверждает сказанное широ­ко употребляемый термин психометрические тесты, под которыми понимаются стандартизированные методики, относительно которых известна валидность и на­дежность, методики, удовлетворяющие принципам измерения. Это, в частности, является основанием отделять психометрические тесты от проективных методик, так как применительно к последним классические требования, задаваемые теори­ей измерения, зачастую не могут быть удовлетворены.

Благодаря развитию психологического тестирования, уже в 1920-19.30-е гг. формируется особая область психометрии, которая имеет дело с индивидуальны­ми различиями, определяя и обосновывая требования к их измерению. Исходя из вышесказанного очевидна целесообразность использования наряду с поняти­ем психометрии понятия более узкого, определяющего не всю область психоло­гических и психофизиологических измерений, а только ту, которая связана с из­мерением, осуществляемым с помощью тестов. В качестве такового в ряде работ используется понятие дифференциальная психометрия. Хотя этот термин мож­но признать не совсем удачным, сегодня было бы излишне введение нового, так как он может стать причиной путаницы в складывающейся системе понятий пси­ходиагностики.

1. Психодиагностика и психологическая оценка

В 1970-е гг. в области индивидуальных различий все более употребительным ста­новится термин, который к настоящему времени во многих странах Западной Европы и США почти полностью вытеснил термин «психологическое тестирова­ние». Это психологическая оценка (psychological assessment).

Термин «психологическая оценка» использовался во время Второй мировой войны группой американских психологов и психиатров, занятых отбором «рыца­рей плаща и кинжала». Первое употребление этого термина в психологической литературе — название книги, описывающей эту весьма специфическую програм­му отбора. The Assessment of Men (Office of Strategic Services, 1942). В 1953 г. в «Ежегодном психологическом обозрении» (США) появился раздел «Теория и техники оценки». После этого термин «оценка» начинает использоваться пси­хологами все чаще.

Зтоттермии получил в последнее время достаточно широкое распространение, приобрел официальный статус, подтверждением чему служат многочисленные руководства, различные журналы, посвященные проблемам психологической оценки. « Краткая психологическая энциклопедия» раскрывает содержание этого понятия через цель, которая заключается в изучении (оценивании) индивидуаль­ности применительно к возникающим в ее жизнедеятельности проблемам (пси­хическое здоровье, сложности взаимодействия с окружающими, неспособность

к обучению и т. д.). В вышеупомянутой энциклопедии указывается на то, что нуж­но проводить различия между психологической оценкой и тестированием. Оцен­ка — это сбор и интеграция данных, которые могут быть получены различными путями, например с помощью интервью, наблюдения за поведением, психологи­ческих тестов, физиологических или психофизиологических измерений, специ­альной аппаратуры и т. п. Тестирование — это измерение психологических харак­теристик с помощью процедур, основанных на воспроизведении неких поведен­ческих реалий. 11 ри этом отмечается, что психологическая оценка имеет более дав­ние исторические прецеденты (ссылаются па уже известные читателю из истории психодиагностики системы отбора чиновников в Древнем Китае и т. и.). Таким образом, психологическая оценка — понятие более широкое, чем психологическое тестирование. Оценка производится с помощью не только тестов. В то же время, если проанализировать содержание руководств и журналов по психологической оценке, то легко убедиться, что это понятие чаще всего выступает в качестве сино­нима психологическому тестированию, охватывающему весь спектр психологиче­ских измерений: от психических функций до личности. 'Гем не менее появление и распространение термина «психологическая оценка» — это следствие осознания исследователями того факта, что познание индивидуально-психологических раз­личий, столь тесно связанное с тестами, ими не ограничивается.

В последние годы появился новый термин позитивная психологическая оцен­ка. Иод ней понимается система оценки (измерения) оптимального (здорового) функционирования и жизненного успеха личности. Авторы термина исходят из идей позитивной психологии, обращенной в первую очередь к силам и достоин­ствам человека, таким, например, как альтруизм, смелость, честность, обязатель­ность, радость, здоровье, ответственность и хорошее настроение. 11есмотря на дав­нее желание исследователей и практиков (школьных психологов, социальных работников, психотерапевтов, психиатров) знать ресурсы личности, ее сильные стороны, стандартизованные средства (методики) их оценки оставались недоста­точно разработанными. В области психологической оценки господствует «нега­тивная тенденция», предполагающая обнаружение прежде всего «ненормальных аспектов функционирования» личности при недостаточном внимании к окружа­ющей среде (Saleebey, 2001; Wright & Fletcher, 1982 и др.). Поэтому западными коллегами разработана модель позитивной оценки, в которой делается акцент на сбалансированности информации о «силе и слабостях клиента», обращается вни­мание на воздействия окружающей среды и иные аспекты оценивания (S. Lopez, С. Snyder, II. Rasmussen, 2002 и др.). Помимо тестов (стандартизированных про­цедур) развивается внетестовая диагностика, связанная с качественными оцен­ками. В этом смысле понятие психологической оценки близко ранее предложен­ному нами предмету психологической диагностики.

1. Психодиагностический метод и диагностические подходы

Развитие психологической диагностики приводит к появлению особого исследо­вательского метода — диагностического. Какое место этот метод занимает в си­стеме других методов психологии, в чем его специфика?

В связи с тем, что в психологической литературе зачастую встречаемся с раз­ным содержанием, вкладываемым в понятия «метод» и «методика», сразу опреде­лим нашу позицию. Мы исходим из того, что известные методологические прин­ципы психологии получают свою первичную конкретизацию в исследовательском методе.

Общепринято деление исследовательского метода па неэкснериментальный (описательный) и экспериментальный. I ^экспериментальный метод образует раз­ные виды (методики) наблюдений, беседы, изучения продуктов деятельности. Экспериментальный метод основывается на направленном создании условий, обеспечивающих выделение изучаемого фактора (переменной) и регистрацию из­менений, связанных с его действием, а также допускает возможность активного вмешательства исследователя в деятельность испытуемого. Па основе этого ме­тода строятся многочисленные и традиционные для психологии методики лабо­раторного и естественного эксперимента, а также особая их разновидность — фор- ми рующий эксперимент.

Диагностические методики (тесты) иногда рассматриваются в рамках экспе­риментального метода (В. Г. Ананьев, 1976 идр.). Мы считаем, что должен быть выделен психодиагностический метод, имеющий вполне определенные особен­ности и обобщающий множество конкретных методик.

Основной особенностью психодиагностического метода является его измери­тельно-испытательная, оценочная направленность, за счет которой достигается количественная (и качественная) квалификация изучаемого явления. Это стано­вится возможным путем следования определенным требованиям, характерным для психодиагностического метода[[39]](#footnote-40).

Одно из важнейших требований стандартизация инструмента измерения, в основе которой лежит понятие нормы, поскольку индивидуальная оценка, напри­мер успешности выполнения задания, может быть получена путем сопоставления с результатами других испытуемых. 11е менее важно и то, что любая диагностиче­ская методика (тест) должна соответствовать требованиям надежности и валид­ности. Понятия нормы, валидности и надежности - те «три кита», на которых по­коится разработка и применение диагностических методик. Жесткие требования предъявляются и к процедуре исследования (точное соблюдение инструкции, стро­го определенные способы представления стимульиого материала, ограничения во времени и недопустимость вмешательства экспериментатора и т. д.)[[40]](#footnote-41). Добавим к это­му, что анализ психодиагностического метода позволяет выделить специфические мотивы, определяющие активность субъекта, особую стратегию его поведения, особенности ситуации как социальной (взаимодействие психолога и обследу­емого), так и стимульной (например, с разной степенью структурированности).

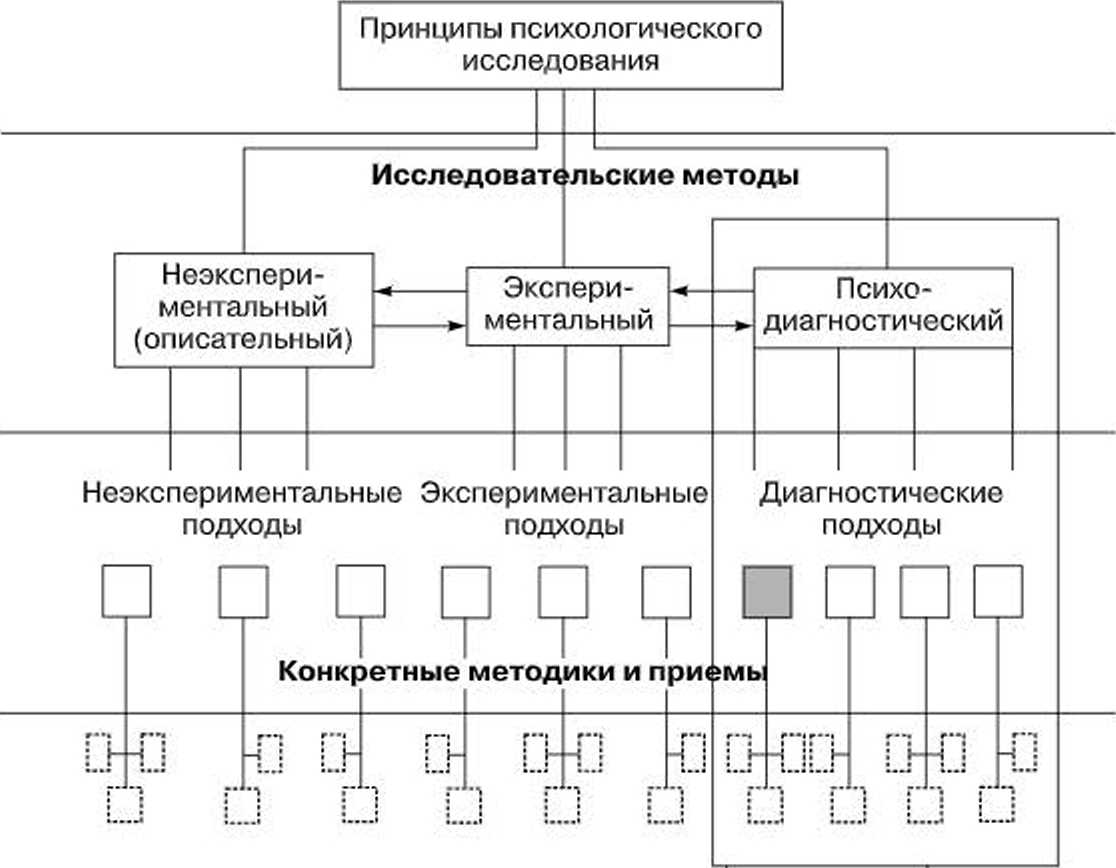
Характеризуя диагностический метод, недостаточно ограничиться указанием на его измерительно-испытательную направленность. В противном случае при­оритет объяснения отдается экспериментальному методу. В действительности диагностическое исследование в своем законченном виде должно включать эле­менты объяснения, раскрытия причин, наконец выработку соответствующих ре­комендаций (подробнее об этом см. ниже).

Психодиагностический метод конкретизируется в трех основных диагности­ческих подходах, которые практически исчерпывают множество известных мето­дик (тестов). Эти подходы могут быть условно обозначены как объективный, субъективный и проективный.

Суммировать сказанное мы можем в виде иерархической лестницы системы средств познания в психологии (рис. 2.1).

Как видно из рисунка, па вершине находятся принципы психологического исследования. Ниже располагаются исследовательские методы: неэксперимен­тальный (описательный), экспериментальный и психодиагностический. На еще более низком уровне размещаются соответствующие каждому из названных ме­тодов подходы. В нижней части рисунка располагаются конкретные методики, образуемые в рамках тех или иных подходов. 11а диагностических подходах необ­ходимо остановиться подробнее.

Объективный подход — диагностика осуществляется на основе успешности (результатив­ности) и/или способа (особенностей) выполнения деятельности.



Неизмеренная

индивидуальность

Измеренная

индивидуальность

Рис. 2.1. Иерархическая лестница средств познания в психологии

Субъективный подход — диагностика осуществляется на основе сведений, сообщаемых о себе, самоописания (самооценивания) особенностей личности, состояния, поведения в тех или иных ситуациях.

Проективный подход — диагностика осуществляется на основе анализа особенностей вза­имодействия с внешне нейтральным, как бы безличным материалом, становящимся в силу его известной неопределенности (слабоструктурности) объектом проекции.

Для читателей, которые привыкли противопоставлять объективное и субъек­тивное, сразу укажем на то, что в данном контексте субъективность не означает ложности, а объективность — истинности. Дальнейшее рассмотрение тех тестов или методик, которые соотносятся с обозначенными подходами, легко позволяет убедиться в справедливости этого положения.

Объективный подход к диагностике проявлений человеческой индивидуально­сти образует в основном два типа методик, разделение которых стало традицион­ным. Это методики для диагностики собственно личностных особенностей и те­сты интеллекта. Первые направлены на «измерение» неинтеллектуальных особен­ностей личности, вторые - на установление уровня ее интеллектуального развития.

Разумеется, такое «обособление» сферы личностных (характерологических) проявлений и сферы интеллекта имеет ограниченный, но тем не менее важный для психодиагностики смысл. С. Л. Рубинштейн в свое время очень точно указал на то, что психические свойства человека образуют две основные группы: характе­рологические свойства и способности. Первая группа свойств связана с побуди­тельной (мотивационной) регуляцией поведения, а вторая обеспечивает органи­зацию и исполнение. Сохранение за личностными проявлениями, с одной сторо­ны, и интеллектом с другой, относительной самостоятельности позволяет более глубоко проникнуть в сущность этих психических образований. 11акоиец, извест­но, что акцептирование их функционального своеобразия способствовало разра­ботке диагностических методик, практическая ценность которых неоспорима.

Диагностика уровня интеллектуального развития представлена многочислен­ными тестами интеллекта (тесты общих способностей). Личностные методики, выделяемые в границах объективного подхода, можно условно подразделить на тесты действия («целевые личностные тесты») и ситуационные тесты. I (аиболее распространенные целевые личностные тесты — это разнообразные перцептивные тесты, например обнаружения замаскированных фигур. В ситуационных тестах испытуемый помещается в ситуацию, подобную/схожую с той, какая может воз­никнуть в жизни. Наконец, в объективном подходе образуются еще две значи­тельные группы тестов: тесты специальных способностей, предназначенные для измерения уровня развития отдельных сторон интеллекта и психомоторных функ­ций, обеспечивающих эффективность в конкретных, достаточно узких областях деятельности, и тесты достижений', которые выявляют степень владения опреде­ленными знаниями, умениями, навыками.

Субъективный подход представлен многочисленными опросниками. Эти рас­пространенные диагностические инструменты в самом общем виде могут быть подразделены на личностные опросники, опросники состояния и настроения, а также опросники мнений и опросники-анкеты. Три последние группы опросим- [[41]](#footnote-42)

ков предназначены для получения об обследуемом информации, не имеющей, как правило, непосредственного отношения к тем или иным его личностным особен­ностям, правда, опросники мнений, которые обычны в социологических, социаль­но-психологических исследованиях и конструируются под многообразные конк­ретные задачи, могут в известной мере отражать и личностные особенности рес­пондентов.

Опросники-анкеты широко используются в клинической психодиагностике в виде опросников симптомов. Также к опросникам-анкетам могут быть отнесе­ны биографические опросники.

Для методик, созданных в рамках проективного подхода, предлагались различ­ные классификации (подробнее см. гл. 6). Наиболее простым и достаточно удоб­ным является их деление на: моторно-экспрессивные, перцептивно-структурные и апперцептивно-динамические (С. Розеицвейг, 1964).

Описанные выше диагностические подходы выполняют не только классифи­кационную функцию. Эти подходы представлены как бы в виде шкалы «податли­вости к измеримости» тех индивидуально-психологических особенностей, на рас­крытие которых они направлены (последовательно ограничиваются возможности приложения основных психометрических требований, предъявляемых к образо­ванным этими подходами методикам), шкалы, соответствующей в то же время степени структурированности используемого стимульного материала. Сказанное наиболее очевидно при сравнении, например, тестов интеллекта и проективных методик. Для психометрической оценки валидности и надежности последних и сегодня отсутствует адекватный математико-статистический аппарат.

Обсуждаемая нами система «метод—подход—методика» применительно к ди­агностическому методу представлена на рис. 2.2.

Внутри каждого из подходов могут быть выделены группы однородных, близ­ких друг к другу методик. Конечно, предложенная классификация не единствен­но возможная и, как любая другая, имеет определенные недостатки. Понятно, что некоторые конкретные психодиагностические методики трудно отнести к одному

ОБЪЕКТИВНЫЙ 1юдлид

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ МЕТОД



подход

ПРОЕКТИВНЫЙ ПОДХОД



Тесты интеллекта

Тесты специальных способностей

Личностные опросники

Моторно-экспрессивные

методики

Тесты

личности (объективные)

Опросники состояния и настроения

Перцептивно- структурные методики

Опросники-анкеты

Тесты достижений

Апперцептивно

динамические

методики

Рис. 2.2. Система «Психодиагностический метод—подход—методика (группы методик)»

из трех выделенных подходов, они будут занимать как бы промежуточное поло­жение. Между различными диагностическими подходами нет и не может быть «не­проходимых» границ. Цель нашей классификации не пополнение списка уже суще­ствующих, а желание найти простую и логически обоснованную схему изложения тех проблем психологической диагностики, которые представляются нам наибо­лее важными, актуальными на данном этапе развития психологического знания.

1. Тест как основной инструмент психодиагностики

Вряд ли кто-либо будет отрицать то, что тест был, есть и остается основным ин­струментом психологической диагностики. 'Гест — это modus operandi психодиаг­ностики с момента ее зарождения и но настоящее время. Гест — это инструмент, с которым непосредственно работает психолог, решающий диагностическую за­дачу. Сказанное, разумеется, не исключает существования в этой области психо­логии внетесговой диагностики (оценки), о которой речь шла ранее. В этом раз­деле необходимо остановиться на понятии теста, его разновидностях, а также на проблемах, возникающих в связи с компьютеризацией тестирования.

1. Понятие теста. Виды тестов

Под тестом (англ, test — проба, испытание, проверка) понимается ансамбль стандартизи­рованных, стимулирующих определенную форму активности, часто ограниченных по време­ни выполнения заданий, результаты которых поддаются количественной (и качественной) оценке и позволяют установить индивидуально-психологические особенности личности.

Термин «тест», получивший чрезвычайно широкое распространение в различ­ных областях знания в смысле испытания, проверки, имеет давнюю историю. I lo Р. Пэито и М. Гравитц (1972), слово «тест» происходит из старофранцузского языка и является синонимом слова «чашка» (лат. testa — ваза из глины). Этим сло­вом обозначали небольшие сосуды из обожженной глины, использовавшиеся ал­химиками для проведения опытов. В русском языке слово «тест» долгое время имело два значения:

1. испытательная присяга, религиозная английская клятва, которую каждый вступающий в общественную должность должен давать, чтобы доказать, что он не тайный католик;
2. плоский плавильный сосуд или сосуд из выщелоченной золы для выделе­ния олова из золота или серебра1.

Ьлизкое современному содержание термин «тест» как термин психологиче­ский получает в конце XIX в. 15 психодиагностике известны разнообразные клас­сификации тестов. Они могут подразделяться по особенностям используемых те­стовых заданий на тесты вербальные и тесты практические, но форме процеду­ры обследования на тесты групповые и индивидуальные, но направленности на тесты способностей, тесты личности и тесты отдельных психических функ­ций. а в зависимости от наличия или отсутствия временных ограничений на тесты скорости и тесты результативности. Также тесты могут различаться по

Русский гжцнкжшсдичсский слоиарь. 1X77.

принципам их конструирования. За последние десятилетия многие известные тесты были приспособлены к среде компьютера (предъявление, обработка данных и др.), их можно обозначить как тесты компьютеризированные. Активно разра­батываются тесты компьютерные, изначально конструируемые с учетом возмож­ностей современной вычислительной техники. Предложенная нами классифика­ция (см. выше) опирается на реализуемый в тестах диагностический подход.

I la страницах этой книги термин «тест» используется наряду с другим терми­ном — методика (иногда — техника). Имеет ли этот термин содержание, отличное от термина «тест»? Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо вспом­нить о становлении советской психодиагностики в 1970-е гг. Слово «тест» в эго время имело по известным причинам дополнительное негативное значение, обозна­чая не только инструмент исследования, ио и его «буржуазное происхождение». Поэтому все используемые тесты были переименованы в методики. Сегодня пет оснований отказываться от термина-понятия, с которым связана вся история и ны­нешний день психодиагностики. Термин «методика» целесообразно сохранить за нестандартизованиыми диагностическими инструментами, а также теми из них, которые, как правило, в силу претензий на глобальную диагностику личности, скорее не измеряют ее, а оценивают. К таким диагностическим инструментам в пер­вую очередь относятся проективные методики. Следует также учитывать сложив­шуюся в русскоязычной литературе традицию употребления термина опросник. Опросниками (носящий искусственный характер термин тест-опросник посте­пенно вышел из употребления) называют такие психодиагностические инстру­менты, которые в отличие от других тестов направлены на субъективную оценку обследуемым самого себя или других людей.

Тесту, как и любому другому инструменту иозиания, присущи особенности, которые в конкретных обстоятельствах исследования могут рассматриваться в качестве его достоинств или недостатков. Эффективное использование тестов зависит от учета многих факторов, из которых к важнейшим относятся: теорети­ческая концепция, на которой базируется тот или иной тест; область применения; весь комплекс сведений, обусловленных стандартными требованиями к психоло­гическим тестам, их психометрическим характеристикам. Распространенные пред­ставления о «простоте» и доступности тестов не соответствуют действительности. Являясь средством исследования сложнейших психических явлений, тест не мо­жет толковаться упрощенно как предложение задания (заданий) и регистрация его решения. Научное использование тестов возможно лишь при условии опоры на общепсихологические знания, компетентность в области теории и практики со­ответствующих психодиагностических исследований. 11е менее существенно сле­дование этическим нормам психодиагностики.

1. Компьютеризированные и компьютерные тесты

На современном этапе развития психодиагностики компьютер стал неотъемле­мым элементом диагностической деятельности психолога. Внедрение компьюте­ров в психодиагностику имеет свою историю. На начальном этане развития ин­формационных технологий (начало 1960-х гг.) функции компьютера были весь­ма ограничены и сводились в основном к предъявлению достаточно простых стимулов, фиксации элементарных реакций и статистической обработке данных.

Компьютер выступает в роли вспомогательного инструмента исследователя, на него возлагаются наиболее трудоемкие, рутинные операции. Однако уже в это время начинает развиваться машинная интерпретация тестов.

Собственно появление так называемой компьютерной психодиагностики за рубежом происходит в период второго этапа развития информационных техноло­гий (1960-е гг.). В первую очередь были автоматизированы все трудоемкие про­цедуры обработки диагностической информации (подсчет «сырых» баллов, на­копление базы данных, расчет норм теста, перевод первичных данных в стандарт­ные показатели и т. д.). Определенное развитие в этот период получили и системы многомерного анализа данных.

Успехи в развитии электроники привели к быстрому снижению стоимости машинных ресурсов, тогда как расходы на математическое обеспечение возросли. Концепция этого этапа развития информационной технологии может быть сфор­мулирована следующим образом:« Все, что может быть запрограммировано, долж­ны делать машины; люди должны делать только то, на что они пока не в состоя­нии написать программы» (Громов, 1985). Именно к этому периоду относятся основные достижения западной компьютерной психодиагностики. Ко времени возникновения новой машинной технологии обработки информации психодиаг­ностика обладала значительным арсеналом стандартизированных методик. 11еко- торые выборки обследованных насчитывали миллионы. Благодаря потребности в оперативном анализе массивов данных, быстро развиваются компьютерные средства сбора психодиагностической информации, разрабатываются средства специального программного обеспечения. Компьютер все чаще выступает в роли «экспериментатора».

Третий этап развития информационной технологии (начиная с 1970-х гг.) со­здал условия для возникновения нового поколения компьютерных психодиагно­стических систем на базе ПЭВМ, ускорил процесс внедрения в практику автома­тизированных тестовых методик, создал основу для последующей формализации и автоматизации процесса сбора и обработки психодиагностической информации. Меняется процедура обследования, общение испытуемого с ЭВМ приобретает форму «диалога». Введение обратной связи позволяет изменять стратегию иссле­дования в зависимости от предшествующих результатов. Именно в этот период появляются первые собственно компьютерные тесты, тесты специально создан­ные для компьютерной среды. Развитие этих тестов создает предпосылки адаптив­ного тестирования, связанного в первую очередь с приспособлением заданий к особенностям ответов испытуемого. Отсюда целесообразно разделение тестов на компьютеризированные, или приспособленные к условиям компьютера, и ком­пьютерные.

В последнее десятилетие XX в. компьютеры становятся доступными не толь­ко институтам и лабораториям, но и каждому исследователю. 15 настоящее время сложные психодиагностические исследования реализуются на базе мощных пер­сональных компьютеров, обладающих большим быстродействием и разнообраз­ным набором периферийных устройств.

Отечественная компьютерная психодиагностика как направление исследова­ний оформляется к середине 1980-х гг., и ее развитие не столь непосредственно связано с совершенствованием информационной технологии, как это происходило за рубежом. Психологическая наука вообще занимает далеко не первое место в ряду активных потребителей современной информационной технологии. Любопытно, что только в конце 1960-х гг. советским психологам предлагают овладеть простей­шими способами факторного анализа при осуществлении расчетов вручную (!), тогда как за рубежом данный математико-статистический метод, реализуемый с помощью ЭВМ, достаточно широко использовался уже в 1930-е гг.1

Появление компьютерных версий тестов в бывшем СССР, а более или менее доступными они становятся ближе к концу 1980-х гг., приветствуется далеко не всеми. Проведенное в начале 1990-х гг. московскими психологами исследование (О. К. Тихомиров и др.) отношения различных социальных групп к компьютери­зованному тестированию показало, что с наибольшим энтузиазмом к нему отно­сятся руководители высшего уровня, исиходиагносты-разработчики и те лица, которые имеют навыки общения с компьютером и мотивированы на самопозна­ние. Негативное отношение наблюдалось у руководителей среднего звена, непо­средственно работающих с подчиненными и знающих их в течение длительного времени. Такое отношение также свойственно нсиходиагностам-нользователям (правда, у них иногда встречается и некритическое сверхдоверие, возникающее как результат слабой теоретической и практической подготовки в области психо­диагностики) и лицам, усматривающим .зависимость благополучия в профессио­нальной деятельности, карьере и т. и. от результатов тестирования.

Какие преимущества дает применение современных компьютеризированных методи к нсиходиагности ки?

* Благодаря неизменности реализуемой программы обеспечивается постоян­ство условий тестирования при немашиином предъявлении заданий.
* Обеспечивается точность и однозначность регистрации множества возмож­ных реакций испытуемого.
* Появляется возможность восстановить и проследить последовательность действий испытуемого.
* Сравн ител ы ю легко форм ируются еди 11 ые баи ки iгсиходиапюстических да! i - ных, тем самым устанавливаются эмпирически обоснованные тестовые нор­мы для разных групп обследуемых.
* Создаются возможности для автоматизированного конструирования тестов.
* Психолог освобождается от рутинной, трудоемкой работы, как при прове­дении обследования, так и при конструировании (адаптации) тестов.
* Обеспечивается возможность расширения практики группового тестирова­ния и тиражирования методик.
* Расширяются возможности применения мощного математико-статистиче­ского аппарата анализа данных, упрощается разработка новых процедур ана­лиза.
* Легче сохранить конфиденциальность результатов тестирования.
* Упрощается хранение диагностических данных (на магнитных носителях), снижается себестоимость обследования.

Теплое Г). М. Простейшие способы факторного аиалшш//Типологические особенности кисшей пери­ной деятельности человека. М.: Просвещение, 1967.

* Создаются благоприятные условия для применения экспресс-методик, т. е. тех, проведение которых позволяет быстро получить результаты, что в не­которых случаях (например, в профессиональной психодиагностике) может иметь решающее значение.
* Компьютерная процедура предъявления тестовых заданий минимизирует негативные воздействия, нередко возникающие в ситуации межличностного взаимодействия между экспериментатором и испытуемым (снижение дей­ствия защитных механизмов у испытуемого, облегчение диагностики инди­видуально присущих субъекту особенностей деятельности и мотивации).
* Появляется возможность актуализации «игровой» мотивации у испыту­емых (оформление теста в виде игры), что делает процесс тестирования бо­лее привлекательным и повышает достоверность результатов.
* Намечаются пути решения давней проблемы, возникающей как результат несовместимости концептуальных схем интерпретации различных методик (например, создание словаря-тезауруса терминов-названий психических свойств, используемых в научной, литературной и бытовой лексике).
* Становится возможным проведение анализа поведения испытуемого непо­средственно в ходе обследования, учета многих параметров складывающих­ся ситуаций, организации диалога в реальном режиме времени (адаптивное тестирование).
* Испытуемый при необходимости обеспечивается быстрой интерпретиру­ющей обратной связью но результатам тестирования.
* Средства компьютерной графики позволяют предъявлять испытуемому ди­намические объекты (динамическая стимульная среда), становится возмож­ным использование нолимодальиых стимулов.
* Появляются условия как для индивидуализации психодиагностического исследования, так и проведения быстрых массовых обследований.
* Обеспечивается тесная связь с решением практических задач.

Оценить степень вовлеченности компьютера в психодиагностическое исследо­вание можно руководствуясь шкалой, предложенной Хартманом (1986) (рис. 2.3)

11аряду с преимуществами, которые дает использование компьютера, принци­пиальное значение приобретают вопросы, связанные с появлением новообразова­ний, вносимых компьютером в традиционно сложившуюся в психодиагностике систему взаимодействия «экспериментатор—тест- испытуемый». Отсутствие не­посредственного наблюдения и живого контакта с испытуемым вносит примерно те же трудности и ограничения, с которыми приходилось и ранее сталкиваться в групповом тестировании. Кроме того, примерно у .30% обследованных обнаружи­вался «феномен компьютерной тревожности» (О. 15. Доронина, 199.3), причем в 5% случаев регистрировалось состояние, схожее с фобией'.

' Вероятно, ото янление боязни компьютера снязано с тем, что к ото время болыиинстно населения страны имело смутное представление о персональных компьютерах и их возможностях. К тому же тестовая тревожность, как феномен универсальный, но наиболее выраженный у лиц с определен­ными личностными особенностями, не обя.затсльно связана с компьютером. Возможно, что она мо­жет усиливаться при его использовании (появление дополнительных элементов новизны и неиз­вестности).

“I

Выбор методов воздействия

Высокая

Подготовка окончательного заключения

Интерпретация результатов тестирования

Проведение тестирования

Сохранение данных обследований

Низкая

Рис. 2.3. Шкала Хартмана

Некоторые тесты в принципе не могут быть переведены 1} компьютерный ре­жим, для других это ведет к существенному изменению их диагностических ка­честв, прежде всего валидности и надежности. Автоматизированная версия уже известной психодиагностической методики нуждается в специальной проверке ревалидизании. Также требуется повторное обоснование надежности компьютер­ного варианта методики, ее рестандартизации на соответствующих выборках. Приведем некоторые примеры.

Изучение влияния компьютеризации исследования на валидность психодиаг­ностических методик показало, что происходит изменение их содержательной валидности. 'Гак, при работе с компьютерной версией теста Равена было обнару­жено, что испытуемые дают значимо более низкие показатели, нежели в обычных условиях обследования. Самого пристального внимания заслуживает сравнитель­но недавно обнаруженный и еще не до конца изученный феномен, суть которого в том, что при компьютерном предъявлении опросника (MMPI) заметно усилива­ется тенденция давать неопределенные ответы. Стабильность результатов, явля­ющаяся характеристикой надежности диагностической методики, в случае изме­нения формы предъявления теста существенно снижается, превышая этот пока­затель при традиционном тестировании.

Обобщенный анализ психологических последствий компьютеризации психо­диагностики позволил выявить существенные изменения структурных компонен­тов деятельности (ее мотивов, целей и операций) но сравнению с традиционными формами (Тихомиров и Гурьева, 1989; и др.). В упомянутом исследовании авто­рами разработаны критерии дифференцированной оценки психологических по­следствий, показан их противоречивый характер по отношению к основному кри­терию - значимости последствий для повышения продуктивности деятельности. Последствия подразделяются на реальные и потенциальные, позитивные и нега­тивные, управляемые и неуправляемые (в этом исследовании изучались: мотива­ция, целеобразование и операционный состав компьютеризованной психодиагно­стической деятельности). Выли выделены детерминанты (социальный заказ, раз­витие научного знания, специфика составления алгоритмов и программирования деятельности, техническое обеспечение работы компьютеров, организация дея­тельности, личностные особенности исиходиагностов и обследуемых), которые регулируют соотношение позитивных и негативных последствий комньютериза-ции психодиагностической деятельности. При этом изменение детерминант вы­ступает как принцип управления последствиями компьютеризации.

11оявление и распространение доступных систем психологического тестирова­ния на основе персональных компьютеров, как это ни парадоксально на первый взгляд, отнюдь не способствует преодолению сложившегося в психодиагностике известного разрыва между теорией и практикой. 11аиротив, теоретические пробле­мы психодиагностики, в первую очередь связанные с пониманием природы инди­видуально-психологических различий, как бы загоняются внутрь, тормозится разработка интенсивных исследовательских процедур, которая подменяется экс­тенсивным развитием известных формализованных методик.

Эффект автоматизации интерпретации полученных в психодиагностическом обследовании данных двоякий. С одной стороны, это существенно облегчает ра­боту психологов-практиков, с другой «навязанные» алгоритмы интерпретаций при их слепом воспроизведении на различных выборках испытуемых способству­ют появлению составленных с помощью компьютера исевдозаключений. Заметим, что за рубежом в последнее время, особенно среди высококвалифицированных профессионалов, ориентированных на индивидуальную диагностику, все более отчетливо проявляется тенденция неприятия чужих алгоритмов интерпретации тесто вы х резул ьтато в.

Интерпретационные алгоритмы некоторых популярных тестов выдают поль­зователю заключения, состоящие из общих, стереотипных утверждений, без труда принимаемых большинством людей как истинные, что сближает их с гороскопом и астрологическими календарями. Сказанное в первую очередь относится к пси­ходиагностическим методикам, претендующим на «глобальный» диагноз лично­сти. Сошлемся лишь на одно из многих зарубежных исследований. Эксперты-пси­хиатры оценивали по 100-балльной шкале точность компьютеризованного тести­рования больных с различными диагнозами по методике Роршаха и составленного с помощью компьютера псевдозаключения. Точность реальных компьютерных заключений составила в среднем 65,42 балла, а исевдозаключений 60,42 балла. Таким образом, компьютеризированная система тестирования но Роршаху обла­дает только 5%(!) различительной способностью.

К сожалению, бывает и так, что профессиональные инструменты психоди­агностов, совершенно незащищенные от неконтролируемого распространения, попадают в руки горе-энтузиастов или просто предприимчивых людей. Сегодня существуют широкие возможности несанкционированного распространения и применения тестов. В первую очередь этому способствует отсутствие (или их откровенная декларативность в случае наличия) документов, регламентирующих профессиональные и этические аспекты деятельности разработчиков и пользова­телей психологических тестов. Такое положение дел приводит к тому, что валид­ность известных и достаточно эффективных диагностических методик резко сни­жается, они фактически выводятся из профессионального оборота. В то же время выпавшая из ноля зрения профессионалов практика компьютерной «аутодиагно­стики» приводит пользователя не только к заблуждениям, но зачастую наносит значительный ущерб его психике.

В странах СНГ компьютерная психодиагностика на нынешнем уровне ее раз­вития выполняет функцию экстенсивного воспроизводства диагностических ме­тодик при почти полном отсутствии профессионально-этического контроля за этим процессом. Определенные успехи адаптивного тестирования за рубежом относятся в основном к диагностике специальных способностей, тогда как диаг­ностика личностных особенностей в режиме диалога между компьютером и обсле­дуемым остается проблематичной. Необходимость внедрения современной ин­формационной технологии в науки о человеке очевидна, однако эта «технизация» должна сочетаться с углубленным психологическим анализом последствий ком­пьютеризации психодиагностической деятельности. В этом направлении пока сделаны первые шаги. В то же время есть все основания полагать, что синтез со­временного психологического знания и еще далеко не реализованных возможно­стей новейших информационных технологий позволит успешно решать многие вопросы теории и практики психологической диагностики.

1. Об «объективных» тестах личности

В области психологической диагностики личности давно обсуждается вопрос

1. разработке так называемых объективных тестов[[42]](#footnote-43). Разработчики объективных тестов стремятся получить с их помощью «чистое» знание о личности, иначе гово­ря, те данные о личности, которые, с одной стороны, не фальсифицированы самим испытуемым, а с другой избежали влияния экспериментатора, например его теоретических предпочтений. Классическим определением объективного теста является то, которое уже довольно давно предложил Кеттелл: «Объективный тест это тест, цель которого скрыта от испытуемого (а поэтому результаты не могут быть фальсифицированы) и данные, полученные с его помощью, могут быть оце­нены независимо от лица, проводящего тестирование и интерпретацию» (Cattell. 1957). Стремление получить объективное знание о личности с помощью создания соответствующих тестов имеет свое теоретическое обоснование и связано с так
2. [аз ы ваем ы м и естестве и i ю-н ауч н ым и тео р и я м и л ич н ости.

Естественно-научные (а поэтому признаваемые объективными) теории лично­сти достаточно хорошо известны в психологии, так же как имена их создателей и сторонников. Общим для представителей этого направления является то, что «объ­ективный критерий», позволяющий описывать личность, всегда обнаруживается за пределами психологической науки. И это вполне естественно, поскольку психо­логия с позиций представителей естествен но-научного знания к «нормальным на­укам» не относится и, как, например, полагает Айзенк (Eysenck, 1993), не находит признания у «настоящих» ученых, которые отказываются воспринимать ее откры­тия в качестве заслуживающих внимание. Преобладающее большинство психо­логических теорий личности, с точки зрения таких «объективистов», лишено вся­кого смысла, в них не предлагаются критерии истинности тех или иных утверж­дений, они не согласуются друг с другом. Анализируя современное состояние психологии личности, тот же Айзенк к недопустимым и непроверяемым теориям относит те, которые были разработаны Фрейдом, Адлером, Юнгом, Винсвангеро.м, Хорни, Салли веном, Фроммом, Эриксоном и Маслоу. Как видим, список «псевдо­теорий» достаточно велик и, вероятно, может быть без труда продолжен. Основ­ной недостаток этих теорий, по мнению Айзенка, заключается в том, что они не со­ответствуют современной модели естественной науки. Он считает, что исключи­тельно естественные науки могут быть отнесены к нормальным наукам, посколь­ку они дают возможность получения объективных, проверяемых результатов.

Стремление многих психологов подражать естественным наукам появилось еще на ранних этапах развития экспериментальной психологии. Конец XIX и на­чало XX в. характеризовались бурным развитием естественных наук, и становле­ние экспериментальной психологии происходит во многом благодаря проникно­вению в психологию естественно-научного принципа измерения. Эксперименталь­ная психология во всем стремится следовать за теми областями знания, в которых были очевидны заметные успехи. Это области знания, оперирующие четкими ко­личественными показателями, полученными благодаря объективным методам ис­следования, результаты которых кажутся независимыми от исследователя.

В психологии личности можно найти немало теорий, которые испытали влия­ние естественных наук. Однако наиболее явно влияние со стороны физиологии. Физиологические исследования не только полагались (а многими исследователя­ми полагаются и сегодня!) образцом научности для психологии. Дело доходит до того, что «в психологии термин “объективное описание”употребляется в качестве синонима “физиологическое описание”, а “психологическое” в качестве сино­нима “субъективное”» (В. II. Эииченко, М. К. Мамардашвили, 1977).

Физиология рассматривалась и рассматривается в качестве науки, которая призвана объяснять психологические явления. Можно привести огромное коли­чество примеров, показывающих, как психологи для объяснения изучаемых ими явлений использовали понятийный аппарат физиологии. Порой это доходило до абсурда. Например, в бывшем СССР долгое время существовала традиция, в со­ответствии с которой любой соискатель ученой степени в области психологии был обязан в своем исследовании раскрыть связь изучаемой проблемы с основными положениями учения о высшей нервной деятельности. При этом предполагалось, что установление связи между психологическим феноменом и физиологически­ми переменными устраняет субъективизм, свойственный психологическим дан­ным. Действительно, порой физиологическое объяснение выглядит более четким и убедительным, чем психологическое и, что очень важно, является более простым и доступным для понимания. Следует заметить, что при объяснении психологи­ческих феноменов в терминах, например, учения о высшей психической деятель­ности реализовалась своеобразная «экономия психологического мышления». Не было необходимости думать о психологических механизмах, причинах и следстви­ях того или иного феномена. Физиология предлагала готовые ответы-шаблоны, их нужно было только подобрать применительно к полученным результатам. Это также в немалой степени способствовало «укоренению» естественно-научного объяснения психологических явлений. С одной стороны, не требовалось значи­тельных усилий для построения собственной системы объяснений, с другой достигалась столь желанная объективность, или, скажем точнее, иллюзия объек­тивности. 11емаловажно и то, что при обнаружении физиологической основы пси­хологического явления реализовался материалистический принцип познания. Наконец, свою роль в стремлении подражать естественным наукам играет миро­воззрение, миропонимание исследователя. Мировоззрение многих из тех психо­логов, которые пытаются избавиться от субъективного (а для них это синоним недостоверного) в психологии личности, формировалось под влиянием образова­ния, полученного этими учеными в области естественных наук.

В психологии не было и не может быть единственно правильной теории лич­ности, и понятно, что естественно-научная теория не устраняет автоматически другие теории, как ошибочно считает Айзенк. Каждая теория личности имеет осо­бый взгляд на природу человека. Согласно этому взгляду определяется методо­логия и процедуры исследования. Необъективируемые и не поддающиеся экспе­риментальному анализу положения в той или иной теории не могут быть причи­ной того, чтобы объявить эту теорию несостоятельной. Современная психология все еще не вышла за рамки интуиции в понимании многих психических явлений. Достаточно убедительное доказательство этого суждения эффективность, на­пример, фрейдовской и адлерианской психотерапий, базирующихся на теориях, которые призывают «устранить» с появлением естественно-научной парадигмы. Развитие идей гуманистической психологий, своего рода антипод естественно­научной парадигмы, также подтверждение того, что прогресс достигается за счет «внутренних ресурсов». Нельзя не признать значительное воздействие гумани­стической мысли на развитие психотерапии, системы психологического консуль­тирования. Гуманистические теории личности существенно расширили предмет­ную сферу психологической науки. Пожалуй, все теории личности или их боль­шинство имеют достаточно возможностей для того, чтобы достичь внутренней валидности и развить собственные инструменты оценки. Кстественно, что каждая теория дает ограниченное знание о личности и закрыта от данных другой теории. Задача будущего не устранение той или иной теории, а построение единой ме­татеории, интегрирующей валидные данные из всех существующих теорий.

Споры между представителями естествен но-научной парадигмы в психологии личности и сторонниками других методологических подходов продолжаются до­статочно давно. Они хорошо известны, и нет необходимости анализировать их более подробно. Упомянем только, что в разное время эти дискуссии принимали различные формы (экспериментальная парадигма против феноменологической, номотетический подход против идиографического, клинический диагноз против статистического и т. и.). Общим для всех дискуссий было одно. Спор шел о том, как в конечном счете изучать личность. Как подобное любому физическому (био­логическому) явлению или как уникальное явление. В дискуссиях на эту тему, периодически возникающих в психологии, сталкиваются в основном крайние точ­ки зрения. Причем нередко не замечается то, что в реальности психологической оценки личности (и на этом мы остановимся ниже) нет оппозиции между разны­ми способами ее познания.

При разработке большинства методик психологической диагностики их созда­тели стремились опираться па теорию измерения, принятую в естествознании. Получается так, что именно стремление к объективности, точности (по образцу естественных наук) привело к созданию многих известных и валидных методик. Это неоспоримо. Однако последующее стремление некоторых психологов создать «более объективные тесты», достичь максимально возможной объективности в из­мерении приводит к тому, что утрачивается психологический смысл исследования личности. Погоня за постоянно ускользающей объективностью нередко приводит к забвению того, что измерение осуществляется не в физике, а в области челове­ческого поведения. Хорошо иллюстрируют сказанное те объективные тесты, в ко­торых пытаются по физиологическим индикаторам сделать выводы о психоло­гических особенностях личности. При создании таких «объективных» тестов все больше затруднении приходится испытывать при ответе на вопрос: что измеряет­ся тестом?

Воплощение в жизнь одного из постулатов позитивизма, в соответствии с ко­торым естественные науки дают методологический стандарт, определяющий сте­пень развития и совершенства всех других наук, оказалось достаточно плодотвор­ным для становления и развития экспериментальной психологии. В то же время позитивистская исследовательская традиция принесла те методологические уста­новки, которые неприемлемы для изучения человеческой психики. Речь прежде всего идет о требовании устранения всего субъективного из научного знания. Этот императив требует от исследователя невозможного. Особенности познающего субъекта всегда будут проявляться в процессе познания и его результате. 11екото- рые виды знания существуют только в субъективной форме, и это в первую оче­редь характерно для психологии. 11ет необходимости доказывать то, что требова­ния позитивистской методологии не только обедняют психологию, но и в ряде случаев абсурдны. Подчеркнем, что использование «объективных» методов не обеспечивает объективности даже в тех науках, которые называют точными.

В связи со сказанным представляет интерес точка зрения Л. Джеральда (Gerald, 1989), который полагает, что различные физические теории можно интерпретиро­вать как своеобразные проективные техники. Он утверждает, что понятия кванто­вой механики отвечают всем характеристикам, присущим этим методикам. Теории квантовой механики, предложенные различными учеными, отражают личностные особенности их авторов. Из этого следует вывод: то, что мы привычно называем физикой, конечный материальный продукт аффективных и когнитивных про­цессов, зарождающихся в недрах субъективности человека, а физики-теоретики, стремящиеся доказать объективность своих теоретических построений, невольно отрицают субъективную реальность, из которой эти построения возникают.

Результаты любых исследований обретают смысл исключительно в рамках концептуальных установок ученого. 11а каждом этапе работы ученого его личност­ные особенности, интересы, принадлежность к определенной научной школе и т. д. будут влиять на конечный результат. Пи один эксперимент не может служить критерием достоверности знания. Волее того, дедуктивная структура знания, слу­жащая образцом в естественных науках, эффективна лишь для изучения иерар­хически организованных объектов. В психологии изучаемые явления существуют в системе взаимных влияний, например аттитюды влияют на поведение, а пове­дение влияет на аттитюды (К)ревич, 1992). Это ставит вопрос о целесообразно­сти использования в психологии дедуктивной структуры знания, предполагающей однонаправленную систему детерминации. Из сказанного следует, что парадигма физикализма, которой руководствуются при разработке объективных тестов лич­ности, приводит к результату, прямо противоположному ожидаемому — субъек­тивизму в интерпретации полученных данных. Действительно, результаты мно­гих объективных тестов либо с трудом поддаются психологической интерпрета­ции, либо эта интерпретация произвольна. Сказанное не означает, что сегодня необходимо отказаться от использования объективных тестов. 11еобходимо лишь расстаться с иллюзией их объективности и допустить возможность существова­ния в психологии (находящейся в особом положении но отношению к другим нау­кам!) интуиции и здравого смысла исследователя, а также научности не только верифицируемого, подтвержденного эмпирическим опытом, знания.

1. Адаптация зарубежных тестов

Становление психодиагностики в бывшем СССР (1970-е гг.) начиналось букваль­но на пустом месте. За исключением немногочисленных, так называемых «каче­ственных» методик диагностики умственного развития, не было тестов, в которых остро нуждалась возрождающаяся в здравоохранении, образовании и промышлен­ности психологическая практика. Поэтому вполне естественно внимание психо­логов к многочисленным зарубежным тестам, которые переводят на русский язык и начинают активно использовать в разнообразных исследованиях. При этом, чаще всего но незнанию, игнорировалось то, что перевод теста, каким бы профес­сиональным он ни был, — только начало достаточно длительного и трудоемкого процесса адаптации методики. В это время появляется множество переводов од­них и тех же тестов, выполненных, как правило, безымянными авторами, но тем не менее используемых исихологами-практиками. Тестовый голод был настолько силен, что вдело шли почти все материалы, появляющееся первоначально в сам­издате, а позднее в многочисленных коммерческих изданиях, объединявших эти якобы адаптированные методики в сборники «лучших тестов». Понадобилось без малого десять лет, для того чтобы сформировалась элементарная психометриче­ская культура пользователей тестов. Тем не менее еще рано говорить о том, что в деле адаптации психологических тестов у нас наведен порядок.

Как хорошо известно, информация но тесту, предлагаемому для решения опре­деленных диагностических задач, должна как минимум состоять:

* из детального описания содержания измерительного инструмента;
* из сведений о процедуре проведения и обработки полученных результатов;
* из описания норм;
* из данных о надежности;
* из данных о валидности.

Редко какой зарубежный тест, используемый в СНГ, причем достаточно ши­роко, соответствует всем этим требованиям. 11 реобладающее большинство из при­меняемых у нас зарубежных тестов не может быть рекомендовано многочислен­ным психологам-нользователям, а значение получаемых с их помощью данных, как правило, не выходит за пределы тех конкретных научных исследований, в ко­торых они были использованы, да и то с известными оговорками.

Наименее сложны в адаптации проективные методики, стимулы которых не подлежат каким-либо изменениям. Эго же можно сказать и о других невербаль­ных тестах. С наибольшими сложностями сталкиваемся при адаптации широко распространенных в отечественной психодиагностике личностных опросников. Процесс их адаптации нередко ограничивают следующими этапами:

1. подготовка предварительного варианта перевода с оригинала на другой язык;
2. экспертная содержательная оценка предварительного перевода с привлече­нием лингвистов и профессиональных психологов, владеющих языком ори­гинала;
3. проверка эквивалентности экспериментального перевода шкалы и ориги­нала;
4. установление новой шкалы и сбор соответствующих норм на отечественной выборке (К). Л. Хамим, 1977).

Остановимся на этой весьма распространенной схеме адаптации личностных опросников более подробно. Закономерно, что большое внимание при адаптации уделяется переводу с языка оригинала на язык пользователя. Здесь сталкиваемся со значительными трудностями, которые не всегда успешно преодолены в исполь­зуемых на практике переводах опросников. Одна из причин этого — стоящая за каждым опросником психометрическая проработка оригинала, заставляющая считать его неприкосновенным.

Л. Кэмпбелл, различая два вида перевода - симметричный и асимметричный1, отмечает обычное для перевода стандартизированных опросников желание сохра­нить верность оригиналу, а в итоге «на свет появляется неуклюжая, экзотическая версия теста». Эго происходит потому, что «образный, метафорический перевод, при котором идиомы языка, на котором осуществляется перевод, заменяют собой аналогичные идиомы оригинала, не допускался из боязни нарушить взаимоодно­значную идентичность вопросов» (Campbell, 1980, р. 307). Каждому специалисту, работающему в области психологической диагностики, неоднократно приходи­лось сталкиваться с такими «экзотическими» опросниками, с помощью которых могут быть получены данные скорее о степени понимания испытуемым сложных грамматических конструкций, нежели об особенностях его личности.

Лингвистический аспект адаптации личностных опросников означает приспо­собление лексики и грамматики к возрастной и образовательной структуре насе­ления, для которого эта методика предназначена, учет кон негативного значения языковых единиц и категорий. Показателен пример из опыта работы словацких психологов. Вопрос «Часто ли вы жаждете возбуждения?» в чешском и словац­ком языках имеет выраженное дополнительное эротическое значение по сравне­нию с языком оригинала (английским), в котором речь скорее идет об общей ак­тивности (Сегпу, 1983).

11о нашим данным, в ряде вариантов переводов MMPI на русский язык некото­рые утверждения не были понятны весьма значительному числу обследуемых, имеющих среднее образование. Своеобразным рекордсменом оказалось утверж­дение «Я люблю флиртовать». Подобные примеры, разумеется, нетрудно продол­жить. Многие из таким образом «адаптированных» опросников оказываются ра­ботающими лишь в условиях лабораторной «субкультуры».

Необходимо также помнить, что перевод любого опросника — это не только сложная лингвистическая задача. В личностных опросниках всегда отражены осо­бенности культуры того общества, в котором они создавались. Нормам и ценно- ' Симметричным называется тог перевод, в котором сохраняются как смысл, так и привычность, раз­говорность; асимметричный сохранение верности одному из языков, обычно языку оригинала.

стям одного общества трудно, а порой и невозможно найти эквиваленты в другой культуре.

Преодолев лингвистические и социокультурные препятствия, в итоге получа­ем новый опросник. I Iootomv этапу сбора соответствующих норм на отечественной выборке должна предшествовать психометрическая адаптация опросника, вклю­чающая следующие процедуры: 1) анализ внутренней согласованности вопросов (утверждений), из которых составлена шкала, что обязательно по отношению к факторным шкалам; 2) проверка устойчивости к неретестированию; 3) анализ корреляций с релевантным критерием. Следует также отметить и специфичный для многошкальных опросников этап проверка воспроизводимости структуры взаимоотношений между шкалами. 'Голько после выполнения этих требований можно переходить к рестандартизации норм.

Как видно из сказанного, завершенная адаптация многих личностных опрос­ников по своему объему не уступает разработке оригинальной методики. Из это­го следует вывод: еще до начала адаптации зарубежного теста мы должны быть уверены в том, что именно данный тест необходим и восполняет определенные пробелы в диагностическом инструментарии. Поэтому адаптации теста должно предшествовать изучение его теоретических оснований. Мы уверены, что во мно­гих случаях на смену адаптации зарубежных тестов должна прийти разработка оригинальных методик.

1. Психологический диагноз

Практика использования разнообразных психодиагностических тестов (методик) для изучения личности неразрывно связана с понятием «психологический диаг­ноз». Понятие «диагноз» (распознавание) широко используется в разных обла­стях науки и техники, ибо задача распознавания, определения существа и особен­ностей тех или иных явлений не считается прерогативой медицины. В литературе находим немало определений понятия «психологический диагноз». Медицинское понимание диагноза, прочно связывающее его с болезнью, отклонением от нормы, отразилось и на определении этого понятия в психологической науке. В таком осмыслении психологический диагноз - это всегда выявление скрытой причины обнаружившегося неблагополучия. «Диагноз, где бы он ни ставился в медицине, в технике, в управлении, в прикладной психологии, — это всегда поиск, выявле­ние скрытой причины обнаружившегося неблагополучия, чаще всего в условиях множественности причинно-следственных связей» (В. И. Войтко, К). «В. Гильбух, 1976). Также и некоторыми зарубежными психологами термин «диагноз» в пси­хологии предлагалось применять исключительно для «называния» каких-либо расстройств, нарушений (Rosenzweig, 1949 и др.).

Подобные взгляды приводят к неправомерному сужению области психологи­ческого диагноза, из него выпадает все то, что связано с выявлением и учетом индивидуально-психологических различий в норме. Из психологической диагно­стики произвольно вырывается наиболее обширная, исторически сложившаяся область исследований. Областью психологического диагноза являются индиви­дуально-психологические различия как в норме, так и при патологии.

Одной из наиболее разработанных теоретических схем психологического ди­агноза и сегодня остается предложенная известным польским психологом Я пу­тем Рейковским (Reykowski, 1966), который выделяет четыре основных направ­ления в работе психодиагноста.

1. Осуществление диагноза деятельности, поведения, т. е. описание, анализ и характеристика особенностей поведения обследуемого.
2. Осуществление диагноза процессов регуляции деятельности или изучение психических процессов, благодаря которым осуществляется деятельность.
3. Осуществление диагноза механизмов регуляции, механизмов психических процессов, от которых зависит их протекание, — диагностика систем нерв­ных связей.
4. Диагностика генезиса механизмов регуляции или ответ на вопрос о том, как и в каких условиях формировалась психика данного индивида.

Деятельность понимается как направленный на определенный результат про­цесс. При диагнозе деятельности Рейковский предлагает различать ее два наибо­лее общих аспекта: инструментальный (качество, скорость и адекватность дей­ствий) и аспект отношений, т. е. те характеристики, которые выражают отноше­ние субъекта к выполняемым им действиям, к окружению и к самому себе. Задача психологического диагноза не только в том, чтобы выявить, какие действия про­текают ошибочно, но также и то, в каких действиях индивидуум может быть успе­шен. Для получения систематизированных характеристик деятельности предлага­ется использовать систему основных ролей, выполняемых человеком в обществе. Рейковский отмечает, что в клинической диагностике чаще всего учитывается ас­пект отношения, а в профессиональной наибольшую ценность имеет учет аспекта инструментального. Для того чтобы ответить на вопрос о том, почему действия протекают неправильно, необходим диагноз процессов регуляции.

В диагностике процессов регуляции Рейковский также условно выделяет два класса явлений: процессы типа инструментальных и процессы типа отношений. К процессам типа инструментальных относятся три группы процессов регуляции, каждая из которых выполняет свою функцию: ориентационные, интеллектуаль­ные и исполнительские. Диагноз ориентационных процессов включает оценку адекватности восприятия, способности осмысления явлений и формирования понятий. Интеллектуальные функции обусловливают создание программ дея­тельности. их диагноз связан с оценкой эффективности планирования, решения проблем. К исполнительским функциям относятся психомоторные и вербальные реакции. Под процессами тина отношений Рейковский понимает эмоциональные и мотивационные процессы. При диагностике эмоциональных процессов опреде­ляют, какова степень соответствия между характеристиками ситуации и особен­ностями эмоциональных реакций но длительности, силе, знаку и содержанию эмоций. Диагностика мотивационных процессов - это оценка вида и интенсив­ности мотивов, побуждающих индивидуума к действию.

Процессы регуляции осуществляются благодаря сложным системам нервных связей (динамические стереотипы), вырабатывающимся в течение жизни челове­ка. Эти механизмы регуляции обеспечивают устойчивость и организованность человеческого поведения. Для описания механизмов регуляции автор предлагает выделять два класса динамических схем: операционные (системы навыков, уме­ний, знаний) и динамические (личностные проявления). Личность характеризу­ется Рейковским как особая система, благодаря которой человеческое поведение приобретает постоянство, специфичность и ориентацию на определенные цели. I (ель диагноза личности не только определение источников патологии, но и зон эффекти вного фу и кцио! I и рования.

В диагностике генезиса механизмов регуляции Рейковский особое внимание уделяет изучению «истории дидактических процессов» индивида, важной для анализа приобретенных знаний и умений, а также рекомендует внимательно изу­чать «историю воспитательных процессов», в которой формируются системы ожиданий, потребностей и отношений. При анализе «истории дидактических про­цессов\* следует опираться на хронологию образования, а упорядочение истории воспитательных воздействий возможно в ходе детального анамнестического ин­тервью.

Представляет интерес соотнесение диагноза медицинского и диагноза психо­логического, что позволяет глубже понять особенности последнего. Основное в медицинском диагнозе определение и классификация имеющихся проявле­ний заболевания, которые выясняются через их связь с типичным для данного синдрома патофизиологическим механизмом. При постановке медицинского ди­агноза обычно не возникает вопроса о том, что именно вызвало такие, а не иные расстройства, так как ответ содержится в уже готовой этиологической характери­стике болезни (Watson, 1963; Sanocki, 1978; и др.).

Известно, что значительная часть диагностических методик разрабатывалась в соответствии с потребностями клиники. Поэтому наиболее разработанными в современной психодиагностике считаются представления о клинико-психоло­гическом диагнозе. Обобщая взгляды разных исследователей, А. Левицкий к основ­ным задачам клинико-психологического диагноза относит описание нарушений поведения, проявляющихся у обследуемого в его профессиональной, семейной жизни, общении с людьми, а также обнаруживающихся в ходе исследования; вы­яснение лежащих в их основе психических дисфункций в области мотивации и познавательных процессов; определение значения психологических механизмов в генезисе имеющихся нарушений, а именно: обусловлены нарушения ситуаци­онными или личностными факторами; в какой степени расстройства личности детерминированы органическими факторами, а в какой психологическими (Le- wicki, 1969, р. 81).

западной литературе неоднократно обсуждался вопрос о том, должен ли кли­нико-психологический диагноз ограничиваться выявлением нарушений поведе­ния (т. е. изучать только тот фрагмент психической деятельности, который но той или иной причине оказался нарушенным) или представить полную картину лич­ности, выделив в ней элементы с временной (стойкой) дисфункцией. Многие известные клинические психологи (Shapiro, 1957; Kysenck, 1960; и др.) настаива­ют на парциальной диагностике, считая, что обследование личности «в целом» должно предполагать взаимосвязь отдельных психических функций, которая яко­бы не доказана, требует подтверждения. Такую точку зрения следует признать ошибочной, не соответствующей современному состоянию психологических ис­следований. Реализация личностного подхода в клинико-психологическом диаг­нозе в той мере, в какой это осуществимо сегодня, позволяет не только избежать многих ошибок. Лишь на этой основе возможны прогноз и выработка эффектив­ных рекомендаций для реабилитационной или психотерапевтической работы. Сказанное, конечно, не следует понимать в том смысле, что для парциального диагноза нет места в работе психолога (подробнее об уровнях диагноза см. в раз­деле «Психодиагностический процесс»).

Клинический и психологический диагнозы не должны конкурировать друг с другом. А. Левицкий (1969), подчеркивая необходимость сотрудничества врача и психолога, отмечает, что в ряде случаев психологический диагноз должен осно­вываться на клиническом. В клиническом диагнозе психолог находит сведения о тех или иных расстройствах, которые могут «психологическим путем» повлиять на нарушение поведения. В свою очередь врач должен учитывать данные, полу­ченные психологом. Это позволяет преодолеть достаточно типичный для меди­цинского мышления прямой переход от свойств нервной или эндокринной систе­мы, конституции, темперамента к особенностям личности, восстановить важней­шее из утраченных при таком переходе звеньев формирование психических свойств личности. Гак, обнаруженное у больного эпилепсией органическое пора­жение головного мозга (клинический диагноз) нередко рассматривается в каче­стве причины имеющихся у него изменений личности. При этом игнорируется то, что больной находится в сложной социальной ситуации, стыдится проявлений болезни, нарушается его контакт с людьми, что наряду с другими факторами и определяет черты так называемой «эпилептической личности».

В психиатрии ограниченность нозологического (синдромологического) диаг­ноза особенно отчетливо осознается в связи с задачами реабилитации психиче­ски больных. В связи с этим разрабатывается теория функционального диагно­за. Этот диагноз складывается из трех частей: клинической, психологической и со­циальной (М. М. Кабанов, 1978; и др.). Функциональный диагноз дает врачу не только «название» болезни, но и позволяет ответить на вопросы о том, у кого (ка­кой личности) и в какой среде (социальная микросреда) возникает болезнь.

В психологическом диагнозе в отличие от медицинского мы сталкиваемся с необходимостью выяснения в каждом отдельном случае того, почему данные проявления обнаруживаются в поведении обследуемого, каковы их причины и следствия.

Можно представить себе, что но мере обогащения психологического знания элемент выяснения в психологическом диагнозе, во всяком случае в текущей прак­тической работе, не будет иметь столь существенного значения. Сегодня же ситу­ация специалиста в области психодиагностики отчасти сравнима с той, в которой оказывается путешественник, очутившийся в незнакомой местности. Он может более или менее точно описать то место, где находится, но не имеет представле­ния о том, какова местность в целом (Reykowski, 1966).

Психологический диагноз не ограничивается констатацией[[43]](#footnote-44), а необходимо включает предвидение и выработку рекомендаций, вытекающих из анализа всей совокупности данных, полученных в ходе обследования в соответствии с его за­дачами. Таким образом,

психологический диагноз — конечный результат деятельности психолога, направленной на

описание и выяснение сущности индивидуально-психологических особенностей личности

с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки ре­комендаций, определяемых целью исследования.

11орой не всегда достигаемая в психологическом диагнозе однозначность, опре­деленность, а также ошибки считаются следствием несовершенства психодиагно­стических методик. Следует согласиться с Л. Левицким (Lewiski, 1969) в том, что этот источник ошибок не играет определяющей роли, ибо практически ни одна из диагностических методик не применяется изолированно, без привлечения других. В качестве источников неточностей, ошибок в диагнозе этим автором усматрива­ются: недостаточность времени, отпущенного на обследование, отсутствие надеж­ных источников информации об испытуемом и низкий уровень наших знаний о законах, управляющих нарушениями поведения.

Более полный разбор причин диагностических ошибок находим у 3.1 Левиц­кой (Plewiska, 1980), выделившей их две основные группы. Это ошибки, связан­ные со сбором данных и их переработкой. К первой группе ошибок относятся:

* ошибки наблюдения (например, «слепота» на важные для диагноза черты, проявления личности; наблюдение черт в искаженной качественно или ко- личественiю форме);
* ошибки регистрации (например, эмоциональная окрашенность записей в протоколе, свидетельствующая скорее об отношении психолога к обсле­дуемому, нежели об особенностях его поведения; случаи, когда абстрактная оценка выдается за предметную; различия в понимании одних и тех же тер­минов разными людьми);
* ошибки инструментальные возникают вследствие неумения пользовать­ся аппаратурой и другой измерительной техникой как в техническом, так и в интерпретационном аспекте.

Основные ошибки в переработке, интерпретации данных:

* эффект «первого впечатления» — ошибка, основанная на переоценке ди­агностического значения первичной информации;
* ошибка атрибуции 11ри11исывание обследуемому черт, которых у iiero iют, или рассмотрение нестабильных черт в качестве стабильных;
* ошибка ложной причины;
* познавательный радикализм — тенденция к переоценке значения рабочих гипотез и нежелание искать лучшие решения;

♦ познавательный консерватизм предельно осторожная формулировка гипотез.

Вряд ли будет иметь значение дальнейшее перечисление или классификация возможных ошибок в психодиагностической работе. Эти ошибки могут возник­нуть в любом акте познания. Психодиагностическую специфичность они приоб­ретают при соотнесении с используемыми в каждом конкретном случае методи­ками, тестами, теоретическими предпочтениями исследователя.

Известно, что психологи, пользующиеся в своей работе тестом Векслера для оценки уровня интеллектуального развития детей (WISC-R), нередко совершают ошибки, ставящие под сомнение точность и надежность получаемой информации. Обнаружено, что наибольшее число ошибок совершалось при обработке данных, полученных по субтестам, предназначенным для оценки словарного запаса, понят­ливости и способности к составлению объектов. Американские психологи также выявили ошибки, наиболее типичные для студентов, обучающихся работе с тестом для измерения интеллекта взрослых (WAIS-R) и субтесты (или вопросы), корре­лирующие с наибольшим числом ошибок. В целом оказалось, что студенты в сред­нем допускают 8.8% ошибок на протокол. Исправление этих ошибок привело к из­менению 81 % показателей!

Создание своего рода каталогов наиболее распространенных, типичных оши­бок, возникающих при проведении и интерпретации отдельных психодиагности­ческих методик (групп методик) актуальная задача, имеющая важное практи­ческое значение.

1. О диагностике черт личности

и «измеренной индивидуальности»

Одно из важнейших понятий психодиагностики понятие психического свой­ства. Психические свойства это относительно стабильные образования, и их принято отличать от нестабильных, динамичных во времени состояний. Неред­ко высказывается мнение о том, что, приступая к измерению психологических свойств (черт) личности, необходимо убедительно доказать сам факт их существо­вания. На сегодняшний день предложено множество терминов для обозначения этих черт (например, «тревожность», «иптроверсия», «радикализм» и др.). Одна­ко возникает вопрос о том, насколько в этих терминах отражаются реалии пове­дения всех людей. Различные ответы на этот вопрос образуют номотетический и идиографический1 подходы.

11 омотети чески й подход предполагает существование некоторых общих зако­нов, справедливых для всех явлений данной области исследований. 11 рименитель- но к личности утверждается реальность общих черт. Так, когда у обследуемого наблюдается, например, тревожность, считается возможной разработка некоторой общей меры этой личностной черты, которая позволит распределить всех людей по степени ее выраженности. При этом обычно соглашаются с тем, что если у двух обследуемых оказываются идентичные показатели по той или иной шкале (тесту), то следует считать их обладающими одинаковыми психологическими чертами.

Сторонники идиографического подхода настаивают на уникальности, непо­вторимости психической организации отдельной личности, избегая любых «объек­тивных» (количественных) методик ее исследования. 11о невозможно вести науч­ное исследование личности, предполагая, что каждое ее проявление своеобразно, лишено общего. Противопоставленность помотетического и идиографического подходов в зарубежной психологии личности - следствие игнорирования диалек­тических связей, существующих между единичным, особенным и всеобщим.

Общее существует лишь в отдельном, через отдельное. Всякое отдельное есть (так или

иначе) общее. Всякое общее есть (частичка, или сторона, или сущность) отдельного.

Всякое общее лишь приблизительно охватывает все отдельные предметы. Всякое от­дельное неполно входит в общее и г. д. и т. д.1

В последние годы среди западных психологов растет неудовлетворенность противопоставлением помотетического и идиографического подходов в изучении личности, отмечается искусственность такого противопоставления. При этом ука­зывается, что в истории психодиагностики имеются примеры плодотворной инте­грации этих подходов (осуществленное Олпортом изучение ценностей и личных документов и др.). Предполагается, что интеграция помотетического и идиогра­фического подходов может быть осуществлена в так называемой «диалогической модели» (Hubert, 1988; и др.) взаимодействия психолога и обследуемого. В этой модели психолог выступает как «эксперт общего уровня», а обследуемый как «эксперт личностных смыслов и значений».

Известная уязвимость помотетического подхода заключается в том, что мы мо­жем без труда привести множество примеров, доказывающих ситуативную специ­фичность в проявлении любой психологической черты. Обнаружив интроверти- рован кость индивидуума, нельзя сделать вы вод о том, что эта черта будет постоян­ной, вне зависимости от определенных условий. Человек может быть в некоторых ситуациях и отношениях интровертом, в других — экстравертом. Получается, что на основании того, как действовал индивидуум в определенной ситуации, нельзя достаточно точно прогнозировать его поведение в другой ситуации.

Ситуационная специфичность особенно отчетливо обнаруживает себя в неког­нитивных свойствах личности. «Более высокая по сравнению с некогнитивными межситуационная согласованность и стабильность во времени когнитивных функ­ций отчасти объясняется большей стандартизованностыо реакций индивида в ин­теллектуальной области по сравнению с областью личностных свойств» (А. Ана- стази, 1982, ки. 2, с. 149).

Такая неустойчивость личностных черт порождает скептицизм по отношению к методикам, их измеряющим. Вероятно, в наиболее резкой форме отсутствие посто­янства, устойчивости психологических черт личности подчеркивалось В. Мише­лем (Mischel, 1968, р. 13-36). Его критика во многом справедлива, ибо нетоснова- пий полагать жесткость, неизменность личностных особенностей, взятых безотно­сительно к социальной среде. В то же время если признать, что у людей отсутству­ют относительно устойчивые черты, проявляющиеся в их поведении, то понятие и!|дивидуальности становится бессмыслен11 ым.

Переосмысление представлений о стабильности черт личности, начавшееся за рубежом в 1960-е гг., заставляет исследователей обратиться к тому, что находится за ее пределами объективному социальному и физическому окружению. Весь­ма длительный период своего развития психодиагностика была ориентирована на поиск внутренних, субъективных детерминант поведения. Социальная среда, как справедливо (хотя и несколько гиперболизируя) пишет А. В. Петровский (1981), имплицитно представлялась неизменной, аморфной, бессодержательной.

Исследования, обращенные к анализу среды, в которой осуществляется пове­дение, в известной степени формируют мнение о том, что измерение индивиду­ально-психологических различий может быть вполне и с большим успехом для познания личности заменено изучением различий между социальными ситуаци­ями, в которых осуществляется поведение. При этом указывают на сравнительно невысокую валидность многих личностных методик (Mischel, 1968; и др.). Одна­ко и сегодня мы не располагаем убедительными данными о том, что ситуацион­ными различиями можно объяснить основную долю вариативности поведения. I IaiiporuB, результаты, полученные с помощью дисперсионного анализа, говорят о том, что доля ситуационных факторов в поведении менее значительна, нежели личностных, и составляет 10,2% (Хекхаузен, 1986). Тогда, может быть, изменения в поведении объяснимы взаимодействием личности и ситуации?

Интересна в этом плане эволюция взглядов В. Мишеля, которая отражает основ­ные моменты становления системного подхода к личности в зарубежной психо­логии: от разочарования в значении индивидуальных различий и в связи с этим гиперболизации роли ситуативных факторов к анализу взаимодействия субъек­тивных (личностных) и объективных (ситуационных) детерминант поведения. Сегодня, как и в своих ранних работах, Мишель не отступает от утверждения о том, что информация об окружающей среде имеет большее значение для прогноза по­ведения, нежели измерение с помощью тестов, над которыми он призывает под­няться во имя счастливого будущего исследований личности[[44]](#footnote-45): «Традиционно ис­следования личности, ориентированные на теорию черт, ставили своей задачей определение индивидуальных различий в реакциях на “одинаковую” ситуацию, обычно в форме стандартизованных тестовых вопросов. 11о некоторые наиболее явные различия между людьми можно успешно выявить не путем изучения их реакций на одну и ту же ситуацию, а анализируя отбор ими ситуаций, условия (стимулы), создаваемые для проявления себя. В реальных жизненных условиях психологические “стимулы”, воздействующие на людей, ничего общего не имеют с заданиями личностных опросников, инструкциями эксперимента, неодушевлен­ными предметами, а исходят от людей и их взаимоотношений» (Mischel, 1977, р. 248).

Но, как бы ни было велико для оценки личности значение ситуационной ин­формации, приходится признать и не последнюю роль индивидуальных различий, ибо «если человеческое поведение детерминировано множеством взаимодейству­ющих переменных, исходящих из двух сфер, индивида и окружающей его среды, тогда тот, кто сосредоточит свое внимание на одной из них, неизбежно придет в своих заключениях и обобщениях к ограниченным выводам» (там же, с. 246).

С этим можно только согласиться, хотя автор этих строк и оговаривается, что важнейшее значение данные об индивидуальных различиях приобретают лишь в случаях минимума или отсутствия ситуационной информации, а также тогда, ког­да ситуационные переменные слабо воздействуют на индивидуума. Будущее лич­ностных измерений В. Мишель усматривает в установлении индивидуальных различий на предпочитаемые ситуации, создании на этой основе профилей ситу­аций, выступающих с высокой и низкой частотой, и соответствующих им профи­лей поведенческих проявлений.

Итак, причины того или иного поведения зачастую обусловлены не свойства­ми личности и не особенностями ситуации, а их взаимодействием. Уже упомяну­тые выше данные, полученные при использовании дисперсионного анализа, под­тверждают то, что взаимодействием между личностью и ситуацией может быть объяснена большая доля изменчивости поведения, нежели свойствами субъекта и объекта, взятыми отдельно.

Однако статистическое понятие взаимодействия, в силу рассмотрения как лич­ности, так и ситуации в качестве изолированных и неизменных целостностей, не раскрывает психологической сущности этого процесса. Взаимодействие «лич­ность—ситуация» выходит за пределы статистического понятия взаимодействия в дисперсионном анализе и должно быть понято как процесс взаимовлияния (Хекхаузен, 1986).

В советской психологии в анализе связей, существующих между личностными свойствами и социумом, допускалась возможность преобразования этих свойств. Усматривалось в этом доказательство положения об относительной устойчиво­сти личностных черт, противостоящего «как бескрайнему релятивизму социаль­ных ролей, так п представлению об устойчивости личности как своего рода интег­рала составляющих ее ригидных качеств» (Петровский, 1981, с. 63). А. В. Петров­ский предполагает, что феномены индивидуальной психологии «существенно преобразуются в условиях совместной предметной деятельности и общения, ха­рактерных для данного уровня развития группы, в которую включена личность» (там же, с. 62). Проверка этой гипотезы осуществляется «применительно к вну­шаемости как свойству личности и во всем ей противоположному явлению коллективистическому самоопределению как феномену межличностных отно­шений в группе» (там же, с. 62). Реализуется следующая экспериментальная про­цедура. В реально существующих группах около трети обследуемых обнаружива­ли тенденцию к внушаемости в незначимой ситуации независимо от уровня раз­вития группы (от диффузной до коллектива). Затем прослеживалось, как будут вести себя эти испытуемые в условиях эксперимента на обнаружение феномена коллективистического самоопределения в группах разного уровня развития. Лица, входящие в группу высшего уровня развития (коллектив), о которых при использовании незначительных воздействий был сделан вывод об их внушаемо­сти, обнаруживали коллективистическое самоопределение, отстаивали коллек­тивные ценности, т. е. не поддавались внушению. Из этого делается вывод, что такое индивидуально-психологическое качество, как внушаемость, обнаружива­ет себя преобразованным.

Мы считаем это заключение необоснованным. Конформные реакции обследу­емых в незначимой социальной ситуации — основание явно недостаточное для за­ключения о наличии у них внушаемости как свойства личности. Ведь эксперимент на конформность как раз и характеризуется известной обезличен и остью в нем, как правило, не затрагивается личпостно значимое. I la деле происходит преобра­зование не личностных качеств, а экспериментально фиксируемых феноменов, порожденных межличностными отношениями. Внушаемость как свойство лично­сти не может превратиться в коллективистическое самоопределение. Это про­изойдете внушаемостью, вызванной к жизни определенными условиями взаимо­действия людей в группе. Внушаемость как свойство личности наряду с другими ее свойствами будет определять индивидуальные формы (своеобразие) проявле­ния отмеченных феноменов межличностных отношений. Таким образом, гипоте­за о преобразовании индивидуально-психологических свойств личности в фено­мены межличностных отношений не подтвердилась, да и не могла подтвердиться.

Любые качества личности существуют постольку, поскольку они проявляют­ся в ее активности, взаимодействии с социальным окружением и в этом смысле являются феноменами социально-психологическими. I lo они в то же время и яв­ления индивидуально-психологические. Пет необходимости, да и невозможно отделить свойства личности от источника их происхождения. Структура лично­сти одновременно является и индивидуально-психологической и социально-пси­хологической. Социальная среда скорее не преобразует уже сформированные (не без ее участия!) качества личности, а определяет многообразие их поведенческих реализаций. В этом ключ к пониманию относительной устойчивости свойств лич­ности. на измерение и оценку которых ориентирована психодиагностика. Психи­ческие черты (свойства) должны быть поняты как обобщенные диспозиции, гиб­кая готовность действовать определенным образом. Они внутренне взаимодей­ствуют друг с другом и ситуацией, не предопределяя отдельных поступков, но обнаруживая относительно устойчивый общий тип поведения, внутреннюю дис- позиционную последовательность. Отказ от диагностики свойств, качества лиша­ет психологию средств описания и понимания личности, превращает ее в некую теорети11ес ку ю абстра кци ю.

Обсуждение проблем диагностики личности требует от автора указания на то, что он понимает под личностью, ибо содержание, вкладываемое в это понятие, далеко не однозначно. Для нас личность выступает в двух ипостасях: в качестве категории психологической науки и как объект психологического исследования.

Личность в статусе психологической категории в отечественной науке чаще всего понимается, вслед за А. 11. Леонтьевым, как системное и поэтому «сверхчув­ственное» качество, приобретаемое индивидом в общественных по своей природе отношениях. При этом методологическое значение приобретает разделение поня­тий «личность» и «индивид» (Асмолов и др., 1980; и др.). Психологи, стремящие­ся понять личность как сверхчувственное качество (читай чисто социальный продукт), связывают понятие индивида, его свойства с предпосылками формиро­вания и функционирования личности. Индивид выступает как некое природное существо, обладающее теми или иными врожденными свойствами.

В эмпирическом психологическом исследовании личность предстает в един­стве социального и природного. Индивидное и личностное не обособлено, их про­тивопоставление утрачивает свое значение, ибо исследуется не научная категория, а реальность. «Противопоставление человека, индивида и личности не должно быть чрезмерным: онтологически за ними стоит один и тот же объект. Иванов, Петров, Сидоров это и индивиды, и конкретные личности» (Додонов, 1985, с. 37). Известная отторгнутость понятий «личность» и «индивид», будучи осо­знаваемой в последнее время и в области теории, заставляет искать пути вхожде­ния индивидных качеств в жизнь личности (Асмолов, 1986 и др.). К сожалению, многие бесплодные «методологические» споры о «личностном и индивидном» были вызваны тем, что теория и практика исследований личности в отечествен­ной психологии, вплоть до последнего времени, существовали сами по себе, не пересекаясь и, по сути, не влияя друг на друга.

Личность, изучаемая психологом, предстает перед ним как индивидуальность. Это определяет и основную задачу психологии раскрытие личности как инди­видуальности. Как очень точно заметил В. Ф. Ломов (Ломов, 1984), личность это преимущественно проблема общественных наук, имеющая, конечно, и психо­логические аспекты, а проблема индивидуальности в первую очередь проблема психологии.

Психодиагностика имеет свою специфику в изучении индивидуальности. Это самостоятельное направление исследований обладает развитым понятийным ап­паратом и многочисленными методиками, в итоге использования которых возни­кает особая форма описания личности — измеренная (оцененная) индивидуаль­ность. Что можно ожидать в результате выделения и применения конструкта «из- мере 1111ая и 11 д и 1} и дуал ьность» ?

Следует исходить из того факта, что разные средства познания с неизбежно­стью приводят к различным описаниям одного и того же объекта и, далее, в ходе развития этих средств — к формированию относительно независимых предметов познания. Целью психодиагностики является описание индивидуально-психоло­гических особенностей, свойств личности в интересах теории и практики. Отсю­да следует, что она имеет свой предмет познания и собственные процедуры, в ка­честве которых выступают психодиагностические методики. 11аиболее значительная группа последних — это методики, направленные на измерение (оценку) индиви­дуально-психологических особенностей. Поэтому предмет познания в границах психодиагностики может быть условно разделен на измеряемые и лежащие вне сферы измерения индивидуально-психологические феномены. Примером неизме- ряемого психодиагностического конструкта (не диагностируемого, но обнаружива­емого соответствующими процедурами анализа) является эдипов комплекс, а из­меряемого — достаточно длинный и известный перечень свойств (черт) личности.

Экспериментальные исследования личности порождают знания, используе­мые прежде всего в рамках теоретического познания. При этом за теоретическим познанием признается право па собственный концептуальный аппарат, а само по­знание может происходить и во внеэксперименталыюй форме (самостоятельное развитие концептуального аппарата, мысленный эксперимент и т. п.). В нсиходи- агностике происходит подобное (хотя и бед должного методологического обосно­вания и анализа) развитие собственного концептуального аппарата, как говори­лось выше, по двум направлениям: измеряемой и неизменяемой индивидуально­сти. В этих двух направлениях сформировались системы понятий, конструктов, отражающих собственные предметы и средства их познания. С признанием этого факта возникает задача развития концептуального ап парата психологии измерен­ной индивидуальности, осмысления его межпредметных связей и прежде всего с теоретическим описанием личности.

Прежде всего мы считаем необходимым преодолеть сложившееся в психологи­ческой науке механическое смешение диагностических исследований с имеющи­мися представлениями о личности. Например, необходимо отделить создание и развитие проективной техники диагностики личности от попыток интерпрета­ции получаемых данных с различных теоретических позиций. Гак, независимо от интерпретаций в проективных техниках существует проблема изучения особен­ностей стимулыюго материала, например степени его структурированности. Эту степень можно измерить (в некоторых случаях) «физическими» методами, напри­мер калориметрией, а можно пойти путем исследования разнообразия ответов ис­пытуемых. Каждая из этих возможностей имеет свои основания степени точно­сти: в физическом приборе это его устройство и шкала, а во втором случае она будет зависеть от таких параметров, как выборка, ситуация тестирования и др. Пи тот ни другой путь изучения структурированности стимулыюго материала не зависят от исходных концепций проективного подхода как теоретического конст­рукта.

Возникает парадокс теоретического и психодиагностического описания одной и той же реальности, суть которого заключается в гносеологическом различии между «теоретической» и «измеренной» личностью, отличающейся, в свою оче­редь, от личности реальной. Поэтому неудивительно, что попытки отождествле­ния «теоретической» и «измеренной» личности в конечном счете малопродуктив­ны и носят искусственный характер.

Три уровня описания измеренной индивидуальности — это психодиагности­ческий метод, диагностические подходы и конкретные методики, о чем речь шла выше. Между ними существуют отношения субординации. Каждый более вы­сокий «слой» как бы обобщает более низкие, 1} свою очередь, конкретизирующие более высокие. Требование трехмерного уровневого изучения предмета, т. е. пред­мета, представленного в трех ипостасях (во-первых, самого по себе, во-вторых, как элемента более широкой системы и, в-третьих, взятого в соотношении с его мик­ромасштабным анализом), реализуется в рассмотрении психодиагностического метода, во-первых, самого но себе, во-вторых, как элемента системы исследова­тельских методов психологии и, в-третьих, взятого в соотношении с психодиаг­ностическими подходами, т. е. данными микромасштабного анализа.

В соответствии с предложенной схемой психодиагностический метод предста­ет в виде иерархии выше- и нижележащих по отношению к психодиагностическо­му подходу уровней, знание о которых входит в знание о нем самом. При этом формируется системное представление о психодиагностическом методе. Конкрет­ные измерительные психодиагностические методики выступают в качестве осно­вы для диагностического подхода, а диагностический подход — для психодиагно­

стического метода. Однако влияние вышестоящих уровней на нижестоящие не односторонне — существует и обратное влияние: конкретных методик на диагно­стические подходы, а диагностических подходов на психодиагностический ме­тод в целом; это влияние «сверху вниз» и «снизу вверх». Таким образом, можно говорить о «лестнице оснований» (В. II. Кузьмин, 1986). Итак, подсистемами пси­ходиагностического метода являются три диагностических подхода, которые в ка­честве своих элементов включают конкретные психодиагностические методики. Представленная система психодиагностического метода, как уже было отмечено, одновременно выполняет и классификационную функцию.

Теория измеренной индивидуальности занимает промежуточное положение между глобальными психологическими теориями, по сути, теоретическими моде­лями (психоанализ, теория деятельности и пр.), и рабочими «микротеориями», конкретизируемыми применительно к задачам исследования. Тем самым теория измеренной индивидуальности заполняет определенный теоретический вакуум в системе психологического познания. При этом между теориями разного уровня существуют взаимовлияния: на формирование и развитие каждой из теорий на­кладывают отпечаток как выше, так и нижерасполагающиеся теории.

Теория измеренной индивидуальности относится к теориям среднего уровня', которые могут быть определены как своеобразные мосты между эмпирическим материалом и общей теорией. Эта теория имеет собственную область применения, не совпадающую с областями применения других психологических теорий. Тео­ретические модели и конституируемую теорию можно «примирить» как теорию высшего и более низкого (т. е. среднего) уровня соответственно. Теоретические модели представляют собой (что мы полагаем существенным) опосредствован­ное знание, тогда как теория измеренной индивидуальности «вырастает» из ие- 11 ос редствен 11 о набл юдаем ых резул ьтатов пси ход иа гности чес кого исследован ия.

Термин введен американским социологом Р. Мертоном (Merton, 1947) входе полемики с Т. Парсонсом, сторонником создания «всеохватывающей» теории. Теории среднего уровня играют роль посредников между малыми рабочими ги­потезами и широкими теоретическими спекуляциями. Главная цель построения этих теорий обеспечение гибкой связи между эмпирическим и теоретическим уровнями исследований.

1. Психодиагностический процесс

Диагностическая деятельность психолога может быть представлена в виде разных этапов процесса переработки информации, ведущих к принятию решения, — ди­агнозу и прогнозу. Основные этапы диагностического процесса сводятся к сбору [[45]](#footnote-46) данных 1} соответствии с задачей исследования, их переработке, интерпретации и, наконец, вынесению решения (диагноз и прогноз). Рассмотрим наиболее суще­ственные вопросы, возникающие на этих этапах.

1. Этап сбора данных

Сбору данных с помощью диагностических методик предшествует период озна­комления с некоторым комплексом объективных и субъективных показателей (беседа, история болезни, заключения других специалистов и т. д.) об обследуе­мом, в ходе которого формируется исследовательская задача. Авторы всех извест­ных диагностических методик обращают особое внимание на тщательное предва­рительное изучение испытуемого, необходимость учета его прошлого и настояще­го. Этим создается основной фон исследования, намечаются элементы рабочей картины личности, необходимой для диагноза и прогноза.

Поскольку психодиагностическое обследование всегда образует систему вза­имодействия «экспериментатор—испытуемый», в литературе немало внимания уделяется анализу влияния различных переменных, включенных в эту систему. Обычно выделяются ситуационные переменные, переменные цели обследова­ния и задания, переменные исследователя и обследуемого. Значение этих пере­менных достаточно велико, а их влияние должно учитываться при планировании и проведении исследований, обработке и использовании полученных результатов. Вполне понятно, что невозможно контролировать все факторы, могущие оказать влияние на процесс тестирования. Тем не менее подготовка к тестированию долж­на исключить возникновение непредвиденных обстоятельств и обеспечить едино­образие процедуры. Стандартизация условий тестирования касается не только инструкций и всего того, что связано с предложением обследуемому тестового материала, но и обстановки тестирования. В связи с этим важнейшая обязанность разработчика теста полное и ясное описание всех этапов процедуры тестиро­вания. Значительное внимание должно быть уделено установлению раппорта с испытуемым. Психолог, начиная работу с тестом, должен быть уверен в том, что он обеспечил, насколько это возможно, полное сосредоточение обследуемо­го на предъявляемых задачах и приложение всех сил для того, чтобы их решить искренно и честно.

В отечественной психодиагностике разработана оригинальная классификация психодиагностических ситуаций. В. И. Дружинин (1990) полагает существование четырех вариантов таких ситуаций: добровольное участие в обследовании и само­стоятельный выбор дальнейшего поведения (например, психологическая консуль­тация); 2) принудительное участие в обследовании, но самостоятельный выбор дальнейшего поведения (например, обследования студентов-психологов при раз­работке тестов); 3) принудительное участие в обследовании и выбор поведения после обследования навязан (например, тестирование для определения соответ­ствия требованиям занимаемой должности); 4) добровольное участие в обследо­вании, но выбор дальнейшего поведения навязан (например, профессиональный отбор). К этому можно добавить, что любое психодиагностическое обследование актуализирует у испытуемого мотив экспертизы, минимизация которого одна из важнейших задач психолога.

В психологической диагностике часто отсутствуют (за исключением диагноза познавательных функций) какие-либо четкие предписания, касающиеся выбора определенных методик в зависимости от поставленных задач. Особенно отчетли­во это проявляется в области диагностики личностных особенностей, где одна и та же методика используется в различных целях. Теоретически валидность той или иной методики но отношению к сформулированной диагностической задаче долж­на быть критерием для ее выбора в качестве инструмента исследования.

Однако, как хорошо известно, при определении валидности личностных мето­дик возникают значительные трудности. Валидизация этих методик на основе внешних критериев зачастую невозможна, и исследователю приходится опирать­ся на данные о конструктивной валидности. Иногда, чаще при валидизации лич­ностных опросников, обращаются к психиатрическим диагнозам. Здесь нужно учитывать известную ненадежность психиатрического диагноза; существование клинико-диагностических несоответствий в различных школах и направлениях; целесообразность использования психиатрического диагноза в качестве внешне­го критерия для опросников, ориентированных на обнаружение патологии. I Io и в том случае, когда известен эмпирический коэффициент валидности методики, он должен быть оценен но отношению к базовому уровню диагностируемого пара­метра (Meehl, Rosen, 1955).

