



НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

ПСИХОДИАГНОСТИКА

Учебное пособие для студентов 2 курса,
обучающихся по специальности «Социология»

Издательство НУА

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

ПСИХОДИАГНОСТИКА

Учебное пособие для студентов 2 курса,
обучающихся по специальности «Социология»

Харьков
Издательство НУА
2019

УДК 159.9.07 (075.8)

П86

Утверждено на заседании кафедры социологии

Народной украинской академии

Протокол № 5 от 02.12.2019

Автор-составитель:

Н. П. Гога

Рецензенты: д-р. социол. наук *И. С. Нечитайло*

канд. психол. наук *Ю. Ю. Ходыкина*

Навчальний посібник складений для студентів, які навчаються за бакалаврською програмою (спеціальністю 054 «Соціологія»). Містить розширені тези лекцій, перелік методик за напрямками дослідження, доДАТКИ, перелік базової та додаткової літератури.

П86

Психодиагностика : учебное пособие для студентов 2 курса, обучающихся по специальности «Социология» / Нар. укр. акад., [каф. социологии] ; авт.-сост. Н. П. Гога. – Харьков : Изд-во НУА, 2019. – 80 с.

Учебное пособие составлено для студентов, которые обучаются на бакалаврской программе (специальность 054 «Социология»). Содержит расширенные тезисы лекций, справочные материалы, перечень методик по направлениям исследования, приложения, перечень базовой и дополнительной литературы.

УДК 159.9.07 (075.8)

© Народная украинская академия, 2019

Содержание.

Введение.....	5
<i>Тема 1. Введение в общую психодиагностику.....</i>	<i>6</i>
1.1. Предмет и структура психодиагностики.....	6
1.2. Психодиагностика и смежные направления исследований.....	7
<i>Тема 2. История психодиагностики.....</i>	<i>11</i>
2.1. Предыстория научной психодиагностики.....	12
2.2. Факторы развития научной психодиагностики.....	13
2.3. Этапы становления научной психодиагностики.....	15
2.4. Вехи истории психодиагностики.....	15
2.5. Становление группового тестирования.....	16
2.6. Психодиагностика в 1920-1930 гг.....	17
2.7. Психодиагностика в 1940-1950 гг.....	18
2.8. Психодиагностика в 1960-1980-е гг.....	18
2.9. Развитие психодиагностики до 1917 г. и в СССР.....	19
<i>Тема 3. Тест как основной инструмент психодиагностики.....</i>	<i>21</i>
3.1. Классификация психодиагностических методик.....	21
3.2. Компьютеризированные и компьютерные тесты.....	23
3.3. Стандартизация диагностической методики.....	25
3.4. Надежность теста.....	26
3.5. Валидность теста.....	30
3.6. Адаптация зарубежных тестов.....	32
3.7. Психологический диагноз.....	33
3.8. О диагностике черт личности и «измеренной индивидуальности».....	37
<i>Тема 4. Личностные опросники.....</i>	<i>42</i>
4.1. Определение личностных опросников.....	42
4.2. Виды опросников, формы вопросов и представления результатов.....	42
4.3. Проблема достоверности личностных опросников. Факторы, детерминирующие ответы на вопросы.....	44

<i>Тема 5. Особенности измерения интеллекта</i>	46
5.1. Проблемы измерения интеллекта.....	46
5.2. Подходы к определению интеллекта.....	47
5.3. Тесты для измерения интеллекта, их виды.....	48
5.4. Структура интеллекта.....	49
5.4.1. Модель интеллекта по Терстоуну.....	50
5.4.2. Модель интеллекта по Гилфорду.....	52
5.4.3. Модель интеллекта по Г. Айзенку.....	52
5.4.4. Модель интеллекта по Кеттелу.....	53
5.4.5. Модель интеллекта по Стернбергу.....	54
<i>Тема 6. Особенности проективных методов в психодиагностике</i>	56
6.1. Предыстория проективных методов.....	56
6.2. Проблема возникновения проективных методов.....	57
6.3. Теоретические положения и проблемы проективной психологии Л. Абта.....	58
6.4. Проблемы теоретического обоснования проективных методов.....	60
6.5. Проблема методологического анализа проективных методов.....	63
6.6. Классификация проективных методик.....	64
6.7. Примеры анализа отдельных проективных методов.....	65
Приложения.....	68
Список рекомендуемой литературы.....	76

Введение.

При изучении курса «Психодиагностика» студенты должны усвоить теорию, принципы и инструменты оценки и измерения индивидуально-психологических особенностей личности, которые могут быть использованы в рамках социально-психологического сопровождения персонала. С этой целью в каждой теме содержится материал, способствующий формированию комплексного представления о возможностях различных направлений психодиагностических исследований.

Предметом психодиагностики являются способы распознавания и измерения индивидуально-психологических особенностей человека (свойств его личности и особенностей интеллекта). Распознавание и измерение осуществляется с помощью методов психодиагностики.

Как теоретическая дисциплина, общая психодиагностика рассматривает:

- закономерности вынесения валидных и надежных диагностических суждений;
- правила «диагностических умозаключений», с помощью которых осуществляется переход от признаков или индикаторов определенного психического состояния, структуры, процесса к констатации наличия и выраженности этих психологических «переменных»;

Психодиагностика направлена на выявление межиндивидуальных или межгрупповых различий.

В результате освоения дисциплины студент должен овладеть следующими компетенциями:

- способность к отбору и применению психодиагностических методик, адекватных целям, ситуации и контингенту респондентов с последующей математико-статистической обработкой данных и их интерпретацией;

- способность к выявлению специфики психического функционирования человека с учетом особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска, его принадлежности к гендерной, этнической, профессиональной и другим социальным группам;

- способность к психологической диагностике, прогнозированию изменений и динамики уровня развития познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека в профессиональной деятельности;

- способность к постановке профессиональных задач в области научно-исследовательской и практической деятельности;

- способность к участию в проведении психологических исследований на основе применения общепрофессиональных знаний и умений в различных научных и научнопрактических областях психологии.

Тема 1. Введение в психодиагностику.

1.1. Предмет и структура психодиагностики

Психодиагностика – это область психологической науки, разрабатывающая теорию, принципы и инструменты оценки и измерения индивидуально-психологических особенностей 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 психодиагностика 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. Каждая из областей не только заимствует принципы и методики исследования общей психодиагностики, но и оказывает на нее развивающее воздействие.

1.2. 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 этого понятия другим. Об этом и

пойдет речь в этом разделе.

2.1.1. Психодиагностика и дифференциальная психология

На рубеже XIX и XX вв. немецкий психолог Вильям Штерн ввел понятие «**дифференциальная психология**» для обозначения науки «о существенных различиях в психических функциях и свойствах». 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».

Когда речь заходит об истоках дифференциальной психологии, фактически все исследователи единодушны в ссылках на Ф. Гальтона, Дж. Кеттелла, А. Бине 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 по 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). Тем самым психодиагностика как область исследований сводится к организации процесса измерения тех явлений, психологическая природа которых изучена (изучается) другой наукой.

Успехи диагностики (измерения и оценки) определяются, прежде всего, степенью разработанности теории измеряемого явления. Это хорошо видно на примере измерения интеллекта. Для появления эффективных тестов потребовалась смена теоретических представлений о его природе. В свою очередь создание более эффективных тестов порождает новое знание о тех явлениях, которые измеряются.

Разделяя психодиагностику (понятую как практику тестирования) и дифференциальной психологии (понятую как теория, объясняющая индивидуально- психологические различия), эту область исследований лишают теоретического фундамента, а тем самым статуса науки. 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.

2.1.2. Психодиагностика и психотехника.

Психотехника (от греч. ψυχή – душа, и др.-греч. τεχνικός от τέχνη –

искусство, мастерство, умение) – отрасль психологии, получившая широкое распространение в 1910 – 1930-х гг. и изучавшая приложение психологии к решению практических вопросов, в основном связанных с психологией труда, профориентацией и профотбором. В настоящее время содержание психотехники, её проблемы и методы вошли в сферу прикладной психологии: психологии труда, организационной психологии, инженерной психологии.

Термин «психотехника» также предложил в 1903 году немецкий психолог В. Штерн, а в 1908 году психолог Г. Мюнстерберг сделал попытку оформить психотехнику как науку, определив её содержание и методы. В задачи психотехники включалось решение таких вопросов, как профессиональный отбор и профессиональная консультация, профессиональное обучение, рационализация труда, борьба с профессиональным утомлением и несчастными случаями, создание психологически обоснованных конструкций машин и инструментов, психическая гигиена, психология воздействия (в частности, средствами плаката, рекламы, кино и т. п.), психотерапия, психология искусства. Интенсивное развитие психотехники приходится на время Первой мировой войны 1914–1918 гг., когда первоочередными стали вопросы профессионального отбора для нужд армии и военного производства. В связи с этим широкое применение в психотехнике имеет метод тестов. Теоретической основой психотехники стала дифференциальная психология.