Под базовым уровнем понимается доля присутствия в изучаемой популяции той черты (особенности), которую мы собираемся диагностировать. От базового уровня зависит инкрементная валидность теста, указывающая на его роль в по­вышении точности диагностики. Иными словами, соотношение коэффициента валидности теста с базовым уровнем позволяет ответить на вопрос о том, насколь­ко будет оправданно его использование. Как пишет Л. Анастази (1982). при базо­вых уровнях, приближающихся к нулю или единице, инкрементная валидность теста становится настолько малой, что его использование нецелесообразно: «На­пример, если у 5% клинической популяции имеется органическое поражение мозга, то базовый уровень для данного диагноза в данной популяции будет 5%. Хотя введение валидного теста повысит точность диагностики, выигрыш будет максимальным, если базовый уровень близок к 0,50. При низком базовом уровне, означающем крайне редкий патологический случай, инкрементная валидность теста может оказаться настолько ничтожной, что его применение нельзя будет считать оправданным, учитывая издержки, связанные с его применением и обра­боткой» (Анастази, 1982, кн. 1,с. 157-158). Естественно, проблема инкрементной валидности теста, имеющая особое значение для селекции, отбора, теряет свою остроту при интенсивном индивидуальном обследовании, характерном для усло­вий клиники.

Известно также, что валидность теста зависит от особенностей обследуемых групп (подгрупп) или так называемых модераторов. В роли модераторов высту­пают, в частности, такие показатели, как иол, возраст,уровень образования, инте­ресы, мотивация. В клинической психодиагностике перечень таких модераторов не разработан, учет их действия скорее исключение, чем правило. Сошлемся лишь на один пример. Длительные психофармакологические воздействия, проводимые при некоторых психических заболеваниях, могут существенно понизить валид­ность методик, направленных на изучение личности больного.

При выборе методик следует руководствоваться и тем, что можно обозначить как широту охвата ими личностных особенностей. От этого зависит и точность диагностического решения, прогноза. Л. Кронбах и Г. Глесер рекомендуют ступен­чатую стратегию, при которой первоначально используются методики недостаточ­но стандартизированные, позволяющие получить наиболее общие представления о личности (например, проективные методики). Они «могут нанести вред только в том случае, когда основанные на таких методиках гипотезы и предположения об испытуемом рассматриваются как окончательные заключения» (Cronbach and Gleser, 1965, р. 146). Диагноз и прогноз осуществляются на основе проверки ги­потез с помощью методик, позволяющих получить более локальные данные.

После формулирования диагностической задачи, выбора соответствующих методик и проведения исследования полученные результаты должны быть пред­ставлены в том виде, который определяется особенностями используемых мето­дик. «Сырые» оценки преобразуются в стандартные величины, рассчитывается коэффициент интеллекта, строятся «профили личности» и т. д.

1. Этап переработки и интерпретации

Большинство специалистов в области психодиагностики согласны с тем, что ко­личественная оценка полученных результатов (в виде стандартных величин, про­филей) весьма полезна. Однако существуют противоречивые мнения о том, какой путь обобщения данных исследования ведет к более надежному прогнозу: клини­ческий, более ориентированный на субъективный опыт, интуицию, или стати­стический, основанный на объективных, формализованных критериях1.

Клинический подход опирается на анализ в основном качественных показате­лей, стремясь охватить их во всей полноте. Нго существенной особенностью яв­ляется доверие к «субъективному суждению» и профессиональному опыту. В «чи­стом» виде клинический подход недалеко уходит от суждений здравого смысла.

Статистический подход предусматривает учет объективных (количественных) показателей, их статистическую обработку в виде, например, уравнения регрессии или факторного анализа. Роль субъективного суждения сводится к минимуму. Прогноз осуществляется иа основе эмпирически определенных статистических со­отношений. Вопрос об эффективности клинического и статистического прогноза неоднократно обсуждался психологами и до сих пор служит предметом дискуссий.

II. Мил (Meehl, 1954), положивший начало этим дискуссиям, опираясь иа ана­лиз значительного количества работ в этой области, приходит к заключению о том, что статистический прогноз оказывается значительно более эффективным, неже­ли клинический (приведен обзор 20 исследований, которые, за исключением од­ного, свидетельствуют в пользу статистического подхода). Это подтверждается и более поздними исследованиями, в которых, в частности, показаны причины, ограничивающие результативность клинического прогноза (Barendregh, 1961). Оказывается, что увеличение объема диагностических данных, которые должен учитывать психолог, вначале приводит к возрастанию, а затем к снижению точно­сти прогноза (рис. 2.4).

' Употребляя принятые и англо-американской литературе термины «клинический подход» или «кли­нический прото:»», **отмстим,** что под :>ти.м понимается лишь определенный тип переработки диаг­ностических результатов, отнюдь не специфичный для клинической психологии.

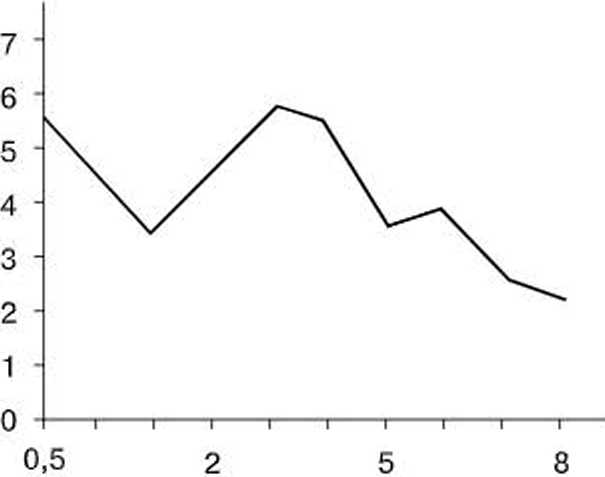
сз

00

Количество данных

Рис. 2.4. **Изменение точности прогноза при увеличении количества**

**диагностических данных**



0

1. —

о

CL

С

А

о

о

Z

т

о

Наиболее уязвимое место клинического подхода — жертва частным, отдель­ным, во имя полноты картины. II. В. Ганнушкин в свое время писал, что чем бога­че опыт кл и н и ц и ста-11 с и х и аг ра, тем труднее делается, а подчас совершенно невоз­можен дифференциальный диагноз отдельного припадка.

Из этого, однако, не следует делать вывод о том, что клинический подход дол­жен быть вытеснен из психодиагностики. Статистический подход не может заме­нить клинический, когда ставится задача всестороннего описания личности, рас­крытия причинных связей и отношений. Трудно найти альтернативу клиниче­скому подходу и в тех областях исследования личности, в которых использование тестов оказывается малоэффективным. Критики взглядов II. Мила вполне резон­но указывают, что он явно усилил расхождения, существующие между сторонни­ками статистической оценки и клинического подхода, опираясь в своей работе на исследования, в которых оценка эффективности производилась по необоснован­ным критериям (Holt, 1978; Гхпег, 1986; и др.). При этом II. Мил статистическо­му подходу противопоставляет то, что может быть названо как «наивно-клиниче­ский» подход, оказывающийся неэффективным (Holt, 1978).

В полноценном диагностическом исследовании необходимо сделать обосно­ванные психологические заключения, а тем самым осуществить выход за рамки статистических данных. «Чрезмерная боязнь так называемых субъективных мо­ментов в толковании и попытка получить результаты наших исследований чисто механическим, арифметическим, путем ложны. Вез субъективной обработки, т. е. без мышления, без интерпретации, расшифровки результатов, обсуждения дан­ных нет научного исследования» (Выготский, 1982). В большинстве диагности­ческих ситуаций необходимо гармоничное сочетание клинического и статистичес­кого подходов, а не их противопоставление.

1. Этап принятия решения

II. Сандберг и Л. Тайлер (Sand berg and Tyler, 1962) выделяют три уровня диагно­стических заключений (рис. 2.5).

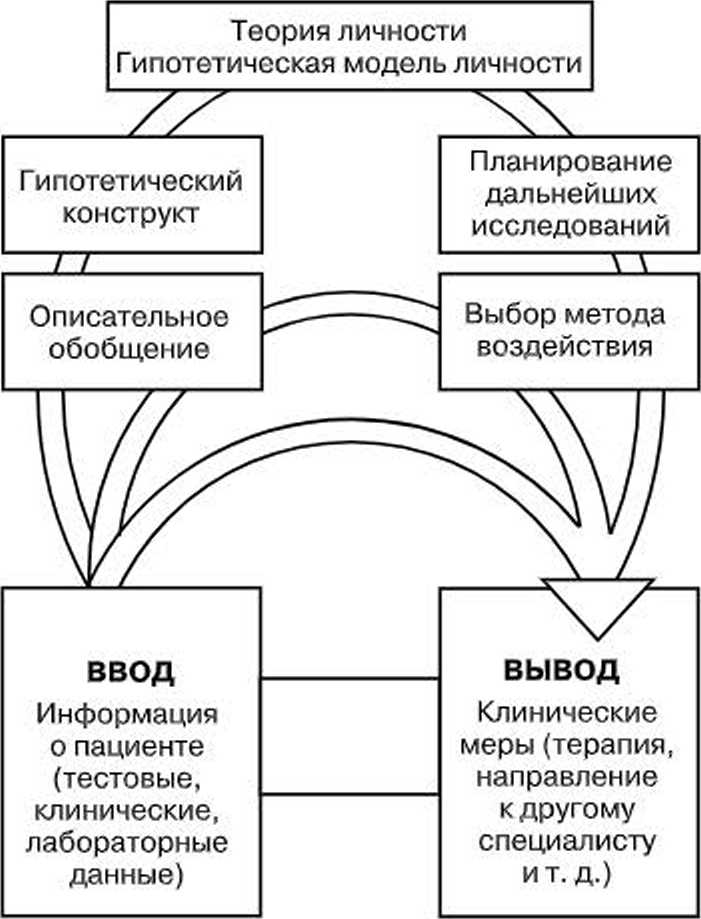


Рис. 2.5. Уровни диагностических решений по Сандбергу и Тайлер

На первом уровне диагностическое заключение производится непосред­ственно из имеющихся об обследуемом данных. Например, установлено, что успешность выполнения заданий методики позволяет сделать вывод об отсут­ствии расстройств мышления. Это и служит основой для отбора. При таком «се­лекционном» подходе психолога не интересует, почему отдельный испытуемый не смог выполнить заданий теста. Индивидуальный диагноз, а тем более прог­ноз, не осуществляется. Диагноз на этом уровне в известном смысле замкнут в порочный круг, он возвращает клинике ее желанные, но только выраженные в иной системе понятий. Еще Л. С. Выготский отмечал, что такого рода диагноз сводится к пересказу другими словами исходных данных, причем снабжается «ярким, большей частью иностранным и непонятным ярлычком» (Выготский, 1983, т. 5, с. 259).

Именно такой широко распространенный тип диагностики, когда психолога вполне можно заменить машиной или специально обученным для проведения тестирования человеком, неоднократно был объектом критики, особенно в совет­ской психологии. Соглашаясь с критикой, необходимо все-таки заметить, что дан­ный уровень следует понимать как сугубо рабочий, ориентировочный, а в некото­рых случаях и соответствующий поставленным задачам (например, исследование значительного числа лиц в целях их дифференциации).

Второй уровень предусматривает создание своего рода посредников между результатами отдельных исследований и диагнозом. В качестве таких посред­ников 11. Сандберг и Л. Тайлер указывают на описательное обобщение и гипоте­тический конструкт. Это означает, что, установив снижение уровня обобщения, замедленность темпа психических процессов, обобщают эти данные как расстрой­ство мышления. В качестве гипотетического конструкта может выступать раскры­тие психологической структуры расстройства. Паэтом уровне исследователь по­лучает возможность планирования дальнейших этапов диагностической работы, выбора конкретных методов воздействия.

I la третьем, высшем, уровне должен произойти переход от описательного обоб­щения, гипотетических конструктов к теории личности. Создается рабочая модель изучаемого случая, в которой конкретные особенности данного индивида пред­ставлены в целостности и сформулированы в понятиях, позволяющих наиболее точно и обоснованно раскрыть психологическую сущность явления, его структуру.

Исследователь, стремящийся построить модель личности, сталкивается со мно­гими трудностями. Большинство затруднений «возникает в результате отождеств­ления вербализованного конкретного образа (или их совокупностей) с моделью, теоретическим построением. Когда исследователи, например, говорят о таких ка­чествах личности, как отвага, агрессивность, целеустремленность и т. п., они не­редко имеют в виду только синдромы совокупности нескольких генерализован­ных конкретных образов, не обладающие свойствами теоретических построений. В результате игнорирования отличий между образами и моделью легко отождест­вить психологические свойства индивида со стилем его поведения. Разнообразие поведенческих проявлений одного и того же свойства личности столь же обширно, сколь велико число способов реализации определенных социальных идеалов (выде­лено мной. — Л. К.), таких, например, как честность, принципиальность, отвага» (Обуховский, 1981, с. 49). Осуществление диагноза на высшем уровне всегда стал­кивается с необходимостью отбора существенных свойств личности, раскрытия внутренних связей между ними, а это, в свою очередь, связано с состоянием раз­вития общей теории личности в психологии.

Типы диагностических заключений, предложенные II. Сандберг и Л. Тайлер, в сущности, совпадают со ступенями в развитии диагноза, выделенными значи­тельно ранее российскими психологами А. А. Невским и Л. С. Выготским (1936). Первая ступень симптоматический (или эмпирический) диагноз, ограничива­ющийся констатацией определенных особенностей или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. Л. С. Выготский (1983) отмечает, что этот тип диагноза не является научным в собственном смысле сло­ва. И дело не столько в том, что такой диагноз не устанавливает причин, сколько в невозможности указать на «сущность процесса, лежащего в основе симптомов, в которых он обнаруживается» (там же, с. 317). «Установление симптомов авто­матически никогда не приводит к диагнозу, исследователь никогда не должен до­пускать экономию за счет мыслей, за счет творческого истолкования симптомов» (там же, с. 314).

Вторая ступень — этиологическая диагностика, учитывающая не только опре­деленные симптомы, но и причины, их вызывающие. И на этой ступени мы стал­киваемся со значительными трудностями, могущими быть источником ошибок.

«Ошибки этиологического диагноза обычно вытекают из двух источников. Во- первых, как мы уже указывали, очень часто этиологический анализ понимается чрезвычайно упрощенно: указываются самые отдаленные причины или общие и ма­лосодержательные формулы, вроде преобладания биологических или социальных факторов и пр. Во-вторых, источником ошибок служит незнание ряда причин, в частности ближайших причин, определяющих явление, и указание на отдаленные причины, которые непосредственно не определяют данное явление, а определяют его лишь в конечном счете» (Выготский, 1983, с. 318). Центральную проблему этиологического анализа Выготский видит во вскрытии механизма симнтомо- образования, иначе говоря, исследователь должен ответить на вопросы о том, как развивался, с помощью какого механизма возник и установлен, как причинно обусловлен тот или иной симптом.

Завершающая ступень — типологическая диагностика, заключающаяся в опре­делении тина личности в динамическом смысле этого понятия. « Процесс развития всегда развертывается в том или ином плане, он совершается по тому или иному типу, другими словами, все многообразие индивидуальных ситуаций можно све­сти к определенному количеству типичных ситуаций...» (Выготский, 1983, с. 318). Обсуждаемые уровни диагноза не следует понимать в качестве альтернатив, пе­ред которыми стоит психолог. Это разные ступени познания.

Согласно Л. С. Выготскому, далеко не всякое исследование можно считать ди­агностическим. Последнее предполагает готовую, установленную систему поня­тий, с помощью которой определяется сам диагноз, а частное явление подводится под общее понятие. Он также очень точно характеризует и сегодня иногда игно­рируемые различия, существующие между психологическим измерением и психо­логическим диагнозом. «Психологическое измерение относится к области уста­новления симптома, диагноз относится к окончательному суждению о явлении в целом, обнаруживающем себя в этих симптомах, не поддающемся непосредствен­но восприятию и оцениваемом на основании изучения, сопоставления и толкова­ния данных симптомов» (Выготский, 1983, с. 313).

Как уже отмечалось, диагноз неразрывно связан с прогнозом. Деятельность специалиста в области психодиагностики не ограничивается описанием индиви­дуальных особенностей того или иного явления, поиском вызвавших его к жизни причин и соотнесением этих знаний со структурой и динамикой личности. Прак­тическая ценность диагноза во многом определяется возможностью осуществле­ния на его основе прогноза.

Л. С. Выготский считает, что содержание прогноза и диагноза совпадает, но прогноз «строится на умении настолько понять внутреннюю логику самодвиже­ния процесса развития, что на основе прошлого и настоящего намечает путь раз­вития при всех прочих условиях, сохранившихся в прежнем виде» (там же, с. .320). Условием проникновения во «внутреннюю логику самодвижения процесса раз­вития» является разбивка прогноза на отдельные периоды и длительные повтор­ные наблюдения.

В диагнозе и прогнозе должны быть учтены не только особенности личности, нашедшие свое место в теоретической модели. Необходим анализ условий окру­жающей среды, специфичности конкретной ситуации. Определить, например, пригодность к той или иной деятельности невозможно вне требований, к ней предъявляемых. Характеристика особенностей личности вне социальных условий лишена почвы, «повисает в воздухе». «Мы можем понять, что такое “ленивый мальчик”, если нам известно, кто именно, в каких социальных условиях, кому и на каких основаниях дал такое определение» (Обуховский, 1981, с. 50).

Как уже отмечалось, традиционно психодиагностическим исследованиям при­сущ индивидуально-психологический подход, сложившийся исторически и дол­гое время оправдывающий себя. В диагностике тех или иных свойств, особенно­стей личности еще недостаточно учитывается та социальная среда, в которой эти свойства и особенности формируются и проявляются. Разумеется, многие иссле­дователи стараются в той или иной мере соотнести полученные диагностические данные с историей развития личности, условиями среды. Однако, как правило, этого еще недостаточно. Индивидуально-психологический подход должен быть дополнен социально-психологическим. Многообразие поведенческих проявлений каждого из свойств личности может быть конкретизировано только анализом со­циальных ситуаций, в которых действует личность.

11еобходимо также развитие диагностики окружающей среды, что мы стреми­лись отразить в определении психодиагностики как науки (см. выше).

В связи с пониманием все большим числом исследователей того, что индиви­дуально-психологическая диагностика недостаточна для получения надежного и обоснованного диагноза, в 1980-е гг. и стало складываться за рубежом направ­ление, связанное с оценкой среды, в которой осуществляется жизнедеятельность личности. Оно предполагает оценку семейно-домашней, рабочей (производствен­ной) и образовательной среды.

Оценивать домашнюю и семейную среду начали как социально-экономическое положение, воспользовавшись такими методиками, как «Домашний индекс» (Гуд, 1954) и «Американская шкала дома» (Керр, 1942). Общепринятой концепции до­машней среды не существует, однако достаточно распространена так называемая циркулярная модель, разработанная Олсоном, Расселом и Шнренклем (1989). Три измерения модели — сплоченность, гибкость и коммуникация, — общие для многих теоретических моделей в области консультирования по проблемам брака и семьи.

Семейная сплоченность (уровень эмоциональных связей в семье) и семейная гибкость (уровень возможных изменений в лидерстве, ролях и правилах отноше­ний), как предполагается (Олсон, 1992), имеют циркулярно-линейную зависи­мость с функционированием семьи (Волш, Олсон, 1988). Другими словами, слиш­ком высокие или низкие уровни создают семейные проблемы. Каждое из этих измерений состоит из 4 уровней, тем самым образуются 16 типов брачно-семей­ных систем. Что касается семейной коммуникации, то это измерение, которое помогает изменять в семье уровни сплоченности и гибкости (Олсон, 1992).

15 рамках данной концепции разработаны Шкалы оценки семейной адаптив­ности и сплоченности (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales II, FACFS-ll Олсон, Портнер и Бел, 1982), которые используются для описания исходного состояния семьи при планировании лечения, для определения необ­ходимых вмешательств и оценки результатов (Олсон, 2000). Каждый член семьи должен заполнять опросник отдельно, поскольку люди видят систему своей семьи по-разному.

Один из наиболее широко используемых инструментов измерения домашнего окружения Домашнее наблюдение для измерения окружения (Поте Obser­vation for Measurement of Environment Inventory, ПОМП— Caldwell и Bradley, 1981). Он оценивает количество и качество стимулов, направленных на поддержку ре­бенка и получаемых тем в домашнем окружении. ПОМП используется для иден­тификации потенциальных источников риска, исходящих из среды, с целью раз­работки необходимых корректирующих вмешательств (Воем, 1985).

Одна из немногих систем оценки, специально разработанных для измерения силы влияния среды, Стиль семейного функционирования (Family Functioning Style Scale, HHSS — Deal, Trivelte & Dunst, 1988). Она оценивает 12 качеств силь­ных семей (например, преданность, стратегии преодоления проблем, гибкость и общение). Установление сильных сторон и ресурсов помогает специалистам мо­билизовать эти качества, чтобы помочь семьям открывать новые возможности и использовать имеющиеся (Trivelte, Dunst, Deal, Hammer & PropsL, 1990).

Оценка рабочей (производственной) среды во многом базируется на теории Холланда (1987), который справедливо полагал, что соответствие между лично­стью и рабочей средой ведет к повышению продуктивности и большему чувству удовлетворенности. Оправданность этого положения была многократно доказа­на в работах психологов.

Концепция позитивной рабочей среды, предложенная рядом исследователей (Buckingham & Coffman, 1999), стала результатом проведенного компанией «Гэл­лап» опроса более чем 2 млн человек, занятых на самых разнообразных работах. 11осле анализа полученных ответов было определено несколько индикаторов силы рабочей среды. Оказалось, что зарплата, разные льготы и организационная струк­тура особо не влияют на то, как сотрудники оценивают свою рабочую среду; а вот возможности роста, обучения и выполнения того, что человек лучше всего умеет, помогает создать позитивную рабочую атмосферу.

Детектор сильных качеств Гэллапа (Gallup StrengthsHinder, компания Gallup, 2000) — один из немногих инструментов оценки позитивной рабочей среды. Ис­следователи выделили 34 повторяющихся паттерна, или «темы», определяющих успех человека. Люди отмечают, какие паттерны наиболее выражены в их жизни, и учатся их использовать. 11о характеру ответов выявляются пять самых сильных сфер человека. Сегодня Gallup Strengths Hinder применяется в различных рабочих средах для разработки мероприятий по повышению производительности труда, а также достижения удовлетворенности персонала своей деятельностью (Bucking­ham & Clifton, 2001).

Современные подходы к изучению учебной среды предполагают, что обучение не замыкается исключительно на учащемся, а «функционально связано с окруже­нием, в котором происходит» (Ysseldyke & Elliott, 1999, стр. 500). Это положение легло в основу конструирования шкал социального климата для трех сред: класса, рабочего окружения и семьи (Moos, 1991 и др.), которые сегодня могут быть на­званы традиционными при измерении учебной среды. Ее исследования с помо­щью данных шкал неоднократно демонстрировали, что в начальной школеучащи­еся, классы которых сплочены, ориентированы на задания и структурированы, лучше успевают но математике и чтению, уверены в себе. Влияние учебной среды легко прослеживается и в старших классах.

По мнению некоторых исследователей (Ysseldyke & Hlliott, 1999), чтобы обес­печить наиболее оптимальный процесс планирования обучения и поддержки уче­ников, при оценке учебной среды необходимо использовать экологический под­ход к изучению факторов, влияющих на успеваемость. Наиболее известны две инновационные методики экоповеденческой оценки, широко используемые в шко­лах: Кодекс для учебно-воспитательной структуры и ученических академиче­ских ответов {Code for Instructional Structure and Student Academic Response, CISSAR; Greenwood, Delquadri и Hall, 1978) и Шкала учебно-воспитательной среды-Н (Instructional Environment Scale-11, TIES-11; Ysseldyke и Christenson, 1993).

CISSAR (Greenwood et al., 1978) создан как форма экоповеденческого анализа. Он позволяет проводить категоризацию поведения преподавателей, учеников и экологии класса. Вместе с другими двумя формами экоповеденческой оценки Экоповеденческой системой комплексной оценки дошкольной среды {ESCAPE) и основным CISSAR (MS-CISSAR) CISSAR был объединен в единую компьютер­ную программу, известную как системная программа экоповеденческой оценки (EBASS; Greenwood, Carta, Kamps и Delquadri, 1992).

TIES-II (Ysseldyke и Christenson, 1993) разработана с целью помочь специали­стам в осуществлении системного анализа учебно-воспитательной среды, которая включает как школьный, так и домашний контекст. Система TIES-II оценивает обучение, а не ученика и исследует «общую учебную среду». С этой целью TIES-II использует несколько методик оценки, включая наблюдение, интервьюирование и анализ учебного «продукта» с учетом ряда источников (родители, учителя и уче­ники). Информация, собранная из всех источников и благодаря всем методикам, организуется в 12 учебно-воспитательных компонентов и 5 компонентов «домаш­ней поддержки обучения», которые и составляют систему TIKS-II.

Огромное значение исследований среды, окружающей личность, заключается в том, что индивидуальное поведение, оценку и измерение которого психодиаг­ностика всегда полагала своей основной задачей, не может быть объяснено, пред­сказано и изменено без понимания механизмов, лежащих в основе влияния мно­гочисленных социальных факторов.

11сиходиагностическое исследование завершается разработкой программы действий, которые необходимо осуществить в связи с полученными результата­ми, рекомендациями по выбору оптимальных методов терапии заболевания, реа­билитации и т. д. Кще Л.С. Выготский обращал внимание на то, что подобная программа, или, как он пишет, «назначение», вносит элемент практики в исследо­вание, «является его конечной целевой установкой, оно сообщает смысл всему ис­следованию» (там же, с. 321).

Итоги диагностического исследования должны быть представлены в объясня­ющих понятиях, т. е. описываются не результаты, полученные с помощью конк­ретных методик с привлечением специальной терминологии, а их психологи­ческая интерпретация. Используемые термины должны «доопределяться» путем отнесения к соответствующей теории, например «интроверт но Айзенку» или «ин­троверт по Роршаху» (Обуховский, 1981).

1. Этика психодиагностического обследования

Завершая эту главу, считаем необходимым хотя бы очень кратко остановиться на еще одном важном вопросе, который возникает в связи с широким практическим использованием диагностических методик. Имеется в виду этика психодиагно­стического обследования. К сожалению, в отечественной психодиагностике пока неоправданно мало внимания уделяется этическим проблемам, возникающим в диагностических исследованиях. В публикуемых работах чрезвычайно редко встречается обсуждение этических аспектов тестирования. В лучшем случае бег­ло упоминается о том, что необходимо сохранять в тайне полученные результаты, не повлиять пагубно на испытуемого. Разработанные в последние годы в некото­рых странах СНГ (например, в России и Украине) этические кодексы психолога страдают обилием общих мест, а главное — отсутствует система контроля над их исполнением.

Опыт работы зарубежных психологов, специалистов в области психодиагно­стики свидетельствует о том, что в разработке, издании и использовании тестов мы сталкиваемся с многочисленными этическими проблемами. Образцом норма­тивно-правового регулирования практической, в том числе и психодиагностиче­ской, деятельности психолога являются достаточно многочисленные и постоян­но дополняемые документы, принятые Американской психологической ассоциа­цией (подробнее см. Лпастази, Урбина, 2001). Упомянем лишь об основных проблемах, которые неоднократно обсуждались нашими зарубежными коллегами.

Несмотря на то что существует множество тестов, все они должны отвечать требованиям, которые достаточно полно описаны в «Стандартах для психологи­ческих и образовательных тестов», а деятельность психолога регулируется «Эти­ческими стандартами и кодексом поведения». Каждый пользователь теста дол­жен располагать сведениями о валидности и надежности используемого теста, ограничениях, связанных с его применением. 11ео6ходимо уделять большое вни­мание отбору тестов, интерпретации полученных результатов. Любой из исполь­зуемых диагностических инструментов должен отвечать целям исследования. Профессиональные психологические инструменты должны быть недоступны для каждого, желающего их использовать (к сожалению, в странах Cl IГ приобретение тестов зависит лишь от желания и денег, необходимых для их покупки. Это до­статочно яркая иллюстрация «действенности» принятых этических кодексов. Привычное у нас предание гласности путем публикации «для всех» — отдель­ных тестов делает их невалидными).

Особые требования предъявляются к работе с компьютеризированными тес­тами. В этом случае всегда существует риск получения неточных данных. Нужно также всегда помнить о том, что компьютерное тестирование никогда не может проводиться непосредственно испытуемым, без участия психолога. Неквалифи­цированное применение таких методик способствует появлению у пользователя ошибочных, искаженных представлений о себе, своих возможностях, нередко ока­зывает психотравмирующее воздействие. Большое значение придается конфиден- 11 и ал ь 11 ост 11 резул ьтато в тест и рова и и я.

Ии один из психологов не может быть компетентен в использовании всех тес­тов, а поэтому нельзя пренебрегать предварительной подготовкой. Использование некоторых тестов предполагает специальные знания, а следовательно, обучение. Так, например, работа с Калифорнийским психологическим опросником в соот­ветствии с требованиями, принятыми в США, требует от психолога наличия спе­циальной лицензии. Обследуемый (клиент) должен получить в доступном для него виде сведения о целях тестирования, а также о том, как будут использованы полученные результаты. Кроме того, он имеет право знать о результатах тестиро­вания.

В последнее время приобретает все большую популярность тестирование он­лайн, или использование психологических тестов в компьютерных сетях, что по­зволяет установить обратную связь с обследуемым человеком. Этот вид тестирова­ния получил достаточно широкое распространение в конце XX в. в связи с развити­ем электронных технологий и породил множество психологических и этических проблем, прежде всего в случае использования тестов личности. 11аиболее опасно распространение в компьютерных сетях непрофессиональных тестов, на основе которых делаются неоправданные заключения и рекомендации. Исследователи (Goritz, Batinic, Goersch & Moser, 1999) показали, что даже тесты, удовлетворя­ющие психометрическим требованиям, опасны при использовании в сетях, по­скольку несовершенная и плохо контролируемая обратная связь может оказать не­гативное влияние на психическое здоровье и благополучие участников онлайн- тестирования.

11аиболее сложные проблемы возникают с установлением надежности и валид­ности онлайн-тестов. Сегодня очевидно, что нельзя просто взять некий тест, под­готовить его для использования в Интернете и говорить о неизменности психо­метрических характеристик этого теста но отношению к оригиналу. То же самое касается нормативных данных. Гак, доказано, что результаты, полученные с по­мощью опросника, используемого в Сети, более изменчивы, чем те, которые мы будем иметь при традиционной процедуре работы с этой методикой (Buchanan & Smith, 1999; Pasveer & Ml lard, 1998). По мнению ряда исследователей (Buchanan etal., 1999; Johnson, 2000), вопросы (утверждения) в онлайн-версиях личностных опросников могут быть обременены факторами, которые связаны с лингвистиче­скими или культурными различиями (например, прилагательные «сумасшедший» (mad) и «ничтожный» (mean) будут интерпретированы различно теми, кто разго­варивает на английском языке в Соединенных Штатах и Великобритании). Этот вопрос обсуждался нами и в разделе, посвященном адаптации тестов.

В настоящее время большинство исследователей полагают, что онлайн-тести­рование может осуществляться в случае реализации тех исследовательских про­грамм, в которых не предусматривается потенциально опасная обратная связь, т. е. участникам не сообщаются результаты тестирования. Не вызывает сомнений вы­сокая эффективность такого тестирования при использовании ряда опросников интересов, а также опросников мнений. В России достаточно активно тестирова­ние онлайн используется в работе //А’-лаборатории «Гуманитарные технологии» (Л. Г. Шмелев и др.). Очевидно, что по мере развития компьютерных технологий сфера онлайн-тестирования будет существенно расширяться.

Специалист в области психодиагностики не просто работаете людьми, но и об­ладает большими возможностями воздействия на них, а это налагает огромную ответственность. Мы должны постоянно помнить о том, что результаты наших исследований всегда приобретают личностный смысл для обследуемого. Отсюда вытекает важнейшее требование профессиональной этики психолога не причи­нить морального ущерба личности. 11 с и ход и а гн ост и ч ес к и м исследованиям должен быть чужд дух «наклеивания ярлыков», предвзятого отношения к обследуемому. Такое обоюдоострое оружие, как диагностическая методика, тест, может быть до­верено только специалистам, имеющим необходимый опыт работы (а в случае функционирования системы контроля за профессионально-этической деятельно­стью психологов — имеющим соответствующую лицензию1). В противном случае создается возможность нанесения морального урона личности, происходит дискре­дитация психодиагностических исследований.

Заключение

Ьолее чем вековое развитие психодиагностики, выступавшей на Западе в обли­чье психологического тестирования, а позднее — психологической оценки, проис­ходило, как правило, вне методологического осмысления этой области психоло­гической науки. Долгое время господствовавшие в психологическом тестирова­нии эмпиризм и позитивизм не только способствовали формированию взглядов на его узкоприкладной характер, но и разделению теории и практики психологи­ческих измерений, обособлению дифференциальной психологии, претендующей на роль науки об индивидуально-психологических различиях. Большое методо­логическое значение для развития собственно психодиагностики имеют выделе­ние и раскрытие специфики психодиагностического метода, который наряду с традиционными для психологии иеэкспериментальным и экспериментальным исследовательскими методами логично завершает формирование представлений о системе исследовательско-измерительного аппарата современной психологии и его структуре.

Несмотря на то что психодиагностика основывается не только на измерении, но и на оценке, важнейшим ее инструментом был и остается тест. Формирующа­яся в последние десятилетия компьютерная психодиагностика по нынешний день испытывает определенные трудности в разработке психологических тестов, мак­симально использующих возможности компьютера. Наибольшее распростране­ние получили компьютеризированные версии известных тестов, применение ко­торых невозможно без повторной валидизации и рестандартизации. Многочис­ленные попытки создания так называемых объективных тестов нередко приводят к оппозиции объективного и психологического описания личности, отрицанию субъективности как реальности, способствуют укреплению широко распростра­ненного заблуждения в том, что физиологические показатели единственный источник объективной информации о субъективных явлениях.

: 11одробнее о зарубежных квалификационных требованиях к психодиапюсту см. ИуряачукЛ. Ф. Сло­варь-справочник по психодиагностике. - СПб.: Питер, 2007.

Психологическая диагностика сегодня остро нуждается в развитии учения о психологическом диагнозе, который не может быть сведен к измерению. Выра­жаясь словами J\. С. Выготского, пусть «диагнозы будут описательными, полны­ми еще не установившихся, недостаточно четких и определенных положений, но они с самого начала должны быть методологически и методически правильно по­ставлены, т. е. быть диагнозами в истинном смысле слова».

Одной из важнейших проблем психодиагностики можно назвать преодоление разрыва между иидивидуалыю-исихологическим и социально-психологическим описаниями личности. Традиционная диагностика свойств, качеств обретает свою обоснованность и прогностическую достоверность в соединении с диагнозом сре­ды (ситуации), но отношению к которой эти качества проявляются и обретают конкретные поведенческие формы.

Представления об индивидуально-психологических особенностях личности, полученные при ее психодиагностическом описании (измерении), имеют свой по­нятийно-объяснительный аппарат, собственные «внутренние» потребности, нако­нец собственный, независимый от исходных концепций путь развития. Предло­женная на страницах данного учебника теория измеренной индивидуальности по­зволяет «оиредметить» ту грань личности, с которой имеет дело психодиагностика.

Рассмотренные нами основные этапы диагностического процесса позволяют уяснить специфику этой деятельности психолога, указать на возникающие в ее хо­де важнейшие проблемы. Гак или иначе, психологическая диагностика затрагива­ет внутренний мир личности, а поэтому большое значение приобретают этические аспекты работы диагноста, в наших условиях все еще остающиеся благими пожела­ниями, выполнение или невыполнение которых остается личным делом психолога.

**Глава** з Психометрические основы

психодиагностики: основные этапы конструирования теста

Задача методики заключается не толмсо и том, что­бы научиться измерять, но и и том, чтобы видеть, мыслить, связывать...

Л. С. Выготский

Абсурд может найти свое выражение как в словес­ной, так и в цифровой форме. Однако знание логи­ки является надежной гарантией от некритическо­го принятия словесного абсурда, а знание статисти­ки представляет собой лучшую защиту от абсурда цифровой».

Дж. Гласс, Дж. Стэнли

В многочисленных учебниках и пособиях по психодиагно­стике, изданных на разных языках, всегда присутствует гла­ва, посвященная статистическим методам, наиболее широ­ко используемым при разработке тестов, их стандартизации, а также для оценки надежности и валидности. Кроме того, сегодня существует множество легкодоступных работ но математической статистике для психологов. Исходя из это­го мы не сочли необходимым повторение таких азбучных для психолога статистических понятий, как «нормальная кривая», «мода», «медиана» и т. д. Напомнить читателю об основных психометрических процедурах мы решили на примере основных этапов конструирования теста, а также рассмотрения конкретного случая изучения надежности русскоязычной версии одного из весьма популярных у нас опросников опросника 16 факторов Кеттелла.

Как известно, психологический тест может быть охарак­теризован как эффективный в том случае, если он удовлет­воряет следующим основным условиям:

1. использование шкалы интервалов;
2. надежность;

2) валидность;

1. д и с к р и м и 11 ат и ви ость;
2. наличие нормативных данных.

Разумеется, конструирование тестов, относящихся к раз­ным диагностическим подходам (о подходах см. гл. 2), име-

ет, несмотря на необходимость соблюдения общих требований к этому процессу, определенную специфику. В этой главе мы обратимся к рассмотрению основных проблем конструирования личностных опросников, которые относятся к наибо­лее употребительным инструментам психологической диагностики.

Обычно выделяются три главные стратегии в конструировании личностных опросников: дедуктивная, индуктивная и экстернальная (Burisch, 1984). Дедук­тивная или содержательная стратегия базируется на теоретических представле­ниях о личности, ее структуре и функционировании. Разработчик теста констру­ирует задания, с помощью которых, как предполагается, будет оцениваться опре­деленный психологический конструкт. Вторая стратегия индуктивная, предпо­лагает использование факторного анализа или других статистических процедур, основанных на корреляционных связях. Главная особенность индуктивной стра­тегии состоит в том, что исследователь как бы позволяет данным говорить самим за себя. Экстернальная стратегия эмпирична по своей сути и основывается на сравнении контрастных групп. Ни одна из названных стратегий не может быть рассмотрена как предпочтительная. Вполне естественно, что многие разработчики личностных опросников комбинируют эти стратегии, стремясь, например, соче­тать возможности оценки личности, достигаемые дедуктивной стратегией, с ши­роким использованием разнообразных процедур анализа заданий (индуктивная стратегия).

1. Определение количества заданий (спецификация теста)

Прежде чем приступать к созданию теста, необходимо четко знать, для чего он нужен. Ясный ответ на этот вопрос необходимое условие для работы. Поэтому первым шагом будет формулирование цели будущего теста. 11осле этого следует обратиться к разработке спецификации будущего теста. 11аиболее удобно сделать это в виде таблицы, в которой но горизонтали будут располагаться содержатель­ные области, которые предполагается измерять, а по вертикали их манифеста­ции, или пути, по которым содержательные области могут проявляться.

Например, при конструировании «опросника супружеского статуса» Дж. Руст и С. Голомбок (Rust, Golombok, 1988) основывались на опросе экспертов, в каче­стве которых выступали семейные терапевты и консультанты, а также на данных, полученных от клиентов этих специалистов. Экспертов просили назвать те обла­сти взаимоотношений между мужчиной и женщиной, которые они полагали наи­более важными для гармоничного брака. Информация от клиентов позволила обнаружить те проблемные зоны семейной жизни, в которые супруги хотели бы внести изменения. 11а этой основе были выделены такие содержательные области, как «совместные интересы и степень зависимости — независимости», «вербальная и невербальная коммуникации», «доверие и уважение» и др. Ясное понимание цели будущего теста, естественно, облегчает построение перечня того, что пред­стоит измерять. При спецификации манифестаций важно обеспечить выделение различных форм их реализации. Так, при конструировании вышеупомянутого

опросника «установки и чувства, проявляющиеся в отношениях» рассматрива­лись как манифестации «вербальных и невербальных коммуникаций» между суп­ругами.

Из практических соображений обычно по каждой оси разрабатывается от 4 до 7 категорий. Меньшее число категорий часто приводит к созданию слишком узко­го опросника, а большее может сделать обременительным процесс конструирова­ния опросника. В итоге получается своего рода решетка, количество ячеек в кото­рой будет равно количеству планируемых для изучения параметров, умноженно­му на количество их поведенческих манифестаций (табл. 3.1).

Таблица 3.1

Спецификация будущего опросника

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Манифестации | Содержательные области | | | | |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |

При разработке опросников обычно считают, что решетка размером от 16 до 25 ячеек (например, 4 х 4,4 х5,5 х 4 или 5 х 5) считается идеальной для той длины теста, который вполне реально сконструировать, предъявить и обработать.

Далее необходимо определить, сколько заданий, например вопросов, должно быть создано для каждой из ячеек. При решении этой задачи следует руководство­ваться тем, насколько важным представляется исследователю измерение одного из параметров сравнительно с другим или другими. 15 решетке, приведенной в табл. 3.2 (Rust, (iolombok, 1989), допускается, что содержательным областям, обозначенным как Л и В, следует приписать 40%-ный вес, а С и D - 10%-пый. В то же время каждой манифестации Л, В, С и D приписывается 25%-ный вес. I ^обхо­димо обратить внимание на то, что в целом процентный вес всех содержательных областей (по горизонтали) и всех манифестаций (по вертикали) должен состав­лять 100%. Такое расположение процентных весов подскажет, какую часть от всех заданий следует создать для каждой ячейки. Следующий шаг состоит в том, что­бы решить, какое количество заданий должно быть включено в тест. При этом не­обходимо учитывать такие факторы, как размер решетки и время, предполагаемое для выполнения заданий. Хорошо известно, что в определении количества зада­ний перед исследователем возникает дилемма: обеспечение, с одной стороны, на­дежности теста, что требует увеличения заданий, а с другой минимизация ко­личества заданий для обеспечения эффективной работы испытуемого с ними, подразумевающей прежде всего поддержание концентрации внимания в ходе об­следования. Так, для достижения удовлетворительной надежности опросника требуется не менее 20 заданий, выполнение которых обычно занимает не более 10 минут. 11аконец, важную роль в определении количества заданий теста играют особенности того контингента, который предполагается обследовать. Обычно при проводимом разработчиками пилотажном исследовании количество заданий предварительного варианта теста должно быть по крайней мере на 50% больше числа тех, которые будут включены в окончательную версию.

После того как определен процентный вес каждой из ячеек решетки и установ­лено общее количество заданий для пилотажной версии теста, нетрудно подсчитать, сколько заданий должно быть разработано для каждой ячейки. Нижеприведенная решетка (Rust, Golombok, 1989) содержит то количество заданий для каждой ячей­ки, которое необходимо для пилотажного исследования с помощью опросника, состоявшего из 80 вопросов (табл. 3.2).

Таблица 3.2

Определение процентного веса содержательных областей, манифестаций, а также количества заданий опросника

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | Содержательные области | |  |  |
| Манифестации | л  40% | В  40% | С  10% | I)  10% | Кол-во  заданий |
| Л (25%) | 8 | 8 | 2 | 2 | 20 |
| В (25%) | 8 | 8 | 2 | 2 | 20 |
| С (25%) | 8 | 8 | 2 | 2 | 20 |
| I) (25%) | 8 | 8 | 2 | 2 | 20 |
| Кол-во  заданий | 32 | 32 | 8 | 8 | 80 |

Для того чтобы подсчитать количество заданий для каждой ячейки, умножают общее число заданий, предназначенных для измерения некоторого свойства лич­ности, на процентный вес его поведенческих проявлений. Например, количество заданий для левой крайней ячейки решетки равно отношению 25% к 32 задани­ям, что составляет 8 заданий — 25/100x32 = 8. Если не получается целое число заданий для каждой ячейки, следует его округлить.

1. Разработка заданий

Прежде всего нужно указать на то, что в каждом задании может быть задан толь­ко один вопрос или сформулировано одно утверждение. Нельзя допускать появ­ления заданий, в которых присутствуют формулировки типа: «для этого человека и других людей», «как и другие» и т. и. Каждое задание (вопрос) должно быть сформулировано предельно ясно и просто. I (еобходимо избегать двусмысленных формулировок и придерживаться, насколько это возможно, наиболее простых вариантов ответов. В то же время необходимо стремиться к тому, чтобы обследуе­мые не могли догадаться о том, для измерения какой черты предназначено то или иное задание. В противном случае ответы будут отражать их точку зрения на вы­раженность у себя этой черты, а не реальное положение дел.

Задания должны отражать конкретные, а не общие аспекты изучаемой обла­сти поведения. Например, вместо вопроса «Нравится ли вам спорт?» лучше ис­пользовать более конкретный вопрос: «Вы регулярно играете в какую-нибудь спортивную игру?».

Везде, где только возможно, следует избегать употребления таких слов, как «часто», «редко» и т. п. Иначе говоря, в формулировке заданий нужно очень осто­рожно прибегать к словам, указывающим на частоту действий. То, что одним ис­пытуемым интерпретируется как «часто», для другого совсем не так. Примером может служить вопрос «Часто ли вы употребляете спиртные напитки?». Ответ на этот вопрос не отражает реального положения дел, а характеризует субъективное мнение обследуемого (разумеется, в ряде случаев именно это мнение и интересу­ет исследователя!). Также следует избегать терминов, выражающих чувства. Луч­ше представить задание в контексте поведения. Например, вопрос «Нравится ли вам чтение художественной литературы?» лучше заменить на «Читаете ли вы ху­дожестве н ну ю л итерату ру постоя и но?».

Очень важно, чтобы любой из предлагаемых вариантов ответа воспринимался испытуемым как возможный, вероятный. Ответ, воспринимаемый обследуемым как неправильный, будет иметь малую вероятность выбора.

После разработки всех заданий к ним следует вернуться через некоторое вре­мя и попытаться еще раз оценить их формулировки, еще раз убедиться в том, что все они легко понимаются и не содержат двусмысленностей. Для этого рекомен­дуется привлечь хотя бы двух-трех экспертов. В личностных опросниках, как пра­вило, используют три типа заданий: дихотомические, трихотомические и задания с рейтинговыми шкалами1. Весьма популярны задания с альтернативным выбо­ром (дихотомические), которые просты для понимания, легки и удобны для об­работки. Эти задания требуют наименьшего времени для ответа. К их недостат­ком относится то, что обследуемые часто не удовлетворены предлагаемой альтер­нативой, хотели бы видеть больше вариантов ответа. Задания трихотомические (три варианта ответа, например «да», «не знаю», «нет») также распространены в опросниках, и их преимуществом является то, что обследуемые могут более точ­но выразить себя, нежели в случае альтернативы. Недостаток применения более двух вариантов ответов заключается в том, что могут актуализироваться установ­ки на выбор крайних вариантов ответа и выбор среднего варианта, чаще всего это такие ответы, как «не знаю», «иногда» и т. п.

Какие-либо правила, определяющие количество вариантов выбора ответа, от­сутствуют. Обычно не рекомендуется использование более семи в опросниках, использующих рейтинговые шкалы. Важно обеспечить достаточное количество градаций ответа, с тем чтобы обследуемые были в состоянии адекватно выразить самих себя. Следует помнить и о том, что в разрабатываемом опроснике желатель­но использовать только один тип заданий.

Основные проблемы, возникающие при разработке заданий личностных опрос­ников, касаются актуализации факторов, имеющих установочную природу. Крат­ко остановимся на способах действия наиболее известных установок. Установка на согласие может быть преодолена с помощью введения так называемых обрат­ных заданий, причем их количество должно быть равно или почти равно числу ' Подробнее о типах заданий, используемых в опросниках, см. гл. 5.

«прямых» заданий. Например, утверждение «Я удовлетворен отношениями с моей матерью» может быть дополнено обратным «Я неудовлетворен отноше­ниями с моей матерью». При введении обратных заданий необходимо тщательно выверить их смысл и убедиться в том, что они имеют то же самое значение, что и те, из которых были образованы. Также следует избегать двойных отрицаний.

Установка на социально одобряемый ответ может быть минимизирована с по­мощью исключения из опросника тех заданий, ответы на которые оцениваются обследуемым с точки зрения их социальной желательности нежелательности. Нели это по тем или иным причинам сделать невозможно, следует попробовать сформулировать косвенный вопрос, с тем чтобы побудить к ответу, не являюще­муся простым отражением желания обследуемого представить себя в лучшем све­те. Например, утверждение «Люди постоянно интригуют против меня» (выявле­ние параноидных тенденций) может быть сформулировано в виде: «Имеются не­которые люди, которым я полностью доверяю». Достаточно эффективной мерой в борьбе с этой установкой будет адресованное испытуемому требование отвечать на каждый вопрос, не слишком долго задумываясь, не пытаясь анализировать каж­дое задание.

Эдвардсом был разработан радикальный способ устранения влияния этой уста­новки — конструирование заданий, состоящих из двух утверждений, подобранных но социальной желательности, одно из которых и должен выбрать обследуемый. Однако этот прием не получил распространения потрем причинам: 1) сложность создания согласованных утверждений; 2) тенденция к увеличению любых незна­чительных различий в социальной желательности между частями заданий, когда они предъявляются вместе; 3) используемая при разработке таких опросников экспертная оценка социальной желательности значительно упрощает это явление.

Некоторые исследователи при разработке опросников используют специаль­ную группу заданий, предназначенных для выявления лиц, склонных к социаль­но одобряемым ответам. Эти задания состоят из вопросов, касающихся незначи­тельных проступков, совершаемых фактически всеми людьми. Например: «Я ни­когда не лгу» или «Я всегда прихожу своевременно на встречи и свидания». Лица, набравшие достаточно большое количество баллов но такой шкале, рассматрива­ются как дающие социально одобряемые ответы, и их результаты не рассматрива­ются как достоверные. 11ес.мотря на то что Г. Айзенк доказывает, что эти так на­зываемые «шкалы лжи» измеряют определенную личностную переменную, дан­ный прием может быть весьма полезен для обнаружения установки на социально одобряемые ответы.

Установка на неопределенные ответы (так называемые ответы средней ка­тегории), когда нельзя отказаться от присутствия таковых в опроснике, в извест­ной мере преодолевается инструкцией, требующей от испытуемого как можно ре­же прибегать к таким ответам, а также количеством вопросов, число которых не должно приводить к рассеиванию внимания, а тем самым выбору «наиболее лег­кого ответа». Вполне оправданно считается, что эта категория ответов наиболее привлекательна тогда, когда оба крайних значения безразличны для испытуемых. Следовательно, задания должны быть сформулированы таким образом, чтобы выбор ответа средней категории не был притягателен. Задания, для которых необ-

холима средняя категория ответов, не смогут пройти процедуру анализа (см. далее) и будут автоматически устранены. Нели опросник предусматривает использование исключительно дихотомических заданий, то в ходе пилотажного исследования можно попросить испытуемых отмечать те из них, которые вызвали затруднение и требовали, по их мнению, неопределенного ответа; затем от них лучше отказаться.

Установка на крайние ответы обычно проявляется в заданиях с рейтинговы­ми шкалами. По мнению II. Клайна, преимущества рейтинговых шкал, дающих испытуемому широкие возможности для выбора, сводятся на нет действием уста­новки на крайние ответы. Поэтому лучше избегать задания типа рейтинговых.

Подводя итоги достаточно краткого рассмотрения способов борьбы с установ­ками на ответы (в соответствующей литературе нетрудно найти более детальный анализ этих проблем, возникающих при конструировании опросников), вспомним мысль Гилфорда о том, что наиболее благоприятную почву для проявления этих установок создают неконкретные, неопределенные и неоднозначные задания. В процессе работы над опросником задания будут неоднократно переформулиро­ваться, будет изменяться порядок их предъявления, поэтому полезно иметь свое­го рода картотеку заданий, позволяющую работать отдельно над каждым из них. Могут быть весьма полезны компьютерные банки заданий, которые ныне доступ­ны специалистам.

1. Оформление теста

Разработчикам тестов хорошо известно, что от оформления, формы представле­ния методики, что определяется как ее очевидная (лицевая) валидность, зависит, насколько серьезно воспринимается она испытуемыми в качестве инструмента обследования. В любом опроснике должен быть представлен блок основной ин­формации, который включает его название, а также вопросы, касающиеся имени, пола, возраста, образования и некоторых других необходимых для исследователя данных. Обязательно указывается дата заполнения опросника.

Инструкция должна быть ясной, доступной для понимания. В ней должно быть указано, как выбирать ответ и каким образом отмечать его в опроснике. Здесь же содержится дополнительная информация, которую разработчик считает необхо­димым сообщить обследуемому. 11анример: «Отвечайте так быстро, насколько это возможно» или: «Отвечайте на каждый вопрос искренне, это очень важно для того, чтобы мы имели возможность оказать вам необходимую помощь». Следует выде­лить ту информацию, которая может способствовать эффективной работе испы­туемого, например о соблюдении конфиденциальности.

Для компоновки текста опросника следует руководствоваться такими реко­мендациями.

1. IIумеруется каждое задан ие.
2. Каждая строка на странице должна быть короткой и содержать не более 10- 12 слов.
3. Все задания располагаются но прямой вертикальной полосе сверху вниз в левом углу страницы.
4. Варианты ответов должны быть представлены так, чтобы получилась пря­мая вертикальная полоса сверху вниз в правом углу страницы. Необходи­мо обеспечить ясную визуальную связь между каждым заданием и вариан­тами ответа па него. Это может быть сделано с помощью введения пунктир­ной линии от колонки заданий к их вариантам ответов. Например:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. | да | пс знаю | ист |
| 2. | да | нс знаю | ист |
| 3. | да | не знаю | ист |

1. Каждое задание нужно отделить друг от друга, лучше это сделать, исполь­зуя свободное пространство, а не горизонтальную линию.
2. Вели используется более чем один тип заданий, одинаковые задания груп­пируются вместе. Каждый тип заданий требует разных инструкций и своих вариантов ответов.
3. Опросник печатается так, чтобы он имел эстетически привлекательный вид. Современные компьютеры позволяют сравнительно легко добиться опти­мального варианта текста. Дизайн опросника может способствовать воспри­ятию его как формального документа или приближать к игре (особенности шрифта, цвет бумаги и расположение заданий).

Результаты обследования (разные формы их представления) обычно не при­нято включать в опросник, хотя в некоторых случаях и допускается наличие в бланке (брошюре), с которым работает испытуемый, итогового блока, заполня­емого психологом.

1. Пилотажное исследование

Проведение пилотажного исследования предполагает выполнение заданий теста лицами, которые имеют сходные особенности с теми, для обследования которых он предназначается. Анализ полученных данных поможет отобрать наилучшие задания для окончательной версии опросника.

Вели, например, опросник предназначен для обследования лиц, имеющих про­блемы с алкоголем, пилотажное исследование можно провести в соответствующих консультативных центрах, клиниках. В том случае, когда опросник будет исполь­зоваться применительно к любым, скажем, взрослым и психически нормальным представителям популяции, необходимо сформировать репрезентативную груп­пу испытуемых. Сделать это намного труднее, чем подобрать какую-либо специ­фическую группу. Обычно составление выборки отнимает много времени, поэто­му не стоит этим заниматься при проведении пилотажного исследования. Вели невозможно создать репрезентативную выборку, обычно достаточно составить выборку приблизительно похожую на репрезентативную. Лица, которые прини­мают участие в пилотажном исследовании, должны различаться но демографиче­ским показателям, таким как возраст, иол, социальный статус. Пилотажную вер­сию опросника следует предъявить как можно большему количеству испытуемых. Минимальное количество респондентов, которое требуется для пилотажного исследования, должно быть в два раза больше, чем количество заданий. Мели не­возможно получить такое количество испытуемых, лучше все-таки привлечь к ис­следованию меньшее количество людей, чем вообще отказаться от проведения пи­лотажной стадии исследования.

1. Анализ заданий

Анализ заданий но результатам, полученным в пилотажном исследовании, имеет своей целью отбор наилучших заданий для окончательной версии опросника и включает в себя определение доли ответивших правильно (в соответствии с клю­чом) и дискриминантности каждого задания. Первый шаг состоит в том, чтобы составить таблицу анализа заданий (табл. 3.3), в которой каждая колонка (а, Ь, с, (I и г. д.) представляет задание, а каждая строка (1,2,3, 4, 5 и т. д.) — обследуемо­го. Когда речь идет о разработке личностных опросников, в таблицу вписывается соответствующий балл но каждому заданию, а при этом имеется в виду, что обрат­ные задания (с противоположным содержанием) оцениваются так же, как и пря­мые задания, но в противоположном направлении континуума оценок. Затем сум­мируются баллы по каждой клетке для получения общего балла по каждому ряду (испытуемые) и общего балла но каждой колонке (задания).

Таблица 3.3

Образец матрицы для анализа заданий

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Обследуемый | Задания | | | | | Сумма |
| a | ь | **С** | d | € |
| 1**.** | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 |
| 2. | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| 3. | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| 4. | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| 5. | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Сумма | 3 | 2 | 0 | 3 | 5 | 13 |

Следующим шагом будет вычисление показателя, определяющего долю испы­туемых, ответивших в соответствии с «ключом» опросника или индекса эффек­тивности задания1. Этот показатель подсчитывается делением количества обсле­дуемых, давших правильный (так называемый «ключевой») ответ, на их общее количество. В идеале этот индекс для каждого задания должен располагаться в ин­тервале от 0,25 до 0,75, приближаясь в среднем к 0,5 для всего опросника. Индекс, меньший чем 0,25, показывает, что задание неэффективно потому, что очень не-

И ряде случаен определяется как индекс сложности задания; например, но .многих шкалах интеллек­та присутствуют субтесты, предназначенные для определения общей осведомленности и состоящие из вопросов тина: «Назовите столицу Уругвая» или «Кто автор “Критики чистого разума"?» В таких тестах с помощью индекса сложности устраняются те задания, на которые отвечают почти все испы­туемые (легкие) и те, на которые отвечают правильно очень немногие (сложные).

многие обследуемые отвечают на него правильно, а выше 0,75 указывает на то, что на данное задание получено слишком много правильных ответов. В табл. 3.3 ана­лиза заданий индекс эффективности для каждого задания получается следующим образом: (а) 3/5 = 0,6; (/;) 2/5 = 0,4; (с) 0/5 = 0; (г/) 3/5 = 0.6 и (с) 5/5 = 1. Из этого следует, что нужно устранить задания (с) и (с) из окончательной версии опросни­ка.

Также нужно удостовериться, просмотрев результаты в таблице анализа зада­ний, в том что хороший индекс эффективности, т. е. лежащий где-то посередине между крайними оценками, не просто означает выбор средних оценок в оценоч­ном континууме каждым испытуемым, а представляет собой вариацию различных оценок.

Задания (вопросы, утверждения) только тогда следует включать в окончатель­ную версию опросника, когда они измеряют те же самые личностные особенно­сти, что и другие, предназначенные для этого задания. Для определения дискри- минативностн заданий используется коэффициент корреляции каждого задания с общим баллом всего теста. Чем выше коэффициент корреляции, тем выше дис- кримииантность задания, тем лучше задание. Это основной критерий. Как прави­ло, требуется минимальная корреляция в 0,2. Задания с отрицательной или нуле­вой корреляцией почти всегда исключаются.

Для расчета этого показателя чаще всего применяется коэффициент произве­дения моментов Пирсона (заметим, что он наиболее приемлем для оценивания заданий, имеющих пять и более вариантов ответа, а в случае дихотомических за­даний используется точечно-бисериальная корреляция). Вычисления обычно производятся с помощью специальных компьютерных программ, однако каждый разработчик тестов должен хотя бы один раз провести расчеты вручную. Это дает возможность проникновения в смысл того, что происходит с заданиями теста. Тем читателям, которые попытаются осуществить эту процедуру, напоминаем, что ко­эффициенты корреляции всегда меньше+1 и больше-1. Если получено значение коэффициента, выходящее за границы этого интервала, значит, допущена ошибка в расчетах. Формула коэффициента произведения моментов Пирсона имеет вид:

яЕХУ-(ЕХ)(ЕУ)

^[riZX2 (1Х)2][яЕУ2 (ХУ)2]’

где г коэффициент корреляции; X результат по каждому заданию; У балл (результат) по всему тесту; п количество попарных произведений; Е — сумма.

Для того чтобы подсчитать коэффициент корреляции произведения моментов Пирсона, нужны: сумма баллов испытуемых по каждому заданию (ЕХ), сумма бал­лов испытуемых по всему тесту (ЕУ), сумма квадратов баллов испытуемых по каждому заданию (ЕХ2), сумма квадратов баллов испытуемых но всему опросни­ку (ЕУ2), сумма произведения баллов по каждому заданию и по всем заданиям (ЕХУ). Путем подстановки в формулу значений перечисленных показателей вы­числяется коэффициент корреляции. Нижеследующий пример демонстрирует простой способ получения этого коэффициента. Для избежания ошибок рекомен­дуется повторный подсчет по каждому заданию.

При решении вопроса о включении задания в окончательную версию теста нужно принимать во внимание многие факторы. В дополнение к изучению эффек­тивности и дискриминантности нужно определить то количество заданий, кото­рое потребуется для окончательной версии (не менее 20-30 заданий!), и насколь­ко хорошо они «вписываются» в ранее созданную для теста решетку. Например, можно включить задания с низкой дискримимативностью, если имеется немного заданий по некоторой области измерения. Также иногда имеет смысл включение в окончательный вариант опросника задания с недостаточно высоким показате­лем эффективности при условии, что оно обладает достаточной дискримииаитно- стыо. Также важно обеспечить приблизительно равное количество прямых и об­ратных заданий. Для испытуемых разных полов необходимо выполнить отдель­ные процедуры анализа заданий.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Испытуемые  П | Налл по зада пик»  X | Балл по зада­нии) в квад­рате  X2 | Налл но всему •  тесту  Y | Нал но всему •  тесту в квадрате  Y2 | Произведение баллов но зада­нию и но всему тесту  XY |
| 1 | 1 | 1 | 30 | 900 | 30 |
| 2 | 3 | 9 | 57 | 3249 | 171 |
| 3 | 5 | 25 | 94 | 8836 | 470 |
| 4 | 4 | 16 | 76 | 5776 | 304 |
| 5 | 3 | 9 | 80 | 6400 | 240 |
| Г> | 1 | 1 | 33 | 1089 | 33 |
| 7 | 2 | 4 | 54 | 2916 | 108 |
| 8 | 2 | 4 | 58 | 3364 | 116 |
| 9 | 5 | 25 | 83 | 6889 | 415 |
| 10 | 4 | 6 | 76 | 5776 | 304 |
| //=10 | XX=30 | ХЛ'- = 110 | X 7=641 | X 7-= 45195 | ХХ7=2191 |

10(2191) (30)(641)

VlllO (30)2J[10(45195) (641)2|

Способы улучшения заданий выясняются как раз на этой стадии конструирова­ния теста. 11апример, изменение формулировки ответа в задании с «иногда» на «все­гда» может повысить показатель эффективности. Однако эти изменения во всех вопросах (утверждениях) могут повлиять на надежность и валидность теста. Про­цедура анализа заданий дает необходимую информацию относительно параметров каждого зада! i ия. 'Гем i ie менее только исследователь может вынести решение о том, какой из критериев наиболее важен для реализации цели создаваемого теста.

I? начале 1980-х гг., помимо традиционных процедур анализа заданий, появ­ляются более сложные, использование которых невозможно без достаточно мощ­ного компьютерного обеспечения. К таковым прежде всего относится теория «за­дание-ответ» {item response theory, IRT). Технические приемы этой теории, не­смотря на продолжающиеся дискуссии, сегодня включаются во вновь создаваемые

тесты. Однако речь идет прежде всего о тестировании способностей. I Ьшболее слож­ные проблемы возникают в связи с попытками приложения /77? к тестам лично­сти. Безусловно, нельзя утверждать, что процедуры из /77? неприменимы в оценке личности, однако требуется решение многих задач, прежде чем эта теория заменит традиционные процедуры анализа заданий (подробнее об этой теории см. в рабо­тах Клайна, 1994; Анастази и Урбина, 2001; и др.).

1. Определение надежности теста

Гест обычно считается надежным, если с его помощью получаются одни и те же показатели для каждого обследуемого при повторном тестировании.

15 психометрике термин надежность имеет два значения. 11а одном из них на­дежности но внутренней согласованности мы не будем останавливаться под­робно, отсылая читателя к соответствующим справочникам и руководствам[[46]](#footnote-47), от­метив только, что требование к внутренней согласованности теста не случайно. Вполне естественно считать, что если некоторая переменная измеряется частью теста, то другие его части, не будучи согласованными с первой, измеряют нечто другое. Для того чтобы быть валидным, тест должен быть согласованным. Суще­ствует несколько способов определения надежности.

11адежность ретестовая предполагает повторное предъявление того же само­го теста тем же испытуемым и примерно в тех же условиях, что первоначальное, а затем установление корреляции между двумя рядами данных. При использова­нии этого способа определения надежности нужно отдавать себе отчет в том, что испы­туемые могут запомнить свои ответы и воспроизвести их во второй раз, поэтому повторное тестирование должно быть отделено от первого более илименее значи­тельным временным интервалом, обычно не менее месяца. Некоторые психологи настаивают на интервале между тестированиями не менее б месяцев (Клайн, 1994).

Мы не считаем требование II. Клайна об обязательном б месячном интервале между тестированиями безусловным. В подтверждение сошлемся на результаты исследования канадских психологов. С помощью личностного опросника были обследованы 302 студента с интервалом в 3 недели. Условия повторного тестиро­вания варьировались. Стандартный коэффициентретестовой надежности, равный 0,872, не отличался от коэффициентов надежности, полученных в трех группах испытуемых, получавших одну из трех специфических инструкций: 1) продумы­вать ответы; 2) использовать воспоминания о прошлых ответах; 3) выполнять параллельную форму теста. Было обнаружено, что стандартный коэффициент надежности выше коэффициента, полученного при инструкции воспроизводить прошлые ответы.

Наименьшим удовлетворительным значением для ретестовой надежности яв­ляется коэффициент корреляции, равный 0,7. Правда, для некоторых тестов этот показатель может быть несколько ниже.

Надежность параллельных форм предусматривает создание эквивалентных форм опросника и предъявление их одним и тем же испытуемым для того, чтобы затем оценить корреляцию между полученными результатами. Основная пробле­ма, препятствующая широкому распространению этого способа определения на­дежности, — необходимость подготовки двух наборов заданий, что чрезвычайно сложно, поскольку требуются убедительные доказательства их эквивалентности.

Надежность частей теста определяется путем деления опросника на две час­ти (обычно начетные и нечетные задания), после чего и рассчитывается корреля­ция между этими частями. Обычно к этому способу определения надежности ре­комендуется прибегать только в тех случаях, когда необходимо быстро получить результаты.

/(ля определения ретестовой надежности и надежности параллельных форм корреляции подсчитывается на основе коэффициента произведения моментов Пирсона. Эта процедура подсчета рассматривалась нами ранее, в разделе, посвя­щенном анализу задании, /(ля определения надежности частей теста ранее рассчи­танный коэффициент произведения моментов Пирсона (между двумя полови­нами теста) используется в формуле Спирмена—Брауна. Формула Спирмена- Брауна имеет вид:

\_ *2гяи*

41 — А У

*Urm*

где г,, — надежность, оцененная для всего опросника; корреляция между дву­

мя половинами опросника.

Например, если коэффициент корреляции произведения моментов Пирсона между двумя половинами теста равен 0,80, то:

2(°,8°) Т+о1о 0,88

б.

Подчеркнем, что наилучшей процедурой определения надежности является проведение повторных исследований через более или менее значительные времен­ные интервалы.

Все исследования надежности должны выполняться на достаточно больших (рекомендуется 200 и более испытуемых) и репрезентативных выборках. Надеж­ность важная характеристика теста, по сама по себе ценности не представляет. Она необходима для достижения валидности.

1. Факторный анализ

Во многих случаях перед разработчиком теста встает задача «сжатия» информа­ции или, иначе говоря, компактного описания изучаемых явлений при наличии множества наблюдений или переменных. Факторный анализ как раз и является методом снижения размерности изучаемого многомерного явления.

11 ап ом ним читателю, что факторный анализ зародился в психологической на­уке и связан в первую очередь с исследованиями Ч. Спирмена (Spearman, 1904). Последующими работами таких выдающихся психологов, как 'Г. Келли, Л. Тер-стоуна, Дж. Гилфорда и Р. Кэттелла, а также математиков К. Пирсона, К. Холзин- гера, Г. Хармана и др., был достигнут значительный успех в математическом обо­сновании факторного анализа, и этот метод начинает активно применяться в раз­личных науках.

Как хорошо известно, одной из типичных форм представления эксперимен­тальных данных является матрица, столбцы которой соответствуют, например, различным тестам (заданиям тестов), а строки отдельным результатам (значе­ниям), полученным в результате их применения. Визуальный анализ сколь-ни­будь значительной по величине матрицы невозможен, а поэтому требуется исход­ную информацию сжать, извлечь из нее наиболее важное, существенное. Прежде всего исследователю необходимо получить корреляционную матрицу (подсчет ко­эффициентов ко ррел я ц и и).

Воспользуемся в качестве примера исследованием Л. Айкена (Aiken, 1996). В этом исследовании 90 студентов колледжа просили оценить преподавателя с по­мощью пятибалльной шкалы (1 — низший балл, 5 высший) по И параметрам: тактичность, вежливость, креативность, доброжелательность, увлеченность сво­им предметом, знание предмета, способность мотивировать студентов, организо­ванность, терпеливость, подготовленность и пунктуальность.

Вели поделить матрицу корреляций рейтинговых оценок, данных студентами но списку качеств личности преподавателя (табл. 3.4) на два равных треугольни­ка, проведя диагональ из левого верхнего угла в правый нижний угол, то можно увидеть, что это — симметричная матрица, в которой первая верхняя строка со­стоит из тех же оценок, что и первая колонка. Аналогично вторая строка включает те же самые элементы, что и вторая колонка, и т. д. Также нужно обратить внима­ние на то, что все числа на основной диагонали (начиная сверху слева вплоть до чисел внизу справа) равны +1,00 — это предполагаемая корреляция каждого за­дания шкалы с самим собой.

В психологическом тестировании цель факторного анализа заключается в том, чтобы найти несколько фундаментальных факторов, которые объясняли бы боль­шую часть дисперсии в группе оценок по различным тестам или другим психомет­рическим измерениям. В вышерассмотренном примере — 11 переменных, поэто­му для него задача факторного анализа заключается в том, чтобы найти матрицу факторных нагрузок или корреляции между факторами и заданиями шкалы. Су­ществует несколько процедур факторного анализа, но все они предполагают две стадии: 1) факторизацию матрицы корреляций, с тем чтобы получилась первона­чальная факторная матрица; 2) вращение факторной матрицы, с тем чтобы обна­ружить наиболее простую конфигурацию факторных нагрузок (см. табл. 3.4).

Стадия факторизации в этом процессе призвана определить количество фак­торов, необходимых для объяснения связей между различными тестами, и обес­печивает получение первичных оценок нагрузки (веса) каждого теста но каждо­му фактору. Вращение факторов необходимо для того, чтобы сделать их более по­нятными (интерпретируемыми) с помощью создания конфигурации факторов, в которой совсем немного тестов имеют высокие нагрузки, тогда как большая часть тестов имеют низкие нагрузки но любому фактору.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Таблица 3.4  Образец матрицы корреляций между 11 заданиями шкалы для оценки личности преподавателя | | | | | | | | | | | |
| Задание | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 1 | 1,000 | 0,727 | 0,424 | 0,573 | 0,343 | 0,294 | 0,458 | 0,200 | 0,425 | 0,091 | 0,078 |
| 2 | 0.727 | 1,000 | 0,304 | 0,620 | 0,287 | 0,258 | 0,363 | 0.075 | 0,459 | 0,115 | 0,127 |
| 3 | 0,424 | 0,304 | 1,000 | 0,470 | 0,510 | 0,080 | 0,691 | 0,206 | 0,304 | 0,129 | 0,112 |
| 4 | 0,573 | 0,620 | 0,470 | 1,000 | 0,336 | 0,195 | 0,390 | 0,061 | 0,528 | 0,026 | 0,022 |
| 5 | 0,343 | 0,287 | 0,510 | 0,336 | 1,000 | 0,171 | 0,638 | 0,374 | 0,203 | 0,243 | 0,244 |
| Г> | 0,294 | 0,258 | 0,080 | 0,195 | 0,171 | 1,000 | 0,108 | 0,227 | 0,159 | 0,490 | 0,430 |
| 7 | 0,458 | 0,363 | 0,691 | 0,390 | 0,638 | 0,108 | 1,000 | 0,218 | 0,314 | 0,108 | 0,065 |
| 8 | 0,200 | 0.075 | 0,206 | 0,061 | 0,374 | 0,227 | 0,218 | 1,000 | 00,85 | 0,524 | 0,421 |
| 9 | 0,425 | 0,459 | 0,304 | 0,528 | 0,20.3 | 0,159 | 0,314 | 0,085 | 1,000 | 0,114 | 0,187 |
| 10 | 0,091 | 0,115 | 0,129 | 0,026 | 0,243 | 0,490 | 0,108 | 0,524 | 0,114 | 1,000 | 0,611 |
| И | 00,78 | 0,127 | 0,112 | 0,022 | 0,244 | 0,430 | 0,065 | 0,421 | 0,187 | 0,611 | 1,000 |

Одна из наиболее известных процедур факторизации метод главных осей (principal axis), а самая популярная процедура вращения — варнмакс вращение1.

Из табл. 3.5 видно, что выделяются три фактора, они представлены в колон­ках, обозначенных Л, В, С. Величины, записанные под колонкой каждого факто­ра, корреляции или нагрузки каждого из 11 заданий поэтому фактору.

11анример, задание 1 имеет нагрузку но фактору Л равную 0,754; -0,271 но фактору В и 0,250 по фактору С. Сумма квадратов нагрузок по каждому из фак­торов позволяет определить долю дисперсии этого задания. Таким образом, доля дисперсии задания 1 равна:

(0,754 )2 +(-0,271)- +(0,250)2 =0,704.

Это означает, что 70,4% вариаций показателей по заданию 1 объясняется дей­ствием этих трех факторов.

Факторно-аналитический подход позволяет также оценить надежность теста. Как известно, полная дисперсия теста равна сумме дисперсий для общих факто­ров, плюс дисперсии специфических факторов, плюс дисперсия погрешности. Следовательно, если мы осуществим факторный анализ теста, возведем в квадрат и суммируем нагрузки его факторов, то мы получим его надежность, поскольку нагрузки факторов представляют корреляцию теста с общими или специфиче­скими факторами. Однако следует помнить, что такой способ установления на­дежности более всего подходит для уже факторизованного теста, нежели для тес­тов, которые могут измерять широкий набор разных факторов, часть которых мо­гут и не входить в батарею изучаемых исследователем.

Но вполне понятным причинам здесь опущены этапы ручной факторизации матрицы, поскольку в настоящее время для этой цели используются различные компьютерные программы. Для читате­ля, желающей)ознакомиться подробное процедурой факторизации матрицы и ее вращением, реко­мендуем обратиться к книге: (hi/нь Я. Факторный анализ / Пер. с полы:к. Под рсд. Г. 3. Давидо­вича. М.: Статистика, 1974.

Таблица 3.5

Матрица факторных весов с вращением и без вращения рейтинговых оценок по шкале оценки личности преподавателя (данные получены с помощью программы SPSS1)

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Задание |  |  | Фактор! | 1ыс веса |  |  | Доля  дисперсии |
| Матрица до вращения | | | Матрица после вращения | | |
| /1 | It | С | А' | W | С |
| 1 | 0,754 | 0.271 | 0,250 | 0,783 | 0,090 | 0,288 | 0,704 |
| 2 | 0,708 | 0,281 | 0,415 | 0,853 | 0,089 | 0,131 | 0,752 |
| 3 | 0,089 | 0,200 | 0,440 | 0,303 | 0,015 | 0,780 | 0,710 |
| 4 | 0,702 | 0,392 | 0,240 | 0,790 | 0,041 | 0,280 | 0,704 |
| 5 | 0,Г>74 | 0,003 | 0,500 | 0,148 | 0,243 | 0,792 | 0,708 |
| 6 | 0,442 | 0,477 | 0,402 | 0,353 | 0,009 | -0,113 | 0,585 |
| 7 | 0,714 | 0,210 | 0,485 | 0,298 | 0,009 | 0,838 | 0,791 |
| 8 | 0,434 | 0,573 | 0,257 | 0,082 | 0,049 | 0,392 | 0,582 |
| 9 | 0,594 | 0,201 | 0,330 | 0,091 | 0,102 | 0,120 | 0,502 |
| 10 | 0,408 | 0,709 | 0,003 | 0,011 | 0,807 | 0,100 | 0,702 |
| 11 | 0,388 | 0.718 | 0,122 | 0,052 | 0,822 | 0,048 | 0,081 |

Факторная матрица после вращения представлена в колонках Л', В’ч С'табли­цы. Доля дисперсии каждого задания та же самая, что и в факторной матрице до вращения факторов, но факторы, полученные после вращения, легче интерпре­тировать, чем в матрице до вращения. Вращение варимакс является процедурой ортогонального вращения, в которой факторные оси остаются перпендикулярны­ми друг к другу\* В противоположность этой процедуре факторные оси при обличе- ском (косоугольном) вращении формируют острые или тупые углы по отношению друг к другу. Ортогональные факторы обычно легче интерпретировать, чем косо­угольные, поскольку эти факторы не коррелируют друг с другом (независимы).

При интерпретации факторной матрицы после вращения следует обратить особое внимание на задания, которые имеют вес 0,50 и выше поданному фактору. Четыре задания 1 (тактичный), 2 (вежливый), 4 (доброжелательный) и 9 (тер­пеливый) — имеют высокие нагрузки но фактору Л'. Соответственно подходящим названием для этого фактора могло бы быть такое обозначение, как «деликат­ность» или «вежливость». Нще четыре задания имеют высокие нагрузки, но уже по фактору В': 6 (осведомленный), 8 (организованный), 10 (подготовленный) и 11 (пунктуальный),значит, соответствующим наименованием фактора /Смогло бы быть «готовность». Наконец, три задания имеют высокие нагрузки по факто­ру С: 3 (креативный), 5 (увлеченный) и 7 (способный мотивировать); подходя­щим обозначением этого фактора могло бы быть «стимулирующий» или «мо­тивирующий». Эти три фактора приобретают психологический смысл при опре­делении типа личности преподавателя, который предпочитают студенты.

! SPSS — Статистический пакет для социальных паук {Statistical Package for ihe Social Sciences).

Безусловно, имеется гораздо больше приложений для факторного анализа, чем те, на которых мы остановились. Сегодня факторному анализу посвящено множе­ство книг и статей. И то же время существуют значительные разногласия не только относительно наилучших процедур факторизации и вращения факторов, ной в от­ношении их интерпретации. 'Гем не менее факторный анализ был и остается од­ним из наиболее мощных инструментов психолога, разрабатывающего тесты.

1. Валидность теста

Существует достаточно много разных способов доказательства валидности теста. О них и пойдет речь далее.

Тест называется валидным, если он измеряет то, для измерения чего предназначен.

Очевидная валидность описывает представление о тесте, сложившееся у ис­пытуемого. 'Гест должен восприниматься обследуемым как серьезный инструмент познания его личности, чем-то схожий с вызывающим уважение и в какой-то ме­ре трепет медицинским диагностическим инструментарием. Очевидная валид­ность приобретает особое значение в современных условиях, когда представление о тестах в общественном сознании формируется многочисленными публикация­ми в популярных газетах и журналах того, что можно назвать квазитестами, с по­мощью которых читателю предлагается определить все, что угодно: от интеллек­та до совместимости с будущим супругом.

Конкурентная валидность оценивается по корреляции разработанного теста с другими, валидность которых относительно измеряемого параметра установ­лена. II. Клайн отмечает, что данные о конкурентной валидности полезны тогда, когда есть неудовлетворительно работающие тесты для измерения некоторых пе­ременных, а новые создаются для того, чтобы улучшить качество измерения. В са­мом деле, если уже существует эффективный тест, то для чего нужен такой же новый?

Прогностическая валидность устанавливается с помощью корреляции между показателями теста и некоторым критерием, характеризующим измеряемое свой­ство, но в более позднее время. Например, прогностическая валидность какого- либо теста интеллекта может быть показана корреляцией его показателей, полу­ченных у испытуемого в возрасте 10 лет, с академической успеваемостью в пери­од окончания средней школы. Л. Кроибах считает прогностическую валидность наиболее убедительным доказательством того, что тест измеряет именно то, для чего он был предназначен. Основная проблема, с которой сталкивается исследо­ватель, пытающийся установить прогностическую валидность своего теста, состо­ит в выборе внешнего критерия. I? особенной степени чаще всего это касается из­мерения личностных переменных, где подбор внешнего критерия чрезвычайно сложная задача, решение которой требует немалой изобретательности. Несколь­ко проще обстоит дело при определении внешнего критерия для когнитивных тестов, однако и в этом случае исследователю приходится «закрывать глаза» на многие проблемы. Так, академическая успеваемость традиционно используется в качестве внешнего критерия при валидизации тестов интеллекта, но в то же время хорошо известно, что успехи в обучении далеко не единственное свидетельство высокого интеллекта.

Инкрементная валидность имеет ограниченное значение и относится к слу­чаю, когда один тест из батареи тестов может иметь низкую корреляцию с крите­рием, но не перекрываться другими тестами из этой батареи. В этом случае дан­ный тест обладает инкрементной валидностью. Ото может быть полезно при про­ведении профотбора с помощью психологических тестов.

Дифференциальная валидность может быть проиллюстрирована на примере тестов интересов. 'Гесты интересов обычно коррелируют с. академической успева­емостью, но по-разному для разных дисциплин. Значение дифференциальной валидности, так же как и инкрементной, ограничено.

Содержательная валидность определяется через подтверждение того, что за­дания теста отражают все аспекты изучаемой области поведения. Обычно она определяется у тестов достижений (смысл измеряемого параметра полностью ясен!), которые, как уже указывалось, тестами собственно психологическими не являются. I la практике для определения содержательной валидности подбирают­ся эксперты, которые указывают, какая область (области) поведения наиболее важна, например, для музыкальных способностей, а затем исходя из этого генери­руются задания теста, которые вновь оценивают эксперты.

Конструктная валидность теста демонстрируется полным, насколько это воз­можно, описанием переменной, для измерения которой предназначается тест. По сути дела, конструктная валидность включает в себя все подходы к определению валидности, которые были перечислены выше. Кронбах и Мил (Cronbach & Meehl, 1955), которые ввели в психодиагностику понятие коиструктной валидности, пытались решить проблему отбора критериев при валидизации теста. Они подчер­кивали, что во многих случаях ни один отдельно взятый критерий не может слу­жить для валидизации отдельного теста. Можно считать, что решение вопроса о коиструктной валидности теста представляет собой поиск ответа на два вопроса: 1) существует ли реально некоторое свойство; 2) надежно л и измеряет данный тест индивидуальные различия по этому свойству. Вполне понятно, что с конструкт- ной валидностью связана проблема объективности в интерпретации результатов по изучению коиструктной валидности, однако эта проблема общепсихологиче­ская и выходит за рамки валидности (подробнее см. гл. 2).

Из вышесказанного следует, что не существует какого-либо единичного пока­зателя, с помощью которого устанавливается валидность психологического теста. В отличие от показателей надежности и д искрим плат и в ноет и, нельзя осуществить точные статистические расчеты, подтверждающие валидность методики. Тем не менее разработчик должен представить весомые доказательства в пользу валидно­сти теста, что потребует от него психологических знаний и интуиции.

1. Стандартизация теста

Одним из важных отличий психометрических тестов является то, что они стан­дартизированы, а это позволяет сравнить показатели, полученные одним испы­туемым, с таковыми в генеральной совокупности или соответствующих группах.

Тем самым достигается адекватная интерпретация показателя отдельного испы­туемого. Таким образом, стандартизация теста наиболее важна в тех случаях, ког­да осуществляется сравнение показателей обследуемых. При этом вводится поня­тие нормы, или нормативных показателей. Для получения стандартных норм нужно тщательно отобрать большее количество испытуемых в соответствии с ясно обозначенным критерием. При формировании выборки стандартизации следует учитывать ее объем и репрезентативность. В руководствах по тестам чаще всего указывается на то, что для простого уменьшения стандартной погрешности до­статочной будет выборка из 500 испытуемых. Однако репрезентативность выбор­ки не зависит от ее объема. I (анример, для того чтобы получить нормативные по­казатели для всей популяции детей, обучающихся в начальной школе, потребует­ся выборка объемом более 10 тыс., тогда как выборка из такой ограниченной популяции, как шеф-пилоты авиакомпаний, не может быть столь значительной. Репрезентативность выборки, таким образом, параметр более важный, нежели ее объем. В некоторых случаях приходится формировать несколько групп стандар­тизации или стратифицировать группу стандартизации относительно таких пара­метров, как возраст, пол, социальный статус. Устанавливать нормы не всегда обя­зательно. При использовании психологических тестов в научном исследовании нормы не столь важны и достаточно «сырых» показателей теста.

Нормы для каждой группы должны быть представлены в средних величинах и показателе стандартного отклонения. Расчет средней величины элементарен и хорошо известен, а стандартное отклонение определяется с помощью формулы, имеющей вид:

*lnZX2-(ZXf* V *п(п-*1)

где SD стандартное отклонение; X2 — результат всего опросника всех испытуе­мых; п количество испытуемых; £ — сумма.

Сегодня на практике все больше используется такой тип производной оценки, как стандартные показатели, удовлетворяющий большинству требований, предъ­являемых к психологическому измерению. Такие показатели выражают отличие индивидуального результата испытуемого от среднего в единицах стандартного отклонения соответствующего распределения. Стандартные показатели получа­ют двумя путями: линейным и нелинейным преобразованием первичных («сы­рых») оценок. В случае линейного преобразования сохраняются все свойства ис­ходного распределения «сырых» оценок, и такие показатели называются стандарт­ными или 2-показателями. Для вычисления 2-показателя находят разность между первичной оценкой и средним для нормативной группы и делят ее на стандарт­ное отклонение нормативной группы. Формула имеет вид:

Х-Х **2** = .

*SD*

Здесь необходимо сказать о том, что основной причиной преобразования пер­вичных оценок в некоторую производную шкалу является желание получить по­казатели, которые сопоставимы между собой вне зависимости от того, по какому тесту они получены. Линейное преобразование позволяет получить показатели сопоставимые лишь в том случае, когда распределения «сырых» оценок, по кото­рым они рассчитываются, имеют примерно одинаковую форму. Для того чтобы сопоставлять показатели, полученные на основе распределений разной формы, прибегают к нелинейному преобразованию, или к нормализованным стандарт­ным показателям. Процедура нелинейного преобразования достаточно проста и описана в многочисленных руководствах по математической статистике. Такие показатели обычно рассчитывают с помощью таблиц. В этих таблицах приводит­ся процент случаев, приходящихся на участки, которые отстоят от среднего нор­мальной кривой на некоторое число единиц стандартного отклонения. Сначала определяют процент лиц, чьи показатели превышают каждую «сырую» оценку, а затем по этому проценту в таблице отыскивают соответствующее значение нор­мализованного стандартного показателя. Эти показатели, как и линейно преоб­разованные, будут иметь среднее (X), равное 0, и стандартное отклонение (SD), равное 1. I (улевое значение показывает, что испытуемый попадает в точку, соот­ветствующую среднему нормальной кривой, превосходя 50% группы. В случае если показатель равен —1. испытуемый превосходит примерно 16% группы, а ес­ли + 1 превосходит 84% группы. Нормализованным стандартным показателям можно придать любую удобную форму, например, умножив его на 10 и прибавив произведение к 50, получаем так называемый «7-показатель» и в этом случае Т, равное 50, соответствует среднему, равному 60 превышает среднее на одно стан­дартное отклонение и т. д. С другими, не менее популярными нелинейными пре­образованиями «сырых» показателей теста можно ознакомиться в соответствую­щей литературе[[47]](#footnote-48).

Созданием стандартизованного теста и его публикацией обычно завершается работа психолога, однако следует помнить и о том, что с течением времени не­обходим пересмотр (ревизия) теста. Достаточно вспомнить о тестах интеллекта (см. гл. 4), нормы по которым устаревают через каждые 5 лет, и можно предполо­жить, что процесс их старения будет ускоряться. Для наглядности этапы конст­руирования теста представлены на рис. 3.1.

Пример из практики: определение надежности опросника 16 PF Кеттелла. Личностный опросник Раймонда Кеттелла 16 PF(16 личностных факторов) от­носится к наиболее распространенным психодиагностическим инструментам и не нуждается в специальном представлении. Уже без малого 50 лет психологи всего мира используют его для решения разнообразных прикладных и научных задач. Однако как в бывшем СССР, так и ныне во вновь образованных странах этот опросник, несмотря на достаточно большую популярность, используется непро­фессионально, с нарушением всех норм и правил, предъявляемых к психологиче­ским тестам.

Кроме различных переводов опросника, которые существенно отличаются один от другого, в русскоязычной литературе часто встречаются и различные



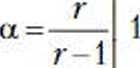
Рис. 3.1. Этапы конструирования теста

«ключи» к его факторам. Опубликованные в многочисленных сборниках и бро­шюрах варианты опросника не защищены (!) от ошибок и произвольного вмеша­тельства в его текст. Мели добавить к этому отсутствие нормативных данных, а также то, что не проводилась проверка гомогенности шкал опросника на отечест­венных выборках, то непонятно, какого рода результаты получали его многочис­ленные пользователи, какими диагностическими заключениями они оперировали. Ла последние пятнадцать лет у нас появились только три (!) работы, в которых ста- вилась задача проверки факторной структуры \6PF на национальных выборках:это статьи В. М. Русакова и О. В. Гусевой (1990), К). М. Забродина, В. И. Похиль- ко и Л. Г. Шмелева (1987), наконец, украинского психолога Л. Г. Виноградова (1997). Читателю нетрудно сравнить это количество публикаций с тем множе­ством работ, в которых опросник использовался для получения «диагностически значимых результатов». Сказанное позволяет сделать вывод о том, что с помощью опросника \6PFизмеряется нечто, имеющее неясное отношение к факторам лич­ности, выделенным и описанным Кеттеллом.

Занимаясь работой но психометрической адаптации личностных опросников’, мы не могли обойти вниманием и столь широко распространенный, как 16PF. За основу была взята форма «Л» опросника 16РГ. Выли обследованы 227 человек (135 женщин и 92 мужчины) в возрасте от 16 до 51 года. Средний возраст иссле­дуемых составлял 28 лет. Это были люди, которые проходили отбор на различные должности в коммерческие организации Киева, все они имели высшее или сред­нее специальное образование (бухгалтеры, коммерческие директора, менеджеры разного уровня).

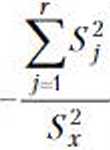
Как известно, точность измерения с помощью психодиагностического инстру­мента определяется его надежностью. С целью выяснить, насколько точен прогноз, даваемый психологом на основании результатов 16/7;, данные, первоначально по­лученные нами, были оценены по авторским ключам на внутреннюю согласован­ность с помощью коэффициента Кронбаха, вычисляемого последующей формуле:

(



\

У



где а коэффициент Кронбаха; г количество заданий теста; S\* - дисперсия но 7-му пункту теста; S[[48]](#footnote-49) [[49]](#footnote-50)X — дисперсия суммарных баллов но всему тесту.

В табл. 3.6 содержатся данные о внутренней согласованности факторов лично­сти, полученные по авторским «ключам» (приведено буквенное обозначение фак­тора). Как видно из таблицы, значение коэффициента Кронбаха неудовлетвори­тельно для большинства факторов. Л фактор N вообще измеряет нечто, не име­ющее никакого отношения к проницательности, расчетливости и наивности (если употреблять обыденное название этого фактора). Лишь некоторые из факторов, например фактор /;(сургенция—десургенция) и фактор II пармия — тректия (сме­лость робость), надежно измеряют то, что должны измерять. Таким образом, в результате проверки надежности—согласованности оригинальных ключей было показано, что ряд шкал опросника иегомогеины. Можно предположить, что это следствия искажения смысла заданий при переводе на русский язык и/или суще­ствования известных культурных различий.

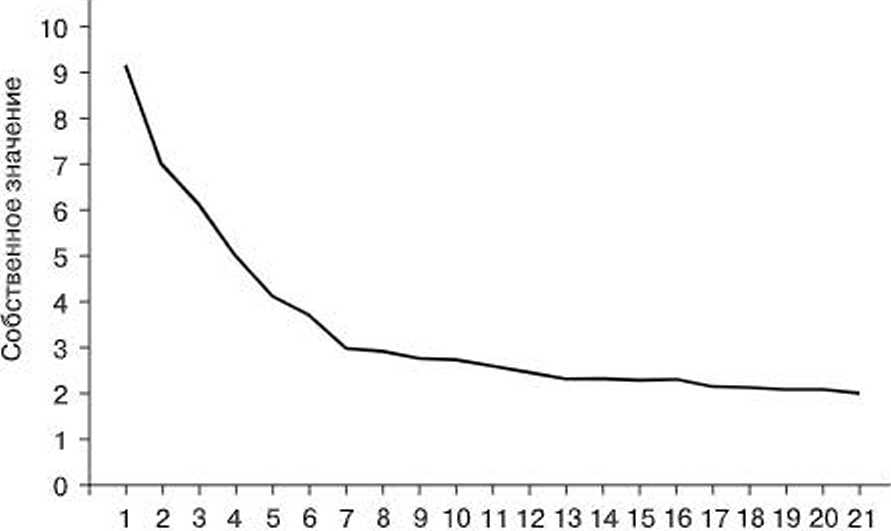
Для того чтобы выявить, что же именно стоит за данными, получаемыми с по­мощью 16/7;, мы использовали факторный анализ. Факторы извлекались методом

Таблица 3.6

Данные о внутренней согласованности по факторам личности, выделенным Кеттеллом

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Обозначение  фактора | Коэффициент  Кронбаха |
| 1 | А | 0,335699 |
| 2 | С | 0,293849 |
| 3 | И | 0.210113 |
| 4 | F | 0,640528 |
| 5 | С | 0,403974 |
| Г, | н | 0,727452 |
| 7 | 1 | 0,521693 |
| 8 | L | 0,172452 |
| 9 | М | 0,138720 |
| 10 | N | 0,005232 |
| 11 | О | 0,443746 |
| 12 | Q. | 0,002209 |
| 13 | (h | 0,379002 |
| 14 | & | 0,452439 |
| 15 | а | 0,486635 |

главных компонент; оценка общностей производилась после выделения факторов. Решение о количестве факторов принималось на основании анализа диаграммы собственных значений - scree-plot (рис. 3.2). I la так называемом «графике осы­пи» (автором которого является Кеттелл) находилась точка перегиба, правее которой, как показали модельные эксперименты автора опросника, обычно рас­положены так называемые «шумящие» факторы. Этот критерий позволяет выде-



Номер собственного значения

Рис. 3.2. Диаграмма собственных значений, на основе которой принималось

решение о количестве факторов

лить гораздо меньшее число факторов, чем применяемый большинством поль­зователей статистических пакетов метод Кайзера, базирующийся на величине собственного значения фактора. Вращение факторов производилось методом VARIMAX с нормализацией по Кайзеру. Коэффициенты факторных баллов были вычислены методом регрессии. Статистическая обработка производилась с помо­щью программы SPSS для Windows (вере ия 5.0). В качестве значимых рассматри­вались нагрузки заданий, которые по абсолютной величине превосходили 0,3. Данная граница была принята последующим соображениям: поскольку нагрузка представляет собой коэффициент корреляции задания и фактора, при данном его объеме эта величина является значимой и позволяет объяснить до 10% вариации задания. Как показывает опыт, установление более высокой границы приводит к резкому падению согласованности шкалы, особенно при кросс-валидизации. При этом заметим, что небольшое количество наших испытуемых, конечно, не репрезентирует генеральную совокупность. Кроме того, нами не проводилось ис­следование стойкости факторного решения, полученного в исследовании (кросс- валидизация). 11аконец, задания но фактору Д, а также задания 1,2 и 187 были ис­ключены из анализа.

Обычно на таком графике кривая имеет две точки изгиба. Для интерпретации оставляют те факторы, которые размещены перед вторым изгибом кривой. Полу­чается, что в нашем случае следует оставить 7 факторов. Интересно, что прибли­зительно такое же количество факторов обнаруживается в большинстве исследо­ваний структуры личностной лексики в разных языках и совокупностей заданий личностных опросников. Выделенные факторы были интерпретированы следу­ющим образом.

1. Тревожность — эмоциональная стабильность.
2. Энергичность, активность — пассивность.

.3. Настойчивость, уверенность в себе - покорность, подверженность влия­нию.

1. Сила Сверх-Я слабость Сверх-Я (данный фактор соответствует факто­ру G Кеттелла).
2. Обособленность — зависимость от группы (этот фактор соответствует фак­тору 02 Кеттелла).
3. Рациональность, практичность — мечтательность.
4. Импульсивность — сдержанность, самоконтроль.

Интересным представляется тот факт, что лишь три отмеченных фактора со­ответствуют тем, которые выделены Кеттелом. Это, на наш взгляд, свидетельству­ет о том, что данные факторы (G, Q{ и Q?) настолько устойчивые характерологиче­ские конструкты, что имеет сходство в англоязычной и русскоязычной культурах. Также заслуживает внимание тот факт, что большинство факторов соответствуют факторам, полученным в других работах (Виноградов, 1997). Это еще раз подтверж­дает надежность полученных результатов.

Нагрузки заданий опросника по семи факторам приведены в табл. .3.7 (вклю­чены нагрузки, абсолютное значение которых не менее 0,3).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Таблица 3.7  Выделенные факторы и вопросы. | , их определяющие |  |
| Фактор | Вопросы с ключевыми | Вопросы с ключе- |
|  | ответами a | вы.ми ответами b |
| 1. Тревожность | 18,32,35,43,49,61.74, | 25, 44, 62,93, 100, |
| эмоциональная стабильность | 85, 86, 94. 99, 118, 123, | 179 |
| 2. Энергичность, активность | 124, 145, 149, 154, 161, 164, 170, 174  10,33,97, 110, 111, 113, | 27,35, 61,72,82. |
| пассивность | 135, 156, 180. 182, 184, 186 | 106 |
| 3. Настойчивость, уверенность в себе | 5, 15. 20, 23,47,65,90, | 4, 17, 41,45, 59, |
| покорность, подверженность влиянию | 107,119, 131, 142, 160, 173 | 81, 172, 175 |
| 4. Сила Сверх-Я | 12,40,48. 63,68,73, 75, | 9, 84 |
| Слабость Сверх-Я | 98. 144, 169. 176, 185 |  |
| 5. ()6особл спи ость | 56,71,79, 88, 121, 146, 171 | .34, 122 |
| зависимость от группы 6. Рациональность, практичность | 11,26,62, 72,87. 157, 158. | 23,36,37,58,83, |
| мечтательность | 185 | 84. 112, 116.132, |
| 7. Импульсивность | 7, 24, 29, 47, 66, 67, 69. 80, | 135,138, 163 37, 104, 138, 139 |
| сдержанность | 133,136, 154, 183 |  |

Вопросы, «работающие» на выделенные факторы, были подвергнуты стати­стической обработке с последующим анализом полученных показателей внутрен­ней согласованности. Результаты представлены в табл. 3.8.

Таблица 3.8

Значение коэффициента Кронбаха для выделенных факторов

Фактор а

1. Тревожность эмоциональная стабильность 0,7878
2. Энергичность, активность - пассивность 0,7535
3. Настойчивость, уверенность в себе покорность, подверженность влиянию 0,8117
4. Сила Сверх-Я Слабость Сверх-Я 0,7203
5. Обособленность зависимость от группы 0,0720

0. Рациональность, практичность мечтательность 0,7709

7. Импульсивность сдержанность 0,0797

11етрудно убедиться, что значения коэффициента надежности—согласованно­сти Кронбаха достаточно велики для выделенных факторов, а это свидетельству­ет об однородности построенных шкал. Поскольку не существует формальных способов проверки гипотезы о равенстве нулю коэффициента Кронбаха, в своей работе мы использовали его лишь в качестве дескриптивной меры согласованно­сти заданий исходных и полученных с помощью факторного анализа шкал. На­помним, что для шкал опросников наиболее характерны значения коэффициента Кронбаха в диапазоне 0,6-0,8.

На завершающем этапе исследования нами были рассчитаны среднее и стан­дартное отклонения для новых и оригинальных ключей1 (табл. 3.9, ЗЛО).

Таблица 3.9

Нормативные данные для выборки из 227 испытуемых (новые «ключи»)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| I (азвание фактора | Среднее  отклонение | Стандартное  отклонение |
| Тревожность эмоциональная стабильность | 2,1507 | 0,8355 |
| Энергичность, активность пассивность | 1,5707 | 0,7552 |
| Настойчивость, уверенность в себе покорность, подверженность влиянию | 1,0391 | 0,8400 |
| Сила Сверх-Я Слабость Сверх-Я | 1,4560 | 0,7097 |
| Обособленность зависимость от группы | 2,0528 | 0,8491 |
| Рациональность, практичность мечтательность | 2,1188 | 0,8375 |
| И м пульс и вность сдержанность | 2,1360 | 0,8490 |

Таблица 3.10

Нормативные данные для выборки

из 227 испытуемых (оригинальные «ключи»)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Фактор | Среднее  отклонение | Стандартное  отклонение |
| Л | 1,5606 | 0,7704 |
| в | 1,0828 | 0,0108 |
| с | 1,81.37 | 0,7703 |
| Е | 1.9089 | 0,7897 |
| F | 1,9121 | 0,8100 |
| С | 1,5845 | 0.7420 |
| II | 1,0498 | 0.7799 |
| 1 | 1,7908 | 0,8045 |
| L | 2,0003 | 0.7904 |
| М | 2,0970 | 0,8572 |
| N | 1,9311 | 0.8333 |
| 0 | 2,1389 | 0.8401 |
| а, | 1,9105 | 0,8507 |
| <ъ | 2,0923 | 0.8941 |
| а, | 1,0092 | 0,7500 |
| а■ | 2,1301 | 0.8414 |

Результаты проведенного исследования позволили ответить на вопрос о том, насколько мы точны в измерении факторов, постулированных Кеттеллом. Иред-

’ Для получения стандартного показателя из «сырого» балла вычитается среднее и делится на стан­дартное отклонение по шкале. Этот показатель в будущем будет использоваться для того, чтобы привести полученные данные к стандартной шкале. 1> нашем случае ото шкала степов (от 1 до 10, со средним 5,5 и стандартным отклонением 2).

варительные нормативные данные могут служить ориентиром для заключений об относительной степени выраженности у испытуемого некоторых личностных черт. Памятуя об ограниченности выборки, отметим, что новые «ключи» и нормы следует использовать с известной осторожностью.

Заключение

Подводя итоги вышеприведенного, достаточно краткого рассмотрения психомет­рических основ психодиагностики, хотелось бы подчеркнуть, что измерение че­ловеческого поведения необычайно сложная задача. Основная проблема заклю­чается в том, что речь идет об измерениях во внефизической сфере, сфере гума­нитарной науки, а используемый математико-статистический аппарат призван обслуживать (и успешно обслуживает) прежде всего измерение физических яв­лений. Вполне понятно желание многих исследователей предельно объективиро­вать психологическое измерение, задавая такие требования к тестам, как надеж­ность, дискриминативность, валидность. Соответствие этим требованиям зача­стую представляется как условие точности и объективности наших измерений. В то же время зачастую не учитывается, что гуманитарные науки накладывают на процесс измерения множество ограничений. Формализация и количественные методики, математические модели в психодиагностике никогда не смогут заме­нить разработку теоретических конструктов, фундаментальных принципов иссле­дования. Достаточно четко это прослеживается в развитии понятия валидности теста — его важнейшей характеристике как исследовательского инструмента. 11онятие конструктной валидности, вобравшее в себя все подходы к определению валидности, — яркий пример того, что в конструировании тесгов нельзя ограни­читься математическими расчетами, как бы достоверны и убедительны они ни бы­ли. Вез полного, насколько это возможно, психологического описания перемен­ной (конструкта), для измерения которой предназначается тест, без формулиро­вания гипотез о его результатах в свете того, что нам известно об этой переменной, процесс создания теста становится упражнением из математической статистики. Разработка тестов — творческий акт исследователя, и именно поэтому известных и завоевавших популярность методик, несмотря на множество изобилующих ре­цептами «кулинарных» книг но их изготовлению, не так уж и много, что хорошо извеспю любому психологу-практи ку.

Измерение интеллекта

Люди отличаются от других животных интеллек­том. Человеческий интеллект отличается <л- интел­лекта машин. Интеллект детей отличается от интел­лекта взрослых. Также есть отличия в интеллекте человеческих существ одного и того же вшрасга...

**Глава 4**

дициклопедим психологии

Психологическая диагностика располагает огромным арсе­налом разнообразных методик (тестов), позволяющих уста­новить индивидуальные различия между людьми по тем или иным психологическим признакам. Особую группу этих методик составляют те, которые созданы для измере­ния уровня интеллектуального развития.

Проблема измерения интеллекта, как уже говорилось в главе 1, — одна из наиболее дискуссионных, волнующих не только психологов, но и широкую общественность. При­менение тестов интеллекта, раскрывающих индивидуальные различия в способностях, а тем самым дифференцирующих людей на более и менее способных, имеет серьезные социаль­ные последствия и сопряжено со значительными этически­ми проблемами.

15 нашей стране тесты интеллекта широко применялись в 1920-1930-е гг. (по данным Л. Шуберт, 1930, в период 1920-1930-х гг. в стране использовалось 25 отечественных и 17 зарубежных тестов, значительная часть которых пред­назначалась для диагностики интеллекта). Это были годы массового применения тестов в народном образовании, профориентации и профотборе. Прекращение тестирова­ния по идеологическим соображениям в середине 1930-х гг. (см. гл. 1) лишило психологию инструментов измерения уровня интеллектуального развития. «Второе пришествие» тестов измерения интеллекта в СССР, напомним, нроисхо-

дит в 1970-е гг.[[50]](#footnote-51) Это были в основном американские тесты, многие из которых име­ли длительную историю развития, опыт работы с ними передавался от одного по­коления зарубежных психологов к другому. За тестами, естественно, потянулся и шлейф всех тех проблем, которые возникают при измерении интеллекта, про­блем, во многом остающихся новыми или малоизвестными для нас и по сегодняш­ний день.

Предполагается, что эти тесты предназначены для измерения интеллекта. Энциклопедии и справочники по психологии дают различные определения этого понятия. Так какой же интеллект измеряют тесты? В зарубежной психодиагно­стике сформировалась психометрическая модель интеллекта, которая обычно признается традиционной. Эта модель базируется на следующих положениях.

1. Допускается существование единой всепроникающей способности, назван­ной общим интеллектом, или G (см. подробнее в главе 1 раздел, посвящен­ный исследованиям Ч. Спирмена).
2. Общий интеллект имеет биологическую основу, а в соответствии с этим высоко коррелирует с наследственностью (Л) и различными психофизио­логически м и показателя м и.
3. Тесты интеллекта измеряют биологический интеллект.

Психометрическая модель интеллекта постоянно развивается и уточняется многочисленными исследованиями, в которых устанавливаются связи между IQ и скоростью передачи нервного сигнала, временем реакции, параметрами вызван­ных потенциалов и г. д. и т. к. Только лишь обзоры этих исследований занимают многие сотни страниц в современной зарубежной психологической литературе. 11асколько правомерна традиционная психометрическая модель интеллекта? Воз­можны ли иные представления о его природе, а тем самым о том, что измеряется тестами интеллекта? Каковы причины индивидуальных различий в уровне раз­вития интеллекта? Ответам на эти вопросы и будет посвящена данная глава.

1. Подходы к определению интеллекта

В 1921 г. семнадцати ведущим американским психологам задали три следующих вопроса.

1. Что такое интеллект?
2. Насколько хорошо он может быть измерен групповыми тестами?

.3. Каким должен быть следующий шаг в его изучении?

В итоге не было получено и двух совпадающих ответов. 11ельзя сказать, что эта ситуация повторится и сегодня, однако можно быть вполне уверенным в том, что при попытке задать эти вопросы нынешним психологам мы вряд ли получим мно­го совпадающих ответов.

Таким образом, сегодня, как и вчера, в попытке определить интеллект мы стал­киваемся со значительными трудностями. Можно выделить следующие основные подходы[[51]](#footnote-52).

* Интеллект - это то, что измеряется тестами интеллекта.
* Интеллект - это обобщенная способность к обучению.
* Интеллект — ото способность к отвлеченному, абстрактному мышлению.
* Интеллект — это то, что обеспечивает эффективность адаптации, поведения в сложной среде.

Рассмотрим эти определения подробнее. Вероятно, первым определение ин­теллекта как того, что измеряют тесты, предложил Эдвин Норинг (Boring, 1923). Данная точка зрения свидетельствовала об отсутствии единой позиции в понима­нии интеллекта. Хотя определение интеллекта через средство измерения и вос­принимается как отказ от его содержательного анализа, тем не менее за таким определением интеллекта стоит нечто большее, нежели вульгарная тавтология, подобная «маслу масляному». Определяя интеллект подобным образом, исследо­ватели, вероятно, стремились выразить то, что речь идет не об интеллекте в обы­денном значении этого слова, а интеллекте, определенном на основе успешности решения разного рода задач, приближенных к тем, которые человек решает в повсе­дневной жизни. Прав Г. Айзенк, отмечавший: «Определение интеллекта на осно­вании психометрических свойств, выявляемых с помощью IQ тестов, проще, а по­тому удобнее в пользовании... На первый взгляд оно кажется тавтологическим и тривиальным, однако это не так. 'Гесты интеллекта не составляются как Ног на душу положит: они основываются на определенных и хорошо известных природ­ных закономерностях, таких как принцип позитивного многообразия, т. е. тот факт, что любые корреляции между когнитивными заданиями, как бы ни была различна их природа, оказываются положительными при условии тестирования достаточно разнообразных сторон способностей испытуемых. В данное определе­ние также укладывается то обстоятельство, что матрицы взаимных корреляций между тестами, как правило, имеют ранг, близкий к единице, что предполагает наличие очень сильного общего фактора» (Айзенк, 1995).

Наиболее очевидным, а поэтому и имеющим давние традиции, является пони­мание интеллекта как способности к обучению. Однако, понимая интеллект как спо­собность к обучению, мы, желаем того или нет, «привязываем» его к задачам толь­ко лишь одного вида деятельности. Есть и иные причины, не позволяющие принять это определение интеллекта. Рассматривая данное понимание интеллекта, Ана- стази задает вопрос: обучению чему? И, отвечая на этот вопрос, подчеркивает, что в «нашей культуре интеллект традиционно связывался со школьным обучением».

Действительно, во многих работах показано, что данные, полученные с помо­щью тестов интеллекта, значимо коррелируют с успешностью обучения (коэф­фициент корреляции равен примерно 0,50, причем зависимость более высока в начальных классах школы, а затем несколько снижается). По оценки успева­емости отражают не процесс обучения, а его результат, сами же корреляции объяс­няются тем, что большинство тестов интеллекта измеряют, насколько присущи индивиду интеллектуальные навыки, которыми овладевают в школе (известно, что в качестве внешнего критерия валидности тестов для измерения интеллекта выступает школьная успеваемость). Ни тесты интеллекта, ни школьные оценки не дают возможности предсказать, как человек будет справляться со многими жиз­ненны ми ситуациями.

Наконец, обучаемость различным навыкам, операциям, действиям в немалой степени зависит от их специфичности, тогда как в нашем случае речь идет о впол­не определенных, прежде всего мыслительных навыках. И по этой причине нельзя отождествлять интеллект с обобщенной способностью к обучению.

Представление об интеллекте как способности к абстрактному мышлению, эффективному использованию схем и символов в конечном счете также сужает не только понятие интеллекта, но и сферу его проявлений. Наиболее отчетливо это выступает в когнитивной психологии, сосредоточившей свое внимание на процессуальных характеристиках интеллекта, сведенного к способности решения задач. 11етрудио представить, что если интеллект явно больше того, что измеряет­ся интеллектуальными тестами, то тем более не исчерпывается способностями к концептуализации и абстрактному рассуждению.

Определение интеллекта через приспособительную деятельность находит все больше сторонников. Для Пиаже (Piaget, I960) сущность интеллекта выступает в структурировании отношений между средой и организмом, а его развитие про­является в более адекватной адаптации. Вернон (Vernon, 1960) отмечает, что ин­теллект соответствует общему уровню сложности и гибкости в схемах поведения личности, последовательно сформировавшихся в течение ее жизни.

Очевидно, невозможно определить интеллект вне многообразных форм взаи­модействия индивида с окружающей средой. С позиций отечественной психоло­гии это взаимодействие рассматривается как активное, действенное, а не просто приспособление, адаптация. «Понятие такого рода, как интеллект, раскрывается лишь в плане конкретных действенных взаимоотношений индивида с окружаю­щей действительностью» (С. Л. Рубинштейн, 1940, с. 537).

Такое понимание интеллекта позволяет рассматривать его как процесс, а не результат, выступающий в виде способности к обучению, способности к абстракт­ному мышлению и т. д.

Обсуждаемые подходы к пониманию интеллекта — теоретические конструкты, имеющие обобщенный характер. Пас же прежде всего интересует интеллект из­меренный, выраженный с помощью определенных количественных показателей. В течение многих лет развиваемый аппарат количественной оценки способностей дает возможность перейти от теоретических построений к практике, только через которую и осуществима содержательная конкретизация явления, фиксируемого понятием «интеллект».

Сколь ни очевидно ничтожна практическая и теоретическая цена измерительной шка­лы Вине или других психотехнических испытаний, сколь ни плох сам по себе тест, как

идея, как методологический принцип, как задача, как перспектива это огромно. Слож­нейшие противоречия психологической методологии переносятся на почву практики и только здесь могут получить свое разрешение (Выготский, 1982. Т. 1, с. 388).

Итак, интеллект может быть измерен с помощью соответствующих тестов тестов интеллекта. Что же они собой представляют в самом общем виде (здесь полезно вспомнить и о том, что мы уже знаем о тестах интеллекта из истории пси­ходиагностики)?

1. Тесты для измерения интеллекта, их виды

Сразу нужно отметить, что строгой классификации тестов для измерения ума или его отдельных особенностей не существует. Сегодня как в отечественной, так и в зарубежной литературе используются следующие термины: наиболее обобщен­ный и часто употребляемый тесты интеллекта (intelligence tests) или его не­сколько устаревший вариант — умственные тесты (mental tests). Наряду с ними встречаем такие термины, как тесты специальных способностей (special abilities tests или attitudes tests), тесты общего интеллекта (general intelligence tests) или в качестве синонима тесты общих способностей (generalabilities tests). В принципе исторически сложилось деление этих тестов на измеряющие общий интеллект и специальные способности, и сегодня вряд ли есть необходимость в новых класси­фикациях, несмотря на все чаще употребляемый для обозначения тех и других термин когнитивные тесты.

В зависимости от тина заданий тесты подразделяются на: вербальные (напри­мер, тест классификации слов) и невербальные (например, матрицы Равеиа). Помимо этого, тесты интеллекта делятся на: индивидуальные (например, шкалы Векслера) и групповые (например, армейский тест Альфа). Кроме названных раз­новидностей тестов иногда выделяют тесты интеллекта для специфических по­пуляций (Л. Анастази). Эти тесты предназначены для обследования младенцев, лице физическими недостатками и людей, принадлежащих к разным культурам.

Компьютеризация психодиагностических исследований привела к появлению адаптивных тестов интеллекта, в которых в зависимости от успешности решения ранее предложенных заданий осуществляется выбор сложности последующих заданий.

Как уже нам известно из истории психодиагностики, психометрический интел­лект но настоящее время рассматривается с позиций двух школ — английской и американской или, иными словами: школы, признающей общие способности, и школы, их отрицающей. Об этом более подробный разговор пойдет ниже, а пока в связи с существованием этих подходов в понимании интеллекта мы можем го­ворить о тестах, в которых используется суммарная оценка выполнения разных видов заданий, и тестах, в которых интеллект предстает в виде успешности выпол­нения отдельных, не связанных друг с другом групп заданий. Укажем также на то, что в последние десятилетия на Западе весьма популярна теория, согласно кото­рой интеллект подразделяется на текучий и кристаллизованный (в рамках шко­лы, признающей общность всех способностей). Отсюда полагается и существова­ние тестов, измеряющих тот или иной тип интеллекта.

1. Структура интеллекта

Как, очевидно, читатель помнит, первые исследования но структуре интеллекта начались на рубеже XIX и XX вв. В своих, ставших сегодня хрестоматийными работах Спирмен предполагает, что любая интеллектуальная деятельность содер­жит единый фактор, названный генеральным, и множество специфических фак­торов, присущих только одному виду деятельности. За вековой период развития теории интеллекта появилось много концепций, как тех, в которых развивались представления Спирмена, так и опровергавших теорию генерального фактора. О них и пойдет речь в данном разделе учебника.

1. Иерархические теории структуры интеллекта

Уже в работах Спирмена и его учеников было выдвинуто предположение о том, что группа различных показателей находится во взаимосвязи, определяя одну способность. Такие перекрывающие друг друга структуры корреляций ведут к так называемым групповым факторам, которые не содержатся во всех показателях способностей, а являются общими для более или менее ограниченных групп те­стов. На этой основе развивается иерархическая теория интеллекта, в развитие которой значительный вклад был внесен английским психологом Верноном.

На вершине иерархии находится генеральный фактор, открытый Спирменом. Затем следуют достаточно широкие групповые факторы вербально-образователь­ного (vied) и практическо-механического (к\т) интеллекта. Они также могут под­разделят!, ся: например, вербально-образовательный фактор состоит из вербаль­ного и счетного субфакторов, а практическо-механический из механико-инфор­мационного, пространственного и мануального субфакторов. На низшем уровне иерархии лежат специфические факторы (рис. 4.1).

Кщеодная иерархическая теория, получившая известность, представлена в ра­ботах американского психолога Дж. Кэрролла, использовавшего результаты те­стирования 130 тыс. человек в период между 1927 и 1987 гг. Эти данные были получены с помощью разных когнитивных тестов (Дж. Кэрролл, 1989, 1993). На основе реинтерпретации имеющегося огромного материала он предложил трех­уровневую модель познавательных способностей.

Уровень III — общий интеллектуальный, сходный с генеральным фактором Спирмена.

Генеральный фактор

Основные групповые факторы

Г рупповые факторы

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| vied |  | к: т |
| |\_ I | ТЗ-\_, Л г- | \_ I |
| IN | ппп | п Г |

Специфические факторы

Рис. 4.1. Иерархическая модель факторов интеллекта

Уровень II — так называемый широкий уровень. С ним связаны восемь факто­ров: текучий интеллект, кристаллизованный интеллект, общие факторы памяти и обучения, визуальной и слуховой перцепции, способности к воспроизведению материала, скорость познавательной активности.

Уровень I уровень специфических факторов, или ограниченные способ­ности.

Существующие ныне иерархические теории не ограничиваются теми, которые здесь кратко описаны. Известны также теория шведского психолога Густафсона (1988) и «Берлинская модель структуры интеллекта» (Ягер, 1982, 1984), высту­пающая своего рода немецкоязычным аналогом теории Кэттелла—Хорна.

Следует также помнить, что иерархические теории активно конкурируют друг с другом и каждая из них стремится доказать право на существование. Достаточ­но одного примера. Густафсон (1984) в своей теории доказывает, что связь между генеральным фактором (g) и текучим интеллектом (#/) настолько сильна, что эти факторы должны быть рассмотрены как равные. Разумеется, это противоречит теории Кеттелла- Хорна. Берлинская модель полагает, что генеральный фактор не имеет отношения ни к текучему, ни к кристаллизованному^) интеллекту,а про­является в них равномерно.

1. Модель интеллекта по Терстоуну

Английский подход к структурированию способностей, базирующийся на призна­нии главенствующей роли генерального фактора, объединяющего многообразные способности человека, не признается в работах американских психологов, скон­центрировавших свое внимание на групповых факторах. Путь к изучению разно­образных групповых факторов проложила публикация американского психолога Келли «11ерекрестки человеческого разума» (Crossroads in the Mind of Man: A Study of Differentiable Menial Abilities Kelly, 1928), в которой автор критически про­анализировал методологию Спирмена. По мнению Келли, генеральный фактор имеет сравнительно небольшое значение и является следствием гетерогенности испытуемых и вербальной природы большинства тестов. Основные связи между тестами обеспечиваются групповыми факторами, к которым Келли относил: опе­рирование пространственными отношениями, операции с числами, оперирование вербальным материалом, память п скорость мышления. Одним из ведущих оппо­нентов теории генерального фактора Спирмена, продолжившим работы Келли, был Терстоун, внесший значительный вклад в развитие техники факторного ана­лиза, создатель мультифакторной теории интеллекта.

Методы анализа Спирмена основывались на предположении о том, что только один фактор содержится в матрице корреляций между всеми возможными парами тестов. Терстоун разрабатывает статистический аппарат, позволяющий определить минимальное количество факторов в матрице, которое необходимо предположить для объяснения способности к выполнению заданий тестов. Он исходит из прин­ципа «простой структуры», суть которого заключается в том, что матрица факто­ров подвергается ротации, с тем чтобы можно было получить максимально возмож­ное число больших по абсолютной величине факторных весов и одновременно максимально возможное число нулевых или близких к нулю по величине фактор- пых весов. В табл. 4.1 показана корреляция 9 тестов с 3 факторами, иллюстриру­ющая «простую структуру».

Таблица 4.1

Идеализированный случай «простой структуры»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Тест | Фактор | |  |
| Л | в | с |
| 1 | X | 0 | 0 |
| 2 | X | 0 | 0 |
| 3 | X | 0 | 0 |
| 4 | 0 | X | 0 |
| 5 | 0 | X | 0 |
| Г> | 0 | X | 0 |
| 7 | 0 | 0 | X |
| 8 | 0 | 0 | X |
| 9 | 0 | 0 | X |

Терстоун так поясняет принцип «простой структуры»: «Мы считаем само со­бой разумеющимся, что индивидуальные различия в остроте зрения не играют роли при осуществлении шага,тем самым мы предполагаем, что те или иныефунк- ции (возможности) мозга необходимы индивидууму при решении не любых, а не­которых задач. В этом и заключается принцип простой структуры».

Таким образом, определенные умственные операции образуют группу и для нее есть так называемый первичный фактор (табл. 4.2). Из табл. 4.2 следует, что в тестах 1,2,4,5 наблюдается влияние трех групповых факторов, а в тестах 3 и б двух факторов.

Таблица 4.2

Групповые факторы интеллекта

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 'Гест | Групповой фактор | |  |  |
| А | в | с | 1) |
| 1 | X |  | X | X |
| 2 | X | X | X |  |
| 3 |  | X |  | X |
| 4 | X | X | X |  |
| 5 | X | X |  | X |
| Г) |  | X | X |  |

Выло выделено 9 первичных факторов, 7 из которых определялись наиболее четко:

* V понимание слов (основной фактор, измеряемый словарными тестами);
* W беглость речи (измеряется с помощью анаграмм, рифмовки и т. и. за­даний);
* N числовой фактор (измеряется с помощью заданий на скорость и точ­ность оперирования цифровым материалом);
* S — пространственный фактор (измеряется с помощью заданий на воспри­ятие неподвижных геометрических форм и их соотношений, а также вос­приятие изменений в положении объектов или их формы);
* Л/ — ассоциативная память (измеряется с помощью тестов на запоминание парных ассоциаций);
* Р скорость восприятия (измеряется с помощью заданий на быстроту п точность охватывания визуальных подробностей, сходства и различия);
* / (R) индуктивное мышление (измеряется с помощью заданий, требу­ющих нахождения некоторого правила их решения).

Терстоун первоначально утверждал, что его работы полностью опровергают теорию генерального фактора Спирмена. Он считал, что нет оснований для ис­пользования такого показателя, как коэффициент интеллекта (/(2), it основе ко­торого лежит суммарная оценка успешности выполнения тестов. Интеллект, по­лагал Терстоун, необходимо представлять в виде профиля оценок по первичным факторам. В то же время расхождения между взглядами этих исследователей (в смысле техническом, а не теоретическом) не столь велики, как может показать­ся на первый взгляд. Их различие состоит в том, что при косоугольной ротации факторы более высоких порядков получаются как конечный результат несколь­ких этапов факторизации, тогда как центроидная факторизация без ротации пред­ставляет эти факторы как первичный результат анализа.

Следует, вероятно, учитывать и то, что большая часть исследований Спирме­на и его последователей была проведена на детях младшего школьного возраста. Именно поэтому акцепт делается на факторе G. В работах американских психо­логов объектом изучения были ученики колледжа. Дифференциация интеллекта с возрастом позволила отчетливее выделить групповые факторы. Можно прове­сти параллель с факторными исследованиями личности, в которых отмечено как увеличение числа, так и дифференциация относительно независимых симп гомо- комплексов с возрастом.

Еще в 1940 г. Р. Кеттелл отметил, что с помощью факторов второго порядка можно сблизить взгляды английской и американской школ в изучении интеллек­та. Терстоун в своих более поздних работах признал существование фактора, сход­ного с фактором G Спирмена. С другой стороны, Спирмен согласился с результа­тами, полученными Терстоуном, так как корреляции между тестами его батареи были преимущественно положительными (в среднем 0,35). Однако это был компромисс в области техники, но не теории. Спирмен и его последователи про­должали придавать решающее значение генеральному фактору. Терстоун и его сотрудники занимали иную позицию. Это повлияло на решение теоретических вопросов, касающихся природы интеллекта. Исследования Терстоуна, а за ним и других психологов, ориентированных на изучение групповых факторов, спо­собствовали утверждению концепции, отрицающей общую основу интеллекта. Наиболее ярким представителем этого направления является Гилфорд.

1. Модель интеллекта по Гилфорду

I (еобходимо сразу подчеркнуть, что для американского психолога Гилфорда (Guil­ford, 1967) факторный анализ — средство подтверждения теоретической обосио- ванности предлагаемой модели интеллекта, а не инструмент ее построения. Модель основана на предположении о трех измерениях, комбинации которых определяют различные типы интеллектуальных способностей. Каждый фактор интеллекта об­разуется сочетанием одного из типов интеллектуальных операций, области, в ко­торой она производится (содержание), и получаемого в итоге результата (рис. 4.2). Гилфорд различает пять типов операций, составляющих первое измерение моде­ли: понимание информации (С), запоминание (А/), дивергентное мышление, или производство логических альтернатив, связанных с предъявляемой информаци­ей (/)). конвергентное мышление, или производство логически обоснованных вы­водов (jV), и оценивание — сравнение и оценка информационных единиц но опре­деленному критерию (Е).

Второе измерение определяется в терминах содержания или форм предъявле­ния информации. Предъявляемая информация, согласно Гилфорду, может быть образной (/'), символической (.V), семантической (Л/) и поведенческой (В).

Третье измерение — это продукт, результат приложения определенной интел­лектуальной операции к конкретному содержанию. Результаты предстают в виде относительно раздельных элементов, единиц (U), классов (6Т), отношений (R), систем ($), трансформаций (Т) и импликаций (/). Таким образом, предполагает­ся существование 120 (5x4x6) факторов интеллекта, каждый из которых вклю­чает сочетание трех условных обозначений, соответствующих типу операции, форме предъявления информации и полученному результату.

'Гак, способность распознания в изображениях скрытых, «зашумленных» объек­тов получает обозначение СТО (операция обнаружение, узнавание; содержа-

ОПЕРАЦИЯ

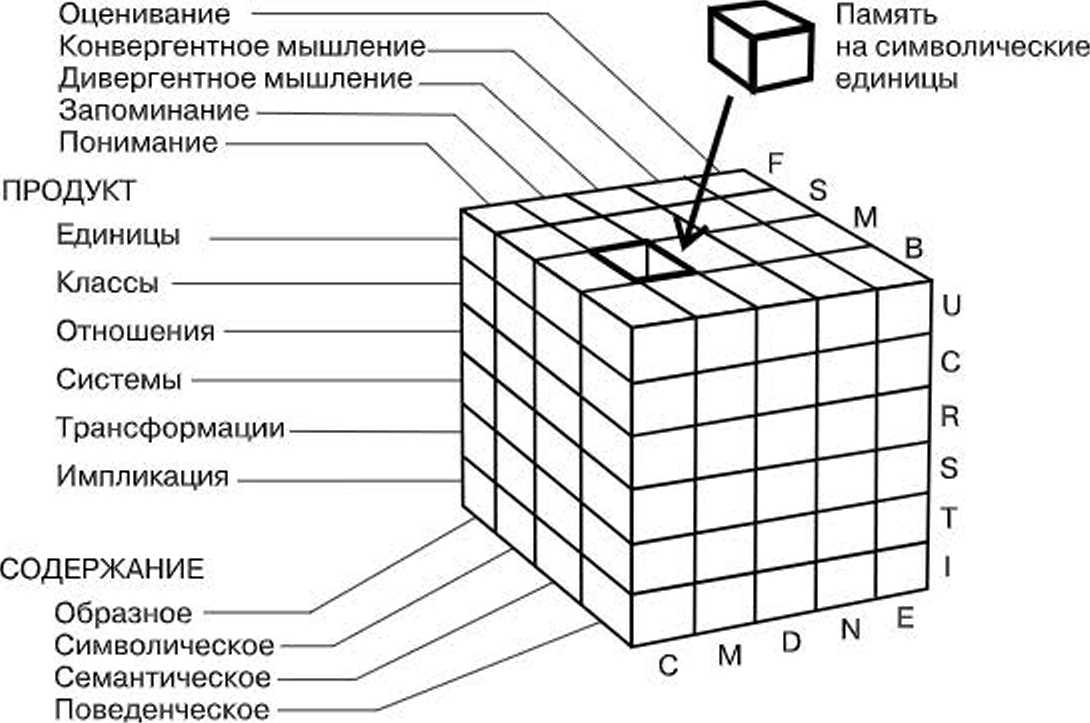


Рис. 4.2. Модель структуры интеллекта по Гилфорду

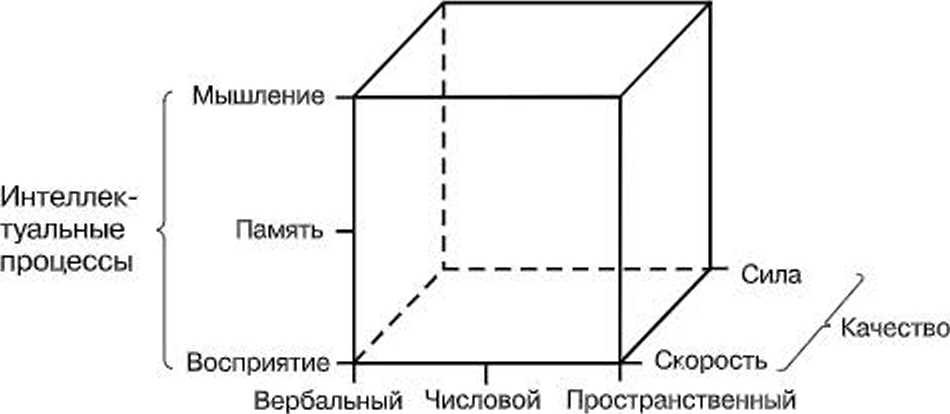
ние —образное; результат - единица, элемент информации). Способность к оцен­ке мотивов поведения другого человека — CBI (операция — распознавание; содер­жание поведение; результат импликация, или вывод, логически связанный с информацией, по выходящий за ее пределы). До последнего времени эксперимен­тально были выделены около 88 факторов и разработаны определяющие их тесты.

Факторы, выделенные в модели, считаются ортогональными (независимыми), что исключает существование факторов высшего порядка. Тем самым эта теория отрицает общую основу интеллекта. Поданным Гилфорда, 18% всех величин ко­эффициентов корреляции между отдельными тестами располагаются в интерва­ле от -0,10 до +0,10 (8077 из 48110 коэффициентов), а в 24% случаев следует по­лагать нулевую гипотезу (/ = 0). I la первый взгляд, эти данные не подтверждают существования общего фактора интеллекта. Однако даже если признать получен­ные результаты полностью достоверными, в 76% случаев г > 0, несмотря на тща­тельный подбор факторов интеллекта таким образом, чтобы они были независи­мыми. Поэтому модель не позволяет объяснить значительное количество корре­ляций больше нуля, ибо их наличие заставляет предположить существование общих факторов.

При этом заметим, что Гилфорд далеко не всегда стремился быть объективным в своих исследованиях, например обследовал специфические выборки испытуе­мых, где исключалось влияние общего фактора интеллекта. Весьма существенно и то, что понятие «интеллектуальные способности» трактуется весьма широко. Скажем, чувствительность испытуемого к эмоциональным состояниям других лю­дей, понятая как способность, возможно, не имеет непосредственной связи с об­щим интеллектом. В западной психологической литературе, посвященной этой модели интеллекта, немало указаний на невоспроизводимость многих факторов Гилфорда, отсутствие их четкой дифференциации, а также слабую прогностиче­скую эффективность предлагаемых тестов, которая не превосходит результатов, полученных с помощью тестов, опирающихся на признание общих способностей. Теоретические представления Гилфорда но сути своей смыкаются с теми фактор­ными теориями, в которых интеллект расщепляется на множество независимых способностей.

1. Модель интеллекта по Айзенку

Другая внефакторная модель интеллекта разработана Г. Айзенком (Hysenck, 1979), который примыкает к английской психологической школе, постоянно подчерки­вающей значение генерального фактора. Эта модель заимствует определенные элементы схемы Гилфорда, которую Айзенк не без оснований считает недостаточ­но подтвержденной эмпирически и теоретически. Схематически его модель так­же выглядит как куб (рис. 4.3), каждая из плоскостей которого представляет раз­ные модальности: интеллектуальные процессы (мышление, память, восприятие и т. д.), тестовый материал (вербальный, пространственный и т. д.), наконец, то, что получило название «качество» (скорость и сила интеллектуальных процес­сов). Сразу поясним, что сила (мощь) интеллекта складывается из настойчи­вости в выполнении заданий и склонности к проверке ошибок (подробнее см. в разделе 4.13 «Интеллект и личность»).



V **J**

V

Тестовый материал Рис. 4.3. Модель интеллекта по Айзенку

Айзенк сам указывает на сходство категории «интеллектуальные операции» с операциями Гилфорда. Также сходны категории «тестовый материал» и «содер­жание». Лишь вместо категории «результат мышления» автор вводит «качество». Айзенк не отрицает существования общего фактора интеллекта, считая, что в его модели представлены в комбинации g-фактор Спирмена, первичные факторы Тер- стоуна, а также, и в этом, собственно, состоит вклад автора, разложение IQ на ско­рость, настойчивость и склонность к проверке ошибок. По мнению самого Айзен­ка, его модель структуры интеллекта наиболее эффективна и «является лучшей из всех, которыми мы располагаем на сегодняшний день» (Kysenck, 1979, р. 193).

Эта модель, компилирующая элементы других, вряд ли бы нуждалась в особом упоминании, если бы не имя ее автора, задававшего длительное время тон в анг­лийских исследованиях интеллекта.

1. Модель интеллекта по Кеттеллу

Среди современных моделей структуры интеллекта можно упомянуть наиболее разработанную, а поэтому и завоевавшую признание многих исследователей кон­цепцию, предложенную Кетгеллом (Cattell, 1971). В этой концепции предпола­гается, что фактор G складывается из двух общих факторов, которые получили названия интеллекта текучего (#,) и интеллекта кристаллизованного (#.). Вооб- ще-то Кеттелл выделил пять факторов второго порядка, два из которых, по его мнению, представляют компоненты G Спирмена. Различия между факторами#, и#, наиболее детально разработанный аспект исследований Кеттелла и его со­трудников, поэтому и употребляется название: «Теория текучего н кристалли­зованного интеллекта».

Кеттелл солидарен со Спирменом в понимании интеллекта, сущность которо­го постижение отношений, зависимостей. Он полагает наличие двух детерми­нант этого постижения отношений: природных и приобретенных. 11ервые, природ- но обусловленные, способствуют тому, что процесс приобретения опыта и навы­ков для одних людей менее затруднен, чем для других. Эти различия позволяют говорить о текучем интеллекте, который может быть, как предполагается, изме­рен тестами, «свободными от культуры».

Использование текучего интеллекта для разрешения возникающих перед чело­веком проблем приводит в результате обучения к возникновению и развитию кри­сталлизованного интеллекта, предстающего как своего рода конденсат нашего опыта. Кристаллизованный интеллект изменяется в зависимости от культуры, ак­тивности, интересов личности и измеряется традиционными тестами интеллекта.

Каждое проявление способностей, выраженное в деятельности, — это, соглас­но Кеттеллу, функция определенных факторов, относящихся к трем классам.

1. Центральные (или общие) способности обусловлены структурными и функ­циональными свойствами головного мозга и оказывают влияние на все по­знавательные процессы. Сугубо умозрительно предполагается, что наибо­лее общий из факторов, относящихся к центральным способностям, — может характеризовать величину материального субстрата познания. Дру­гие факторы идентифицируются с функциональными особенностями моз­га. Центральные способности основа текучего интеллекта.
2. Локальные способности связаны как с врожденной, так и с приобретенной организацией сенсорных и моторных зон мозга. Эти способности обнару­живаются при выполнении заданий, требующих, например, осуществления слухового или зрительного восприятия, а также моторной активности. Фак­торы, входящие в локальные способности, оказывают несколько более огра­ниченное влияние на успешность выполнения тестов, чем те, которые от­носятся к центральным способностям.
3. Факторы-операции в отличие от центральных и локальных способностей более тесно связаны с культурным опытом индивида. Они подразделяются на приобретенные, или вспомогательные, познавательные навыки (интел­лектуальные алгоритмы), и специализированные профессиональные, т. е. навыки, приобретаемые для достижения какой-либо цели. Кеттелл относит их к кристаллизованному интеллекту.

Два первых класса обозначаются как «ограничивающие способности» потому, что в какой-то мере ограничивают эффект обучения. Как видим, они природно обусловлены. Третий класс — инструментальные структуры, возникающие в ито­ге взаимодействия центральных и локальных способностей с культурным опытом индивида.

Схематически представления Кеттелла так называемая ретикулярная фак­торная модель интеллекта иллюстрируются рис. 4.4. Сам автор подчеркивает, что предложенная им теория не то же самое, что деление способностей на при­родно обусловленные и приобретенные. Индивидуальный уровень факторов, от­носящихся к каждому из трех классов, зависит как от наследственного, биологиче­ского, так и от среды. Основное отличие — в степени этой зависимости. Так, пред­полагается, что центральные способности минимально зависимы от обучения. 11а противоположном полюсе располагаются факторы-операции. Однако текучий интеллект оказывает влияние на развитие каждого фактора-операции (например, но отношению к приобретаемым навыкам индивидуальный уровень будет опре­делять скорость обучения им). Локальные способности занимают промежуточное место, они формируются как за счет среды, так и за счет наследственности. Они

Вклады мотивационно-формирующие

Вклады организма

*о*

**о**

X

VO

**о**

**о**

**о**

с

**о**

ф

2

го

го

S

X

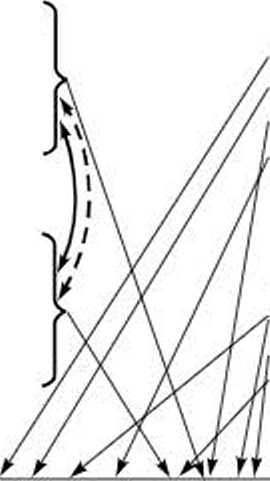
S

I

го

о.

Способности локальные: визуальные pv слуховые ра тактильные pt церебральные рс



Способности центральные: д интеллект текучий gf скорость gs память дт беглость дг

Мотивационные системы: d вербальный интерес dv числовой интерес dn технический интерес dm эмоциональное отношение к обучению ds

Поощряемые области активности:

активность вербальная tv активностьтехническая tm время обучения tc

взаимодействуют в последующем развитии факторов-операций

Факторы-

посредники

Числовые

Интеллект

кристал­

лизованный



Вербальные

aVj

Простран­

ственные

*уу*

Технические

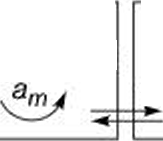


Рис. 4.4. Ретикулярная факторная модель интеллекта

также оказывают, хотя и меньшее, влияние на развитие факторов-операций. На­пример, вербальное обучение, приводящее к развитию понимания слов, требует и слуховой и зрительной перцепции слов.

Кеттелл приходит к следующим выводам.

* Наследственность влияет nag, в большей степени, нежели nag., однакоg не эквивалентен генетическому интеллекту. Текучий интеллект представ­ляет собой биологическую способность, зависимую от воздействий биоло­гической среды, таких ее переменных, как питание, особенности пренаталь­ного развития, наконец, от того, что унаследовано индивидом. Тем не менее генетические факторы оказывают nag непосредственное воздействие, а на g. — косвенное, через влияниеgrnag.
* Изменения окружающей среды, воздействующие на биологическое разви­тие, окажут большее влияние nag, чем nag.
* Изменения окружающей среды, связанные с образованием и культурой, повлияют nag, но не окажут никакого воздействия nag.
* Возраст не оказывает равного воздействия на g и g. Возрастное снижение текучего интеллекта начинается раньше (в 3-м десятилетии), чем кристал­лизованного, по отношению к последнему оно может не проявиться и в глу­бокой старости.

♦ Травмы головного мозга будут оказывать разное воздействие на #, и gc. В раннем возрасте они повлияют прежде nagf, а уже позднее на gf. В более позднем возрасте травмы мозга окажут малое влияние iiagf, будет страдать g..

На первый взгляд может показаться, что в теории раскрывается взаимодей­ствие среды и наследствен пости в формировании интеллекта. Однако это взаимо­действие приводит лишь к появлению факторов-операций, образующих кристал­лизованный интеллект, обусловленный опытом и обучением. Решающее же зна­чение имеет интеллект природный, определяющий и ограничивающий развитие «приобретенного» интеллекта. При этом природный интеллект ни в коей мере не является предпосылкой, потенцией. Он поддается измерению точно так же, как кристаллизованный интеллект. Теоретические заключения Кеттелла во многом определяются его убежденностью в возможности создания тестов интеллекта, независимых от культуры.

Иногда отмечается, что Кеттелл как бы «раздваивает» интеллект: зависимый от наследственности и — зависимый от среды. В действительности это раздвоение но­сит скорее внешний характер. 11е следует думать, что кристалл изованны й интеллект есть в основном приобретение социальное. Кэттелл считает, ч то gr, так же как и gf, детерминирован генетически, только первый примерно на 70%, а второй на 90%.

Польские психологи (Петрасинский, 1975) считают, что за вычетом термино­логических и технических различий теория Кеттелла близка взглядам российских исследователей. 11апример, «способности ограничивающие» соответствуют врож­денным задаткам способностей. Разумеется, для развития теории реинтерпрета­ция иногда не только допустима, но и желательна. По в данном случае речь идет о несопоставимых взглядах.

Экспериментальные данные, приводимые Кеттеллом,атакже С. Хорном (Horn, 1968) в пользу существования текучего и кристалл изо ванного интеллекта, под­вергает критике Гилфорд (Guilford, 1980), который указывает на то, что данные Кеггелла получены на выборке, имеющей широкий возрастной диапазон (от 14 лет до 61 года), разнородной по профессиям, полу и образованию. Практически отсут­ствует корреляция между парами параметров, характеризующих, с одной сторо­ны g, а с другой — g, тогда как теория предусматривает наличие значимых корре­ляций.

Все это позволяет Гилфорду предположить, что за gf и g.стоят две группы те­стов, а результатам, полученным с помощью каждой из них, присуща определенная кривая развития и спада. Вероятно, текучий интеллект будет «обнаруживаться» с помощью высокоскоростных тестов, требующих активного вовлечения сенсомо- торных компонентов деятельности, а кристаллизованный вербальных. Свое от­ношение к данной теории Гилфорд выразил в названии статьи, посвященной ее анализу: «Текучий и кристаллизованный интеллект: два надуманных понятия» {Fluid and ctmlallized intelligence: two fanciful concepts, 1980). Сам автор «кубиче­ской» модели интеллекта очень осторожен в оценке влияния наследственности и среды на способности. Он полагает, что верхние границы развития интеллекта определяются как наследственностью, так и средой. Гилфорд противник тестов, «свободных от культуры», создание которых он считает недостижимой задачей, л ож н ым пап ра вле 11 и е м и сел едован и й.

1. Модель интеллекта по Гарднеру

В начале 1980-х it. интеллект все чаще стали рассматривать как сложную систе­му; появились теории, которые претендовали на большую полноту, нежели, ска­жем, факторные. 15 литературе их иногда определяют как системные теории ин­теллекта. Наиболее известные из них представлены в работах Гарднера и Стерн- берга. О них и пойдет речь далее.

Гарднер, создатель теории множественности интеллекта (Theory of Multiple Intelligences), а точнее множественности его форм, определяет интеллект как «способность к решению проблем или созданию продуктов, которые обладают ценностью в условиях одной или более культур» (Гарднер, 1983/2003, р. х). Он полагает, что в силу сложности и многомерности интеллекта его следует опреде­лять не как общий фактор, а как ряд самостоятельно существующих форм. 11оэто- му предлагает различать семь различных форм.

Пространственный интеллект. Данная форма необходима при решении задач, связанных с восприятием пространственных отношений, манипуляцией объекта­ми в пространстве, умением создавать зрительно-пространственные композиции.

Музыкальный интеллект. Определяет способность воспринимать, исполнять и создавать музыкальные произведения.

Лингвистический интеллект. Присутствует во всех языковых функциях.

Логико-математический интеллект. Определяет способность к логическому мышлению, решению абстрактных логико-математических задач.

Межличностный интеллект. Связан со способностью понимания других лю­дей, взаимодействия с окружающими.

Внутриличностный интеллект. Определяет способность понимать себя, опре­деляет уровень чувствительности к собственным состояниям, переживаниям и спо­собностям.

Телесно-кинестетический интеллект. 11еобходим для точного управления дви­жениями тела, приобретения разных двигательных навыков.

Определяя количество форм интеллекта, Гарднер полагал, что каждая из них должна иметь свою систему знаков; кроме того, он искал доказательства того, что нарушение (повреждение) одной из форм интеллекта не влечет за собой то же с другими.

Критики теории Гарднера указывают на ее противоречивость. Действительно, некоторые люди обладают особыми талантами и они общепризнанны. Однако остается открытым вопрос, можно ли эти таланты рассматривать как компоненты множественного интеллекта. «Иначе говоря, быть сообразительным - значит ли это быть талантливым в том же смысле, в каком мы считаем талантливым одарен­ного скрипача?» (Глейтман и др., 2001, с. 742).

Семь форм интеллекта, выделенные Гарднером, очевидно неравнозначны. Одни из них более жизненно важны, другие не имеют столь существенного значения. И пожалуй, самое главное заключается в том, что все они положительно коррели­руют друг с другом, а это вовсе не свидетельствует о провозглашенной автором их самостоятельности, что вновь заставляет нас вспомнить о теории генерального фактора.

Сравнительно недавно Гарднер попытался применить свою теорию для изуче­ния творческих способностей. Он поставил цель выявить семь человек, которые проявили свои выдающиеся способности в одной из семи форм интеллекта в нача­ле XX в. «Попытка Гарднера вскрыть основные факторы развития выдающихся способностей, соответствующих каждой из семи форм интеллекта, дала немного. Петь основания полагать, что верное в отношении семи выдающихся индивидов, изученных Гарднером, вовсе не будет верным применительно к другим не менее одаренным личностям» (Айзенк и др., 2002, с. 422).

Говоря об ограниченности, описателыюсти теории Гарднера, все-таки следует учитывать, что он в своих работах стремился охватить максимально широкий спектр проявлений интеллекта, выводя егоза границы традиционных психомет­рических исследований, и в этом его основная заслуга.

1. Модель интеллекта по Стернбергу

Модель интеллекта, уже более десяти лет разрабатываемая американским психо­логом из Йельского университета Робертом Стернбергом, получила широкую из­вестность и популярность. В литературе она обычно называется трехкомпонент­ной. или триадной, теорией интеллекта. Сам автор этой теории считает ее сходной с теорией кристаллизованного и текучего интеллекта. Состоит она из трех частей контекстуальной, компонентной и экспериментальной (рис. 4.5). В первой, контекс­туальной, части постулируется, что интеллект - это психическая активность, свя­занная со способностью индивида приспосабливаться к изменениям в своей среде так, чтобы это приспособление оптимально удовлетворяло требованиям среды.

Интеллект, согласно Стернбергу, не может быть рассмотрен вне социокультур­ного контекста. Следовательно, интеллект может отличаться в разных группах людей, в зависимости от различий в их среде. Из этого следует недопустимость тестирования одним и тем же тестом двух групп людей, если только не установле­но, что их адаптивные характеристики одинаковы. Так, у пожилых людей такие события, как уход на пенсию, смерть друга, болезнь, содержательно иные, чем те, к которым должны приспосабливаться молодые люди. Кроме того, структура сре­ды изменяется с возрастом. По мере старения она становится все менее сложной, и это отрицательно влияет на когнитивное функционирование. Эти факты, как замечает Стернберг, заставили ряд исследователей выделить разные стадии раз­вития взрослого человека, на каждой из которых решаются свои задачи. Напри­мер, если в раннем зрелом возрасте необходимо создать семью, начать работать, то в среднем возрасте человек решает задачи, связанные с воспитанием детей, стре­мится занять положение в обществе. Старость ставит новые задачи, связанные, в частности, с известными материальными лишениями, потерей близких людей и поддержанием здоровья. Решение этих задач связаны с географическими, нацио­нальными и экономическими условиями жизнедеятельности.

Согласно Стернбергу (и данная точка зрения находит подтверждение у других исследователей), следующие характеристики наиболее важны для интеллектуаль­ного функционирования в период взрослости: приспособление к повседневной жиз­ни, демонстрация социальной компетентности, демонстрация легкости решения новых проблем и развитые вербальные способности. 11овседневиые интеллектуал»»-

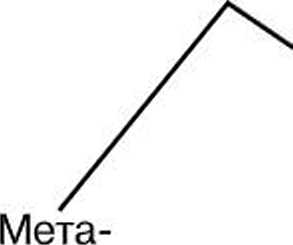
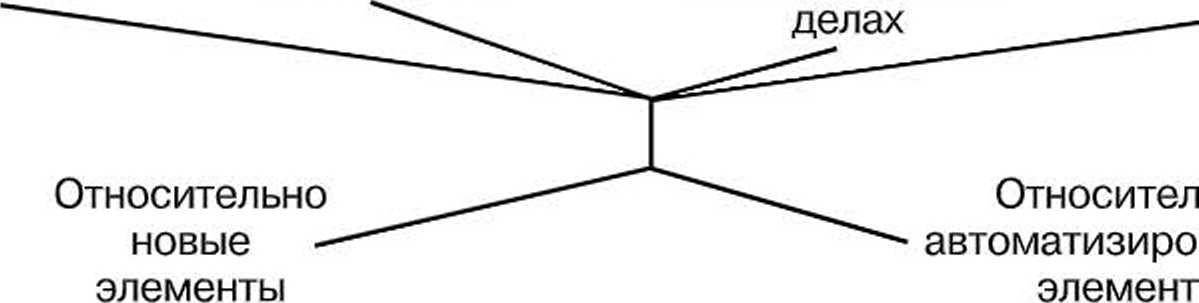
Решение

задач

Вербальные

способности

Компетентность в повседневных



Мета-

компоненты

компоненты

Исполнительные

компоненты

Рис. 4.5. Трехкомпонентная теория Стернберга

ные способности более важны для характеристики интеллекта в среднем и стар­шем возрасте, нежели в молодом. Из этого можно сделать вывод о том, что тради­ционные тесты интеллекта очевидно неадекватны для оценки контекстуальных составляющих окружающей среды.

Вторая часть теории, компонентная, дополняет первую, в ней определяются некоторые элементарные познавательные процессы, способствующие оптималь­ной гармонии между средой и индивидуумом. Основная, исходная единица ана­лиза в компонентной части теории информационно-процессуальный компо­нент. Компонент - это элементарный информационный процесс, действующий при представлении в сознании объектов или символов. Компонент может преоб­разовать сенсорный импульс в абстрактное представление, одно представление в другое или в моторную активность.

Различаются компоненты двух типов, родственных между собой. Прежде все­го это метакомноненты. По сути, они представляют собой исполнительные про­цессы высшего порядка и функционируют тогда, когда вырабатывается план ре­шения задачи, контролируется ее выполнение, требуется оценка результатов ра­боты. Выделяется шесть следующих метакомпонентов.

1. Определение природы проблемы, которая нуждается в разрешении.
2. Определение плана и необходимых для решения задачи компонентов.
3. Выбор одного или более способов организации информации, на основе ко­торых будут активизироваться компоненты более низкого порядка.
4. Организация компонентов низшего порядка в цельную и систематизиро­ванную стратегию решения проблемы.
5. Вынесение решения о распределении относящихся к вниманию и других процессуальных ресурсов для решения разных аспектов проблемы.
6. Мониторинг за ходом решения проблемы.

Второй тип — исполнительные компоненты. Эти компоненты используются в текущем осуществлении стратегии решения задачи. Три следующих вида испол­нительных компонентов участвуют в решении разных задач.

1. Компоненты кодирования.
2. Компоненты комбинирования и сравнения.
3. Компоненты решения (ответа).

15 третьей, экспериментальной части теории, указывается на то, что интеллект наиболее отчетливо проявляется в задачах или ситуациях, в которых действуют элементарные когнитивные процессы. К этим ситуациям или задачам индивиду­ум пытается успешно приспособиться, это относительно новые ситуации, либо реакции на них м<пуг принять автоматический характер.

Существуют определенные взаимозависимости между контекстуальной, ком­понентной и экспериментальной частями триадной теории. Контекстуальная часть определяет интеллект как способность человека приспособиться к измене­ниям в среде. Экспериментальная часть теории ограничивает контекстуальную, указывая на то, что лучшими показателями интеллекта являются успешность в решении новых задач либо тех, решение которых находится 1} процессе автома- тизироваиия. Хотя эти два фактора новизна задания и автоматизация выпол­нения и уточняют понимание интеллекта как адаптации, их недостаточно для понимания процессов, лежащих в основе интеллекта. Для этого необходима ком­понентная часть, которая описывает общие процессы, присущие многим типам по­ведения, и в то же время характеризует специфичные процессы, позволяющие понять индивидуальные различия в интеллектуальной деятельности.

В последующих своих работах Стериберг также прикладывает немало усилий для развенчания психометрической теории интеллекта. Обращаясь к читателям своей работы «Интеллект успеха», ее автор подчеркивает, что интеллект, о кото­ром чаще всего говорят психологи, - крохотная и не самая важная часть сложно­го интеллектуального поведения: «Идея о существовании некоего общего показа­теля интеллекта, который можно измерить коэффициентом умственного разви­тия /Q, — или его аналогов, есть миф, сохраняющий свое воздействие лишь потому, что диапазон оцениваемых с его помощью способностей достаточно узок. При расширении диапазона значение /О становится исчезающе малым» (Стерн- берг, 2000, с. 9).

Введенное Стернбергом понятие практического интеллекта, призванное пояс­нить, почему же люди, добившиеся в жизни значительных успехов, совсем не обя­зательно имели (имеют) высокий уровень интеллектуального развития согласно измерениям с помощью тестов, также подвержено критике, несмотря на внешнюю убедительность в аргументации якобы определяющей роли здравого житейского смысла в жизнедеятельности человека.

Практический интеллект Стериберг считает альтернативой интеллекта психо­метрического, напрямую связанного с академической успешностью, в чем и за­ключается его «порочность». Однако ныне существует множество доказательств того, что психометрический интеллект коррелирует, и достаточно значимо, с раз­нообразными проявлениями интеллекта, достижениями в разных сферах деятель­ности (см. об этом далее).

Практический интеллект в работах Стериберга предстает в качестве некоего «ума без образования», природной смекалки, умения жить, опираясь на здравый смысл, а не на знания. Действительно, зачем знание законов химии человеку, ко­торый каждый день пасет овец? Успешность его деятельности, конечно, не будет связана с академическими успехами в школе, если он вообще в ней когда-либо учился.

Мягко говоря, наивно звучат рассуждения Стериберга и его коллег о работе бригады мусорщиков, среди которых находится такой, который предлагает поста­вить мусорные баки по-новому, что позволило снизить объем физической нагруз­ки каждого из уборщиков (см. работу Р. Стериберга и др. «Практический интел­лект». СПб., 2002). Конечно, столь блестящие достижения на помойке могут быть признаны подтверждением того, что и в школе-то учиться не надо, ежели есть !Iрактический ин геллект!

Стериберг как автор теории практического интеллекта, другими словами интеллекта успеха, считает себя ярким примером преуспевающего ученого, кото­рый во время школьного обучения всегда получал по тестам интеллекта самые низкие оценки в классе. Хотя из его собственного описания процесса тестирова­ния в школе следует только то, что мальчик был высоко тревожен и «застревал» на предшествующих неудачах:

...Я проваливал все тесты, которые мне приходилось сдавать. Проблема тестирования беспокоила меня беспредельно. Один лишь вид школьного психолога, входящего в классную комнату с намерением предложить группе очередной IQ-тест, ввергал меня в безумный приступ паники. Л к моменту, когда раздавалась команда психолога «На­чали!» и все приступали к заданиям, я уже был настолько перепуган, что едва мог бы ответить хоть на один вопрос (Стернберг, 2000, с. 13).

Для достижения успехов в психологической науке автору вышеприведенных строк все-таки понадобилось получить среднее образование, а затем степени ба­калавра, магистра и доктора философии. Его успехи в науке были бы маловероят­ны, руководствуйся он исключительно практическим интеллектом. Тем не менее каждый из пас может привести примеры преуспевающих бизнесменов, политиков и других людей, уровень интеллекта которых оставляет желать лучшего. В чем же дело? Работает интеллект успеха? Стернберг сам дает ответ на этот вопрос, пере­числяя основные препятствия на пути к интеллекту успеха. Это негативные ожи­дания со стороны авторитетных для индивидуума лиц, недостаток уверенности в своих силах и, наконец, отсутствие достойных подражания моделей или, точнее, неумение их найти. Из этого следует, что наряду с интеллектом для достижения успеха необходимы определенные личностные качества, при этом можно предпо­ложить, что требования к уровню их развития будут меняться в зависимости от условий деятельности.

Характеризуя модель интеллекта, разрабатываемую Стернбергом, следует от­метить ее известную умозрительность, выражающуюся, в частности, в том, что автор мало интересуется индивидуальными различиями в интеллекте и его пред­ставления важны прежде всего в плане общепсихологическом. Концепция Стерн- берга, подчеркивающая социокультурную основу интеллекта, противостоит его психофизиологической редукции у Айзенка, отрицает роль скорости при перера­ботке информации, как, по существу, единственного показателя продуктивности интеллектуальной деятельности.

1. Интеллект социальный и эмоциональный

Термин социальный интеллект был предложен Э. Торндайком в 1920 г. Исследо­ватель выделял три грани, или стороны, интеллекта: абстрактный интеллект (по­нимание мыслей, идей и управление ими), механический интеллект (то же, но применительно к конкретным объектам) и социальный интеллект (то же, поуже применительно к людям). В его формулировке «социальный интеллект представ­ляет собой способность к пониманию и управлению мужчинами и женщинами, мальчиками и девочками, способность действовать мудро в человеческих отноше­ниях» (с. 228). Многие известные психологи внесли свою лепту в интерпретацию этого понятия. Наиболее широкое определение социального интеллекта можно найти в работах Вернона (1933), который включал в него как способность сосу­ществовать с другими людьми, так и знание социальных проблем, восприимчи­вость к стимулам, исходящим от других людей, проникновение в текущее состоя­ние и личность человека. Олнорт (19.37) связывал социальный интеллект со сно- собностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, про­гнозировать наиболее вероятные реакции человека. Социальный интеллект, по его мнению, особый дар, обеспечивающий ровность в отношениях с людьми; его про­дуктом служит социальное приспособление, а не глубина понимания. Пожалуй, одно из наиболее узких пониманий социального интеллекта принадлежит Векс­леру (1939, 1958), который считал его способностью понимания социальных си­туаций.

В отечественной психологии рассматриваемое понятие определил К). II. Емель­янов: «Сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида можно на­звать его социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социаль­ного опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимо­отношения и прогнозировать межличностные события».

В современной западной психологии социальный интеллект рассматривается с когнитивных и личностных позиций. Примером первого подхода может служить теория Гарднера (см. выше). Сторонники второго подхода не считают социальный интеллект чертой или группой черт личности. Они предполагают, что социальное поведение является само по себе интеллектуальным. Соответственно различия в интеллекте есть продукт различий в знании, которое индивидуумы привносят в свои социальные взаимодействия. Ото выступает причиной различий в социаль­ном поведении, но не означает необходимость разрабатывать тесты для измере­ния социального /Q. Важно не то, сколько у человека социального интеллекта, важно, каким социальным интеллектом он обладает.

Хотя такой «личностный» подход и не требует психометрической оценки со­циального интеллекта, однако он согласуется с современными психометрически­ми взглядами на интеллект как контекст-обусловленное явление (см. выше кон­цепцию Сгериберга). Согласно теории Стериберга, социальный интеллект — это часть большого репертуара знаний, с его помощью человек пытается решать прак­тические проблемы, с которыми сталкивается в физическом и социальном мире. Кантор и Кихистром (1987) пишут о том, что социальный интеллект приспособ­лен к решению проблем социальных, в частности, управления жизненными зада­чами или личными проектами, которые человек выбирает или которые предлага­ются извне.

Первым тестом для оценки социального интеллекта был Тест социального интеллекта Джорджа Вашингтона, созданный Хаитом в 1928 г. В 1960-е гг. к раз­работке аналогичного инструментария обратился /(ж. Гилфорд. Возможность из­мерения социального интеллекта вытекала из общий модели структуры интеллек­та Дж. Гилфорда (см. выше). Позднее было создано значительное количество ме­тодик, основывающихся на разных теоретических позициях.

Понятие «эмоциональный интеллект» введено в психологию X. Гарднером в 1982 г. Как уже было отмечено (см. выше), этот ученый предположил, что суще­ствует не один вид интеллекта, влияющий на успешность жизнедеятельности че­ловека, а несколько. Среди них он назвал и эмоциональный. Вышедшая в свет в 1995 г. книга Д. Големана «Эмоциональный интеллект» в значительной мере способствовала укоренению этого понятия не только в психологии, но и в обыден­ном сознании. Экспериментальное развитие новый психологический конструкт получил в работах американских психологов Дж. Майера (1995) и II. Селовея **(**2001**).**

В отличие от традиционных тестов интеллекта эти методики направлены на оценку способностей к опознанию эмоций, их пониманию и управлению ими (применительно к себе и другим людям). Существуют две основные модели, на которых основывается измерение эмоционального интеллекта: «смешанные» и модели способностей. 11ервые включают как когнитивные, так и личностные ха­рактеристики и предполагают возможность измерения этого вида интеллекта на основе опросников. Другие модели исходят из понимания эмоционального интел­лекта как некоторого набора способностей, измеряемых с помощью тестов, зада­ния которых могут быть решены обследуемым как правильно, так и ошибочно.

Смешанные модели достаточно разнообразны и отличны но тем личностным переменным, которые в них включаются. В их рамках эмоциональный интеллект трактуется одновременно в качестве когнитивного и личностного образования. Опросники, предназначенные для оценки эмоционального интеллекта, измеряют как адаигированиость индивидуума и общее настроение, так и социальные навы­ки наряду с управлением эмоциями. В основе большинства методик нет единого организующего принципа, скорее они отражают субъективные пристрастия раз­работчиков.

Психометрические характеристики опросников для оценки эмоционального интеллекта порой вызывают споры. Авторы нередко ссылаются на неопублико­ванные данные, однако в целом для большинства опросников установлены удов­летворительная надежность но внутренней согласованности и критериальная ва­лидность. Во многих исследованиях показано, что эти опросники не коррелиру­ют с результатами но тестам интеллекта, и в то же время выявлены отчетливые связи их результатов с личностными опросниками. Наиболее заметные связи на­блюдаются с факторами «Большой пятерки», а это заставляет сделать предполо­жение о том, что измеряется не эмоциональный интеллект, а некоторая комбина­ция личностных особенностей.

Тесты эмоционального интеллекта, основанные на решении задач, в большей степени, нежели опросники, позволяют измерять конструкт, отличный от способ­ностей и личностных факторов. Однако и в этом случае возникают некоторые проблемы. Гак, некоторые авторы (Zeidner, Matthews, Roberts, 2001) считают, что подобные тесты, скорее всего, оценивают конформность обследуемых по отноше­нию к социальным нормам. Также неясно, как конструкт, названный «эмоцио­нальный интеллект», соотносится с другими способностями, давно известными в психологии. Гем не менее эти тесты за рубежом активно используются на прак­тике, прежде всего в консультировании и образовании. В России и Украине они не получили широкого распространения, однако идет продуктивная работа по уточнению основных положений теории эмоционального интеллекта. Па основе экспериментальных данных указано, что чувство психологического благополучия есть интегрированное отображение внутренних детерминант эмоционального интеллекта, также установлена и иерархическая структура уровней его сформи- рованности (Носенко, 2003 и др.). Сравнительно недавно предложен состоящий из двух шкал (межличностного и внутриличностного эмоционального иптеллек- та) опросник, направленный на способности, связанные с пониманием эмоций и управлением ими (Люсии, 2001).

1. Концепция генерального фактора: вчера и сегодня

Как нетрудно заметить, ни одна из существующих ныне моделей интеллекта не опровергает концепции генерального фактора Спирмена. Безуспешными оказа­лись попытки раздробить интеллект на множество отдельных способностей. Упор­но появляющиеся корреляции между тестами указывают на единую основу изме­ряемого ими явления.

Взятый конкретно во всем многообразии своих проявлений, он (ум) имеет и общие для

всех его проявлений черты и черты специальные, характеризующие отдельные его сторо­ны и проявления в разных сферах или областях приложения (Рубинштейн, 1940, с. 538).

Представления Спирмена в их классическом виде во многом устарели, по, не­однократно подвергавшиеся критике, они тем не менее сегодня успешно разви­ваются за рубежом. Кстати, в отечественной психологии острие критики теории Спирмена далеко не всегда попадало в цель. Так, долгое время было принято счи­тать, вслед за С. Л. Рубинштейном, что, признавая существование общей умствен­ной одаренности и специальных способностей, Спирмен «противопоставляет их друг другу как два внешних и рядоположных “фактора”» (Рубинштейн, 1940, с. 539). В этом случае ошибочно отождествляются факторы специфические (.V), которым особого значения не придавалось, со специальными способностями. В концепции Спирмена, на наш взгляд, наиболее важным является то, что здесь интеллект не распадается на несвязанные друге другом способности, не оказыва­ются утраченными его общая основа и внутреннее единство.

Свойства интеллекта не даны как некоторые обособленные акты, а представ­ляют собой стороны единой и неразрывной познавательной деятельности, орга­нически включенной в психическую активность человека. Это не перечеркивает практического значения некоторых из выделенных Гилфордом и другими иссле­дователями факторов интеллекта, на основе которых могут быть разработаны узконаправленные тесты, измеряющие, предположим, насколько сопоставимы с конкретными, специфичными требованиями будущей работы способности пре­тендующих на нее людей.

Рассматривая значение генерального фактора, нельзя обойти современные исследования. Общеизвестно, что результаты но тестам интеллекта связаны преж­де всего с академической успешностью учащихся. Столь же хорошо известно и то, что проявления интеллекта академической успешностью не ограничиваются. Кри­тики тестов, измеряющих общий интеллект, как раз и полагают, что подобная оцен­ка малоинформативна, поскольку не затрагивает многие, очень важные в реаль­ной жизни стороны интеллекта. Как верно замечают Н. Кум сел и его соавторы (2004), не только многие люди, далекие от науки, но и специалисты придержива­ются мнения, что способности, необходимые для успешной жизнедеятельности в реальном мире, существенно отличаются от тех, что необходимы для успешной учебы. Однако эти авторы здесь же указывают на то, что такое мнение не имеет иод собой теоретического или эмпирического обоснования. 11оэтому следует вни­мательно взглянуть на исследования, которые показывают взаимосвязь интеллек­та с разными аспектами человеческой активности.

Уже упомянутое недавнее исследование Куисела и его коллег обобщает дан­ные многочисленных работ, а поэтому не требует от нас обращения к каждой из них отдельно.

Что же следует из исследований, проводящихся уже более ста лет? Прежде всего в них показано, что фактор «общего интеллекта», или g, позволяет прогно­зировать успешность в самых разных видах и аспектах человеческой деятельно­сти. В их числе общественные достижения, профессиональная деятельность, твор­ческие достижения и многое другое (Бранд, 1987; Готтфредсон, 1997; Дженсен, 1998; Лубииски, 2000; Ри и Каретта, 2002; Шмидт, 2002 и др.). Общий интеллект «для психологии то же самое, что углерод для химии» (Бранд, 1987, с. 257), по­скольку он действительно влияет на все стороны нашей жизни. Обратимся к дан­ным исследований, подтверждающих сказанное, переходя от учебной деятельно­сти к другим видам активности личности.

Значительный интерес представляет изучение связи между g и тремя взаимо­связанными сферами: учебой, успешной профессиональной подготовкой и ири- об рете 11 и ем 11 рофесс ионал ы i ы х иав ы ко в.

Убедительные доказательства связи gc успешным развитием и учебой содер­жатся в исследовании, проводившемся в разные периоды времени группой уче­ных — Лубински, Уэббом, Морлоком и Бенбоу (2001). Они обнаружили, что груп­па высокоодаренных школьников, которые в возрасте до 13 лет прошли тестиро­вание с помощью теста способностей к учебе (Scholastic Aptitude Test — SAT) и показали исключительные результаты, но прошествии 10 лет добились впечат­ляющих достижений (научные публикации, произведения литературы и искусст­ва, изобретения и др.). Можно также упомянуть и о других, не столь заметных ра­ботах, посвященных доказательству устойчивой положительной корреляции меж­ду g и успешной учебой (Кунсел, Хезлетт и Уонс, 2001; Лини и Хастингс, 1984), приобретением навыков (Акерман, 1987, 1992; Ломан, 1999), наконец, успешным обучением профессии (см. обзоры Ри и Каретта, 1998; Шмидт, 2002). Эти иссле­дования представляют собой лишь небольшую часть из тех, в которых обобщены данные, подтверждающие связь между g и гем, что фактически представляют со­бой различные виды учебы, i 1а основе таких работ было дано достаточно верное определение g как способности усваивать и приобретать новые знания и умения (Кеттелл, 1971; Снайдерман и Ротман, 1987; Шмидт, 2002).

Связь между g и успешным обучением профессии заслуживает особого вни­мания. Неоднократно публиковались доказательства высокой прогностической валидности тестов для оценки общего интеллекта применительно к успешному профессиональному обучению (овладению знаниями по конкретным професси­ям или группам профессий). Хирш, Иортруп и Шмидт, 1986; Лилиенталь и Нирл- ман, 1983; Шмидт, Хантер, Нирлман и Шейн, 1979 и др. показали это в своих рабо­тах. В целом существует достаточно доказательств, m'og является универсальным средством прогнозирования успешности профессионального обучения (Хантер, 1980,1986; Хантер и Хантер, 1984; Дженсен, 1986; Ри и Эрлс, 1991). Специальные способности определяют лишь небольшую часть дисперсии для изученных выбо­рок (Ри и Эрлс, 1991; Торндайк, 1985).

Исследования, посвященные профессиональному обучению, также объясняют, почему g служит важным средством прогнозирования успешной профессиональ­ной и других видов человеческой деятельности, связанных с обучением и выпол­нением сложных познавательных задач. Кол кит, Леней и 11о(2000) пришли к вы­воду, что g влияет на приобретение декларативного знания (профессиональных знаний) и процедурного знания (профессиональных навыков)[[52]](#footnote-53). Теории и иссле­дования, посвященные факторам, определяющим успешную профессиональную деятельность, также подтверждают связь между g и приобретением профессио­нальных знаний и умений.

Наконец, следует сказать о связи g с производительностью труда. До 1977 г. специалисты в области психологии труда, а также работодатели полагали, что способности, необходимые для успешной работы, специфичны для каждой кон­кретной профессии и существенно отличаются от способностей, необходимых в других профессиональных сферах. Тем не менее Шмидт и Хантер (1977) вы­явили. что изменчивость показателей для различных профессий и условий работы во многом объяснялись специфичностью выборок и другими статистическими артефактами. 11оследующие исследования доказали валидность тестов общего ин­теллекта для всех профессий, ситуаций и условий работы (Шмидт, 2002; Шмидт и Хантер, 1998; Шмидт, Уонс и Хантер, 1992). Сегодня имеется множество под­тверждений прогностической валидности тестов для оценки g в отношении кри­териев профессиональной деятельности как в гражданских, так и в военных орга­низациях (Хантер, 1983, 1986; Хантер и Хантер, 1984; Макгенри, Хью, Токуэм, Хансон и Ашворт, 1990; Пирлман, Шмидт и Хантер, 1980; Рив и Хэйкел, 2002; Торндайк, 1985). «Фактор gможно назвать самым мощным средством прогнози­рования общей производительности труда» (Готфридсон, 1997, с. 83).

Современные теории, объясняющие универсальную взаимосвязь между g и про­изводительностью труда, подчеркивают наличие совокупности промежуточных переменных. Например, теория трудовой деятельности, предложенная Кэмпбел­лом и его коллегами (Кэмпбелл, 1990; Кэмпбелл, Гассер и Освальд, 1996), описы­вает восемь аспектов эффективной работы и факторы, их определяющие. Мак- клой, Кэмпбелл и Кудек (1994)эмпирически подтвердили эту модель, показав, что успешная работа напрямую обусловлена декларативным знанием, процедурным знанием и мотивацией. Таким образом, общий интеллект имеет отношение к ус­пешной трудовой деятельности, поскольку он влияет именно на декларативное знание, процедурное знание и мотивацию.

Полученные результаты сходны с выводами других исследователей (Борман, Хансон, Опплер, Пулакос и Уайт, 1993; Шмидт и Хантер, 1993; Шмидт, Хантер и Аутербридж, 1986), которые выдвинули и эмпирически обосновали предполо­жение о том, что профессиональные знания (декларативное знание) и умения (процедурное знание) являются промежуточными переменными для g и успешной работы. Выявленные ими данные показывают, что профессиональные знания фактор, непосредственно определяющий успешность профессиональной деятель- мости, тогда как влияние g на последнюю в основном опосредствованное. Общая когнитивная способность позволяет прогнозировать успешность работы в самых разных областях и условиях преимущественно потому, что дает прогноз об успе­ваемости в учебе и успешности овладения профессиональными знаниями.

Требования к уровню профессиональных знаний и уровень сложности работы обычно идут рядом. I le все профессиональные знания или задачи одинаково слож­ны и трудны. Следует считать, что прогностическая валидность g в отношении успешной работы зависит от степени сложности таковой. Исследование, осуще­ствленное Хантером (1983), показало, что прогностическая валидность g колеб­лется от 0,23 для несложной работы (например, у рабочего консервного завода) до 0,58 для профессий с высоким уровнем сложности (например, менеджера по розничной продаже продуктов). В своем обзоре, посвященном изучению этого во­проса, Готтфридсон (1970) сделала вывод, что работа не обязательно должна быть более «наукоемкой», чтобы иметь большую зависимость от g. Она просто должна предполагать выполнение более сложных познавательных задач.

15 целом общепризнанным является мнение, чтоgслужит инструментом про­гнозирования успешной работы в любой области и его валидность превосходит прогностическую валидность других обобщенных характеристик (Готтфридсон, 1997; Ри и Каретта, 1998; Шмидт, 2002; Шмидт и Хантер, 1998). Данное убежде­ние основывается на том факте, что люди, набравшие большое количество баллов в тестах на определение#, скорее всего, овладели значительным объемом декла­ративного и процедурного знания. Они также более способны к быстрому усвое­нию (как в рамках формальных обучающих программ, так и на рабочем месте) до­полнительных, специфических для данной профессии декларативных и процедур­ных знаний, а также более способны к обработке сложной информации.

В заключение хотелось бы обратить внимание на то, что нет оснований наста­ивать на принципиальных отличиях между учебной и трудовой деятельностью. 11екоторые ученые утверждали, что учебные задания не схожи с практическими или теми, что связаны с реальным миром (например, Стернберг и Вагнер, 1993). Сторонники этой точки зрения считают, что учебные задания, помимо прочего, четко определены и имеют только один правильный ответ. Такой подход верен относительно лишь части учебных заданий, в то время как многие из них отлича­ются большей сложностью и предполагают умение синтезировать и анализиро­вать (Блум, Хастингс и Мадаус, 1971). 11одобно профессиональным задачам, мно­гие учебные задания сложны и недостаточно четко определены. Для них нет одного правильного ответа, и они часто требуют от учащихся привлечения дополнитель­ной информации и поиска творческого решения проблем.

Вели определение понятия успешности в учебе ограничивается периодом сда­чи итоговых экзаменов, это приводит к искажению понимания сути успешной учебы и факторов, определяющих индивидуальные различия, которые, как пра­вило, влияют на решение задач как внутри, так и за пределами учебной аудито­рии. Куисел с коллегами (2004) полагают, что содержание успешной учебы и фак­торы, ее определяющие, сходны, хотя и не идентичны, с содержанием и детерми­нантами успешной работы.

15 условиях трудовой деятельности первостепенное значение имеет примене­ние ранее усвоенного декларативного и процедурного знания; менее, но все же столь же существенно значимо приобретение нового декларативного и процедур­ного знания. В условиях учебы большее внимание уделяется демонстрации вновь приобретенных декларативных знаний. I кшример, экзамены по предмету, докла­ды, общие экзамены, устные опросы и защиты дипломных работ предназначены прежде всего для текущей проверки уровня знаний в конкретной области. В наи­более кумулятивных дисциплинах (математике, химии) успеваемость отчасти зависит от ранее приобретенных декларативного и процедурного знаний, специ­фических для данной дисциплины. I (апример, в математике это влияет на усвое­ние нового. Однако академическая успеваемость не зависит лишь от вновь при­обретенных знаний.

Успешная работа в классе - конечный продукт множества других действий. Например, получение хорошей оценки за ответ на экзамене является не только результатом эффективной учебы. Существенную роль будут играть такие факторы, как умение преодолевать конфликты интересов, работать совместное однокласс­никами, искать дополнительную информацию, общаться с другими учащимися и преподавателями. I !емаловажны и умения избегать непродуктивного поведения (например, употребления наркотиков или алкоголя), распоряжаться денежными средствами и выстраивать эффективное общение (Кунсел, Кэмпбелл, Хезлетт и Уоис, 2001; Рейли, 1976). В целом и успешная учеба, и успешная работа непо­средственно обусловлены полученными декларативными и процедурными знания­ми. Успешная работа напрямую зависит от мотивированного применения декла­ративных и процедурных знаний при меньшем значении приобретения дополни­тельных знаний и навыков. Успешная учеба в классе зависит от непосредственной демонстрации декларативных и процедурных знаний, чему предшествовало вы­полнение множества других сложных и недостаточно четко определенных задач. Иными словами, новые знания были усвоены в ходе выполнения различных и сложных задач, которые возникают как внутри, так и за пределами аудитории.

Следовательно, как считает Кунсел с коллегами, хотя в условиях учебы боль­ше внимания уделяется приобретению знаний, gMOMem служить и служит сред­ством прогнозирования не только успешной учебы, но и работы. И там и там осу­ществляется учеба. И гам и там выполняются сложные или практические задачи. 11аконец, и успешная учеба, и успешная работа отчасти обусловлены уровнем ра­нее приобретенных знаний и умений. В результате один и тот же тест оценки g должен обладать прогностической валидностью относительно как работы, так и учебы, даже если он изначально разрабатывался для отбора учащихся в образо- вател ь11 ые уч реждеи ия.

Таким образом, на основе обзора обширной литературы теоретического и эм­пирического характера можно прийти к однозначному выводу о том, что любой тест на определение g будет валидным как в отношении учебы, так и работы, что доказывает значение этого фактора для разных сфер деятельности.

Однако как различные подходы к определению интеллекта, так и его струк­турный анализ не объясняют, почему существуют различия в способностях. Изу­чение причин индивидуальных различий позволяет понять, что же измеряют те­сты интеллекта. 11о прежде, чем перейти к этому, необходимо остановиться патом, каким представляется исследователям распределение количественных оценок ин­теллекта в популяции.

1. Распределение тестовых оценок интеллекта

Обычно предполагается нормальное распределение количественных показателей интеллекта (распределение по кривой Гаусса, рис. 4.6). Традиция эта исходит от Гальтона, который считал, что распределение интеллекта сходно с распределени­ем прочих биологических характеристик, например роста. Изучение распределе­ния интеллекта, оцененного с помощью таких наиболее популярных тестов, как Векслера и Стэнфорд—Вине, не подтвердило ожидаемых результатов. Фактиче­ское распределение отклонялось от нормального, причем это отклонение было наи­более выражено по отношению к краевым отрезкам нормальной кривой (т. е. ве­роятность появления очень высоких и очень низких IQ значительно большая, не­жели можно ожидать при нормальном распределении).

/(ля обоснования полученного распределения исходили из теории генетических вл ияний. 11слагалось, что ypouei п. шггеллекта зависит от сочетайiюго влияиия боль- шого количества генов. Распределение оказалось бы нормальным, если бы эффект каждого из множества этих генов был равным. Но определенные гены оказывают более сильное влияние, отсюда избыточное (сравнительно с нормальным) количе­ство лиц оказывается в краевых отрезках кривой распределения (Burl, 1963; и др.).