Расцвет психотехники пришелся на конец 1920-х гг. Издавались специальные журналы: в СССР – «Психотехника и психофизиология труда» (1928—1932, с 1932 – «Советская психотехника»), в Германии – «Psychotechnische Zeitschrift» (с 1925 г.) и др. В 1927 году в СССР было создано Всероссийское (впоследствии – Всесоюзное) психотехническое общество. Среди крупнейших исследовательских центров: Харьковский институт труда и др.

После постановления ЦК ВКП(б) «*О педологических извращениях в системе Наркомпросов*» психотехника (как и другие психологические дисциплины, где активно применялся запрещенный постановлением метод тестов, например, педология или дефектология) вынужденно отказывается от официального применения тестирования. В ходе политических репрессий и политических процессов середины 1930-х г. организатор и председатель Всесоюзного общества психотехники и прикладной психофизиологии И. Шпильрейн был осужден по политической статье и расстрелян. Эти два обстоятельства нанесли существенное ограничение дальнейшему распространению психотехники и развитию психотехнических исследований в стране как самостоятельной научной дисциплины. С конца 1930-х годов психотехника продолжает свое существование в СССР под широким дисциплинарным названием и в рамках психологии.

Из-за сворачивания психотехники как самостоятельного дисциплинарного проекта в странах, где она была наиболее развита – СССР и

Германии – само понятие «психотехника» теряет прежнее значение. В дальнейшем термин «психотехника» получает все меньшее распространение в литературе. В настоящее время содержание психотехники, её проблемы и методы входят в сферу прикладной психологии.

- В настоящее время в психологии под «психотехникой», как правило, понимают конкретный комплекс психологических приемов воздействия.
- В зарубежном театральном искусстве «психотехникой» нередко называют методику К. С. Станиславского.
- Историк религий М. Элиаде ввел термин «психотехника» в религиоведение в качестве эквивалента слову «йога».

2.1.3. 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, 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. Достаточно вспомнить Ф. Гальтона, считавшего таковой измерение ума. Этот термин, наконец, используется в парапсихологии).

Показателен «Словарь XX века», 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. 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. 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 1920-1930-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.

2.1.4. 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 обзоре» (США) появился раздел «Теория и техники оценки». После этого термин «оценка» начинает использоваться психологами все чаще.

Этот термин 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.

При этом отмечается, что психологическая оценка имеет более давние исторические прецеденты (ссылаются на уже известные читателю из истории психодиагностики системы отбора чиновников в Древнем Китае и т. п.). 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. Тем 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. Помимо тестов (стандартизированных процедур) развивается **внетестовая диагностика**, связанная с качественными оценками. В этом смысле понятие психологической оценки близко ранее предложенному нами предмету психологической диагностики.

Лекция 2. История психодиагностики.

2.1. Предыстория научной психодиагностики.

Психодиагностика, как целостная научная отрасль, имеет длительную историю развития.

В Древнем Египте к обучению искусству жреца допускались наиболее способные люди, прошедшие многоступенчатое жесткое тестирование.

В Древнем Китае применялась система методов определения профессиональных способностей чиновников правительственного аппарата.

В средневековом Вьетнаме особое внимание уделялось оценке качеств при назначении на должности гражданских и военных чиновников.

Психологические испытания активно применялись для определения склонности к религиозному служению.

В конце XVI в. (в 1575 г.) испанский врач и философ Уарте Хуан (HuartedeSanJuan, 1530-1589) написал книгу «Examen de ingenios para las ciencias», посвященную исследованию способностей человека к освоению тех или иных наук.

В конце XIX— начале XX вв. обретают популярность исследовательские направления (ныне называемые лженаучными): френология, физиогномика, графология, которые занимаются поиском критериев диагностики и прогнозирования индивидуальных различий поведения, психики.

Френология – учение о связи психических особенностей человека или животного с наружной формой черепа. Учение популярно в конце XIX в. Концепция учения состоит в том, что в каждом из многих центров коры головного мозга локализована какая-либо способность человека. Чем более выражена способность, тем более рельефно на поверхности черепа выделяется соответствующий центр. Основатели этого учения – Ф. Галль (1758-1828), К. Шпуртцхайм (1776-1832). При научной несостоятельности для современной психодиагностики учение внесло определенный вклад в ее становление: обратило внимание на связь психики с корой головного мозга и наличие индивидуальных различий между людьми, сделало первые шаги на пути к поиску объективных критериев оценки психических явлений.

Физиогномика – в середине XIX- конце XIX в. учение об однозначности связи внешнего облика человека с типом его личности. Благодаря этой связи по внешним признакам можно устанавливать психологические особенности человека. Долгое время физиогномика служила основой классификаций характеров и типов личности и сыграла важную роль в истории психодиагностики.

Графология – учение о почерке, который признавался разновидностью выразительных движений, отражающих психологические свойства и психофизиологические состояния пишущего. Идея о связи почерка с душевными качествами человека приписывается Аристотелю, Феофрасту и другим философам донаучной психологии. В современной психологии наиболее достоверно установлена зависимость почерка от эмоционального состояния и некоторых типологических свойств высшей нервной деятельности пишущего.

Хиромантия – одно из наиболее древних учений об индивидуальных особенностях человека, чертах его характера, пережитых им событиях, определяемых по кожному рельефу ладоней. Рисунок на поверхности ладоней называется папиллярным (кончики пальцев) и флексорным (ладонь). В своих истоках хиромантия тесно связана с астрологией.

2.2. Факторы развития научной психодиагностики.

Далее выделим в истории психодиагностики основные факторы, детерминировавшие её развитие.

Фактор 1. Экспериментальная психология с новыми методами статистической обработки результатов лабораторных исследований. Начало становления экспериментальной психологии связывается с созданием в 1879 г. В. Вундтом в Германии первой лаборатории экспериментальной психологии.

В рамках экспериментальной психологии Ф. Гальтон изучал особенности речевых ассоциаций.

Американский психолог Дж. М. Кеттелл предложил тесты, направленные на диагностику различных видов чувствительности, времени двигательной реакции, времени восприятия определенного цвета, количества звуков, воспроизводимых после однократного прослушивания. Он же с помощью тахистоскопа (прибора, позволяющего предъявлять испытуемому зрительные стимулы на краткие отрезки времени) определял время, необходимое для того, чтобы воспринять и назвать различные объекты - формы, буквы, слова и т. д. Объем внимания в его опытах составлял величину порядка пяти объектов. Проводя эксперименты с чтением букв и слов на вращающемся барабане, Дж. М. Кеттелл зафиксировал феномен антиципации («забегания» восприятия вперед).

Так в психологии утвердился объективный экспериментальный метод, который начал определять характер психологической науки в целом. Таким образом, экспериментальная психология позволила получить первые научные знания об индивидуальных различиях. В первых исследованиях выявилась необходимость соблюдения стандартных условий исследования и формулировок инструкций.

Вслед за Кеттеллом американские лаборатории начали применять метод тестов. Возникла необходимость организовать специальные координационные центры по использованию этого метода. В 1895-1896 гг. в США были созданы два национальных комитета по объединению усилий специалистов по тестированию (тестологов) и обеспечению общей концепции психодиагностики.

Фактор 2. Развитие дифференциальной психологии. В 1900 г. В. Штерн опубликовал работу «О психологии индивидуальных различий». В дифференциально-психологическом аспекте психодиагностика изучает индивидуальные особенности человека или групп людей, выделенных по определенным критериям.

Фактор 3. Запросы промышленности в связи с развитием рыночной экономики (отбор персонала, сокращение времени профподготовки, профориентация и др.).

Фактор 4. Запросы педагогики и медицины на нормативы, обусловленные массовым обучением населения и унификацией системы консультативно-медицинского обеспечения (профосмотры, разработка нормативов по противопоказаниям к определенным видам работ).

В связи с этим фактором следует обратить внимание на первые исследования в середине XIX в., связанные с дифференциацией явлений умственной отсталости и психического заболевания. Французский врач Ж. Эскироль (1772-1840) ввел четкий критерий дифференциации – особенность речевого развития индивидуума.

Через 50 лет, в начале XX в. этот критерий был использован при разработке шкалы Бине-Симона.

Фактор 5. Развитие тестовой диагностики. Основателем тестовой диагностики считается Дж. М. Кеттелл, автор статьи «Умственные тесты и измерения» в журнале «Mind» (1890), в котором рассматриваются идеи использования психометрических методов в психодиагностике.

2.3. Этапы становления научной психодиагностики.

Выделяются два исторических этапа становления психодиагностики.

Первый этап - «клинический» - охватывает период первой половины XIX в. (1801 -1850 гг.).

Ключевая роль в добывании и анализе психологических знания принадлежит врачам, которых интересуют причины происхождения психических заболеваний и неврозов.

Формируются первые методы психодиагностики: наблюдение, опрос, анализ документов.

В целом психодиагностика основана на качественном анализе результатов. Это клинический период формирования научных психологических знаний. Центральной проблемой экспериментальных исследований была проблема зависимости психики от мозга человека и внешнего мира.

Второй этап – «статистический», датируемый второй половиной XIX в. знаменуется развитием количественных методов психодиагностики.

Становление этих методов психодиагностики определялось тремя факторами: развитием экспериментальной и дифференциальной психологии, запросами на массовую диагностику работников быстро развивавшейся промышленности, достижениями ученых в области статистики.

В 1878 Р. В. Вундт создал лабораторию экспериментальной психологии. Несколько позже были созданы подобные лаборатории в других странах: Англии, Франции, Швеции.

Практическому внедрению в психодиагностику количественных методов способствовали работы Ф. Гальтона, включавшие в себя: введение статистических процедур, в том числе метода корреляции, разработку тестологии как части психодиагностики, выполнение первых исследований индивидуальных различий (по остроте зрения, способности к различению цвета, скорости психомоторной реакции), введение первых тестов интеллекта. Разработка и применение количественных методов в психодиагностике позволили научной психологии получать точные и объективные знания о психических явлениях человека.

2.4. Вехи истории психодиагностики.

С 1890-х гг. в США получает развитие психодиагностика (тестология) в средней школе. В 1894 г. функционировали 27 лабораторий для изучения детей, издавались 4 специализированных журнала.

В 1898 г. Дж. М. Кеттелл впервые употребляет термин «тест». (Введение этого термина приписывается также Ф. Гальтону.)

В 1885 г. Г. Эббингауз публикует сообщение о методике испытания способности к запоминанию пропущенных слов в тексте.

В 1891 г. Г. Мюнстерберг публикует серию тестов для отбора вагоновожатых трамваев.

В 1908 г. А. Бине и Т. Симон опубликовали основной вариант «Метрической шкалы интеллекта».

Американский психолог Дж. М. Кеттелл, являясь продолжателем исследований Ф. Гальтона об индивидуальных различиях, впервые использовал понятие «интеллектуальный тест» и обратил внимание на необходимость следования определенным требованиям: обеспечению однозначности понимания формулировок инструкций, соблюдению стандартных условий и процедуры.

Научный вклад в развитие психодиагностики сделал французский врач и психолог А. Бине. создатель популярной для своего времени серии тестов. Первая батарея тестов (имевшая название шкала Бине-Симона) появилась в 1905 г. Задания в тесте Бине были сгруппированы по возрастам (от 3 до 13 лет). Для каждого возраста подбирались определенные тесты.

Они считались соответствующими данной возрастной ступени, если их решало большинство детей данного возраста (80-90%). Детям до 6 лет предлагалось по 4 задания, а детям старше 6 лет – 6 заданий. Задания подбирались путем исследования большой группы детей (300 человек).

2.5. Становление группового тестирования.

В начале XX в. все созданные тесты предназначались для процедуры индивидуального тестирования. Диагностику проводили специально подготовленные специалисты, а сложность обработки и составления заключения определяли длительность процедуры.

Три фактора общественной жизни способствовали становлению группового тестирования:

- 1) развитие массового профессионального образования;
- 2) оснащение армии современными техническими средствами;
- 3) становление технологически сложного промышленного производства.

Новая форма тестовых испытаний – групповое тестирование появилась на территории США в период Первой мировой войны. В годы Первой мировой войны А. С. Отис (США) разработал две серии групповых тестов: серия «Альфа»-, предназначенная для людей, знающих английский язык, и серия «Бета», адресованная иностранцам и безграмотным лицам. После окончания войны эти тесты и их модификации продолжали широко применять.

Достоинства группового тестирования:

- 1) возможность обследования больших групп людей;
- 2) простота инструкции;

- 3) простота процедуры диагностики и оценки результатов;
- 4) возможность применения в различных областях жизни общества (отбор, профориентация) и новых сферах деятельности человека (массовое образование, промышленное производство, современная армия).

2.6. Психодиагностика в 1920-1930 гг.

К 1920-м гг. намечается развитие кризиса психодиагностики. С одной стороны, психодиагностика оказывается востребованной в различных областях общественной жизни: в армии, в промышленности, в образовании. На промышленности психодиагностика становится основой психотехники, а в образовании — основой педологии. С другой стороны, в рамках научной психологии психодиагностика как дисциплина не обрела теоретических обоснований, методических оснований обобщения разнородных показателей.

В 1930-е гг. подтверждением востребованности психодиагностики в различных сферах жизни общества является публикация большого количества модификаций ранее созданных и новых тестов.

Выделяются два направления психодиагностики: диагностика личностных свойств и диагностика интеллекта.

Публикуются обновленные версии и вновь созданные тесты:

- новая версия шкалы Стэнфорд-Бине авторов Л. Термена и М. Мерил;
- тест «Прогрессивные матрицы» авторов Л. Пенроуза и Дж. Равена;
- тест интеллекта Д. Векслера;
- Калифорнийские тесты на умственную зрелость;
- тест первичных умственных способностей Л. Н. Терстоуна, разработчика метода многофакторного анализа и родоначальника мультифакторной теории интеллекта, отрицающей понятие интеллекта как общей основы способностей;
- тест Г. Олпорта для диагностики личностных ценностей человека: морально-нравственных, эстетических, экономических, социальных и др.;
- проективный тест Г. Роршаха [1921,1926];
- тест Г. Олпорта склонности к доминированию-подчинению [1926];
- тест Э. Стронга «Карточка профессиональных интересов» [1927];
- тест личностных ценностей Г. Олпорта и Ф. Вернона [1928];
- тематический апперцептивный тест (ТАТ) Г. Мюррея и С. Д. Моргана [1938];
- тест Л. Сонди «восьми влечений» [1939].

С 1938 г. под редакцией О. Бурса (США) и по настоящее время выпускается всемирно известный «Ежегодник психических измерений», включающий в себя перечень и описание новых диагностических методик. В 1920-1930-е гг. формируются первые тесты современной психодиагностики отдельных свойств человека, личности, интеллекта.

2.7. Психодиагностика в 1940-1950 гг.

В эти годы создается принципиально новая серия тестов, названных ситуационными тестами. Востребованность этих тестов в США вызвана задачами профессионального отбора в армию. Сущность тестов заключается в дозированном допуске стрессового воздействия на обследуемое лицо с целью диагностики его поведенческих и организменных реакций. Также в эти годы публикуются новые тесты диагностики свойств личности и интеллекта. Линейка тестов личности пополнилась новыми разработками.

Среди них следует назвать первую редакцию Миннесотского многоаспектного личностного опросника (MMPI. The Minnesota Multiphasic Personality Inventory С. Р. Хэттуэя и Дж. Мак-Кинли). Публикуется тест С. Розенцвейга [1945] для оценки поведенческих реакций человека на сложную ситуацию, в которой он оказывается. Становится общественным достоянием проективный тест М. Люшера [1948]. Р. Б. Кеттелл представляет новый вариант многофакторного личностного опросника. В 1955 г. публикуется методика Дж. Келли «Методика репертуарных решеток». В диагностике интеллекта стали применяться новые методики. В 1955 г. публикуется шкала Векслера для измерения интеллекта взрослых (WAIS). В 1956 г. Служба занятости США публикует тест GATB (General Aptitude Test Battery) для использования в целях профессиональной консультации и профессионального отбора. Под руководством Ч. Осгуда создается тест семантического дифференциала для исследования индивидуальных различий в понимании и интерпретации смысла слов, событий.

2.8. Психодиагностика в 1960-1980-е гг.