Понятно, что с равным успехом можем объяснить фактическое распределение исходя из теории социальных факторов. Если допустить совместное влияние гене­тических и социальных факторов, также создается распределение, отклоняющее­ся от нормального. Происходящие от поколения к поколению изменения в среде или наборах генов будут влиять на характер распределения. Как будет показано ниже, тесты интеллекта измеряют прежде всего степень приобщенности индиви­да к ценностям, представлениям, знаниям, существующим в определенной куль­туре. Исходя из этого распределение 10 будет зависеть от того, «в каких долях представлены в данной выборке лица с разными степенями приобщения к данной

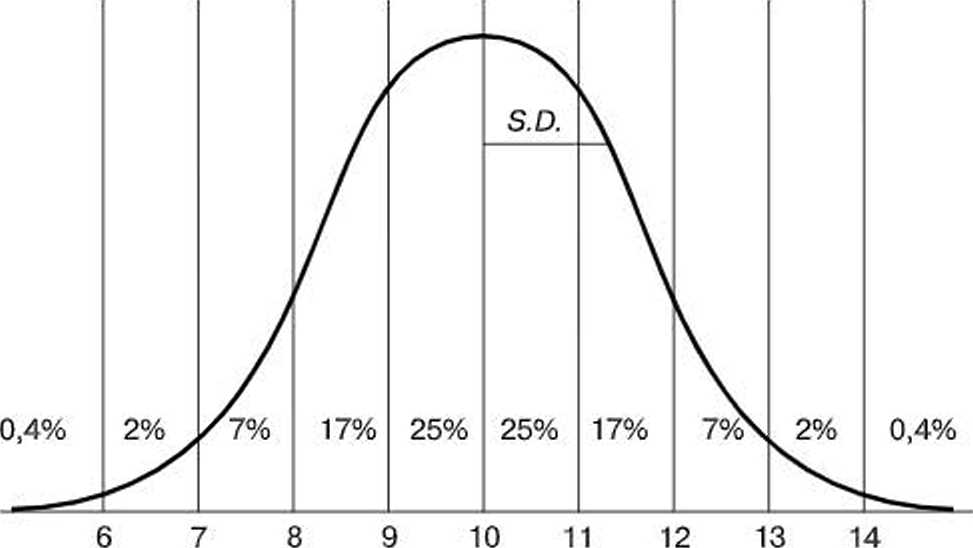


Рис. 4.6. Нормальное распределение 10 с указанием процента случаев,

отражающих его разные уровни

культуре, как она отражена в тесте; так как подбор испытуемых не может быть заранее предсказан, то и о характере распределения заранее ничего сказать нельзя» (Гуревич, 1980, с. 63).

А. Анастази (Anastasi, 1958) справедливо указывает на бессмысленность во­проса о том, каково реальное распределение какой-либо психологической харак­теристики, ибо мы не располагаем равностепенной шкалой ее измерения. Полу­чается, что инструмент, на основе которого можно определить распределение, по­строен с учетом его нормальности. Анастази отмечает, что обычно в ходе создания тестов из нормальности распределения исходят не как из эмпирически наблюда­емого факта, а потому что представленные таким образом показатели доступны многим достаточно простым приемам математико-статистического анализа.

1. Интеллект и наследственность

Насколько природа ограничивает (если ограничивает вообще) индивидуальное развитие интеллекта, каково влияние среды? Является ли наследственность той глухой стеной, за которую не проникают социальные воздействия, а если и про­никают, то их влияние почти неощутимо? А может быть, развитие интеллекта осу­ществляется под непосредственным воздействием среды?

Сразу отметим, что, отвечая на эти вопросы, мы выходим за рамки собственно психологических исследований. В конечном счете речь идет об эффективности таких социальных систем воздействия на человека, как обучение и воспитание. Может быть, любые усилия общества, направленные на обучение и воспитание своих членов, тщетны, поскольку каким родился, таким и умрешь? Обратимся к исследованиям.

Теория генетической обусловленности интеллекта наиболее давняя. Не исто­ки находим во многих известных философских системах. Значительная роль в распространении идеи о наследственности интеллекта принадлежит Гальтопу, который полагал, что талант и вообще психические свойства человека гак же на­следственны, как и его физические свойства. Он писал: «Примечательное непо­нимание оказывается распространенным относительно факта передачи таланта по наследственности. Обычно считается, что дети выдающихся людей глупы; что там, где большая мощь интеллекта кажется унаследованной, она передается с материн­ской стороны и что один сын обычно похищает талант всей семьи. Мои собствен­ные исследования привели меня к диаметрально противоположному заключению. Я нашел, что талант передается по наследству в весьма заметной степени, что мать ни в какой мере не обладает монополией передачи и что целые семьи талантли­вых людей чаще встречаются, чем такие, где только один человек одарен. Я под­тверждаю мои заключения статистикой, которую теперь продолжаю применять и которую считаю вполне достаточной для доказательства. Это только часть го­раздо большего материала, который я собрал для будущего тома па эту тему, все содержание которого метит в том же направлении» (Galton, 1865, р. 157).

В своей знаменитой книге «Наследственный гений: исследование его законов и следствий» (Hereditary genius: an inquiry into its laws and consequens), вышедшей в 1869 г. Гальтон сообщает, что он «бегло проследил родство около четырехсот знаменитых людей всех периодов истории, и в результате... этим почти полностью установилась теория, что гений наследствен, с известными ограничениями, кото­рые осталось исследовать».

Волее поздние исследования английского психолога Варта (Burt, 1940, 1966) еще более упрочили эту теорию. В данных Варта, о которых речь пойдет немного позднее, практически невозможно увидеть влияние среды на интеллект. И конеч­но, во все времена довольно сильным союзником концепции наследственности интеллекта был здравый смысл, ибо обыденные житейские наблюдения учили, что «яблоко от яблони недалеко падает».

15 своей современной формулировке теория наследственной детерминации интеллекта утверждает, что примерно 80% вариаций в количественных показа­телях способностей (/О) следует отнести за счет генетических различий между людьми (Jensen, 1969; Bvsenck, 1979; и др.). Высказываются и более умеренные взгляды, согласно которым влиянием наследственности объясняется от 25 до 65% индивидуальных различий в интеллекте.

Существуют три типа исследований, позволяющих сделать выводы о влиянии наследственности на интеллект в том виде, как он измеряется тестами.

1. Изучение зависимости оценок интеллекта родных и приемных детей от уровня интеллектуального развития родителей (усыновителей).
2. Изучение внутрипарного сходства по показателям интеллекта у генетиче­ски идентичных мопозиготпых (МВ) и дизиготных (ДЗ) близнецов, гено­типы которых различаются, как у обычных братьев и сестер.
3. Изучение степени интеллектуального подобия лиц с идентичным геноти­пом. но воспитывавшихся порознь (так называемый метод разлученных М3 бл изиецов).

Результаты многочисленных исследований (примерно ЗОтыс. корреляций), проведенных за рубежом, обобщены в табл. 4.3.

Эти данные в соответствующей литературе рассматриваются как наиболее до­стоверные, поскольку опираются на достаточно большие выборки, валидные ме­тодики и надежную диагностику зиготности. Хотя они и относятся к 1963 г., при­мерно такие же результаты мы находим и в новейших исследованиях (табл. 4.4).

И. В. Равич-Щербо (1999), комментируя последующие обобщения выполнен­ных в этом направлении нсихогенетических исследований (работы 1978-1980 гг.), указывает на то, что независимо от колебаний (добавим, весьма незначительных!) величины коэффициентов корреляции обнаруживается одна и та же закономер­ность. Эта закономерность выражается в том, что одинаковые гены дают высокое сходство по интеллекту даже в том случае, когда среда была разной. Из имеющих­ся данных делается вывод о том, «что в общих когнитивных способностях генети­ческие влияния обнаруживаются вполне отчетливо, отвечая в среднем примерно за 50% их вариативности, хотя оценки наследуемости колеблются в широких пре­делах 0,4-0,8. Это означает: от 40 до 80% различий между людьми но этому признаку объясняется различиями между ними по наследственности» (Равич- Щербо, 1999, с. 237). Данная позиция может быть охарактеризована как умерен­ная (действительно, в среднем 50% обеспечивается генами, а 50% — средовыми

*Таблица 4.3*

Сходство по уровню интеллекта в зависимости от степени генетической связи (по Erlenmeyer-Kimling, Jarvin, 1963)

К

2 \*

Степень родства £ 5 Обнаруженные коэфнциенты корреляции

2! г 1

| §• 0 0,1 0,2 0,3 0,4 0,5 0,0 0,7 0,8 0,9 1,0

u a

|  |  |
| --- | --- |
| Индивидуумы, не состоящие в родстве, но воспитанные | 0,00 |
| вместе |  |
| Приемный родитель и ребенок | 0,00 |
| Родитель и ребенок | 0,50 |
| Сиблинги, воспитанные | 0,50 |
| раздельно  Сиблинги, воспитанные | 0,50 |
| вместе |  |
| Однополые ДЗ близнецы | 0,50 |
| М3 близнецы, воспитанные | 1,00 |
| раздельно  М3 близнецы, воспитанные | 1,00 |
| вместе |  |



II ри меча н и с. Горизонтальные линии соответствуют диапазону сходства в различных исследованиях. Вертикальными линиями обозначены средние значения для всех обобщен­ных результатов.

Таблица 4.4

Корреляции теста интеллекта сиблингов по данным психогенетических исследований обычных семей, семей-усыновителей и близнецов (подростки и взрослые, исследования 1970-1990-х гг.)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Генетиче­ская г | Отношение | Тот же ДОМ? | IQ Корре­ляция | Количество  нар |
| 1,00 | Тот же человек, тестированный дважды | да | 0,90 |  |
| 1,00 | Идентич! **1** ые близнсцы | да | 0,86 | 4,672 |
| 1,00 | Идентичные близнецы | нет | 0,76 | 158 |
| 0,50 | ДЗ близнецы | да | 0,55 | 8,600 |
| 0,50 | ДЗ близнецы | пет | 0,35 | 112 |
| 0,50 | Биологические сиблинги | да | 0,47 | 26,473 |
| 0,50 | Биологические сиблинги | нет | 0,24 | 203 |
| 0,00 | Приемные сиблинги | да | 0,02 | 385 |

воздействиями) в отличие от вышеупомянутых взглядов, согласно которым роль генов определяющая.

Нели считать данные тестов интеллекта полностью обусловленными генети­ческими факторами, то следует ожидать, что корреляция между коэффициентом интеллекта биологических родителей и их детей останется неизменной вне за­висимости от того, воспитывались они ими или другими людьми. В то же время должна отсутствовать корреляция между усыновителями и приемными детьми (кстати, имеются данные о том, что корреляционная связь между IQ умственно от­сталых родителей и их детей отсутствует).

С. Джейкс (jencks, 1972), изучив основные исследования, приходит к выводу, что средняя величина коэффициента корреляции интеллекта биологических ро­дителей с их детьми составляет 0,55. 11о отношению к приемным детям этот пока­затель снижается до 0,28. По мнению М. Шифф и К. Девонтина (Schiff, Levontin, 1986), использование этих данных для обоснования идеи генетической предопре­деленности интеллекта является злоупотреблением методом корреляционного анализа. В тщательно выполненном исследовании эти авторы доказывают, что при сохранении корреляционной связи с биологическими родителями IQ приемных детей при помещении их в иную социальную среду может существенно изменяться.

Кроме того, сторонниками концепции наследуемости интеллекта игнорирует­ся тот факт, что семьи, в которые попадают приемные дети, не нейтральная стати­стическая выборка, а характеризуются определенной социальной однородностью. Однородность семей-усыновителей (удочерителей) снижает вариативность пара­метров, которые могут оказывать влияние на показатели тестов интеллекта, что статистически приводит к уменьшению коэффициента корреляции между небио­логическими родителями и их приемными детьми.

Одна из возможностей обойти этот «подводный камень» изучение семей, имеющих как собственных, так и приемных детей. Обзор этих работ, проведенный Кэмином (Kamin, 1974), показывает, что нет убедительных данных о влиянии ге­нотипа на количественные показатели тестов интеллекта. Как видно из габл. 4.5, усредненные величины коэффициентов корреляции равны: 0,26 — для родителей- усыновителей с приемными детьми и 0,35 - для родителей-усыновителей с их родными детьми.

Таблица 4.5

Корреляции интеллекта приемных и собственных детей с родителями в семьях, имеющих и тех и других детей

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Авторы исследования | Усыновленное дитя х усыновитель | Собственное дитя х усыновитель | Контрольное дитя х родитель |
| Фримэн и др. (Freeman et al., 1928) | 0,39 (N-169) | 0,35 (N-28) |  |
| Барке (Burks, 1928) | 0,20 (N- 174) |  | 0,52 (N- 100) |
| Лихай (Leahy, 19.35) | 0.18 (N-177) | 0,36 (N-20) | 0,60 (N- 173) |
| Среднее значение по всем исследованиям | 0,26 (N-520) | 0,35 (N-48) | 0,57 (N- 273) |

15 исследованиях, выполненных позднее, в частности в наиболее известном Те­хасском проекте, который был реализован в 1960-е гг., были получены несколько иные данные (табл. 4.6).

Таблица 4.6

IQ корреляции между родителями (первое тестирование) и детьми, тестированными дважды (повторное — через 10 лет)

Биологически несвязанные Биологически связанные

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| IQ тесты (родн гсль/рсбенок) | F-Ad | M-Ad | F-Na | M-Na | В-Ad |
| Родитель и ребенок в первом тестировании | |  |  |  |  |
| Векслер/ Векслер | 0,19 | 0,12 | 0,29 | 0,04 | 0,30 |
| Бета/Векслер | 0,08 | 0,10 | 0,09 | 0,14 | 0,23 |
| Родитель в первом тестировании с ребенком во втором | | |  |  |  |
| Векслер/Векслер | 0,10 | 0,05 | 0.32 | 0,14 | 0,39 |
| Бета/Векслер | 0,07 | -0,02 | 0,20 | 0,19 | 0,20 |
| Векслер/Бета | 0,15 | 0,07 | 0,10 | 0,01 | 0,78 |
| Бета/Бета | 0,08 | -0,02 | 0,20 | 0,21 | 0,33 |
| Количество пар | 248 257 | 242 248 | 90 9.3 | 87 90 | a |

Результаты этого десятилетнего исследования базируются на изучении .'500 те­хасских семей, которые имели одного (или более) приемного ребенка. Согласно полученным данным, корреляции уровневых оценок интеллекта усыновленных детей выше с биологическими матерями, чем с приемными родителями. Впрочем, не будем спешить делать вывод о том, что доказана наследуемость интеллекта. «Болевыми точками» метода приемных детей являются следующие.

1. Репрезентативность в популяции группы женщин, отдающих детей.
2. Возможное сходство между приемными и биологическими родителями.
3. Пренатальные влияния материнского организма на будущего ребенка, ко­торые не могут быть отнесены к генетическим факторам.

...Показано, что, во-первых, дети биологических родителей с низким интеллектом, по­павшие в хорошую среду, имеют интеллект значительно выше того, который мог быть предсказан по IQ родителей, но, во-вторых, в одинаково хорошей среде семей-усыно­вительниц распределение оценок интеллекта приемных детей существенно зависит от интеллекта биологических родителей; если они имели высокие (120) баллы IQ, 44% детей имеют столь же высокий интеллект и никто не имеет оценку ниже 95 баллов; если же родные родители имели 10 95, то у 15% детей IQ тоже ниже 95 баллов и никто нс имеет 120 баллов. Иначе говоря, в одинаково хорошей среде распределение оценок /О приемных детей сдвинуто в сторону высоких значений, если биологические родители имели высокий интеллект, и в сторону низких если они имели сниженный интеллект (подобного рода результаты вызвали остроумную реплику одного из психогенстиков: «Л учше всего считать, что интеллект на 100% зависит от генов, а на 100% от среды1») (Равич-Щербо, 1999, с. 104 1Г>5).

Второй тип исследований близнецовый, основывающийся на сопоставлении внутри пар ного сходства у М3 и /13 близнецов. При этом допускается примерное равенство постиатальных средовых воздействий для близнецов, входящих как

’ К этому высказыванию мы еще раз вернемся немного позднее, подводя итоги нсихогенстических исследовании в области интеллекта.

в М3, так и в ДЗ пары. Нели по какому-либо признаку М3 близнецы оказывают­ся внутрипарно более сходными, нежели ДЗ, то это означает формирование дан­ного признака под влиянием генотипа.

Давно известно, что показатели тестов интеллекта у М3 близнецов более сход­ны друге другом, нежели у ДЗ. Величина коэффициента корреляции варьирует от исследования к исследованию и находится в пределах от 0,76 до 0,94 для М3 и от 0,44 до 0,66 для ДЗ близнецов. Результаты значительного числа исследова­ний стремятся убедить нас в том, что степень роста интеллектуального подобия пропорциональна степени генетической связи. Хотя в преобладающем большин­стве исследований доказывается наследственная обусловленность интеллекта, в зарубежной литературе есть и другие данные. Так, при изучении всех детей, ро­дившихся в Англии, Шотландии и Уэльсе за одну неделю, было установлено, что величина внутрипарной корреляции у М3 близнецов, идентичных но полу и воз­расту, не превышает 0,3.

Представляют интерес и данные Камина, вносящие существенные поправки в кажущееся бесспорным представление об обусловленности интеллекта наслед­ственностью. Оказывается, что у М3 близнецов, в силу внешнего сходства, боль­шая вероятность оказаться в сходной окружающей среде, чем у ДЗ. Это подтверж­дается и отечественными психологическими исследованиями. Как пишет И. В. Ра- вич-Щербо, у М3 близнецов следует ожидать возникновения в раннем онтогенезе сходного типа двигательной активности, а в дальнейшем предпочтения однотип­ных игр, одного круга общения, что приводит к конвергенции психологических особенностей близнецов одной нары. Немаловажно и то, что однояйцевые близ­нецы воспитываются более сходно, чем двуяйцевые, окружающие стимулируют их идентичность, они больше сопоставляются друг с другом родителями, учите­лями и другими партнерами но контактам.

Наконец, ограниченность метода близнецов связана с тем, что должны быть учтены пренатальные особенности развития. В ряде случаев может сложиться ситуация, в которой один член пары будет иметь лучшее кровоснабжение, чем другой. Это приведет к большей зрелости и большему весу при рождении, а в по­следующем к лучшему развитию на начальном этапе онтогенеза.

Рассмотрим одно из наиболее значительных исследований интеллекта близне­цов, осуществленное в России (Кантонистова, 1980). Выло изучено 118 нар близ­нецов в возрасте от 7 до 16 лет (61 пара — М3 близнецы, 57 пар ДЗ близнецы) с использованием адаптированного варианта теста интеллекта Векслера для де­тей ( WISC). Основные результаты, полученные автором, представлены в табл. 4.7.

Данные свидетельствуют об относительно большем внутрипарном сходстве М3 близнецов по сравнению с ДЗ близнецами по подавляющему числу характе­ристик интеллекта. При этом наиболее существен вклад генотипа в дисперсию параметров вербального интеллекта, что противоречит результатам многочислен­ных психологических исследований. 11емало зарубежных работ свидетельствуют как раз об обратном, г. е. основными факторами, влияющими на уровень вербаль­ного интеллекта детей, измеренного этим тестом, являются факторы социальные.

В этом месте мы, достоверности ради, должны указать и на то, что в последнее время все в большем количестве зарубежных исследований обнаруживается боль­шая генетическая обусловленность именно вербальных тестов интеллекта. Отве-

Таблица 4.7

Внутрипарные корреляции у М3 и ДЗ близнецов по субтестам WISC и наличие генотипической компоненты в разные возрастные периоды (Кантонистова, 1980)

1 (аличие генотипической компоненты

Внутрипарные корреляции

Субтест Возраст, лет

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | гт | гдз | 7—10 | 11-13 | 14-16 |
| Осведомленность | 0,72 | 0,27 | + | + |  |
| Понимание | 0,50 | 0,17 | + | + | — |
| Арифметический | 0,72 | 0,49 | + | + | — |
| Сходство | 0,58 | 0,39 | + |  | — |
| Словарный | 0,7G | 0,37 | + | + | + |
| I (.ифровыс ряды | 0,57 | 0.1G |  | + | + |
| 1 Недостающие детали | 0,39 | 0,30 |  | + | — |
| 11оследоватсльные картинки | 0,31 | 0,05 |  | — | — |
| Кубики | 0,4 Г> | 0.44 |  |  | — |
| Составлс! **1** ие фи гур | 0,71 | 0,26 | + | + | — |
| Шифровка | 0,75 | 0,17 | + | + | + |
| Лабиринт | 0,25 | 0,26 |  |  |  |

При м сч а и и с. 11ервыс шесть субтестов вербальные, остальные невербальные (практи­ческие); «+» обозначает наличие генотипической компоненты, а « » отсутствие.

подтверждается данными самого автора о резком падении роди генотипа в возра­сте 14-15 лет. Иначе говоря, с возрастом у М3 близнецов происходит дифферен­циация средовых воздействий, как бы размыкающих близнецовую ситуацию.

Здесь следует отметить, что все рассуждения о сходстве-различии окружающей среды носят относительный характер. Дело в том, что, как очень верно замечает А. Лнастази, «индивидуальная окружающая среда включает в себя все стимулы, на которые организм реагирует. Из этого следует, что окружающая среда у двух индивидов всегда будет разной, даже если поместить их в одни и те же условия. Например, окружающая среда для живущих в одном доме брата и сестры будет различаться по многим важным параметрам» (Лнастази, 2001, с. 107 108).

Отмечаемое И. С. Кантон истовой влияние генотипа на словарный субтест во все возрастные периоды может быть объяснено не наследуемостью этого парамет­ра, а примерным равенством языковой среды у М3 близнецов, которые по этой причине, как известно, нередко отстают от обычных детей в развитии вербально­го интеллекта. Можно, с известными натяжками, согласиться с возможным влия­нием генотипа на показатели субтеста «шифровка», выполнение которого, поми­мо прочих факторов, определяется и присущим индивидууму темпом психиче­ской деятельности (впрочем, этот субтест, как любой другой, не может измерять исключительно природный темп психической активности индивидуума!).

1} более позднем исследовании, о котором нельзя не упомянуть хотя бы по при­чине малочисленности таковых в России и СПГ(М. С. Егорова, 11. М. Зырянова, С. Д. Пьянкова, 1993), выборка состояла из М3 и ДЗ близнецов, которые прохо­дили обследование трижды — в подготовительной группе детского сада (6,5 лет, 94 пары близнецов), в конце первого года обучения в школе (7,5 лет, 77 пар) и в конце третьего года обучения (9,5 лет, 51 пара). Интеллект измерялся с помощью детского варианта теста Векслера. Авторы обращают внимание на то, что возрас т­ные изменения показателей внутри парного сходства близнецов не носят того ли­нейного характера, который можно было ожидать на основе зарубежных данных. Сходство невербального интеллекта у М3 близнецов значимо увеличивается от

1. к 7,5 годам и опять уменьшается к 9,5 годам. У ДЗ близнецов наблюдалась сле­дующая динамика изменений внутри парного сходства: по вербальному интеллек­ту сходство увеличивается от 6,5 к 7,5 годам, а в 9,5 на том же уровне, что и в
2. лет. Сходство по невербальному интеллекту последовательно уменьшается, а сходство общего интеллекта сохраняется па одном и том же уровне в 6,5 и 7,5 лет, а затем (9,5 лет) значимо уменьшается. Резюмируем полученные данные.

* Вербальный интеллект
* 7,5 лет — вклад показателя наследуемости в фенотипическую дисперсию практически равен нулю.
* 6,5 и 9,5 лет — влияние общей среды определяет более половины измен­чивости.
* Невербальный интеллект

^ 6,5 лет — слабое влияние генотипического фактора.

* 7,5 и 9,5 лет — увеличение роли генотипического фактора более чем в два раза.

♦ Общий интеллект

❖ Последовательное увеличение значения показателя наследуемости.

Авторы этого исследования отмечают, что их результаты существенно отлича­ются от зарубежных. 'Гак, за рубежом получены данные о том, что в 7 лет показа­тель наследуемости определяет 84% вербального интеллекта (Сигал, 1985), тогда как из исследования М. С. Кгоровой и ее коллег следует, что этот показатель ра­вен 0,3, т. е. несуществен. Также, в противовес зарубежным данным, обнаружено увеличение влияния общей среды с началом обучения в школе. Авторы считают, что для интерпретации полученных результатов нужно исходить из анализа сре­ды. Преимущественно вербальный характер обучения способствует выравнива­нию показателей вербального интеллекта как в парах М3, так и в парах ДЗ близ­нецов. Невербальный интеллект, на который не влияет обучение, развивается в соответствии с возрастными нормами, и поэтому его вариативность, как полага­ют авторы, в значительной степени детерминирована генотипом.

Наконец, имеющий важнейшее значение третий тин исследований — изучение М3 близнецов, воспитывавшихся раздельно. Основная трудность, с которой здесь сталкиваемся, — редкость случаев обособленного воспитания таких близнецов. Всего было проведено пять таких исследований, в которых изучалось от 12 до 48 пар разлученных М3 близнецов. Полученные результаты представлены в табл. 4.8, куда помимо давних и широко известных работ включены данные «Миннесотского исследования близнецов, воспитанных отдельно» (ПроектMISTRA, 1990) и «Швед­ского исследования усыновления» (Проект SATSA, 1992). Коэффициенты корре­ляции колеблются от 0,64 ± 0,17 до 0,78 ± 0,07, т. е. несмотря на воспитание в раз­ных условиях степень интеллектуального подобия очень велика.

Таблица 4.8

Внутриклассовые корреляции, доверительные интервалы, размеры выборок и использованные для измерения /О тесты в пяти исследованиях монозиготных близнецов

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Исследования и использо- | Колиме- | Первое | Второе | Третье | Средний |
| ванные тесты (Первое/ Второе/Третье ) | ство пар | тестиро­  вание | тестиро­  вание | тестиро­  вание | показа­  тель |
| Ньюмен, Фримен, Ходлин- гер (1937) (Стэнфорд- Бине/Отис) | 19/19 | 0,08 ±0,12 | 0,74 ±0,10 |  | 0,71 |
| Жуел Нильсен (1980) (Векслер-Бел ьвыо/ Равен) | 12/12 | 0,04 ±0,17 | 0,73 ±0,13 |  | 0,09 |
| 111 и л дс (1902) (М и л л Хилл/Домино) | 38/37 | 0,74 ± 0,07 | 0,70 ±0,07 |  | 0,75 |
| Бушар, Дикксн, Мак-Ги, Сегал, Теллсген (1990а) WAIS/Равен/Милл Хилл | 48/42/43 | 0,09 ± 0,07 | 0,78 ± 0,07 | 0,78 ± 0,07 | 0,75 |
| Педерсен, Пломин, Нес­сельроде, Макклин (1992) | 45 | 0,78 ± 0,00 |  |  | 0.78 |
| Средневзвешенная корре- |  |  |  |  | 0,75 |

ляция

Интересно, что в вышеприведенную таблицу не попали наиболее репрезен­тативные но объему выборок (и долгое время считавшиеся классическими!) ре­зультаты изучения разлученных М3 близнецов, собранные уже упомянутым нами ранее Сирилом Бартом (Burt, 1955, 1966). Полученные им результаты стали основными для подтверждения генетической предопределенности интеллекта. Камин выдвигает принципиальные критические замечания, касающиеся данных Барта, который не приводит какой-либо информации об условиях среды воспи­тывавшихся врозь близнецов. Еще более удивительно то, что ученый упорно из­бегал описания использованных им тестов интеллекта, причем, отвечая на крити­ку, каждый раз называл разные методики.

11екоторые результаты, якобы полученные Бартом, совпадают вплоть до третье­го знака после занятой, несмотря на разные выборки и, возможно, методики. Вы­яснилось, что Барт часто ссылался на несуществующие работы, писал обзоры под псевдонимом, высоко оценивая в них собственные исследования. Он просто сфаб­риковал доказательства, подтверждающие его теорию, на которой в известной мере строилась система образования Великобритании. Впрочем, ученик Барта Айзенк (Eysenck, 1979) считает, что выведение результатов его учителя за рамки научных факторов не отражается на общей парадигме. Однако нужно вспомнить о том, что не кто иной, как Барт, в течение многих лет был знаменем этой парадигмы.

Во всех этих исследованиях необходимо как минимум дать ответы на два во­проса: что такое разлучение близнецов и насколько различны условия среды, в ко­торых находились близнецы? Анастази (Anastasi, 1958), проанализировав первое из приведенных в табл. 4.8 исследований, доказала, что внутрипариая разница баллов 1(2 тем больше, чем более различаются уровни образования близнецов.

11е менее подвержены критике и другие исследования. Так, Дж. Шилдс приво­дит величину коэффициента корреляции, равную 0,77, для 37 пар М3 близнецов, воспитывающихся порознь. При этом он сообщает, что фактически все близнецы воспитывались в совпадающих социально-экономических условиях (воспитыва­лись родственниками, между близнецами были частые контакты, очень немногие жили врозь с момента рождения). Для 5 нар близнецов, которые небыли обследо­ваны совместно (когда исследователь знал результаты одного, обследуя другого) в силу географической удаленности, корреляция была равна 0,11.

Еще одно часто упоминаемое исследование - уже достаточно давняя работа X. Ньюмен, Ф. Фримен и К. Холзингер (Newman, ITeeman, ilolzinger, 19.37). Од­нако и здесь обнаружен существенный методический просчет. Выборка раздель­но росших М3 близнецов была радикально отлична но возрасту от тех близнецов, которые росли вместе. Из этих данных можно прийти к заключению, что корре­ляция между врозь росшими М3 близнецами — следствие возрастных изменений в интеллекте, а не генетического сходства. Возраст вносит путаницу в расчеты ко­эффициентов корреляции и в другом не менее известном исследовании, осуще­ствленном И. Жуел-Иильсен (Juel-Nielsen, 1965).

В Миннесотском исследовании слабым местом можно назвать то, что разлу­ченные в возрасте около 5 месяцев и объединившиеся примерно в 30 лет М3 близ­нецы были обследованы более К) лет спустя. Хотя авторы и полагают, что опыт взрослого человека не влияет на результаты оценки его интеллекта, такое мнение более чем спорно.

Также следует помнить и о том, что, даже находясь в объективно разной среде, М3 близнецы будут благодаря своему сходству выделять в качестве актуальных для себя сходные элементы окружения, снижая тем самым психологический эф­фект различных внешних условий.

Критика методологии исследований разлученных близнецов в последнее вре­мя все чаще звучит в работах зарубежных психологов. 'Гак, Фарбер (Farber, 1981) не находит в этих работах убедительных данных о той роли, которую принято при­писывать генетическому фактору. Она пишет, что в этих исследованиях «много операций с числами, но мало прогресса, а иногда даже недостает здравого смыс­ла» (р. 22). Ховард Тайлор в своей книге «/О игра» (The IQ game: Л methodological inquiry into the heredite enviroment controversy, Taylor, 1980) в главе «Миф о разде­ленных идентичных близнецах» отмечает, что «подобие в образовательной, социо- экономической и межличностной средах, обозначаемых здесь (в анализируемых им исследованиях. - У/. Б.) как социальная среда, является главной причиной того, почему монозиготпые близнецы, представленные в профессиональной литерату­ре как отдельно сформировавшиеся, показывают сходные /О баллы. М3 близне­цовые пары, которые имеют сходную социальную среду (например, схожее обра­зование). имеют сходные показатели /О, а близнецовые пары, у которых отно­сительно различная социальная среда (особенно образование), имеют разные 10 показатели» (р. 92). Тем не менее, как подчеркивает один из участников Минне­сотского исследования Томас Бошард, «генетические факторы являются домини­рующим источником различий при измерении интеллекта взрослых людей в со­временных западных сообществах»1.

Таким образом, методические ошибки, допускаемые при сопоставлении ре­зультатов изучения М3 близнецов, находящихся в разных условиях, а сюда от­носится не только пренебрежение тщательным анализом среды, но и, например, сравнение данных, полученных в различных группах, использование нестандар- тизованных тестов, заставляют усомниться в обоснованности выводов из этих ис­следований. Утверждения о том, что интеллект, измеренный тестами для опреде­ления /Q, как пишет Айзенк, обладает прочной генетической основой, лишаются научного фундамента.

Помимо сказанного, следует учитывать и то, что практикуемые во многих ис­следованиях вычисления коэффициентов наследуемости интеллекта могут рас­сматриваться как процедура методически некорректная, а следовательно, полу­ченные результаты могут быть легко поставлены под сомнение. Речь идет о сле­дующих ограничениях расчетов показателей наследуемости:

1. понятие наследуемости применимо к популяциям, а не к отдельным инди­видам;
2. коэффициенты наследуемости применимы только к той популяции, на ко­торой они были получены;
3. наследуемость ничего не говорит о степени изменчивости признака.

Исследования последнего времени доказывают, что по мере развития даже мо- нозиготные близнецы все дальше биологически отдаляются друг от друга, в часг- ' Очень хотелось бы .задать автору этого высказывания вопрос: «11с следует ли из сказанною, что в во­сточных сообществах, к которым мы имеем честь принадлежать, дело обстоит совсем по-другому?»

мости показывают разную восприимчивость к болезням, в том числе и тем, кото­рые определяются генетическими факторами. Согласно исследованиям Фрага (Mario Fraga, 2004,2005), который изучал 40 пар монозиготных близнецов в воз­расте от 3 до 74 лет, оказалось, что у близнецов-детей генетических отличий по­чти нет, а с возрастом их все больше и больше.

После 28 лет жизни 00% пар показали весьма существенные отличия в своей генетике. При этом чем больше лет близнецы провели отдельно друг от друга (жили в разных местах), тем большие генетические отличия обнаруживались.

Па этом можно было бы и остановиться в кратком критическом анализе пси­хогенетических исследований интеллекта, занимающих так много места в совре­менной научной литературе и проводящихся уже не одно десятилетие. Подчерк­нем, что вниманию читателя были представлены ставшие уже традиционными аспекты критики психогенетических работ в области интеллекта. Па наш взгляд, этого недостаточно. 11оэтому автор этих строк хотел бы выделить основную ошиб­ку, допускаемую в этих исследованиях, ошибку, которая носит методологический характер. lie осмысление иногда выступает в парадоксальной форме, как напри­мер у Гордона и М. Лемонс (Gordon, Lemons, 1997), заявивших, что «все виды интеллектуального поведения на 100% наследственно обусловлены и на 100% детерминированы средой». Использование психогенетических методов является вполне удовлетворительным, с известными оговорками, когда речь идет, напри­мер, об изучении наследуемости некоторых заболеваний. Достигает цели приме­нение этих методов и в психофизиологических исследованиях. Перенесение пси­хогенетических методов для определения доли наследственного и природно обу­словленного в интеллекте, в том виде как он измеряется существующими тестами, лишено смысла. I Обоснованно собственно использование одних и тех же проце­дур, скажем, для изучения роли генотипа в формировании, с одной стороны, осо­бенностей энцефалограммы, а с другой интеллекта. При исследовании роли ге­нотипа в интеллекте происходит переход па качественно иной, психологический, уровень исследования, а имеющиеся методы предполагают значительно более про­стые, непосредственные связи и отношения, нежели те, которые реализуются на уровне интеллекта. Поэтому-тоу многих непредвзятых исследователей, начина­ющих знакомиться с психогенетическими исследованиями интеллекта, вызыва­ют недоумение постоянно подтверждающие друг друга данные о том, что роль ге­нетического фактора столь велика. Невольно напрашивается вопрос: видели ли вообще тесты интеллекта те, кто об этом пишет? Неужели для того, чтобы пра­вильно ответить на вопросы, в которых, например, спрашивается, как должен по­ступить человек, нашедший на улице конверт, на котором написан адрес и при­клеена почтовая марка (вопрос из теста Векслера), нужно иметь специальный ген?

Между биологическими качествами генов, составляющих индивидуальную наслед­ственность, и сложными функциями, лежащими в основе высших умственных способ­ностей и личности человека, находится множество опосредствующих звеньев. В каж­дом звене происходят сложные взаимодействия, в которых участвуют прошлые и на­стоящие условия окружающей среды, а также соответствующие побочные эффекты действия специфических генов. Конечный продукт отражает все многообразие влия­ний. структурных и функциональных, наследственных и связанных с окружающей сре­дой. Каждый психологический тест измеряет индивидуальную поведенческую модель.

Никакой тест и никакие уловки не позволяют проникнуть в то, что стоит за поведением индивида, или устранить прошлый опыт испытуемого. Все условия, влияющие на по­ведение, будут неизбежно отражаться на результатах теста... Никакие психологические тесты не измеряют гены! Иная постановка вопроса просто свидетельствует о непони­мании природы наследственности и ее роли в поведении (Лиастази, 2001, с. 10G 107).

И последнее, на чем хотелось бы остановиться. Теории, признающие генети­ческую обусловленность интеллекта, а существующие тесты - средством измере­ния его в «чистом», природном виде, могут быть использованы и используются в политических целях. В первую очередь это относится к сравнению результатов по тестам интеллекта в разных этнических группах. Обнаруживаемые различия могут интерпретироваться как интеллектуальное превосходство одной этничес­кой группы над другой. В США, как помним из истории измерений интеллекта, подобные интерпретации неоднократно приводили к серьезным волнениям сре­ди черного населения.

Поиск причин индивидуальных различий в интеллекте не ограничивается изу­чением влияния генетического фактора. Кратко остановимся назначении биоло­гической среды.

1. Интеллект и биологическая среда

Довольно расплывчатое понятие «биологическая среда», используемое в зарубеж­ных работах, объединяет значительное количество разнообразных переменных, большая часть которых характеризует особенности беременности, родов и неона­тального периода. 11асколько же зависимы индивидуальные различия в интеллек­те от биологической среды?

Наиболее представительным исследованием, посвященным изучению факто­ров биологической среды, является работа Ьромапа (Broman, Nichols, Kennedy, 1975), обследовавшего, совместно со своими коллегами, 53043 женщины в разных клиниках США. В работе представлены коэффициенты корреляций 132 парамет­ров с 1(2 в 4-летнем возрасте (примечательно, что наряду с многочисленными пре- и неонатальными характеристиками, а также особенностями родового про­цесса авторами охвачены расовые, социально-экономические и клинико-анамне­стические данные о семье и матери ребенка).

Прежде всего обнаруживается очевидная связь социально-экономических па­раметров с интеллектом (социально-экономический индекс семьи — 0,43, образо­вание матери — 0,35, наличие отца — 0,19 и т. п.). Кроме этих параметров, только 17 из оставшихся 125 дают корреляции от 0,11 до 0,37 с интеллектом в 4-летнем возрасте. К наиболее значимым из них относятся:

1. отсутствие — наличие полной экстракции плода при родах — 0,37;
2. количество посещений консультации для беременных — 0,25;
3. минимальная величина гематокрита во время беременности — 0,22;
4. минимальная величина гемоглобина — 0,21;
5. масса плода при рождении 0,17.

Связь между отсутствием экстракции плода при родах с более высоким /О в возрасте 4 лет (1) авторами не интерпретируется, хотя и является наиболеезна- чимой. Обращает на себя внимание то, что эта корреляция исчезает в том случае, когда группы черных и белых матерей рассматриваются отдельно.

Следующий параметр (2) без труда может быть понят в качестве социального. Ясно, что количество посещений консультации для беременных (при возможно­сти это осуществлять) во многом связано с общим уровнем культуры будущей ма­тери, при непосредственном участии которой будет в дальнейшем происходить умственное развитие ребенка. При совпадающих социально-экономическом ста­тусе и расе становится несущественной связь с интеллектом показателей гемато- крита и гемоглобина в период беременности (3, 4).

Как видно, полученные результаты указывают на то, что для крупных новорож­денных незначительно возрастает вероятность иметь более высокий /О в возрас­те 4 лет (5). (Коэффициенты корреляции: для массы плода при рождении 0,17, длины тела — 0,15, окружности головы 0,15.)

Однако ошибочно считать, что масса ребенка при рождении может оказывать непосредственное влияние на его интеллектуальное развитие. Эта весьма слабая корреляция фактически отсутствует в группе белых матерей (0,07) и незначитель­на для черных (0,11). Можно предположить, что за этими корреляциями скрыва­ются неравные социальные условия, в которых оказываются черные и белые дети после рождения.

Авторами этого исследования был использован регрессионный анализ для прогнозирования /О в 4-летнем возрасте на основе выделенных 132 параметров. Оказалось, что фактически все вариации в /О могут быть предсказаны на основе учета образования матери и показателей социально-экономического фона.

Из обсуждаемых здесь данных делается вывод о том, что особенности беремен­ности, родов и неонатальные характеристики не имеют сколь-нибудь существен­ного значения для объяснения индивидуальных различий в интеллекте. Это мо­жет вызвать недоумение, ибо хорошо известно, например, влияние патологии беременности на умственное развитие ребенка, /(ело здесь в том, что случаи вы­раженной патологии авторами не рассматриваются, так как на их основе нельзя сделать заключение о закономерностях взаимосвязи изучаемых параметров с IQ для популяции. Кроме того, следует учитывать и то обстоятельство, что описыва­емые авторами отклонения от «нормы» в протекании беременности и родов, спо­собные как-то повлиять на умственное развитие, вероятнее всего, компенсиру­ются за 4-летний период жизни ребенка. Дети, родившиеся с теми или иными от­клонениями, обычно становятся объектом повышенного внимания со стороны родителей, врачей и педагогов. Это еще одно свидетельство значения социальных факторов в развитии интеллекта.

11адо сказать, что отечественные исследования но этой проблеме, сегодня, к со­жалению, забытые, начаты были у нас значительно раньше, чем за рубежом. Речь идет о малоизвестной работе Г1. II. Блонского (1929), изучавшего связь /О млад­ших школьников с легкостью или трудностью родов. Хотя в его исследовании и не уточняется, что конкретно понимается иод «легкими» или «тяжелыми» родами, на значительном материале (140 школьников) показано, что так называемые труд­ные роды не оказывают неблагоприятного влияния на последующее интеллекту­альное развитие детей.

Вполне естественно, что многими исследователями неоднократно задавался вопрос о различиях в интеллекте между мужчинами и женщинами, тем более что массовые стереотипы, складывающиеся столетиями, внушали, что у женщин если не более слабый, то уж обязательно своеобразный ум.

1. Интеллект и половые различия

Обследование детей разного возраста показало, что на ранних этапах развития, примерно до 7 лет, девочки в своем интеллектуальном развитии обычно опережа­ют мальчиков. В дальнейшем эти различия сглаживаются, и взрослые женщины и мужчины не отличаются но усредненным показателям интеллектуального раз­вития. В то же время имеются данные о том, что число мужчин на обоих концах кривой нормального распределения, построенной но результатам измерения /Q, заметно превосходит число женщин. Иначе говоря, среди мужчин больше как тех, кто имеет высокий интеллект, так и тех, показатель /О которых приближается к умственной отсталости.

Результаты психометрических исследований также показывают, что у женщин более развит вербальный интеллект, а у мужчин — зрительно-пространственный. Немало дискуссий было посвящено математическим способностям мужчин и женщин. Обычно результаты исследований указывают на то, что математиче­ские способности мужчин превосходят способности женщин. Однако к резуль­татам подобных исследований нужно относиться с большой осторожностью. Скорее всего, женщины не ориентированы на занятие математикой, поскольку с раннего возраста привыкают к мысли о том, что это не их сфера деятельности. Как показано в современных исследованиях, успешность в том или ином виде де­ятельности обусловлена не только определенными способностями, но и соответ­ствием (несоответствием) успешности половой роли. И случаях, когда обнаружи­вается несоответствие успешности в какой-либо деятельности социальным или групповым стереотипам женской половой роли (например, в случае занятия ма­тематикой), может актуализироваться гак называемый мотив избегания успеха.

Очевидные физиологические различия между мужчинами и женщинами не­мало исследователей наталкивали на мысль о том, что имеются биологические основания различий в познавательной сфере. Так предполагалось существование генетического механизма наследования пространственных способностей (Staf­ford, 1961; и др.). Однако в последующих работах эти предположения не получили подтверждения. Различия в познавательной сфере также связывали с контроли­руемыми гормонами различиями вскорости созревания женщин и мужчин. Но и в этом случае отсутствуют экспериментальные доказательства. В последние годы достаточно активно ведутся работы, в которых различия в познавательной сфере связываются с функциональной специализацией мозговых полушарий. Согласно полученным результатам, отмечается более выраженная тенденция к литерализа­ции вербальных и пространственных способностей у мужчин и к билатеральному представительству обоих типов функций у женщин. В то же время все больше исследователей вполне справедливо приходят к выводу о том, что биологические интерпретации половых различий в познавательных способностях не могут объяс­нить всей сложности имеющихся данных.

15 целом нужно признать, что иол не оказывает значимого влияния на уровень интеллекта, измеряемого с помощью распространенных стандартизованных те­стов интеллекта.

1. Интеллект и питание

Многие из авторов исследований 1980 1990-х гг. стремились изучить влияние на интеллектуальное развитие детей особенностей их питания. К одним из наиболее известных относится исследование Шоенталера (Schoenthaler,1986), который изучал на протяжении нескольких лет изменения результатов выполнения Кали­форнийского теста достижений в зависимости от условий питания школьников Нью-Йорка. В ходе исследования из пищи детей постепенно устраняли синтети­ческие красители и вкусовые добавки, а также некоторые консерванты. В то же время из питания, также постепенно, исключали продукты, содержащие сахаро­зу. Результаты этого исследования представлены на графике (рис. 4.7).

В 1997 г. Айзенк и Шоенталер (Hysenck, Schoenthaler, 1997), обратившись к изучению влияния витаминов и минералов на коэффициент интеллекта, обоб­щили результаты наиболее значительных исследований. Эти авторы отмечают, что в любом из известных исследований наблюдался прирост невербального ин­теллекта при нормализации уровня витаминов и минералов в пище детей и под­ростков. Эмпирические данные но этим исследованиям представлены в табл. 4.9.

%

57- 55 - 53 - 51 - 49 47 45-

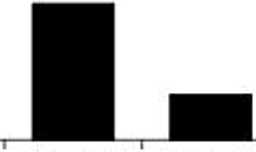
Средняя = 41,1%  
1976-1979

Средняя = 51,0%  
1979-1983

43- 41 -

39-

37-



**1976-77 1977-78 1978-79**

**Диета Диета Диета**

**не изме- не изме- не изме­нялась нялась нялась**

**1979-80**

**Первое**

**изме­**

**нение**

**диеты**

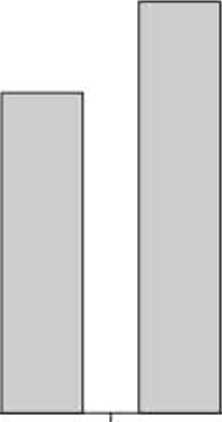
**1980-81**

**Второе**

**изме­**

**нение**

**диеты**



**1981-82 1982-83**

**Нетдопол- Третье нительного изме- изменения нение диеты диеты**

Перцептильные ранги, основанные на CAT - шкалах

**Перед изменением диеты**



|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Таблица 4.9  Прирост /О в группах, получавших пищевые добавки (по данным десяти независимых исследований) | | | | | | | |
| 1  ?  Автор и источник Ц  к | Возраст | Контроль­ная группа  Ш | Экспери­ментальная группа (JV) | Изменения п контроль­ной группе | Изменения в экспери­ментальной группе | Si. | Подъем IQ |
| Пептон и Робертс, a | 12-13 | 30 | 30 | 1,8 | 9.0 | 0.01 | +7.2 |
| 1988 |  | 26 |  | 4.0 |  |  | +5.0 |
| Нельсон и др., b | 7 12 | ЮГ, | ЮГ, | 12,4 | 15,7 | попе | +3,3 |
| 1990 |  |  |  |  |  |  |  |
| Кромби и др., | 11 13 | 44 | 42 | 1,5 | 3,9 | 0.22 | +2.4 |
| 1990 |  |  |  |  |  |  |  |
| Бентон и Баттс, | 3 | 87 | 80 | 2,0 | 5,0 | 0,02 | +3.0 |
| 1990 |  |  |  |  |  |  |  |
| Бентон и Кук, | Г> | 22 | 22 | 1,2 | 10,8 | 0,001 | +9,6 |
| 1991 |  |  |  |  |  |  |  |
| Шоенталер и др., | 13—16 | 11 | 15 | -1,0 | 5.0 | 0,05 | +6,0 |
| 1991а |  |  |  |  |  |  |  |
| Шоенталер и др., с | 12 и; | 100 | ЮГ, | 8.9 | 10,1 | 0,01 | + 1.0 |
| 19916 |  |  | 105 |  | 12,5 |  | +3.5 |
| Найдих и др., | 8 9 | 16 | 18 | 4,9 | 9.8 | 0.04 | +4,9 |
| 1993 |  |  |  |  |  |  |  |
| Шоенталер и Айзенк, d | 12 16 | 25 | 24 | 7,0 | 8.1 | 0,27 | +1,1 |
| 1994а |  |  | 30 |  | 8,5 |  | +0,5 |
|  |  |  | 21 |  | 11,1 |  | +4,1 |
| Шоенталер и др., е | 18 21 | 90 | 96 | 6,3 | 7,1 | 0,12 | +0.8 |
| 1994 |  |  | 90 |  | 8,9 |  | +2,6 |
| Средний показатель |  | 55G | 883 | 6,16 | 9,68 | 0,001 | +3,5 |

При м с ч а и и с. а 30 человек контрольной группы получали плацебо, а 26 не получали таблеток; b основной показатель невербального IQ сообщается, но это ненадежное из­мерение IQ: с три типа добавок сравнивались с плацебо; d три типа добавок сравнива­лись с плацебо; е два типа добавок сравнивались с плацебо.

По результатам собственной работы (для определения IQ использовались прог­рессивные матрицы Ранена и некоторые другие невербальные тесты) Айзенк и Шоенталер приходят к следующим выводам.

1. Неадекватные уровни минералов и витаминов в крови приводят к сниже­нию 10 детей ниже оптимального уровня.
2. Добавление в стандартную детскую диету витаминов и минералов может привести к значимому подъему невербального 10.
3. Этот эффект подъема касается только текучего интеллекта (невербальные тесты) и не относится к кристаллизованному интеллекту (вербальные тесты).
4. Чем младше ребенок, тем больше наблюдаемый эффект. Меньший эффект наблюдается у подростков.
5. Подъем /О не наблюдается у детей с адекватным уровнем в крови минера­лов и витаминов.
6. Дефицит витаминов имеет большее значение, чем дефицит минералов, за исключением, возможно, магния и железа.
7. Примерно у 20% американских детей, имеющих стандартную диету, при добавке витаминов и минералов происходит приращение /Q на 9 единиц.
8. Этот процент имеет тенденцию к повышению в условиях городского гетто и других групп детей, лишенных социальной опеки и т. п.
9. Средний показатель для всех обследованных детей относительно мал (3,5 /Q-единиц в среднем для всех исследований), потому что у большинства детей эффект приращения был незначителен или не наблюдался вообще.
10. Рассматриваемые эффекты, связанные с пищевыми микродобавками, про­являются на протяжении года и даже дольше.

Рассмотренные исследования подтверждают значимость ранней жизненной стимуляции, в нашем случае богатого витаминами питания, для психического развития детей.

Последнее, о чем хотелось бы упомянуть в этом разделе, - периодически об­суждаемый за рубежом вопрос о влиянии питания во время беременности на ко­личественные показатели интеллекта. В ряде исследований отмечается, что при недостаточно богатом витаминами питании матерей IQ их детей в 3-4-летием воз­расте был заметно ниже сравнительно с детьми, чьи матери получали полноцен­ное питание.

15 то же время показано, что голодание не ведет к структурным изменениям в мозге, замедляющим последующее интеллектуальное развитие. Правда, эти ре­зультаты получены при обследовании лиц с удовлетворительным питанием по­сле рождения. Очевидно, резкое ухудшение питания матери как во время беремен­ности, так и в первые месяцы после рождения может повлечь за собой снижение интеллектуального уровня ребенка, имеющее, скорее всего, обратимый характер. Как справедливо заметила А. Анастази, результаты подобных исследований напо­минают результаты экспериментов над белыми крысами, в которых было проде­монстрировано влияние недостаточного пренатального питания на способности этих животных к научению. Эта мысль Анастази 1} известной степени справедли­ва и в отношении вышерассмотренных работ но влиянию разного рода диет на умственное развитие детей. В конечном счете за невозможностью получения пол­ноценного питания стоят прежде всего факторы социалыю-средовые, тем более в тех случаях, когда речь идет о каких-либо культурно или регионально обуслов­ленных особенностях пищевых предпочтений индивидуумов.

1. Интеллект и социокультурная среда

Исследования, обращенные к изучению влияния социокультурных факторов, по­казывают их определяющее значение в формировании интеллекта. Коэффициент интеллекта не предопределен от рождения и существенно изменяется в зависимо­сти от социальных, культурных условий. Для обозначения переменных, которые,будучи взяты вместе, играют роль сравнительно устойчивого ситуативного факто­ра, в зарубежных исследованиях было введено понятие социально-экономическо­го статуса. К основным переменным, входящим в социально-экономический ста­тус индивида, относятся следующие основные: образование, род занятий (про­фессиональный статус) и уровень дохода. Разумеется, представляет значительный интерес влияние этих переменных (как, впрочем, и обобщенного показателя социо- экономического статуса) на интеллект, чему посвящено немало исследований.

Существенна зависимость интеллекта от образования. Достаточно упомянуть одно из наиболее представительных исследований, которым было охвачено 2300 человек, дифференцированных по уровню образования на пять групп (Л. II. Бо­рисова, 1974). Как и следовало ожидать, разрыв в уровне интеллекта между груп­пами увеличивался по мере повышения уровня образования. При этом особенно заметные изменения происходят в развитии вербального (словесного) интеллек­та, наиболее чувствительного к обучению (рис. 4.8).

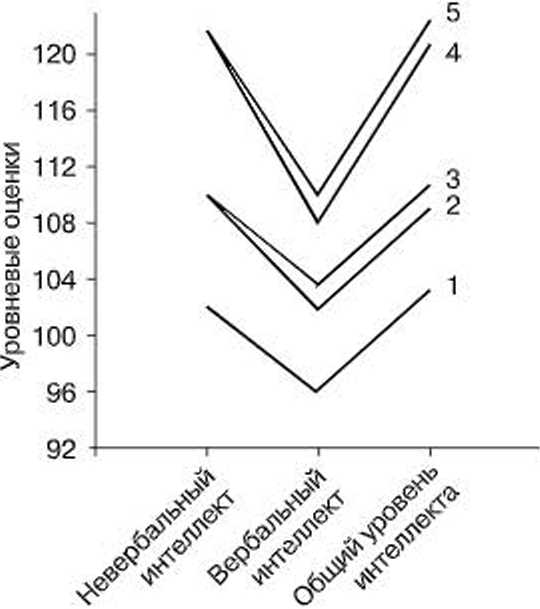


Рис. 4.8. Образование и уровень интеллектуального развития

IQ связан не только с образованием, но и зависит от условий, в которых проис­ходит его получение. Сравнение результатов обследования учащихся, которые обучались в школах, отличавшихся по уровню преподавания и развития матери­ально-технической базы, показало значительное влияние этих факторов на интел­лектуальные достижения.

Б свою очередь, уровень образования отца и матери, как отмечают многие ис­следователи, один из наиболее прогиостичпых показателей для развития интел­лекта ребенка. Так, в уже упоминавшемся исследовании II. С. Кантон истовой (1980), изучавшей близнецов и одиночно рожденных детей, было показано (при­мерно такие же результаты получены в многочисленных зарубежных работах), что коэффициент интеллекта детей уменьшается в соответствии со снижением обра­зовательного уровня родителей (табл. 4.10). [[53]](#footnote-54) [[54]](#footnote-55) [[55]](#footnote-56) [[56]](#footnote-57) [[57]](#footnote-58)

Таблица 4.10

Образование родителей и уровень интеллектуального развития детей

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа | Образование родителей | п | IQy | IQr | IQ, |
|  | Высшее | 84 | 103,86 | 103,23 | 103,94 |
| Близнецы | Среднее | 58 | 93,55 | 97,88 | 95,41 |
|  | Неполное среднее | 73 | 89,24 | 95,4 | 91,45 |
| Одиночно  рожденные | Высшее | 26 | 105,92 | 103,15 | 105,03 |
| Среднее | 22 | 98,36 | 99,09 | 98,72 |
| Неполное среднее | 16 | 95,43 | 96,56 | 95,68 |

При м с ч а и и е. 10V коэффициент интеллекта вербального, IQ,> коэффициент интел­лекта практического, IQ, общий коэффициент интеллекта.

Отметим, что уровень образования родителей положительно коррелируете по­казателями по шкалам, предназначенным для измерения родительской заботы о детях. Высокообразованные родители наиболее благотворно влияют на семей­ную среду. При этом отцы стремились к развитию у своих сыновей независимо­сти и индивидуального своеобразия, а матери поощряли эти качества в дочерях. Поданным Брэдли с коллегами (Bradley el al., 1989), именно благоприятная се­мейная среда в первые три года жизни обладает большим прогностическим зна­чением, нежели другие составляющие социоэконом и ческого статуса. Даже пока­затель дохода семьи уступает по своей значимости для когнитивного развития таким особенностям семейной среды, как отзывчивость родителей и возможность 11ользоваться разнообраз11ыми игрушками.

Образование опосредует связь между интеллектом и другой весьма значимой составляющей социоэкономического статуса профессией, ибо вполне понятно, что определенные виды деятельности, как раз именно те, которые имеют высокий социальный престиж, доступны только в случае обладания соответствующим обра­зованием. Одним из наиболее представительных исследований, раскрывающих связь между профессией человека и уровнем его интеллекта (хотя, очевидно, и не совсем верно отражающим современную ситуацию), можно назвать проведенное Т. Харрел­лом и М. Харреллом (I larrell, I larrell, 1945) обследование 18782 рекрутов, призван­ных на военную службу в воздушные силы армии США. Приведем лишь некоторые данные из списка, насчитывающего 74 профессии (табл. 4.11). Показатель интел­лекта определялся с помощью «Армейского общего классификационного теста».

Таблица 4.11

Профессия и уровень интеллекта

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Профессия | Количество | Показатель интеллекта |
| Бухгалтер | 172 | 128,1 |
| Инженер | 39 | 126,6 |
| Химик | 21 | 124,8 |
| Репортер | 45 | 124,5 |
| Учитель | 256 | 122,8 |
| Фотограф | 95 | 117,6 |
| Радиомастер | 267 | 115,3 |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Профессия | Количество | Показатель интеллекта |
| Машинист | 456 | 110,1 |
| Электрик | 289 | 109,0 |
| Пармсн | 98 | 102,2 |
| Шофер | 194 | 100,8 |
| Разнорабочий | 865 | 95,8 |
| Фермер | 700 | 92,7 |
| Углекоп | 77 | 87,7 |

Профессиональный статус, достигнутый родителями, будет влиять на уровень интеллектуального развития их детей, причем это влияние стабильно на протя­жении длительного времени. Джеймс Флинн (Flynn, 1999) суммирует данные, полученные в разных исследованиях начиная с 1932 г. (табл. 4.12).

Таблица 4.12

IQ детей, родители которых занимают высшее, среднее и нижнее места в профессиональной иерархии США1

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Шкала | Стэнфорд— Пине | wise | WISC-R | WISC-II1 |
| Год | 1932 |  | 1972 | 19X9 |
| Дети из высшего класса | 106,28 | 105,55 | 104,97 | 105,05 |
| Дети из среднего класса | 100,01 | 99,51 | 99,55 | 99,91 |
| Дети из низшего класса | 93,71 | 94,94 | 95,48 | 95,04 |
| Разница в 1(2 между детьми | 12,57 | 10,61 | 9,49 | 10,01 |

из высшего и низшего классов

Предпринимались и попытки создания моделей, раскрывающих связи интел­лекта с профессиональным статусом во взаимосвязи с полученным образовани­ем, образованием родителей и их профессией. Одна из таких моделей представле­на на рис. 4.9, она предложена О. Дункан с соавторами (1972).

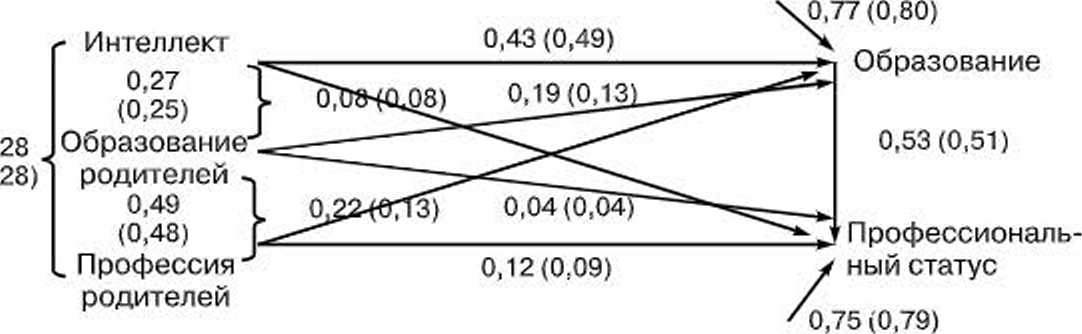


Рис. 4.9. Модель связи интеллекта с профессиональным статусом (Duncan et al., 1972)

Переменные, расположенные на рисунке слева и связанные линиями со стрел­ками на концах, рассматриваются как независимые. Отношения между этими пе­ременными не анализируются (принимаются как данные), а величины, располо­женные рядом, — коэффициенты корреляций, рассчитанные обычным способом. [[58]](#footnote-59)

В скобках приводятся данные, полученные независимо от первых. Каждая из не­зависимых переменных рассматривается в качестве детерминанты. Прямыелинии со стрелкой указывают направление влияния, предполагаемое в модели. Величи­ны рядом коэффициенты, полученные с помощью специальной статистической техники {path analysis), представляют влияние одной переменной на другую1. Подчеркнем, что использованная статистическая техника требует введения пред­положений о направлении причинного воздействия среди избранных переменных (стрелка указывает путь от причины к следствию), что и было сделано в соответ­ствии с поставленной задачей. Из этой диаграммы путей следует, что IQ положи­тельно и значимо связан с образованием и, как достаточно отчетливая тенденция, просматривается его связь с профессией родителей. Следует признать несуще­ственной прямую связь /Ос профессиональным статусом, который значимо опре­деляется полученным образованием и лишь как наметившаяся тенденция связан с профессией родителей.

Учет дохода отражен в другой модели, связывающей с ним IQ, образование и профессию (Дункан, 1967). Из этой модели следует (рис. 4.10), что наиболее от­четливо и непосредственно влияние на доход профессии (0,26), тогда как обра­зование и интеллект «на прямом пути» не имеют существенного воздействия на доход. Вполне понятно, что доход семьи, за счет которого в немалой степени со­здаются условия, благоприятные для приобщения ребенка к культуре, образова­нию, будет влиять на показатели психометрического интеллекта. Впрочем, как было уже доказано, причиной снижения коэффициента интеллекта у детей, жи­вущих в бедности, является прежде всего отсутствие у них некоторых навыков, которым легко научить, и опыта поведения в ситуации эксперимента.

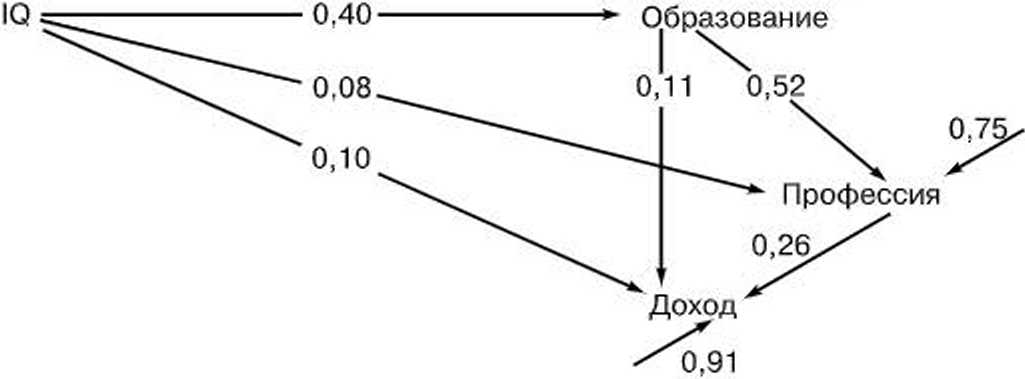


Рис. 4.10. Каузальная модель связей /О, образования, профессии и дохода

Уровневые характеристики социоэконом и чес кого статуса в целом (высокий, средний и низкий) оказывают влияние на многие связанные с интеллектом харак­теристики индивидуальности. Так, показано, что родители с низким социоэконо- мическим статусом склонны к выработке заметно менее эффективных стратегий решения проблем у своих детей, нежели родители, относящиеся к среднему уров- [[59]](#footnote-60) ню. В низкостатусиых семьях родители стремятся не к помощи ребенку в проблем­ных ситуациях, а решают проблему за него. 11 ри этом поощряющий независимость стиль семейного воспитания связан с более высоким показателем IQ ребенка.

Особо следует выделить исследования, свидетельствующие о неуклонном воз­растании уровня интеллекта в популяции. Изучение репрезентативных выборок американцев в период с 1932 по 1978 г. показало приращение /О в среднем на 13,8 балла за 46 лет (ср.: в работе Андерсона, изучавшего японцев в 1982 г., зафик­сировано приращение IQ на 7 баллов за 23 года, что связывается с социальными изменениями, начавшимися в Японии в 1930-е гг.). Позднее автор этого исследо­вания американский психолог Джеймс Флинн (Flynn, 1998) продемонстрировал возрастание со временем показателей /Q у британцев, голландцев, израильтян, норвежцев и бельгийцев (рис. 4.11).

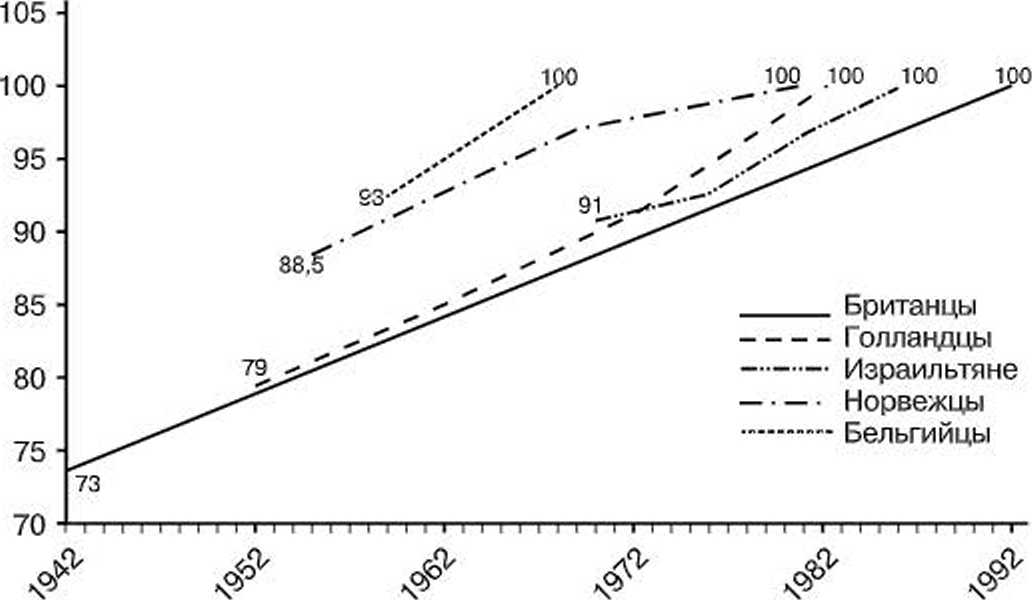


Рис. 4.11. Сравнительные показатели увеличения **10** у пяти национальностей

Флинн провел опрос наиболее авторитетных специалистов о причинах этого явления и получил два ответа.

1. Возрастание искушенности в процедуре тестирования.
2. Повышение уровня образования.

Впоследствии возрастание уровня интеллекта пытались связывать не только с этими двумя факторами, но также с улучшением питания, изменением социо- экономического статуса (в сторону его повышения), урбанизацией, а также влия­нием телевидения, видеоигр и компьютеров (Flynn, 1999).

Флинн считает, что такие объяснения роста /Q противоречат базовой психо­метрической концепции, хотя порой и исходят от ее ярых приверженцев[[60]](#footnote-61). Дей­ствительно, ни улучшение образования, ни такие плоды цивилизации, как все большая доступность информационных технологий, не могут объяснить повыше­ния /Q, если мы полагаем его генетическую обусловленность. Наиболее реали­стическое объяснение этого явления - социальный прогресс, влекущий за собой все более высокие требования к человеку. В этой связи уместно сослаться на ра­боты петербургских психологов, проведенные еще в 1970-е гг. Они свидетельству­ют о том, что показатель интеллекта, измеренного тестами, не является неизмен­ным. Возможно выделение некоторых периодов, характеризуемых более высоким или низким уровнем интеллекта, длительность которых зависима не только от воз­раста или образования, но и связана с конкретными социальными требованиями, предъявляемыми к человеку в различные годы жизни.

Флинн считает, что наши знания о факторах окружающей среды, определя­ющих /О, «более ограничены, чем мы подозреваем». Этот ученый полагает, что концепция генетического детерминизма социально опасна, поскольку устанавли­вает превосходство одних групп людей перед другими. Неслучайно одна из по­следних работ Флинна, опубликованная в журнале «Американский психолог» (American Psychologist, 1999), помещена под рубрикой «Поиск справедливости».

На основе своих исследований Флинн (Flynn, 1987,1998,1999) приходит к за­ключению, что с помощью известных тестов измеряется не интеллект, а некий его коррелят, обладающий достаточно слабой связью с интеллектом реальным (име­ется в виду тест Равена, но предполагается справедливость такого заключения и по отношению к другим тестам).

Такой вывод основан патом, что значительное приращение /О населения, от­мечаемое во многих развитых странах за последние десятилетия, никак не связано с интеллектуальными достижениями, к которым Флинн относит открытия и изоб­ретения в области науки п техники. В качестве примера приводятся следующие данные по приращению IQ в Голландии за 30 лет (табл. 4.13).

Таблица 4.13

Изменение /О за 30-летний период

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| IQ | Процент н популяции но годам | |
| 1952 | 1982 |
| 1.30 и выше | 2,27 | 25,25 |
| 140 и выше | 0,38 | 9,12 |
| 150 и выше | 0,04 | 2,27 |

По мнению исследователя, результат столь значительного возрастания в попу­ляции числа лице IQ, равным или превышающим 150 единиц, должен быть «куль­турным ренессансом» общества. Однако это не соответствует объективным дан­ным авторитетных голландских изданий, ведущих «учет» интеллектуальных до­стижений нации. Следовательно, тесты измеряют не интеллект, а то, что Флинн называет «способностью к решению абстрактных задач».

Слабость такой позиции заключается в том, что не следует непосредственно связывать интеллект, измеряемый тестами, с творческими способностями. Доста­точно давно известно, что IQ не позволяет судить о творческих способностях, в которых велика роль неинтеллектуальных факторов (см. также раздел «Интел­лект и личность»). Возрастающий уровень образованности населения развитых стран мира, находящий свое отражение в /О, ставит перед психодиагностикой ин­теллекта задачу регулярной рестандартизации используемых на практике тестов.

Культурная (субкультурная) обусловленность интеллекта выявлена в огром­ном количестве исследований, одно упоминание которых заняло бы многие стра­ницы. Сошлемся лишь на некоторые из них. Гак, были обнаружены различия в интеллекте, обусловленные местом проживания (город — деревня). У городских детей оказался более развитым вербальный интеллект, нежели практический, об­ратное наблюдалось у деревенских детей. Возможности приобщения к культуре большого города существенно влияют на развитие интеллекта. I (анример, средние показатели интеллекта негритянских детей школьного возраста, переселившихся в Нью-Йорк, существенно возрастали но мере их пребывания в большом городе.

Очень важно помнить о том, что измерение интеллекта изначально соотнесе­но с культурой. 'Гесты для измерения интеллекта создаются не в вакууме, а впол­не в определенных социальных условиях. В них учитываются нормы, стандарты поведения и мышления, присущие данной культуре. Уже в самых первых тестах, созданных Вине, нетрудно увидеть, что при их разработке исходили из обществен­ных требований, а также требований, предъявляемых к учащимся общеобразова­тельной школы того времени. Весьма характерно замечание известного француз­ского психолога Анри 11ьерона, касающееся трактовки интеллекта в работах Вине. Этот исследователь писал, что понимаемый таким образом интеллект выражает, но существу, суждение о ценности, отнесенное к сложному поведению.

В тесты интеллекта включают прежде всего социальные требования к индиви­дууму. В связи с этим Дункан с соавторами (Duncan et al., 1972) остроумно заме­чают, что «если бы первые тесты для определения коэффициента интеллекта были разработаны в обществе с культурой, в которой наиболее важное дело — охота, то иод общим интеллектом подразумевали бы остроту зрения, скорость бега, а от­нюдь не словарный запас, умение им пользоваться, способность оперировать сим­волами».

Соотнесенность тестов интеллекта с культурой и опытом определенной соци­альной группы ограничивает сферу их применения. Эти методики оказываются неадекватными для исследования лиц, принадлежащих к иной культуре, нежели та, в которой они разрабатывались. Сказанное имеет отношение не только к те­стированию интеллекта. Гудинаф и Харрис (цит. но: Анастази, 1982, кн.1, с. 262) приходят к выводу, что «поиск теста, свободного от влияния культуры, независи­мо от того, измеряет ли он интеллект, художественные способности, социально- психологические характеристики или любые другие черты, является иллюзор­ным». Сопоставление результатов тестирования интеллекта в различных этниче­ских группах лишено смысла. Сравнивать количественные показатели интеллекта можно лишь тогда, когда мы представляем интеллект как универсальное измере­ние. Игнорирование условий жизнедеятельности, активизирующих развитие, на­пример, не вербально-логического, а пространственно-образного типа переработ­ки информации, может привести к постановке ложного диагноза умственной от­сталости.

Специальный комитет ученых из разных стран, по роду своей деятельности связанных с изучением человека (психологи, социологи, генетики, антропологи),

комитет, созданный по инициативе ЮНЕСКО, в своем заключительном докумен­те отмечает: «Сейчас общепризнано, что тесты умственных способностей сами по себе не позволяют нам надежно разграничить то, что обусловлено природными способностями, и то, чтоявляется результатом влияния среды, обучения и воспи­тания. Везде, где удавалось выровнять различия, обусловленные влиянием сре­ды, тесты показывали существенное сходство умственных черт всех человеческих групп. Короче, при равных культурных возможностях для реализации своих по­тенций средние достижения членов каждой этнической группы приблизительно одинаковы» (циг. по: Кон, 1975, с. 145-147).

«11агруженность» тестов интеллекта культурой общества, в котором они созда­вались, рождает и известное разочарование в них. Некоторые специалисты в об­ласти психодиагностики на Западе предлагают отказаться от понятия интеллекта применительно к имеющимся сегодня тестам. Так, вводится понятие «адаптабель- ность», что означает индивидуально приобретенную адаптацию к культуре. Как известно, в последнем американском издании шкалы Стэнфорд—Биме понятие коэффициента интеллекта не используется. На смену ему приходит для многих более благозвучное понятие «стандартного возрастного балла».

На результаты тестов интеллекта влияет не только принадлежность обследу­емых к определенной культуре, социальной группе, но и «субкультурные» разли­чия. Даже в формально однородной выборке (обследуемые относятся к одному социальному слою, не различаются по возрасту, полу и образованию) обнаружи­ваются существенные различия между отдельными лицами, связанные с конкрет­ными условиями их микросреды.

В исследованиях московских психологов показано, что совокупность условий онтогенеза оказывает существенное влияние на результаты тестирования внешне однородных выборок (учащиеся 8-х классов нескольких московских школ). Из этого делается вывод о невозможности выделения общих норм умственного раз­вития даже для городских подростков. Авторы этого исследования даже считают, что на смену статистическим нормам должны прийти социально-психологические нормы, под которыми понимается система требований общества к психическому развитию индивидуума (Гуревич, Акимова, Козлова, 1986). Впрочем, это другая крайность, заводящая исследователя в дебри бескрайнего релятивизма норматив­ных показателей.

Таким образом, как конструирование тестов интеллекта, так и их применение преследуют цель выявления соответствия индивидуальных показателей некото­рому, определяемому общественными требованиями, эталону «нормального» пси­хического развития. 15 свою очередь, различия в 10 будут зависеть прежде всего от возможности приобщения индивидуума к культуре общества, а в этом решаю­щая роль принадлежит образованию.

1. Различия в интеллекте, обусловленные возрастом

Наш анализ причин индивидуальных различий в интеллекте будет неполным, если не упомянуть о тех изменениях, которые происходят с возрастом. Из того.

о чем говорилось выше, ясно, что коэффициент интеллекта — показатель весьма чувствительный по отношению ксредовым воздействиям, из которых одно из важ­нейших — это образование. Логично предположить, что по мере роста образова­тельного уровня во время активного развития индивида будет изменяться в сто­рону повышения и /О. Однако многие исследования показывают, что в период развития индивида успешность выполнения тестов интеллекта остается неизмен­ной. В чем здесь дело?

11аиболее полные данные, касающиеся динамики IQ, представлены в Ьерклей­ском лонгитюдном исследовании (Berkeley Growth Study, 1941). Испытуемых об­следовали многократно в различные периоды развития. Полученные коэффици­енты корреляции очень высоки (0,86 между IQ в возрасте 5, 6 и 7 лет и /О в 17 и 18 лет). Это значит, что около 80% вариаций в 17 и 18 лет можно прогнозировать в возрасте 5, 6 и 7 лет. Корреляция возрастает до 0,96 между Ю в 11, 12 и 13 лет и IQ в 17 и 18 лет.

Эти результаты получены на ограниченной и специфической выборке (обсле­дованные — дети из семей с высоким социально-экономическим статусом). 11асто- ящие данные, несмотря на их высокое прогностическое значение, не означают, что /О оставался неизменным между исследованиями. Размах этих изменений доста­точно велик. 'Гак, для возраста 6 мес. усредненное значение изменений 21,6, для 14 лет — 5,8 (при сравнении с 17-летними). 10 отдельных лиц резко отличаются в разные возрастные периоды. Около 50% IQ в 6, 7, 8 либо 9 лет на К) единиц или более отличаются от IQ в 17 лет. Таким образом, IQ сохраняет постоянство в ста­тистическом смысле этого слова (для группы, но не для индивида).

Анализируя данные подобных исследований, необходимо помнить о том, что периоду развития большинства людей присуще относительное постоянство сре­ды. Несущественные изменения отразятся и на /О. Исследования, направленные на поиск параметров, имеющих значение для предсказания снижения или повы­шения 10, указывают прежде всего на зависимость этого показателя от социаль­ных факторов. Значительные изменения связаны с родительской заботой об об­разовании ребенка, эмоциональным климатом воспитывающей его семьи. При этом наиболее существенно влияние уровня и характера образования, сказыва­ющееся сильнее, нежели социально-экономический статус семьи.

Увеличение с возрастом стабильности 10 объясняется кумулятивным харак­тером интеллектуального развития, «ведь в каждом возрасте интеллект индивида есть сумма уже имеющихся и вновь приобретенных навыков и знаний. Даже если приобретенное никак не связано с уже имеющимся у индивида, постоянное улуч­шение уровня выполнения теста можно объяснить пропорциональным увеличе­нием с возрастом общего количества навыков и знаний. Вот почему прогноз отно­сительно 10 на основе результатов 3-летнего ребенка для возраста 16 лет будет более точным, чем прогноз на основе результатов 3-летиего для 9 лет» (Анастази, 1982, с. 290). Кроме того, на общей стабильности IQ сказывается влияние имею­щихся навыков обучения на последующее обучение.

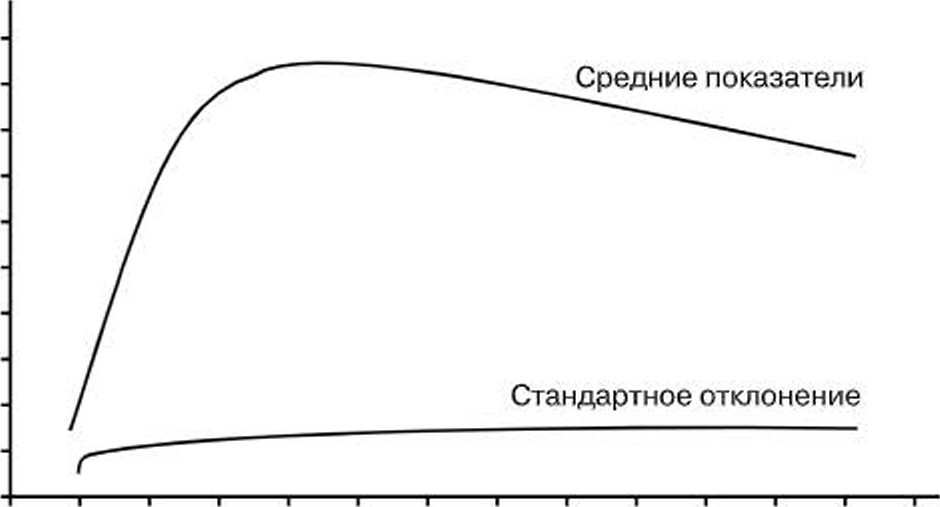
Сложность решения вопроса о возрастных изменениях в интеллекте обуслов­лена и техническими трудностями, поскольку в разные возрастные периоды ис­пользуются и разные тесты. Однако если эти трудности и преодолимы, тем не ме­нее возрастные различия 1(2 в период развития предстают в основном как разли­чия социальные.

Количественная оценка интеллекта не может отразить его качественных изме­нений, происходящих с возрастом. /О в 10 лет может быть связан значимой кор­реляцией с 1(2 в 17 лет у того же индивида. 11о считать, что в развитии интеллекта за это время не произошло никаких изменений, — глубочайшее заблуждение. Воз­растные индивидуальные различия в интеллекте не могут быть сведены к его ко­личественному показателю. Подтверждение этому мы находим в исследованиях, обращенных к изменениям IQ, происходящим в зрелом возрасте.

Долгое время считалось, что снижение интеллекта начинается в конце третье­го — начале четвертого десятилетия жизни (рис. 4.12) (строго говоря, вывод о воз­растном снижении делается на основе сравнения сумм шкальных оценок в разных возрастных группах). В современных тестах стандартное /О определяют соотне­сением суммарного шкального показателя испытуемого с нормой его возрастной группы. Поэтому, если индивидуальное возрастное снижение соответствует воз­растному снижению нормативной группы, /Q будет оставаться постоянным.

|  |  |
| --- | --- |
| S  с;  0) | 100 |
| Г“  03  со | 90 |
| со |  |
| о  г— | 80 |
| 1—  ф | 70 |
| .а |  |
| Е | 60 |
| о. | 50 |
| 5 |
| I  со | 40 |
| Г"  о  ф | 30 |
|  | 20 |
| а. | 10 |
| О | 0 |

Вывод об этом делался на основе поперечных срезов (одновременное обследо­вание разных возрастных групп). При такой организации исследования на соб­ственно возрастные изменения в интеллекте наслаиваются различия между поко­лениями. Лица старшего возраста будут хуже выполнять задания теста не пото­му, что они старше, а потому, что они, как правило, менее образованы. Обычно уровень образования старших поколений если не во всех, то во многих странах мира заметно отстает от их детей и внуков. Убедиться в этом нетрудно, заглянув в соответствующие статистические справочники но народонаселению. 11о не толь­ко образование, а и многие другие факторы будут влиять на различия между воз­растными группами. Изменения, происходящие в современном обществе, делают несравнимым жизненный опыт 20-летних и 70-летних.



5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65

Возраст, лет

Рис. 4.12. «Классическая» кривая снижения **10** с возрастом

Более надежные и обоснованные данные получены в лонгитюдных исследова­ниях, когда одних и тех же испытуемых тестируют в разные периоды их жизни. Таких работ немного, а наиболее известное из них Сиэтлское лонгитюдное ис­следование (SLS Seattle Longitudinal Study), начатое еще в 1956 г. Уже первые результаты (всего с 1956 но 1991 г. было проведено 6 циклов тестирования, иссле­дование продолжается и сегодня) показали, что возрастное снижение /Q весьма невелико или отсутствует вообще. Снижение /О оказывается сравнительно уме­ренным даже в 80 и 90 лет. Шайи и С. Стротер (Schaie, Strother, 1968) сравнили данные, полученные с помощью поперечных срезов, с результатами продольного исследования (были обследованы 500 испытуемых в возрасте от 20 до 70 лет с ис­пользованием теста РМЛ Терстоуна, а через 7 лет большую часть из них обследо­вали повторно той же методикой1). В первом случае («срезы») отчетливо обнару­живалось возрастное снижение, во втором слабо выраженное снижение или его отсутствие (рис. 4.15). Возрастные изменения, как это хорошо видно, различают­ся в зависимости от тестируемой способности. 15 общей мере интеллекта (1(2) ди­намика развития отдельных способностей оказывалась как бы затушеванной.

Значительная часть Сиэтлского исследования в 1980 1990-х гг. была посвя­щена изучению причин снижения результатов тестирования способностей улиц пожилого и старческого возраста. Среди этих причин называются плохое состоя­ние здоровья, бездеятельность, ослабленная мотивация, отсутствие непрерывно­го упражнения конкретных способностей.

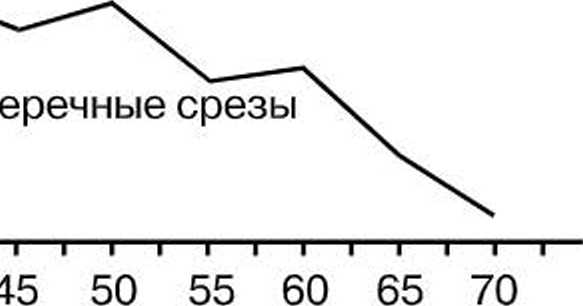
Здесь сделаем небольшое отступление, касающееся упражнения способностей. Речь идет о теории нереализуемых и оптимально реализуемых познавательных способностей, разработанной Денни.

Денни (Denney, 1982) постулирует два различных типа способностей: нереа­лизуемые, или нетренируемые (например, когда у человека не было возможности практиковаться в выполнении теста), и тренируемые, проявляющиеся при опти­мальной тренировке но выполнению тестовых задач. Характер возрастных изме­нений тех и других способностей полагается одинаковым, они имеют тенденцию к развитию до позднего юношеского возраста, затем начинают ослабевать. Автор этой концепции считает, что тренировка интеллектуальных функций имеет мень­шее значение в детском и пожилом возрасте, нежели в другие периоды. Это осно­вано на том, что наименьшая дифференциация между нереализуемыми и опти­мально реализуемыми способностями наблюдается именно в этих возрастных группах. Однако мнение о том, что тренировка интеллектуальных функций в по­жилом возрасте не приводит к заметным изменениям, оспаривается, причем весь­ма убедительно. 15 исследованиях Балтеса (о его концепции см. ниже) установле­но, что активирующие интеллект программы тренировок оказывают относитель­но быстрое и продолжительное благотворное влияние даже у лиц в возрасте от 70 до 90 лет. Как было установлено в лонгитюдных исследованиях, польза трениров­ки превышала среднюю потерю производительности 1} возрасте 60-80 лет. После­дующее развитие, причем до глубокой старости, интеллектуальных достижений объясняется феноменом «селективной оптимизации», суть которого в том, что

’ 15 1980-с гг. специально для этого исследования был разработан новый вариант теста Терстоуна тест Шайи—'Терстоуна для измерения умственных способностей взрослых людей.

э снижения по пространственному тесту

лонгитюд

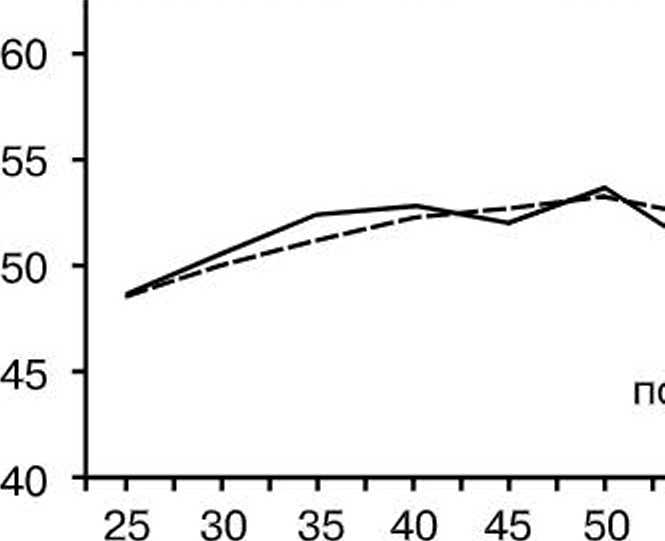


озраст, лет



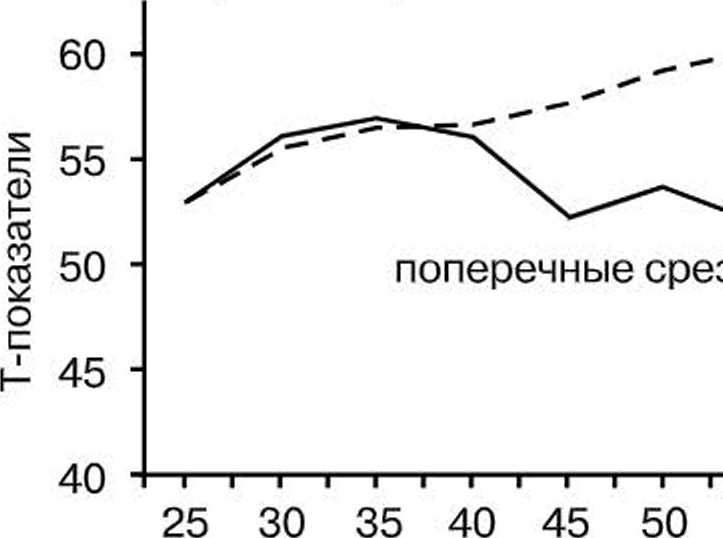
Оценка возрастного снижен

Возраст, /



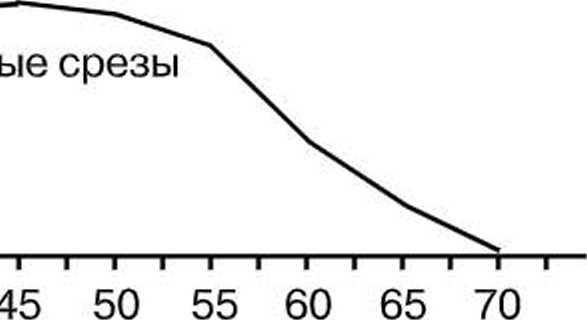
о градиента по тесту умозаключений

Оценка возрастного снижен



Возраст,

лонгитюд



озраст, лет

жение показателей по отдельным тестам, обнаруживаемое с помощью попереч

возрастает концентрация внимания на фактах и событиях, ограниченных интере­сами и деятельностью (путем освобождения от других обязанностей). Таким об­разом, происходит компенсация биологически снижающейся общей энергии улиц преклонного возраста.