Эти годы характеризуются дальнейшим развитием методологии, теоретических подходов к пониманию психодиагностики, публикациями новых тестов. На основе исследований Дж. Хорна разрабатывается теория текучего и кристаллизованного интеллекта. Согласно этой теории, структура интеллекта изменяется на протяжении жизни человека. Если в молодом возрасте доминирует интеллект, называемый «текучим» (так как он отражает оперативные возможности мозговой деятельности), то в более зрелом возрасте нарастает преобладание интеллекта, называемого «кристаллизованным» (отражающим накопленные опыт, знания, мировоззренческие позиции человека). Эти особенности изменения структуры интеллекта, связанные с возрастом, необходимо учитывать в психодиагностике, проводимой в рамках решения разнообразных вопросов: профессионального отбора, комплектования команды (бригады, смены), профилактики конфликтов. Заказчик психодиагностики совместно с психологом должны четко определить требования к интеллекту, предъявляемые к объектам психодиагностики. Иными словами, руководитель должен ответить на вопрос: кто мне нужен – работник быстро соображающий, быстро реагирующий или принимающий адекватное и

оптимальное решение? С учетом требований совместной работы может потребоваться совмещение работников с быстрой реакцией и работников, способных принимать оптимальное решение.

В эти годы публикуется ряд новых психодиагностических методик: • опросник «Локус контроля» Дж. Роттера; • опросник общего здоровья Д. Голдберга, предназначенный для диагностики психического благополучия, эмоциональной стабильности. В эти же годы начинается научная дискуссия о взаимосвязи личности и окружающей среды (социальной, экологической). Характерной чертой 1970-х гг. становится увлечение компьютеризацией психодиагностических методик.

В зарубежной психодиагностике 1980-1990 гг. доминирует интерес к формированию личности, исследованию влияния внешних (социально-экономических, технологических, общественных и др.) факторов на развитие и жизнедеятельность человека как субъекта социального бытия. В целом современная психодиагностика, как зарубежная, так и отечественная, впитала в себя лучшие достижения количественной психодиагностики (тестирование) и клинической, основанной на качественном анализе результатов исследования. Таковы основные аспекты истории психодиагностики, заложившие базис её современного развития.

2.9. Развитие психодиагностики до 1917 г. и в СССР.

Работы по психологическому тестированию до 1917 г. в первую очередь связаны с именами психиатров и психологов Г. И. Россолимо и Ф. Е. Рыбакова. В 1908 г. **Григорий Иванович Россолимо** публикует шкалу для измерения уровня развития общих способностей, вошедшую в историю психологии и психодиагностики под 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. Бине). Эта задача была успешно решена в новой для психологического тестирования того времени форме – теста, состоящего из 11 субтестов (субтесты 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, по их подобию создавались

многочисленные тесты, используемые в настоящее время, например тест интеллекта, предложенный Р. Мейли в 1955 г.

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. Среди противников тестов были такие известные психологи и педагоги, как К. Н. Корнилов, А. В. Залкинд, С. С. Моложавый, наконец, Н. 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 психологическую практику (I Психологический съезд), то признает тесты недопустимыми для всеобщего пользования (Конференция по вопросу об оценке успеваемости учащихся при педагогической студии НКП РСФСР). Дискуссии, как и тестирование, были прерваны известным постановлением ЦК ВКП(б) «О психологических извращениях в системе наркомпросов» от 4 июля 1936 г. (см. Приложение № 1).

В 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 по различным профессиям. Согласно официальной позиции, ввиду надвигающейся тестомании, ее вреда и было принято это постановление, которое «положило конец «психологии» и расчистило путь для дальнейшего плодотворного развития советской психологической науки» (М. Г. Ярошевский, 1950).

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. п. Поэтому-то в истории советской психологии утверждается, что «проблема тестов *всегда* являлась одной из наиболее острых проблем методологического вооружения психологической науки.

О психологических тестах советские психологи старались забыть как о страшном сне. Судьбы многих психологов, работающих в психологии и психотехнике и бесследно исчезнувших в годы репрессий середины 1930-х гг., становятся известными только в настоящее время. Многие ученые были уничтожены. Трагическим примером может служить судьба И. Н. 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 измерением.

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 эффективной для решения сравнительно узкого круга 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 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 ученых, доказывающих принципиальную несостоятельность буржуазных тестов и призывающих разрабатывать диагностические методики на основе марксистских принципов, большинством психологов решение ЦС ОП СССР было воспринято как долгожданное официальное «разрешение на тесты».

Дискуссии о тестах периодически вспыхивают вплоть до середины 1970-х гг. и окончательно угасают к началу 1980-х. Психологов-практиков, 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 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. Публикуемые экспериментальные работы буквально пестрят полученными у обследуемых данными об их «шизоидности», «экстрапунитивности», «силе Эго» и тому подобных характеристиках. Широкое 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 поля зрения остаются теоретические основания их построения и игнорируются психометрические требования.

Судьба психодиагностики как области той науки, которая до недавнего времени называлась советской психологией, трагична и поучительна. От массового использования тестов на этапе становления, через длительный период запрета на их применение, продлившийся без малого полвека, до второго рождения в конце 1960-х годов.

Лекция 3. Тест как основной инструмент психодиагностики.

3.1. Классификация психодиагностических методик

Методика, в отличие от метода, представляет собой конкретные инструкции по проведению диагностики, обработке данных и интерпретации результатов. В рамках одного метода может существовать практически бесконечное количество методик.

1. Методики высокого уровня формализации

Особенности: регламентация процедуры обследования (точное соблюдение инструкции; строго определенные способы предъявления стимульного материала; невмешательство исследователя в деятельность испытуемого); стандартизация (наличие норм); надежность; валидность.

Тесты

- *по форме проведения:* индивидуальные и групповые;
- *по форме ответов:* устные и письменные;
- *по материалу оперирования:* бланковые, предметные, аппаратурные, компьютерные и т.д.;
- *по характеру стимульного материала:* вербальные, невербальные, смешанные;
- *по содержанию:* тесты интеллекта, способностей, достижений, личности.
- *по цели:* определение неполноценности, психологический диагноз в образовании, консультирование, изучение проблем, отбор и распределение, профотбор и профконсультация и т.п.

Опросники

- личностные (открытые, закрытые, полуоткрытые);
- анкеты.

Проективные техники

- методики *структурирования* – формирование стимулов из набора фактов (предметов, личного опыта) и придание им смысла;
- методики *конструирования* – создание целого из деталей;
- методики *интерпретации* – объяснение события или ситуации, часто используется комбинации с другими;
- методики *дополнения* – завершение рассказа, картинки;

- методики *катарсиса* – игровая деятельность, например, у детей, когда моделируется аналог проблемной ситуации;
- методики *изучения экспрессии* – рисование на заданную тему;
- методики *изучения импрессии* – предпочтение стимулов в предлагаемой последовательности раздражителей.

Психофизиологические методики

- без оценки индивида – диагностика свойств организма, нервной системы и т.д., которые характеризуют не личность испытуемого, а особенности его состояния или функционирования как биологической системы: например, сенсомоторные реакции;
 - аппаратурные – диагностика психофизиологических особенностей с помощью различной аппаратуры: например, электроэнцефаллография;
 - «бумага-карандаш» - тестовые задания, которые требуют минимум дополнительных условий и основаны на психофизиологических особенностях человека: например, теппинг-тест.

Малоформализованные методики

- методики наблюдения (наличие плана и критериев);
- опрос (интервью);
- Анализ продуктов деятельности.

Фактически любая диагностическая методика, в том числе и компьютерная, может рассматриваться как перечень стимулов и вариантов ответов на них, что, в принципе, позволяет стандартизировать компьютерные методики психодиагностики. И хотя в теории существует эта стройная система, но на практике мы имеем множество тестовых программ с разными интерфейсами, разными способами предъявления стимулов и фиксации ответов, разными формами обработки и интерпретации результатов.

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 распространение в различных областях знания в смысле испытания, проверки, имеет давнюю историю. По Р. Пэнто 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 плавающий сосуд или сосуд из выщелоченной золы для выделения олова из золота или серебра.

Близкое современному содержание термин «тест» как термин психологический получает в конце XIX в. В психодиагностике известны разнообразные классификации тестов. Они могут подразделяться по особенностям используемых тестовых заданий на **тесты вербальные** и **тесты практические**, по форме процедуры обследования – на **тесты групповые** и **индивидуальные**, по 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**. Так же тесты могут различаться по 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**.

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.

3.2. Компьютеризированные и компьютерные тесты.

К достоинствам современных компьютеризированных методик психодиагностики, сравнительно с традиционными, следует отнести:

- неизменность реализуемой программы обеспечивает постоянство условий тестирования, что труднодостижимо при немашинном предъявлении заданий;
- обеспечивается точность и однозначность регистрации множества возможных реакций испытуемого;
- имеется возможность восстановить и проследить последовательность действий испытуемого;
- сравнительно легко образуются единые банки психодиагностических данных, а 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;

- облегчается сохранение конфиденциальности результатов тестирования;

- упрощается хранение диагностических данных (на магнитных носителях), снижается себестоимость обследования;

- 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 ситуаций, организации диалога в реальном режиме времени (адаптивное тестирование);

- испытуемый при необходимости обеспечивается быстрой интерпретирующей обратной связью по результатам тестирования;

- средства компьютерной графики позволяют предъявлять испытуемому динамические объекты (динамическая стимульная среда), становится возможным использование полимодальных стимулов;

- появляются условия как для индивидуализации психодиагностического исследования, так и проведения быстрых массовых обследований;

- обеспечивается тесная связь с решением практических задач.

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. В. Доронина, 1993), причем в 5 % случаев регистрировалось состояние, схожее с фобией.

3.3. Стандартизация диагностической методики.

Добиться объективности диагностической методики можно при выполнении следующих условий:

- единообразие процедуры проведения теста для получения сравнимых с нормой (см. ниже) результатов;
- единообразие оценки выполнения теста;
- определение нормы выполнения теста для сопоставления с ними показателей, полученных в результате обработки данных тестирования.

Эти три условия называют **этапами стандартизации** психологического теста.

Первый этап состоит в создании единообразной процедуры тестирования. Она включает определение следующих моментов диагностической ситуации:

- *условия тестирования* (помещение, освещение и др. внешние факторы). Очевидно, что объем кратковременной памяти лучше измерять, когда нет внешних раздражителей, таких как посторонние звуки, голоса и т.д.
- Содержание *инструкции* и особенности ее предъявления (тон голоса, паузы, скорость речи и т.д.).
- Наличие *стандартного стимульного материала*. Например, достоверность полученных результатов существенно зависит от того, предлагаются испытуемому оригинальный стимульный материал или искаженные копии.
- *Временные ограничения* выполнения теста. Например, выполнение заданий тестов на интеллект обычно ограничено определенным промежутком времени.
- *Стандартный бланк* для фиксации результатов, использование которого облегчает процедуру обработки.
- *Учет влияния ситуационных переменных* на процесс и результат тестирования. Под переменными подразумевается состояние испытуемого (усталость, перенапряжение и т.д.), нестандартные условия тестирования (плохое освещение, отсутствие вентиляции и др.), прерывание тестирования.
- *Учет влияния поведения диагноста* на процесс и результат тестирования. Например, одобительно-поощряющее поведение экспериментатора во время тестирования может восприниматься испытуемым как подсказка «правильного ответа» и др.
- *Учет влияния опыта испытуемого* в тестировании. Естественно, что испытуемый, который уже не в первый раз проходит процедуру тестирования, преодолел чувство неизвестности и выработал определенное отношение к тестовой ситуации. Например, если испытуемый уже выполнял тест Равена, то, скорее всего, не стоит предлагать ему его во второй раз.

Второй этап стандартизации психологического теста состоит в создании единообразной оценки выполнения теста: предварительной обработки и интерпретации полученных результатов. Этот этап предполагает также

сравнение полученных показателей с нормой выполнения этого теста для данного возраста (например, в тестах интеллекта), пола и т.д.

Третий этап состоит в определении норм выполнения теста. Нормы разрабатываются для различных возрастов, профессий, полов и др. Вот некоторые из существующих видов норм:

Школьные нормы	разрабатываются на основе тестов школьных достижений или тестов школьных способностей, устанавливаются для каждой школьной ступени и действуют на всей территории страны
Профессиональные нормы	устанавливаются на основе тестов для разных профессиональных групп
Локальные нормы	устанавливаются и применяются для узких категорий людей, отличающихся наличием общего признака – возраста, пола, района, социального и экономического статуса и др.
Национальные нормы	разрабатываются для представителей данной народности, нации, страны в целом. Необходимость таких норм определяется конкретной культурой, моральными требованиями и традициями каждой нации.

Наличие нормативных данных (норм) в стандартизованных методах психодиагностики является их существенной характеристикой.

3.4. Надежность теста

Надежность определяется как - относительное постоянство, устойчивость, согласованность результатов теста при первичном и повторном его применении на одних и тех же испытуемых; независимость методики от действия случайных факторов.

Показатели надежности методик зависят от многих причин. Основными из них являются:

- нестабильность самого диагностируемого свойства;
- небрежно составленная инструкция;
- задания по своему характеру слишком разнородны;
- нечетко сформулированы указания по предъявлению методики испытуемым;
- иные несовершенства психодиагностической методики;
- меняющаяся ситуация обследования (разное время дня, разная освещенность помещения, наличие или отсутствие посторонних шумов и т.п.);

- различия в манере поведения психодиагноста;
- колебания в функциональном состоянии испытуемого;
- личностные изменения самих испытуемых (особенно характерно для школьных возрастов, когда даже за месяц у испытуемых может произойти значительный рывок в развитии);
- изменение отношения к психодиагностике со стороны испытуемых;
- элементы субъективности в способах оценки и интерпретации результатов (человеческий фактор; особенно актуально для проективных методик);

Если все эти факторы иметь в виду и постараться в каждом из них устранить условия, снижающие точность измерений, то можно добиться приемлемого уровня надежности теста. Следует учесть, что в реальной жизни методика используется в разных условиях, поэтому для повышения надежности ее необходимо очень тщательно и подробно излагать условия проведения в руководстве.

Повторное применение надежной методики должно давать сходные оценки. Как пишет известный теоретик психодиагностики А. Анастаси (1982), вряд ли можно с доверием относиться к тесту интеллекта, если по нему в начале недели ребенок имел показатель, равный 110, а к концу 80. Должны совпадать как сами результаты, так и порядковое место (ранг) испытуемого в группе. При повторении опыта возможны некоторые расхождения, но важно, чтобы они были незначительными в пределах одной группы.

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

Для вычисления показателей надежности обычно применяют коэффициенты корреляции. Надежность тем выше, чем больше полученный коэффициент корреляции приближается к единице.

К.М. Гуревич предлагает определять надежность по трем показателям:

- показатель, характеризующий измерительный инструмент (коэффициентом надежности);
- показатель, характеризующий стабильность измеряемого свойства (коэффициентом стабильности);
- показатель оценки влияния личности экспериментатора (коэффициентом константности).

Следует учитывать, что в погоне за надежностью методики можно потерять ее валидность. Под влиянием разных обстоятельств психические свойства человека могут довольно резко меняться. Психодиагностика практически не имеет дела с неизменяемыми на протяжении жизни качествами

(т.е. врожденными). Для методик, диагностирующих психическое состояние, само понятие "надежность" практически неуместно.

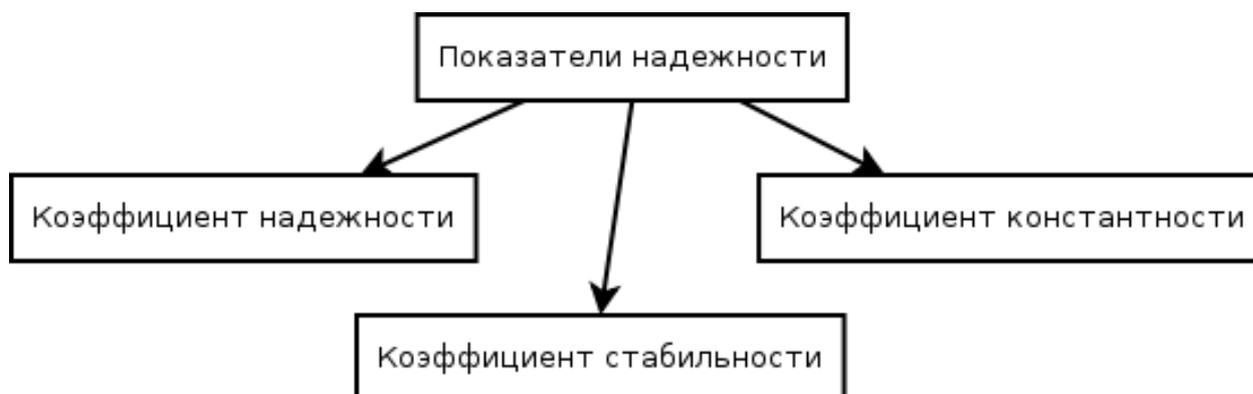


Рис. 1. Показатели надежности.

Для определения надежности реальных тестов можно использовать коэффициент корреляции Пирсона для индивидуальных баллов разных сеансов тестирования. Для организации разных сеансов тестирования можно использовать либо параллельные тесты, либо повторное тестирование через определенный промежуток времени. Можно также использовать результаты одного сеанса тестирования. При этом выполняют расщепление теста, например, на четные и нечетные задания и, затем, находят корреляцию между этими двумя половинами.