В этой теории результаты, полученные с помощью тестов, измеряющих теку­чие способности, принято считать отражающими нереализованные способности они понимаются как таковые потому, что взрослым людям нет необходимости их часто использовать в своей жизнедеятельности. Результаты тестов, измеряющих кристаллизованные способности, характеризуют реализуемые, постоянно исполь­зуемые способности. Автор находит подтверждение своей теории в том, что она предсказывает результаты многочисленных исследований, свидетельствующие о возрастных изменениях в психометрическом интеллекте, а также разный эффект тренировки интеллекта в различные периоды жизни человека. 'Гем не менее в этой теории нет ответа па фундаментальный вопрос о значении, важности каждого типа способностей в интеллекте взрослого человека. Можно ли считать, что оптималь­но реализуемые и нереализуемые способности в равной мере значимы для оцени­вания интеллекта в разные периоды жизни человека?

Таким образом, можно вслед за Анастази прийти к выводу, что снижение ин­теллекта, «формально связываемое с возрастом, в действительности есть резуль­тат различий между поколениями или сообществами людей» (Анастази, 1982, с. 302). Она считает, что реальное снижение способностей, по-видимому, проис­ходит уже после того, как возраст человека значительно превысил 60 лет, и гораз­до сильнее связано с состоянием здоровья конкретного человека, нежели с его хронологическим возрастом. Очевидно, что на выраженность возрастных измене­ний в интеллекте будут влиять особенности изучаемой выборки (характер дея­тельности этих лиц, их образование, состояние здоровья, возможности стимуля­ции интеллектуальной активности и т. д.).

Г. Рудингер (Rudinger, 1972) на основе своих исследований показывает, что интеллектуальный потенциал пожилых и старых людей в большой степени зави­сит от факторов социальных (но его данным, эта зависимость от образования со­ставляет 20-30%, от профессии — 20, от иола 7-15, от состояния здоровья 8%). В поздние периоды жизни заметным становится влияние на IQ состояния здоровья. Гак, обнаружено ослабление интеллекта в возрастной группе от 60 до 69 лет у лиц с высоким артериальным давлением. Установлены связи и с другими физиологическими индикаторами. Представляют интерес работы, демонстриру­ющие, что на основе резкого снижения IQ в 5-10-летний период, предшествую­щий повторному исследованию, можно прогнозировать близость смерти в пожи­лом и старческом возрасте. Впрочем, как отмечает И. В. Давыдовский (1966), «бо­лезнь безотносительна к возрасту».

Определяющее значение социальных факторов в наличии или отсутствии воз­растного снижения /О показывает нам ограниченность этого показателя для ана­лиза собственно возрастных изменений в интеллекте. Конечно, интеллект моло­дых не может быть тождествен интеллекту старых. Нели у первых это скорее го­товность к решению новых задач, накоплению знаний, то у вторых — способность решать знакомые задачи на основе прошлого опыта. Происходящая с возрастом

перестройка структуры интеллекта, естественно, не находит своего отражения в его количественном показателе.

Вильямс с соавторами (Williams el а!., 1983) провели исследование, в котором людей пожилого возраста просили оценить свои способности к решению проблем, задач. Обследованные отмечали улучшение способностей с возрастом, что проти­воречило результатам тестирования. Расхождение это участники эксперимента объясняли тем, что в жизни им приходится решать не абстрактные задачи, а те, ко­торые реально существуют. При сравнении результатов обследования лиц моло­дого и пожилого возраста с помощью тестов, задания которых были приближены к интеллектуальным повседневным проблемам, возрастное снижение не наблюда­лось. Исходя из этого вполне правомерен вопрос: равноценны ли задания теста для отдельных лиц, интеллект которых определяем, в равной ли степени они новы?

Помимо этого, есть основания считать, что известное снижение способности к накоплению информации и оперированию ею у человека в пожилом и старче­ском возрасте «может компенсироваться и даже сверхкомнеисироваться продол­жающимся обогащением идеальных содержаний его мировоззрения, направлен­ности характера и “Я” системы <...> часто продолжают расти возможности лич­ности к рассмотрению действительности со всех новых и новых оригинальных точек зрения, определяемых все обогащающимися отношениями человека к ми­ру» (Додонов, 1985, с. 44). С возрастом особенно ярко проявляется взаимосвязь интеллекта и личностных особенностей.

Наконец, некоторые замечания, касающиеся гетерохронности в развитии и старении разных сторон интеллекта. В. Г. Ананьев (1968), основываясьна иссле­дованиях Бромлей, полагает, что «уже в 30-35 лет отмечается постепенная ста­билизация, а затем снижение невербальных функций, которое становится резко выраженным к 40 годам жизни. Между тем вербальные функции именно с этого момента прогрессируют наиболее интенсивно, достигая самого высокого уровня после 40-45 лет» (с. 152).

Это не представляется нам бесспорным. Резко выраженное снижение невер­бального интеллекта к 40-летнему возрасту не подтверждается исследованиями. Следует с большой осторожностью относиться к признакам возрастного снижения интеллекта, формально регистрируемым тестом. Как верно замечает Э. Я. Штерн­берг (1968), в этих случаях «должен быть поставлен вопрос о том, не изменились ли с возрастом значение и смысл этой способности в рамках психической деятельно­сти в целом настолько, что мы “измеряем” но существу несопоставимые процессы».

В так называемых операциональных моделях интеллектуального развития взрослых (Kramer, 1983; Pascual-I^one, 1983; Richards, Commons, 1984; Sinnott, 1984) изучают качественные изменения, происходящие с возрастом. Обращается внимание на новые когнитивные структуры, которые могут возникать в период взрослости. Единого мнения о том, в чем же новизна природы познания у взрос­лых людей, не существует. Тем не менее сторонники операционных моделей ин­теллекта сходятся в том, что когнитивное развитие у взрослых связано с необхо­димостью жить и действовать в мире релятивистском по своей природе. Эта реля­тивистская природа мира порождает противоречия в системе познания, которые необходимо синтезировать для создания целостной картины окружающей дей-

ствительности. Социальная среда усложняется на протяжении зрелости, требует изменения взглядов и ролей. Хотя в этих моделях нет ответа на вопрос о том, 1} чем собственно новизна природы мышления взрослых людей, из них следует, что традиционные тесты могут оказаться неадекватными при измерении интеллекта в разном возрасте.

В большинстве современных концепций следующие особенности интеллек­туального поведения в зрелом возрасте считаются наиболее существенными: адап- тированность к повседневной жизни, социальная компетентность (понимание людей и их поступков), развитые вербальные способности, умение решать новые задачи. Поданным С. Берга и Р. Стериберга (Berg, Sternberg, 1985), изучавшим субъективное мнение людей о том, что характеризует развитый интеллект (его поведенческие проявления) в возрасте 30, 50 и 70 лет, оказывается, что по мере старения все большее значение в поведении приобретают факторы, связанные с адаптацией к повседневной жизни.

Б ал тес и его коллеги (Bakes et al., 1984) предлагают собственную модель раз­вития интеллекта в зрелом возрасте. Они признают, что, хотя и возможно некото­рое ослабление интеллекта с возрастом, в целом интеллекту взрослых присущи устойчивость и рост. При этом подчеркивается роль адаптации человека в интел­лектуальном поведении. Предложенная Бал тесом с коллегами модель оперирует четырьмя конструктами: пластичность, многомерность, разнонаправленность и интериндивидуальная вариабельность. Пластичность интеллекта это возмож­ность гибких изменений интеллекта у индивида. Проведенные исследования но интеллектуальному тренингу пожилых людей показывают наличие пластично­сти в их интеллектуальном функционировании. Многомерность базируется на предположении, что интеллект состоит из множества способностей со специфи­ческими структурными свойствами, изменяющимися но мере развития. Экспери­ментально подтверждено, что с возрастом разные психометрические способности становятся более тесно взаимосвязанными и количество факторов интеллекта, обнаруживаемых с помощью факторного анализа, уменьшается. Разнонаправлен- иость предполагается появление отличающихся структурных изменений, которые происходят с разными способностями в течение жизни. Последний конструкт интериндивидуальная изменчивость — предполагает значительные различия меж­ду людьми в их интеллектуальном развитии во взрослом возрасте. Из существу­ющих исследований следует, что в определенной возрастной группе у отдельных индивидов может наблюдаться ослабление, у других — устойчивость, а у треть­их — повышение интеллектуального функционирования. Совместно эти четыре конструкта образуют динамическую основу для организации информации по раз­витию интеллекта взрослых.

11еофункционал истекая концепция Бал теса предстает как двухпроцессная мо­дель. 11остулируются два взаимосвязанных типа процессов развития. 11ервый про­цесс — «познание для познания» (механизм интеллекта). С его помощью описы­ваются возрастные изменения в основных формах мышления, связанных с инфор­мационными процессами и решением задач, изменения, происходящие в первой трети жизни человека. Второй процесс — прагматический интеллект, связанный с основными когнитивными навыками и другими интеллектуальными ресурсами,

приобретенными благодаря реализации первого процесса в решении повседнев­ных когнитивных проблем и приспособлении к среде. Предполагается, что второй процесс — наиболее существенный для последних двух третей жизни. Связывая интеллект взрослого человека с успешным функционированием в окружающей среде, авторы этой теории полагают (и с этим трудно не согласиться), что задания тестов, предназначенных для оценки интеллекта, отнюдь не в равной мере эффек­тивны для его измерения в разные периоды человеческой жизни. Исли при оцен­ке интеллекта детей обычно соглашаются с тем, что тесты должны быть разными для разных периодов детства, то возможность разных тестов для периода взрос­лости фактически не обсуждается. Вал тес и его коллеги полагают, что прагма­тический интеллект в большей степени характеризует интеллектуальную жизнь взрослых, чем традиционные когнитивные способности. Специфические прояв­ления прагматического интеллекта варьируют от человека к человеку в зависи­мости от особенностей индивидуальной адаптации. В общем, согласно этой тео­рии, с возрастом большее значение приобретают повседневные интеллектуальные способности и кристаллизованный интеллект, меньшее значение имеет текучий интеллект. К сожалению, В ал тес и его коллеги не разработал и эмпирических ме­тодов для определения повседневного интеллекта.

Возвращаясь к якобы происходящему после 40 лет снижению невербального интеллекта, нужно подчеркнуть, что его развитие и изменения в нем (как и в вер­бальном) связаны прежде всего с особенностями деятельности (следует помнить, что вербальная и невербальная шкалы в наиболее используемом тесте WAIS вза- имокоррелируют, а это означает известную произвольность в отнесении тестов к той или иной шкале). 11одтверждением этого служат и имеющиеся данные о том, что для лиц в возрасте ВО лет и более значительные различия в показателях вер­бальных и невербальных тестов определяются принадлежностью испытуемых к разным регионам, например сельскохозяйственному или промышленному.

Отмечаемое В. Г. Ананьевым и многими другими исследователями снижение количественных показателей невербального интеллекта с возрастом обусловлено специфичными для измеряющих его тестов требованиями к визуально-моторной координации и скорости исполнения. Однако заметное и хорошо известное па­дение по мере старения скорости, точности и координации действий возможно при сохранении качества интеллектуальной деятельности, т. е. без снижения ее уровня. Обратим внимание на то, что и хрестоматийное снижение скорости реше­ния ряда невербальных задач у лиц старческого возраста может не происходить. II. В. Иванова (1984) изучала особенности решения невербальных образных за­дач (так называемые задачи М. Вон гарда) жителями Абхазии в возрасте от 83 до 103 лет. Контрольная группа состояла из проживающих в той же местности лю­дей в возрасте от 31 года до 55 лет. Оказалось, что правильность решения задач в обеих группах была одинаково высокой, а скорость их решения людьми старче­ского возраста в среднем превосходила показатели контрольной группы. Тем не менее ясно, что наиболее чувствительной к возрасту чаще всего оказывается ис­полнительская (performance) сторона интеллекта, но ее не следует отождествлять с невербальным (практическим) интеллектом.

1. Различия в интеллекте, обусловленные числом детей в семье и очередностью их рождения

Идея о том, что очередность рождения имеет связь с разными психологическими характеристиками, была высказана Ф. Гальтоном в его книге «Английские люди науки. Их природа и питание»1 (English men of Science. Their nature and nurture, 1874). Гальтон устанавливает, что выдающиеся люди британской науки очень ча­сто являются перворожденными в семье. Взаимосвязь психологических перемен­ных с очередностью рождения интересовала многих ученых, предпринимались неоднократные попытки объяснения этого феномена. Одно из известных предпо­ложений, сыгравших определенную роль в теории личности, разработанной А. Ад­лером, - положение о «сохранении традиций». Согласно этой гипотезе, перво­рожденный ребенок более пригоден, чем дитя, появившееся позднее, принять тра- дицио!111 ые семей н ые opueiггаци и. И пая точ ка зрения 11 редставле!ia c ropoi 111 иками теории «семейного ресурса», согласно которой каждый новый ребенок приводит к большему напряжению в возможности использования семейных ресурсов, вклю­чая деньги, домашнее пространство и внимание родителей. К новейшим теориям очередности рождения может быть отнесена теория, развиваемая Фрэнком Сал- ловэем (Sulloway, 1996). Он полагает (не без влияния адлеровской гипотезы), что перворожденные дети имеют преимущество в построении и поддержании роди­тельских и семейных устоев, тогда как рожденные позднее будут более успешны в своих бунтарских тенденциях, они более радикальны.

У детей из многодетных семей обычно отмечаются более низкие показатели но тестам интеллекта, чем у детей из малочисленных семей, и это замечено многими и давно. Помимо численности семьи на интеллектуальное развитие, по материа­лам зарубежных исследований, существенно влияет очередность рождения.

К. Зайоиц и О. Маркус (Zajonc, Markus, 1975) провели анализ данных Л. Бел­монт и Ф. Маролла (Belmont, Marolla, 1973), обследовавших свыше 386000 испы­туемых (высокооднородиая выборка, состоящая из призываемых в армию), кото­рый позволяет сделать следующие выводы (результаты представлены на графи­ке — рис. 4.14):

* уровень интеллекта, измеренного тестом Равепа, у детей снижается с уве­личением численности семьи;
* в семьях с одинаковой численностью детей родившиеся раньше имеют бо­лее высокий уровень интеллекта но сравнению с рожденными позднее (это снижение интеллекта у последних нельзя объяснить с генетических пози­ций, поскольку у детей одной семьи комбинация родительских генов все­гда случайная).

Причины этих различий неоднократно обсуждались в литературе. Р. Зайоиц и X. Маркус (Zajonc, Markus, 1975), последователи теории «семейного ресурса», предложили так называемую модель совместного воздействия, объясняющую, по

: Иод термином «питание» Гальтон понимал нее факторы среды, влияющие на организм человека.

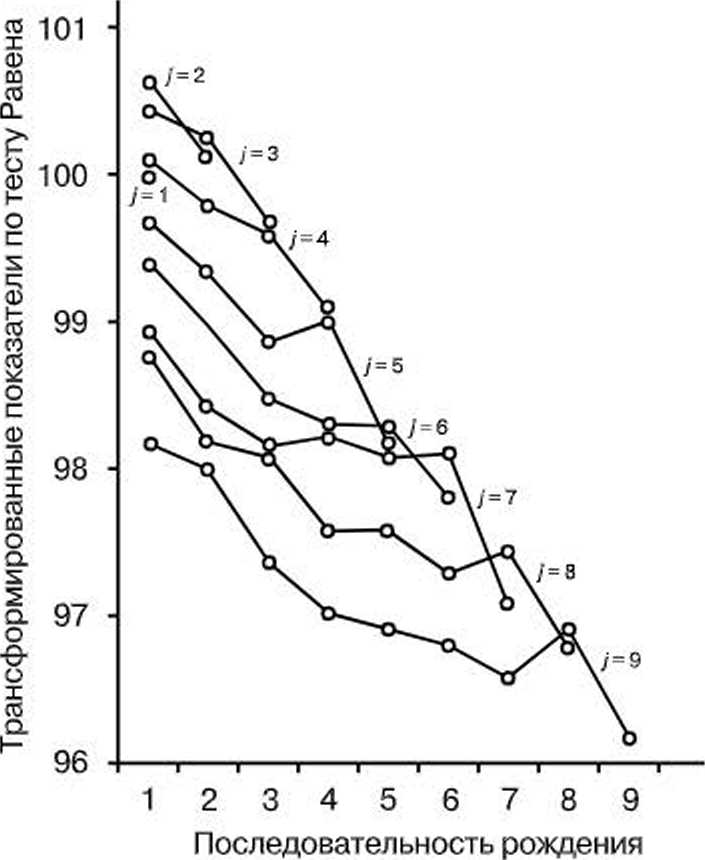


Рис. 4.14. Очередность рождения, размеры семьи и интеллект

их мнению, обнаруженные закономерности. Исходное положение модели заклю­чается в том, что интеллектуальный уровень ребенка определяется интеллекту­альным уровнем семьи, всех ее членов. Зная уровень интеллекта каждого члена семьи, нетрудно рассчитать так называемый «средний показатель интеллектуаль­ного уровня семьи». Например, если уровень интеллекта каждого из родителей равен 120, то у первого ребенка интеллект будет формироваться в интеллектуаль­ной среде, равной 80(120 + 120 + 0= 240; 240 :3 = 80). Второй ребенок, предполо­жим, родился в то время, когда показатель первого достиг 30. Следовательно, ин­теллектуальный уровень семьи при рождении второго ребенка понизился до 67,5 и т. д. Согласно этой модели, получается, что в малых семьях со значительным ин­тервалом между датами рождения детей следует ожидать наиболее благоприят­ных условий для интеллектуального развития.

Позднее авторы заметно усложняют расчеты в своей модели интеллектуаль­ного развития. Зайонц и Маркус выражают модель интеллектуального развития следую щи м д и ффере» щиальи ы м у ра в иен нем:

*Mi{l)* = Mij(L-\) + at + Xn (1)

где Mg(t) уровень умственной зрелости, достигнутый в I лет г ребенком в семье из п членов, среди которых /детей; сумма а, + /ч выражает размер интеллектуаль­ного роста, накапливаемого ежегодно, а, отражает рост, определяемый интел-

лектуальной средой семьи; X, — ежегодный рост, определяемый особыми обстоя­тельствами развития последнего ребенка в семье.

В модели полагается, что воздействие факторов семейной среды на интеллек­туальное развитие ребенка неодинаково в разных возрастах. Например, появле­ние брата или сестры для ребенка 3 лет более существенно, нежели для ребенка 12 лет. Авторы модели предположили, что влияние семьи на интеллектуальное развитие ребенка может быть представлено с помощью так называемой сигмовид­ной функции возраста, иначе говоря, функцией вида

/(0 = 1 -\*\*\*,

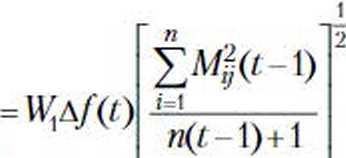
где к константа роста, а/ возраст. Таким образом, два слагаемых а, и X, выра­жены как взвешенные ежегодные прибавки в этой функции:

Д/(£) = (1 e-kV) (1 e-\*V-i>2) = e-\*,<'~i>2

(X

/

\_ W.,LtА/(/)А/(т) (л,-1)2



где Ur, и \V2 веса слагаемых/(0 = 1 <■ возраст ребенка, следующего за

данным; Lt - индекс последнего ребенка, равный 0 для того, который в / лет не имел младших братьев или сестер, и равный 1 в остальных случаях. Веса 1Г, и \V> представляют собой метрические вклады компонент в интеллектуальное разви­тие и должны оцениваться в соответствии с экспериментальными данными и при использовании коэффициента корреляции Пирсона. Из возможных значений кон­стант выбираются те, коэффициент корреляции которых максимален. Константа к в /(О и /(т) также должна быть заранее оценена, она отражает скорость роста на­коплений. Эта константа обычно различна для разных тестов и популяций.

С помощью уравнения (2) оценивается интеллектуальная среда семьи, скла­дывающаяся из интеллектуальных уровней членов семьи (квадратный корень из уровней интеллекта членов семьи). Получается, что появление в семье взрослого повышает качество интеллектуальной среды, а ребенка — ухудшает. В то же вре­мя Х{ для последнего ребенка в семье равна 0 (уравнение 3), потому что этот ребе­нок всегда находится в худшем положении сравнительное другими детьми. Он ли­шен возможности объяснять правила игр, значение слов, событий и т. и. В свою очередь, старшие дети при появлении нового члена семьи оказываются под воздей­ствием двух разнополюсных факторов. С одной стороны, происходит обеднение интеллектуальной среды, с другой старшие дети получают возможность реали­зации функции обучения, ускоряя собственное развитие (значение X, становится положительным). Зайонц считает, что при рождении очередного ребенка, в слу­чае когда старшие дети в семье не достигли 14 лет, происходит временное замед­ление их интеллектуального развития.

Как относиться к рассмотренной модели? Вне зависимости от использования простого или более сложного вариантов расчета, бросается в глаза известная ме­ханистичность модели. Правомерно ли говорить о снижении интеллектуальной среды семьи при рождении уже первого ребенка? Разве можно считать, что его интеллект формируется вереде, которая представлена уровнем интеллекта роди­телей плюс интеллект (?!) новорожденного? Насколько справедливо рассматри­вать интеллектуальную среду семьи как простую сумму интеллектуальных (пси­хометрических!) уровней родителей? Нам представляется, что расчет интеллек­туального потенциала семьи, уподобленный расчету ее финансовых доходов, неприемлем в принципе. Интеллектуальная среда семьи (задаваемая родителями, а не новорожденным!), в которую попадает появившийся на свет ребенок, оста­ется той же самой, что и до его рождения. Естественно, она может изменяться, причем как в лучшую, так и в худшую сторону. Ухудшение интеллектуальной среды может происходить и под влиянием появления новых детей в семье, кото­рые могут, например, забирать все больше времени у родителей на их воспитание, т. е. того времени, которое ранее отводилось самообразованию, путешествиям, просмотру кинофильмов и т. и. Однако это не есть обязательное условие.

Известно, что на первых этапах жизни ребенка огромное значение для психи­ческого развития в целом, и интеллектуального в том числе, имеет установление родителями активного и постоянного эмоционального контакта с младенцем, со­здание и поддержание для него условий эмоционального комфорта. Вероятно, этот фактор будет определяющим на самых ранних стадиях развития, а не психо­метрический интеллект родителей, который может приобретать то или иное зна­чение для ребенка в старшем возрасте.

Вайонц, в подтверждение действенности своей модели утверждает, что она поз­воляет предсказать уровень интеллектуального развития последующих поколе­ний. 'Гак, в 1976 г. он объявил о том, что у американских учащихся баллы по тесту школьных способностей будут снижаться вплоть до 1980 г. При этом он опирался на статистические данные о росте среднего размера семьи в предшествующий пе­риод. Предсказание подтвердилось. После 1980 г. стал наблюдаться рост показате­лей тестов школьных способностей. Нам представляется, что такие предсказания вовсе не подтверждают истинности предложенной модели и могут быть осуществ­лены на основании анализа других феноменов, возникающих при увеличении раз­мера семьи, например изменение социоэкономического статуса и др. I (еслучайно многими исследователями отмечается, что модель работает только при анализе больших выборок и часто оказывается несостоятельной для объяснения индиви­дуальных случаев. Р. Пломин (Plomin, 1986) считает, что «при рассмотрении ин­дивидуальных показателей модель может объяснить на основе факторов порядка рождения и размера семьи менее чем 2% вариаций».

11екоторые исследователи склонны рассматривать порядок рождения как ар­тефакт (Дж. Роджерс, 2000; и др.). Вышеупомянутый Фрэнк Салловэй, указыва­ющий на связь радикализма и очередности рождения, отмечает, что «<...> очеред­ность рождения не является реальной причиной радикального мышления, даже высоко коррелируя с ним. 11о фактор очередности рождения может быть представ­лен как выполняющий функцию представительства {proxy)».

Таким образом получается, что фактор очередности рождения может высту­пать как представитель многих различных показателей, включая образование родителей, их уровень интеллекта, социоэкоиомический статус семьи, вес при рождении и преждевременные роды. Например, во многих исследованиях отме­чается то, что родители с низким уровнем образования имеют большие семьи. Предположим, у седьмого ребенка, растущего в такой семье, обнаруживается не­высокий уровень интеллекта. В этом случае очередность рождения не причина, а непрямой показатель родительского образования.

В исследованиях советских психологов, многие из которых, как уже говори­лось, были надолго забыты, ранее, чем в зарубежных работах, были получены све­дения о связи уровня интеллектуального развития детей с очередностью их рож­дения. II. II. Блонский (1929), обследовавший учащихся начальных классов, при­ходит к выводу, что связь между 10 школьников и, как он пишет, «порядковым номером их рождения» не выступает достаточно ясно. Однако все-таки заметно, что дети с низким IQ имеют наиболее высокий помер беременности (седьмой и вы­ше), а дети с высоким /О — наиболее низкий. Данные, полученные II. II. Блон­ским, представлены 1} табл. 4.14.

Наиболее удовлетворительным объяснением снижения интеллекта детей из многодетных семей можно считать предположение о том, что в этих семьях зача­стую создается среда, недостаточно благоприятствующая интеллектуальному раз­витию. В зарубежных исследованиях установлена обратно пропорциональная за­висимость между численностью семьи и социально-экономическим положением родителей. Согласно отечественным данным, количество детей находится в обрат­ной зависимости от уровня образования матери (С. И. Голод, 1988).

Таблица 4.14

/О детей в связи с очередностью их рождения (П. П. Блонский, 1929)

Номер беременности

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| nuKiUjartMb | 1 | 2 | 3 | \ | 5 | 6 | 7 | X 9 и больше | |
| Среднее Ю детей | 81 | 83,7 | 78 | 85 | 80 | 81,4 | 73 | 75,9 | 71,3 |
| Среднее К) мальчиков | 81,9 | 81,7 | 76,8 | 84,1 | 73,4 | 77,7 | 74 | 77,8 | 68,2 |
| Среднее IQ девочек | 80,9 | 86,5 | 80,2 | 85,5 | 84,9 | 77,8 | 72,6 | 74,3 | 72,5 |
| Число мальчиков | 41 | 29 | 26 | 14 | 11 | 7 | г\*  .) | 6 | 4 |
| Число девочек | 39 | 21 | 14 | 24 | 14 | 12 | 8 | 7 | 11 |
| Общее число детей | 80 | 50 | 40 | 38 | 25 | 19 | 13 | 13 | 15 |

Феномен многодетной семьи, все реже наблюдаемый в развитых странах и ре­гионах, очевидно, характерен для определенных культурно-экономических усло­вий. Помимо этого, возможно, что в таких семьях будет проявляться своего рода аналог «близнецового эффекта», т. е. преимущественное общение детей друг с дру­гому песо взрослыми. Родители зачастую лишены возможности приложить рав­ные усилия для воспитания и обучения каждого последующего ребенка. Иссле-

допания социологов свидетельствуют о том, что в городских многодетных семьях выше процент правонарушений, совершаемых малолетними, чаще наблюдается педагогическая запущенность, нравственно-психологический климат примерно в К) из 100 семей характеризуется как неудовлетворительный.

Несомненно, оказывают влияние и факторы, относящиеся к «биологической среде». Известно воздействие ряда патологических нарушений беременности и ро­дов на интеллектуальное развитие ребенка, но не это интересует нас прежде все­го. Даже в «норме» каждая последующая беременность, наступающая все в более позднем возрасте, создает менее благоприятные условия для развития плода, не­жели предшествующая. Хотя в этих случаях влияние «биологической среды» на развитие интеллекта может быть представлено как косвенное, его нельзя игнори­ровать. 11аиример, слабый ребенок чаще болеет, отставая в развитии от своих свер­стников. С. И. Голод (1988) отмечает, что примерно половина детей, рожденных в многодетных семьях, попадают в группу повышенного риска но медико-биоло­гически м Iюказателям.

Можно предположить, что при развитой общественной системе дошкольного обучения и воспитания, организации эффективной и многосторонней помощи многодетным семьям будут созданы необходимые предпосылки для выравнива­ния условий интеллектуального развития детей. Косвенно это подтверждают дан­ные исследователей из стран со сравнительно высоким уровнем государственной помощи семье. Они не обнаружили зависимости уровня интеллектуального раз­вития детей от числа братьев и сестер в семье (Котаскова, 1968). Правда, речь идет о семьях, в которых не более 3-4 детей.

Теперь о феномене «старшего как более умного». Исследованиями на значи­тельных выборках (свыше 7 тыс. детей обследовали на протяжении 7 лет) обнару­жено, что первенцы имеют более высокие уровни моторной активности сравни­тельно с младшими братьями и сестрами (Warren et al., 1989). Оказалось, что по сравнению с первенцами вторые и третьи дети спят дольше, меньше времени про­водят с родителями, менееактивны (данные по 10-месячным младенцам). Прогноз развития более благоприятен для единственного, перворожденного ребенка и де­тей из двухдетных семей (Stevven, 1990). Старшие дети имеют больше шансов по­лучить высшее образование, что обеспечивает доступ к профессиям, в которых можно достичь известности, популярности. Интересно, что анализ биографий 79 известных психологов показал, что 5296 из них — это старшие или единствен­ные дети в семье (Scott, 1989).

11адо полагать, что факторы «биологической среды», так же как н в случае оче­редности рождения, должны учитываться при интерпретации зарубежных данных о том, что дети, родившиеся раньше, имеют более высокий уровень интеллекту­ального развития. Вероятно, значение этих факторов будет возрастать по мере уве­личения интервала между рождениями детей, но их нельзя считать определяющи­ми. Различия в интеллекте между старшими и младшими детьми, на наш взгляд, детерминированы преимущественно факторами социалыю-исихологическими (например, сложившаяся в определенных культурно-исторических условиях, не­редко сохраняющаяся и сейчас родительская установка па преимущественное по­ложение в семье старшего ребенка; более выраженная, по отношению к младшим, индивидуализация его обучения и воспитания и т. д.). Наконец, отметим необхо­димость тщательной проверки результатов исследования Л. Белмонта и Ф. Ма- роллы хотя бы потому, что получены они на высокооднородной, специфичной выборке.

Таким образом, данные зарубежных исследований, указывающие на зависи­мость уровня интеллекта от числа детей в семье и очередности их рождения, не могут быть поняты вне социального, средового «контекста», обусловливающего особенности развития ребенка.

1. Интеллект: предпосылки и детерминанты

Проведенный нами анализ исследований но изучению влияния генетических и со­циальных факторов на уровень интеллектуального развития свидетельствует об определяющем значении последних. Однако это не означает, что в поиске причин индивидуальных различий в интеллекте мы должны сделать выбор: или наслед­ственность, или среда. I !ельзя умалять и роль природных данных человека, диффе­ренциальных особенностей, независимых от опыта, степени приобщенности к куль­туре. Обнаруживаются ли эти природные особенности в тестах интеллекта?

К основным факторам, характеризующим /Q, многие зарубежные исследовате­ли относят скорость умственных действий, показатель, как известно, нриродно обусловленный. При этом лучшим мерилом интеллекта считаются тесты време­ни реакции, которые «более биологичны», нежели традиционные /Q-тесты, иска­жаемые культурой и другими факторами. Айзенк пишет: «...скорость выполнения испытуемым простейших заданий может служить хорошим показателем интел­лекта <...> Ф. Гальтон был нрав, предлагая использовать время реакции как ха­рактеристику биологического интеллекта». Попробуем в этом разобраться.

Айзенк указывает на то, что важность скорости умственных действий для эф­фективной когнитивной деятельности определяется тем, что она ограничивает:

а) число операций, осуществляемых с поступающей информацией одновременно;

б) ограничивает число операций, которые могут осуществляться одновременно для обработки содержания долговременной или кратковременной памяти. Также требуют времени повторение и упорядочение информации. Именно поэтому, по­лагает Айзенк, даже небольшие различия в скорости обработки информации мо­гут иметь важные следствия для решения когнитивных задач.

Б существующей на сегодняшний день психологической литературе можно найти разные коэффициенты корреляции психометрического интеллекта со вре­менем реакции, однако обычно их значения весьма невелики, но они начинают заметно меняться в сторону увеличения но мере усложнения заданий, связанных со временем реакции. I la это указывает и сам Айзенк, который пишет: «Ясно тео­ретически и подтверждается эмпирически то обстоятельство, что, но мере того как проблемы, связанные со временем реакции, усложняются, т. е. по мере вовлече­ния большего числа (элементарных) когнитивных факторов, требования к скоро­сти различных процессов оказываются аддитивными или мультипликативными, и таким образом, чем сложнее задание, тем лучший инструмент измерения интел­лекта оно собой представ.гяет (выделено мной. — У/. />.). Самую нижнюю позицию занимает простое время реакции, время реакции выбора имеет более высокую корреляцию в зависимости от количества используемой для выбора информации» (Айзенк, 1995, с. 120).

Представляется необходимым остановиться на особенностях тех тестов време­ни реакции, которые наиболее высоко коррелируют с психометрическим интел­лектом. Вновь обратимся к Айзенку: «...па экране высвечивались три названия аксиоматических категорий; на их запоминание отводилось 5 секунд. Затем испы­туемому предъявлялись три слова, остававшихся на экране до момента ответа или, если ответа не поступало, в течение 5 секунд. 11ужно было нажать на одну из трех кнопок в зависимости от положения нужного слова, единственного относившего­ся к одной из представленных ранее категорий. Подобное же задание было разра­ботано для пространственных стимулов. Использовались стимулы двух уровней упорядоченности: последовательное появление цели и отвлекающего объекта или случайное» (там же, с. 121).

Сообщается о том, что все коэффициенты корреляции были положительными (наибольшие от 0,5 до 0,7). Этого и следовало ожидать, но не потому, что время реакции коррелирует с психометрическим интеллектом, а потому, что обследу­емым предлагались достаточно сложные задания, которые вполне сопоставимы с используемыми в тестах интеллекта. Очевидно, нужно ожидать, в чем мы со­гласны с Айзенком, повышения коэффициента корреляции по мере усложнения тестов на время реакции. 11о из этого вовсе не следует то, что время реакции — эго характеристика биологического интеллекта.

Индивидуальные различия в общей активности как свойстве психодинамики генетически обусловлены и определяют, в частности, темп психической деятель­ности человека. Н свою очередь, этот показатель будет влиять на внутригруппо­вую дисперсию (разброс коэффициентов интеллекта). Однако природные особен­ности, в том виде как они фиксируются тестом, даны в сплаве, единстве с множе­ством других факторов (пол, возраст, психическое состояние, образование и т. д.), выступают как бы в «социализированном» обличье, и их невозможно выделить в чистом виде, так же как невозможно измерить интеллект,свободный от прошло­го опыта человека. Экспериментально доказано, что на скорость (и успешность) выполнения тестовых заданий неизбежно будет оказывать влияние уровень сфор- мированности у испытуемых действий но решению заданий того или иного тина. «Чистая» скорость протекания умственных процессов оказывается столь же не­уловимой, как и «чистый» интеллект.

В оценке наследственности применительно к сложным психологическим ка­чествам индивидуума следует исходить из того, что ограничения, ею накладывае­мые, не препятствуют мульти вариативности поведения.

Наследственность определяет границы, внутри которых организм может развиваться. Нели речь идет о сложных психологических качествах человека, то возможности внут­ри этих границ так многообразны, что позволяют существовать почти беспредельному количеству вариантов. К тому же если задать вопрос, насколько интеллектуальные или личностные качества зависят от наследственности, а насколько от окружающей сре­ды, то он окажется бессмысленным, поскольку ответов на него столько же, сколько существует индивидов... За исключением патологических случаев, каждый человек об­ладает структурными предпосылками для практически беспредельной вариативности поведенческого развития. Эволюция человека движется в сторону расширения преде­лов изменчивости, налагаемых наследственностью, таким образом, человеческое пове­дение все в большей степени зависит от условий окружающей среды. У современного человека нет гена, отвечающего за изучение математики или за понимание абстракци­онизма. Что у него есть, так это генетическая конституция, которая в беспрецедентно высокой степени освобождает большую часть его поведения от наследственных огра­ничений и которая открывает невообразимые возможности для действия в окружа­ющей среде (Лпастази, 2001, с. 108 109).

Непродуктивными оказываются и поиски других, помимо скорости, природ­ных коррелятов интеллекта. Как уже было показано, физиологические показате­ли для измерения интеллекта используются со времен Гальтона. Гальтоновские представления о том, что интеллект можно измерять с помощью тестов на остро­ту зрения, времени реакции и т. п., исходили из наивных посылок о том, что чем более развит тот или иной орган чувств, тем точнее и полнее информация, получа­емая с его помощью, а тем самым выше способности. Несмотря на то что такие представления не подтвердились практикой использования тестов типа гальто- новских шкал, тем не менее попытки обнаружить корреляции между психофи­зиологическими показателями и интеллектом не прекращаются, а предпринима­ются с упорством, достойным лучшего употребления. Достаточно полные обзоры таких исследований можно найти в работах Айзенка, который всячески поддер­живал данное направление исследований. Кратко остановимся па некоторых из этих многочисленных работ для того, чтобы увидеть, о какого рода связях и зави­симостях идет речь. Какие психофизиологические показатели коррелируют с ин­теллектом?

С интеллектом, измеренным с помощью тестов, тесно коррелирует К ГР (кож­но-гальваническая реакция) ладонное сопротивление растете возрастом и с по­вышением уровня интеллекта, причем обнаруженная статистически достоверная связь трактуется как существование некоторого биологического субстрата /О. Однако если вспомнить о том, что интеллект, за исключением случаев патологиче­ских, всегда повышается с возрастом (обследовались дети в возрасте от 9 до 12 лет), то мы имеем делос незначимым для понимания природы интеллекта фактом из­менения ладонного сопротивления с возрастом.

Для поиска физиологических коррелятов интеллекта весьма часто использу­ются ЭЭГ-показатели. Как и следовало ожидать, результаты подобных исследо­ваний противоречивы, и просто невозможно сделать какие-либо определенные выводы. Тем не менее чаще всего в таких работах предпочитают говорить о взаи­мосвязи /Ос рядом параметров DO Г.

Другое направление поиска биологических коррелятов интеллекта — изучение роли биохимических агентов. Ранние исследования основывались на скармлива­нии молодым «глупым» крысам глютаминовой кислоты. В итоге они «умнели», значительно более успешно преодолевая лабиринты. Позднее последовали иссле­дования с умственно отсталыми детьми. Отмечался рост /О по мере приема глю­таминовой кислоты. Нужно согласиться с весьма скептической оценкой этих ис­следований, данной А. Аиастази. Отмечая противоречивость полученных данных, она подчеркивает, что даже в случае положительных результатов остается откры­тым вопрос о том, являются ли эти результаты обусловленными особым биохи­мическим воздействием па мозг глютаминовой кислоты или следствием улучшив­шегося здоровья.

1} 1970-1980 гг. было установлено, что /О высоко и положительно коррелиру­ет со скоростью церебрального метаболизма глюкозы и некоторыми другими био­химическими показателями. Из этого делался далеко идущий вывод о том, что существует биохимический аналог (У (общего интеллекта) Спирмена (Weiss, 1986 и др.). Критика, данная Анастази, в равной мере касается и этих работ.

Как относиться к подобным исследованиям? Прежде всего укажем на то, что при поиске как психофизиологических, так и биохимических коррелятов интел­лекта допускается предположение о возможности непосредственных связей меж­ду разноуровневыми параметрами. 15 действительности связи между разными уровнями человеческой индивидуальности (в нашем случае между психическим и физиологическим, психическим и биохимическим) многократно опосредованы и, по терминологии системной теории, много-многозначны. Установление корре­ляций между индикаторами разных уровней индивидуальности не может приве­сти к раскрытию реальных зависимостей, существующих между ними. Рассчиты­вая подобные корреляции, мы в какой-то мере следуем логике тех рассуждений, согласно которым причиной смерти людей является употребление ими в пищу огурцов. Действительно, ведь каждый из людей, отведавших огурцов, рано или поздно умирает.

У читателя может возникнуть вопрос: неужели наши зарубежные коллеги, на­стойчиво коррелируя психометрический интеллект с психофизиологическими и биохимическими показателями, не отдают себе отчета в том, что это попытка установить связь между разного уровня явлениями? Объяснение этому следует искать в господствующих в рамках той или иной психологической школы взгля­дах на природу интеллекта. В традициях, сложившихся, например, в имеющей большое влияние английской психологической школы, интеллект, измеренный с помощью тестов, всегда понимался как наследственно детерминированный. А ис­ходя из такого понимания интеллекта вполне допустимо установление его связи с другими природпо, генетически обусловленными переменными.

Невозможность разведения природного и приобретенного в интеллекте нахо­дит свое отражение в достаточно распространенном различении «интеллекта типа А» и «интеллекта типа Д» (НеЬЬ, 1949). Интеллект А - это интеллект в чистом виде (внутренне присущий потенциал), а интеллект В— это тот, который прояв­ляется в повседневной деятельности (средний уровень эффективной деятельно­сти). Создатель этой классификации считает, что сама по себе постановка пробле­мы выявления и измерения «чистого» интеллекта несостоятельна.

Вернон (Vernon, 1955) дополняет эту схему «интеллектом типа С», измеряе­мым тестами. Он считает, что интеллект С должен наиболее точно отражать ин­теллект В, но наука не располагает методами, позволяющими установить, в какой степени интеллект В является показателем интеллекта А, который поддается ис- ключительно косвенному определению.

Весьма наивными выглядят попытки некоторых современных зарубежных психологов «взвесить» долю природного и приобретенного в интеллекте, подсчи­тать процент того и другого (Jensen, 1969; Kysenck, 1979; и др.). Любые рассужде- иия об относительной роли двух непременных факторов — среды и наследствен­ности — бессодержательны, ибо развитие человека определяется не их соотноше­нием, а взаимодействием. Методологическую несостоятельность схем линейного детерминизма в изучении человеческого индивида подчеркивает В. Ф. Ломов (1984): «Детерминация развития индивида имеет системный характер и отлича­ется высокой динамичностью. Она необходимо включает как социальные, так и биологические (вообще природные) детерминанты. Попытки представить ее как сумму двух параллельных или взаимосвязанных рядов это очень грубое упро­щение, искажающее суть дела. 11енерспективны также попытки выяснения их от­носительных долей (например, в процентах, как это пытался делать Айзенк при определении вклада наследственного и средового в интеллект человека)». 11е дает подлинного решения вопроса о соотношении природного и приобретенного в ин­теллекте и концепция Кеттелла, которая примыкает, но существу, к концепциям генетического детермииизма.

В современной зарубежной психологии интеллекта все более заметно влияние теорий, которые ре интерпретируют уже набившие оскомину данные о доминиро­вании генетического фактора. Поскольку мы не обнаружили в русскоязычной ли­тературе каких-либо упоминаний об этих представляющих значительный инте­рес концепциях, подробнее остановимся па наиболее разработанной из них био- экологической модели интеллектуального развития.

Авторы биоэкологи ческой модели Стефен Сеси, Тина Розен блюм, Эдди Бра- ен и Дональд Л и (Ceci, 1990; Bruyn, 1993; Lee, 1997) исходят из следующих основ­ных положений.

1. Существует не один, а некоторое множество статистически независимых источников (ресурсов) развития интеллекта.
2. Наличие интерактивного и синергетического эффекта между генными и средовыми факторами развития.
3. Признание важности специфических типов средовых источников развития интеллекта.
4. Признание роли мотивации, определяющей количество средовых источни­ков развития интеллекта, вовлеченных в актуализацию потенциальных воз­можностей.

Каждое из этих положений нуждается в более подробном рассмотрении.

Во-первых, основываясь на исследованиях, проведенных Сеси (Ceci, 1990,1993), утверждается, что интеллект многоресурсная система (система с множеством источников развития). Подтверждение этому авторы концепции видят в том, что обычно наблюдаются низкие значения интеркорреляций между заданиями, кото­рые требуют для их выполнения привлечения одних и тех же когнитивных опера­ций. Также измерение отдельных когнитивных процессов приводит к появлению совсем иных прогностических показателей сравнительное измерениями, которые базируются на учете только генерального фактора (G).

Во-вторых, биоэкологическая модель предполагает, что с первых дней жизни индивида возникает процесс взаимодействия между биологическим потенциалом индивида и окружающими его средовыми факторами. Хотя биологические и эко­логические факторы сплетены в неразрывное целое, их соотношение постоянно меняется. С каждым изменением устанавливается как бы новый комплекс воз­можностей, а следствием этого может быть то, что даже самые незначительные изменения в конце концов могут привести к значительным последствиям. Лю­бые изменения, возникающие в ходе психического развития, чаще всего не име­ют линейного характера, эти изменения синергетические и неаддитивные. При этом некоторые периоды в развитии должны рассматриваться как сенситивные или те, в течение которых возникают уникальные возможности для структури­рования специфических «когнитивных мускулов» в ответ на взаимодействие с окружением.

В течение таких периодов нейроны быстро древовидно разрастаются, расширяя свои синаптические, подобные щупальцам отростки, протягивая их вплоть до других ней­ронов. Даже если некоторые из этих разросшихся отростков нс обеспечивают внезап­ного рывка в развитии мозга, который обычно происходит в сенситивном периоде, они будут востребованы в дальнейшем, с тем чтобы дать возможность установиться буду­щему поведению, обеспечивая его на нейронном уровне, если, конечно, сами отростки не сократятся из-за атрофии или длительной дисфункции1.

11олучается так, что в то время, когда одни нейронные процессы находятся поч­ти под полным контролем биологических процессов созревания, другие — ответ­ственны за связи с окружающей средой, и значит, в этих нейронных процессах синапсы формируются в ответ на научение, особенности которого у людей могут существенно варьировать.

В-третьих, важнейший элемент биоэкологической модели — учение о так на­зываемых проксимальных (ближайших) процессах, которые частично зависят от дистальных (периферических) источников, имеющихся в окружении ребенка, и выступают в качестве своеобразных движущих сил, «моторов» интеллектуаль­ного развития. Проксимальные процессы определяются как взаимные интеракции между развивающимся ребенком и другими людьми, объектами и символами, на­ходящимися в непосредственном окружении ребенка.

Для того чтобы квалифицировать какой-либо процесс как проксимальный, вза­имодействие должно быть достаточно продолжительным и в то же время вести к постепенно усложняющимся формам поведения (Hronfenbrener & Ceci, 1994). Эффективность проксимального процесса в значительной степени определяет­ся дистальными (периферическими) средовыми источниками. Авторы в качестве примера приводят проксимальный процесс наблюдения за ребенком родителями. Такой мо! I итори и г н ред! юлагает бук вал мюе следова пне « по i штам » за детьм и, т. е. родителям необходимо знать, выполняют ли их дети домашние задания, с кем встречаются после уроков в школе, где они находятся тогда, когда их пет с друзья­ми, и т. д. Родители, которые часто прибегают к такому наблюдению, стремятся к тому, чтобы их дети получали высокие оценки в школе (Bronfenbrener & Ceci, 1984). Однако самого по себе процесса наблюдения вовсе недостаточно для того, чтобы достичь высоких оценок в школе. Родители должны иметь представление

‘ A bioecological model of intellectual development Moving beyond h2// intelligence, Heredity and Knvi- ronmenl. Cambridge University Press, 1997.

о содержании учебного материала, изучаемого их детьми, для того чтобы при не­обходимости оказать помощь в его усвоении. Именно эти знания (или представ­ления родителей) и есть то, что вкладывается в содержание понятия дистальные средовые источники. Проксимальные процессы только тогда становятся своеоб­разным двигателем, мотором интеллектуального развития, когда они подразуме­вают включение эффективных дистальных источников.

Проксимальные процессы отличаются между собой функциями, которые они выполняют на разных уровнях развития организма. Например, в младенческом возрасте проксимальный процесс может выражаться в активности между теми людьми, которые заботятся о ребенке, и самим ребенком, причем эта активность направлена на поддержание внимания младенца или поощрение его к небольшо­му расширению проксимальной зоны его потенциала (потенциальных возможно­стей). Для подростка соответствующий проксимальный процесс может выражать­ся в наблюдении, осуществляемом родителями во время выполнения им домаш­него задания. Таким образом, проксимальные процессы — это движущиеся силы, стимулирующие развитие; они — те механизмы, которые осуществляют перевод генов в фенотипы. Благодаря введению этих процессов в модель, полагают авто­ры, мы можем понять, почему в одних случаях показатели наследственности бу­дут высокими, а в других — низкими.

Бронфенбренер и Сеси (Bronfenbrener, Ceci, 1994) считают доказанным сле­дующий факт: если проксимальные процессы ярко выражены в окружающей сре­де ребенка, то и оценки наследственности являются высокими, «однако в то же время индивидуальные различия могут быть слабовыраженными».

Комментируя это утверждение, они пишут о том, что его первая часть не отли­чается от множества подобных утверждений, принятых в традиционной психомет­рии (например, Ilerrnstein, 197.'}; Humphrey, 1989). Иначе говоря, почти всегда признается, что наследственно обусловленная изменчивость (вариативность) будет более высокой при снижении изменчивости, связанной с внешней средой. Вторая часть положения несколько отличается, как они подчеркивают, от «тра­диционных догм». Дело в том, что высокий уровень проксимальных процессов снижает вариативность воздействий внешней среды, ведь эти процессы нацеле­ны на то, чтобы дать возможность приобрести опыт взаимодействия тем детям, которые в противном случае могли бы его и не получить (например, находясь в «бедной» среде, дети все же могут обладать высоким уровнем проксимальных процессов). Своим следствием это имеет не только повышение А2(коэффициент наследуемости), но также и выравнивание групповых различий.

Согласно биоэкологи ческой модели, важно оценить параметры экологии ре­бенка, или дистальную среду, поскольку, но крайней мере в двух случаях, она су­щественно ограничивает эффективность проксимальных процессов.

Во-первых, дистальная среда содержит в себе такие ресурсы, которые следует использовать в проксимальных процессах, для того чтобы они имели наибольшую эффективность. Целостная внешняя среда предстает в виде комбинации дисталь­ных процессов (например, книг, игрушек, образовательного уровня родителей и т. и.) и проксимальных процессов (например, взаимных интеракций ребенка с людьми, заботящимися о нем). Например, для родителей вовсе недостаточно быть вовлеченными вместе со своими детьми-подростками во взаимные интерак­ции, которые призваны поддержать внимание их детей во время занятий алгеб­рой (это пример проксимальных процессов, называемых мониторингом), если сами родители не в состоянии вразумительно объяснить соответствующие алгеб­раические понятия. Таким образом, дистальная среда иногда сама как бы устанав­ливает ограничители в отношении эффективности проксимальных процессов. Ресурсы дистальной среды следует ввести в проксимальную среду точно так же, как вводятся знания алгебры в проксимальный процесс родительского монито­ринга. Это означает, что учить родителей мониторингу домашних заданий но ал­гебре, который должен осуществляться ими вместе с собственными детьми, попро­сту не стоит, если родители недостаточно знакомы с алгеброй для оказания подоб­ной помощи.

Вторая причина, указывающая на важность дистальной среды, заключается в том, что она обеспечивает стабильность, необходимую для извлечения какой бы го ни было «выгоды» от проксимальных процессов. В значительном количестве литературных источников (Bronfenbrener, Ceci, 1994) показано, что чем менее ста­бильно дистальное окружение, тем хуже результат развития (развивающий эф­фект), невзирая на уровень социального положения, этническую принадлежность или уровень способностей. Частые изменения 1} привычном строе повседневных дел, постоянные смены родителями своих друзей или соседей, школ, где учатся их дети, напрямую связаны с ухудшением результатов развития, предположитель­но подобная изменчивость не зависит от уровня проксимальных процессов.

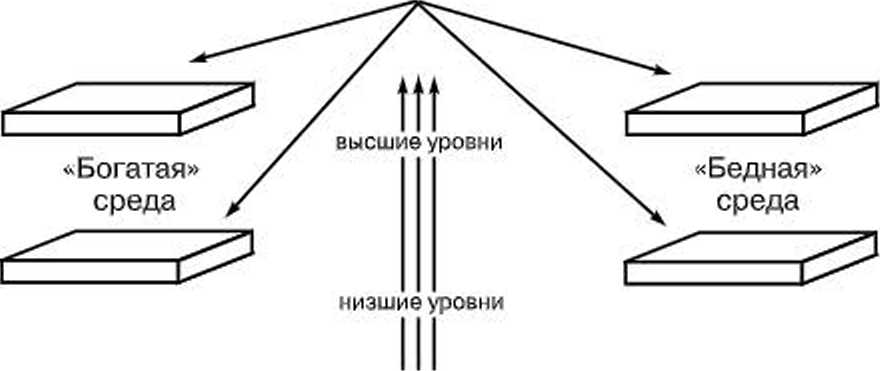
Показатели наследственности чрезвычайно чувствительны к воздействиям, имеющим периодический характер. Обычно они снижаются во времена эконо­мических неурядиц и поднимаются в периоды экономического расцвета (Bronfen­brener, Ceci, 1994). Предполагается, что во времена экономических спадов уров­ни проксимальных процессов снижаются, так как внимание воспитателей, уха­живающих за детьми, направляется более вовне, нежели внутрь (на взаимные интеракции со своими детьми).

В-четвертых, биоэкологическая модель подчеркивает значение мотивации как ключевого фактора в объяснении эмпирических данных. Нели говорить коротко, то индивид должен не просто обладать определенным биологическим потенциа­лом. Он также должен быть мотивирован, иначе говоря, он должен получать ка­кую-то пользу, выгоду от его (потенциала) проявлений во внешней среде. Под­тверждением этого служит исследование мужчин (Ceci & Hiker, 1984), которые де­монстрировали весьма сложные формы рассуждений при обосновании побед или поражений жокеев во время скачек на ипподроме. Вряд ли можно ожидать, что они покажут уровень рассуждений такой же степени сложности в других областях, таких как, например, демография или философия. На рис. 4.15 изображены важ­нейшие пути включения проксимальных процессов, постулируемые моделью ин­теллектуального развития. Допускается, что проксимальные процессы оказыва­ют более глубокое влияние на различные когнитивные операции, чем дистальная среда (например, социоэкономический статус), в которой эти процессы задейство­ваны. Соответственно предполагается, что различия в интеллектуальных пока­зателях (и соотносимых с ними оценках И2) между «бедной» и «богатой» средой

РЕЗУЛЬТАТЫ

(фенотипы детей)

f



УРОВНИ ПРОКСИМАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

(родительский фенотип)

(родительский генотип)

СУБЪЕКТ

f ♦

Рис. 4.15

будут менее выражены, чем различия, связанные с низким или, наоборот, высо­ким уровнем проксимальных процессов.

В дополнение к предположению о том, что наиболее высокие величины h2 сле­дует искать в богатой стимулами среде и при высоком уровне проксимальных про­цессов, биоэкологическая модель допускает, взаимосвязанное с первым, второе предположение. Наибольшие различия в величинах /г следует искать между детьми, воспитывающимися в очень хороших условиях, и теми, кто воспитывал­ся в очень плохих условиях.

Выло сделано несколько попыток частичной проверки высказанных предпо­ложений. I !апример, более 25 лет тому назад Вронфенбрепер (Bronfenbrener, 1975) провел обобщающий анализ доступных па тот момент данных по изучению моно- зиготных (М3) близнецов, воспитывавшихся порознь. Хотя тогда еще отсутство­вали какие-либо доступные средства измерения проксимальных процессов, тем не менее дистальные процессы весьма существенно отличались. Вронфенбрепер со­общал, что внутрипарные корреляции между /Q М3 близнецов, воспитывавших­ся врозь, были выше 0,8 в том случае, если они росли и развивались в сходном экологическом окружении. Однако корреляция снижалась до 0,28 при условии су­щественно отличающегося экологического окружения (например, сельская мест- кость или угледобывающие районы сравнительное промышленно развитыми го­родами). Эти данные совпадают со сформулированным в рамках биоэкологиче- ской модели предположением о том, что/?2 будет либо намного выше, либо намно­го ниже, чем ранее предполагалось, если уровни проксимальных процессов и ди­стальных источников внешнего окружения постоянно варьируют.

I (еявное допущение, следующее из этого утверждения, состоит в том, что чем больше генотипические различия, тем большее влияние оказывают проксималь­ные процессы на усиление фенотипических различий, но только в «хороших» усло­виях среды. Вот почему различия в коэффициентах корреляций между парами ДЗ и МЛ близнецов почти всегда более выражены в «богатой» среде, чем в «бедной» (Bronfenbrener & Ceci, 1993, 1994). Таким образом, в соответствии с биоэкологи\* ческой моделью, причина, по которой И1 столь высок в ряде сравнительных иссле­дований, вовсе не в том, что когнитивные фенотипы мопозиготных пар близнецов не подвержены влиянию среды, а потому, что на когнитивные фенотипы дизигот- ных пар в значительной мере воздействует окружающая среда. Другими словами, ДЗ близнецы становятся все меньше похожими друг на друга, когда имеются бо­гатые средовые ресурсы. Родители, обладающие такими ресурсами, могут воспи­тывать своих детей совершенно по-разному, поощряя развитие музыкального та­ланта у одного ребенка благодаря урокам музыки, а у другого — поощрять разви­тие лингвистических умений с помощью специальных обучающих программ, поездок в специальные лагеря для изучения иностранных языков и т. и. Нели ресур­сы позволяют родителям обращаться со своими генетически отличающимися близ­нецами по-разному, то ДЗ близнецы становятся менее похожими фенотипически и внутри парные корреляции между ними уменьшаются. В то же время корреля­ции между ДЗ и М3 близнецам и увеличиваются, в силу чего и /?2 становится выше.

Авторы биоэкологической модели развития интеллекта считают, что если они правы в приписывании решающей роли проксимальным процессам, тогда, при отличающихся их уровнях, величина оценки наследственности будет изменяться и причем весьма существенно. Это происходит потому, что И2 отражает только часть актуализированного генетического потенциала, оставляя неизвестной вели­чину той его части, которая осталась неактуализированной в связи с недостаточ­ностью проксимальных процессов.

15 отечественной психологии проблема взаимодействия природного и приоб­ретенного в интеллекте получает свое решение в учении о задатках как предпо­сылках его развития. Генетически детерминированные и врожденные анатомо­физиологические особенности мозга и нервной системы, или задатки, являются лишь условиями формирования интеллекта, непосредственно не определяя его.

11аслродственность включается, конечно, в качестве одного из условий в развитие чело­века, но его способности являются не прямой, непосредственной функцией его наслед­ственности... Биологические предпосылки развития способностей человека, также как и социальные предпосылки, обусловливают, но не предопределяют одаренности чело­века и возможностей его развития (Рубинштейн, 1940, с. 534).

В качестве задатков выступают индивидуальные особенности строения анали­заторов, областей коры большого мозга, типологические свойства нервной систе­мы, соотношение первой и второй сигнальных систем.

В существующей па сегодня литературе весьма распространено недифферен­цированное употребление понятий «врожденное» и «наследственное» но отноше­нию к задаткам. Нередко врожденные и наследственные задатки отождествляют­ся. Для примера сошлемся на предлагаемые в психологических словарях послед­них лет определения. В одном случае иод задатками понимаются «некоторые генетически детерминированные анатомо-физиологические особенности» (Пси­хологический словарь, 1983, с. 106), в другом «врожденные анатомо-физиоло­гические особенности» (Краткий психологический словарь, 1985, с. 98).

Необходимо различать врожденные и наследственные задатки. Если первое понятие описательное, то второе объяснительное. С. Л. Рубинштейн (1940) впервые в отечественной психологии отметил: «...то, что оказывается врожден­ным, т. е. наличным к моменту рождения, вовсе не должно быть продуктом одной лишь изолированно взятой наследственности; оно обусловлено и предшествую­щим ходом эмбрионального развития. С другой стороны, наследственно обуслов­ленное вовсе не должно выступать уже оформившимся к моменту рождения» (с. 5.34).

В отечественной психологической науке понимание процесса формирования способностей (интеллекта) представлено двумя направлениями. В соответствии с концепцией А. 11. Леонтьева, главными полагаются «способности второго рода», т. е. специфически человеческие способности (наряду с признанием природных, задатками которых служат свойства высшей нервной деятельности), которые вы­ступают как результат присвоения общественно-исторического опыта; «в способ­ности проецируются процессы, строящиеся извне» (Леонтьев, 1959, с. 144).

С. Л. Рубинштейн (1960. с. 8) возражает против такого понимания развития способностей: «Развитие способностей людей совершается в процессе создания и освоения ими продуктов исторического развития человеческой деятельности, но развитые способностей не есть их усвоение, усвоение готовых продуктов; способ­ности не проецируются в человека из вещей, а развиваются в нем в процессе вза­имодействия с вещами и предметами, продуктами исторического развития».

Дискуссия о способностях в отечественной психологии отразила разные под­ходы к решению вопроса о социальной детерминации психического. В основе раз­вития психического нет присвоения, способности не могут быть «просто насажа­ны извне... в индивиде должны существовать предпосылки, внутренние условия» (Рубинштейн, 1960,с. 7). Ясно, что развитие способностей связано с усвоением об­щественно-исторического опыта человечества, но это не означает, что в самих ин­дивидах нет причин различного развития способностей.

Способности не Moiyr быть просто заданы извне. Как ни велико значение для их фор­мирования того, чему можно научить, они обязательно предполагают и внутренние условия развития, возрастные и собственно индивидуальные, а эти внутренние усло­вия имеют свои природные предпосылки (Л ей тес, 1985, с. 9).

Таким образом, в основе представления о наследуемости интеллекта, долгое время господствовавшего, не изжитого и сегодня, лежит наивно-созерцательный подход, связывающий некоторые очевидно наследуемые особенности человека (например, внешний физический облик) сего разумностью. Генетические, врож­денные факторы должны быть поняты в качестве предпосылок развития интел­лекта. Мели же говорить о наследуемости интеллекта, то необходимо отчетливо представлять, что он не дан нам изначально в качестве высокого или низкого. Ин­теллект наследственно обусловлен как готовность структур мозга к особому виду функционирования, как уникальная человеческая потенция быть разумным.

Проведенное обсуждение проблемы интеллекта в психологических исследова­ниях позволяет предложить его рабочее определение:

Интеллект — относительно самостоятельная, динамическая структура познавательных свойств личности, возникающая на основе наследственно закрепленных (и врожденных) ана­томо-физиологических особенностей мозга и нервной системы (задатков), во взаимосвязи с ними формирующаяся и проявляющаяся в деятельности, обусловленной культурно-исто­рическими условиями, и преимущественно обеспечивающая адекватное взаимодействие с окружающей действительностью, ее направленное преобразование.

* 1. Интеллект и личность

Взаимосвязь личностных и интеллектуальных факторов подчеркивалась многи­ми исследователями. Одним из первых был Вине, который считал, что исследова­ние интеллекта в известном смысле совпадает с исследованием личности и интел­лект проявляется во всех формах человеческого поведения. Несколько позднее в работах Спирмена были выделены характерологические факторы, определяющие своеобразие интеллекта. В последние годы своей деятельности он наряду с груп­повыми факторами интеллекта рассматривал такие факторы, как упорство (/;), неуверенность (о) и воля (#?). Несмотря на то что первые два фактора Спирмен стремился интерпретировать соответственно как «инерцию интеллектуальной энергии» и «неустойчивость ее поступления», т. е. связывал их скорее со способ­ностями, нежели с личностью, название последнего фактора говорит само за себя.

В ходе дальнейших исследований были установлены связи интеллекта с «на­ходчивостью и самоуверенностью», «настойчивостью и добросовестностью» (Кет- телл), параметрами экстра- и интроверсии[[61]](#footnote-62) и нейротизма (liysenck, 1971), а также со многими другими личностными показателями. Во взаимосвязи с особенно­стями личности находится и темп интеллектуального развития. Быстро разви­вающиеся чаще пользуются механизмами преодоления трудностей, а медленно развивающиеся механизмами защиты (А. Анасгази, 1982). 11емало работ посвяще­но соотношению мотивов и интеллекта. Весьма интересные результаты получены в исследованиях М. Воллаха и 11. Когана (Wollach, Kogan, 1965), которые изучали личностные особенности учащихся с разными уровнями интеллекта и творческих способностей (табл. 4.15).

Влияние некогнитивных факторов на уровень интеллектуальных достижений (на материале специальных способностей) изучали и российские психологи (В. А. Крутецкий, 1968; и др.). В каких отношениях находятся интеллект и лич­ность? Влияют ли личностные особенности на интеллект или наоборот? Сегодня уже ясно, что отношения между интеллектом и личностью отношения взаимо­зависимости.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Таблица 4.15  Взаимосвязь интеллекта и творческих способностей с особенностями личности | | |
| Творческие | Интеллект | |
| способности | **ВЫСОКИЙ** | **НИЗКИЙ** |
| П изкие | Энергия направлена на достижение успеха в учебе  Неудачи воспринимаются как катастрофа  боязнь риска и высказывания собствен и ого мной ия  I Сниженная общительность Боязнь самооценки | Постоянный конфликт между собствс!н **1** ы м и **11**редставлен иями о мире и школьными требованиями Недостаточная вера в себя Боязнь оценки со стороны окружа­ющих |
| Высокие | Вера в свои возможности Хороший самоконтроль Хорошая социальная интеграция  Высокая способность к концент­рации внимания и большой интерес ко всему новому | Хорошая (по крайней мере но внешним признакам) адаптация и удовлетворенность жизнью Недостаточный интеллект компен­сируется социальной общительно­стью или некоторой пассивностью |

Глубокие связи между ними, особенно проявляющиеся в мотивации умственной дея­тельности, зависящей от установок, потребностей, интересов и идеалов личности, уров­ня ее притязаний и т. д., во многом определяют активность интеллекта. 15 свою очередь, характерологические свойства личности и структура ее мотивов зависят также от сте­пени объективности ее отношения к действительности, опыта познания мира п общего развития интеллекта (Ананьев, 1977, с. 360).

Как известно, традиционное разделение тестов на измеряющие интеллект и ди­агностирующие личностные особенности условно. Всегда существующее взаи­модействие между интеллектом и личностью будет оказывать влияние на резуль­таты тестирования. Скажем, ответ на вопрос: «Что вы сделаете, если найдете на улице письмо с написанным на конверте адресом и наклеенной маркой?» (уже упоминавшийся нами выше один из вопросов субтеста «общая понятливость» WAIS) может быть обусловлен отнюдь не пониманием ситуации, а отношением к ней. Личностный фактор в той или иной мере будет «вмешиваться» и в решение многих других заданий, направленных по первоначальному замыслу на изучение разных сторон интеллекта. Это находит свое отражение в современных тестах. 11а- иример, в WAIS, как пишет его автор, предпринята осторожная попытка учесть некогнитивные факторы (Векслер считал, что все тесты интеллекта измеряют как черты личности, так и темперамента такие, например, как энергетический уро­вень и импульсивность).

Представляют интерес исследования Айзенка (Kysenck, 1979), попытавшего­ся «расщепить» коэффициент интеллекта. Он обращает внимание на то, что иден­тичные показатели IQ могут быть достигнуты разными путями. 15 проведенных исследованиях для индивидуального контроля за способом решения заданий те­ста рассчитывалось время правильного решения, неправильного решения и отка­за от решения. После каждого задания испытуемым предлагали ответить, с какой степенью уверенности они считают свой ответ правильным (по 5-баллыюй шка­ле). Определялся также уровень трудности задания. Па основании полученных результатов Айзенк различает три главные, независимые друг от друга составля­ющие IQ: скорость интеллектуальных операций; настойчивость, упорство в их осуществлении; склонность к проверке ошибок. Независимость этих составляю­щих относительна и связана с типом теста, мотивацией, другими факторами, по­этому «не приходится рассчитывать на то, что при всех обстоятельствах они ока­жутся независимыми» (там же, р. 188).

Айзенк очень высоко оценивает выделение названных составляющих /О, срав­нивая эту процедуру с расщеплением атома в физике. Важна, разумеется, не оцен­ка, которую автор дает собственным работам. Долгое время считалось, что ско­рость и качество (сила) интеллекта — одно и то же и нет необходимости их разли­чать. Хотя Айзенк и настаивает на том, что скорость — важнейшая характеристика интеллекта, оказывается все-таки, как он сам пишет, что «испытуемый, сравни­тельно медленно выполняющий интеллектуальные операции, тем не менее может лучше справиться с заданиями теста, нежели другой, работающий быстрее» (там же, р. 190). Как уже было отмечено, на скорость интеллектуальных операций все­гда будет оказывать влияние уровень сформирован пости действий по решению заданий того или иного типа. Это лишает показатель скорости умственных опера­ций той, едва ли не абсолютной, генетической предопределенности, на которой настаивает Айзенк.

Обнаружение влияния таких личностных качеств, как настойчивость и склон­ность к проверке ошибок (подчеркнем: не наследуемых, а формирующихся в про­цессе обучения и воспитания), па успешность решения заданий теста не следует рассматривать как нечто совершенно новое, ранее неизвестное. С. Л. Рубинштейн (1940) писал: «Если под общей одаренностью разуметь взятую в ее единстве со­вокупность всех данных человека, от которых зависит продуктивность его дея­тельности, но в нее включается не только его интеллект, но в единстве и взаимо­проникновении с интеллектом и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента эмоциональная впечатлитель­ность, тонус, темпы деятельности и т. д.» (с. 537).

Так, установлены связи интеллекта (измеренного с помощью WAIS) с преоб­ладающим эмоциональным состоянием (А. Кепалайте, 1982). Жизнерадостность, оптимизм — большая успешность в решении вербальных заданий, в случае же пессимистических депрессивных переживаний испытуемые успешнее справляют­ся с невербальными заданиями. 11етрудно предположить, что процесс решения за­даний теста определяется множеством психологических механизмов и за 1(2 бу­дут скрываться не только такие личностные качества, как настойчивость и склон­ность в проверке ошибок.

Учесть все возможные взаимовлияния между интеллектом и личностью невоз­можно, особенно когда речь идет об измерении интеллекта с помощью существу­ющих тестов. 11еобходимо признать относительную самостоятельность интеллек­та (способностей) как структуры познавательных свойств. Известная обособлен­ность интеллектуальной сферы может быть иллюстрирована, например, часто встречающимся видом инфантилизма, при котором соответствующее возрасту развитие интеллекта (по тесту Векслера это могут быть показатели, относящиеся к верхней границе нормы) сочетается с задержками в формировании личности (Личко и др., 1985). Вряд ли будет плодотворным включение все новых и новых некогнитивных факторов в сферу интеллекта, несмотря на их представительство в любом акте познания. В своем крайнем варианте это приводит к тому, что лю­бые психические свойства объявляются способностями (например, у К. К. Пла­тонова, 1972). Интеллект растворяется в личности, утрачивается его функцио­нальное своеобразие. Это, в свою очередь, может привести к отрицанию возмож­ности измерения интеллекта, аза ним и отдельных личностных проявлений.

Приведенные здесь соображения, разумеется, не снимают задачи углубленного анализа сложных взаимосвязей между интеллектом и личностью. Представляется плодотворным введение в качестве единицы такого анализа понятия интеллекту­альной активности - «клеточки», в которой синтезируются интеллект и личность. Мерой интеллектуальной активности выступает интеллектуальная инициатива, которая характеризует индивидуальный качественный уровень познавательной деятельности (Непомнящая, Богоявленская, 1974). Дальнейшее развитие этого по­ложения прокладывает путь к диагностике творческих способностей, не обнару­живающих себя при традиционном тестировании интеллекта. Учет личностных переменных необходим и для предсказания последующего уровня интеллектуаль­ного развития.

Заключение

Проблема измерения интеллекта занимает особое место в психологической науке не только потому, что с нее началась психодиагностика, но и в связи с дерзким стремлением исследователей оценить возможности святая святых человека — его ума, важнейшего органа познания как самое себя, так и явлений окружающей дей­ствительности. Первоначально тесты интеллекта понадобились для решения за­дачи улучшения человеческой породы посредством отбора наиболее разумных ее представителей (Гальтои). 11оочень быстро поиски в этом направлении сменяют­ся задачей выявления в общеобразовательной школе детей, которые имеют сколь- нибудь заметные отклонения в своем психическом (интеллектуальном) развитии и не могут усваивать знания и умения, обеспечивающие в дальнейшем адекват­ное функционирование личности в обществе (Вине). С созданных Вине и его кол­легами тестов интеллекта начинается их победное шествие по всему миру.

Изучение структуры интеллекта, начавшееся с работ Спирмена, первоначаль­но приводит ученых к утверждению о существовании генерального фактора, свя­зывающего между собой различные способности, а позднее — и к открытию дру­гих факторов. Ныне никто из психологов не отрицает существования как гене­рального, так и групповых факторов, однако до сих нор существует известное противостояние в понимании природы интеллекта. В ряде теорий, оказавшихся достаточно жизнеспособными, игнорируется общая основа интеллекта, он распа­дается на независимые способности, число которых варьирует от исследователя к исследователю. Ценность этих теорий (ни одной из которых так и не удалось доказать отсутствие связей между разными сторонами измеренного интеллекта) в открытии новых факторов, на основе которых создаются новые тесты.

Одним из важнейших вопросов, обсуждаемых уже многие десятилетия, яв­ляется определение роли наследственности и среды в развитии и формировании интеллекта. Высказанное Вине назаре развития психодиагностики предостереже­ние о том, что полученные с помощью тестов интеллекта результаты зависят не только от наследственности, но прежде всего определяются факторами социаль­ными, было быстро забыто. Уже в 1920-е гг. тесты интеллекта, во всяком случае в большинстве европейских стран и в США, приобретают значение инструментов, с помощью которых можно определить природные особенности ума. С этого вре­мени проблема измерения интеллекта становится не только проблемой психоло­гической, но приобретает и социально-политическое значение. Социальным по­следствиям измерений интеллекта посвящал свои заседания конгресс США, у нас эта проблема была «по-революционному» быстро и с известными последствиями для науки и общества решена печально знаменитым постановлением ЦК ВКП(б) от 1936 г.

I ^исчислимые попытки, вплоть до фальсификации результатов, доказать, что измеряемый с помощью тестов интеллект имеет генетическую (биологическую) основу, оказались безуспешными и постепенно (хотя и очень медленно идет этот процесс!) становятся в большей мере достоянием истории, нежели сегодняшнего дня. Свидетельством тому являются современные представления о структуре ин­теллекта (Стернберг) и его развитии (биоэкологическая теория).

Рассмотренные нами многочисленные исследования, посвященные установле­нию связей показателей интеллекта с характеристиками биологической среды, полом, возрастом, особенностями питания, числом детей в семье и очередностью их рождения, свидетельствуют об определяющем значении социальных факторов, причем наиболее заметная роль принадлежит образованию.

Подводя итоги нашему достаточно подробному анализу проблем, возника­ющих в диагностике интеллекта, нужно подчеркнуть, что любое его измерение сегодня, конечно же, не может раскрыть все стороны и аспекты сложнейшей ра­зумной деятельности человека. 11аука всегда идет от простого к сложному. Доста­точно вспомнить о том, что когда-то время определяли по солнцу и это вполне удовлетворяло людей на определенном отрезке существования человечества. Со­временные тесты для измерения интеллекта достаточно широко и успешно ис­пользуются психологами для установления имеющегося уровня развития позна­вательных функций у детей и взрослых, для целей профессиональной ориентации и профессионального отбора, для установления выраженности интеллектуально­го дефекта при некоторых психических заболеваниях.

Личностные опросники

Высказывания суб**1**>скта показания ет самопа-

**Глава 5**

•г

блюдеиия должны быть взяты не как совокупность положений, заключающих в себе готовую истину

1. субъекте, а как более или менее симптоматиче­ские проявления, истинная природа которых долж­на быть выявлена исследователями в результате их сопоставления с соответствующими объективны­ми данными. Объективный анализ высказываний испытуемого приводит нередко к результатам, от­личным или даже прямо противоположным их нс-
2. гас редстве и н < >му содержав ню.

*С. Л. Рубинштейн*

Личностныеопросники[[62]](#footnote-63) классический образец субъектив­ного диагностического подхода. Опрос — один из наименее надежных способов получения знания о личности, и поэто­му вполне понятно давнее стремление исследователей к его объективации. Это находит свое выражение прежде всего во все более возрастающих требованиях к надежности и валид­ности личностных опросников.

Прототипом современных личностных опросников, как уже отмечалось, считается разработанный Р. Вулвортсом (Woodworth, 1917) «Вланк данных о личности», предназна­ченный для скрининга призываемых на военную службу (вопросы касались отклонений в поведении и были разра­ботаны на основе изучения автором невротической симпто­матики). За прошедшие десятилетия опросники получили широчайшее распространение в диагностических исследо­ваниях во всем мире.

Формирование отношения к личностным опросникам в советской психологии проходит черед разные этапы. В 1950-е гг. они были фактически неизвестны науч­ной общественности и полностью отвергались в качестве инструмента изучения личности. При этом указывалось, что «распространенные в Америке характероло­гические анкеты и “инвентари”, в сущности, представляют надругательство над человеком»[[63]](#footnote-64). В конце 1960-х гг. их, как и другие психодиагностические методики, начинают робко, а затем все более активно применять вплоть до того, что возника­ет, по мнению В. В. Зейгарник (1971), «эпидемия опросников». Характеризуя эту «эпидемию», следует заметить, что действительно, к началу 1970-х гг. опросники становятся весьма популярными в СССР. Однако это, как правило, лишь внешне схожие с зарубежными кустарные методики, о валидности и надежности которых речь даже не велась, поскольку психометрические характеристики диагностиче­ских инструментов находились еще вне поля зрения исследователей.

Ныне нашими психологами уделяется все более возрастающее внимание во­просам конструирования личностных опросников, психометрически корректной адаптации зарубежных, разработке оригинальных шкал, проблемам валидности и надежности. Тем не менее еще очень редки работы, в которых опросники не про­сто используются для получения каких-либо данных о личности (таких работ очень много), а сами выступают в качестве объекта изучения. Простота примене­ния опросников, легкость обработки полученных результатов, их наглядность, обо­снованность зарубежных интерпретационных схем многочисленными и, кажется, вполне убедительными исследованиями, — все это часто порождает иллюзию, что в итоге мы располагаем объективным и достоверным знанием о личности. Опасность этой иллюзии в том, что она уводит от подлинно научного, углубленного изучения личности, подменяя его внешне достоверными показателями и корреляциями.

Работая с личностными опросниками, которые были, есть и в обозримом бу­дущем будут наиболее популярными инструментами оценки личности, каждый специалист-психолог должен четко знать, что представляют собой эти психоди­агностические методики, что скрывается за их фасадом. Этому и посвящена на­стоящая глава, в которой рассмотрены классификации опросников, формы во­просов и представления результатов. Значительное внимание уделено одной из «критических» проблем проблеме достоверности данных, получаемых с помо­щью личностных опросников. Отдельные разделы посвящены анализу теорети­ческих оснований опросников и вопросам, связанным с их разработкой.

1. Виды опросников, формы вопросов и представления результатов

Личностные опросники внешне представляют собой разной величины перечни вопросов или утверждений[[64]](#footnote-65), на которые обследуемый должен отвечать в соответ­ствии с предложенной ему инструкцией. Количество вопросов (утверждений) зна-

чителыю варьирует. В некоторых опросниках до 20 заданий, в других — несколько сотен (например, A/A//V состоит из 550 утверждений). Множество личностных опросников, разработанных к настоящему времени, но диагностической направ­ленности можно подразделить на:

* опросники черт личности (например, опросники Р. Кеттелла);
* опросники типологические (например, опросники Г. Айзенка);
* опросники мотивов (например, опросник А. Эдвардса);
* опросники интересов (например, опросники Г. Кюдера);
* опросники ценностей (например, опросник Д. Супера);
* опросники установок (например, шкала Л. Терстоуна).

15 соответствии с принципом, положенным в основу конструирования, следу­ет различать:

* опросники факторные, для конструирования которых используется фак­торный анализ (например, опросники Р. Кеттелла);
* опросники эмпирические, которые создаются на основе критериально-клю­чевого принципа1 (например, MMPI).

Наконец, все личностные опросники могут быть разделены на те, которые предназначены для измерения какого-либо одного качества (свойства) или не­скольких. Обозначим их как одномерные и многомерные. Фактически все опрос­ники могут быть использованы не только для индивидуального, но и при группо­вом обследовании. В последнее время достаточно широко распространено предъ­явление заданий опросников с помощью компьютеров, однако при этом нужно, как уже говорилось, помнить о необходимости их рестандартизации.

В личностных опросниках наиболее распространенные следующие формы во­просов (утверждений).

1. Вопросы, предусматривающие ответы типа «да—нет». Такие вопросы лег­ко формулируются, обычно понятны, ответы на них не затрудняют обсле­дуемых. Например: «Вы ходите медленно и неторопливо?» Варианты отве­тов: «да», «нет».
2. Вопросы, предусматривающие ответы типа: «да», «нечто среднее», «нет». Добавляется неопределенный ответ. Как правило, неопределенные отве­ты неинформативны, а в опросниках со средней категорией ответов может актуализироваться соответствующая установка, искажающая получаемую информацию (см. об этом далее). Использование такой формы вопросов связано с тем, что у некоторых испытуемых возникает раздражительность, отказ от работы в том случае, когда их заставляют отвечать только утверди­тельно или отрицательно. 11апри.мер: «Я всегда в состоянии строго контро­лировать проявление своих чувств». Варианты ответов: «да», «нечто сред­нее», «нет».

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 25-  ■ | 35- | ■  ■  30- | 35- | 35- | 20- | 40- | 45 / | 35-i •  « | ■  50/  — |  | -75 |
| ■  20- | ""ЗО- | •~25=  т | -  \зо-  \'у | \_ 30 — | ш  15- | 35/ /' / /\* | ч°-  **о** | 30 - | 45/  40-  ■ |  | -65 |
| 15- | \* .  25- | •  \* \* -  \*  ■  20- | \*5 л | ...^ • \; | . | /  ■■ / » • | Цо — \ | \Zd - N  \  . 4 -  V  % \ \* l\*20v | **зИ**  % |  | -  -55 - 50 |
| ■  10- | 20^ | 15- | S :  20-  ш  ш | '25^ | X/  10- | гёп / .  \* | 25- | 4  % .  4  ■ | / ' :  ''254  ■ |  | -45 |
| Нв  +0,5 | D | Ну | Рр  +0.4К | Мг | Рз | р«  +1К | Sc  +1К | +0.2K | s, |  | Tf\*C\*8  Tk |

солдаты (288 чел. в возрасте 18-22 лет)

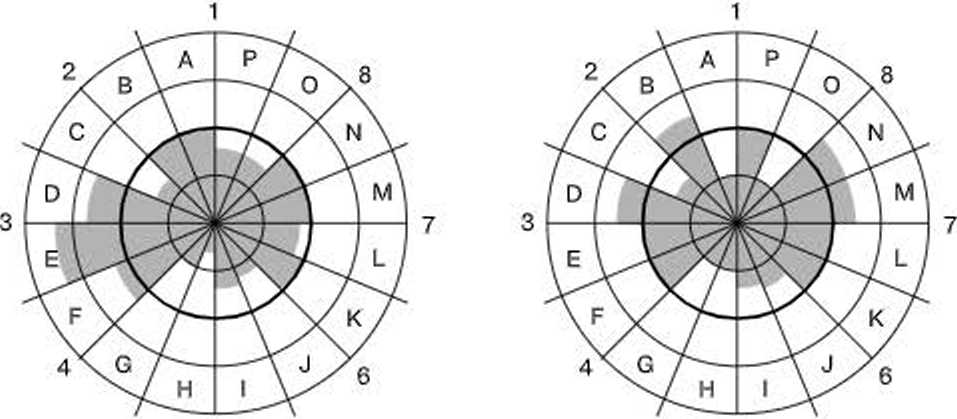
больные, проходящие курс психотерапии (50 чел., ср. возраст 30,4 года)

другие больные (56 чел., ср. возраст 69.1 года)

невротики (71 чел., ср. возраст 32,4 года)

Рис. 5.1. Профиль личности

1. Вопросы, предусматривающие ответы типа «правда—ложь», или так назы­ваемые альтернативные задания. 11о существу они мало отличаются от ди­хотомических («да -нет»). Например: «Я ненавижу втискиваться в пере­полненный автобус». Варианты ответов: «правда», «ложь».
2. Вопросы, предусматривающие ответы типа «правится не нравится» (одно слово или фраза). Редко используемая форма вопросов. 11апример, «1) фо­нарщики; 2) воротники из бобрового меха; 3) бас-барабан». Варианты отве­тов: «нравится», «не нравится».
3. Вопросы, предусматривающие ответы по рейтинговым шкалам. К вопросам прилагаются шкалы: скажем, 7-балльпая с крайними значениями «всегда» и «никогда». Основные проблемы, возникающие при такой форме вопро­сов, связаны с разным пониманием обследуемыми терминов, указывающих на частоту, и возможностью появления установки на «крайние» ответы. Например: «В присутствии подчиненных я стараюсь показать свое превос­ходство». Варианты ответов: «всегда», «очень часто», «часто», «от случая к случаю», «редко», «очень редко», «никогда».
4. Вопросы, предусматривающие ответы, являющиеся вариантами «да—за­трудняюсь ответить—нет». Это могут быть такие ответы, как «обычно- иногда—никогда», «согласен—не уверен—не согласен» и т. п. Подбор того или иного варианта обусловливается смысловыми особенностями вопроса (утверждения). 11апример: «Бывают периоды, когда мне трудно удержаться от жалости к самому себе». Варианты ответов: «часто», «иногда», «никогда».
5. Вопросы, предусматривающие ответы на основе выбора из нескольких предложенных обследуемому развернутых высказываний. Обычно это за­вершающие предложение фразы, одну из которых и необходимо избрать. Используются два, три и более вариантов выбора. Например: «Когда мне



5 5

Рис. 5.2. Дискограмма

нечего делать, я могу...» Варианты ответов: а) позвонить другу (подруге), чтобы поболтать; б) заняться разгадыванием кроссвордов или чтением; в) пойти на джазовый концерт.

11олучаемые с помощью личностных опросников данные приводятся в виде ко­личественных оценок, которые в многомерных шкалах, как правило, преобразу­ются в разного тина стандартизированные показатели. Результаты для нагляд­ности могут быть представлены, например, в виде «профиля личности» (рис. 5.1) или «дискограммы» (рис. 5.2).

1. Проблема достоверности личностных

опросников. Факторы, детерминирующие ответы на вопросы

У каждого, кто впервые знакомится с личностными опросниками, одним из пер­вых возникает вопрос о том, насколько достоверна информация, получаемая с по­мощью ответов на разного рода вопросы или утверждения. Обследуемый вполне может быть неискренним, сознательно вводить в заблуждение или не так, как сле­дует, понять задание, наконец, иметь искаженные, ошибочные представления о себе, своем поведении. В таком случае можно ли доверять тем результатам, которые получают с помощью личностных опросников? Какие факторы детерминируют ответы испытуемых на вопросы (утверждения)? Эти проблемы одни из важней­ших, им посвящено немало исследований, анализу которых и будет посвящен этот раздел.

5.2.1. Фальсификация и установки на ответы

Личностные опросники нередко оказываются объектом критики: в силу того что самооиисаиие позволяет испытуемому дать о себе ложные сведения, легко иска­зить реальную картину. Естественно, если исходить из предположения о том, что эта возможность всегда или почти всегда реализуется, то становится бессмыслен­ным использование опросников в диагностических целях. Обычно из-за того, что

ответы могут быть без труда фальсифицированы, ссылаются на опросы одних и тех же лиц, проведенные с разной инструкцией нотой же самой шкале. В одном слу­чае просят отвечать, например, подражая какому-либо типу поведения, в другом правдиво. А. Анастази считает, впрочем, как и многие другие, что психологические результаты этих исследований яркое свидетельство той ловкости, с которой при работе с опросниками умышленно создается желаемое впечатление.

Дж. Панели (Nunnally, 1978) в связи с этим замечает, что подобная критика личностных опросников глубоко ошибочна. 11ельзя считать, пишет он, что люди, имеющие возможность совершить неблаговидный поступок, обязательно его со­вершат. У нас, утверждает Дж. Панели, нет оснований полагать, что у испытуемо­го обязательно должно быть желание обмануть и это играет сколь-нибудь важную роль. Ко дню сегодняшнему в психодиагностике накоплено немало данных, ука­зывающих на обратное стремление обследуемых быть искренними.

Фальсификация ответов, о вероятности которой следует помнить в ситуаци­ях, характеризующихся высокой степенью социального контроля над результа­тами, полученными обследуемым (о тинах ситуаций см. в гл. 2), встречается край­не редко. Для того чтобы убедиться в этом, достаточно представить себе пациента (надо полагать, заинтересованного в излечении), пришедшего на обследование к психологу с целью индивидуализации медицинского диагноза. Специальные ис­следования в клинике психических заболеваний показали, что возможность фаль­сификации ответов больными весьма незначительна. Так, только 11% больных смогли симулировать «нормальный» Л/А//7-профиль. Некоторые же больные, стремясь выглядеть здоровыми, отвечали па вопросы так, что в конечном счете их личностные характеристики предстали более патологическими, нежели в реаль­ности (Hathaway, 1965).

Работы последних лет показывают, что многие из применяемых психологами опросников достаточно чувствительны к намеренному искажению истины. Ис­пользование разных личностных опросников в трех экспериментальных группах с инструкциями «отвечать честно», «произвести наилучшее впечатление», «про­извести наихудшее впечатление» показало, что фальсификация легко обнаружи­вается. 'Гаким образом, сознательное искажение сведений, представляемых о себе, чаще всего возможность, нежели реальность, поведения обследуемого. Другое дело влияние факторов неосознаваемых, по тем не менее существенно воздей­ствующих па процесс «переваривания» вопроса и формирование ответа на него.

15 ходе многочисленных исследований было установлено, что к факторам, ис­кажающим достоверность ответов, относятся те, которые имеют установочную природу {response set). Одна из наиболее известных установок, вызвавшая немало дискуссий, — это тенденция к выбору «социально положительного» ответа, того ответа, который предписывается общественными или групповыми нормами (res­ponse set of social desirability). Социально одобряемые ответы, даваемые обследуе­мыми, не должны быть поняты как нарочитое намерение представить себя в луч­шем свете. Их появление обусловлено не сознательной фальсификацией, а не­осознанным желанием выглядеть не хуже других (Iidwards, 1957).

11олучены доказательства того, что сила социально одобряемых ответов связа­на с более общей потребностью индивида в самозащите, уклонении от критики и социальном согласии (Анастази, 1982). Вместе с тем наличие потребности в но- мощи, внимании со стороны других людей может привести к выбору тех ответов, которые не соответствуют социальным (групповым) нормам, неблагоприятны для описания самого себя. Обследуемый, испытывающий потребность в чем-либо (или так полагающий), в этом случае для ее удовлетворения склонен представлять себя менее благополучным, нежели на самом деле. По мнению Дж. Панели (Nunnally, 1978), исследования, в которых изучались социально одобряемые ответы, позво­ляют сделать следующие заключения:

а) у большинства испытуемых определенного общества (общественной груп­пы) наряду с разным и личностными особенностями наблюдается известное единство в понимании того, что считать «социально положительным», - поэтому необоснованным, нелогичным является мнение об умышленном искажении испытуемыми своих ответов при использовании личностных опросим ков;

б) если создать шкалу, состоящую из вопросов, измеряющих различные чер­ты личности, и при этом выдвинуть условие, чтобы испытуемые отвечали на них только «хорошо» или «плохо», а затем рассчитать общий количе­ственный показатель (путем сложения «хороших» ответов и, со знаком минус, «плохих»), то она будет высоко коррелировать с оценками по мно­гим другим личностным опросникам.