Надежность теста определяется разными методами. Рассмотрим их.

Из классической теории теста следует, что надежность теста есть

$$r_t = 1 - \frac{s_E^2}{s_X^2} \quad (3.8.1)$$

где s_E^2 - дисперсия ошибочного вклада тестовый балл, s_X^2 - дисперсия наблюдаемого тестового балла.

Когда ошибка отсутствует, коэффициент надежности равен единице. Если измеренный тестовый балл полностью обусловлен ошибкой измерения, то надежность теста равна нулю.

Ошибка измерения зависит от надежности теста r_t .

$$s_E = s_X \sqrt{1 - r_t} \quad (3.8.2)$$

В работе показано, что корреляция r_{jT} j -го задания с истинными тестовыми баллами T связана со средним значением его корреляции с другими заданиями теста⁷

$$r_{jT} = \sqrt{r_j} \quad (3.8.3)$$

Если тест содержит задания с высокой внутренней корреляцией, то он будет высоко надежным и ошибка измерений будет низкой.

Определение надежности теста необходимо выполнять на специально подобранной выборке испытуемых, репрезентативно представляющей всю генеральную совокупность. Выборка должна быть достаточно большой - 200-300 человек. Чем больше выборка, тем точнее определяется надежность теста.

Для вычисления надежности теста нужны результаты двух испытаний, которые организуются следующими способами:

1-й способ – тестирование с помощью двух параллельных тестов (parallel-form reliability);

2-й способ – повторное тестирование с помощью одного и того же теста (test-retest reliability);

3-й способ – расщепление теста (split-half method).

Первый способ, пожалуй, самый лучший, с точки зрения расчета надежности. Основной проблемой здесь является разработка параллельных тестов. Крайне сложно создать тесты параллельные и по содержанию и по результатам. Ранее нами приводился пример «параллельных» заданий, дающих разные результаты:

$$6 + 3 = \underline{\quad}; \quad 6 + \underline{\quad} = 9; \quad \underline{\quad} + 3 = 9.$$

Второй способ технически гораздо проще, однако здесь появляются новые факторы.

Во-первых, первое тестирование изменяет уровень подготовленности испытуемых. Это может произойти по разным причинам, в частности, запоминание заданий теста. Поэтому повторное тестирование необходимо проводить спустя некоторый интервал времени. Этот интервал должен быть как можно больше.

Во-вторых, к моменту повторного тестирования изменяются внешние условия – другая социальная среда, другие взаимодействия с членами микросоциальной группы, другое время года, и т.д. Кроме того, изменились и сами испытуемые, изменился их уровень знаний как специальных, так общекультурных. В результате повторное тестирование проводится в иных условиях и иной группе испытуемых. В этой связи желательно временной интервал между тестированиями выбирать как можно короче.

Надо осознавать, что повторное тестирование в силу указанных причин, в принципе не позволяет получить параллельные результаты даже для идеального теста с надежностью равной единице.

Третий способ очень прост. На основании всего лишь одного тестирования мы можем оценить надежность теста. Полученные результаты тем или иным способом делятся на две группы. Например, в первую входят результаты по четным заданиям, во вторую – результаты по нечетным заданиям. Затем вычисляется коэффициент корреляции между этими группами. Недостаток этого способа обусловлен неидентичностью этих групп.

Таким образом, вопросы определения надежности теста, его стандартной ошибки, области локализации истинного тестового балла очень важны для создания качественного педагогического теста и его дальнейшей сертификации.

3.5. Валидность теста.

Высокая надежность теста это необходимое, но недостаточное условие получения высококачественного теста. Тест еще должен быть валидным. Валидность – это важнейшая характеристика теста, без указания которой, его нельзя считать измерительным инструментом.

Это характеристика теста, отражающая его способность получать результаты, соответствующие поставленной цели и обосновывающая адекватность принимаемых решений.

После создания теста начинается процесс его валидации. **Валидизация** – процесс накопления подтверждений для доказательства валидности теста. Это не столько сбор доказательств валидности теста, сколько процесс выполнения действий, повышающих его валидность. Вследствие этого будет расти и доказательная база валидности теста.

Выделяют три вида валидности – *содержательную, критериальную и конструктивную*. А.Майоров приводит следующую диаграмму видов валидности:

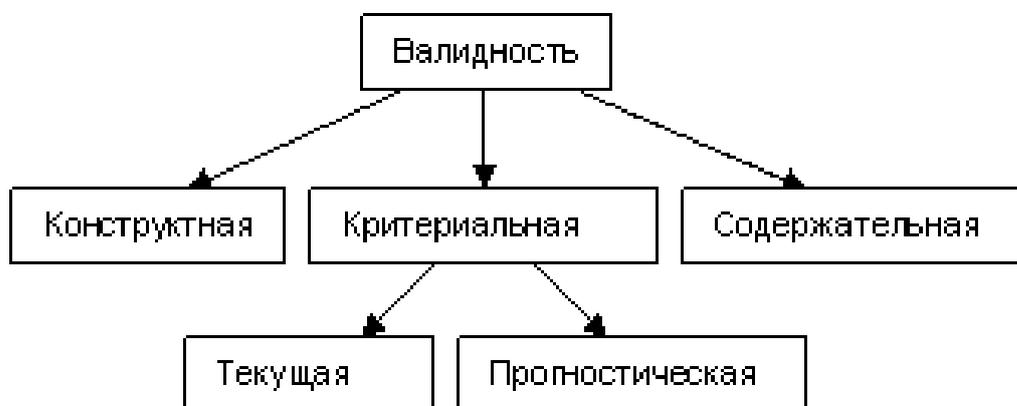


Рис. 2. Виды валидности.

Конструктивная валидность (концептуальная валидность) определяется в случаях, когда представление об измеряемом свойстве существует в форме абстрактного образа, модели. Для объяснения определенных качеств личности создается концептуальная модель, которая с помощью тестов подтверждается или опровергается.

Критериальная валидность (эмпирическая валидность) предполагает наличие внешнего критерия, корреляция с которым определяет валидность теста.

Имеется два вида критериальной валидности – текущая и прогностическая.

Текущая критериальная валидность (concurrent validity) характеризует способность теста измерять некоторые качества личности. Валидность теста подтверждается корреляцией с некоторым внешним критерием, существующим в данное время. Допустим, тест показал для некоторого испытуемого отличные знания по предмету, а школьные отметки, выставленные учителем – неудовлетворительные. Если мы в качестве внешнего, независимого и достоверного критерия выберем школьные отметки, то критериальная валидность теста – низкая, даже если он имеет высокую надежность.

Прогностическая критериальная валидность (predictive validity) характеризует способность теста предсказывать будущие качества, формирующихся в результате воздействия внешних обстоятельств или целенаправленной собственной деятельности. Этот тип валидности характеризует корреляцию результатов тестирования с внешним критерием, который появится в будущем.

Содержательная валидность (content validity) характеризует тест по степени его соответствия предметной области.

Согласно А. Анастаси, содержательная валидность означает систематическую проверку содержания теста, с тем, чтобы установить, соответствует ли оно репрезентативной выборке измеряемой области поведения. Такая процедура валидизации обычно применяется для тестов достижений.

Для обеспечения содержательной валидности необходим детальный анализ учебных программ, на основании чего составляется *спецификация* теста. Спецификация содержит перечень учебных тем, их важность, количество и тип тестовых заданий. Оценка содержательной валидности выполняется *экспертом* в данной предметной области.

Согласно П.Клайну содержательная валидность определяется следующим образом:

- 1) указать категорию лиц, для которой предназначен тест;
- 2) составить список знаний, умений, навыков, подлежащих тестированию;
- 3) выполнить внешнюю экспертизу полученного списка на предмет его полноты и обоснованности;
- 4) на основе списка составить перечень заданий;
- 5) выполнить внешнюю экспертизу полученных заданий;

б) после проверки преобразовать их в задания в *тестовой форме*. В дальнейшем, на этой основе создать *тестовые задания*, образующие тест, который *будет содержательно* валидным.

Проблема валидации психологического теста является, видимо, самой сложной в процедуре создания высококачественного измерительного инструмента.