Таким образом, получается, что фактором социальной одобряемости можно объяснить значительную долю вариативности в показателях мультифакторных опросников. Ьолее того, усматривается определенная аналогия между фактором социальной одобряемости и (7-фактором интеллекта. Но это не означает невоз­можность выделения других факторов, тех, которые соответствуют измеряемому свойству. Отечественные исследователи отмечают, что при факторизации одномер­ного опросника почти всегда выделяются два фактора. Один из них соответствует измеряемому свойству, второй социальной желательности ответа, причем его сила зависит от диагностической ситуации и, как полагают исследователи, уровня подозрительности контингента обследуемых (Л. Г. Шмелев и В. И. Похилько, 1985).

Фактор социальной одобряемости приобретает наиболее существенное значе­ние в тех опросниках, содержание вопросов которых тесно связано с имеющими­ся в обыденном сознании стереотипами «хороших» и «плохих» черт личности, особенностей поведения. Важным стимулом к социально одобряемым ответам является установление испытуемым зависимости (реальносуществующей или во­ображаемой) собственного благополучия от результатов исследования. В таком случае действие установки может оказаться настолько сильным, что будет опре­делять едва ли не каждый ответ, а тем самым она (установка) окажется единствен­ной измеряемой характеристикой.

Известны способы защиты личностных опросников от стремления испыту­емых отвечать в соответствии с тем, что «общепринято» (задания с вынужденным выбором, подобранные по степени социальной желательности ответа, разработ­ка нейтральных заданий, введение в опросники так называемых «шкал лжи»). Однако эффективность этих мер не настолько высока, чтобы использовать опрос­ники в случаях, способствующих актуализации этой установки, например при профотборе высокомотивированнмх или не желающих обследоваться лиц. 15 то же время нельзя и абсолютизировать роль установки на социально одобряемые ответы. Изменения в результатах опроса при переходе от стандартной инструк­ции к инструкции отвечать так, чтобы «выглядеть в лучшем свете», могут быть расценены как направленность большинства людей на описание их действитель­ного типа поведения.

Заметим также, что так называемое «социально одобряемое поведение» имеет множество аспектов, полный учет которых вряд ли возможен. Исследование боль­ных разной нозологической принадлежности обнаруживает еще большую размы­тость того, что называется социально одобряемым ответом. Влияние установки на социально одобряемое поведение минимизируется в тех диагностических ситуа­циях, когда испытуемый явно заинтересован в предоставлении предельно правди­вой информации о себе. По мере того как испытуемый из объекта исследования становится активным помощником экспериментатора, «экспертом самого себя» (Mischel, 1977), возрастает и достоверность получаемых данных. Традиционная психометрическая модель диагностического обследования, задающая известную отстраненность экспериментатора от испытуемого в процессе обследования, не универсальна и не всегда способствует желаемой объективности результатов.

Социально одобряемые ответы лишь одна из установок, с которой может встретиться психолог. Описаны и другие установки. Одна из них (описанная пер­вой), установка на согласие {response set of acquiescence), - это тенденция согла­шаться с утверждениями или отвечать на вопросы только «да», независимо от их содержания. Чаще всего установка на согласие проявляется в тех случаях, когда вопросы неоднозначны, неопределенны. Влияние этой установки минимизирует­ся тем, что при составлении опросника добиваются того, чтобы число вопросов, для которых ключевой ответ «да», было равно (примерно равно) числу вопросов с ключевым ответом «нет». Другими словами, конструируется сбалансированная шкала. Наконец, следует согласиться с Дж. Гилфордом, что установка на согла­сие наименее вероятна в том случае, когда задания (вопросы, утверждения) по­нятны, недвусмысленны и, что очень важно, относятся к конкретным формам по­ведения.

/(ругая установка, с которой нередко приходится иметь дело, — установка на неопределенные ответы {response set of using the uncertain or middle category). Эти ответы иногда называют ответами средней категории, поскольку они находятся как бы между «да» и «нет». Обследуемый склоняется к преимущественному вы­бору ответов типа «не знаю», «не уверен» или «затрудняюсь ответить». Разумеет­ся, эта установка возникает в том случае, когда предусмотрен промежуточный тин ответа и лучший способ ее избежать использование дихотомических заданий (ответ «да» или «нет»). Еще один способ устранения влияния данной установки заключается в формулировании таких вопросов, при ответе на которые выбор средней категории не будет притягателен для обследуемого. II. Клайн (1994) от­мечает, что неопределенные ответы часто возникают, когда крайние варианты не затрагивают испытуемого, безразличны для него.

Глце одна установка называется установкой на «крайние» ответы {response set of using the extreme response). Проявляется при использовании многоэлементной рейтинговой шкалы, по которой предлагается дать ответ на каждое задание. Един­ственный способ избежать проявления этой установки заключается в отказе от рейтинговых шкал, которые, впрочем, используются в личностных опросниках достаточно редко.

Наконец, упомянем об установке на необычные ответы или отклонении {de­viation). Эта установка, открытая И. Вергом (Berg, 1967), проявляется в тенден­ции обследуемого давать необщепринятые, необычные ответы. Очевидно, возник­новение этой установки не зависит от содержания и типа предлагаемых обследу­емому заданий.

Исследования описанных здесь установок, отмечает А. Анастази, прошли че­рез два этана. Первоначально установки полагались источником ошибок, и в свя­зи с этим прилагались значительные усилия для устранения их влияния. 11оздиее эти установки были поняты как индикаторы личностных особенностей и обозна­чены понятием стиля ответа. Другими словами, и установка на социально одоб­ряемые ответы, и установка на согласие, и, наконец, что наиболее очевидно, уста­новка на необычные ответы свойственны разным типам личности. Поэтому ре­зультаты, полученные с помощью личностных опросников, даже в том случае, когда действие той или иной установки оказывает определенное влияние на отве­ты, имеют диагностическое значение, но уже не с точки зрения конкретного со­держания заданий, а, как пишет А. Анастази, исходя из их стилевых свойств. Ин­тересно отметить, что подобное мнение, правда, гиперболизирующее значение стилевых свойств, выражено и в русскоязычных, пока единичных, исследовани­ях. М. II. Крюков с соавторами (1985), обследовавшие студентов-медиков, счита­ют, что испытуемые избирают свой план поведения при самооценке качеств в со­ответствии с конкретной ситуацией, а не раскрывают свои качества. Но мнению этих авторов, планы поведения, а не общепринятая оценка личности по величи­нам шкал, профилям должны служить материалом для диагноза.

11одобный призыв к отказу от содержательной интерпретации данных личност­ных опросников вступает в противоречие с огромным позитивным опытом их использования во многих областях психологии, не поддерживается специальны­ми исследованиями. Изучение установок на ответы, несомненно, способствует более точному пониманию того, что мы измеряем, но невозможно представить, что стилевые шкалы или планы поведения заменят шкалы содержательные, множе­ство личностных опросников.

Не только факторы, имеющие установочную природу, влияют на достовер­ность ответов. Значительный вклад вносится интеллектуальной оценкой вопроса испытуемыми.

1. Понимание вопросов и изменчивость ответов

Миге одно препятствие на пути к признанию достоверности тех результатов, кото­рые мы получаем с помощью личностных опросников, изменчивость ответов. Имеющиеся в литературе данные свидетельствуют о том, что от 11 до 35% испы­туемых изменяют свои ответы при повторном исследовании. Столь значительный показатель изменчивости, как известно, считается признаком недостаточной на­дежности (в данном случае речь идет о ретестовой надежности) психодиагности­ческой методики[[65]](#footnote-66). Что же приводит к изменению результатов при повторном те­стировании?

Одним из первых исследований, обращенных к анализу изменчивости ответов, была работаЛ. Голдберга (Goldberg, 1963). Он создал теоретическую модель, опи­сывающую процессы, происходящие при ответе испытуемого на вопросы. Модель связывает изменчивость ответов с не ясностью вопроса и предоставляет возмож­ность определить степень этой неясности. Основной элемент модели личност­ная черта, образующая некоторый психологический континуум. При этом допус­кается, что каждый человек имеет свое место на континууме черты. Модель по­строена по отношению к так называемым монотонным вопросам[[66]](#footnote-67), касающимся данной черты.

Предполагается, что испытуемый, отвечая на вопрос:

1. представляет континуум черты, т. е. признает существование различной интенсивности, степени выраженности той или иной черты у разных людей;
2. понимает так называемую границу вопроса на континууме черты, т. е. ис­пытуемый определяет такую точку на континууме, что направо от нее рас­полагается ответ «да», налево — «нет»;
3. отдает себе отчет в том, какое место он занимает на континууме, т. е. подра­зумевается, что испытуемый понимает, в какой степени он как личность обладает определенной психологической характеристикой;
4. отвечает «да», когда определяет свое место на континууме вправо от грани­цы вопроса, и «нет» — в противоположном случае.

Последнее, 4-е условие выражает практический, рабочий смысл первых трех. Оно описывает, каков ответ испытуемого в зависимости от того, где он определя­ет границу вопроса (2-е условие) и на каком месте континуума он видит себя (3-е условие), /(ля вывода количественного показателя неясности допускается, что распределение черты в популяции является нормальным с вариацией, равной 1.

Изменчивость ответа означает, что не удовлетворяется одно из вышеуказанных условий, наиболее существенные из которых 2-е и 3-е, ибо 2-е условие соответ­ствует в модели понятию неясности вопроса, а 3-е — трудности вопроса.

Неясность вопроса, психологически выступающая в виде неуверенности, со­мнения, определяется в модели Голдберга через широту так называемой полосы неясности. Поясним это. Разные испытуемые могут выбрать различные места на континууме черты в качестве границы вопроса. Возникает некоторое распределе­ние таких границ. Выбранные точки и образуют «полосу нерешительности», не­способности принять однозначное решение. Эта область отождествляется с поло­сой неясности, определяемой точками границ вопроса при повторном исследова­нии. Широта этой полосы называется показателем неясности, или амбдекс по терминологии Голдберга. Понятно, что чем шире полоса, тем более неясен вопрос.

Трудность вопроса понимается как сложность оценки себя (своей личности) но отношению к предполагаемой психологической черте. По терминологии моде­ли, трудность выражается в том, что чем ближе к своему месту на континууме черты испытуемый усматривает границу вопроса, тем труднее для него ответить на этот вопрос.

Понятия неясности и трудности вопроса по сути эмпирически неразличимы, так как при повторном обследовании одной и той же группы лиц мы получаем только два независимых параметра: процентную величину ответов «да» и процент изменения ответов с «да» на «нет» (или наоборот). Таким образом, в своей моде­ли Голдберг сосредоточивает внимание на проблеме неясности вопроса и исполь­зует два параметра для описания положения полосы неясности. Один из них опи­сывает место среднего участка этой полосы, другой ее ширину.

Показатель неясности (амбдекс) связывает эмпирические данные, предстаю­щие в виде: процента ответов «да» в двух исследованиях и процента изменений ответов. Процент ответов «да» (средний для двух исследований) позволяет опре­делить па континууме черты приблизительное положение центрального участка полосы неясности. Располагая этими данными и величиной процента изменений ответов, можем определить широту полосы неясности. Она будет равна ширине отрезка с уже известным центром, над которым поле под нормальной кривой рав­но проценту лиц, изменивших свои ответы. Геометрическое представление моде­ли Голдберга отражает рис. 5.3.

А

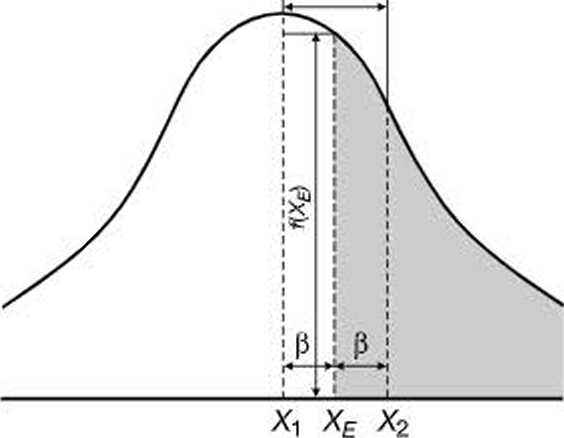


Рис. 5.3. Модель по Голдбергу

Е — среднее сходство, согласованность ответов (заштрихованное поле под кривой); А — ambdex, или показатель неясности; X, — шкальная оценка (Е — центиль вопроса на кон­тинууме черты), отсекающая под кривой поле, равное средней согласованности ответа в двух исследованиях; КХ{) — ордината нормальной кривой, построенная в точке X: х, и х? — точки на континууме, для которых: х? - х, = А, а также х? - X, = X, - х, = р = А/2. Средний процент изменений ответа (показатель нестабильности вопроса), принимае­мый равным полю под нормальной кривой между Xt и р и X, + р, обозначается /. Если при­нимаем / = АНК|), то А- .

Таким образом, стабильность ответов, согласно модели, будет связана: с выбо­ром испытуемым на континууме черты места, далекого от определенной им гра­ницы вопроса; с определением границы вопроса на краях континуума черты. Из­менчивость ответов соответственно связана:

* с неясностью вопроса;
* с трудностью вопроса;
* с нерешительностью испытуемого (нерешительность понимается как отсут­ствие четкого, однозначного мнения по определению границы вопроса, а тем самым связывается с неясностью его содержания для испытуемого).

1. Психометрический парадокс

Как известно, для определения диагностической ценности вопросов (утвержде­ний), их дискриминативной силы обычно используется статистическая процеду­ра анализа заданий. С помощью обычно применяемого у-коэффициента устанав­ливается связь между ответом испытуемого на данный вопрос и его результатом по всей шкале, в которую этот вопрос включен. Не менее диагностически важен параметр вопроса - стабильность ответа на него при повторном исследовании. В ходе исследований было обнаружено, что вопросы с высоким /-коэффициентом («хорошие») характеризуются нестабильностью ответов. 15 свою очередь, неиз­менность ответов при повторном тестировании обнаруживается у вопросов с ииз- ки м /-коэффи циентом («плохих»).

Еще в работах 1940-х гг. было показано, что вопросы, которые позволяют диф­ференцировать больных неврозом от других больных или здоровых, ненадежные, т. е. мала вероятность получения того же самого ответа при повторном обследо­вании. В то же время с помощью вопросов, определяемых как надежные, разли­чения изучаемых групп не достигалось или оно было неудовлетворительным (Eisenberg, 1941).

Итак, вопросы (утверждения), имеющие высокий показатель дискримииатив- ности, неустойчивы по отношению к повторяемости результата, и наоборот, ста­бильность ответа часто отмечается у тех вопросов, которые обладают низкой дис- криминативиостью. Явление это получило название психометрического пара­докса (Goldberg, 1963; Nowakowska, 1975), который не может быть объяснен без психологического анализа процесса формирования ответов на вопросы личност­ных шкал.

Наиболее детально психометрический парадокс обсуждался в работах Марии 11оваковской (Nowakowska, 1975), на которых мы и остановимся подробнее. Голд­берг (Goldberg, 196.3) рассматривает психометрический парадокс как определен­ную зависимость между постоянством и вариабельностью ответов на вопросы. При этом изменчивость ответов находится в функциональной связи с величиной s Фергюсона (показатель, определяемый соотношением между фактическим чи­слом различий и их максимально возможным числом). Исходя из этого М. Пова- ковская считает, что в данном случае следует говорить о s-парадоксе. I Указатель s не отражает эффективности вопроса относительно всего теста или его дискрими­нативной силы, определяемой с помощью величины j. Предметом анализа М. I !о-

ваковской является ^'-парадокс. Она считает, что психометрический парадокс при­сущ исключительно исследовательскому инструментарию гуманитарных наук, ибо вопросы, оставаясь формально неизменными, подтверждены семантическим (психологическим) преобразованиям как в интер-, так и в интраипдивидуальном плане.

Интериндивидуальная изменчивость имеет две причины: различия в выражен­ности измеряемой черты у разных испытуемых и различия в понимании значения вопросов. Интраиидивидуальная изменчивость обусловлена вариабельностью значения, трудностью принятия решения об ответе и флуктуацией выраженности черты. Правда, последний источник изменчивости можно не учитывать, так как период между повторными исследованиями обычно краток.

Для психологической интерпретации психометрического парадокса I ^ваков­ская предлагает различать три детерминанты ответов: выраженность черты у об­следуемого, значение, придаваемое вопросу, и степень легкости принятия реше­ния об ответе. Она подчеркивает также необходимость дифференциации одно­значных вопросов от многозначных, которые в известном смысле могут быть уподоблсч I ы п роекти в11 ы м сти мулам.

М. Иоваковская считает возможным различать два типа психометрического парадокса и исходит из нижеследующих гипотез для их объяснения.

Парадокс типа А возникает при вопросах, поддающихся различному истолко­ванию, а также в том случае, когда трудно принять решение об ответе (согласно М. 11оваковской, лица с высокой выраженностью измеряемой черты, приписывая вполне определенное значение вопросу, легко принимают решение об ответе). В этом случае вопросы обладают высокими показателями / и 5, но значительной вариабельностью. 11апример: «Ваше настроение обычно хорошее?» (водном из ва­риантов опросника на определение нейротизма).

Парадокс типа В возникает при однозначных вопросах таких, для которых легко подобрать ответ. Сюда же должны быть отнесены односторонние диагно­стические вопросы, т. е. те, для которых только один вариант ответа диагностиче­ски значим. Эти вопросы будут характеризоваться незначительной дискри.ми- нативной силой при слабовыраженной вариабельности (значение s также не­велико). Например: «Часто ли вам снится, что вы оказались в пасти крокодила?» (в одном из вариантов опросника для определения уровня тревожности). Вопрос является диагностически односторонним, поскольку из ответа «да» мы можем за­ключить о наличии тревожности, а из ответа «нет» мы не можем сделать никакого вывода. Примером вопроса, обладающего малой вариабельностью и дискримина- гивной силой, приближающейся к нулю (при высоком значении х), на который легко ответить, может быть следующий: «Вы курите?».

Ясно, что чем больше в методике вопросов, дающих парадокс типа В, тем боль­ше надежность, определяемая коэффициентом корреляции между результатами повторных исследований. Однако одновременно снижается дискримииативная сила вопросов. Хотя М. Иоваковская и считает, что практически все вопросы вы­зывают психометрический парадокс (типа Л или В), возможны и «идеальные» слу­чаи. Например, вопрос: «Часто ли вы чувствуете себя по утрам измученным, раз­битым?» (в одном из вариантов он росника для определения иейротизма) вариа­бельность низкая, значения j и s высоки. Психометрический парадокс не возни­кает.

Исследователь, зная о существовании психометрического парадокса, может регулировать вариабельность ответов путем подбора вопросов с соответствующи­ми параметрами.

1. Обобщенный анализ факторов, детерминирующих ответ

Исследования, которые были нами рассмотрены ранее, сосредоточены на выделе­нии и изучении отдельных, частных факторов, детерминирующих ответы на во­просы. Наиболее же перспективным представляется синтетический подход к по­строению модели ответа на вопросы личностных опросников. Попытка создания такой модели, преодолевающей фрагментарность предшествующих исследова­ний, была предпринята М. Поваковской (Nowakowska, 1975).

Испытуемым предлагались созданные автором шкалы для оценки каждого из предложенных вопросов, выбранных из опросника Кеттелла. Шкалы Поваков­ской приводятся нами полностью, поскольку имеют практическое значение. Они могут быть использованы для оценки вопросов при конструировании методик или адаптации уже известных зарубежных (табл. 5.1).

На основе расчета коэффициентов информации (вместо традиционных коэф­фициентов корреляции) с помощью факторного анализа автор выделил и интер­претировал семь факторов, влияющих на формирование ответа: I эмоциональ­но-мотивационная установка (шкалы 12, 14 и 7); И — предшествующий (специ­фичный) опыт (шкалы К), 11,9): 111 — интеллектуальная оценка вопроса и ответа (шкалы 2, 3, 4, 5, 8, 15, 17); IV — ценность (значимость) вопроса (шкалы 1,6, 16); V - социальное одобрение (шкала 13); VI - специфический эмоциональный кон­текст (шкала 16); VII частота поведенческих проявлений по типу, описываемо­му вопросом (шкалы 9, 11).

Оригинален способ использования полученных результатов. М. Новаковская в своей модели ответов на вопросы различает три гипотетических пути, заканчи­вающиеся тремя возможными ответами (рис. 5.4). Окончательный ответ резуль­тирующая этих трех (A\ R2, R3). Ответ Rt детерминирован содержанием вопроса; R2 ответ, соответствующий принятым групповым (социальным) стереотипам; R,t связан со склонностью испытуемого к выбору определенной категории от­ветов («да», «нет», не знаю»).

У первого и второго путей общее начало; ответы детерминируются фактором III в сочетании с информацией, отобранной из предшествующего опыта (фак­тор II). Фактор II, согласно М. I (оваковской, определяет, какой путь будет избран испытуемым: первый или второй. В случае преобладания готовых (выгодных для обследуемого) социально одобряемых схем выбирается второй путь, на котором ответ детерминируется фактором V (социальное одобрение).

Нели в распоряжении испытуемого нет готовых образцов поведения либо их давление на него невелико, избирается первый путь, на котором ответ определяет­ся факторами IV и I (ценность вопроса и эмоционально-мотивационная установ-

Таблица 5.1

Шкала для оценки вопросов

1. Этот вопрос был для вас несущественным.

ооооооо

ооооооо

ооооооо

ооооооо

ооооооо

ооооооо

ооооооо

ооооооо

ооооооо

ооооооо

ооооооо

ооооооо

ооооооо

ооооооо

ооооооо

ооооооо

ооооооо

Этот вопрос был для вас важен.

Этот вопрос точно не опреде­лял ситуацию.

Этот вопрос не определял четко вашей реакции на описываемую им ситуацию.

Ответ на этот вопрос требо- вал длительного припомина­ния фактов и переживаний вашей жизни.

Было легко понять этот вопрос, поскольку слова Iюдобраны удач Iю.

Вы часто задумываетесь над тем, что составляет содержа­ние этого вопроса.

Не волнует (безразлично) то, что люди, имеющие значение в вашей жизни, будут знать ответ па этот вопрос.

Легко понять этот вопрос, так как он просто построен (сформулирован).

Вы реагируете (ведете себя) так часто.

Вам неприятно думать о том, что затрагивается этим вопросом.

Часто были в ситуациях, похожих на описываемую в этом вопросе.

Этот вопрос нс был для вас неприятен.

Ответ на этот вопрос не совпадает с мнением окружа­ющих вас людей.

Этот вопрос не вызвал у вас тревоги.

Вы смогли бы изменить ответ на этот вопрос.

Этот вопрос не напомнил вам ситуации угрожающей или связанной с неудачей.

Вам было трудно правдиво ответить на этот вопрос.

1. Этот вопрос точно определял ситуацию.
2. Этот вопрос четко определял вашу реакцию на описывае­мую им ситуацию.
3. Ответ на этот вопрос нс требовал долгого припомина­ния фактов и переживаний вашей жизни.
4. Было трудно понять этот вопрос, поскольку слова

г юдобра!I ы н суда\*шо.

Г». Вы редко задумываетесь над тем, что составляет содержа­ние этого вопроса.

1. Хотите, чтобы люди, которые имеют значение в вашей жизни, не знали ответа на этот вопрос.
2. Трудно понять этот вопрос, так как он сложно построен (сформулирован).
3. Вы реагируете (ведете себя) так редко.
4. Вам приятно думать о том, что затрагивается этим вопросом.
5. Никогда не были в ситуациях, похожих на описываемую

в этом вопросе.

1. Этот вопрос был вам неприя­тен.
2. Ответ на этот вопрос совпада­ет с мнением окружающих вас людей.
3. Этот вопрос вызвал у вас тревогу.
4. Вы не смогли бы изменить ответа на этот вопрос.

IG. Этот вопрос напомнил вам ситуацию, угрожающую или связанную с неудачей.

17. Вам было нетрудно правдиво ответить на этот вопрос.

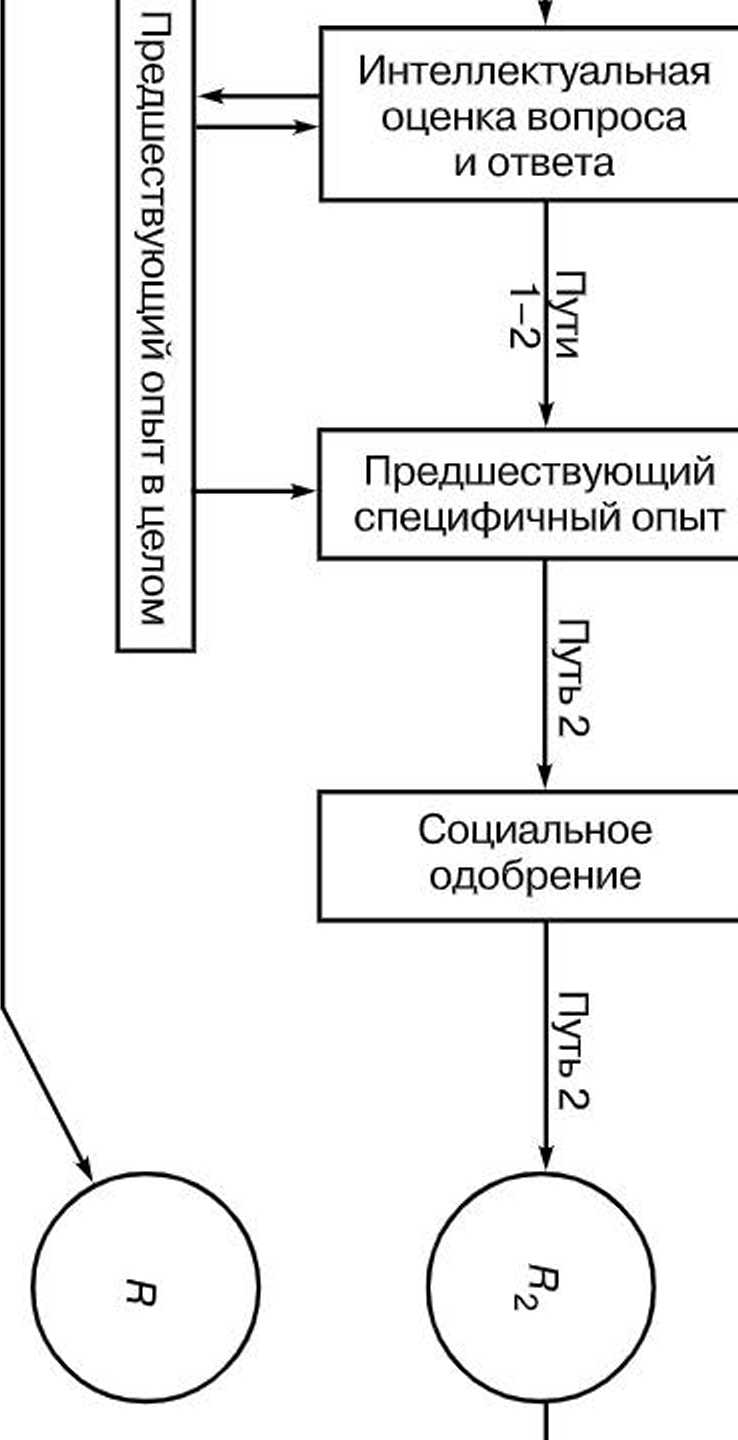


Рис. 5.4. Модель ответов на вопросы по М. Новаковской

Ценность вопроса

7ч

0

1

ч

TD

О

ь

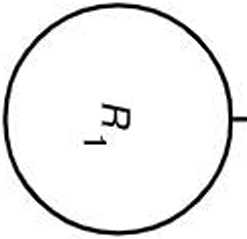
сг

Эмоционально­

мотивационная

установка

Контроль 2



ка). М. Новаковская подчеркивает, что ответ А, контролируется обратной связью (А, > начало первого пути), которая отражает субъективную вероятность твер­дости решения. Наконец, возможен третий путь, на котором варианты ответа это стимул, тогда как сам ответ детерминирован статистически выраженным пред­почтением испытуемого к определенной категории ответов.

М. 11оваковская вводит в свою модель элемент, названный «поддающееся пред­видению следствие решения». Этим символизируется механизм сознательного, осмысленного формирования окончательного ответа. По каждому из трех путей (или по некоторым из них) проходят как бы «проекты» ответов. Из этих «проек­тов» испытуемый выбирает окончательный ответ, который должен быть одобрен на основе обратной связи с фактором 111. Контроль ответа, представленный в мо­дели обратной связью с фактором III, реализуется на двух уровнях: правдивости и практической полезности.

Па первом уровне действует контроль правдивости, которому подлежит ответ А,, должный отражать внутреннее убеждение испытуемого о «фактическом, реаль­ном положении вещей» (Nowakowska, 1975, р. 155). Это сознательное суждение, независимое, вероятно (в той мере, в которой это возможно), от социальных сте­реотипов, а также от оценки результатов. Контроль правдивости ответа реализу­ется в последовательной проверке пробных ответов А,, что приводит к стабилиза­ции понимания вопроса, а затем и к стабилизации ответа.

11а втором уровне осуществляется контроль практической полезности оконча­тельного ответа А, являющегося функцией ответов А, и II, или только одного из них. Ответ Rv как предполагается, появляется только в том случае, когда нет от­ветов А’, и R2.

Контроль практической полезности, считает М. Новаковская, основывается на предвидении следствий, могущих возникнуть в итоге окончательного ответа. Если этот ответ не согласуется с А, (неправдивый), то возможно наказание в виде не­благоприятной самооценки («угрызения совести»). Расхождение с А2 может по­влечь за собой «кару» в виде неодобрения со стороны окружающих людей (воз­можен вариант, когда отрицательная реакция окружающих желательна для испы­туемого).

Процесс проверки последовательных пробных ответов на выделенных уровнях контроля будет продолжаться до тех пор, пока субъективно оцениваемая правди­вость решения либо его практическая полезность не возобладает. Таким образом, процесс формирования ответа состоит из двух этапов:

1. испытуемый может выбрать один ответ или оба ответа — А, и А2; первый контролируется с позиции его правдивости, другими словами, согласован­ности с внутренними убеждениями при стабилизировавшейся интерпрета­ции вопроса;
2. на основе ответов А, и А2 выбирается окончательный, контролируемый его практической полезностью, понимаемой как предвидение следствий приня­тия данного решения.

Выделенные автором два этапа контроля важнейшие и, пожалуй, наиболее ценные составляющие модели. Этим определяются «участки», в которых могут появиться факторы, искажающие ответы испытуемых.

Разработанные М. Новаковской шкалы оценки вопросов при двукратном их использовании по истечении некоторого времени с тем же самым тестом (16PF Кеттелла) и с теми же испытуемыми позволили определить факторы, вызыва­ющие изменение ответа при повторном исследовании. Не касаясь оригинальной математической процедуры, остановимся на тех результатах, которые имеют пси­хологическое значение (знаком «\*» отмечены те постулаты, но которым обратное утверждеи не несираведли во):

* чем более ответы испытуемых совпадают с оценками и мнениями их соци­ального окружения, тем более правдоподобно их постоянство;
* чем труднее испытуемому правдиво ответить на вопрос, тем с большей ве­роятностью он изменит свой ответ\*;
* чем более испытуемый безразличен к тому, что затрагивается вопросом, тем больше вероятность постоянства ответа\*;
* чем более неприятно для испытуемого содержание вопросов, тем большая вероятность постоянства ответов\*;
* чем больше ответ на вопрос воспринимается как угрожающий, тем более правдоподобно постоянство ответа\*;
* чем сильнее связь между содержанием вопроса с собственными проблема­ми испытуемого, тем больше вероятность постоянства ответа\*;
* чем сильнее беспокойство, вызываемое вопросом у испытуемого, тем боль­ше вероятность постоянства ответа\*;
* чем менее ясен, понятен вопрос для испытуемого, тем больше вероятность изменения ответа\*.

Суммируя эти данные, М. I (оваковская делает вывод, что устойчивость отве­тов связана с негативной эмоциональной реакцией на содержание вопросов и от­рицательным опытом испытуемых. Изменчивость же ответов — с негативной ин­теллектуальной оценкой как вопросов, так и даваемых на них ответов.

М. Поваковская выдвигает требующую изучения гипотезу о том, что посто­янство ответов может быть функцией защитных механизмов. Это возможно при условии, когда «предыдущий опыт, понимаемый здесь как специфическая систе­ма ожиданий, определяющих отношение к вопросу, стимулирует определенные, характерные для данного испытуемого защитные механизмы» (там же, с. 168). И случае, когда защитные механизмы не «включаются», постоянство или измен­чивость ответа определяется преимущественно интеллектуальной оценкой как вопроса, так и ответа. Но мнению автора, представленные в исследовании зависи­мости включают как частные случаи модели Голдберга (о неясности как факторе, приводящем к непостоянству ответов), так и А. Эдвардса (о социальном одобре­нии как факторе, способствующем стабильности ответов).

Иной подход к изучению переменных, определяющих ответы на вопросы лич­ностных шкал, реализуется в исследовании Д. Фиске (I'iske, 1971). Он полагает, что в процессе выполнения любого теста на испытуемого оказывают действие три группы стимулов: тестовая ситуация (сам факт тестирования), специфичные осо­бенности данного теста и специфичные характеристики отдельных заданий. Как уже отмечаюсь выше, диагностическая ситуация влияет на ответы испытуемых (например, исследование в целях отбора на работу или в рамках научного экспе­римента). Личность экспериментатора, наконец, окружающая обстановка также влияют на формирование ответов.

Обсуждая две остальные группы стимулов, /I. Фиске считает, что прежде все­го инструкция, предлагаемая испытуемому, определяет специфичные особенно­сти теста и оказывает влияние на способ интерпретации частных заданий. Отдель­ные стимулы, относящиеся к выделенным группам, взаимодействуют, создавая дополнительные трудности при попытках их выделения и изучения.

Согласно Фиске, исследование переменных, определяющих ответы на вопро­сы, можно осуществлять но экспериментальной либо корреляционной схеме. 15 нервом случае сравниваются результаты, полученные в обособленных группах испытуемых, на которых воздействовали различными факторами. Корреляцион­ная схема исходит из анализа индивидуальных различий в способах реагирования или интерпретации отдельных заданий (вопросов) и в последующем объяснении их преимущественно действием специфичных факторов.

Ни та ни другая схема не является удовлетворительным способом контроля над переменными, обнаруживающими себя в психодиагностических исследовани­ях личности (b'iske, 1971, р. 208). Неадекватность как экспериментальной, так и корреляционной схемы усматривается в том, что испытуемый (и здесь Фиске входит в противоречие с взглядом большинства специалистов) не знает целей ис­следования. I [еясность «тестовой ситуации», считает он, приводит к тому, что при формировании ответов на вопросы личностных шкал решающее значение приоб­ретают побочные факторы.

Среди факторов, искажающих ответы на вопросы, в первую очередь называет­ся потребность в защите «Я», затем необходимость социального одобрения, желание новых впечатлений, наконец, то, что можно обозначить как принцип при­ложения минимальных усилий (нежелание предпринимать сколько-нибудь зна­чительных условий для работы с опросником). Два первых фактора имеют реша­ющее значение, а учет действия последних требует не усложнять инструкций и об­ходиться возможно меньшим количеством вопросов, адресованных испытуемому методикой. Интересны в этом аспекте данные, приводимые А. Анастази (1982). Ссылаясь на клинические исследования больных разными формами невроза, ав­тор указывает, что для лиц, озабоченных своими проблемами и прибегающих к интеллекту как средству защиты, характерно более точное воспроизведение в опроснике своих эмоциональных затруднений, нежели у импульсивных и бес­печных индивидов, которые стремятся избегать неприятных мыслей и эмоций и первой защитной реакцией которых является отрицание.

Обращаясь к процессу формирования ответов, Д. Фиске утверждает, что иссле­дования, базирующиеся на анализе уже полученных от испытуемого ответов, не могут дать достоверного материала для понимания этого процесса. Сразу после ответа от испытуемых нужно требовать объяснения, как протекало формирование ответа, какими соображениями они руководствовались (способ такого опроса не описывается). Полученные в ходе эксперимента объяснения испытуемых позво­лили установить лишь то, что чаще всего ответ формируется спонтанно, во время осмысления содержания вопроса. Только в единичных случаях время обдумыва­ния ответа достаточно длительное. Факторы, обусловившие тот или иной ответ испытуемого, не были точно определены. Автор ограничивается указанием на то, что процесс формирования ответа характеризуется значительной дифференциа­цией. Надо думать, к такому выводу можно прийти и без каких-либо специаль­ных исследований. В отличие от М. 11оваковской Д. (Виске пренебрегает динами­кой процесса формирования ответа.

Основная задача, на решение которой ориентированы модели М. 11оваковской и Д. (Виске,— выделение переменных, определяющих ответы испытуемых на во­просы личностных шкал. В. Саноцкий (Sanocki, 1978), анализируя эти модели, вполне обоснованно считает, что в них не раскрывается «причинных зависимостей между ответом и тем, индикатором чего он по определению является».

Саноцкий вслед за С. 11овак (Nowak, 1970) выделяет три типа связей, возмож­ных в личностных опросниках, между ответом и тем, индикатором чего он явля­ется (свойство, черта личности). Связи описываются в виде ситуаций.

Ситуация I: не можем определить, почему между ответом и тем, индикатором чего он является, возникает связь.

Ситуация II: можем установить, что корреляция между ответом и тем, инди­катором чего он является, иллюзорная (когда на основе результатов, полученных с помощью личностного опросника, делаем заключение о поведении в повседнев­ных ситуациях, то не полагаем причинной связи между этими ситуациями и отве­тами на вопросы, а ссылаемся на иную, общую для них причину).

Ситуация III: ответы рассматриваем как следствие переменной, находящейся в эмпирической связи с этими показателями. 11апример, испытуемый на вопрос i, дал ответ г, ибо он экстраверт, а на вопрос i2 получили ответ г2, так как испытуе­мый невротик. Здесь экстраверсия и иейротизм полагаются причиной именно таких, а не каких-либо иных показателей.

Другими словами, мы лишены возможности указать на причину возникнове­ния связи ответа с заключенным в вопросе содержанием, например описанием того или иного образца поведения. Подтверждение своей мысли Саноцкий нахо­дит в данных Дж. Виггинса (Wiggins, 1973), который обращает внимание на то, что ответы на те утверждения ММР1, которые обычно признаются диагностически значимыми для определенной нозологической группы, нередко по своему содер­жанию расходятся с клинической характеристикой этой группы. Так, больные с параноидным синдромом чаще, чем психически здоровые лица, отрицают утверж­дение: «Я осторожно веду себя с людьми, проявляющими ко мне более дружеское отношение, чем я рассчитывал». Также мы не находим удовлетворительного объяснения тому, что «органических» от «функциональных» больных статисти­чески значимо отличает ответ на утверждение: «Не люблю, когда женщины ку­рят». 11а подобных примерах Дж. Виггинс основывает заключение о том, что мно­гие ответы не находятся в рациональной связи с критерием выбора утверждения (вопроса) для конструирования соответствующей шкалы.

Саноцкий критикует, и с этим нельзя не согласиться, как авторов личностных опросников, так и пользователей за игнорирование многопричин пости явлений, которые они изучают. Даже в случае изучения такой простой переменной, как время реакции, необходимо принять некоторые идеализирующие этот параметр предположения, касающиеся действия побочных факторов. Установление же при­чинно-следственных связей в случае особенностей черт личности будет значи­тельно более трудной задачей.

Упрощением, если не называть это ошибкой, будет считаться предположение о том, что диагностически значимые ответы на утверждения, составляющие, ска­жем, шкалу шизофрении Л/Л//V, должны чаще всего появляться у больных с этим диагнозом (частота совпадения «ненормальных» профилей MMPI с профилями здоровых, по данным С. Хатауэй (Hathaway, 1965) составляет 10- 20%). Для того чтобы в этом убедиться, пишет Саноцкий, достаточно спросить: о каких больных шизофренией идет речь?

Диагностическое исследование проводится в условиях, не совпадающих с те­ми, в которых (или для которых) был создан опросник. Изменение условий при­водит к появлению новых факторов, обусловливающих ответ. «Принимая во вни­мание неизбежную вариабельность условий, необходимо было бы потребовать разработки шкал в значительном числе вариантов <...> если же говорить конкрет­но о шкале шизофрении, то можно отметить необходимость специальных норм, в которых учитывались бы продолжительность лечения, действие фармакологи­ческих препаратов и т. и.» (Sanocki, 1978, р. 255).

Установление того, как испытуемый понимает содержание вопроса, в чем сущ­ность «внутреннего ответа», оценка степени его искажения — дело трудное, но осу­ществимое. Однако если эту процедуру осуществлять для каждого вопроса, то «определение эмпирическим способом того, чем руководствовался данный испы­туемый, давая такие, а не другие ответы, практически невозможно» (там же, р. 256).

Резюмируем исследование Саиоцкого в виде следующих основных положений.

1. ответ испытуемого — следствие многих причин, выступающих в различных связях и вариантах у разных лиц и, более того, могущих изменяться от от­вета к ответу у того же самого лица1;
2. в качестве одной из причин выступает изучаемая черта (свойство) лично­сти, но ее связь с ответом всегда будет выражаться статистически, а не стро­го детерм и 11 истически;
3. необоснованно объяснение результатов, полученных с помощью опросни­ков, «напрямую», т. е. когда ответ понимается как индикатор личностной переменной, воплощенной в вопросе;
4. прогнозируя на основе результатов опросника (даже обладающего высокой валидностью) поведение испытуемого в конкретных жизненных ситуаци­ях, следует помнить, что связь между ними (результатами и ситуациями) возникает в силу общей причины, но она не единствен пая, а одна из множе­ства других.

В связи с проделанным анализом взаимосвязи «вопрос—ответ» представляется необходимым остановиться на допустимости использования опросников для диагно-

\* Г)то ставит иод сомнение общепринятую «суммарную» модель опросника, и которой ответы, различ­ные но ряду характеристик, трактуются как «идентичные».

стыки психофизиологических параметров. Немало психологов как в пашей стране (В. В. Белоус, 1967; В. М. Русалов, 1989; и др.),так и за рубежом (St relay, 1982; и др.) склонны считать, что с помощью опросников могут быть получены данные о раз­личных природных свойствах темперамента. 11апример, показатели экстра-, интро- версии, определенные с помощью опросника Айзенка, рассматриваются как едва ли не полностью совпадающие с наследственно обусловленным типом нервной системы. Здесь уместно сказать о том, что в зарубежной литературе нередко до­пускается отождествление тестов личности и темперамента, достаточно вспом­нить, например, «Обзор темпераментов» Гилфорда I (иммермана (The Guilford Zimmerman Temperament Survey, 1956). He проводится различие между лично­стью и темпераментом и в работах последних лет, опубликованных известным английским специалистом в области психодиагностики II. Клайном. Все это свидетельство слабости методологических позиций наших зарубежных коллег, их нежелания обращаться к вопросам теории, удовлетворяясь эмпирическими дан­ными, которые далеко не всегда позволяют отделить друг от друга разноуровне­вые составляющие целостного поведения.

Так, Я. Стреляу (Strelay, 1982) пишет: «Опираясь на параметры условнореф­лекторных процессов — скорость образования и переделки условных реакций, их интенсивность и изменение ее под воздействием ряда факторов, сохранность условных реакций во времени и т. п., - судят об отдельных свойствах темпера­мента. Сходными, а иногда идентичными (выделено нами. — Л. Б.) показателями пользуются психологи, изучающие такие характеристики личности, как экстра- версия—интроверсия или уровень тревожности» (р. 128). Как известно, свою идею о сходстве особенностей темперамента и личностных характеристик Стреляу ре­ализовал в Опроснике свойств темперамента.

Исходя из ранее отмеченной многопричинной обусловленности ответов на во­просы личностных шкал, наивно полагать, что, скажем, за тревожностью, измерен­ной MAS (шкала манифестации тревожности), стоят исключительно свойства не­рвной системы. Некорректны попытки «изгнать» из вопросов личностных шкал, как это пытается сделать В. М. Русалов (1987), все то, что направлено на выявле­ние предметно-содержательных характеристик личности, сохраняя и подчеркивая в них формально-динамический аспект. Индивидуально-личностные особенно­сти, обнаруживаемые при использовании опросников, очевидно, будут «окраши­ваться» и свойствами темперамента, однако нет никаких оснований считать их непосредственно детерминируемыми психодинамическими параметрами. Много­численные попытки измерения психофизиологических показателей с помощью опросников обусловлены не только игнорированием множественности причин, порождающих ответ на вопрос, но и необоснованной уверенностью некоторых исследователей в том, что за любым явлением, изучаемым психологической нау­кой, может быть обнаружена его психофизиологическая основа.

1. Личностные опросники и теории личности

Ранее было сказано о том, что опросники могут быть эмпирическими и фактор­ными. Создание эмпирических опросников происходит путем поиска вопросов (заданий), позволяющих разделять группы испытуемых, подобранные на осно­ве какого-либо критерия, имеющего отношение к тестируемому поведению или свойству личности. Зачастую таким критерием является клинический диагноз или синдром. I (апример, утверждения шкал MMPI форм провались из тех, на ко­торые чаще всего определенным образом отвечали больные разной нозологи­ческой принадлежности. Соответственно, применяя этот опросник, мы устанав­ливаем «близость» обследуемого одному из типов дисгармонического развития личности. Такой подход позволяет ограничиться пониманием ответов как эмпи­рических показателей и не требует анализа причинно-следственных связей. Эмпи­рическим опросникам отдают предпочтение многие психологи-практики за рубе­жом (Hathaway, 1965; Wade & Baker, 1977; и др.).

Не приходится возражать против применения «эмпирических» опросников для симптоматической диагностики, а связанные с этим проблемы имеют но боль­шей части технический характер. Точность диагноза, осуществляемого с их помо­щью, во многом будет зависеть от полноты раскрытия статистических закономер­ностей. Высказываемое иногда противниками тестирования в какой бы то ни было форме мнение о непродуктивности подобных опросников для решения, например, задач клинико-психологической диагностики якобы потому, что получаемые с их помощью «коды и кривые возвращают клинике ее же синдромы, нозологические формы, типы психопатий и т. д., но только в формализованном виде» (Рубин­штейн, 1979, с. 55), неправомерно. Достигаемая при использовании таких опрос­ников индивидуализация картины заболевания позволяет наметить оптимальные пути терапии и коррекции, объективно оценить их эффект.

Термином «факторные опросники» по сути дела объединяются два их тина опросники типологические и опросники черт личности. Например, опросник Айзенка разработан на основе выделения типов личности как целостных обра­зований, не сводимых к набору черт (факторов). Такой подход к конструирова­нию опросника требует группировки обследуемых, а не личностных признаков (Мельников, Ямпольский, 1985). В этом случае диагностика осуществляется на основе сопоставления с соответствующим типом личности и факторный анализ используется для группировки испытуемых по степени близости в пространстве измеряемых личностных признаков. Причем в случае исследований Айзенка речь идет о «группировке испытуемых на заданные группы» (о каждом испытуе­мом заранее известно, к какой группе он принадлежит). Задача сводится к тому, чтобы найти правило разделения этих испытуемых на заданные группы но пси­хологическим I физнакам.

Возможен и иной путь группировка личностных признаков (черт), а не об­следуемых. Соответственно диагностика осуществляется по степени выраженно­сти этих черт. Достаточно типичным представителем опросников черт личности можно назвать 16PF Кеттелла. Здесь факторный анализ является методом преоб­разования исходного, достаточно большого набора групп тесно связанных между собой признаков в более простую и содержательную форму методом, позволя­ющим, по мнению Кеттелла, «открывать основные первичные свойства личности».

11е следует думать, что эмпирические опросники в отличие от факторных не основываются на каких-либо теоретических взглядах, позициях. Строго говоря, в любом эмпирическом опроснике реализована определенная теория. Например, в MMPI в качестве таковой выступает клиническая классификация Креиелина, а также представление о норме как «разбавленной» патологии. В факторных опросниках теории их авторов выступают более выпукло, явно. В любом случае, игнорировать теории, на основе которых разрабатываются эти психодиагности­ческие инструменты, оперируя, как это иногда делается, лишь количественными данными по измеряемым той или иной методикой показателям, путь, ведущий к ошибкам в диагнозе и прогнозе. Учитывая вышеизложенное, более подробно остановимся на теоретических взглядах Г. Айзенка, автора одного из наиболее по­пулярных в СНГ (и не только в СНГ!) опросников. Этот опросник, как известно, первоначально был предназначен для диагностики нейротизма, к которому вско­ре добавилась экстраверсия—интроверсия, а позднее такое личностное измерение, как психотизм. Хотя опросник Айзенка, дополненный этим измерением, не полу­чил широкого распространения в исследованиях психологов СНГ, тем не менее именно на этом измерении стоит остановиться подробнее для иллюстрации влия­ния теории на конструирование этого типа личностных методик.

Еще в своих ранних работах Г. Айзенк (Eysenck, 1952) под влиянием идей Э. Кречмера рассматривает психотизм в качестве особого параметра личности. Первый опросник, включающий шкалу психотизма1 (Р), появляется много позд­нее (Kysenck, 1968; II. Kysenck, S. Kysenck, 1975). В табл. 5.2 представлены вопро­сы, составляющие эту шкалу.

Г. Айзенк и С. Айзенк (1975) при выделении психотизма как личностного из­мерения исходили из того, что:

1. психические расстройства и норма образуют некоторый континуум;
2. невроз и психоз - различные и независимые друг от друга измерения (di­mensions)>. Провозглашение неразрывной связи между психозом и нормой вызвало резкую критику оппонентов.

Наметим, что исходное положение о существовании континуума «психическое расстройство норма» (от крайней степени выраженности к норме) не является чем-то новым. На этой основе создавались предшествующие личностные шкалы (Ей N). Их автор считает, что вместо традиционной классификации психических заболеваний с множеством отграниченных друг от друга рубрик необходимо раз­работать и использовать систему измерений, в которых представлены важнейшие характеристики личности, определенные на основе обследования психически нор­мальных лиц.

Вместо изменяющегося количества названий заболеваний, разного у разных психиат­ров, к тому же диагностируемых лишь с низкой степенью надежности, мы имеем два

измерения (I: и N. Л. />.), по которым для каждого человека может быть найдено ран­говое место и дана количественная оценка (Kysenck, I960, р. 10).

Старомодная и ошибочная «модель болезни» должна быть заменена системой измерений. «Континуальность, таким образом, заменяет дисконтинуальность,

’ .')то измерение определяется Айзенком и как lough-mindedness (твердолобое™», тугодумис). Целесо­образность введения этого синонима психотизма четко не обосновывается.

*Таблица 5.2*

Шкала психотизма по Г. Айзенку

Вопросы, для которых ключевой ответ «да»:

22 Будете ли вы употреблять наркотические препараты, оказывающие непредвиденное или опасное воздействие?

2Г> Испытываете ли вы удовольствие оттого, что обижаете людей, которых любите?

30 Ксть ли у вас враги, которые хотят причинить вам неприятности?

33 Испытываете ли вы удовольствие оттого, что ваши шутки иногда больно задевают людей?

43 Считаете ли вы супружество устаревшим социальным институтом, который необхо­димо отменить?

46 Раздражают ли вас водители, которые осторожно, медленно водят машину?

50 Можете ли вы сказать, что большая часть пищи имеет для вас почти одинаковый вкус? 65 Есть ли такие люди, которые всегда стремятся избегать вас?

67 Считаете ли вы, что люди слишком много времени и внимания уделяют обеспечению своего будущего путем сбережений и/или страхования?

74 Когда вы спешите на поезд, часто ли вы прибываете на вокзал в последнюю минуту? 76 Часто ли бывает так, что ваши дружеские отношения с людьми прекращаются без ва­шей вины в этом?

79 Нравится ли вам иногда дразнить животных?

83 I {равится ли вам, когда люди боятся вас?

87 Считаете ли вы, что люди вам часто лгут?

Вопросы, для которых ключевой ответ «нет»:

2 Обдумываете ли вы свои поступки, прежде чем их совершить?

6 Беспокоит ли вас сознание того, что вы должны что-либо кому-то?

9 Тщательно ли вы запираете дверь дома на ночь?

11 Сильно ли вы расстраиваетесь, когда видите страдающего ребенка или животное?

18 Считаете ли вы страхование жизни и имущества имеющим смысл?

37 Имеют ли для вас большое значение хорошие манеры, опрятность и чистоплотность? 53 Вызывает ли у вас беспокойство понимание того, что в вашей работе имеются ошибки? 57 Предпочитаете ли вы приходить на встречи и свидания заблаговременно?

61 Ваша мать добрая, порядочная женщина (была доброй, порядочной женщиной)?

71 Пытаетесь ли вы не быть грубым с людьми?

90 Испытываете ли вы чувство жалости, сострадания к животному, попавшему в ловушку?

а измерение — дискретную классификацию». За прошедшее время два измерения дополняются третьим, а в остальном же взгляды Айзенка остаются неизменными.

Д. Бишоп (Bishop, 1977) отмечает, что Г. Айзенк, утверждая существование не­прерывной связи между психозом и нормой, неоднократно изменял свое понима­ние этой континуальности. В одном случае континуум рассматривается на уров­не клинических симптомов.

Вызывающий у окружающих скуку человек, убежденный в собственном остроумии, явление такого же порядка, что и молочник, возомнивший себя Наполеоном (Bishop, 1977. р. 127).

Другими словами, извлеченные из клиники симптомы психоза переносятся на описание поведения нормальных людей. «Все поведенческие проявления, обна­руживаемые у психотического больного, могут наблюдаться и у так называемого “нормального” человека, притом в различной степени» (Claridge, 1973, пит. но: Bi­shop, 1977)1.

15 поддержку так понятой континуальности привлекаются данные факторного анализа, исходным материалом которого были ответы врачей-нсихиатров более чем на 500 вопросов, касающихся проявлений у их пациентов различных симпто­мов психических расстройств. 15 адрес такого рода исследований высказывалось немало критических замечаний, сводящих на нет полученные результаты (субъек­тивизм оценок врачей, оперирование устаревшими диагностическими схемами, отсутствие нормального распределения данных, особенно в случае симптомов психоза, что не позволяет применять факторный анализ, и др.).

15 другом случае понятие континуальности используется но отношению к по­казателям психоза, коррелирующим с клиническими симптомами, но им неиден­тичным. /I. Витон, анализируя исследования, в которых Айзенк видит подтверж­дение этой идеи, показывает отсутствие строгих доказательств того, что контину­альные личностные переменные, нетождественные психиатрическим симптомам, прямо отражают процессы, ведущие к их появлению.

Здесь суть «доказывающего» эксперимента обследование групп психотиче­ских больных, больных неврозами и здоровых лиц с помощью обширного набора разнородных тестов (острота зрения, способность опознания «зашумленных» объ­ектов, скорость мыслительных операций, кожно-гальваническая реакция и др.). Показано, что группы дифференцировали два фактора: нейротизм и нсихотизм. Остается неясным, чем руководствовались исследователи, включая в набор тестов те или иные методики. Использованные показатели лишены теоретического обо­снования и, очевидно, не могут быть поняты в качестве внутренних условий, вы­зывающих психотические симптомы. Касаясь особенностей статистического распределения /’-показателей в популяции, /I. Вишоп замечает, что это личност­ное измерение может быть представлено и как артефакт, как следствие использо­ванной статистической техники.

11аконец, в работах Айзенка можно найти, что континуальность постулируется применительно к тому, что он называют предрасположенностью к психозу, и это якобы соответствует современным генетическим теориям шизофрении. И здесь Вишоп без труда устанавливает непоследовательность, противоречивость взгля­дов Айзенка.

15 руководстве к опроснику находим, что термин «нсихотизм» попросту обо­значает существенную черту личности, проявляющуюся в различной степени у всех людей; если она выражена в заметной степени, это предрасполагает чело­века к развитию психических отклонений. Однако обладание такой нредрасноло-

й принципе, и любом диагностическом исследовании здоровых лиц с помощью клинических шкал явно или неявно допускается возможность описания их индивидуальных особенностей в понятиях психопатологии. Методологически «одинаково некорректными являются как путь от патологии к толкованию нормальных характеров, так и противоположный путь от нормы к толкованию харак­теров при патологии» (Рубинштейн, 1979, с. 51).

женностыо еще вовсе не свидетельствует об истинном психозе, лишь у очень не­большого числа лиц с высокими /’-показателями есть вероятность развития пси­хоза в течение их жизни (Eysenck, Eysenck, 1975, р. 5).

По сути, это признание отличия между психозом и нормой, возврат к тем тра­дициям психиатрии, против которых восстает автор. Это подчеркивается и Бишоп: «Если Айзенк признает, что обсуждает вопрос о предрасположенности к психозу, то он должен либо привести новое определение психоза, либо согласиться со ста­рым, поскольку Айзенк не определяет свое понимание психоза; можем предполо­жить, что он имеет в виду обычно принятое диагностическое понятие» (р. 130). Бишоп приходит к выводу, что выявление зависимости между типом личности и некоторыми заболеваниями отнюдь не свидетельствует о фундаментальной за­висимости между этими заболеваниями, а следовательно, Айзенк не предлагает собственной, отличной от других, теории психоза. Аналогично, пишет Бишоп, мо­жем утверждать, что существует континуум между худобой и тучностью. Тучность связана с повышенным риском заболевания, например сердечно-сосудистого. По из этого не следует, что сердечно-сосудистые заболевания составляют континуум с нормой. Также тучность связана со многими болезнями, по это не дает повода полагать, что все эти заболевания находятся в тесной связи одно с другим.

Обращение к данным, приводимым в руководстве, легко убеждает в том, что /’-шкала не может быть использована в качестве клинико-диагностического ин­струмента, ибо не дает возможности отличить психически больных от здоровых, как, добавляет Бишоп, и другие шкалы Айзенка. Итоги валидизации шкалы в ка­честве индикатора предрасположенности к психозу, представленные Г. Айзенком и С. Айзенк, не удовлетворяют ими же выдвигаемому требованию о том, что пси­хотические больные должны получать особенно высокие показатели.

Ответ Айзенка (Eysenck, 1977) на критику, содержащуюся в статье Бишоп, сводился в основном к тому, что не следует исходить из данных, опубликованных в руководстве к личностному опроснику, ибо оно носит скорее технический, не­жели теоретический характер. Высказывалась и мысль о том, что результаты, по­лученные с помощью /’-шкалы, должны быть обязательно сопоставлены с показа­телями шкалы «лжи», ибо больные склонны скрывать свои истинные мысли.

Обоснованность своей концепции нсихотизма чета Айзенков аргументирова­ли материалами исследований, описанными в обширной работе «Психотизм как личностное измерение» {Psycholicism as a Dimension of Personality, Eysenck, Eysenck, 1976), вышедшей в свет уже после опубликования статьи Бишоп. Глава, посвященная генетической модели нсихотизма, начинается с вопроса о том, «дей­ствительно ли существует фактор, общий для всех психотических расстройств функционального характера» (р. 19). Отвечая на этот вопрос, авторы обращают­ся к генетическим исследованиям, которые, по их мнению, подтверждают нали­чие в патогенезе психических заболеваний как общих факторов, так и специфич­ных для каждого заболевания.

Б завершении обзора эмпирических данных делается заключение о том, что «можем говорить о наличии общего фактора нсихотизма, а не о таких резко от­граниченных заболеваниях, как шизофрения и маниакально-депрессивный пси­хоз» (р. 22) И далее: «Полагаем, что существует полигенная личностная черта нсихотизм, преимущественно формирующаяся генами малого значения (genes of small value), которые действуют аддитивно. Количество активных генов детерми­нирует степень психотизма, демонстрируемую индивидом, а эти гены взаимодей­ствуют с еще не определенными факторами среды» (р. 29). Отмечается также, что исследования наследственных факторов при шизофрении указывают на тесную связь между психозом и преступностью (что и было использовано при валидиза- ции Р-шкалы).

Для того чтобы представить свою теорию более доступной, авторы широко используют примеры из художественной литературы. Также весьма сомнитель­ны рассуждения об определенном биологическом преимуществе шизофрениче­ского генотипа (высказывается мнение о присущем таким лицам творческом мыш­лении). 11а основании результатов применения опросника личность (непатологи­ческая) с высокими показателями по P-iнкале характеризуется супругами Айзенк как эгоцентрическая, бесстрастная, неконтактная, с высоким положением в обще­стве (!), позволяющим следить за собой (выглядеть элегантно), эгоистично думать только о себе.

Любое из приведенных положений уязвимо для критики, которая может быть осуществлена в плане авторской концепции психотизма и в аспекте диагностиче­ской ценности шкалы, предложенной для его измерения. Отстаиваемая авторами идея о существовании общего для всех психотических расстройств фактора не нова. Концепция единого психоза имеет давнюю историю. В психиатрии непре­ходящее значение этой концепции усматривается в том, что с ее помощью были выявлены общепатологические закономерности, свойственные всем психическим заболеваниям и обнаруживающиеся при анализе их клинической симптоматики и течения. Однако на современном уровне знаний существование единого психо­за как реальной болезни не может считаться доказанным, а следование этой кон­цепции ведет к антинозологизму, т. е. к отрицанию существования отдельных форм психических заболеваний (Штернберг, 1973).

Критику дискриминативных возможностей Л-шкалы находим в работе Блока (Block, 1977). Лют автор обнаруживает противоречие экспериментальных дан­ных, приводимых в руководстве, важнейшему положению Г. Айзенка и С. Айзенк о том, что лица, у которых был диагностирован психоз, должны получить высокие показатели но P-шкале. Сопоставление средних величин по шкале психотизма у здоровых и больных психозом мужчин (соответственно: 3,78 ± 3,09 и 5,66 ± 4,02) позволяет прийти к заключению, что «на каждого больного психозом, получив­шего по Р-шкале оценку, равную или выше средней, будет примерно 50 нормаль­ных лиц с такими же оценками!» (Block, 1977, р. 433). Аналогичная картина обна­руживается и в группах женщин.

Напомним, что супруги Айзенк настаивают на совокупном рассмотрении ре­зультатов по Р-шкале со шкалой «лжи», ибо больные склонны к диссимуляции, а это снижает оценки по шкале психотизма. Отталкиваясь опять же от данных, опубликованных Г. Айзенком, Блок указывает, что «очень большие различия но шкале “лжи”, присущие психотическим больным, весьма незначительно отража­ются на параллельно полученных оценках P-шкалы» (Block, 1977, р. 433). Все эго дает основание Л. Блоку задаться вопросом о смысле шкалы психотизма, обра- щепной, как он считает, к агрессивному, импульсивному, лишенному совести ин­дивидууму. Именно это позволяет объяснить, почему заключенные или асоциаль­ные тины получают но ней показатели более высокие, нежели нормальные люди.

1. кихотические больные, предполагает Л. Блок, получат несколько более высокие оценки по сравнению с нормой в силу таких их особенностей, как неустойчивость, рассеянность внимания, «отключенность» от ситуации (случайный характер от­ветов).

Авторы Р-шкалы, отвечая на эту критику, в основном ограничиваются указа­нием на то, что их цель «не заключалась в создании вспомогательного средства для диагностики психотических расстройств или различения психотических больных от нормальных». Шкалы предназначены для «проверки определенных теорий о природе личностных черт, лежащих в основе психоза, и их отношений к другим заболеваниям». I кспособность P-шкалы дифференцировать психотических боль­ных от здоровых объявляется «побочным и даже не имеющим прямого отноше­ния к основной проблеме результатом» (Kysenck, Kysenck, 1977, р. 651-652). Это противоречит ранее высказанному положению о значительном сходстве между понятием исихотизма и психиатрическим диагнозом. «Бели бы не было такой за­висимости, то, бесспорно, было бы совершенно неоправданным использование терминов “нейтротизм” и “исихотизм” по отношению к чисто психологическим измерениям» (Айзенк, Айзенк, 1976, с. 119).

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что введение личностно­го измерения «исихотизм» не имеет под собой строго научного обоснования. Эк­спериментальные данные, на которые опираются авторы этого измерения, проти­воречивы, а использование шкалы исихотизма может способствовать появлению ложных диагностических ориентиров.

Довольно подробным, хотя и не во всех деталях, рассмотрением концепции исихотизма и валидности Р-шкалы как диагностического инструмента нами пре­следовалась вполне определенная цель раскрытие часто игнорируемых в практи­ке зависимостей, могущих существовать между методикой и теорией личности.

Выделенные Г. Айзенком измерения личности рассмотрены нами па примере одного из них исихотизма, но это не означает, что другие менее подвержены кри­тике. Так, Гилфорд (Guilford, 1975,1977), не отвергая экстраверсию в качестве од­ного из важнейших измерений личности, доказывает ошибочность взглядов Айзен­ка на то, что этот фактор второго порядка — это сочетание двух факторов первого порядка: ^(общительность) и R(ратимия, или импульсивность). Айзенк (Kysenck, 1977) не смог убедительно опровергнуть и эту критику.

11е менее уязвим подход, основывающийся на выделении черт личности. Иссле­дованиям Кеттелла, наиболее выдающимся представителем данного подхода, при­сущ выраженный эмпиризм, пренебрежение какими-либо исходными теоретиче­скими представлениями о содержании и количестве определяемых черт личности.

1. ри избранной автором 1GPFтехнике сбора данных ничего не известно о функцио­нальных связях между переменными, эти связи выражаются лишь в виде корре­ляций— меры линейной зависимости между переменными. А. Анастази (1982) замечает, что факторы, выявляемые с помощью корреляции субъективных оценок, скорее могут отражать влияние социальных стереотипов и других постоянных ошибок в суждениях, нежели структуру свойств личности. 11одтверждением явля­ется невозможность воспроизведения первичных факторов Кеттелла (Hysensk, 1977). Кеттеллу не удалось верифицировать и исходную гипотезу об идентично­сти структурных элементов в факторах, выделенных на основе L-данных, получен­ных путем регистрации реального поведения человека в повседневной жизни, и тех, которые выделены на основе Q-данных, полученных с помощью опросников. Таким образом, в оценке результатов, полученных с помощью факторных опрос­ников, необходима большая осторожность (см. также раздел 3.2).

Заключение

Использование личностных опросников в психодиагностике имеет давнюю исто­рию. Но своей популярности среди психологов-ирактиков они уже не одно деся­тилетие занимают первое место в ряду инструментов оценки личности. Разно­образие этих методик столь велико, что, наверное, трудно найти то качество или тип личности, для измерения которых не было бы разработано соответствующих опросников. Предпочтительное использование опросников психологами-прак­тиками, сталкивающимися с необходимостью оценки личности, вполне понятно. Простота применения, сравнительная легкость в обработке данных были и оста­ются весьма привлекательной стороной личностных опросников. При этом неред­ко остаются в тени проблемы, связанные с достоверностью быстро и легко полу­ченных результатов. Рассмотренные в этой главе исследования позволяют взгля­нуть на процесс формирования ответов на вопросы (утверждения), которые мы предлагаем нашим обследуемым, выявить в этом процессе наиболее слабые, с точ­ки зрения достоверности результатов, звенья. Наконец, что немаловажно, такой подход позволяет понять то, что ответы обследуемых формируются под влияни­ем весьма значительного количества факторов, одним из которых может быть, на­пример, то свойство личности, которое мы стремимся измерить.

11епосредственное отношение к достоверности получаемого с помощью опрос­ников знания о личности имеют теоретические взгляды их разработчиков. Очень трудно представить опросник, 1} основе которого не было тех или иных представ­лений о личности, ее структуре. Эти представления могут быть неявны и доста­точно просты, как в так называемых эмпирических опросниках. За другими опрос­никами (и их немало) стоят теории личности, разрабатываемые в течение длитель­ного времени, более того теории, нередко претендующие на универсальность. Именно поэтому в данной главе было уделено достаточно много места анализу такого личностного измерения, как «психотизм».

Подводя итоги нашему рассмотрению проблем, связанных с личностными опросниками, еще раз подчеркнем, что данные, получаемые с их помощью, имеют вероятностно-ориентирующее значение, они не готовая истина о субъекте, а осно­ва для дальнейшего изучения личности.

/\ предпочитаю смотреть на проективную психоло­гию как на ПСНХОЛОП**1**Ю протеста... С методологиче­ской и концептуальной точек .трения можно рас­сматривать проективную психологию как воплоще- нне сер|>евноп> мятежа против многих и;» основных течений теоретической психологии...

Лоуренс Лот

Устойчивый интерес психологов к проективной диагности­ке сохраняется уже более полувека. Различные проектив­ные методики широко используются в практике исследо­вания личности во всех областях современной психологии. С их помощью не только получают какие-либо знания о лич­ности. 11ередко они служат рабочим инструментом для про­верки тех или иных теоретических положений. О важности места, которое проективные методики занимают в совре­менной психодиагностике, свидетельствуют регулярно про­водимые в течение многих лет международные конгрессы[[67]](#footnote-68), созданные во многих странах специальные научные инсти­туты и общества, публикуемые на разных языках периоди­ческие издания. Па формирование проективного похода к диагностике личности оказали (и оказывают) влияние разные, порой противостоящие друг другу психологиче­ские теории. Каждая из них в той или иной мере наложила свой отпечаток на понимание сущности проективного про­цесса, осмысление, интерпретацию диагностических дан­ных. В итоге фактически образовалась особая область пси­хологических исследований, которая выходит за рамки пси­ходиагностики и имеет общенсихологическое значение.

В советской психодиагностике первые упоминания о про­ективных методиках (тогда было принято написание «про-

жективные» тесты) появляются в конце 1960-х гг. Надо сказать, что появление этого типа диагностической техники не вызывало сколь-нибудь заметного энту­зиазма со стороны академической психологии. В сознании многих влиятельных советских психологов проективные методики напрямую связывались с психоана­лизом, считались его порождением. Установление такой связи, естественно, за­крывало путь этим тестам в практику. Какое-то время психологам, начинавшим 1} те годы работу с ними, приходилось прибегать к своего рода эвфемизмам, назы­вая их «перцептивными методиками» или, как автор этих строк, «слабоструктур­ными зрительными стимулами».

этой главе будут рассмотрены предыстория проективной техники и учение о проекции как психологическом механизме, предложена классификация проек­тивных методик, их теоретическое обоснование и отношение к бессознательному психическому, читатель познакомится со спорами между «проективистам и» и «объективистами», наконец, получит ответ на вопрос о том, стоит ли сегодня раз­рабатывать новые проективные тесты.

1. Предыстория проективной диагностики

Исследователи, обращавшиеся к проективной технике, единодушны в том, что в ее основе лежит извечно присущее человеку стремление истолковывать явления и предметы окружающей действительности во взаимосвязи со своими желания­ми, потребностями, чувствами, всем тем, что составляет интимный мир личности, иногда на психологическом жаргоне называемый «внутренними условиями». С давних пор, вглядываясь в плывущие по небу облака, наблюдая игру света и тени на поверхности моря, люди «видели» разных животных, русалок, пытались угадать свое будущее, рассматривая причудливые конфигурации, образованные при по­падании расплавленного воска или свинца в холодную воду. Давно было известно и то, что личность писателя, художника всегда в той или иной степени присутству­ет в его произведениях. Тем не менее должны были пройти столетия, прежде чем всем известные наблюдения были использованы для исследования личности.

Истоки проективной техники следует искать в рассмотренных нами ранее ис­следованиях Ф. Гальтоиа, изучавшего ассоциативный процесс. Гальтон первым убеждается в том, что так называемые свободные ассоциации таковыми не явля­ются, а определяются прошлым опытом личности. Позднее К. Г. Юнг, также об­ратившийся к ассоциациям, создает тест, позволяющий актуализировать нередко скрытые переживания — комплексы личности. Этот великий психолог считал, что галлюцинации, иллюзии и другие симптомы dementia ргаесох вызваны активно­стью комплекса, чья динамическая сила происходит от сильных эмоций, связан­ных с ним. Он полагал, что эти эмоции влияют на способность личности к форми­рованию и восприятию идей и, возможно, даже могут вызывать метаболические аномалии, которые, в свою очередь, приводят к необратимым нарушениям в моз­гу, порождая умственное расстройство.

Юнг подготовил список из 100 слов (например, «больной», «гордый», «серди­тый», «печальный») и внимательно следил за поведением людей, когда они пыта­лись ответить другим словом на каждое из предложенных. Обычно в этих опытах интервал между словом-стимулом и ответом измеряли секундомером. Однако иногда в комплексе с этим тестом применяли пневмограф и нсихогальванометр для измерения изменений в электропроводимости, вызванной выделением пота на ладони испытуемого.

В 1905 г. Юнгу казалось, что блокирование ответов, необычные ответы, а так­же задержка ответа свыше 2 секунд указывают на то, что затронут подсознатель­ный комплекс. В результате своих экспериментов он пришел к убеждению, что диссоциированные идеи комплекса заряжаются эмоциями, а механизмы, которые удерживают их изолированными от сознания, те же, что и в описанных 3. Фрей­дом случаях истерии. Таким образом, симптомы dementia ргаесох могут рассмат­риваться как имеющие в определенном смысле цель, а многословие пациентов, страдающих слабоумием, не бессвязное бормотание сумасшедшего и может быть проанализировано, интерпретировано и понято. После доклада о результатах это­го исследования, сделанного Юнгом на праздновании годовщины Университета Кларка, многие ученые приветствовали метод свободных ассоциаций как перспек­тивный диагностический инструмент для глубинного анализа личности. В связи со сказанным интересно отметить, что многие психологи полагались на эффектив­ность теста свободных ассоциаций для определения ложных показаний в ходе рас­следования преступлений. Так, известный психолог того времени Мюнстерберг предсказывал, что рано или поздно эта методика будет содействовать свершению правосудия. Не удержался от такого применения теста свободных ассоциаций и сам Юнг, пытавшийся с его помощью расследовать случаи воровства в больнице.

В Америке Г. Кент и А. Розанов (Kent & Rosanoff, 1910) пытались диагности­ровать психическое расстройство на основе атипичных свободных ассоциаций, воспроизведенных в ответ на список из 100 слов. Из этого почти ничего не полу­чилось, поскольку многие пациенты, например больные эпилепсией, практиче­ски не давали атипичных ассоциаций. Важным следствием этой работы было то, что Кент и Розанов, обследовав около тысячи людей, составили обширный спи­сок ассоциаций здоровых людей (типичные ответы). 11емного позже Розанов с со­авторами (Rosanoff & Rosanoff, 1913) опубликовали результаты своего исследова­ния свободных ассоциаций у детей. Протестировав .300 детей различного возраста, они обнаружили, что к 11 годам наблюдался значительный рост индивидуальных ответов.

В конце XIX — начале XX в., стремясь исследовать воображение, Ф. К. Рыба­ков в России, А. Вине во Франции, а также другие психологи экспериментирова­ли с аморфными цветными и монохромными чернильными пятнами, которые, как и облака, напоминали людей, животных, разные события жизни. В этом же ряду стоят и работы, в которых фантазия стимулировалась специально подобранными сюжетными картинками. Психологам и психиатрам было хорошо известно, что рассказы их подопечных по «пятнам», сюжетным картинкам дают возможность судить о потребностях, интересах личности, патологии испытуемых.

Все эти исследования следует считать предысторией проективной техники, хотя иногда и можно прочесть о том, что первый проективный тест был разрабо­тан уже К. Г. Юнгом. Первая проективная методика, т. е. та, которая основывалась на соответствующей теоретической концепции — психологической концепции

проекции, появилась в 1938 г. и принадлежит американскому психологу Генри Мюррею, автору знаменитого теста тематической апперцепции (ТЛТ). Ранее по­явившиеся методики, а к ним относится и опубликованный в 1922 г. самый изве­стный в мире тест Роршаха, были осмыслены с позиций проективного подхода, сфор- м и ровавшегося i юздиее.

1. Проекция: от феномена к принципу исследования

Судьба понятия «проекция» представляет немалый интерес и поучительна в том смысле, что в разных трактовках этого понятия отразилась свойственная психо­логии неоднозначность понимания даже ее важнейших категорий и понятий. На примере проекции также можно проследить еще одно явление, заключающееся в том, что наличие в науке идеологических запретов резко сужает поле сознания исследователя, чем достигается жесткая однозначность понимания того, что изу­чается. В этом разделе будет прослежена эволюция понятия проекции, становле­ние проективного подхода к диагностике личности. Особое внимание уделяется вопросу о роли стимула в проективных методиках.

6.2.1. Проекция как психологический феномен

11онятие проекции (от лат. projectio выбрасывание) как психологическое поня­тие появляется впервые в психоанализе и принадлежит В. Фрейду (Trend, 1894). Он полагал, что анксиозные неврозы возникают в том случае, когда психика не может овладеть эндогенно развившимся сексуальным возбуждением и в этом слу­чае происходит проекция этого возбуждения во внешний мир.

Интерпретация этого понятия в психоанализе прочно связала его с защитны­ми механизмами «Я». Проекция (наряду с вытеснением, рационализацией, суб­лимацией и др.) рассматривалась в качестве одного из защитных механизмов. Процесс конфликта, в соответствии с 3. Фрейдом, изживается благодаря особо­му психическому механизму - проекции. Основоположник психоанализа в сво­ей работе «Тотем и табу» пишет о том, что «враждебность, о которой ничего не знаешь и также впредь не хочешь знать {выделено мной. — Л. />.), переносится из внутреннего восприятия во внешний мир и при этом отнимается от самого себя и приписывается другим».

Точности ради отметим, что в работах 3. Фрейда есть упоминание и о том, что проекция возникает не только в случае конфликта между «Я» и бессознательным, но также «принимает самое большое участие в образовании внешнего мира». Од­нако это расширительное толкование проекции не было воспринято психоанали­зом. Понимание проекции в качестве защитного механизма было названо класси­ческой проекцией.

Существование проекции в ее классическом понимании по день нынешний вызывает дискуссии и не может считаться окончательно доказанным. Посмотрим на одно из достаточно типичных исследований, посвященных классической про­екции. В этой работе Дж. Хал пери (Halpern, 1977) оценивал испытуемых но спе­циально созданной шкале, определяющей «защищенность» от полового возбуж­дения. Затем была предложена серия фотографий лиц, из которых нужно было отобрать «самое неприятное». На следующем этане обследуемым были предло­жены откровенные изображения сексуальных сцен. После этого все испытуемые описывали себя и избранного «неприятного субъекта» но стандартному перечню черт личности. Результаты показали, что обследуемые, которым была присуща сильно развитая защищаемость от полового возбуждения, отрицали его возник­новение при просмотре изображений и проецировали это возбуждение на непри­ятного им человека. Эффект значительно усиливался, когда в качестве такого че­ловека выступал мужчина. Казалось бы, имеются основания говорить о защитной функции проекции, но пока воздержимся от окончательного вывода. Мы еще вернемся к этому исследованию, рассматривая проекцию не только в качестве защитного механизма, а значительно шире, понимая ее как неотъемлемое свойство психической активности человека.

«Проекция не создана для отражения душевных переживаний, она имеет ме­сто и там, где нет конфликтов», — пишет 3. Фрейд. Проекция, не привязанная на­мертво к сфере бессознательного, вечно конфликтующего с сознанием, а понятая как человеческая особенность, без которой нет собственного видения предметов и явлений окружающей действительности, была названа атрибутивной проекци­ей. Прав 'I'. Шибутани (1969), писавший о том, что люди воспринимаются как живые лишь тогда, когда на них проецируются вполне определенные, хорошо осознанные переживания и способности.

Классическую и атрибутивную проекцию, по мнению разных авторов, можно различать по «мишеням», избираемым для проекции. Предполагается, что клас­сическая проекция направлена на отрицательно оцениваемых лиц, а когда инди­вид осознает у себя негативные черты, он наделяет ими лиц, к которым у него по- л ож и те л ь 11 ое от ношение.

Такое понимание проекции наделение собственными мотивами, потребно­стями, чувствами других людей, а соответственно и понимание их поступков основывается как на многовековых донаучных наблюдениях, так и на эксперимен­тальных исследованиях, а поэтому неслучайно некоторыми психологами полага­ются в качестве единственно обоснованного.

Л. Беллак, в ходе своих экспериментов с ГА Г. также приходит к выводу, что проекция вовсе не обязательно является защитным механизмом, а идея Фрейда о том, что она не создана исключительно для защиты, не получила сколь-нибудь значительного развития. Он считает, что главное предположение Фрейда относи­тельно такой проекции состоит в том, что воспоминания о перцептах влияют на восприятие актуальных стимулов, на этом-то и основано толкование картинок ТАТ. Беллак (2000) пишет: «Я полагаю, что восприятие субъектом в прошлом сво­его отца влияет на его перцепцию фигур отца в картинках ТАТ и что оно состав­ляет валидный и надежный шаблон его повседневных восприятий фигуры отца.... В таком случае возникает ощущение, что перцептивные воспоминания воздейст­вуют на восприятие актуальных стимулов, и не только ради узко обозначенных це­лей защиты, как это утверждается в первоначальном определении проекции» (с. 12).

Исходя из сказанного Беллак полагает, что использование термина «проекция» для процессов, наблюдаемых, в частности, при работе с ТАТ, неуместно. Он пред­лагает в качестве основного употреблять термин апперцепция. Апперцепция это значимая интерпретация организмом воспринятого. При этом предполагается возможное существование процесса неинтериретированного восприятия, а каж­дая субъективная интерпретация составляет динамически значимое апперцеп­тивное искажение. Таким образом, при работе с ТАТ мы имеем дело с апперцеп­тивными искажениями разной степени. Термин проекция сохраняется, однако он обозначает лишь одну из форм апперцептивного искажения, причем искажения в наибольшей степени. Понимание Беллаком проекции фактически не отличает­ся от ее классического истолкования. «...В случае истинной проекции мы имеем дело с приписыванием чувств и отношений, не только остающихся бессознатель­ными в целях защиты, но и являющихся неприемлемыми для Эго, а потому при­писываемых объектам внешнего мира... они не могут стать сознательными, кроме как с помощью особых, длительных терапевтических процедур». Помимо проек­ции выделяются другие формы апперцептивного искажения, отличающиеся от проекции. Отличие это в возможности осознания допускаемого искажения (так называемая простая проекция,сенсибилизация, экстернализация, аутическое вос­приятие).

Помимо двух важнейших видов проекции, рассмотренных выше, в ряде работ выделяются и другие. Аутической проекцией было названо явление, в основе которого лежит детерминированность восприятия актуальными потребностями человека. Этот феномен был обнаружен в ходе демонстрации обследуемым на экране расфокусированных изображений разных объектов. Оказалось, что изоб­ражения нищи ранее распознаются голодными, чем сытыми, это и было названо «аутизмом». Дальнейшие исследования позволили установить, что происходит не только снижение порога узнавания, но и проецирование потребностей.

Мели в случае классической проекции речь идет о приписывании неосознава­емых черт и особенностей, тех, которые вытеснены, то в близкой ей рационализи­рованной проекции субъект осведомлен относительно нежелательных (неодобря- емых) собственных черт личности или поведения, но всегда находит им оправ­дание. Подтверждением существования рационализированной проекции может быть исследование, в котором студенты описывали присущие им черты личности. Эти же черты личности студентов были оценены экспертами. Обнаружилась до­статочно тесная связь (г=0,62) между самоописанием и объективной оценкой не­которых отрицательных черт, например недисциплинированности. Студенты, от­давая себе отчет в собственном поведении, прибегали к рационализации, полагая, что «все так делают».

Д. Холмс (Holmes, 1968), подводя итоги многочисленным исследованиям, предлагает выделить два «измерения» проекции. Первое — что проецируется (наличие—отсутствие проецируемой черты), второе — осознание проецируемо­го. Комбинируя эти измерения, можно классифицировать известные виды проек­ции (табл. 6.1).

Симилятивная проекция, в соответствии с психоаналитической концепцией, выполняет защитную функцию, но, по Д. Холмсу, строгого экспериментального подтверждения не получила (действительно, очень трудно доказать, что обследу­емый не имеет представления об определенных, ему присущих чертах личности).

*Таблица 6.1*

Виды проекции и их классификация по двум измерениям

Осознание субъектом Наличие у субъекта Отсутствие у субъекта

проецируемой черты проецируемой черты проецируемой черты

Субъект нс осознает Симнлятивная проекция Проекция Панглосса и Кассандры

собстве 11 ну к» черту

Субъект осознает Атрибутивная проекция Комплементарная проекция

собствен ну ю черту

Проекцию Панглосса и Кассандры можно рассматривать как вариант защитно­го механизма «реактивное образование»1.

Комплементарная проекция предполагает проекцию черт, дополнительных к тем, которыми субъект обладает в действительности. Например, порой, испы­тывая страх, мы склонны едва ли не каждого человека воспринимать как нам угрожающего. В этом случае приписываемая другим черта, скажем агрессивность, позволяет объяснить собственное состояние. Еще раз подчеркнем, что экспери­ментальное подтверждение находит прежде всего атрибутивная проекция — при­писывание имеющейся у субъекта и осознаваемой им черты.

Как видно, теория проекции как теория психологическая имеет собственный путь развития, независимый от тех психодиагностических методик, которые были названы проективными. 11о, вполне естественно, обозначение определенных мето­дик (уже существующих) как проективных заставляет исследователей примерять к ним имеющиеся концепции проекции, выяснить их объяснительный потенциал применительно к задачам диагностики личности. Анализу этих исследований бу­дут посвящены отдельные разделы этой главы, а пока назрела необходимость по­знакомиться с тем, как вошел в жизнь термин «проективная техника» и что же представляют собой наиболее типичные проективные методики.

1. Проективная гипотеза и проективные методики, их виды

Первое описание процесса проекции в ситуации со стимулами, допускающими их различную интерпретацию, принадлежит известному американскому психоло­гу Генри Мюррею (Murray, 1935). Он рассматривает проекцию как естественную тенденцию людей действовать под влиянием своих потребностей, интересов, всей психической организации. По сути, это первое приложение понятия проекции к психологическому исследованию. При этом Г. Мюррей, хороню знакомый с пси­хоаналитическими работами, считал, что защитные механизмы в процессе проек­ции могут проявляться, а могут и не проявляться. До этого времени теоретическая концепция проекции, в том виде, как она применима к исследованию личности, 11е (})ормул и ровалась.

Для обозначения определенного типа психологических методик понятие про­екции впервые используется Л. Франком в 1939 г. (мы будем ссылаться на более

' Это результат действия одного на защитных механизмов, который приводит к возникновению спо­соба поведения, противоположного вытесненному стремлению. Например, преувеличенная забота о ребенке, которого мать ненавидела или ненавидит.

полное исследование этого автора, опубликованное в 1948 г. — Frank, 1948). Им выдвигаются три основных принципа, лежащих в основе проективного исследо­вания личности.

1. Направленность на уникальное в структуре или организации личности. 15 отличие от традиционных психометрических процедур, личность рассмат­ривается как система взаимосвязанных процессов, а не перечень (набор) способностей, или черт.
2. Личность в проективном подходе изучается как относительно устойчивая система динамических процессов, организованных на основе потребностей, эмоций и индивидуального опыта.

.'5. .г)та система основных динамических процессов постоянно, активно дей­ствует на протяжении жизни индивида, «формируя, направляя, искажая, изменяя и переиначивая каждую ситуацию в систему (configuration) внут­реннего мира индивида». Каждое новое действие, каждое эмоциональное проявление индивида, его восприятия, чувства, высказывания, двигатель­ные акты несут на себе отпечаток личности. Это третье и основное теорети­ческое положение обычно называют проективной гипотезой.

Определяя специфику проективного подхода, Л. Франк пишет о том, что эго прием исследования личности, с помощью которого испытуемого помещают в си­туацию, реакцию на которую он осуществляет в зависимости от значения для него этой ситуации, его мыслей и чувств. Также подчеркивается то, что стимулы в про­ективных методиках не бывают строго однозначными, а допускают различную ин­терпретацию. Стимул приобретает смысл не просто в силу его объективного со­держания, а прежде всего в связи с личностным значением, придаваемым ему ис­пытуемым.

Л. Франк не рассматривает проективные методики как замену уже известным психометрическим. Назначение этих методик — исследование «идиоматичной» внутренней сферы, которая может быть рассмотрена как способ организации жиз­ненного опыта. Проективные методики удачно дополняют существующие, позво­ляя заглянуть в то, что наиболее глубоко скрыто, ускользает при использовании традицио!шых приемов исследования.

Общими для всех проективных методик являются следующие признаки:

1. неопределенность, неоднозначность используемых стимулов;
2. отсутствие ограничений в выборе ответа;

.'5) отсутствие оценки ответов испытуемых как «правильных» и «ошибочных».

Л. Франк первым разработал классификацию проективных методик. Эта клас­сификация, несмотря на обилие других, с предложенными позднее изменениями и дополнениями сегодня наиболее полно характеризует проективную технику. Познакомимся с нею ближе.

1. Конститутивные. Испытуемому предлагается какой-либо аморфный мате­рщин которому он должен придать смысл. Примером может служить мето­дика Роршаха, состоящая из 10таблиц, на которых изображены симметрич­ные одноцветные и полихромиые изображения — пятна, которые легко иолу-

1. Экспрессивные1. Осуществление испытуемым изобразительной деятельно­сти, рисунок на свободную или заданную тему, например методика «Дом- дерево—человек» (рис. 6.4). Предлагается нарисовать дом, дерево и чело­века. По рисунку делают выводы об аффективной сфере личности, уровне психосексуального развития и других особенностях.



Рис. 6.4. Рисунок дома, дерева и человека, выполненный ребенком

1. Имнресснвные2. Эти методики основываются на изучении результатов выбора стимулов из ряда предложенных. Испытуемый выбирает наиболее желательные, предпочитаемые им стимулы. I (аиример, тест Лютера, состо­ящий из 8 цветных квадратов (неполный набор). Предъявляются все квад­раты с просьбой выбрать наиболее приятный. Процедура повторяется с остав­шимися квадратами до тех пор, пока в итоге образуется ряд, в котором цвета располагаются по их привлекательности. Психологическая интерпретация исходит из символического значения цвета. В качестве стимулов могут вы­ступать фактически любые объекты живой и неживой природы.
2. Аддитивные4. В этих методиках от обследуемого требуется завершение имеющего начало предложения, рассказа или истории. Например, предла­гается серия незаконченных предложений типа: «Будущее кажется мне...», «/(умаю, что настоящий друг...» и т. п. Эти методики предназначены для диагностики разнообразных личностных переменных, от мотивов тех или иных поступков до отношения к половому воспитанию молодежи.

Завершая этот раздел, нужно сказать и о том, что использование понятия про­екции для обозначения обсуждаемых методик у некоторых известных психоло­гов вызывает возражения. Например, В. Кеттелл предпочитает называть их «те­стами ошибочного восприятия» (misperceptive tests), J\. Беллак пишет о тестах «ап­перцептивного искажения». Однако попытки заменить название этой группы методик не увенчались успехом, и большинство исследователей принимают их ис­торически сложившееся обозначение как проективных.