3.6. Адаптация зарубежных тестов

Информация по тесту, предлагаемому для решения определенных диагностических задач, должна как минимум состоять из:

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

Редко какой зарубежный тест, используемый в СНГ, причем достаточно широко, соответствует всем этим требованиям. Преобладающее большинство из применяемых у нас зарубежных тестов не может быть рекомендовано многочисленным психологам-пользователям, 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. Это 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 второй 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 (Ю. Л. Ханин, 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. Д. Кэмпбелл, различая два вида перевода – **симметричный и асимметричный**, отмечает обычное для перевода стандартизированных опросников желание сохранить верность оригиналу, а в итоге «на свет появляется неуклюжая, экзотическая версия теста».

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

Преодолев лингвистические и социокультурные препятствия, в итоге получаем *новый опросник*. Поэтому 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 перетестированию; 3) анализ корреляций с релевантным критерием. Следует также отметить и специфичный для многошкальных опросников этап – проверка воспроизводимости структуры взаимоотношений между шкалами. Только после выполнения этих требований можно переходить к рестандартизации норм.

3.7. 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.

Одной из наиболее разработанных теоретических схем психологического диагноза и сегодня остается предложенная известным польским психологом Янушем 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.

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.

Порой не всегда достигаемая в психологическом диагнозе однозначность, определенность, а также ошибки считаются следствием несовершенства психодиагностических методик. Следует согласиться с А. 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 З. Плевичкой (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 количественно 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** — приписывание обследуемому черт, которых у него нет, 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.

Основные ошибки в переработке, интерпретации данных:

эффект «первого впечатления» — ошибка, основанная на переоценке диагностического значения первичной информации;

ошибка атрибуции — приписывание обследуемому черт, которых у него нет, 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.

Когнитивные искажения - это систематические ошибки в мышлении или паттерны отклонений в суждениях, которые происходят в определённых ситуациях. Когнитивные искажения являются примером эволюционно сложившегося ментального поведения. Некоторые из них выполняют адаптивную функцию, поскольку они способствуют более эффективным действиям или более быстрым решениям. Другие, по-видимому, происходят из отсутствия соответствующих навыков мышления, или из-за неуместного применения навыков, бывших адаптивными в других условиях.

Принятие решений и искажения, связанные с поведением

- **Эффект повального увлечения** — тенденция делать (или верить в) вещи, потому что много других людей делают это (или верят в это). Относится к групповому мышлению, стадному поведению и маниям.

- **Ошибка, связанная с частными примерами** — игнорирование доступных статистических данных, в пользу частных случаев.

- **Слепое пятно в отношении когнитивных искажений** — тенденция не компенсировать свои собственные когнитивные искажения.

- **Искажение в восприятии сделанного выбора** — тенденция помнить свои выборы как более правильные, чем они были на самом деле.

- **Систематическая ошибка, связанная с подтверждением** – тенденция искать или интерпретировать информацию таким образом, чтобы подтвердить имевшиеся заранее концепции.
- **Систематическая ошибка согласованности** – тенденция проверять гипотезы исключительно путём прямого тестирования, вместо того, чтобы тестировать возможные альтернативные гипотезы.
- **Профессиональная деформация** – тенденция смотреть на вещи согласно правилам, общепринятым для своей профессии, отбрасывая более общую точку зрения.
- **Систематическая ошибка различения** – тенденция воспринимать два варианта как более различные, когда они реализуются одновременно, чем когда они реализуются по отдельности.
- **Эффект вклада** – тот факт, что люди часто хотят продать некий объект гораздо дороже, чем они готовы заплатить, чтобы приобрести его.
- **Отвращение к крайним решениям** – тенденция избегать экстремальных решений, выбирая промежуточные.
- **Эффект фокусировки** – ошибка в предсказаниях, возникающая, когда люди уделяют слишком много внимания какому-то одному аспекту явления; вызывает ошибки в правильном предсказании полезности будущего исхода. Например, концентрация внимания на том, кто виноват в возможной ядерной войне, отвлекает внимание оттого, что пострадают в ней все.
- **Эффект узких рамок** – использование слишком узкого подхода или описания ситуации или проблемы.
- **Эффект воздействия рамок** – различные выводы в зависимости от того, как данные представлены.
- **Гиперболический уровень дискаунта** – тенденция людей значительно тем больше предпочитать более близкие во времени выплаты относительно выплат в более отдалённом будущем, чем ближе обе выплаты к настоящему времени.
- **Иллюзия контроля** – тенденция людей верить, что они могут контролировать или, по крайней мере, влиять на результаты событий, на которые они на самом деле влиять не могут.
- **Переоценка воздействия** – тенденция людей переоценивать длительность или интенсивность воздействия некоего события на их будущие переживания.
- **Уклон в сторону поиска информации** – тенденция искать информацию даже тогда, когда она не влияет на действия.
- **Иррациональное усиление** – тенденция принимать иррациональные решения, основанные на прошлых рациональных решениях, или оправдание уже совершённых действий. Проявляется, например, на аукционах, когда вещь покупается выше её стоимости.
- **Отвращение к потере** – отрицательная полезность, связываемая с потерей объекта, оказывается больше, чем полезность, связанная с приобретением его.

- **Эффект знакомства с объектом** – тенденция людей выражать необоснованную симпатию к некому объекту только потому, что они знакомы с ним.

- **Эффект морального доверия** – человек, относительно которого известно, что у него нет предубеждений, имеет в будущем большие шансы проявить предубеждения. Иначе говоря, если все (в том числе он сам) считают человека безгрешным, то у него возникает иллюзия, что его любое действие также будет безгрешным.

- **Потребность в завершении** – потребность достигнуть завершения в важном вопросе, получить ответ и избежать чувства сомнений и неуверенности. Текущие обстоятельства (время или социальное давление) могут усилить этот источник ошибок.

- **Потребность в противоречии** – более быстрое распространение более сенсационных, цепляющих за больные темы или возбуждающих дух противоречия сообщений в открытой печати. А.Гор утверждает, что только несколько процентов научных публикаций отвергают глобальное потепление, но более 50 % публикаций в прессе, рассчитанной на широкую публику, отвергают его.

- **Отрицание вероятности** – тенденция полностью отвергать вероятностную проблематику при принятии решений в условиях неопределённости.

- **Недооценка бездействия** – тенденция оценивать вредоносные действия как худшие и менее моральные, чем в равной степени преступное бездействие.

- **Отклонение в сторону результата** – тенденция судить о решениях по их окончательным результатам, вместо того, чтобы оценивать качество решений по обстоятельствам того момента времени, когда оно было принято. («Победителей не судят».)

- **Предпочтение нулевого риска** – предпочтение уменьшить какой-то один маленький риск до нуля тому, чтобы значительно уменьшить другой, больший риск. Например, люди предпочли бы уменьшить вероятность террористических актов до нуля тому, чтобы резко снизилась аварийность на дорогах, даже если бы второй эффект давал бы больше сохранённых жизней.

3.8. 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», «интроверсия», «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 **идиографический** подходы.

Номотетический подход предполагает существование некоторых общих законов, справедливых для всех явлений данной области исследований. Применительно 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 соглашались 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. Но невозможно вести научное исследование личности, предполагая, что каждое ее проявление своеобразно, лишено общего. Противопоставленность номотетического и идиографического подходов в зарубежной психологии личности – следствие игнорирования диалектических связей, существующих между единичным, особенным и всеобщим.

Известная уязвимость номотетического подхода заключается в том, что мы можем без труда привести множество примеров, доказывающих ситуативную специфичность в проявлении любой психологической черты. Обнаружив интровертированность индивидуума, нельзя сделать вывод 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.

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». Проверка этой гипотезы осуществляется «применительно к **внушаемости как свойству личности** и во всем ей противоположному явлению – **коллективистическому самоопределению** как феномену межличностных отношений в группе». 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 обезличенностью – в нем, как правило, не затрагивается личностно значимое. На деле происходит преобразование не личностных качеств, а экспериментально фиксируемых феноменов, порожденных межличностными отношениями. Внушаемость как свойство личности не может превратиться в коллективистическое самоопределение. Это произойдет с 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. Но они в то же время и явления индивидуально-психологические. Нет 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 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 диспозиционную последовательность. Отказ от диагностики свойств, качества лишает психологию средств описания и понимания личности, превращает ее в некую теоретическую абстракцию.

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.

В эмпирическом психологическом исследовании личность предстает в

единстве социального и природного. Индивидуальное 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 индивидуальных качеств в жизнь личности (Асмолов, 1986; и др.). К сожалению, многие бесплодные «методологические» споры о «личностном и индивидуальном» 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 Б. 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**. Экспериментальные исследования личности порождают знания, используемые, прежде всего, в рамках теоретического познания. При этом за теоретическим познанием признается право на собственный концептуальный аппарат, а само познание может происходить и во внеэкспериментальной форме (самостоятельное развитие концептуального аппарата, мысленный эксперимент и т. п.). В психодиагностике происходит подобное (хотя и без должного методологического обоснования и анализа) развитие собственного концептуального аппарата, как говорилось выше, по двум направлениям: измеряемой и неизмеряемой индивидуальности. В этих двух направлениях сформировались системы понятий, конструкторов, отражающих собственные предметы и средства их познания. С признанием этого факта возникает задача развития концептуального аппарата психологии измеренной индивидуальности, осмысления его межпредметных связей и, прежде всего, с теоретическим описанием личности.