'.2Л Отмечены тс, которые введены нами и отсутствуют в оригинальной классификации Д. франка. Эта классификация сегодня принята в отечественной психодиагностике и входит в учебные посо­бия и практикумы (см., наир.: Посс И. II. Психодиагностика. М.: И ад-во «КСП+», 1999).

1. Роль стимула в проективных методиках

Мы уже знаем, что основной особенностью, спецификой проективных методик яв­ляется неоднозиач i юсть, неон ределе! i ность (слабоструктур и рован и ость) иснол ь- зуемых стимулов. Эта особенность стимула считается необходимым условием для реализации процесса проекции. Признавая важность степени структурированно­сти стимульного материала, нужно остановиться и на дискуссионных вопросах, возникающих в связи с изучением роли стимула в проективных методиках.

Из классических психологических исследований хорошо известно, что воспри­ятие не может быть исключительно связано со стимулом. В разработке и исполь­зовании проективных методов, особенно на ранних этапах, полагалось, что не­структурированные стимулы способствуют в наибольшей степени проявлению индивидуального в восприятии. Из этого делался вывод о том, что чем менее структурирован стимул, тем ярче в процессе его интерпретации проявляется лич­ность. С таким пониманием проективного процесса можно встретиться и сегодня. Однако нельзя признать состоятельной попытку «подключить» личность в каче­стве единственного фактора в проективных методиках. Исследования показыва­ют, что результаты, получаемые с помощью проективных методик, зависимы от используемой стимуляции. Известно немало работ, показывающих, что наиболее часто встречающиеся ответы на роршаховские таблицы, а также сходные темы в рассказах по картинкам ТАТ обусловлены прежде всего особенностями стиму­ляции и не имеют личностного значения. В связи с этим интересны и показатель­ны результаты изучения сопутствующего значения стимулов методики Роршаха с помощью семантического дифференциала. Оказывается, что каждая таблица- стимул обладает особым значением.

* Таблица I уродливый, грязный, жестокий, огромный, сильный, грубый, активный, гневный.
* Таблица II — счастливый, сильный, активный, быстрый.
* Таблица III хороший, чистый, счастливый, легкий, активный, быстрый.
* Таблица IV плохой, грязный, жестокий, сильный, тяжелый, медленный, очень жестокий, мужского типа.
* Таблица V — легкий, активный.
* Таблица VI большой по размеру.
* Таблица VII — хороший, красивый, чистый, счастливый, легкий, хрупкий, иежн ы й, м и рол юби вы й, жеi ic r вен и ы й.
* Таблица VIII чистый, активный.
* Таблица IX — сильный, активный, горячий.
* Таблица X — хороший, красивый, чистый, счастливый, легкий, активный, быстрый.

Таким образом, отдельные стимулы вызывают у испытуемых специфические сопутствующие реакции. Однако мы не можем сказать, какие именно свойства стимула обусловливают те или иные реакции испытуемых. Наконец, исследова­ния, связанные с модификацией стимула (например, изменение цвета) и особен­ностями его предъявления (например, тахистосконическое предъявление), также говорят о том, что существует зависимость между ответами испытуемого и свой­ствами стимула, что нельзя не учитывать.

Сразу скажем о том, что проблема взаимосвязи «стимул—интерпретация» еще далека от своего окончательного решения. 'Гем более важны любые данные, про­ясняющие эту взаимосвязь, обобщающие полученные в разных работах резуль­таты. Такое обобщение реализовано в постулатах, сформулированных Д. Кенни (Kenny, 1964).

Первый постулат — обоснование положения о зависимости ответов испыту­емого от используемой модели стимула. В проективных методиках используются три модели стимулов. Первая основана на относительной частоте реакций испы­туемого на стимул (например, методика Роршаха, ТАТ). Вывод об определенных чертах личности делается исходя из подсчета сходных ответов (например, коли­чество ответов, охватывающих весь стимул или связанных с интерпретацией его частей и т. и.). В основе второй относительная частота специфичных ответов. Здесь исследователь выбирает стимулы для измерения четко определенной чер­ты личности и, оценивая результаты, просто подсчитывает, сколько раз проявля­ется в ответах искомая характеристика (например, картины типа ТАТ, стимули­рующие у испытуемого высказывания, связанные с мотивом достижения успеха в жизни). Третья, сравнительно редко используемая модель построена на общей однородности стимулов со ступенчато изменяющейся структурой (повышение степени структурированности). Стимулы располагаются в порядке возрастания вероятности проявления в ответе определенной черты личности.

Проведенные исследования вроде бы свидетельствуют о том, что сходные от­веты в проективных методиках отражают аналогичные черты испытуемых (по мере приближения к модели, основанной на общей однородности стимулов). Од­нако такое заключение, не подтверждаемое в других работах, не может быть окон­чательным.

Но втором постулате идет речь о том, что для обоснованных сравнений между отдельными обследуемыми (или группами) необходимо исходить из постоянства функционального стимула для всех испытуемых (то, что демонстрирует экспери­ментатор обследуемому, является стимулом номинальным, под функциональным стимулом понимаются те свойства номинального, которые используются для фор­мирования ответа). Во многих психологических экспериментах возможны серь­езные расхождения между номинальным и функциональным стимулами. Прежде всего это касается исследований, проводимых в разных культурах. 11етрудно пред­ставить, что различия в результатах представителей разных культур могут быть связаны с особенностями собственно процесса восприятия, а не их личностными особенностями. Вероятно, нужна известная осторожность при сравнении данных в случаях, когда не доказана эквивалентность «систем декодирования» проектив­ного стимула.

В третьем постулате речь идет о том, что проекция - это функция восприни­маемого сходства. Ряд экспериментов показывает, что если стимул (стимульные фигуры) воспринимается испытуемым как сходный с ним, то ему будет приписа­но собственное аффективное состояние (замещающая проекция). Когда сходство не обнаруживается, возникает дополнительная проекция. Имеются данные и о том,

что слабоосознаваемое эмоциональное состояние приписывается испытуемыми гем фигурам-стимулам, с которыми усматривается сходство. Считается, что заме­щающая проекция имеет место в случае социально приемлемых и позитивных аффектов. Разумеется, речь идет об использовании достаточно структурирован­ных стимулов, в противном случае не приходится говорить о восприятии испыту­емым сходства со стимульной фигурой. Заметим, что далеко не все исследовате­ли придают большое значение фактору «отождествления». Эксперименты, прове­денные в условиях, препятствующих отождествлению, также позволили получить диагностически ценный материал.

Четвертый постулат посвящен обоснованию того, что резко выделяющиеся (protrusive) особенности стимула приводят в ряде случаев к перцептивному дис- фуикционированию. Примером таких стимулов могут служить яркие краски, не­которые фигуры. Объяснение этому можно найти у Ж. Пиаже (1969), считавшего, что на ранних этапах развития воспринимаемые человеком предметы и явления действительности не имеют для него символического значения, воспринимаются только цвет и форма. По мере развития интеллекта происходит освобождение от безраздельного влияния внешних признаков, влияние стимула на познавательные процессы становится все менее существенным (способность к децентрации). По­этому предполагается, что испытуемые с хорошо развитой способностью к децен­трации могут включить необычные, резко выделяющиеся стимулы в свою разви­тую «декодирующую систему». Для лиц с менее развитой децентрирующей спо­собностью попытка введения столь нестандартных стимулов в систему декодиро­вания повышает уровень активации (arousal) до такой степени, что нарушается нормальное перцептивное функционирование.

Из сказанного следует, что при интерпретации результатов тех проективных методик, в которых используются необычные, выделяющиеся параметры стиму­лов, следует учитывать индивидуальные особенности децентрации обследуемых. Впрочем, пока получены только косвенные данные, подтверждающие справедли­вость этого постулата.

В пятом постулате формулируется предположение о зависимости между диф­фузными, «светотеневыми» стимулами и состоянием беспокойства, тревоги у об­следуемых. Имеются эмпирические данные, позволяющие говорить о том, что восприятие однородного, неструктурированного серого поля может вызвать со­стояние тревоги. Интересен семантический анализ подобных стимулов. Испыту­емые зачастую характеризуют их как «неприятные», «туманные», «холодные», что может быть связано с состоянием беспокойства, тревоги. Однако справедливость данного постулата нуждается в более детальном экспериментальном обосновании.

Шестой постулат гласит о том, что если мы исключим влияние разного куль­турного уровня, то отклоняющиеся от «перцептивных требований» стимула так называемые «идиосинкратические» ответы испытуемых — показатели наиболее существенных личностных характеристик. Во многих проективных методиках используются показатели «отклонения». Так, в методике Роршаха достаточно па­дежным показателем отклонения ответа от «нормы» является такой параметр, как качество формы (/;+). Это не означает, конечно, что исследования в этом направ­лении завершены. Очевидно, в проективных методиках важно использовать такие стимулы, реакции на которые предсказуемы. Мели стимул вызывает множество различных толкований, то исследователь будет поставлен перед проблемой кри­терия «отклоняющегося», идиосинкратического ответа.

В седьмом постулате делается предположение о том, что при возрастании вос­принимаемого испытуемым подобия между припоминаемыми ситуациями (или фигурами), насыщенными тревогой, беспокойством (high-anxiety-evoking situa­tions) и ихстимульной репрезентацией в проективном материале, возрастает и сте­пень тревожности.

Имеются экспериментальные подтверждения этого постулата, полученные на материале тестов, подобных тесту тематической апперцепции и ассоциации слов. Разумеется, что для обоснованных заключений по результатам проективных ме­тодик было бы весьма желательно, а иногда и необходимо, учитывать ассоциа­тивные характеристики стимулов, возможную связь этих стимулов (стимульных фигур) с событиями жизни испытуемых, когда они переживали тревогу, беспокой­ство. Однако такой учет далеко не всегда возможен в практической работе пси­холога.

В восьмом постулате предполагается определенная зависимость между побуж­дениями (drive) испытуемого и стимулами, содержание которых связано с этими побуждениями. При этом вводятся следующие основные предположения: а) сти­мулы проективной методики, содержащие элемент влечений, побуждений испы­туемого, избирательно суживают количество возможных «декодирующих» реак­ций; 6) по мере увеличения числа декодирующих реакций возрастает и уровень активации индивида; в) обследуемые стремятся поддерживать средний уровень активации, избегая крайностей, происходит как бы отфильтровывапие тех стиму­лов, которые могут повысить или понизить уровень активации; г) если состояние тревоги, беспокойства не подавляет полностью декодирующие реакции, связан­ные с побуждением, влечением, то уровень тревоги вступит во взаимодействие с внутренними и внешними побуждениями, а следствием будет усиление побу­дительно-ориентированных программ мышления; д) побуждения, влечения спо­собствуют возрастанию градиента стимулы!ой генерализации, т. е. испытуемые с сильно выраженными побуждениями легче «опознают» их в стимулах проектив­ного метода, содержащих слабо выраженные элементы этого побуждения, чем те, у кого эти побуждения выражены незначительно1.

I (аиболее важный методический вывод, сделанный автором постулатов из ана­лиза исследований, осуществленных в этом направлении, это то, что демонстри­рование испытуемому высокоструктурированиых стимулов, насыщенных элемен­тами того или иного побуждения, - наилучший способ дифференциации лиц на тех, у кого это побуждение выражено сильно или слабо. Данное положение, разу­меется, утрачивает свой смысл, если контингент обследуемых характеризуется примерно одинаковым культурным и образовательным уровнем, воспитанием в сходной социальной среде. В этом случае следует ожидать появления стереотип­ных реакций независимо от интенсивности побуждения. Как видно, не находит : Подробней.\* об этом см. в разделе, посвященном теоретическому обоснованию проективного подхода.

подтверждения известная гипотеза о том, что стимульнмй материал, в котором слабо представлены темы побуждений, — наилучший для их проекции.

В последнем, девятом постулате предполагается, что уровень активации свя­зан с неопределенностью стимула. На основании собственных исследований Д. Кенни делает вывод о том, что неопределенность стимула положительно корре­лирует с факторами «силы» и «активности» и отрицательно — с фактором «оцен­ки» (уровень активации определялся с помощью факторов «силы» и «активности» семантического дифференциала). 11олучается, что неопределенность повышает ак­тивацию, высокий уровень которой нежелателен. Это заключение противопостав­ляется бытующему в литературе предположению о том, что неопределенные сти­мулы облегчают проявление скрытых слоев личности. Однако сам автор считает, что требуются дополнительные исследования для обоснования этого постулата.

Д. Кении подчеркивает, что предложенные постулаты носят ориентировочный характер, и возможно, некоторые из них не получат экспериментального подтвер­ждения. Акцентируя, иногда может быть более, чем это необходимо, роль стиму­ла в проективных методиках, автор старается привлечь внимание исследователей к тому, что зачастую игнорируется во многих работах. В этом мы видим его основ­ную заслугу.

1. Теоретическое обоснование проективного подхода к диагностике личности

На ранних этапах развития проективного подхода возможности его обоснования искали в идеях психоанализа и гештальт-психологии. В рамках классического психоанализа существенное влияние имела концепция В. Фрейда о «первичных» (воображение, сновидение, грезы) и «вторичных» (мышление, восприятие и др.) психических процессах, а также положения о катексисе и гииеркатексисе[[68]](#footnote-69) стиму­лов. Слабоструктурированные стимулы проективных методик считались ослаб­ляющими или основательно нарушающими «вторичные» процессы, ориентиро­ванные на реальность и тормозящие развитие гиперкатексиса.

Экспериментальная проверка символической реализации первичных процес­сов в фантазии, воображении поставила перед исследователями новые вопросы. 'Гак, оказался необъяснимым факт снижения количества «пищевых ответов» по­сле суточного голодания, т. е. голодные испытуемые, первоначально проецировав­шие свою потребность (раннее опознание стимула как пищевого, приписывание ему пищевых характеристик), позднее делали это все реже и реже, несмотря на то что потребность оставалась неудовлетворенной (см. выше об аутистической про­екции). Получалось так, что происходит не только активизация первичных процес­сов. Активно включаются и выходят на первый план вторичные, когнитивные процессы, которые и обеспечивают своеобразную задержку непосредственного удовлетворения потребности, актуализируя прежде всего защитные механизмы личности. Но ото объяснение будет сделано позднее, а пока вернемся к первым исследованиям, обосновывающим проективный подход.

Гештальт-психология в теоретическом обосновании проективных методик ис­ходит прежде веет из того, что проективный стимул — «обратимая» фигура, до­пускающая множество толкований. Согласно положениям этой психологической школы, при интерпретации стимула аутохтоиные факторы определяют границы влияния факторов интрансихических. Нели аутохтоиные параметры значительно выражены, то личностные будут оказывать лишь незначительное влияние на фор­мирование образов. В то же время слабоструктурированные, неопределенные сти­мулы будут способствовать максимальному проявлению личностных особенно­стей в восприятии. Гем не менее особенности перцептивной организации, несмотря на слабоструктурированный материал стимула, оказывают вполне определенное влияние на ответы испытуемого. Гештальт-принципы перцептивной организации могут быть представлены в виде следующих пяти законов.

1. Закон удовлетворительного продолжения. Происходящее в акте восприя­тия структурирование стимула устраняет его аморфность. Испытуемый, стремясь согласовать форму стимула с формой хорошо знакомого предмета, может, например, как бы «сглаживать» стимул, отбрасывая мелкие детали.
2. Закон подобия. Сходные стимулы вызывают перцептивные процессы, при­водящие к объединению или группировке их (стимулов) в акте восприятия.
3. Закон целостности. «Неполные» стимулы порождают перцептивные про­цессы, побуждающие к созданию целого. Так, например, происходит обра­зование единого образа при восприятии роршаховских стимулов, имеющих разрывы в контуре.
4. Закон близости. Формирование образов происходит между близкими друг к другу структурными компонентами проективного стимула. Этот принцип, в сочетании с принципом симметрии, позволяет выделить в стимулах ме­тодики Роршаха главные детали. Подтверждением этих двух законов слу­жат трудности в создании ответов, охватывающих все изображение, в том случае, когда оно состоит из множества разорванных деталей.
5. Закон симметрии. Симметричные компоненты проективного стимула об­легчают перцептивную группировку.

Считается, что перечисленные законы восприятия приложимы ко всякого рода стимулам, хотя и рассматривались в основном применительно к методике Рорша­ха. Однако есть основания полагать, что относительное влияние этих законов за­висимо от структурированности стимула и нуждается в дальнейшем изучении.

А теперь вернемся к тем исследованиям, в которых был найден ответ на вопрос о том, почему только первичными процессами нельзя объяснить эффект проек­ции даже элементарных потребностей. Речь пойдет об одном из направлений аме­риканской психологии, получившем название «новый взгляд» (New Look). Это направление переосмысливает традиционную психологическую проблему вос­приятия. Источник активности восприятия — личность. Исходя из этого форму­лируется и исследовательская задача: изучить взаимосвязь, существующую меж­ду динамикой личности и динамикой восприятия. Дж. Брунер, один из наиболее известных представителей «нового взгляда», прямо говорит о том, что теория лич­ности никогда не будет завершенной без развитой теории восприятия. Аналогич­но нельзя объяснить всю совокупность феноменов восприятия, не найдя места для личностных факторов в его теории.

В исследованиях Дж. Брунера, его учеников и сотрудников предлагается раз­личать два вида детерминант восприятия: аутохтонные и поведенческие. Первые присущи перцептивной организации индивида, отражают электрохимические свойства рецепторов и нервной ткани. Поведенческие детерминанты находятся вне формальных границ сенсорики, они включают мотивацию, свойства личности и т.д. Предполагается, что видимое индивидом, актуально существующее в вос­приятии, является своего рода компромиссом между тем, что определяется ауто- хтонными процессами, и тем, что отбирается процессами поведенческими. Из ска­занного следует, что ограничение влияния аутохтонных факторов посредством со­здания, например, слабоструктурированных стимулов облегчает проявление поведенческих или экстрасенсорных.

Впоследствии Дж. Брунер вводит механизм, опосредующий влияние лично­стных факторов на восприятие, так как в противном случае восприятие становит­ся непосредственным выражением личностных особенностей. 'Гаковым является своеобразное когнитивное образование или гипотеза, понятие, близкое «установ­ке», «познавательному предрасположению». Процесс восприятия состоит из трех этапов:

1. восприятие начинается с некоторого ожидания или гипотезы (готовность к восприятию);
2. прием информации из среды;
3. процесс проверки или подтверждения (информация либо подтверждает гипотезу, либо оказывается ей несоответствующей).

Важнейшая характеристика «гипотезы» - еесила. Чем сильнее «гипотеза»,тем выше вероятность ее возникновения в ситуации и тем меньше количество соот­ветствующей информации, необходимой для ее подтверждения. ’Гем самым и боль­ший объем несоответствующей этой «гипотезе» информации необходим для ее опровержения. Сила «гипотезы» зависима в основном от пяти факторов: частоты подтверждения в прошлом; количества альтернативных гипотез; познавательно­го подкрепления; мотивационных и социальных факторов. Таким образом, связу­ющими звеньями теории восприятия с теорией личности служат различия в ха­рактере и силе «гипотез», используемых различными индивидами. Эти различия и отражают личностные особенности.

Исследования, проводимые «новым взглядом», позволили обнаружить и неко­торые частные проективные феномены личностного происхождения. Оказалось, что восприятие эмоционально значимого материала, являющегося социально за­претным (например, демонстрация порнографии, слов-ругательств) в условиях затрудненности его опознания (например, расфокусировка изображения) может подвергаться весьма значительным изменениям. 'Гак был обнаружен феномен, названный перцептивной защитой. Он выражается в том, что запретные или не­благоприятные стимулы опознаются (сравнительно с нейтральными) хуже, под­вергаются искажениям, в то же время наблюдается обратное перцептивной защи­те явление - более раннее опознание отрицательных аффектогенных стимулов. Для объяснения этого явления Дж. Брунер (Bruner, 1948) считает возможным говорить о следующих трех механизмах селективного восприятия.

* Механизм резонанса — стимулы, соответствующие потребностям, ценно­стям личности, воспринимаются точнее и быстрее, нежели им несоответ­ствующие.
* Механизм защиты стимулы, несущие потенциально угрожающую «Я» информацию, узнаются хуже, подвергаются большему искажению.
* Механизм сенсибильности стимулы, угрожающие целостности индиви­дуума, могущие привести к расстройству психического функционирования, узнаются ранее всех прочих.

Экспериментальные данные показали, что существуют индивидуально-лич­ностные различия в реагировании на аффективно насыщенные стимулы. У лиц с высоким уровнем тревожности, ригидностью мышления, избегающих эмоцио­нально насыщенных ситуаций, «забывающих» события, связанные с собственны­ми неудачами, чаще всего и обнаруживается перцептивная защита. Те же, кто не уклоняется от угрожающих ситуаций, кто инициативен во взаимодействии с со­циальным окружением, люди, понимающие и принимающие себя такими, какие они есть, раньше других опознают «опасные» стимулы, включая механизм сенси- бильности. Проявлению этих перцептивных феноменов в проективных методи­ках было посвящено немало исследований. Их критическую оценку мы сделаем позднее, рассматривая одни из наиболее дискуссионных вопросов - возможность проникновения в бессознательное с помощью проективного подхода.

«Новый взгляд» также внес ясность в решение вопроса о диагностике потреб­ностей проективными методиками. Была раскрыта связь между содержанием по­требности, ее интенсивностью и проективным выражением. Потребности, кото­рые не несут угрозы «Я», но не находят но тем или иным причинам удовлетворе­ния, могут непосредственно или аутистически проявляться, проецироваться (об аутистической проекции см. выше). Иначе обстоит дело с блокируемыми, скры­тыми от «Я>> потребностями. В этом случае невозможна их непосредственная про­екция, так как они опосредуются защитными механизмами. 11аконец, потребность прямо проецируется до тех нор, пока усиление ее интенсивности не «запустит» защитные механизмы, чрезвычайно сильная потребность, даже и будучи проти­воречащей требованиям «Я», может привести к личностному дисфункциониро- ванию.

В 1950-е гг. для обоснования проективных методик привлекаются исследова­ния, которые разрабатываются во многом в русле психоаналитического учения о механизмах контроля, а также представления об «Эго-функциях», свободных от конфликта. 'Гак, Д. Рапанорт (Rapaport, 1945) полагал, что развитие «Я» связа­но, во-первых, с прогрессирующей эмансипацией когнитивных функций от при­митивных аффективных структур личности, во-вторых, с дифференциацией самих аффективных структур, их автономизацией от базальных влечений. Вследствие этого устраняется искажающее влияние разного рода побуждений на познаватель­ные процессы, преобразующиеся в «.г)го-функции, свободные от конфликта». Так­же появляются более совершенные механизмы их регуляции, одним из которых и будет контроль. Контроль опосредует отношения субъекта со средой путем уче­та как объективных свойств стимуляции, так и потребностей личности. В отли­чие от защитных механизмов, контроль действует в любых ситуациях. Контроль индивидуальный подход к разрешению аффективно нейтральной задачи.

Изучение механизмов контроля, а позднее и более широкого образования когнитивного стиля, способствовало сосредоточению внимания исследователей на детерминииации проективной продукции индивидуальной стратегией позна­ния субъекта. Ответ испытуемого на стимулы проективных методик начинает пониматься как итог сложной познавательной деятельности, в которой слиты воедино когнитивные и аффективные особенности личности.

Такая позиция находит поддержку со стороны известных американских пси­хологов. Так, И. Вайнер (Weiner, 1993) утверждает, что поиск единой теории, свя­зывающей особенности интерпретации стимулов с личностными характеристика­ми, — это поиск несуществующего, поскольку методика Роршаха, по его словам, сама по себе не тест личности; это методика генерирования данных. А вот уже эти данные, как и любые фрагменты человеческого поведения, могут быть интерпре­тированы с разных теоретических позиций. Все, что необходимо знать, - это по­чему методика Роршаха или любой другой проективный тест генерируют инфор­мативные данные. И. Вайнер видит тому две причины: во-первых, методика Рор­шаха создает ситуацию принятия решения, в которой люди ведут себя так же, как и в подобных ситуациях в жизни, проявляя свой личностный стиль; во-вторых, методика создает ассоциативную ситуацию, в которой люди склонны приписы­вать личностные характеристики тому, что они воспринимают, проявляя, таким образом, свои склонности и убеждения (ср. с характеристикой теста Роршаха Дж. Экснером | Ехпег, 1980, р. 5641: «Нет, этот тест не рентгенограмма души, пси­хики. Было бы чудесно, если бы все это было гак. 11о фактически данные теста позволяют в какой-то мере установить, как испытуемый воспринимает, перераба­тывает впечатления, исходящие от окружающего его мира или той части этого мира, которую можно воспринимать по-разному»).

И. Вайнер рассматривает два общепризнанных в США подхода к интерпрета­ции методики Роршаха: как средство измерения особенностей когнитивного структурирования (включая процессы внимания, восприятия, памяти, принятия решений и логического анализа) и как мера тематического воображения (вовле­кающего процессы ассоциации, проекции и символизации), трактуемого на осно­ве психоаналитической теории эго-функционирования. И. Вайнер настоятельно подчеркивает, что методика Роршаха не перцептивный, не психоаналитический, не каким-либо иной тест; она не нуждается в теориях, поскольку говорит сама за себя; а любые попытки доказать превосходство той или иной теории будут бес­плодны. Ныне намечены линии интеграции используемых систем интерпретации, в рамках которых реакции на «пятна» Роршаха рассматриваются и как процессы перцептивной организации, и как ассоциативные процессы, выявляющие скры­тую динамику личности (RapaporL, 1946/1968; Kxner, Weiner, 1982).

Интересны и подходы к пониманию и теоретическому осмыслению механизмов, реализующихся в проективных методиках, сложившиеся в советской психологии. При этом нужно помнить о том, что для немногочисленных советских исследова­телей, вынужденных преодолевать недоверие официальной науки к проективным методикам, «запятнанным» близостью к психоанализу, естественно стремление в их теоретическом обосновании использовать наделенные у нас едва ли не ма­гическим объяснительным потенциалом понятия установки и деятельности.

Основоположник психологической школы установки Д. И. Узнадзе (1961) в свое время писал о том, что восприятие возможно только после формирования соответствующей этому восприятию установки. Восприятие — это продукт реа­лизации созданной установки. Изэтого и исходят при объяснении механизма про­екции. Получается, что при интерпретации специфичного для проективного под­хода слабоструктурного стимула возникает установка восприятия, обладающая определенной структурой. Эта установка, по мнению В. Г. Поракидзе (1975), мо­жет вступать в связь с прошлым опытом человека, закрепившимися ранее нереа­лизованными установками, и, таким образом, в процессе структурирования сти­мулов и присвоения им определенного значения могут проявиться особенности структуры личности, природа ее мотивов.

Иная позиция в обосновании проективного подхода представлена последова­телями теории деятельности. Обоснование опирается на понятие личностного смысла, который создает, как пишет Л. II. Леонтьев (1975), «пристрастность че­ловеческого сознания». К. Т. Соколова (1980), отталкивающаяся в своих работах от личностного смысла как объяснительного понятия, считает, что смыслом об­ладает не только действие, но и обстоятельства, условия, в которых совершается



гоприятствования совершению действия и смысл препятствия.

11аиболыний интерес, полагает К. 'Г. Соколова, представляют те смыслы, кото­рые обнаруживают так называемый преградный характер обстоятельств. Ситуа­ции препятствий, преград ведут к прерыванию действия. Действие оказывается незавершенным. Ставшие хрестоматийными эксперименты В. В. Зейгарник пока­зывают, что незавершенные действия и сопутствующие им обстоятельства запо­минаются лучше завершенных, а если прямое завершение невозможно, то чело­век начинает совершать замещающие действия (при сформированной тенденции к их завершению). Исходя из этого ситуация проективного исследования рассмат­ривается как создающая условия для проявления замещающего действия. В соот­ветствии с предположением К. Т. Соколовой, личностные особенности, диагно­стируемые с помощью проективных методик, могут быть адекватно поняты в тер­минах личностных смыслов и соответствующей деятельности субъекта, направ­ленной па их поиск или сокрытие. Правда, далее следует оговорка о том, что речь идет прежде всего об интерпретационных методиках.

Поскольку ситуации проективного эксперимента рассматриваются как созда­ющие условия для проявления замещающих действий, из продукции, полученной с помощью проективных методик, «вычерпывается» личностный смысл целей и обстоятельств действий, а прежде всего тех обстоятельств, которые имеют для человека иреградный, конфликтный смысл. Сложность своей позиции сам автор этой гипотезы усматривает в том, что необходимо от утверждения о проявлении личностных смыслов нреградных обстоятельств в проективных методиках перей­ти к разработке критериев, позволяющих обнаружить их в конкретной продукции испытуемого. Как видим, в данном случае спецификой проективного подхода по­лагается его направленность на выявление прежде всего субъективно-конфликт­ных отношений. Такая позиция весьма сужает ту сферу проявлений личности, которая затрагивается при проективном подходе.

I? более поздних работах К. Т. Соколова (1995) проводит мысль о том, что «вы­черпываемое» из данных проективных методик содержание более широко и не ограничивается только сферой личностных смыслов, а также связано с непосред­ственно переживаемыми на неосознаваемом телесном языке эмоционально и мо­тивационно насыщенными состояниями, лишь опосредованно регулируемыми смыслом «Я» (с. 42). Проективное исследование рассматривается как своего ро­да диалог между диагностом и обследуемым, в котором последний сообщает «не столько о совершенном им, сколько о незавершенном о возможном, желаемом или отвергаемом... Создаваемые картины мира и образ “Я” глубоко пристрастны, их категоризация искажена под воздействием аффективных переживаний прош­лого и настоящего и нередко представляет собой своеобразный личностный миф о мире и о себе-в-нем. ...Проступающие сквозь проективный тест личностные чер­ты и особенности представляют собой не личность “вообще”, но уникальную лич­ность- в-д иалоге-с-совер1 пен но-кои кретн ы м -собесед! i и ком; в этом смысле “и роек- тивные тесты” — всегда продукт совместного общения обследуемого и нсихоло- га-диагиоста “здесь-и-теперь”» (с. 43). Рассмотрение процедуры исследования в качестве диалога позволяет автору говорить не только о психотерапевтическом потенциале проективных методик, но, более того, полагать известное единство проективного обследования и психотерапии.

Д. А. Леонтьев (1998), рассматривая различные пути теоретического обосно­вания ТАТ, полагает, что в традиционном проективном подходе, в соответствии с которым в рассказах обследуемого должны найти отражение его личностные свойства, определяющие особенности реального поведения, игнорируется всегда существующее взаимодействие личностных параметров с факторами ситуацион­ными, виеличностиыми. Иначе говоря, поведение, как это уже хорошо известно, и мы об этом говорили ранее (см. гл. 2), не может быть определено в опоре только на личностные особенности. Но мнению Леонтьева, шагом вперед в теоретиче­ском обосновании ТАТ и, естественно, многих схожих с ним методик явился инте- ракцнонистскнй подход, открывающий «возможность перехода к принципиаль­но иной, деятельностной модели объяснения» (с. .32). 15 качестве примера ин- теракционистского подхода рассматриваются исследования Д. Макклелланда и других психологов, в которых было показано, что мотивы, оставаясь относитель­но устойчивыми характеристиками личности, не могут быть поняты как ситуаци­онно-инвариантные условия деятельности, их актуализация зависит от особенно­стей понимания ситуации, перспектив успеха действия и других факторов. Теория мотивации Макклелланда была реализована в разработке методик для измере­ния отдельных мотивов на основе ТАТ (наиболее известна методика для измере­ния мотива достижения). В этих тестах картинки-стимулы подбирались таким об­разом, чтобы однозначно стимулировать определенные мотивы. При этом пола­галось, что свидетельством различий в соответствующем мотиве является то, что |} рассказах испытуемых по содержательно одинаковым картинам тема этого мо­тива проявлялась по-разному. Таким образом, прогноз реального поведения пред­полагает учет интенсивности мотива.

Развитием иитеракционистского подхода Леонтьев полагает предложенное им теоретическое обоснование ТАТ деятельностно-смысловой подход. Согласно этому подходу, в рассказах по стимулам ’ГАТ отражается индивидуальный образ мира обследуемого, представляющий собой «целостное и многоуровневое пред­ставление действительности, формирующееся на протяжении всей жизни субъек­та, выполняющее функции регуляции практической деятельности и опосредую­щее любые процессы психического отражения. Образ мира выступает источником субъективной определенности, позволяющей однозначно воспринимать объек­тивно неоднозначные ситуации. Возникающая на основе образа мира в конкрет­ной ситуации система апперцептивных ожиданий влияет на содержание воспри­ятий и представлений, а также определяет характер восприятия неоднозначных стимулов таким образом, чтобы актуально воспринимаемое или представляемое содержание соответствовало целостному образу мира, структурирующим его смы­словым структурам и вытекающим из него интерпретациям, атрибуциям и прогно­зам относительно данной ситуации, а также актуальным смысловым установкам» (с. 41). Диагностическая ценность ТАТ обусловлена, по мнению Леонтьева, тем, что, зная особенности восприятия индивидом разных сторон действительности, присущей ему интерпретации неоднозначных событий и ситуаций и приписывая все это сложившемуся у него устойчивому образу мира, можно «вычислить» жиз­ненные смыслы для него тех или иных людей, ситуаций и обстоятельств и на этой основе предсказать реальное поведение его в подобных обстоятельствах (с. 42).

Основополагающим принципом для объяснения и анализа феномена проеци­рования, на наш взгляд, служит представление об активности процесса восприя­тия, его личностном характере. Из разработанного в психологии понимания про­цесса восприятия как одной из форм активности личности, включенной в контекст общей психической и практической активности, вытекает и понимание данного процесса как сложноструктуриого, необходимо включающего изменения устано­вок, тенденций, мотиваций. В любом перцептивном действии выступает личност­ное отношение человека, отражается вся многообразная жизнь личности.

Воздействие внешнего объекта, как писал С. Л. Рубинштейн (1957), опосреду­ется обусловленной им деятельностью субъекта, а выражением так понятой зако­номерной обусловленности образа является его характеристика как субъективно­го. Именно в силу опосредования через внутренние условия, сформированные в зависимости от предшествующих внешних воздействий, и становится возможным введение в образ внешнего мира (проецирование) определенных элементов «Я», установок, тенденций личности. Иными словами, процесс актуализации ассоциа­ций, представлений не оторван от строения и особенностей личности, а связан с «внутренними условиями».

Проекция, обусловленная активностью восприятия, — не механический про­цесс наложения субъективного на внешний объект, не проекция в собственном значении слова, а фактор, принимающий непосредственное участие в формиро­вании образов действительности. Использование неоднозначной стимуляции при отсутствии строго определенной мотивации деятельности (основной принцип проективного подхода) позволяет изучать влияние несенсориых, личностных факторов. При уменьшении влияния структуры стимула процесс восприятия раз­ворачивается как сложная аналитико-синтетическая деятельность. Выделение существенных признаков, их сопоставление и создание в итоге этого гипотезы вся эта сложная деятельность, направленная на разрешение задачи снятие не­определенности, пронизана личностным смыслом.

Стремление к разрешению неопределенности — это общая и фундаментальная характеристика психического функционирования. Увеличение неопределенно­сти (в известных пределах) побуждает субъекта к активизации деятельности, ак­туализации прошлого опыта. С преодолением неопределенности мы сталкиваем­ся практически в любых видах жизнедеятельности. Направленность на снятие неопределенности характеризует поведение субъекта как па биологическом, так и на психологическом и социальном уровнях. Снятие неопределенности может происходить как целенаправленный процесс, порой на первый план могут выдви­гаться эмоциональные реакции. Конкретные и многообразные формы реагирова­ния зависимы от личностных особенностей субъекта. Из всех возможных реше­ний о выходе из той или иной ситуации мы выбираем то, которое есть в нашем опыте, закреплено через действие или переживание, и, таким образом, проециру­ем присущий нам и никому более способ подхода и разрешения ситуации.

Теперь о допускаемой многими авторами проективных методик гипотезе, со­гласно которой устойчивые личностные свойства находят свое отражение в про­дуктах воображения, фантазии и эти же свойства будут определять реальное по­ведение. Сразу укажем на то, что с помощью проективной техники мы проникаем в мир воображаемого поведения. 11оэтому нет ничего удивительного в том, что дерз­кие и безрассудные поступки, совершаемые в нем, вполне сочетаются с осторож­ностью и уравновешенностью в реальных жизненных ситуациях. Даже при доста­точно однозначных ситуациях, используемых, например, в тесте для измерения мотива достижения Макклелланда» не может идти речи о полном соответствии ре­зультатов обследования и реального поведения. Снижая уровень неопределен­ности в предлагаемых испытуемому стимулах (как это и было реализовано в те­стах Макклелланда и некоторых других), мы постепенно придем к максимально определенным (насколько это возможно вообще) но своему значению стимулам- ситуациям. 11о и в этом случае мы не сможем сказать, что в рассказах испытуемо­го наблюдаем аналог реального поведения. Однако вполне можем утверждать, что имеем дело не с проективными стимулами, а некоторым их подобием.

Как известно, рассогласованность между установками и поведением начала волновать социальных психологов еще в 1950-е гг.

11еобходим учет ситуационных факторов, которые в ходе диагностического об­следования заданы, во-первых, спецификой его процедуры, а во-вторых, особенно- спиши используемого стимульного материала. Так, в случае тематической проек­ции обследуемый имеет дело с хотя и неопределенными, но содержательно узна­ваемыми стимулами-ситуациями (здесь мы сознательно абстрагируемся от послед­ствий действия мотива экспертизы, возникающего в любой психодиагностической ситуации), в которых и проявляются присущие ему личностные особенности. Од­нако из этого вовсе не следует вывод о том, что поведение обследуемого в реаль­ных ситуациях окажется точно таким же, как в тех, которые конструируются им на основе представленных исследователем стимулов.

В ответах на задания проективных методик обнаруживаются личностные свойства, проявление которых обусловлено особенностями стимулов-ситуа­ций. Отсюда следует мысль, которая уже была высказана на страницах этой кни­ги (см. гл. 2): диагностика личностных особенностей будет предсказывать реаль­ное поведение только тогда, когда она основывается на учете жизненных ситуа­ций, актуализирующих проявление не только тех или иных свойств личности, но и конкретную форму проявления каждого из них.

Сказанное позволяет нам сделать вывод о том, что

проективные методики следует рассматривать как приемы опосредованного изучения лич­ности, основывающиеся на построении специфической, пластичной (слабоструктурной) сти­мул ьной ситуации, стремление к разрешению которой способствует актуализации в воспри­ятии соответствующих ситуации тенденций, установок, отношений и других личностных осо­бенностей.

Завершая обзор основных работ, задачей которых является теоретическое обо­снование проективного подхода, отметим, что сегодня особую актуальность при­обретает изучение многообразных форм репрезентации личностного в условиях снятия неопределенности, придания смысла слабоструктурированным стимулам. Уникальный материал, получаемый исследователем при работе с проективными методиками, многослоен и позволяет, что невозможно при работе с традиционны­ми психометрическими тестами, выбрать разные уровни анализа, от так называе­мого объективного, ограничивающегося, скажем, указанием на количество уви­денных деталей изображения, до не всегда поддающихся объективации гипотез, связанных с неосознаваемыми и непризнаваемыми индивидом побуждениями. Кое-что о диагностике последних мы узнаем из следующего раздела, который не следует рассматривать в отрыве от того, что уже известно о теоретическом обосно­вании проективных методик.

1. Бессознательное и проективные методики

В этом разделе мы остановимся на наиболее, пожалуй, дискуссионной проблеме, проблеме, горячо обсуждаемой на протяжении всей истории проективной техни­ки: отношение проективных методик к бессознательному психическому.

Можно ли проникнуть в бессознательное психическое, используя проективные методики? Занимаясь поиском ответа на этот вопрос, вспомним для начала клас­сическое определение проекции, заглянув, например, в «Энциклопедию психоана­лиза»: «Проекция — это защитный механизм, используемый бессознательной сфе­рой “Я”, посредством которого внутренние импульсы и чувства, неприемлемые в целом для личности, приписываются внешнему объекту и тогда проникают в со­знание, как измененное восприятие внешнего мира».

Механически перенося разработанное в психоанализе понимание проекции на сущность процесса, реализующегося в проективных методиках, можно считать их одним из способов проникновения в бессознательное. Такой перенос психоана­литического истолкования проекции на проективные методики лежит у истоков прочно укоренившегося в умах многих психологов мнения о том, что одна из важ­нейших особенностей проективного подхода - его направленность на обнаруже­ние бессознательных особенностей, черт личности. Это мнение определяло от­ношение к проективному подходу в советской психологии, всячески избегавшей изучения неосознаваемых форм психической активности по причине «идеологиче­ской несостоятельности» фрейдовского учения. Критика проективных методик чаще всего скользила по поверхности, наивно ассоциируя их с психоанализом. Дальнейшие, более широкие трактовки явления проекции и сопутствующие им исследования зачастую оставались незамеченными и фактически не влияли на сл ожи вш и еся 11 редста влей и я.

Сказанное относится не только к работам советских психологов. За рубежом и сегодня, даже в трудах известных психологов, проективные методики рассмат­риваются как направленные на изучение бессознательного. Этому в немалой сте­пени способствовало и то, что многие клиницисты на Западе, обучавшиеся рабо­те с проективными методиками в1940-е и 1950-е гг., были воспитаны в традиции поклонения психоанализу и широко использовали его для интерпретации резуль­татов своих исследований. В действительности же, как пишет Дж. Экснер (Кхпег, 1986), лишь единичные проективные методики разрабатывались в опоре на пси­хоанализ.

Линдсей (Lindzey, 1961, р. 45) пишет о том, что это «инструмент, полагаемый наиболее чувствительным для обнаружения скрытых или бессознательных аспек­тов поведения». А. Анастази рассматривает проективные методики как наиболее эффективные процедуры для обнаружения скрытых, завуалированных или нео­сознаваемых сторон личности[[69]](#footnote-70). Проективные методики, таким образом, выступа­ют в роли «приемов объективации бессознательного». 'Гак ли это?

Предлагаемый испытуемому стимул, несмотря на всю его неопределенность, носит объективный характер («пятно», сюжет и т. и.), обладает определенными особенностями, включаемыми, как мы уже знаем, субъектом в созданный образ или ситуацию. Например, при интерпретации таблицы V методики Роршаха (но форме изображение напоминает летучую мышь с развернутыми крыльями) боль­шинство психически здоровых обследуемых сравнительно легко устанавливают сходство изображения с имеющимся в опыте образом летучей мыши. Подобные интерпретации в известной степени обезличены и являются в основном показа­телями реалистичности восприятия, в них нет проекции.

Следовательно, нельзя полагать, что процесс структурирования стимула обна­руживает исключительно неосознаваемое. 11апротив, уменьшение влияния струк­туры (до известного предела1) приводит к развернутому поиску соответствия процессу активному, сознательному. В этом сложном процессе, несомненно, реа­лизуются и ранее сформированные, представляющие как бы свернутые, а поэто­му и неосознаваемые программы организации поведения, создающие готовность к восприятию явлений и объектов действительности в известном ракурсе, отно­шении существенного и несущественного. Например, преимущественное выделе­ние части или целого предложенного стимула, его формы или цвета и т. д.

Проекция в таком понимании — это проекция организации поведения на опре­деленном уровне, который можно назвать молярным и предположить, что при этом как процесс проекции, так и установки, в нем проявляющиеся, находятся вне сферы осозI iaваемого.

Рассмотренный нами случай проекции может быть отнесен лишь к разработан­ной Роршахом и близким к ней проективным методикам. Г)тот процесс принято определять как структу рная проекция, следует отличать от проекции тематиче­ской или аффективной, которую можем наблюдать в ТЛТ и производных от нее методиках (проекция на человеческие стимулы). В центре внимания исследова­теля, работающего, например, с ТЛТ, находятся не элементарные структурные компоненты личности, а прежде всего содержательные характеристики. Можно ли в подобных случаях говорить о проявлении неосознаваемых психологических установок?

Раскрытие «Я» при тематической проекции происходит путем наделения осо­бенностями собственного поведения, чертами характера действующих лиц расска­за, созданного по картине ТЛТ. Однако мы имеем дело уже с иным, нежели ранее, уровнем организации поведения. Па первый план выступает собственно содержа­тельный аспект проекции (это находит свое отражение и в том, что мы определя­ем: в первом случае — как переживает субъект, во втором что переживает).

Имеющиеся исследования все более убеждают в том, что при тематической проекции субъект приписывает (если это происходит) осознаваемые им черты и особенности. На этом, назовем его молекулярным, уровне проекции, очевидно, речь может идти только о неосознанности процесса проекции. Таким образом, в проективных методиках обнаруживаются два типа проекции: структурная и те­матическая. Структурная проекция связывается нами с преимущественной объек­тивацией неосознаваемых установок. В случае тематической проекции в основ­ном актуализируются осознаваемые индивидом элементы его поведения или те, которые не рефлексируются в данный момент, но могут быть осознаны. Вне осоз­нания находится только процесс проекции.

I кшример, настойчиво повторяющаяся в рассказах по изображениям Т АТ тема жизненных неудач позволяет предположить их у данного лица, но не дает права сказать, что эти неудачи не осознаются. Что же касается роли неосознаваемых установок в этом процессе, то, очевидно, мы можем проследить их влияние ско­рее на уровне формирования образа, нежели раскрытия его содержания.

В связи с обсуждаемым возникает еще один сложный, дискуссионный вопрос. *Возможно ли обнаружение защитных механизмов с помощью проективного подхо­да?* Вспомним, что в психоанализе проекция выступает в качестве механизма за­щиты, используемого бессознательной сферой «Я».

Ясно, что представлять себе продукцию, полученную с помощью проективных методик исключительно как отражение конфликта между «Я» и бессознатель­ным — заблуждение. В проективных методиках, как мы и стремились показать это ранее, процесс проекции отличен от его психоаналитического истолкования. И все же отвлечемся на некоторое время от проективных методик и поставим вопрос более широко. Располагаем ли мы сегодня экспериментальными подтверждения­ми защитного характера проекции?

Проделанный уже упоминавшимся нами ранее Д. Холмсом (Holmes, 1978, 1981) детальный анализ тех исследований, в которых демонстрируется защитный характер проекции, позволил ему сделать вполне обоснованное заключение о том, что нет сколь-нибудь убедительных доказательств этого явления. Те работы, ко­торые обычно рассматриваются в качестве подтверждающих защитную функцию проекции, методически несостоятельны. Основной их порок — отсутствие дока­зательств того, что обследуемые, обладая некоторой негативной чертой, не осо­знают ее наличия. Подчеркивается, что та или иная «черта» личности навязыва­ется в эксперименте, а точнее, навязывается состояние. Анализируя защитную функцию атрибутивной проекции, Д. Холмс также приходит к мнению о том, что исследования, подтверждающие этот феномен, малоубедительны (исследования, в которых стремятся показать стрессоослабляющую функцию атрибутивной про­екции). Однако допускается реальность защитной функции проекции по отноше­нию к побуждениям, импульсам, с трудом поддающимся сознательной коррекции (а не чертам, свойствам личности!), т. е. речь идет о побуждениях относительно низкого структурно-генетического уровня. Мы предполагаем, что именно на этом уровне было сформулировано психоанализом положение о проекции как защитном механизме, в дальнейшем перенесенное на уровень черт, свойств лич­ности. Исходя из сказанного следует интерпретировать и вышеупомянутые иссле­дования Дж. Халнерна (см. раздел 6.1) как подтверждающие защитный характер проекции на уровне побуждений.

Вероятно, следует согласиться с Д. Холмсом в том, что защитный эффект про­екции может быть специфичен для определенных типов личности. Социально­психологические исследования показывают, что тенденция приписывать соб­ственные качества или состояния другим людям наиболее выражена у лиц, отли­чающихся малой самокритичностью и слабым проникновением в собственную личность. Экспериментально подтверждается, что лица (нормальные), использу­ющие проекцию в защитных целях, особенно часто и активно прибегают к сравне­нию с социальными стандартами при самооценке, и в первую очередь это относит­ся к отрицательным чертам личности. Защитный механизм проекции объясняет­ся в таком случае как искажение процесса социального сравнения. Приписывая отрицательную черту другим на основе сравнения, можно минимизировать или отрицать ее у себя.

Наконец, находит подтверждение и известное клиническое наблюдение, сви­детельствующее о том, что больные параноидной шизофренией склонны к защи­те посредством проекции. В работах последнего времени уточняется, ч то этот защитный механизм наиболее свойственен реактивным больным и почти не наблю­дается в случае непрерывной формы течения заболевания.

Вывод Д. Холмса о недоказуемости защитной функции проекции относитель­но черт, особенностей личности вызывает возражения со стороны его оппонентов. Дискуссия по этой проблеме между Д. Холмсом и Г. Шервудом на страницах Psy­chological Bulletin в 1980-е гг. - одна из немногих и заслуживает внимания. Г. Шер­вуд, реинтерпретируя исследования, ранее анализировавшиеся Д. Холмсом, счи­тает их вполне удовлетворительными методически и подтверждающими защит­ную функцию проекции. Такое прочтение результатов одних и тех же работ стало возможным потому, что эти ученые вкладывают различное содержание в понятие класс и11 ес ко й п роек ци и.

Д. Холмс отталкивается от ортодоксального психоанализа в понимании пред­посылок механизма проекции (обладание негативной чертой при отсутствии ее осознания). В этом случае действительно нужно экспериментально доказать: а) наличие черты; б) ее неосознанность. Убедительно сделать это пока никому не удавалось. Исходя из этого ряд исследователей, а в их числе и Г. Шервуд, отка­зываются от введения параметра осознанности в динамику процесса проекции.

Г. Шервуд предлагает заменить его параметром признаннее полярными харак­теристиками: самоприписывание — отрицание. Соответственно в случае класси­ческой проекции имеет место отрицание негативной черты, а при атрибутивной самоприписывание (рис. 6.5)1.

Г. Шервуд считает классическую и атрибутивную проекцию взаимодополня­ющими механизмами, которые действуют на противоположных полюсах двух параллельных и дихотомических измерений: а) признание (с полярными: само- приписывание — отрицание); б) человек-мишень (с полярными: положительно



Г. I Пернул, который стремится доказать жицнтную функцию атрибут иной проекции, естественно, обсуждает те случаи, когда нр< нитруются осознаваемые негативные черты, свойства. Однако атри­бутивная проекция, как видно из раздела 2.1, не ограничивается лишь осознанием и проецировани­

ем исключительно негативного.

отрицательно оцениваемым лицом). Автор выдвигает предположение о том, что атрибутивная проекция связана со способностью оценивать и усваивать отрица­тельную информацию о собственной личности и является нормальным процес­сом, не обязательно служащим защите «Я». Классическая проекция это, если так можно сказать, более «патологический» процесс, ибо свидетельствует о неспо­собности согласиться с отрицательной информацией о себе.

Таким образом, заключает Г. Шервуд, выводы Д. Холмса о недоказанности феномена защитной функции проекции будут справедливы в том случае, если предположить бессознательность механизма этого явления. Отказ от понятия бес­сознательного в объяснении механизма проекции весьма показателем и является следствием разочарования, которое постигло исследователей, пытавшихся объек­тивировать его в эксперименте.

Результаты этих работ, конечно, нельзя непосредственно перемести на процесс проекции, осуществляющийся в проективных методиках. I (аиболее важное в упо­мянутых здесь исследованиях то, что теоретическое звено, которое, казалось бы, прочно сковывало защитные механизмы с бессознательным, не выдержало испы­тания временем на прочность.

11онимая, вслед за Ф. В. Бассиным (1971), психологическую защиту в качестве механизма нормального и широко обнаруживаемого не только в случае конфлик­та между сознанием и «бессознательным», но и при столкновении вполне осозна­ваемых аффективно насыщенных установок, мы считаем, что проективный под­ход к исследованию личности создает благоприятные условия для проявления за­щитных механизмов «Я». Гем не менее рассмотрение проекции исключительно в качестве защитного механизма но отношению к проективным методикам заво­дит нас в методический тупик. Тогда как понимание проекции как личностного компонента восприятия дает возможность изучения тех приемов, способов защи­ты «Я», к которым прибегает индивидуум.

15 проективных методиках защитные механизмы, как мы полагаем, могут акту­ализироваться на двух уровнях, которые можно обозначить как перцептивный и содержательный. Уровень перцептивной защиты описан в многочисленных ис­следованиях «нового взгляда» (см. об этом в разделе главы 6, посвященном тео­ретическому обоснованию проективного подхода). Напомним, что суть этого яв­ления состоит в разного рода искажениях, которым подвергаются стимулы, рас­сматриваемые по тем или иным причинам в качестве неблагоприятных, опасных. Иногда это невозможность вербализации стимула («утрата языка») или его игно­рирование.

15 качестве примера сошлемся на одно из наших наблюдений. Испытуемая, лег­ко интерпретируя первые шесть таблиц методики Роршаха, неожиданно, после про­должительной паузы, отказывается дать ответ на VII таблицу. Отказ от интерпре­тации этой таблицы наблюдался и на этапе опроса («Абсолютно ни на что не похо­же»). Углубленный анамнез позволил установить, что обследуемая в последнее время испытывает некоторые трудности, связанные с интимной жизнью, а при­знать себя их источником она не желает. Включение защитного механизма в виде категорического отказа от интерпретации было спровоцировано одной из деталей изображения, сходной но виду с organa genitalia femmina.

11 ри обследовании с помощью теста тематической апперцепции (ТАТ) различ­ные случаи «неузнавания», искажения стимула могут быть показателями перцеп­тивной защиты. 'Гем не менее далеко не все перцептивные отклонения объяс­няются действием защитных механизмов. Тенденция к тому, чтобы не «видеть» угрожающее или нежелательное, не является общей особенностью людей. В свя­зи с этим интересны данные 11. Л. Аминова (11)81), предположившего, что инди­видуальные различия в функциональной асимметрии полушарий головного моз­га выступают в качестве фактора, предопределяющего характер когнитивной стра­тегии индивида но отношению к раздражителям, оцениваемым как угрожающие. Оказалось, что у лиц с менее выраженным уровнем активированмости левого по­лушария более часто наблюдается эффект по тину перцептивной защиты. Нако­нец, нужно учитывать и специфичность проявления перцептивной защиты в раз­ных видах проективных методик.

Содержательный уровень актуализации защитных механизмов можем просле­дить на примере ГАГ и близких к ней проективных методик. Однако и на этом уровне невозможно без дополнительного углубленного исследования, руковод­ствуясь лишь внешними признаками, говорить об обнаружении защищаемых «Я» зон. Наделение персонажей, окружающих героя рассказа по 'ГАТ, отождествля­емого рассказчиком с самим собой, негативными личностными особенностями вовсе не означает нежелание нашего испытуемого признать их у себя. Такого рода сюжетные линии рассказов позволяют лишь предположить действие защитных механизмов, и эти предположения нуждаются в проверке.

Примером недостаточно корректных рекомендаций по обнаружению защит­ных механизмов может служить хорошо известная в психодиагностике работа Д. Рапаиорта с соавторами (Rapaport el al., 1946/1968). Для обнаружения защит­ных механизмов в вербальной продукции, полученной с помощью ТАТ, этими американскими психологами предлагается анализ так называемых формальных характеристик построения рассказа. Эти характеристики выделяются путем со­поставления полученного рассказа с задачами, определенными для испытуемого инструкцией, и объективным значением картин ТАТ. Приводятся случаи фор­мального следования инструкции при отсутствии развития сюжета (с целью за­щиты от появления тягостных эмоций, которых, возможно, не удастся избежать при создании более разработанного варианта рассказа), детального описания кар­тины, когда, как пишут эти исследователи, каждый ее фрагмент используется для обеспечения ухода от нежелательных эмоций, мыслей, воспоминаний.

11етрудио увидеть, что здесь мы имеем дело с чрезмерно широким истолкова­нием механизма защиты, растворением его в приспособительной деятельности. «Механизм создания рассказа по картине становится всегда механизмом защиты; так же как и в жизни, человек склонен выбирать защитную позицию, организовы­вать свою жизнь, выбирать место в мире, руководствуясь индивидуально различ­ными границами возможных и невозможных для пего действий» (Rapaport etal., 1946/1968, р. 415).

Диагностика механизмов защиты с помощью проективных методик не может осуществляться только на основе имеющихся в многочисленной зарубежной ли­тературе формальных показателей защиты. Они должны быть интерпретированы на основе нашего знания личности, ее углубленного психологического изучения.

1. Проективные методики или «объективные тесты»?

В начале 1940-х гг. «проективное движение» набирает значительную силу. Про­ективные методики становятся самыми популярными в клинико-психологиче­ских исследованиях личности. Разрабатываются новые методики, число их быст­ро растет. В различных обзорах, целью которых было установление того, насколь­ко часто используются эти методики, неизменно отмечается их лидирующее положение.

По параллельно с этого времени начинаются ожесточенные, горячие споры о месте проективных методик среди других инструментов исследования личности, споры, продолжающиеся и сегодня. По мнению известного специалиста по тесту Роршаха Дж. Экснера (Кхпег, 1986), печальным следствием этих дискуссий яви­лось образование пропасти между психологами, занимающимися изучением лич­ности, что отразилось в укоренившемся за рубежом делении психодиагностиче­ских методик на объективные и проективные.

В соответствии с такой классификацией объективные методики считаются созданными на основе фундаментальных принципов измерения, неоднократно апробированных в психологии; они стандартизованы, высоконадежны и валид­ны. Проективные методики объявляются теми, в которых едва ли не полностью игнорируются принципы измерения, а полученные с их помощью данные под­вергаются субъективной, зависимой отличных предпочтений исследователя, ин­терпретации.

'Га ко го рода представления о проективных и объективных методиках тенден­циозны и упрощены. Укажем на то, что любая стимульная ситуация, которая не структурирована в расчете на однозначную, специфичную реакцию, может вы­звать проективный процесс. Это используется даже при интерпретации тестов интеллекта — классического образца объективных психометрических методик. В пользу сказанного говорит и сопоставление обычно противопоставляемых лич­ностных опросников и проективных методик. Реакция на вопросы, как верно от­мечает Ф. В. Ьерезин (1985), определяется субъективностью суждения испытуе­мого, усиливающейся пеон редел ей костью формулировок, наличием неизбежных, зачастую неосознаваемых искажений в выборе ответов, в том числе обусловлен­ных защитными механизмами. Неопределенность ситуаций может сохраняться и в том случае, когда возрастает роль смыслового содержания материала, предъяв­ляемого испытуемому, и ограничивается способ реагирования.

Многие из проективных методик предусматривают не только качественную, но и количественную оценку полученных результатов. Основательная психометри­ческая проработка сближает их с объективными тестами (к такого рода методикам можно отнести те, в которых предлагают завершить неоконченные предложения, некоторые варианты ТАТ и др.). Вспомним, что и методика Роршаха не была за­думана как проективная и не разрабатывалась в этом аспекте почти два десятка лет своего практического применения. Отнесение методики к проективным вовсе не означает, и это подтверждается ходом исследован ий, отказа от ее психометриче­ской разработки. 11аконец, проективные методики не исключают объективной оцеп- ки полученных с их помощью результатов. Более того, объективное оценивание полагается, вслед за Р. Кеттеллом, рядом исследователей единственно возможным путем, на котором можно избежать зыбких субъективных интерпретаций.

Примером объективной оценки может служить исследование, в котором про­токолы подвергались содержательному анализу, а затем количественно выража­лось отсутствие (присутствие) тех или иных особенностей. Так, если некий испы­туемый интерпретировал таблицу V теста Роршаха как «череп», то он получал 1 балл, как и все те, кто дали такой же ответ. Все остальные получали по этому па­раметру 0 баллов. Разумеется, возможен, а иногда и достаточен, такой «объектив­ный» путь анализа результатов проективных методик. Однако если идти этим пу­тем, наверное, нет вообще необходимости использовать проективные методики, так как большая часть богатства уникальной продукции обследуемого остается невостребованной исследователем, раз и навсегда испугавшимся собственных мыслей в силу их субъективности.

11аверное, не будет преувеличением, если мы скажем, что споры о «соотноше­нии» проективного и психометрического, применительно к разным проективным методикам, сопровождают их с момента появления. Очередная дискуссия состоя­лась на стратщах Journal of Personality Assessment в 1995 г. и касалась методики Роршаха. 11есколько слов об этой дискуссии, многие из вопросов которой имеют методологическое значение, относятся если не ко всем, то к большинству проек­тивных техник.

Начало дискуссии было положено статьей Б. Аронова и К. Мореленда. Они считают, что многообразие схем интерпретации данных, полученных с помощью методики Роршаха, располагается на двух осях-подходах: «номотетический—идно- графический» (раскрытие общих закономерностей или уникального) и «содер­жательный—перцептивный» (как или что воспринимает испытуемый). Соответ­ственно интерпретационные схемы будут описываться как нерцеитивно-номоте- тические, содержательно-номотетнческие и содержателыю-идиографические (перцентивно-идиографические никогда не разрабатывались). Полагается, что содержателыю-идиографические схемы интерпретации как раз и согласуются с традиционной точкой зрения на методику Роршаха как проективную. В то же время разрабатываются и два других типа интерпретационных схем. Именно раз­витие перцентивио-номотетических схем интерпретации, апогеем которых явля­ется Comprehensive System Дж. Дкснера[[70]](#footnote-71), делает, по мнению этих исследователей, методику Роршаха объективным тестом. Действительно, в Comprehensive System делается упор на количественный анализ и даже содержательный аспект интер­претаций обследуемых лишается проективного потенциала. Такой «психометри­ческий фокус» (Philips, 1992), проделанный с методикой Роршаха, ее «америка­низация» негативно воспринимается многими, в первую очередь европейскими, исследователями. Е. Аронов и К. Мореленд придерживаются мнения, что методи­ка Роршаха может быть как проективной методикой, так и психометрическим те­стом, по не в равной мере. Наиболее перспективны контент-идиографические схемы интерпретации, а объективация резко снижает диагностическую мощь этой методики.

Вполне понятно, что рассуждения Е. Аронова и К. Мореленда не могли остать­ся без внимания психологов, и старый спор между «объективистами» и «проектн- вистами» был продолжен. 'Гак, В. Рицлер возражает против превосходства содер- жательно-идиографических схем интерпретации данных, подчеркивая их нена­дежность для клинического использования. Моего мнению, методика Роршаха не является исключительно проективной, а недооценка эмпирически обоснованных количественных показателей ведет к неудовлетворительным диагностическим заключениям. М. Асклайп высказывает мысль о том, что центральный вопрос, затрагиваемый дискуссией, не может быть разрешен однозначно «или или». Он полагает, что мощь методики Роршаха состоит как раз в поддерживаемом ею «напряженном противоречии» между содержательно-идиографическимн и пер­цептивно-номотетическим и схемами интерпретации. При этом М. Асклайп ссы­лается на уже имеющие место интегративные схемы интерпретации, за которыми ему видится будущее. Как видно, вновь и вновь исследователи склонны занимать полярные позиции, на пути столь необходимой для всех интеграции пока лишь сделаны первые робкие шаги. При этом забывается мысль, высказанная достаточ­но давно известным специалистом в области проективных техник Лоуренсом Абтом (Абт, 2000), который писал: «Проективные тесты совершенно ясно показа­ли, что мы должны быть готовы отказаться от ошибочного разграничения коли­чественных и качественных данных. При изучении личности возникают оба вида данных, и мы должны разработать такие способы их интерпретации, которые по­зволят нам обсуждать и тот и другой».

У нас при рассмотрении традиционных тестов и проективных методик попы­тались взглянуть на них с точки зрения существования двух парадигм психоло­гического описания личности: 1) давней парадигмы черт, при которой целью ис­следования является описание личности, как она воспринималась бы идеальным наблюдателем; и 2) воспроизведение точки зрения самого действующего субъ­екта. В соответствии с этим А. М. Эткинд (1982) подразделяет методики на субъ­ектные (традиционные психометрические), моделирующие то, как «видят» чело­века другие люди, и объектные стремящиеся раскрыть то, как он видит окру­жающий мир (прежде всего проективные).

'Гем самым мы покидаем пространство «или—или» с его вечными спорами о пре­имуществах тех или иных методик и переходим в другое, допускающее существо­вание тех и других. Системный принцип множественности описаний разрешает сосуществование подходов, полагаемых в качестве альтернативных. Важна мысль и о том, что системный подход должен идти дальше простого признания равно-

иравмости этих описаний личности в психодиагностике. «Необходимым явля­ется их соотнесение с определенными классами задач, выявление условий и гра­ниц их валидности, уяснение логики перехода от одного описания к другому, что в конечном счете должно привести к объяснению его рассогласования и тем са­мым к их согласованию на некотором метауровне» (Эткинд, 1982, с. 296).

Резюмируя, отметим, что для оценки многих проективных методик, не явля­ющихся тестами в строгом смысле этого слова, мало подходят обычные психомет­рические критерии. А. Анастази оправданно предлагает ставить вопрос о ценно­сти проективных методик, рассматривая их как качественные клинические про­цедуры, а не как психометрические инструменты. Впрочем, сказанное не должно исключать психометрическую разработку проективных методик, «наведение мо­стов» между ними и теми, которые иногда определяются как «объективные».

Данные, полученные с помощью проективных методик, не должны быть при­няты как окончательные (это относится и к психометрическим тестам!), они по­могают найти пути дальнейшего исследования, проникнуть в труднообъективи- руемые личностные особенности, ускользающие при традиционной организации эксперимента и не поддающиеся адекватной количественной оценке.

1. О разработке проективных методик

Английский психолог 11. Клайн в одной из своих книг (1994) пишет о том, что зада­ча, решаемая при создании проективной методики, весьма проста. Для этого нужно найти стимул, релевантный тому аспекту личности, который желают исследовать. Он иллюстрирует свою мысль разработкой проективной методики для измерения оралыюсти1, методика была названа «Вампир-тест». I (.елью этого теста полагается выяснение того, насколько связаны с оральностыо оральные черты личности. Уста­новление этой связи подтвердило бы известное психоаналитическое положение. II. Клайн выбирает в качестве стимулов три изображения (рис. 6.6-6.8).

1. Женщина, кормящая грудью ребенка. Здесь изображена основная ораль­ная ситуация. Молодая женщина кормит своего ребенка. Отчетливо видны ее налитые молоком груди. Не голова слегка склонена, палице — бесконеч­ная нежность (см. рис. 6.6).
2. Существо, похожее на волка, вонзило клыки в шею своей жертвы. Этот рисунок был специально подобран, чтобы изобразить жестокость орально­го садизма: укусы до смерти, как это, по предположению, должно быть пред­ставлено в бессознательном. Изображение волка было выбрано потому, что оно отражает базовую оральную свирепость (рис. 6.7).
3. Вампироподобное существо пьет кровь своей жертвы. Мотив с вампиром выбран потому, что была выдвинута гипотеза, в соответствии с которой

И психоанализе полагается, что на нерпой фазе психосексуального разнития (I -й год жизни) господ­ствующей эрогенной зоной является оральная (ротовая) и <|юрмируюпя оральные черты характера, которые признаны защищать от орального эротизма ин<|к1нтильногоудовлетворения от н(мщссса ку­сания или сосания. Фиксация на згой стадии (пеплу нарушений к нормальном сексуальном развитии) ведет к множественным защитным реакциям-проявлениям орального характера и зрелом возрасте.

привлекательность рассказов и легенд о вампирах, с литературной точки зрения представляющихся банальными и скучными, состоит в замещении ими проявлений орального садизма (см. рис. 6.8).



Рис. 6.6

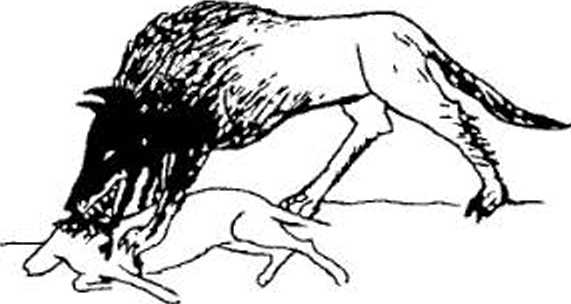


Рис. 6.7



Что же вышло в итоге? 11е получено доказательств того, что лица, демонстри­рующие оральность по этому тесту, отличаются от других испытуемых по тому же показателю, измеренному другими тестами. 11еудача II. Клайна неслучайна, и де­ло здесь не только в определенной зыбкости теоретических представлений, поло­женных в основу создаваемого теста. И не в том, что II. Клайн сторонник гак называемого объективного подхода к интерпретации полученных данных, о кото­ром мы вели речь ранее. Проективные методики, как никакие другие, способству­ют проявлению разнообразия индивидуальных реакций. Поэтому к ним наиболее применимо известное положение о том, что хороший тест — это старый тест. /(ля снижения размерности множественных реакций ответов, стимулируемых проективной методикой, и оценки их личностного содержания необходимы зна­чительные исследования, длящиеся нередко десятилетиями. Поэтому-то так ред­ки разработки новых проективных методик и столь живучи созданные много лет назад. Следует признать, что на нынешнем уровне развития теории и практики психодиагностики создание новых проективных методик (за исключением доста­точно узко ориентированных и близких им методик типа «неоконченных расска­зов» и т. п.) не может оправдать тех усилий, которые необходимо приложить для решения этой задачи.

Заключение

Предыстория проективной диагностики, с одной стороны, уходит корнями в глу­бину времен, с другой складывается из многочисленных психологических ис­следований, ставящих задачу выявления субъективно-уникального в личности. Возникновение проективного подхода к диагностике личности важный этап в развитии психодиагностики, поскольку появляются методики, которые качест­венно отличны от традиционных. Нашедшие в 1920-1930-е гг. широкое распро­странение в психологических исследованиях тесты не смогли оправдать тех боль­ших надежд, которые на них возлагались. «Проективная психология» зародилась и первоначально развивается как своеобразная реакция протеста против бихевио­ризма и локальной, узкой психометрической ориентации, за которыми невозмож­но было увидеть и познать личность как целостное явление.

Понятие проекции, впервые появившись как психологическое в психоанали­зе, поначалу используется для обозначения одного из защитных механизмов «Я », благодаря которому все патогенное, угрожающее целостности личности, а поэто­му вытесненное в бессознательное, приписывается внешним объектам, а тем са­мым лишается разрушительной силы. Впоследствии как в рамках психоанализа, так и за его пределами понятие проекции получает разные истолкования. Однако психоаналитическое понимание проекции в сознании многих исследователей у нас и за рубежом прочно связывается с проективными методиками. И эт о несмотря на то, что первое описание процесса проекции в экспериментальной ситуации интерпретации картин-стимулов, как и выдвинутая позднее проективная гипоте­за, не имеют никакого отношения к психоанализу (первой проективной методи­кой следует считать разработанный Г. Мюрреем тест тематической апперцепции). Существуют многочисленные классификации проективных методик, традицион­но занимающих первое место в ряду тех, которые используют для диагностики личностных особенностей в клинической психологии.

Важнейшей отличительной особенностью проективных методик является то, что в них используют неопределенные или гак называемые слабоструктурирован­ные стимулы, создающие наиболее оптимальные условия для проявления внут­реннего мира человека. Исследования, обращенные к анализу роли стимула в про­ективной технике, показывают, что ошибочно полагать каждую реакцию обследу­емого л ичиостно обусловленной, поскольку объективные параметры стимулов принимают непосредственное участие в формировании ответов.

Теоретические воззрения разных психологических школ, от психоанализа и гештальт-психологии до эго-психологии, используются при обосновании про­ективного подхода, объяснении психологических механизмов проявлений лично­стного в процессе интерпретации стимулов. Не умаляя значения этих теорий, в самом общем виде следует считать, что механизм проецирования базируется, во- первых, на активности, личностности процесса восприятия, во-вторых, на харак­терном для психического уровня отражения стремлении индивидуума к снятию, разрешен и ю неон ределен пости.

Определяя нечто неоднозначное, неизвестное, индивид делает его известным путем активного соотнесения с имеющимся уникальным личностным опытом взаи­модействия с предметами и явлениями действительности, опытом понимания как собственных поступков, так и действий других людей. Сказанное отражено в пред­лагаемом определении проективных методик.

Обсуждение вопросов, относящихся к возможности изучения бессознательных психических явлений с помощью проективной техники, позволяет сделать заклю­чение об ошибочности распространенного мнения о якобы особой чувствитель­ности этих тестов к неосознаваемым личностным особенностям. В проективных методиках реализуются два типа проекции структурная и тематическая. Пер­вая связана с преимущественной объективацией неосознаваемых установок элементарных программ организации поведения, обеспечивающих готовность к восприятию явлений в определенном ракурсе, отношении. Тематическая проек­ция связана с приписыванием осознаваемых обследуемым собственных черт, осо­бенностей личности другим людям.

Крайне осторожно следует подходить к описанным во многих публикациях множественным «показателям» защитных механизмов личности, якобы диагно­стируемым при применении проективных методик. В большинстве своем эти «по­казатели» защиты, обнаруженные при обследовании некоторых, чаще всего кли­нических групп, либо могут быть интерпретированы иначе, либо их значение в ка­честве защитных ограничено специфичностью изучаемой выборки.

15 давнем споре между сторонниками проективных методик и приверженцами «объективной» диагностики нет и не может быть победителей. Необходимо при­знать сосуществование разных описаний личности, долгое время полагавшихся альтернативными. Более того, их согласование на некотором метауровне может оказаться весьма продуктивным в деле изучения личности. 15 то же время ныне вряд ли может быть признана целесообразность разработки новых проективных методик (за исключением узконаправленных), поскольку необходимы длитель­ные и дорогостоящие исследования их валидности и надежности.

15 советской, а позднее в психологии стран СНГ, проективные методики, за исключением теста Лютера и отдельных рисуночных тестов, не нашли широкого распространения. Вероятно, это в первую очередь связано с отсутствием тради­ций, складывавшихся за рубежом не один десяток лет, а также известной сложно­стью работы с этими методиками. В то же время существующее сегодня разнооб­разие сфер применения проективных методик, участие в посвященных им кон­грессах и семинарах специалистов со всех континентов, накал теоретических споров, говорящих о живом интересе к этой области психодиагностики, — все это позволяет предположить развитие данного направления исследований и в СНГ.

Литература

ЛбтЛ. Теория проективной психологии //II роектикная психология /11ер. с англ. М.: ЭКС МО-Пресс, 2000. С. 30-54.

Айзенк Г. 10. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. 1. С. 111

131.

Айзенк Г. 10. Количество измерений личности / 15,5 или 3? Критерии таксономиче­ской парадигмы // Иностранная психология. 1993. Т. 1. № 2. С. 9-23.

Айзенк Г. 10. Структура личности / Пер. с англ. — СПб.: Ювепта; М.: КСП+, 1999.

Айзенк Г., Камин Л. Природа интеллекта. Битва за разум. М.: Изд-во ЭКСМО- Пресс, 2002.

Аминов II. А. Вытеснение как феномен «утраты языка»: проверка гипотезы Бруне­ра и 11остмала в механизме перцептивной защиты // 11овые исследования в пси­хологии. 1981. №2. С. 29-35.

Ананьев Б. Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика // Вопросы психологии. 1968. № 6.

Ананьев Б. Г. О методах современной психологии // Психодиагностические мето­ды (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов). — Л.: Изд-во Л ГУ, 1976.

Анастази А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые раз­личия / Пер. с англ. - М.: Апрель-Пресс; Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.

Анастази А. Психологическое тестирование / Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1982. Ки. 1,2.

Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2007.

АсмоловА. Г. Психология индивидуальности: Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. М.: Изд-во МГУ, 1986.

Баранова Л. А. Зависимость интеллектуального развития взрослых от возраста в пе­риод от 18 до35 лет// Возрастная психология взрослых (теоретическая и при­кладная): Тез. док. - Л.: АНИ СССР, 1971. С. 29-35.

БсллакЛ. О проблемах концепции проекции // Проективная психология / Пер. с англ. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 10-29.

БеллакЛ., Беллак С. Руководство но тесту детской апперцепции (фигуры живот­ных) / 11ер. с англ. 11од ред. Л. Ф. Бурлачука. — Киев: IIAII Лтд, 1995.

Бернс Р. С., Кауфман С. X. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание де­тей через кинетические рисунки / Пер. с англ. — М.: Смысл, 2000.

Бернштейн М. С. Метод тестов на I Всесоюзном педологическом съезде//Тесты (теория и практика). 1928. С6. 2. С. 192.

Беспалько И. Г. О некоторых неясных вопросах психологической интерпретации факторов в факторном анализе // Психологический журнал. 1987. 'Г. 8. № 3. С. 137-144.

Блонский II. II. О связи между /Q школьников и возрастом матери, номером ее бе­ременности, а также трудностью родов// Педология и школа: Работы кабинета школьной педологии. 1929. Вын. 2. С. 86-90.

Борисова Л. II. Динамика интеллектуального развития взрослых // Возрастные особенности умственной деятельности взрослых. — Л.: НИИ общего образова­ния взрослых ЛИП СССР, 1974. С. 53-61.

Бочков II. II. Методологические и социальные вопросы современной генетики че­ловека // Вопросы философии. 1981. № 1. С. 51-62.

Брунер Дж. Психология познания / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1977. С. 13-130.

Бурлакова II. С., Олешкевич Б. И. Проективные методы: теория, практика примене­ния к исследованию личности ребенка. - М.: Институт общегуманитарных ис­следований. 2001.

БурлачукЛ. Ф. Введение в проективную психологию. — Киев: Ника-Центр; Вист- ' С, 1997.

Бурлачук Л. Ф. Герман Роршах и проективный подход к исследованию личности в советской психологии // Проблемы философии. 1987. Вын. 74.

Бурлачук Л. Ф. Исследование личности в клинической психологии (на основе ме­тода Роршаха). — Киев: Вища школа, 1979.

Бурлачук Л. Ф. О дилетантстве в психологической диагностике // Вопросы психо­логии. 1993. № 5. С. 116.

Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика личности. Киев: Здоров я, 1989.

Бурлачук Л. Ф.Лухиевич В. II. Акцентуации личности: что диагностируем? // Во­просы психологии. 1998. № 2. С. 136-143.

Бурлачук Л. Ф., Духпевич В. II. Исследование надежности опросника Р. Кэттелла 16 PF // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 5. С. 82-86.

Бурлачук Л. Ф.. Коржова Б. Ю. К построению теории «измеренной индивидуаль­ности» в психодиагностике// Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 5- 11.

Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Международные конгрессы но тесту Роршаха и про­ективным техникам // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 169-173.

Бурлачук Л. Ф., Королев/!. К. Адаптация опросника для диагностики пяти факто­ров личности // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 126-134.

Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник но психодиагностике. - СПб.: Питер, 2001.

Виноградов О. Г. Дослщження иадшиосп комп’ютерного eapiairry особиспсного оии гувалышка 16PF.// Biciinк Кшвськогоушверситету. Психолопя. Вин. 3. КиТв', 1997. С. 49-57.

Войтко В. И., Гияьбух К). В. О некоторых основных понятиях психодиагностики // Вопросы психологии. 1976. Л1\* 4. С. 18.

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. - М.: 11едагогика, 1982. Т. 1. С. 388; 1983. Т. 5. С. 257-321.

Голод С. И. Многодетная семья в зеркале статистики // Огонек. 1988. № 26. С. 19-20.

Григолава В. В. Бессознательное и установка// Вопросы психологии. 1974. № 3. С. 145-150.

Давыдовский И. В. Проблемы причинности в медицине (этиология). М.: Госмед- издат, 1962.

Додонов В. И. О системе «Личность» // Вопросы психологии. 1985. № 5. С. 36-45.

Дружинин В. II. Психологическая диагностика способностей: теоретические осно­вы. - Часть 1,2.- Саратов: Изд-во Саратов, ун-та, 1990.

Дружинин В. II. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.

Дюк В. Л. Компьютерная психодиагностика. — СПб.: Братство, 1994.

Егорова А/. С., Зырянова //. А/., Пьянкова С.Д. Возрастные изменения генотип-сре- довых соотношений в показателях интеллекта// Вопросы психологии. 1993. №5. С, 106-108.

Ерофеев А. К. ЭВМ в психодиагностике в высшей школе. — М.: МГУ, 1987.

Забродин К). М.у Иохилько В. И., Шмелев А. Г. Статистические и семантические про­блемы конструирования и адаптации многофакторных личностных тест-онрос- ииков // Психологический журнал. 1987. 'Г. 8, № 6. С. 79-89.

Зинченко В. //.. Мамардашвили А/. К. Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. 1977. № 3. С. 107-125.

Иванова //. В. Опыт исследования интеллектуальных особенностей людей старче­ского возраста (этнопсихологический аспект) // Вести. Ленингр. ун-та. Эконо­мика. Философия. Право. 1984. № 5, вып. 1. С. 120-122.

Ильина А/. II. Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб.: Питер, 2006.

Искольдский II. В. Влияние внутрипарного взаимодействия близнецов па оценку наследуемости некоторых психологических параметров // 11овые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1989. № 1(1). С. 22-27.

История психологии в лицах. 11ерсоналии / 11од ред. Л. Л. Карпенко. — М.: 11 ГР СЭ, 2005.

Кабанов Л/. Л/. Реабилитация психически больных. Л.: Медицина, 1978.

Кантоиистова II. С. Исследование интеллектуальной деятельности близнецов. Сообщение I. Особенности развития // Генетика. 1980. 'Г. XVI, № 1. С. 165— 175.

Кантоиистова II. С. Исследование интеллектуальной деятельности близнецов. Сообщение II. 11аследственность и среда// Генетика. 1980.'Г. XVI,№ 2. С. 351-

Кепалайте А. Знак эмоциональности и особенности интеллекта // Психологиче­ский журнал. 1982. Т. 3, № 2. С. 120-126.

Клайн II. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психо­метрическое проектирование / Пер. с англ. Под ред. Л. Ф. Бурлачука. — Киев: ПАП Лтд, 1994.

Котаскова И. Долговременное исследование психического развития ребенка со времени рождения до шести лет // Чехословацкое медицинское обозрение. 1968. Т. 14, №2. С. 142-158.

Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошев- ского. М.: Политиздат, 1985. — 432 с.

Кузьмин В. II. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. — М.: Политиздат, 1986.

Кэмпбелл Д. Т Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1980. С. 306-315.

Лейтес II. С. Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способно­стях школьника// Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 9-18.

Леонтьев А. //.Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. С. 159— 2.30.

Леонтьев А. II., Лурия А. Р., Смирнов А. В. О диагностических методах психологи­ческого исследования школьников // Сов. педагогика. 1968. № 7. С. 70.

Леонтьев Д. А. Тематический апперцептивный тест. — М.: Смысл, 1998.

Ливии А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, россий­ских и американских традиций. М.: Смысл, 1999.

Лолер Дж. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1982.

Ломов В. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: 11а- ука, 1984.

Маловер К. Проективный рисунок человека / Пер. с англ. — М.: Смысл, 2000.

Мельников В. М., Ям польский Л. 7 Введение в экспериментальную психологию лич­ности. М.: Просвещение, 1985.

Иоракидзе В. Г. Методы исследования характера личности. — Тбилиси: Мец- ниереба, 1975.

Носе И. II. Психодиагностика. М.: Изд-во КСП+, 1999.

Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности // Психо­логия формирования и развития личности. — М.: Наука, 1981. С. 45-67.

Общая психодиагностика /11од ред. А. А. Бодалева, В. В. Столица. — М.: МГУ, 1987.

Основы психодиагностики: Учебное пособие для студентов педвузов. — Ростов/н/Д: Феникс, 1996.

Петровский А. В. История советской психологии. М.: Просвещение 1967. С. 155— 160.

Петровский Л. В. Личность в психологии с позиций системного подхода // Вопро­сы психологии. 1981. № 1. С. 57-66.

Пиаже Ж. Психология интеллекта// Избранные психологические труды / Пер. с англ. — М.: Просвещение, 1969. С. 55-231.

ПишоП. Психологическое тестирование / Пер. с франц. СПб.: Питер, 2003.

Практический интеллект/ Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедлапд и др. СПб.: Питер, 2002.

Проективная психология / Пер. с англ. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО- Иресс, 2000.

Психологическая диагностика: Учебник для вузов/Подред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. — СПб.: Питер, 2005.

Психологическая диагностика: Учебное пособие. 2-е изд., испр. / Под ред. К. М. Гуревича, Г. М. Борисовой. М.: Изд-во У РАО, 2000.

Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсики, А. А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2003.

I (сихологический словарь / 11од ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Ь. Ф. Ломо­ва и др. — М.: Педагогика, 1983.

Психология: Биографический библиографический словарь / Пер. с англ. — СПб.: Бвразия, 1999.

Пэнто Р., Гравитц М. Методы социальных наук / Пер. с франц. — М.: Прогресс, 1972.

Равич-1 Перво И. В. Метод близнецов в психологии и психофизиологии // Пробле­мы генетической психофизиологии человека. — М.: Наука, 1978. С. 22-47.

Равич-Щербо И. В., Марютииа Т. Л/., Гршорепко П.Л. Психогенетика: Учебник. М.: Аспект Пресс,1999.

Рауш де Траубеиберг II. К. Гест Роршаха: Практическое руководство /11ер. с франц. — М.: Когито-Центр, 2005.

РсйковскийЯ. Экспериментальная психология эмоций / Пер. с польск. — М.: Про­гресс, 1979.

Риоппила И. Жизненные условия, социальная активность и когнитивные функции 75-84-летних финнов // 11сихологический журнал. 1985. Т. 6, № 5. С. 144-145.

Романова li. С. Психодиагностика: Учебное пособие. - СПб.: Питер, 2006.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. — М.: Изд-во АН СССР, 1957. С. 287-306; ' 307-316.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М.: Учпедгиз, 1940. — 596 с.

Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во AI1 СССР, 1959. С. 171.

Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. .N1» 3. С. 8.

Рубинштейн С. Я. 11оиятие «характера» в психологии и психиатрии // Вести. М ГУ: Сер. 14. Психология. 1979. С. 48-55.

Рудингер Г. Происходит ли снижение и дедифференцировка интеллекта у пожи­лых? // Материалы 9-го Международного конгресса геронтологов. Киев: 6/и., 1972. Т. 2. С. 318-319.

Русанов В. А/. Новый вариант адаптации личностного теста EPI // Психологиче- ' ский журнал. 1987. Т. 8, № 1. С. 113-126.

Русалов В. А/. Предметный и коммуникативный аспекты темперамента человека / / Психологический журнал. 1989. Т. 10, № 1. С. 10-21.

Русалов В. А/., Гусева О. В. Сокращенный вариант личностного опросника Кеттела (8PF) // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 1. С. 34-48.

Собчак Л. II. Стандартизированный многофакторный метод исследования лично­сти СМ ИЛ. - СПб.: Речь, 2000.

Соколова /:. Т. Изучение личностных особенностей и самосознания при погранич­ных личностных расстройствах // Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях / К. Т. Соколова, В. В. Никола­ева. — М., 1995.

Соколова Г. Т. Проективные методы исследования личности. — М.: МГУ, 1980.

Степанов С. С. Психология в лицах. М.: О КС МО Пресс, 2001.

Степанова Г. И., Грановская Л. //. Изменение структуры взаимосвязей интеллек­туальных функций // Вопросы психологии. 1975. № 1. С. 30-37.

СтреляуЯ. Роль темперамента в психическом развитии / 11ер. с иольск. М.: Про­гресс, 1982.

Тарабрииа //. В. Практикум по психологии носттравматического стресса. — СПб.: Питер, 2001.

Тихомиров О. К.. Гурьева Л. II. Опыт анализа психологических последствий ком­пьютеризации психодиагностической деятельности // Психологический жур­нал. 1989. Т. 10, № 2. С. 33-45.

УзнадзеД. II. Экспериментальные основы психологии установки.— Тбилиси: Мец- ниереба, 1961.

Факторный, дискриминантный и кластерный анализ / Пер. с англ. Дж. О. Ким, Ч. У. Мыоллер, У. Р. Клекка и др. М.: Финансы и статистика, 1989.

Фресс II. Развитие экспериментальной психологии // Экспериментальная психо­логия. — М.: Прогресс, 1966. С. 41-45; 52-54; 85-86.

Ханин К). Л. Стандартный алгоритм адаптации зарубежных опросных методов // I кихологические проблемы предсоревновательной подготовки квалифициро­ванных спортсменов. - Л.: ДНИ МФК, 1977. С. 129-135.

Хскхаузен X. Мотивация и деятельность / Пер. с нем. — М.: Педагогика, 1986. Т. 1.

Черны В. Психодиагностика в социалистических странах. Братислава, 1983.

Шибутапи Г. Социальная психология. — М.: Прогресс, 1969.

Шмелев Л. Г. Психодиагностика личностных черт. - СПб.: Речь, 2002.

Штернберг Р.Дж. Интеллект, приносящий успех / Пер. с англ. — Минск: ООО «Попурри», 2000.

Штернберг .1. Я. Психология старения и старости и ее значение для геронтоисн- х натри и // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1908. Т. 68. Вып.8. С. 1238-1252.

Штернберг Я. Я. Учение о едином психозе в прошлом и настоящем //Журнал не­вропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1973. Т. 73. Вын. 9. С. 1403— 1413.

Шуберт Л. 'Гесты одаренности на русском языке//'Гесты (теория и практика). М.: Работник просвещения, 1930. С. 182-190.

ЭткиндЛ. М. Тест Роршаха и структура психического образа // Вопросы психоло­гии. 1981. № 5. С. 106-115.

Юревич А. В. «Онтологический круг» и структура психологического знания // Психологический журнал. 1992. 'Г. 13, № 1. С. 6-14.

Ярошевскии М. Г. История психологии. — М.: Мысль, 1976. С. 261-273.

Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. М.: Изд-во полит, лит-ры. 1974. С. 168-173.

Adapting Kducational Tests and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment (2001). Hd. by R. K. Ilambleton, P. I\*\ Merenda, С. I). Spielberger. New Jersey: Er- Ibaum.

Adler, N. li., Boyce, T., Chesney, M. A., Cohen, S., Folkman, S.. Kahn, R. L, & Syme, S. L. (1994). Socioeconomic status and health: The challenge of the gradient. American Psychologist, 49, 15-24.

Ager, A. (Kd.) (1991). *Microcomputers and clinical psychology: Issues, applications and future developments.* New York: Wiley.

Aiken, L R. (1987). Assessment of intellectual functioning. Boston, MA: Allvn & Bacon.

Aiken, L R. (1996). Personality assessment methods and practices. Seattle: I logrefe and Huber Publishers.

Aiken, L R. (1997). *Questionnaires and inventories. Surveying opinion and assessing per­sonality.* New York John: Wiley and Sons Inc.

Albright, L It., Glennon, J. R., & Smith, W. J. (1963). The use of psychological tests in industry. Cleveland: Howard Alien Inc. Publishers.

Aldhous, P. (1992). Psychologists rethink Burt. Nature, 3%, 5.

Alien, M. J., & Yen, W. M. (1979). Introduction to measurement theory. Monterey, CA: Brooks-Cole.

Allison, J., Blatt, S. J., & Zimet, C. N. (1968). The interpretation of psychological tests. New York: I larper & Row.

Allison. J., Blatt, S.. Zimet, C. (1958). The interpretation of psychological tests. New York: Harper and Row.

Allport, G. W. (1937). Personality: A psychological interpretation. New York: I loll, Rine­hart, & Winston.

All port, G. W. (1961). Pattern and growth in personality. New York: I lolt, Rinehart, & Winston.

Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. Psycholo­gical Monographs, 47.

Allport, G. W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. (1960). Study of Values, (3rd ed.). Boston: I loughton-Mifflin.

Alper, G. (1989). Quantum mechanics as subjectivity and projective stimulus. Journe/ of Contemporary Psychotherapy, 19, № 4, 315-324.

American Education Research Association, American Psychological Association, & Na­tional Council on Measurement in Education. (1985). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Psychological Association. A men- can Journal of Psychiatry, 146, 200-205.

American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education (1985). Standards for educational and psychological testing. Washington, I). C: American Psychological Association.

American Psychiatric Association. (1980). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychological Association (1986). Guidelines for computer-based tests and interpretations. Washington, DC.: Author.

American Psychological Association (1987). General guidelines for providers of psycho­logical services. American Psychologist, 42, 712-72.3.

American Psychological Association (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. American Psychologist, 47, 1597-1611.

American Psychological Association Committee on Psychological Tests and Assessment (1996). Statement on the disclosure of test data. American Psychologist, j 1,644-648.

American Psychological Association, Task Force on the Delivery of Services to Ethnic Minority Populations (1993). Guidelines for providers of psychological services to ethnic, linguistic, and culturally diverse populations. American Psychologist, 48, 45-48.

American Psychological Association. (1967). Casebook on ethical standards of psycholo­gists. Washington, DC: American Psychological Association.

American Psychological Association. (1981). Ethical principals of psychologists. Wash­ington, DC: American Psychological Association.

American Psychological Association. (1985). Standards for educational and psychologi­cal tests. Washington, DC: American Psychological Association.

American Psychological Association. (1986). Guidelines for computer-based test inter­pretations. Washington, DC: American Psychological Association.

American Psychological Association. (1987). General guidelines for providers of psycho­logical services. American Psychologist, 42, 7.

American Psychological Association. (1988). Computer use in psychology. Washington, DC: American Psychological Association.

American Psychological Association. (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. American Psychologist, 47, 1597-1611.

Anastasi, A. (1982). Psychological testing (5th ed.). New York: Macmillan.

Anastasi, A. (1996). Psychological testing (7th ed.). New York: Macmillan.

Anderson, G.J., & Walberg, ll.J. (1976). The assessment of learning environments. Chi­cago, IL: University of Illinois.

Anderson, A. M. (1982). The great Japanese IQ increase. Nature, 297, 180-181.

Andrews, L W, & Gutkin, T. B. (1991). The effects of human versus computer author­ship on consumers’ perceptions of psychological reports. Computers in Human Beha- vior, 7,311-317.

Angleitner A.& J. S. Wiggins (lids.) (1986). Personality assessment via questionnaires (p. 143-165). Berlin: Springer-Verlag.

Anglietner, A. Wiggins, J. S (lids.) (1986). *Personality assessment via questionnaire: Current issues in theory and measurement.* Berlin: Springer-Verlag.

Aronow, li., & Reznikoff, M. (1976). Rorschach content interpretation. New York: Grune & Stratton.

Aronow, li., Reznikoff, M., & Moreland, K. L (1995). The Rorschach: Projective tech­nique or psychometric test? Journal of Personality Assessment, 64, 213-228.

Aronow, li., Reznikoff, M., & Moreland, K. L (1995). The Rorschach: Projective tech­nique or psychometric test? Journal of Personality Assessment, 64. 213-228.

Arthur, D. (1994). Workplace testing. New York: American Management Association.

Assessment Psychology (2003). I landbook of Psychology. V. 10. New Jersey Wiley and Sons, Inc.

Association for Measurement and Evaluation in Guidance. (1984). Guide to microcom­puter software in testing and assessment. Washington, DC: American Association for Counseling and Development.

Bagnato, S. J. (1991). *Assessment for early intervention: Best practices for professionals.* NY: Guilford Press.

Baillargeon.J., & Danis, C. (1984). Barnum meets the computer: A critical test .Journal of Personality Assessment, 4S, 415-419.

Baltes, P. B., Brim, O. G. (lids.) (1984). Life-span development and behavior. V. 6. New York: Academic Press.

Baron, ). (1985). Rationality and intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.

Barton, P. Ii., & Coley, R.J. (1994). Testing in America s Schools. Princeton, NJ: Educa­tional Testing Service.

Behling О., I^aw K.S. (2000). Translating Questionnaires and Other Research Instru­ments. Thousand Oaks, CA: SACK.

Bellack, A. S. & llersen, M. (lids.) (1988). Behavioral assessment: A practical handbook (3rd ed.). New York: Pergamon.

Beliak, L. (1993). The TAT, CA T, and SAT in clinical use (5th ed.). New York: Grune & Stratton.

Bennett, R. Ii., & Ward, W. C. (1993). *Const motion versus choice in cognitive measure­ment: Issues in constructed response, performance testing, and portfolio assessment.* Hillsdale, NJ: I .aw re nee lirlbaum.

Benton, I). (1992). Vitamin and mineral intake and human behaviour. In A. P. Smith & D. Jones (lids.), Handbook of human performance (Vol. 2) (p. 25-47). Cambridge: Cambridge University Press.

Berk, R. A. (1982). Handbook of methods for detecting test bias. Baltimore, MI): Johns Hopkins University Press.

Berk, R. A. (1 id.) (1984). A guide to criterion -referenced test construction. Balti more, MI): Johns Hopkins University Press.

Beutler, L Ii., & Berren, M. R. (lids.). (1995). Integrative assessment of personality. New York: Guilford.

Binet, A., & Simon, T. (1908). The development of infant intelligence. The Annals of Psychology, 14, 1-94.

Bishop, I). V. M. (1977). The P Scale and Psychosis../. Abnorm. Psychol., 86, № 2,127-134.

Blake, J. (1989). Number of siblings and educational attainment. Science, ‘245, 32-6. Bouchard, T..).,.) r. (1976). Genetic factors in intelligence. In A. R. Kaplan (lid.), Human behavior genetics. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Blandenstein, K., Pliner, P. & Pol ivy J. (lids.) (1980). Assessment and modification of emotional behavior. New York: Plenum.

Blau, T. 11. (1991). *The psychological examination of the child.* New York: Wiley.

Block J. (1977). The liysencks and psychoticism../. Abnorm. Psychol., 86, № 6,653-654.

Block, .). (1977). P Scale and Psychosis: Continued Concerns../. Abnorm. Psychol., 86, №4,431-434.

Block, J. (1978). The Q-sort method. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics.* New York: Wiley.

Boring, Ii. G. (1957). A history of experimental psychology. NY: Appleton-Century- Crofts.

Bouchard, T..)., Jr. (1982). |Review of «Identical twins reared apart: A reanalysis.»] Contemporary Psychology, 27, 190 1.

Bouchard, T. J., Jr. (1982). | Review of «The intelligence controversy.»] American Jour­nal of Psychology, 95,346-9.

Bouchard, T.J.,Jr. (1983). Do environmental similarities explain the similarity in intel­ligence of identical twins reared apart? Intelligence, 7, 175-84.

Bouchard, T.J.Jr. (1993). The genetic architecture of human intelligence. In P. A. Ver­non (Ed.), Biological approaches to the study of human intelligence. Norwood, NJ: Ablex.

Bouchard, T. J.,Jr. (1993). Twins: Nature’s twins told tale. In T.J. Bouchard, Jr., & P. Propping (Eds.), Twins as a tool of behavior genetics. Chichester, England: Wiley & Sons Ltd.

Bouchard, T.J., Jr. (1993a). Genetic and environmental influences on adult personality: Evaluating the evidence. In I. Deary &J. Ilettema (Eds.), Basic issues in personality. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bouchard, T.J.Jr., & McGue, M. (1981). Familial studies of intelligence: A review. Science, 212,1055-9.

Bouchard, T.J., Jr., & Segal, N. L (1985). Environment and IQ. In B.J. Wolman (Ed.), Handbook of intelligence: Theories, measurements, and applications. New York: Wiley.

Bouchard,T.J.Jr., Eykken, D.T., McGue, M., Segal, N. E., & Tellegen, A. (1990). Sour­ces of human psychological differences: The Minnesota study of twins reared apart. Science, 250, 223-8.

Bouchard, T.J.Jr., Eykken, D. T., McGue, .YE, Segal, N. E., and heredity. Science, 252, 191 -2.

& Tellegen, A. (1991). IQ

Brody E. B., Brody N. (1976). Intelligence: Nature, determinants and consequences. New York: Academic Press.

Brody, N. (1992). Intelligence (2nd ed.). San Diego: Academic Press. Bull, R & Sprin­ger-Vcr lag.

Broman, S., Nichols, P., Kennedy W. (1975). Preschool IQ prenatal and early develop­mental cotrelates. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bronfenbrenner, U. (1991). The nurture of nature. Behavioral and Brain Sciences, 14(3), .390-1.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (199.3). Heredity, environment, and the question «How?» - A first approximation. In R. Plomin & G. E. McClearn (Eds.), Nature, nurture and psychology (p. 313-2.3). Washington DC: American Psychological As­sociation.

Brown, E. G. (1976). Principles of Educational and Psychological Testing (second edition). New York: Holt, Rinehart & Winston.

BrozekJ. (1972). To test or not to test: trends in the Soviet views .Journal of the History of the Behavioral Sciences, S, 24.3-248.

Burisch, M. (1984). Approaches to personality inventory construction. American Psy­chologist, 39, 214-227.

Burks, B., & Tolman, R. (1932). Is mental resemblance related to physical resemblance in sibling pairs?Journal of Genetic Psychology, 40,3-15.

Burlatchuk E. E. (1994) Projective Approach to Personality Study in Soviet Psycholo­gy: A Summary of Research // Rorschachiana. Yearbook of the International Ror­schach Society, 19, 78-96.

Burlatchuk L F. (1998) Natural-scientific paradigm in a psychological personality assess­ment: Necessity of a return to psychology. Conference Abstracts. - 9th European Con­ference on Personality. University of Surrey, 7-11 July 1998, 108-109.

Burt C. (1963). Is intelligence distributed normally? British Journal Statistical Psychol., Hi, 175-190.

Butcher, J. N. (1987). *Computerized psychological assessment: A practitioner's guide.* New York: Basic Books.

Caldwell, В. M., & Bradley, R. II. (1984). *Home observation for the measurement of the*

environment. Little Rock. AK: University of Arkansas Press.

•\*

Campbell, [). T. (1960). Recommendations for APA test standards regarding construct, trait, and discriminant validity. American Psychologist, 15, 546-553.

Capron, C., & Duyme, M. (1989). Assessment of effects of socio-economic status on IQ in a full cross-fostering study. Nature, 340, 552-4.

Casaer, P. (1993). Old and new facts about perinatal brain development journal of Child Psychologit and Psychiatry, 34(1), 101-9.

Cattell R. B. (1971). Abilities: Their Structure, Growth and action. Boston: Houghton Mifflin Co.

Cattell, R. (Ed.). (1983). Intelligence and national achievement. Washington, DC: The Institute for the Study of Man.

Cattell, R. B. (1950). *Personality: A systematic theoretical and factual study.* New York: McGraw-Hill.

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. Journal of educational Psychology, 54, 1 -22.

Cattell, R. B. (1980). The heritabilitv of fluid, gf, and crystallized gc, intelligence, esti­mated by a least squares use of the MAVA method. British Journal of educational Psychology, 50, 253-65.

Cattell, R. B. (1987). Intelligence: Its structure, growth and action. New York: North Hol­land.

Cattell, R. B. (1957). *Personality and motivation, structure and measurement.* New York: World Book.

Ceci,S.). (1993). Contextual trends in intellectual development. Developmental Review, 13, 403-35.

Chipuer, 11. M., Plomin, R., Pedersen,N. L., McClearn, G. E., & NesselroadeJ. R. (1993). Genetic influence on family environment: The role of personality. Developmental Psychology, 29,110-18.

Ciminero, A. R., Calhoun, K. S. & Adams, 11. E. (Eds.) (1977). Handbook of Behavioral Assessment (p. 509-554). New York: Wiley & Sons.

Cohen, R.J., Swerdlik, M. E., & Phillips. S. M. (1996). Psychological testing and assess­ment: An introduction to tests and measurement. Mountain View, CA: Mayfield.

Coon, 11., Carey, G., & I'ulker, I). W. (1990). A simple method of model fitting for adop- liondata. Behavior Genetics, 20, 385-404.

Cooper,С., Varma, (Eds) (1997). Processes in individual differences. London: Routledge.

Corcoran, K., & Fischer,J. (1994). Measures for clinical practice: A sourcebook (2nd ed.). (Vols. 1-2). New York: Macmillan.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychomctri- ka, 16,297-334.

Cronbach, L.J. (1970). Essentials of psychological testing. (3rd edition). New York: I lar- per & Row.

Cronbach, L.J., & Gleser, G. C. (1965). Psychological tests and personnel decisions. Urba- na, IL: University of Illinois Press.

Cronbach, L.J., & Meehl, IL E. (1955). Construct validity in psychological tests. Psy- chological Bulletin, 52, 281-302.

Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R. (1994). Assessment of cognitive processes: the PASS. New York: Allyn & Bacon.

Dawes, R. M. (1994). I louse of cards: Psychology and psychotherapy built on myth. New York: Free Press.

Denney, N.W., Palmer, A.M. (1981). Adult age differences on traditional and practical problem-solving measures. Journal of Gerontology, 36, 323-328.

Detterman, I). K. (199.3). Giftedness and intelligence: One and the same? In G. R. Bock & K. Ackrill (Eds.), The origins and development of high ability. Chichester, England: Wiley.

Detterman, I). K. (1994). Intelligence and the brain. In P. A. Vernon (Ed.), The neurop­sychology of individual differences (p. 35-57). New York: Academic Press.

DuBois, P. 11.(1966). A test-dominated society: China 1115 B.C. 1905 A.D. In A. Ana- stasi (Ed.) Testing problems in perspective, (p 29-36). Washington, DC.: American Council on Education.

Duncan О. 1)., Eeatherman D. L, Duncan B. (1972). Socioeconomic background and achievement. New York: Seminar Press.

Eagly, A. 11., & Chaiken, S. (1992). The psychology of attitudes. San Diego, CA: I Iarcourt Brace Janovich.

libel, R. L (1972). Essentials of educational measurement. Englewood Cliffs, NJ: Pren­tice-Hall.

Edwards, A. J. (1971). Individual Mental Testing. Part I History and theories. Scranton, PA: Intext Educational Publishers.

Edwards, A. L (1957). Techniques of altitude scale construction. New York: Applelon- Century-Crofts.

Edwards, A. L. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and re­search.* New York: Dryden.

Edwards, A. L. (1970). *The measurement of personality traits by scales and inventories.* New York: Holt, Rinehart, & Winston, Inc.

Eldelberg L. (ed.) (1968). Encyclopedia of psychoanalysis. New York: Free Press.

Elliott, С. I). (1990а). Differential Ability Scales: Introductory and Technical Handbook. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Elwood, I). L, & Griffin, R. II. (1972). Individual intelligence testing without the ex­aminer: Reliability of an automated method. Journal of Consulting and Clinical Psy­chology, Ж 9-14.

Encyclopedia of Psychological Assessment (2003). Ed. by R. Eernandez- Ballesteros. Vol. 1, 2. London: SAGE Publications.

Ethical Conflicts in Psychology (2003). I id. bv I). N. Bersoff. Washington: APA. Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct (2002). Washington: APA. ExnerJ. E. (1986). The Rorschach: A comprehensive system (Vol. 1). New York: Wiley.

ExnerJ. E., Jr. (1993). *The Rorschach: A comprehensive system. Volume 1: Basic Founda­tions* (3rd ed.). New York: Wiley.

Eysenck II. J. (1979). The structure and measurement of intelligence. Berlin: Springer- Verlag.

Eysenck 11. J. Comments psychosis and psychoticism: A reply to Bishop. J. Abnorm. Psy­chol., H6, № 4,427-430.

Eysenck II. J. Personality and factor analysis: A reply to Guilrofd. Psychological Bulle­tin, 84, № 3,405-41L

Eysenck, II. J. (1971). *The IQ argument: Race, intelligence and education.* New York: Library Press.

Eysenck I I.J., Eysenck S. B. G. (1975a). Manual of the Eysenck personality questionnaire. London: Hodderand Stoughton.

Eysenck, 11. J., & Eysenck, S. B. G. (1975b). The Eysenck Personality Questionnaire Ma­nual. London: I lodder & Stoughton.

Eysenck II. J., Eysenck S. B. G. (1977). Comments block and psychoticism. /. Abnorm.

*' Psychol.,'86,* № 6, 651-652.

Eysenck I I.J., Eysenck S. B. G. (1976). Psychoticism as a dimension of personality. Lon- don: I lodder and Stoughton.

Eysenck, I I.J., & Eysenck, S. B. G. (Eds.). (1991). Improvement of IQand behaviour as a function of dietary supplementation. Personality and Individual Differences, 12, 329-65.

Rancher, R. E. (1985). The intelligence men: Makers of the IO controversy. New York: W. W. Norton & Co.

Earber, S. L. (1981). Identical twins reared apart: A reanalysis. New York: Basic books.

Einegan, J. E., & Alien, N. J. (1994). Computerized and written questionnaires: are they equivalent? Computers in Human Behavior, 10, 483-496.

Eiske I). W. (1971). Measuring the concepts of personality. Chicago: Aldine Publ. Co.

Fletcher, R. (1991). Science, ideology and the media: The Cyril Butt scandal. New Brun­swick, NJ: Transaction Books.

Flynn J. R. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 lo 1978. Psychologi­cal Bulletin, 95, № 1,29-51.

Flynn J. R. (1987). Massive lO gains in 14 nations: What IQ tests really measure? Psy­chological Bulletin, 101, № 2, 171-191.

Flynn, J. (1999). The discovery of IQ gains over time. American Psychologist, 54, № 1, ' 5-20.

Frank, G. (1983). The Wechsler Enterprise. Oxford: Pergamon Press.

Fulker, I). W. (1975). | Review of «The science and politics of IQ.» | American Journal of Psychology, 88, 505-37.

Gardner, 11. (198.3). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Ba­sic Books.

Gardner, 11.(1993). *Multiple intelligences: 'The theory in practice.* New York: Basic Books.

Goddard, И. II. (1913). The Binet tests in relation to immigrat ion. Journal of Psycho- Asthenias, 18,105-107.

Goddard, 11.11. (1917). Mental tests and the immigrant Journal of Delinquency, 2,243- 277.

Goldberg L R. (1963). Model of item ambiguity in personality assessment, llduc. and Psychol. Measurement, 23, 467-500.

Goldberg, L. R. (1971). A historical survey of personality scales and inventories. In P. Me Reynolds (Ed.), Advances in psychological assessment. Palo Alto: Science and Behavior Books.

Goldstein, G. & Hersen, M. (lids.) (1984). Handbook of psychological assessment (pp. 181-210). Elmsford, NY: Pergamon Press.

Goodwin, W. L, & Driscoll. L A. (1980). Handbook for measurement and evaluation in early childhood education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gottschalk, L A., & Gleser, G. C. (1969). Vie measurement of psychological states through the content analysis of verbal behavior. Los Angeles, CA: University of California Press.

Gould, S. J. (1981). The mismeasure of man. New York: W. W. Norton.

Graham, J. R., & Lilly, R. S. (1984). Psychological testing. Englewood Cliffs, NJ: Pren­tice-Hall.

Green B. F. (1991). Guidelines for computer testing. InT. B. Gutkin&S. L Wise (Eds.). The computer and the decision-making process. Hills-dale, NJ: I .aw re nee Erlbaum.

Green B. F. (1988). Critical problems in computer-based psychological measurement. Applied Measurement in Education, 1, 223-231.

Greene, R. L. (1991). The MMPI 2/MMPI: An interpretive manual. Boston: Allyn & Bacon.

Gregory, R.J. (1987). Adult intellectual assessment. Boston: Allyn & Bacon. Tests in Print (1961 ).Griphon.

(ironbach L.J., Gleser G. C. (1965). Psychological Tests and Personnel decisions. III.: U rbana.

Gronlund, N. H. (1993). How to make achievement tests and assessments (5th ed.). Bos­ton, MA: Aliyn.

Groth-Marnat, G. (1984). Handbook of Psychological Assessment, New York: Van Nos­trand Reinhold Co.

Guastello, S. J., & Rieke, M. L. (1990). The Barnum effect and validity of computer- based test interpretations: the Human Resource Development Report. Psychological Assessment, 2, 186-190.

Guastello, S., Guastello, I)., Craft L (1989). Assessment of the Barnum effect in com­puter-based test \nlerprelal\on. Journal of Psychology, 123, № 5, 477-484.

Guilford, J. P. (1959). Personality. New York: McGraw-Hill.

Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-I iill.

Guilford J. P. (1975). Factors and factors of personality. Psychological Bulletin, 82, № 4, 802-814.

Guilford J. P. (1977). Will the real factor of extraversion-introversion please stand up? A reply to Kysenck. Psychological Bulletin, 84, № 3, 412-416.

Guilford J. P. (1980). F luid and crystallized intelligences: Two fanciful concepts. Psy­chological Bulletin, 88, № 2, 406-412.

Guilford, J. P., & Zimmerman, W. S. (1956). The Guilford-Zimmerman Temperament Survey. Beverly Hills, CA: Sheridan Psychological Services.

Guion, R. M. (1965). Personnel Testing. New York: McGraw-Hill.

Gulliksen, 11. (1950). Theory of mental tests. New York: Wiley.

Hall, C. S., & Lindzey, G. (1970). Theories of personality. New York: Wilev.

I lambleton, R. K., & Swaminathan, II. (1985). Item response theory: Principles and ap­plications. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.

Harmann, II. II. (1960). Modem Factor Analysis. Chicago, II: University of Chicago Press.

Hartigan, J. A., & Wigdor, A. K. (1989). Fairness in employment testing. Washington, DC.: National Academy Press.

Hartman, I). F. (1986). Artificial intelligence or artificial psychologist? Conceptual is­sues in clinical microcomputer use. Professional Psychologit, 17, 528-534.

Hathaway S. R. (1959). Personality inventories. In Handbook of Clinical Psychology. New York: McGraw-I Iill, 451-475.

I lathaway, S. R., & McKinley, J. C. (1943). Manual for the Minnesota Multiphasic Per­sonality Inventory. New York: Psychological Corporation.

I laves, W. L (1973). Statistics for the social sciences (2nd ed.). New York: I lolt, Rine­hart & Winston.

Heilbrun A. B., Blum N., GoldreyerN. (1985). Defensive projection. An investigation of its role in paranoid conditionsJ. Nerv. Ment. Dis., 173, № 1, 17-25.

Henderson, N. (1990). Why do gene-environment interactions appear more often in laboratory animal studies than in human behavioral genetics? Behavior and Brain Sci­ences, 13, 136-7.

Hendrickson, A. F., & Hendrickson, I). F. (1980). The biological basis for individual differences in intelligence. Personality and Individual Differences, 1, 3-33.

Henerson, M. F., Morris, L L, & Fitz-Gibbon, С. T. (1987). How to measure attitudes. Newbury Park. CA: Sage Publications.

Ilermann 11. (1966). Theoretische Grundlagen der projektiven 'Iests. In Handbuch der Psychologic, Gottingen: Verlag fur Psychologic, Bd. 6, 71 112.

Hermans, II. (1988). On the integration of nomothetic and idiographic research meth­ods in the study of personal meaning. Journal of Personality, 56, № 4, 785-812.

Herrnstein, R. (1973). IQ in (he meritocracy. Boston: Atlantic Monthly Press.

I lerrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell сипе: Intelligence and class structure in American life.* New York: Free Press.

I Ietherington, F. M., Reiss, I)., & Plomin, R. (lids.) (1994). Separate social worlds of sib­lings. Hillsdale, NJ: Hribaum.

Hirsch,J. (1975). Jensenism: rFhe bankruptcy of «Science» without scholarship, llduca- lional Theory, 25, .3-28.

Hoffman, L. W. (1991). The influence of the family environment on personality: Ac­counting for sibling differences. Psychological Bulletin, 110(2), 187-203.

Hogan, R., DeSoto, С. B., & Solano, C. (1977). Traits, tests, and personality research. American Psychologist, 32, 255-264.

Holmes I). S. (1968). Dimensions of projection. Psychological Bulletin, 69, № 2, 248- 268.

I Iolmes I). S. (1978). Projection as a defense mechanism. Psychological Bulletin, 85, № 4, 677-688.

I Iolmes I). S. (1981). Fxistence of classical projection and the stress-reducing function of attributive project ion: A reply to Sherwood. Psychological Bulletin, 90, № 3,460- 466.

Holt, R. R. (1958). Clinical and statistical prediction: A reformulation and some new data. Journal of Abnormal and Social Psychology, 56, 1-12.

Holt, R. R. (1971). Assessing personality. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

I Iolt R. R. (1978). Methods in clinical psychology. New York: Plenum: Press, V. 2, 20 37.

Horn, J. L. (1968). Organization of abilities and the development of intelligence. Psy­chological Review, 75,242-259.

Horn, J. M., Lochlin.J. C, & Willerman, L (1979). Intellectual resemblance among adoptive and biological relatives: The Texas Adoption Project. Behavior Genetics, 9, 177-207.

I hint, J. M. (1961). Intelligence and experience. New York: Ronald Press.

Hunt, T. & Findley, C.J. (Eds.) (1989). Testing older adults. Austin, TX: Pro-Fd.

International Guidelines on Test Use. [www.cwis.kub.np/-tfisw\_l/its](http://www.cwis.kub.np/-tfisw_l/its)

Jackson. I). N. (1975). Intelligence and ideology. Science, 189, 1078-80.

Jastak, S., & Wilkinson, G. (1994). Wide Range Achievement Test (3rd ed.). San Anto­nio, TX: The Psychological Corporation.

Jenkins, J.J.& Paterson, I). G. (Eds.) (1901) Studies in individual differences. New York: Appleton-Century-Crotfts.

Jensen, A. (lid.). Social class, race and psychological development. New York: I lolt, Rine­hart & Winston.

Jensen, A. R. (1969). 1 low much can we boost IQ and scholastic achievement? Harvard Educational Review, 39, 1 -23.

Jensen, A. R. (1972). Genetics and education. New York: I larper & Row.

Jensen, A. R. (1980). Bias in mental testing. New York: Free Press.

Jensen, A. R. (1998). Theg factor. Westport, CT: Praeger Publishers.

Johnson, J. W. (1984). An overview of psychological testing. In M. I). Schwartz (lid.), Using computers in clinical practice (p. 131-134). New York: I laworth Press.

Juel-Nielsen, N. (1980). Individual and environment: Monozygotic twins reared apart (re­vised edition of 1965 monograph). New York: International Universities Press.

Kamin, L J.(1974). The science and politics of IQ. I lillsdale, NJ: Erlbaum.

Kaplan, R. M., & Sacuzzo, I). P. (1993). Psychological testing: Principles, applications, and issues (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks Cole.

Karolv, P. (lid.) (1985). *Measurement strategies in health psychology.* New York: Wiley.

Kaufman, A. S. (1979). Intelligent testing with the WISC-R. New York: Wiley.

Kaufman, A. S. (1990). Assessing adolescent and adult intelligence. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Kaufman A.S., Lichtenberger Ii.O. (1999). Essentials of WAIS-II1 Assessment. New York: John Wiley and Sons, Inc.

Kelley, T. L (1927). Interpretation of educational measurements. New York: World Book Company.

Kelley, T. L. (1928). *Crossroads in the mind of man: A study of differentiate mental abili­ties.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Keyser, A.J. & Sweetland R. C. (1987) (Eds.). Test Critiques Compendium. Kansas City, MO: Test Corporation of America.

Keyser, D.J., & Sweetland, R. C. (Eds.) (1985). Test critiques (Vol. 1). Kansas City: Test Corporation of America.

Kleinmuntz, B. (1967). Personality measurement. Homewood, IL: The Dorsey Press.

Kleinmuntz, B. (1977). Personality measurement. New York: Krieger.

Kline, P. (1986). A handbook of test construction. New York: Methuen.

Kline, P. (1993). Personality. Ihe psychometric view. London: Routledge.

Kline, Р. (1994). *The Handbook of Psychological Testing.* London: Roulledge.

Kline, P. (1998). *The new psychometrics. Science, psychology and measurement.* London: Roulledge.

Klopfer, B., & Davidson, II. (1962). The Rorschach technique: An introductory manual. New York: Ilarcourt, Brace, Jovanovich.

Knobloch, II., & Pasamanick, B. (Lds.). (1974). Gesell and Amatruda's developmental diagnosis (3d ed). New York: I larper & Row.

Knobloch, IL, Stevens, F, & Malone, A. I:. (1980). Manual of developmental diagnosis. Hagerstown, MI): Harper & Row.

Koson, D., Kitchen, C, Kochen, M., & Stodolosky, I). (1970). Psychological testing by computer: effect on response bias. Educational and Psychological Measurement, 30, 803-810.

Kramer, l). A. (1983). Post formal operation? A need for further conceptualization. Hu­man Development, 26, 91-105.

Krug, S. L. (1987). Psychware Sourcebook (2nd ed.). Kansas City, MO: 'lest Corpora­tion of America.

L. Resnick (Ed.) (1976). The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Labouvie-Vief, G. (1982). Dynamic development and mature autonomy: A theoretical prologue. Human Development, 23, 161-191.

Dimbert, N. M. (1991). The crisis in measurement literacy in psychology and education. Educational Psychologist, 26, 23-35.

lanyon, R. 1. (1978). Psychological Screening Inventory: Manual (2nd ed.). Port I luron, Ml: Research Psychologists Press.

Dinyon, R. L, & Goodstein, L. I). (1982). Personality Assessment (2nd ed.). New York: Wiley.

Diyzer, l). (1974). I Ieritability analysis of IO scores: Science or numerology. Science, 183,1259-66.

lazarsfeld, P. F. (Ed.) (1954). Mathematical thinking in the social sciences. Glencoe, IL: Free Press.

Leahv, A. M. (1935). Nature-nurture and intelligence. Genetic Psychology Monographs, 17,235-308.

Leary, T. (1957). Interpersonal diagnosis of personality. New York: Ronald Press.

Lewicki A. (1969). Podstawy diagnostyki psvchologicznej. In Psychologia kliniczna. Warszawa: PWN, 81-155.

Lewontin, R. C. (1975). Genetic aspects of intelligence. Annual Review of Genetics, 9, 387-405.

Lewontin, R. C., Rose, S., & Kamin, L. J. (1984). Not in our genes: Biology, ideology and human nature. Pantheon: New York.

Lindzey G. (1961). *Projective techniques and Gross-culture research.* New York: Apple- ton.

Locurto, С. (1990). The malleability of IO as judged from adoption studies. Intelligence, 14, 275-92.

Locurto, C. (1991). *Sense and nonsense about 1(2: The case for uniqueness.* New York: Praeger.

Loehlin,J. C. (1979). Combining data from different groups in human behavior gene­tics. In J. R. Royce & L. P. Mos (lids.), Theoretical advances in behavior genetics (pp. 303-34).

Loehlin,J. C. (1992). Genetics and personality. 'Lhousand Oaks, CA: Sage.

Loehlin, J. C. (1992). Using HQS for a simple analysis of the Colorado Adoption Project data on height and intelligence. Behavior Genetics, 22, 239-45.

Loehlin, J. C, & Nichols, R. C. (1976). Heredity, environment, & personality: A study of 850 sets of twins. Austin: University of Texas Press.

Loehlin, J. С., I lorn, J. M., & Willerman, L. (1981). Personality resemblance in adoptive families. Behavior Genetics, 11, 309-30.

Loehlin,J. С, I lorn,J. M., & Willerman, L. (1989). Modeling IOchange: Evidence from the Texas Adoption Project. Child Development, GO, 993-1004.

Loehlin,J. С, I Iorn, J. M., & Willerman, L. (1990). I leredity, environment, and person­ality change: Evidence from the Texas Adoption Project .Journal of Personality, 58, 221-43.

Loehlin,J. C., Willerman, L., & I Iorn, J. M. (1987). Personality resemblance in adoptive families: A 10-year follow-up .Journal of Personality and Social Psychology, 53, 961 9.

Lord, E. M. & Novick, M. R. (Eds.). (1968). Statistical theories of mental test scores. NY: Addison-Wesley.

Lowell, E. L. (1953). The achievement motive. New York: Appleton-Century-Crofts.

Lyman, II. B. (1978). Test scores and what they mean. (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-I fall.

Macfarlane, A. (1977). The psychology of childbirth. Cambridge, MA: I larvard Universi­ty Press.

ЩГ

Magnusson, I). (1976). Interactional Psychology and Personality. New York: Wiley & Sons.

Magnusson, I)., & ToresLad, B. (1992). The individual as an interactive agent with the environment. In W. B. Walsh, К. 11. Craik, & R. 11. Price (Eds.), Person-environment psychology: Models and perspectives. I Iillsdale, NJ: Eribaum.

Mahrer, A. A. (Ed.) (1970). Progress in experimental personality research. New York: Academic Press.

Maloney, M. P., & Ward, M. P. (1976). Psychological Assessment. A conceptual approach. New York: Oxford University Press.

Maruish, M. (Ed.). (1994). *Use of psychological testing for treatment planning and out­come assessment.* I Iillsdale, NJ: Eribaum.

MatarazzoJ. I). (1972). Wechslcr’s measurement and appraisal of adult intelligence (5th ed.). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

MatarazzoJ. I). (1990). Psychological assessment versus psychological testing: Valida­tion from Binet to the school, clinic, and courtroom. American Psychologist, 4.5,999- 1017.

MatarazzoJ. I). (1992). Biological and physiological correlates of intelligence. Intelli­gence, 257-8.

MatarazzoJ. I). (1992). Psychological testing and assessment in the 21st century. Ame­rican Psychologist, 47, 1007-1018.

McCall, R. B. (1993). Environment effects on intelligence: The forgotten realm of dis­continuous nonshared within-family effects. Child Development, 54, 408 15.

McCartney, K., Harris, M.J., & Bernieri, P. (1990). Crowing up and growing apart: A development meta-analysis of twin studies. Psycholgical Bulletin, 107, 226-37.

McClelland, I). C. (1951). Personality. NY: Sloane.

McClelland, 1). C. (1971). Assessing human motivation. New York: General Learning Press.

McGue, M. (1989). Nature-nurture and intelligence. Mature, 340, 507-8.

McKelvie, S.J. (1992). Does memory contaminate test-retest reliability? journal of Ge­netic Psychology, 119, № 1,59-72.

McPherson Г. M., Presly A. S., Armstrong J., Curtis R. II. (1974). Psychoticism» and psychotic illness. Brit.J. Psychiat., 125, № 8, 152-160.

McReynolds, P. (Ed.), (1971). Advances in psychological assessment (Vol. 2). Palo Alto, CA: Science and Behavior Books, Inc.

McReynolds, P. (Ed.), (1981). Advances in psychological assessment (Vol. 5). San Fran­cisco: Jossey-Bass.

Meehl P. E., Rosen A. (1955). Antecedent probability and the efficiency of psychomet­ric signs, patterns or cutting scores. Psychological Bulletin, 52, № 2, 194-216.

Meehl, P. E. (1954). *Clinical versus statistical prediction: A theoretical analysis and a re­view of the evidence.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Meili, R. *Podrecznik diagnostyki psychologicznej* (1969). PWN: Warszawa.

Melamed, T. (1992). Personality correlates of physical height. Personality and Indivi­dual Differences, 13, 1349-50.

Merrell, K. W. (1994). *Assessment of behavioral, social, and emotional problems.* NY: Longman.

Messick, S. (1960). Dimensions of social desirability../омгая/ of Consulting Psychology, 24, 279-287.

Messick, S. (1962). Response style and content measures from personality inventories. educational and Psychological Measurement, 22, 41 -56.

Meyer, R. О. (1993). *The clinician’s handbook: Integrated diagnostics, assessment and intervention in adult and adolescent psychopathology.* Needham 11 eights, MA: Allyn & Bacon.

Millon, T., & Davis, R. I). (1996). Disorders of personality: DSM-IV and beyond. New York: Wiley.

Mischel, W. (1968). Personality and assessment. New York: Wiley.

Mischel, W. (1977). On the future of personality measurement. American Psychologist, 32, 246-254.

Mischel, W. (1981). Introduction to personality (3d edition). New York: I lolt, Rinehart & Winston.

Misiak, II. & V. S. Sexton (1966). History of Psychology. New York: Опте & Stratton.

Moreland, K. L (1987). Computerized psychological assessment: What’s available. In J. N. Butcher (I-d.). Computerized psychological assessment (p. 26-49). New York: Basic Books.

Moreland, K. L (1991). Assessment of validity in computer-based test interpretations. In T. B. Gutkin & S. L Wise (lids.). The computer and the decision-making process (p. 43-74). Hillsdale, NJ: Lawrence Lrlbaum.

Murray, H. A. (1938). Explorations in personality. New York: Oxford University Press.

Murstein, B. J. (1963). *Theory and research in projective techniques (emphasizing the TAT).* New York: John Wiley.

Neale, M. C, & Cardon, L. R. (lids.) (1992). Methodology for genetic studies of twins and families. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Newman, II. H., Freeman, F. N., & Holzinger, K.J. (1937). Twins: A study of heredity and environment. Chicago: University of Chicago Press.

Newmark, C. S. (lid.) (1985). Major psychological assessment instruments. Newton, MA: Allyn & Bacon.

Normand, J. (1987). Computerized psychological testing: overview and critique. Pro­fessional Psychology: Research arid Practice, 18. 42-51.

Nowak, S. (1965). *Studia z metodologii nauk spolecznych.* PWN: Warszawa.

Nowak, S. (1970). *Metodologia badan socjologicznych.* PWN: Warszawa.

Nowakowska M. (1976). *Psychologia ilosciowa z elementami naukometrii.* Warszawa: PWN.

Nunnaly ). C. (1978). An overview of psychological measurement. In Clinical Diagnosis of Mental Disorders. A Handbook. New York: Plenum Press.

Nuttall, Ii. V., Romero, L, & Kal esn i k,J.( lids.) (1992). Assessing and screening preschoo­lers. Boston, MA: Allyn & Bacon.

O’Brien, N. P. (1988). Test, construction. New York: Greenwood Press.

Office of Strategic Services Staff. (1948). Assessment of men. New York: I lolt, Rinehart & Winston.

Oppenheim, А. N. (1992). *Questionnaire design*, *interviewing and altitude measurement.* London: Pinter Publishers.

Osgood, C., vSuci, G. & Tannenbaum, P. (1957). The measurement of meaning. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Osterlind, S. J. (1983). Test item bias. Newbury Park. CA: Sage Publications.

Osterlind, S. J. (1989). Const meting test items. Boston. MA: Kluwer Academic Publi­shers.

Pascual-Leone,J. (1983). Growing into human maturity: Toward a metasubjective the­ory of adulthood stages. In P. B. Baltes, (). G. Brim (lids.). Life-span development and behavior. V. 5. New York: Academic Press.

Pedersen, N. L., Plomin, R., Nesselroade, J. R., & McClearn, G. L. (1992). A quantita­tive genetic analysis of cognitive abilities during the second half of the lifespan. Psy­chological Science, 'f 346-53.

Peterson, J. (1926). Parly conceptions and tests of intelligence. Yonkers, NY: World Book Company.

Piaget, J. (1950). The psychology of intelligence. New York: Marcourt, Brace & World. Pletraslnski Z. (1975). Zdolnosci. In Psychologia.Wdrszawa: PWN, 735- 762.

Plewicka Z. (1980). Podstawy diagnozy psychologicznej. In Stosowanapsychologia wy- chowawcza. Warszawa: PWN. 37-46.

Plomin, R. (1990). The role of inheritance in behavior, Science, 24#, 183-8.

Plomin, R. (1994). *Genetics and experience: The interplay between nature and nurture.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Plomin, R. (1994). The nature of nurture: Family environment. In R. Plomin (Ld.), Ge­netic and experience: The interplay between nature and nurture (p. 104-48). Beverly 11 ills: Sage.

Plomin, R., & Daniels, I). (1987). Why are children in the same family so different from one another? Behavioral and Brain Sciences, 10, 1-60.

Plomin, R., & Neiderhiser. J. M. (1992). Genetics and experience. Current Directions in Psychological Science, 1, 160-4.

Plomin, R., Del;ries,J, C., & Fulker, I). W. (1988). Nature and nurture during infancy and early childhood. New York: Cambridge University Press.

Plomin, R., I)eFries, J. C., & Loehlin.J. C. (1977). Genotype-environment interaction and correlation in the analysis of human behavior. Psychological Bulletin, S4,309-22.

Plomin, R., Lmde, R. N., Braungart, J. M., Campos, J., Corley, R., Fulker, I). W., Kagan J., Reznick, J. S., Robinson, J., Zahn-Waxler, C, & DeFries, J. C. (1993). Genetic change and continuity from fourteen to twenty months: The MacArthur Longitudi­nal Twin Study. Child Development, 04, 1354-76.

Plomin, R., Loehlin. J. C, & DeFries, J. C. (1985). Genetic and environmental compo­nents of «environmental» influences. Developmental Psychology, 21, 391-402.

Plomin, R., McClearn, G. E., Pedersen, N. L., Nesselroade, J. R., & Bergeman, C. S. (1989). Genetic influence on childhood family environment perceived retrospective­ly from the last half of the lifespan. Developmental Psychology, 24, 738-45.

Plomin, R., McClearn, G. It., Pedersen, N. L, Nesselroade, J. R., & Bergeman, C. S. (1989). Genetic influences on adults’ ratings of their current environment. Journal of Marriage and the Family, 51, 791-803.

Plomin, R., Reiss, I)., I letherington, E. M., & I lowe, (i. W. (1994). Nature and nurture: (Genetic contributions to measures of the family environment. Developmental Psy­chology, 30,32-43.

Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures (200.3). Ed. by S.J. Lopez and C. R. Snyder. Washington: APA.

Prince, R., Guastello, S. (1990). The Barnum effect in computerized Rorschach inter­pretation system. .Journal of Psychology, 124, №• 2, 217-222.

R. J. Sternberg (lid.) (1980), Advances in the psychology of human intelligence (Vol. .3, ’p. 335-368). I Iillsdale, NJ: Lrlbaum.

Rabin, A. I. (1968). *Projective techniques in personality assessment: A modem introduc­tion.* New York: Springer.

Rabin, A. I. (Ed.) (1981). Assessment with projective techniques. New York: Springer.

Rapaport, C, Gill, M., & Schafer, J. (1968). Diagnostic psychological testing (Vol. 1). (Rev. ed.). Chicago: Year Book Publishers.

Richardson, K. (1991). Understanding intelligence. Philadelphia, PA: Milton Keynes.

Ritzier, B. A., Sharkey, K.J., & Chudy,J. (1980). A comprehensive projective alterna­tive to the TAT..Journal of Personality Assessment, 44, .358-362.

Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1990). Measures of personality and social psychological attitudes. San Diego, CA: Academic Press.

Robinson,J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L S. (Eds.). (1991). Measures of personali­ty and social psychological attitudes. San Diego: Academic Press.

Rogers, P., & Green, M. (1993). Dieting, dietary restraint and cognitive performance. British Journal of Clinical Psychology, 32.

Rorschach, 11. (1941). Psychodiagnostics. (1 Ians I luber Verlag, Transl.). Bern: Bircher. (Original work published 1921).

Rose R.J. (1981). | Review of barber, S. L, «Identical twins reared apart: A reanalysis.»] Science, 215,959-60.

Rosenzweig S. (1964). Investigating and appraising personality. In T. G. Andrews (ed). Methods of Psychology. New York: Wiley, 5.39-568.

Rowe, I). (1994). The myth of family influences. New York: Guilford.

Rowe, I). C. (1981). Environmental and genetic influences on dimensions of perceived parenting: A twin study. Developmental Psychology, 17, 203-8.

Rowe, I). C. (1983). A biometrical analysis of perceptions of family environment: A study of twin and singleton sibling kinships. Child Development, 54, 416-23.

Rowe, I). С. (1994). The limits of family influence: Genes, experience, and behavior. New York: Guilford Press.

Rozensky, R. II., Sweet, J. J., & Tovian, S. M. (1997). Psychological assessment in medi­cal sellings. New York: Plenum

Rust ,J., Golombok, S. (1989). *Modern Psychometrics. The science of psychological assess­ment.* London: Rout ledge.

Sanocki W. (1978). *Kwestionariuszc osobowosci w psychologic* Warszawa: PWN.

Sarason, I. G. (lid.) (1980). Test anxiety. Hillsdale, NJ: Lrlbaum.

Saltier, J. M. (1982). *Assessment of childrens intelligence and special abilities* (2nd ed.).Poston: Allyn & Bacon.

Saltier, J. M. (1988). Assessment of children (3rd ed.). San Diego, CA: Author.

Scarr, S. (1981). *Race, social class and individual differences in IQ: New studies of old issues.* I lillsdale, NJ: Eribaum.

Scarr, S. (1989). Protecting general intelligence: Constructs and consequences for in­terventions. In R. L Linn (Ed.), Intelligence: Measurement, theory, and public policy. Urbana: University of Illinois Press.

Scarr, S., & Grajek, S. (1982). Similarities and differences among siblings. In M. L. Lamb & B. Sutlon-Smilh (Eds.), Sibling relationships. Hillsdale, NJ: Lribaum.

Scarr, S., & Weinberg, R. A. (1978). The influence of «family background» on intellec­tual attainment. American Sociological Review, 43, 674-92.

Scarr, S., & Weinberg, R. A. (1994). Educational and occupational achievements of brothers and sisters in adoptive and biologically related families. Behavior Genetics 24(4), 301-25.

Scarr, S., & Yee, I). (1980). I leritability and educational policy: Genetic and environ­mental effects on IQ, aptitude, and achievement. Educational Psychologist, 13, 1 -22.

Scarr, S., Weinberg, R. A., & Waldman, 1.1). (1992). IQ correlations in transracial adop­tive families. Intelligence, 17, 541-55.

Schiff, \L, & Lewontin, R. (1986). Education and class: The irrelevance of IQgenetic stud­ies. Oxford: Clarendon Press.

Schoenthaler, S. (1991). Improve your child's IQ and behaviour. London: BBC Books.

Schoenthaler, S., Amos, S., Eysenck, 11., Peritz, E., & YudkinJ. (1991). Controlled trial of vitamin-mineral supplementation: Effects on intelligence and performance. Per­sonality and Individual Differences, 122, 351-62.

Schroeder, E. I)., Sjoquist, I). L., & Stephan, P. E. (1986). Understanding regression ana­lysis. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Schulte, N. S., & MaloufhJ. M. (1995). Sourcebook of adult assessment strategies. New York: Plenum Press.

Semeonoff, B. (1976). Protective techniques. New York: Wiley.

Shapiro, Е. S. (1987). Behavioral assessment in school psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Shaycoft, M. E. (1979). *Handbook of criterion-referenced testing: Development, evalua­tion and use.* New York: Garland STPM Press.

Sherman, S. W., & Robinson, N. M. (Eds.) (1982). Ability testing ojhandicapped people: dilemma for government, science, and the public. Washington, I). C: National Acade­my Press.

Sherwood G. G. (1981). Self-serving biases in person perception: A reexamination of projection as a mechanism of defence. Psychological Bulletin, 90, № 3,445-459.

Sherwood G. G. (1982). Consciousness and stress reduction in defensive projection: A reply to I Iolmes. Psychol. Bulletin, 91, № 2, 372-375.

Shields,.). (1962). Monozygotic twins: Brought up apart and brought up together. Lon­don: Oxford University Press.

Shimberg, B. (1981). Testing for licensure and certification. American Psychologist, 30, 1138-1146.

Slate,.). R., & Ilunnicutt, L C. (1988). Examiner errors on the Wechsler scnles.Joumal of Psychoeducational Assessment, 6f 280-288.

Snider,.). G., & Osgood, С. E. (Eds.) (1969). Semantic Differential Technique: A source- book. Chicago, IL: Aldine Publishing Co.

Snyder, C. R., Shenkel, R.J., & Lowery, C. R. (1977). Acceptance of personality inter­pretations: the «Barnum effect» and beyond. Journal of Consulting and Clinical Psy­chology, 43, 104-114.

Snyderman, M., & Rothman, S. (1988). The 10 controversy: The media and public policy. New Brunswick, NJ: Transaction Books.

Sokal, M. M. (Ed.) (1987). Psychological testing and American society 1890-1930. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Space, L. G. (1981). The computer as a psychometrician. Behavior Research Methods and Inst rumen tat ion, 13, 596-606.

Spearman, C. (1904). «General intelligence» objectively determined and measured. American Journal of Psychology, 13,201 -29.3.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement.* New York: Macmillan.

Spitz, II. (1986). The raising of intelligence. I lillsdale, NJ: Eribaum.

Stanley, J. C. (1973). Accelerating the educational progress of intellectually gifted youths. Educational Psychology, 10, 133-46.

Standards for Educational and Psychological besting (1999). Washington: American Education Research Association.

State, J. R., Chick, I). (1989). WISC-R examiner errors: Cause for concern. Psychology for Schools, 20, Jvj 1,78-84.

State, J. R., Jones, С. 11. (1990). Identifying students’errors in administering the WAIS- R. Psychology for Schools, 27, №• 1,83-87.

Steinberg, L, Lanborn, S. I)., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parent­ing practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involve­ment and encouragement to succeed. Child Development, 63, 12вв—81.

Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A Lriarchic theory of human intelligence. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1990). Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1994). Personality and Intelligence. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (Ed.) (1988), Advances in the psychology of human intelligence. Volumes 1-4. Ilills-dale, NJ: Duvrence Erlbaum.

Sternberg, R.J. (Ed.). (1982). I Iandbook of human intelligence. New York: Cambridge

Universitv Press.

•\*

Sternberg, R., Grigorenko, E. (Eds.) (1997). Intelligence, Heredity, and environment. New York: Cambridge University Press.

Stoloff, M. L, & Couch, J. V. (Eds.) (1992). Computer use in psychology: A directory of software (3rd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Stouffer, S. A. Guttman, E. Schuman, E. A. Lazarsfeld, P. E. Starr, S. A & Clausen J. A. (Eds.) (1950). Measurement and prediction, (p. 362-412). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Strenio, A. J. (1981). The testing trap. New York: Rawson, Wade.

SundbergN. D.,Tyier E. E. (1963). *Clinical psychology. An introduction for research and practice.* New York: Plenum, 21-260.

Suzuki, E. A., Meller, P.J., & PonlerottoJ. G. (Eds.) (1996). Handbook of multicultural assessment: Clinical psychological, and educational applications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-1 fall.

Sweet land, R. C, & Keyser, D.J. (1991) Tests: A comprehensive reference for assessment in psychology, education, and business (2nd ed.). Kansas City: Test Corporation of America.

Taubman, P. (1976). The determinants of earnings: Genetics, family, and other environ­ment; a study of white, male twins. American Economic Review, 66, 858-70.

Teasdale, T. W., & Owen, I). R. (1985). Heredity and familial environment in intelli­gence and educational level — a sibling study. Nature, 309, 620-2.

Tallent, N. (1993). Psychological report writing (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Pren­tice-Hall.

Taylor, 11. E. (1980). *The IQ game: A methodological inquiry into the heredity environ­ment controversy.* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Tomlinson-Keasey, С., & Little, Т. I). (1990). Predicting educational attainment, occu­pational achievement, intellectual skill and personal adjustment among gifted men and women. Journal of Educational Psychology, S2, 442-55.

Teasdale, T. W., & Owen, I). R. (1986). The influence of paternal social class on intelli­gence and educational level in male adoptees and non-adoptees. British Journal of Educational Psychology, 56, 3-12.

Terman, L M. (1916). The measurement of intelligence. Boston: Houghton Mifflin.

Terman, L. M., & Merril, M. Л. (1960). Stanford-Binet Intelligence Scale. Boston: I lough- ton Mifflin.

Terman, L M., & Merrill, M. A. (1937). Measuring intelligence. Boston, MA: I loughton- Mifflin.

Terman, L. M. (1916). The measurement of intelligence. Boston, MA: 1 loughton-Mifflin.

Tests in Print IV (1994). BIMM.

Tests in Print V (1999). BCMM.

Tests in Print II (1974). Griphon.

Tests in Print 111 (1983). BIMM.

Tests in Print VI (2002). - BIMM.

Tests in Print VII (2006). - BIMM.

'I'he 1938 Mental Measurement Yearbook (1938). Griphon.

'I'he 1940 Mental Measurement Yearbook (1940). Griphon.

'I'he Light Mental Measurement Yearbook (1978). Griphon.

'I'he Eleventh Mental Measurement Yearbook (1992). BIMM.

'I'he Fifth Mental Measurement Yearbook (1959). Griphon.

'I'he Fifteenth Mental Measurement Yearbook (2003). BIMM (Burns Institute of Men­tal Measurements).

'I'he Fourteenth Mental Measurement Yearbook (2001). BIMM.

'I'he Fourth Mental Measurement Yearbook (1953). Griphon.

'I'he Ninth Mental Measurement Yearbook (1985). BIMM.

'I'he Seventh Mental Measurement Yearbook (1972). Griphon.

'I'he Sixth Mental Measurement Yearbook (1965). Griphon.

'I'he Sixteenth Mental Measurement Yearbook (2005). BIMM.

The Tenth Mental Measurement Yearbook (1989). BIMM.

TheThelth Mental Measurement Yearbook (1995). BCMM.

'I'he Thierteenth Mental Measurement Yearbook (1998). BCMM.

The Third Mental Measurement Yearbook (1949). Griphon.

Thompson, L A., Detterman, I). K., & Plomin, R. (1993). Cognitive abilities and scho­lastic achievement: Genetic overlap but environmental differences. Psychological Science, 3, 158-65

Thorndike, К. L (1926). Measurement of intelligence. New York: Teacher’s College, Co­lumbia University.

Thorndike, R. L, & I lagen, E. P. (1977). Measurement and evaluation in Psychology and Education. (4th edit.). New York: Wiley.

Thurstone, L L. (1928). Primary mental abilities. Psychometric Monographs, No. 1.

Try on, W. W. (1991). Activity measurement in Psychology and Medicine. New York: Ple­num Press.

Turkheimer, E. (1991). 1 ndividual and group differences in adoption studies of IQ. Psy- chologicall Bulletin, /10, 392-405.

Vernon, P. A. (Ed.). (1993). *Biological approaches to the study of human intelligence.* Norwood, NJ: Ablex.

Vernon, P. E. (1950). The structure of human abilities. London: Methuen.

Vernon, P. E. (1960). The structure of human abilities (rev. ed.). London: Methuen.

Vernon, P. E. (1961). The structure of human abilities (2nd ed.). London: Methuen.

Vernon, P. E. (1964). *Personality assessment: A critical survey.* London: Methuen.

Wachs, T. 11. (1992). Vie nature of nurture. Newbury Park, CA: Sage.

Wade T. C, Baker T. B. (1977). Opinions and use of psychological tests: A survey of clinical psychologists. American Psychologist, 32, № 10, 874-882.

Wahlsten, I). (1990). Insensitivity of the analysis of variance to heredity-environment interaction. Behavior and Brain Sciences, 13, 109-61.

Wainer, II. (1987). The first four millennia of mental testing: From Ancient China to the computer age. Educational Testing Sendee Research Report, Jv\_> 87-34.

Watkins, C., Campbell, V., Manus, M. (1990). Personality assessment training in coun­seling psychology programs. Journal of Personality Assessment, 55, № 1-2,380-388.

Wechsler, I). (1958). The measurement and appraisal of adult intelligence. Baltimore, MI): Williams & Wilkins.

Wechsler, I). (1975). Intelligence defined and undefined: A relativistic approach. Ameri­can Psychologist, 30,135-139.

Weinberg, R. A. (198.3). The Minnesota Adoption Studies: Genetic differences and mal­leability. Child Development, 34, 260-67.

Weiss V. (1980). *The psychophysiological equivalent of the major gene locus of general intelligence.* XXII International Congress of Psychology. Ыр/.ig, V. 2, .398.

Wetzler, S., Marlowe, I). (1994). Clinical Psychology bv computer? The state of the «Art». European Journal of Psychological Assessment, 10, № l, 55-61.

White, R. K. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achieve­ment. Psychological Bulletin, 91, 461-81.

Wiggins, J. S. (197.3). *Personality and prediction: Principles of personality assessment.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Williams S. A., Denney N. W., Schadler M (1983). Flderly adult’s perception of their own cognitive development during the adult years. International Journal of Aging and Human Development, 16, 147-158.

Wodrich, I). L, & Kush, S. A. (1990). Children's psychological testing (2nd edit.). Balti­more, MD: Paul II. Brookes Publishing Co.

Wolber, G.J., & Carne, W. Г. (1993). Writing psychological reports: A guidefor clinicians. Sarasota, FL: Professional Resource Press.

Wolman, В. B. (1985) (lid.), Handbook of intelligence. New York: Wiley.

Woodworth, R. S. (1920). Personal Data Sheet. Chicago, IL: Stocking.

Zajons R. B., Markus (i. B. (1975). Birth order and intellectual development. Psychol.

' Rev., 82, № 1,74-88.,

Zieziula, F. R. (Kd.) (1982). Assessment of hearing-impaired people. Washington, DC.: Gallaudet College.

Алфавитный указатель

А

амбдекс 287

Американская психологическая ассоциация 74

апперцептивное искажение 312,317 апперцепция 312

ассоциации свободные 35, 308, 309

В

валидность 121, 181

* дифференциальная 182
* инкрементная 182
* конкурентная 181
* конструктная 182 ♦очевидная 181
* прогностическая 181
* содержательная 182 возраст
* стандартный возрастной балл 78
* умственный 22, 24, 78
* хронологический 22, 24, 28

д

диагноз психологический 95, 115, 138

* определение 138, 140, 142
* уровни
* клинико-психологический 140
* медицинский 138, 140, 282
* симптоматический 156 ♦типологический 157
* функциональный 141
* этиологический 156

3

задание

* анализ заданий 173
* дискриминативность 174
* индекс эффективности 173, 174
* определение количества заданий

166, 167

* разработка заданий 168, 169, 170 закон наследования 14

закон регрессии 14

И

измерение

* психологическое 157, 181, 183, 191
* физическое 10, 13, 118, 191 индивидуально-психологические различия 9 индивидуальность 148
* измеренная (оцененная) 148, 150
* как предмет психодиагностики 148, 149 интеллект
* биологическая модель развития 235, 260, 261, 263
* близнецовые исследования 75, 222,

225, 226, 229, 230, 231, 239, 269, 270

* детерминанты развития 261
* и биологическая среда 233, 234
* и возраст

230, 235, 246, 247, 249, 251, 252, 253, 254

* и личность 272, 274, 275
* и наследственность 221, 222, 226, 233
* и образование 239, 240, 241, 242
* и особенности родового процесса 233, 234
* и очередность рождения 255, 258, 259, 260
* и питание 236, 237, 238
* и пол 235
* и профессия 239, 240, 241, 242
* и социокультурная среда

238, 239, 240, 242, 244, 245, 246

* и число детей в семье

255, 256, 257, 258, 259, 260, 261

* коэффициент (Ю)

24, 27, 44, 70, 75, 84, 274

* кристаллизованный 75, 196. 203- 206, 237, 251
* модели операциональные 252
* определение 272
* как то, что измеряется тестами

195, 231,264

* определения
* как способность к абстрактному мышлению 195
* как способность к обучению 194
* как то, что обеспечивает адаптацию

195

* предпосылки развития 261, 270-272
* психометрическая модель 193, 196. 242, 284
* распределение оценок 27, 225, 235, 302
* ретикулярная факторная модель 204
* структура 197-204, 206, 208, 210, 215
* генеральный фактор

197, 198, 200, 215, 219

* групповые факторы 25, 197, 199, 200
* двухфакторная модель 25
* иерархическая модель 46, 80, 197
* мультифакторная модель 38, 45, 198
* первичный фактор 199, 200, 203
* по Айзенку 202, 203
* по Гилфорду 200, 202
* по Кеттеллу 203, 204, 206
* по Спирмену 24, 25, 197, 198
* по Стернбергу 208, 210
* по Терстоуну 198, 199, 200
* специфические факторы

25, 38, 179, 197, 215

* текучий

75, 196, 203, 204, 205, 206, 251, 254

* факторы-операции 204, 206

м

метод вычисления коэффициента корреля­ции 14

метод психодиагностический 29 ♦определение 121

* подходы 122
* идиографический 143, 144
* номотетический 134, 143, 144, 339
* объективный 122
* проективный 123
* субъективный 123
* структура 121 методы исследовательские
* диагностический 120
* неэкспериментальный 121
* подходы 122
* методики 123
* психодиагностический 121
* экспериментальный 121 моральная статистика 11

н

надежность 121 ♦определение 176

* параллельных форм 177
* по внутренней согласованности 176
* ретестовая 176
* частей теста 177 норма 121

О

опросники 277

* виды 278
* интересов 279
* мнений 123
* многомерные 279
* мотивов 279 ♦одномерные 279
* опросники-анкеты 123
* состояния и настроения 123 ♦типологические 279
* установок 279
* факторные 279
* ценностей 279
* черт личности 279
* эмпирические 279
* и измерение психотизма 300, 302, 303
* и измерение психофизиологических показателей 297
* и многопричинность факторов, детерми­нирующих ответ 297
* и теории личности 298, 299
* изменчивость ответов 286
* модель Голдберга 287
* модель Новаковской 288, 289, 290, 293, 294
* модель Фиске 294, 295
* понимание вопросов 287
* представление результатов 281
* психометрический парадокс 288, 289
* установки на ответы 282, 284
* фальсификация результатов 281
* формы вопросов 279 ошибки диагностические 142, 143

п

педология 39, 95, 96, 98 пилотажное исследование 172 подходы

* диагностический 126, 149
* дигностический 63
* идиографический 143
* номотетический 143
* потребительски-дилетантский 101 прогноз 65, 93, 141, 151, 153, 157, 329 проективные методики 313
* аддитивные 317
* апперцетивно-динамические 124
* и бессознательные психические явления 331, 332
* и их разработка 341, 342
* и их теоретическое обоснование 322, 323, 328
* и объективные тесты 338
* и проективные тесты 338
* и роль стимула 318
* и специфика стимула 318
* импрессивные 317
* интерпретативные 316
* катартические 316
* конститутивные 314
* конструктивные 315
* моторно-экспрессивные 124 ♦определение 314
* перцептивно-структурные 124
* рефрактивные 316 ♦экспрессивные 317

проекция

* виды
* атрибутивная 311
* аутическая 312
* классическая 310
* комплементарная 313
* Панглосса и Кассандры 313 ♦рационализированная 312
* симилятивная 312
* как психологический феномен 309, 310
* проективная гипотеза 313, 314 процесс психодиагностический
* этап вынесения решения 155, 156, 157
* этап переработки и интерпретации данных 153
* этап сбора данных 151, 152, 153
* этика исследования 161 психодиагностика
* внетестовая 120
* и дифференциальная психология

101, 102, 104, 105, 117

* и психологическая оценка 119
* и психометрия 118
* истоки 11, 12
* история 7
* клиническая 116
* кризис 38, 40
* образовательная 116
* общая 116 ♦определение 116
* понятие 111, 112, 113
* предмет 113 ♦предыстория 7-10
* профессиональная 116
* развитие в 1930-е гг. 41-51
* развитие в 1940-е гг. 52-60
* развитие в 1950-е гг. 60-67
* развитие в 1960-е гг. 67-73
* развитие в 1970-е гг. 74-77
* развитие в 1980-е гг. 78-81
* развитие в 1990-е гг. 83-86
* развитие в начале XX в. 26-28
* структура 113 психологические профили 94 психометрия 11, 13 психотехника 39, 95, 98, 104

Р

различия индивидуальные 8, 192

* и основатели психодиагностики

11, 12, 19, 23, 29, 32,33, 71, 95,267

* как предмет психодиагностики 8, 9, 17, 211, 233, 248, 262
* как предмет психодигностики 20, 337 регрессия 14

С

ситуации психодиагностические 151, 152, 154, 296 смысл личностный 163, 327 способности

* и задатки 206, 270
* локальные 204 ♦нереализованные 251
* оптимально реализуемые 249, 251
* первичные умственные 45
* центральные (общие) 204 среднего уровня теория 150 стандартное отклонение 183, 184 стандартные тесты Стоуна 91 степени развития диагноза 156, 157 схема Рейковского 139 т

тест 12

* адаптация 136, 138
* валидность 18
* виды 125 ♦вербальные 125
* групповой 125
* действия 123
* достижений 90, 93, 123, 182
* индивидуальный 125
* интеллекта 68. 74, 123,

192, 194, 196, 210, 219, 220, 245, 275 ♦компьютеризированные 126-128,130

* компьютерные 126, 127, 129, 130
* креативности 65
* критериально-ориентированные 71, 93
* личности 35, 125
* образовательный 93, 161
* объективные 132-135
* объективный 135, 163, 338,339
* отдельных психических функций 125
* практический 125
* проективный 338, 339
* результативности 125
* ситуационные 123
* скорости 125
* умственные 16, 17, 196
* элементарных психических функций 17
* инструкция 171
* классификация 196, 312, 314 ♦определение 125, 126
* оформление 171, 172
* рейтинги 169, 171, 285
* стандартизация 121, 151,

182, 184, 186, 188

* стандартные показатели 183
* стандарты 66, 73, 78, 90
* технические рекомендации 67
* этапы конструирования 165, 184
* этические нормы 66, 80, 101,

102, 131, 161

У

♦ уровни диагностических решений 155, 156

Ф

факторный анализ 61, 177, 181, 186.

200, 279, 299

* вращение облическое 180
* вращение ортогональное 180
* матрица корреляций 178, 180, 194, 198
* нагрузки 178, 179, 188
* факторизация 178, 179, 181, 200, 283 фигуры Рыбакова 94

ш

шкала почерка 91 шкала правописания 92

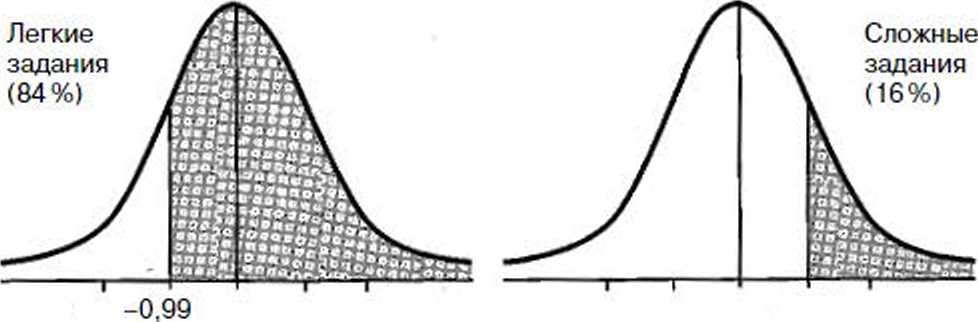
Приложение

Таблица перевода уровня эффективности (сложности) заданий теста в z-шкалу

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень сложности, % | Эквивалент  г-шкалы | Уровень сложности, % | Н  Z ^ 5 2  S  5 -  сг в  \* г  СЪ ы | Уровень сложности, % | Н  **BS**  2  **СЗ** К £ \*  § | £ т  **СО N** | Уровень сложности, % | Эквивалент  г-шкалы |  |
| 99 | 2,33 | 74 | 0,64 | 49 | +0,03 | 24 | +0,71 |  |
| 98 | 2,05 | 73 | 0,61 | 48 | +0,05 | 23 | +0,74 |  |
| 97 | 1,88 | 72 | 0,58 | 47 | +0,08 | 22 | +0,77 |  |
| 9G | 1,75 | 71 | 0,55 | 46 | +0,10 | 21 | +0,81 |  |
| 95 | 1,65 | 70 | 0,52 | 45 | +0,13 | 20 | +0,84 |  |
| 94 | 1,56 | 69 | 0,50 | 44 | +0,15 | 19 | +0,88 |  |
| 93 | 1,48 | 68 | 0,47 | 43 | +0,18 | 18 | +0,92 |  |
| 92 | 1 >41 | 67 | 0,44 | 42 | +0,20 | 17 | +0.95 |  |
| 91 | 1,34 | 66 | 0,41 | 41 | +0,23 | 16 | +0,99 |  |
| 90 | 1,28 | 65 | 0,39 | 40 | +0,25 | 15 | +1,04 |  |
| 89 | 1,23 | 64 | 0,36 | 39 | +0,28 | 14 | +1,08 |  |
| 88 | 1,17 | 63 | 0,33 | 38 | +0,31 | 13 | + 1,13 |  |
| 87 | 1,13 | 62 | 0,31 | 37 | +0,33 | 12 | + U7 |  |
| 8G | 1,08 | 61 | 0,28 | 36 | +0,36 | 11 | +1,23 |  |
| 85 | 1,04 | 60 | 0,25 | 35 | +0,39 | 10 | + 1,28 |  |
| 84 | 0,99 | 59 | 0,23 | 34 | +0,41 | 9 | +1,34 |  |
| 83 | 0,95 | 58 | 0,20 | 33 | +0,44 | 8 | + 1,41 |  |
| 82 | 0,92 | 57 | 0,18 | 32 | +0,47 | 7 | + 1,48 |  |
| 81 | 0,88 | 56 | 0,15 | 31 | +0,50 | 6 | +1,56 | **X** |
| 80 | 0,84 | 55 | 0,13 | 30 | +0,52 | 5 | +1,65 | CZ  3 |
| 79 | 0,81 | 54 | 0,10 | 29 | +0,55 | 4 | + 1,75 | **О**  **О** |
| 78 | 0,77 | 53 | 0,08 | 28 | +0,58 | 3 | + 1,88 | **2**  **X** |
| 77 | 0,74 | 52 | 0,05 | 27 | +0,61 | 2 | +2,05 | 1 |
| 7 G | 0,71 | 51 | 0,02 | 26 | +0,64 | 1 | +2,33 | 5 |
| 75 | 0,67 | 50 | 0,00 | 25 | +0,67 |  |  |  |

**z- шкала**

+0,99



тить на вопрос о том, в чем же причина того, что вербальные характеристики (на­помним, что именно невербальные тесты неоднократно пытались объявить свобод­ными от культуры!) оказались в большей мере генетически детерминированны­ми, нежели невербальные, пока не смог ни один исследователь.

Вернемся к данным, полученным 11. С. Kaiполистовой, и приведем примеры во­просов первого вербального субтеста XVISС («общая осведомленность»), на резуль­таты которого, как оказалось, влияют генетические факторы. Вот некоторые из этих вопросов (номера указаны в том порядке, как они предъявляются обследуемому):

(4) Сколько ног у собаки?

(8) Сколько дней в неделе?

(16) Кто автор произведения «Ромео и Джульетта»?

(20) Как называется столица Греции?

(24) Что такое барометр?

Исходя из имеющихся данных о значительно большем сходстве средовых воз­действий у МВ близнецов но сравнению с ДЗ близнецами следует реиитернрети- ровать полученные II. С. Кантон истовой результаты (вывод о равенстве средовых влияний на пары М3 и ДЗ близнецов был сделан автором исследования на осно­ве сравнения фенотипических дисперсий).

Большее внутри парное сходство М3 близнецов по функциям интеллекта, из­меренного тестом, объясняется не наследуемостью этих параметров, а тем, что такие близнецы развиваются в более сходных условиях, нежели дизиготные. Это

**l I** После изменения диеты

Рис. 4.7. Показатели Калифорнийского теста достижений до и после изменения диеты

1. Здесь и далее термином «психологическое тестирование», как это принято ;ш рубежом, обозначает­ся то направление психологических исследований, которое связано с измерением индивидуальных различий. [↑](#footnote-ref-2)
2. Cation I'r. Measurement of Character// Fortnightly Review for August. 1884. V. 34. P. 179-185. [↑](#footnote-ref-3)
3. Учение об индивидуальной психологии и системе В. Вундта отсутствовало, поскольку всякая экс­периментальная психология понималась и как индивидуальная. [↑](#footnote-ref-4)
4. **CaltellJ.** Mental l est and Measurement // Mind. 1890. V. 15. P. **?Л?>.** [↑](#footnote-ref-5)
5. Легко .заметить, что показатели психического развития, используемые в этом тесте, существенно отстают сп- норм психического развития детей современных. [↑](#footnote-ref-6)
6. ({последствии коз<]и|жциснт интеллекта будет выражен в единицах стандартного отклонения, что показывает, в каком отношении находится результат данного обследуемого к средней величине рас­пределения результатов для его возраста. [↑](#footnote-ref-7)
7. Ilcis И. Psychologische Diagnostic: Kinluhrung und Ubcrblick // llandbuch der Psychologic. Ild.fi. Gottingen, tf)fifi. [↑](#footnote-ref-8)
8. Ibid. [↑](#footnote-ref-9)
9. ожидаемый средний показатель для возрастной группы [↑](#footnote-ref-10)
10. кшомиим, что в шкале Стэнфорд—Вине баллы, набранные взрослыми, оцени­ваются только по отношению к результатам, полученным детьми и подростками. В процессе разработки своей шкалы Векслер обнаружил, что результаты по неко­торым из субтестов начинают постепенно снижаться в возрасте между 15 и 22 го­дами, а после 35 лет этот процесс наиболее выражен. Некоторые психологи это восприняли как указание на то, что интеллект достигает максимального уровня развития к раннему взрослому возрасту, а затем начинает снижаться. Для других психологов эти данные служили всего лишь очередной иллюстрацией того, что интеллектуальное развитие варьируется в зависимости от отдельной способности и способов, с помощью которых она оценивается. 'Гем не менее обнаруженная Векслером зависимость от возраста успешности выполнения одних субтестов и независимость - других становится основой для оценки возрастного снижения интеллекта (оценка снижения базировалась на сравнении баллов по субтестам, ре­зультаты выполнения которых предположительно не изменялись с течением вре­мени, с теми, результаты по которым ухудшались с возрастом). Кульман в 1939 г. предлагает еще одну редакцию шкалы Вине, но она остается практически незаме­ченной на фоне популярности шкалы Стэнфордской версии и теста Векслера. [↑](#footnote-ref-11)
11. Эта шкала окапалась настолько удачной, что позднее создавались шкалы но ее образцу. Одна из них, Шкала психосоциального развития, была разработана под руководством известного французского психол<)1а Рене Эа.ззо (1960) и по настоящее время используется в психодиагностических исследо­ваниях. [↑](#footnote-ref-12)
12. lice началось с того, что н 19.35 г. О. бурое опубликовал 44-страничную библиографию тестон. В 1956 г. для этой» понадобилось уже 85 страницы. 15 первом Ежегоднике было 115 страниц и пред­ставлена информация примерно о 4000 тестах. [↑](#footnote-ref-13)
13. См. также о шкалировании но Г. Рашу в разделе, посвященном развитию психодиагностики в 1950-е гг. [↑](#footnote-ref-14)
14. В литературе также используются следующие термины: последовательное, разветвленное, динами­ческое, индивидуализированное, наконец, программируемое тестирование. [↑](#footnote-ref-15)
15. 2 Лиастази Л., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е над. - (’116.: Питер, 2001. С. 12. [↑](#footnote-ref-16)
16. 1>олее подробно см.: la/рмги/кЛ. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. — ('116.: Питер, 2007. [↑](#footnote-ref-17)
17. Челпаиов Г. И. Психология и школа. — М., 1912. (’. 1X0. [↑](#footnote-ref-18)
18. Корнилов К. II. Сравнительная значимость методой научного исследования в области психологии и педатгики с точки зрения марксизма // Психология. 192Х. № 1. С. 27. [↑](#footnote-ref-19)
19. Раисе, к НШ г., была ликвидирована мощная разветвленная система психотехнических учрежде­ний страны, закрыт журнал «Советская психотехника». [↑](#footnote-ref-20)
20. Курск II. С. 11едологня и психотехника о нравственном, интеллектуальном и физическом уровнях раз­вития населения СССР в двадцатые годы // Психологический журнал. 1997. Т. IX. № С. Н9-159. [↑](#footnote-ref-21)
21. Интересны количественные характеристики «тестомании». Поданным Л. М. Шуберт(1930), в 1920 1950 it. в стране использовались 25 отечественных и 17 зарубежных тестов. [↑](#footnote-ref-22)
22. Петровский Л. И. История советской психологии. М.: Просвещение, 19(57. С. 156. [↑](#footnote-ref-23)
23. : Разгром психологии был продолжен на 11 аил опекой сессии 1950 г., сохранившей о себе недобрую память в среде пс ихологов. П начале 1950-х гг. советская психология, в основном :1амкнувшись на внутренних проблемах, даже не пыталась искать какие-либо точки соприкосновения с пронизанной идеологией общественной практикой; существовала как подавленная физиологией схоластично- академическая дисциплина, представленная чуть более чем шестью сотнями ученых. [↑](#footnote-ref-24)
24. Леонтьев Л. II.. Лурим А. />., Смирнов Л. Л. О диагностических методах психологического исследова­ния школьников // Советская педашгика. 1968. № 7. [↑](#footnote-ref-25)
25. Ярким свидетельством скиданному является отсутствие с I960 но 1978 г. каких-либо публикации в журнале «Вопросы психологии». Исключение составляют статьи М. С. Верп штейна и В. Г. Анань­ева, опубликованные в 1968 г. Первая была посвящена элементарным психометрическим процеду­рам, а вторая определяла психодиагностику как направление психологических исследований. [↑](#footnote-ref-26)
26. См., наир.: Общая психология: Учебник / 11од ред. А. В. 11строкского. М.: 11 еда го гика, 1976, а так­же другие учебные издания тех лет.

    ' Русалов 1$. М. Психология и психофизиология индивидуальных различии: некоторые итоги и бли­жайшие задачи системных исследований // Психологический журнал. 1991. Г. 12. JSk л. С. Л-17.

    : Общая психодиагностика / Мод род. А. А. 1юдалека, 15. 15. Столица. — М.: И ад-ко МГУ, 1987. [↑](#footnote-ref-27)
27. НуряачукЛ. Ф., Мартов С. М. Слокарь-снракочник по психологической диагностике. Киек: I lay- кока думка, 19X9. [↑](#footnote-ref-28)
28. ' Клайн II. Сирином IKK\* руководство по конструированию тестон: И ведение в психометрическое про­ектирование / Пер. с англ.; под рсд. Л. Ф. Пурлачука. — Киев: 11 Al I Лтд., 1994. [↑](#footnote-ref-29)
29. Основы психодиагностики / Под рсд. Л. Г. Шмелева. — Ростов-на-Дону: Феникс, 199(5. [↑](#footnote-ref-30)
30. ! Пек li. Psychologische Diagnostic: Kinfuhrung und IJberblick // I landbuch der Psychologic. — Gottin­gen. 1966. I Id. 6. S. 7-16. [↑](#footnote-ref-31)
31. A Supplement to Oxford Lnglish Dictionary. — London: Oxford of the Charendon Press, 1982. P.880.

    \* Webslers. - Springfild, Massachusetts: G and Mcrriam Co., 1981. P. 183Л. [↑](#footnote-ref-32)
32. A .'Энциклопедический словарь медицинских терминов. М.: Советская энциклопедия, 198.'». Т. 2. С. .'589. [↑](#footnote-ref-33)
33. И опубликованном много позднее учебном пособии (Психологическая диагностика: Учебное посо­бие / Под род. К. М. Гуревича, Г. М. Борисовой. — М.: Изд-во У РАО, 2000) определение психоди­агностики, ранее предложенное К. М. Гуревичем, подверглось некоторой корректировке. Психоди­агностика определяется «как психологическая дисциплина, разрабатывающая методы выявления и изучения индивидуально-психологических и индивидуально-психофизиологических особенно­стей человека. Целью ее является сбор информации об особенностях человеческой психики\*. I» по­следнем издании (Психологическая диагностика: Учебное пособие для вузов / Под ред. М. К. Аки­мовой, К. М. Гуревича. СПб.: Питер, 2005, с. 5) указывается, что «психологическая диагностика как отрасль психологического знания предназначена для измерения, оценки и анализа индивиду­ально-психологических и психофизиологических особенностей человека, а также для выявления различий между группами людей, объединенных по какому-либо признаку\*. [↑](#footnote-ref-34)
34. ' .5десь не место для обсуждения разнообразных форм физиологического редукционизма, с большим трудом изживаемого в отечественной психологии. О некоторых из них упомянуто в главе, посвя­щенной истории психодиагностики (см. раздел 1 .о). [↑](#footnote-ref-35)
35. Определение психодиагностики как науки и практики постановки психологическот диагноза, но уже с дополнением, в котором указывается на то, что ото означает выяснение наличия и степени выраженности у человека определенных психологических признаков, встречаем и во втором изда­нии «Психологического словаря» (19%).

    ! II русскоязычном литературе принят термин «школьная психодиагностика», однако сфера образо­вания, нуждающаяся н диагностических инструментах, нс ограним и кается школой.

    ' Stem IT. liber Psychologic dcr Individucllcn Diffcrcnzcn. Ideen zu eincr Differentiellen Psychologic. Leipzig llarlh, 1900. [↑](#footnote-ref-36)
36. HofclallcrP. R. Differelielle Psychologic. Slullgard, 1971. S. ‘M. [↑](#footnote-ref-37)
37. Chambers Twentieth Century Dictionary. Kdinburgh Chandlers, 1972. [↑](#footnote-ref-38)
38. Впечатляют успехи в разработке математико-статистических процедур в психологическом тест и - ровании. От 1ал1>тоно-11ирсонского коэффициента корреляции до факторного анализа (подчеркнем, зародившегося it психологических исследованиях) такой путь проходит психометрия с конца XIX до 20-х гг. XX в. [↑](#footnote-ref-39)
39. й той или иной степени л и требования распространяются на любой исследовательский метод, од­нако свою наиболее последовательную и полную реализацию получают в психодиагностическом методе. [↑](#footnote-ref-40)
40. Подробнее об атом см. гл. [↑](#footnote-ref-41)
41. Как уже отмечалось, строго говоря, эти тесты нельзя назвать собственно психологическими, однако история их появления и развития тесно связана с психодиагностикой. [↑](#footnote-ref-42)
42. 11е следует путать «объект! пи 1ые» тесты, о которых пойдет речь к этом разделе, с тестами, к которых реализуется объективный подход к диагностике. [↑](#footnote-ref-43)
43. Разумеется, в некоторых случаях обнаружение определенного признака, например констатация какого-либо неблагополучия, необходимое и достаточное условие психологического диагноза, однако в своем развернутом виде психологический диагноз включает в себя последующие действия, обеспечивающие его практическую ценность.

    ' В отечественной литературе для обозначения итого подхода употребляется термин идеографический (от грсч. idea идея, образ иgrapho — нишу;см., наир., предисловие К). М. Забродина и В. И. 11охиль- ко к книге Ф. Франселла и Д. Ванпистср. 1987). Мы считаем наиболее точно отражающим сущность данного подхода термин идиографический (от грсч. idios - своеобразный, особый и grapho пишу).

    : II. И. Лепин. Поли. собр. соч. 5-е изд. М.: Политиздат, 1973. Т. 29. С. 318. [↑](#footnote-ref-44)
44. .'Заслужииает внимание предложение Мишеля о том. что при проведении исследований необходи­мо отковаться от обычно принятого представления об испытуемом как объекте. Пассивная роль, отводимая испытуемому, лишает исследователя важной ин<|)ормацни. Испытуемого, считает он, необходимо превратить в активной» помощника исследователя, эксперта самого себя. [↑](#footnote-ref-45)
45. К глобальным теоретическим моделям применимо понятие метатеории. Это знание, опосредство- наипое теориями более низкого уровня, и том числе теорией намеренной индивидуальности. Гло­бальные теоретические модели, как и методология, окалывают влияние на представления об на­меренной индивидуальности лишь опосредствованно (косвенно). Намеренная индивидуальность представляется как результат описания конкретного психологического явления с помощью конк­ретных психодиагностических методик (результат реализации рабочей «микротеории»), явления, па которое оказывает (вернее, должна оказывать) непосредственное влияние теория измеренной индивидуальности как теория среднего уровня, конкретизирующаяся теорией личности в том или ином диагностическом подходе. [↑](#footnote-ref-46)
46. Изданный под нашей редакцией перевод с английской) книги II. Клайна «Справочное руководство но конструированию тестов» (Киев. 1991), пока, к сожалению, единственная на русском языке до­статочно подробная работа по конструированию тестов, может удовлетворить интерес читателя к этой проблеме. [↑](#footnote-ref-47)
47. См., наир., ГуряачукЛ. Ф. Словарь-справочник но психодиагностике. С116.: Питер, 2007. а также Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы н педагогике и психологии / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1976. [↑](#footnote-ref-48)
48. Автор выражает свою 1фи:н1ател1»н<>сть за участие нотой работе своему бывшему аспиранту Виталию [↑](#footnote-ref-49)
49. Духисвичу. [↑](#footnote-ref-50)
50. Сопротивление тестам со стороны академической психологии было настолько сильным, что даже в 1981 г. К. М. Гуревич писал о том, что печать направленности на «обслуживание потребностей ка­питалистической системы в той или иной степени несут самые навестиые батареи тестов шкала Л. Вине, тесты Д. Векслера. Р. Кеттелла». [↑](#footnote-ref-51)
51. I) советской психологии долгие годы термин «интеллект» использовался иреимущеспюнно для обо- значения высшего этапа психического развития животных, а психологические проблемы интеллекта человека, но сути, сводились к изучению мышления. [↑](#footnote-ref-52)
52. Нод декларативным знанием понимают :шапие «|>актов, и ран и л, принципов и методой. Оно свиде­тельствует о способности наложить факты, правила, принципы или методы, что необходимо для ус­пешного выполнения задач (Андерсон, 198л; Кан<|>ер и Акерман, 1990, Макклой н др., 1991). Про­цедурное знание ото «способность, приобретенная после того, как декларативное знание (знание того, как делать) было успешно объединено со способност ью выполнить задачу» (Макклой и др., 1991, с. 193). [↑](#footnote-ref-53)
53. — группа с 8-летним образованием; [↑](#footnote-ref-54)
54. — группа учащихся; [↑](#footnote-ref-55)
55. — группа со средним образованием; [↑](#footnote-ref-56)
56. — группа с неполным высшим образованием; [↑](#footnote-ref-57)
57. — группа с высшим образованием [↑](#footnote-ref-58)
58. Таблица воспроизводится с незначительными изменениями. [↑](#footnote-ref-59)
59. Диаграмма путей :т> способ наглядного графического представления причинных и корреляци­онных связей (путей) между переменными, позволяющий дать полное математическое описание ли­нейной модели, используемой исследователями. [↑](#footnote-ref-60)
60. Сторонники генетической нрелопрслслснности интеллекта называют возрастание IQ в больших группах людей «аффектом Флинна» и стремятся объяснить это явление, в частности, тем, что ис­пользуемые тесты не измеряют «чистого», природного интеллекта, независимого от опыта, образо­вания и культуры. Однако такая аргументация также опровергается Флинном, доказывающим, что разные тесты для измерения интеллекта достаточно значимо коррелируют друг с другом. [↑](#footnote-ref-61)
61. 11ссмотря на огромное количество исследовании, отсутствуют убедительные данные о ваанмосвяаи этих параметров с интеллектом. [↑](#footnote-ref-62)
62. От англ, inventory опись, перечень. II англоязычной литературе, как правило, исиол**1**»зуется в качестве синонима термин questionnaire во­просник, анкета (очень редко в названии опросников используется еще один термин — surrey, что означает обозрение, опрос). Предпринятая в последнее время попытка (Aiken, 1998) разделить опросники на inventory и questionnaire исходя из того, что первые направлены преимуществен­но на диагностику личностных особенностей, а вторые на измерение состояний и настроений, оказалась неудачной, что в конце концов нри- знал и сам автор этой новации. В русскоязычной литературе сложилась традиция употребления термина опросник, иногда, в качестве синони­ма, шкала. [↑](#footnote-ref-63)
63. Левитов 11. Д. Психология личности. М.: Педагогика, 1956. С. 169. [↑](#footnote-ref-64)
64. IJ англоязычной литературе обычно используется обобщающее понятие item, которое у нас пере­водится как пункт, вопрос, утверждение или задание.

    ’ Принцип конструирования тестов на основе вмпнрнческот обнаружения некоторых психологиче­ских признаков, позволяющих дифференцировать релевантные критериальные группы от контроль­ных. 11одробнсс см.: ИурмгчукЛ. Ф. Словарь-снравочник но психодиагностике. - СПб.: Нигер, 2007. [↑](#footnote-ref-65)
65. Здесь не имеются в виду те случаи, когда изменчивость обусловлена изменением личности, так как ретестовая надежность определяется корреляцией между исследованиями, проведенными с незна­чительным интервалом. [↑](#footnote-ref-66)
66. Под монотонностью понимается, во-первых, то, что вопрос допускает как положительный, так и от­рицательный ответ, во-вторых, вероятность утвердительного вопроса возрастает но мере усиления выраженности данной черты, и наоборот. [↑](#footnote-ref-67)
67. Очередной, XIX к«1 пресс по Роршаху и и роскошным методикам будет проходить к июле 2008 г. н Лёвене (Ihvimtim). [↑](#footnote-ref-68)
68. Кате кс и с (от лат. aithexis притяжение) и психоанализе иод катексисом понимается психиче­ская анергия, тесно связанная с демонстрацией внешнего объекта; например, ребенка катектирует предлагаемая ему материнская грудь. 1> нашем случае полагается, что образы, соответствующие дей­ствительности, не возникнут, так как затруднен катексис к неструктурированным или слабострук- гурирокан11ы м стнмулам. [↑](#footnote-ref-69)
69. 5десь уместно напомнить читателю о том, что понятиям «бессознательное» и «неосознанное» при­дается разный смысл и различных психологических учениях. К сожалению, анторы упомянутых определений проективных методик не пишут о том, имеется ли в виду фрейдовское бессознатель­ное или нечто иное.

    11еонределенность стимула как важнейшим признак проективного подхода должна находиться в определенных границах, устанавливаемых, как правило, эмпирически. Выход аа эти границы де­лает стимул бесеммелен11 ым. [↑](#footnote-ref-70)
70. I 1аиболес распространенной :ui рубежом на данный момент считается система, предложенная Дж. .)кс- нс[х>м и получившая название «исчерпывающей, всеобъемлющей» (Comprehensive System), несмотря на то что первоначально она была разработана в рамках нсрцснтивно-когнитивнот подхода. Позже Дж. Экснср расширил интерпретационные основания своей системы, признав, что двигательные ре­акции. индивидуальные формы ответов и другие личностные особенности восприятия несут в себе информацию, которая выходит за рамки характеристики самих пятен как стимулов и выявляет про­ецируемые характеристики индивидуальности. Интерпретативные стратегии - Исчерпывающей си­стемы» ныне дополнены: а) систематической идентификацией реакций, содержащих в себе проеци­руемые элементы, и б) использованием тематическою содержания этих ответов для генерирования гипотез, касающихся аспектов самовосприятия и межличностной ориентации испытуемого (Кхпег, 1993). Ф. Эрдберг (Krdbcrg, 1993) (США) проиллюстрировал, насколько удачно система Экснера вписывается в исиходинамическую теорию. [↑](#footnote-ref-71)