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, в 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 по 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 психодиагностического 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. П. 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 ниже располагающиеся 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 непосредственно наблюдаемых результатов психодиагностического исследования.

Лекция 4. Личностные опросники.

4.1. Определение личностных опросников.

Личностные опросники – классический образец субъективного диагностического подхода. Опрос – один из наименее надежных способов получения знания о личности, и поэтому 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. Вудвортом (Woodworth, 1917) «Бланк 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 через 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». В конце 1960-х гг. их, как и другие психодиагностические методики, начинают активно применять вплоть до того, что возникает, по мнению Б. В. Зейгарник (1971), «эпидемия опросников». Характеризуя эту «эпидемию», следует заметить, что действительно, к началу 1940-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.

4.2. Виды опросников, формы вопросов и представления результатов

Личностные опросники внешне представляют собой разной величины перечни вопросов или утверждений, на которые обследуемый должен отвечать в соответствии с предложенной ему инструкцией. Количество вопросов (утверждений) значительно варьирует. В некоторых опросниках до 20 заданий, в других – несколько сотен (например, ММРІ состоит из 550 утверждений). Множество личностных опросников, разработанных к настоящему времени, **по 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)

В 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 принципа (например, ММРІ).

Наконец, все личностные опросники могут быть разделены:

1. для измерения одного качества (свойства) – одномерные;
2. нескольких качеств – многомерные.

Фактически все опросники могут быть использованы не только для:

1. индивидуального, но и 2. 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. 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. Например: «Я всегда в состоянии строго контролировать проявление своих чувств». Варианты ответов: «да», «нечто среднее», «нет».

3. Вопросы, предусматривающие ответы типа «правда – ложь», или так называемые альтернативные задания. По существу они мало отличаются от дихотомических («да – нет»). Например: «Я ненавижу втискиваться в переполненный автобус». Варианты ответов: «правда», «ложь».

4. Вопросы, предусматривающие ответы типа «нравится – не нравится» (одно слово или фраза). Редко используемая форма вопросов.

5. Вопросы, предусматривающие ответы по рейтинговым шкалам. К вопросам прилагаются шкалы: скажем, 7-балльная 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».

6. 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 обуславливается смысловыми особенностями вопроса (утверждения). Например, «Бывают периоды, когда мне трудно удержаться от жалости к самому себе». Варианты ответов: «часто», «иногда», «никогда».

7. 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 нечего делать, я могу...». Варианты ответов: а) позвонить другу (подруге), чтобы поболтать; б) заняться разгадыванием кроссвордов или чтением; в) пойти на джазовый концерт.

Получаемые с помощью личностных опросников данные приводятся в виде количественных оценок, которые в многомерных шкалах, как правило, преобразуются в разнотипа стандартизированные показатели. Результаты для наглядности могут быть представлены, например, в виде «профиля личности» или «дискограммы».

4.3. Проблема достоверности личностных опросников. Факторы, детерминирующие ответы на вопросы

Личностные опросники нередко оказываются объектом критики: в силу того что самоописание 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 по той же самой шкале. В ходе многочисленных исследований было установлено, что к факторам, искажающим достоверность ответов, относятся те, которые имеют **установочную природу**. 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.

Исследования, в которых изучались социально одобряемые ответы, позволяют сделать следующие заключения:

а) у большинства испытуемых определенного общества (общественной группы) наряду с разными 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 опросников;

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.

Социально одобряемые ответы – лишь одна из установок, с которой может встретиться психолог. Описаны и другие установки. Одна из них (описанная первой) **установка на согласие** – 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.

Другая установка, с которой нередко приходится иметь дело, **установка на неопределенные ответы**. 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 тип 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. П. Клайн (1994) отмечает, что неопределенные ответы часто возникают, когда крайние варианты не затрагивают испытуемого, безразличны для него.

Еще одна установка называется **установкой на «крайние» ответы**. 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. Бергом (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. Анастаси, прошли через два этапа. Первоначально установки полагались источником ошибок, и в связи с этим прилагались значительные усилия для устранения их влияния. Позднее эти установки были поняты как индикаторы личностных особенностей и обозначены понятием «стиль 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. Анастаси, исходя из их стилевых свойств.

Понимание вопросов и изменчивость ответов

Еще 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.

Лекция 5. Особенности измерение интеллекта.

5.1. Проблема измерения интеллекта.

Проблема измерения интеллекта – 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.

В СССР тесты интеллекта широко применялись в 1920-1930-е гг. Прекращение тестирования по идеологическим соображениям в середине 1930-

х гг. лишило психологию инструментов измерения уровня интеллектуального развития.

В зарубежной психодиагностике сформировалась **психометрическая модель интеллекта**, которая обычно признается традиционной. Эта модель базируется на следующих положениях.

1. Допускается существование единой всепроницающей способности, названной общим интеллектом, или G

2. Общий интеллект имеет биологическую основу, а в соответствии с этим высоко коррелирует с наследственностью (h) и различными психофизиологическими показателями.

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 т. д. и т. п.

5.2. Подходы к определению интеллекта.

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. Нельзя 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:

• Интеллект – это то, что измеряется тестами интеллекта.

Первым определением интеллекта как того, что измеряют тесты, предложил **Эдвин Боринг** (Boring, 1923). Данная точка зрения свидетельствовала об отсутствии единой позиции в понимании интеллекта. Определяя интеллект подобным образом, исследователи, вероятно, стремились выразить то, что речь идет не об интеллекте в бытовом значении этого слова, а интеллекте, определенном на основе успешности решения разного рода задач, *приближенных* к тем, которые человек решает в повседневной жизни.

• Интеллект – это обобщенная способность к обучению.

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, Анастаси 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). Но 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 жизненными ситуациями.

Интеллект – это способность к отвлеченному, абстрактному мышлению.

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. Нетрудно представить, что если интеллект явно больше того, что измеряется интеллектуальными тестами, то тем более не исчерпывается способностями к концептуализации и абстрактному рассуждению.

Интеллект – это то, что обеспечивает эффективность адаптации, поведения в сложной среде.

Определение интеллекта через приспособительную деятельность находит все больше сторонников. Для Пиаже (Piaget, 1960) 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. 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. Нас, 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».

5.3. Тесты для измерения интеллекта, их виды

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**» (*general abilities 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 типа заданий тесты подразделяются на: **вербальные** (например, тест классификации слов) и **невербальные** (например, матрицы Равена). 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** (А. Анастаси). Эти тесты предназначены для обследования младенцев, лиц с 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.

Тесты, 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. В последние десятилетия на Западе весьма популярна теория, согласно которой интеллект подразделяется на **текущий** и **кристаллизованный** (в рамках школы, признающей общность всех способностей). Отсюда полагается и существование тестов, измеряющих тот или иной тип интеллекта.

5.4. Структура интеллекта

Первые исследования по структуре интеллекта начались на рубеже XIX и XX вв.

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 перекрывающиеся 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 и практическо-механического интеллекта. Они также могут подразделяться: 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.

Иерархический подход к структуре интеллекта в дальнейшем получает развитие в работах многих психологов, примыкающих к английской психологической школе, и по сей день в той ли иной форме сохраняет свое значение в исследованиях этой школы. Примером может служить современная теоретическая модель теста Стэнфорд-Бине. Более того, иерархический подход был реализован и в описании личностных черт, что наиболее ярко представлено в известных работах Ганса Айзенка.

5.4.1. 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 «Перекрестки человеческого разума» (*Crossroads in the Mind of Man: A Study of Differentiable Mental 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 и 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.

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 иные функции (возможности) мозга необходимы индивидууму при решении 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**.

Было 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. п. 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);

- *M* — **ассоциативная память** (измеряется с помощью тестов на запоминание парных ассоциаций);

- *P* — **скорость восприятия** (измеряется с помощью заданий на быстроту и точность охватывания визуальных подробностей, сходства и различия);

- (*R*) — **индуктивное мышление** (измеряется с помощью заданий, требующих нахождения некоторого правила их решения).

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.

5.4.2. Модель интеллекта по Гилфорду

Необходимо сразу подчеркнуть, что для американского психолога Гилфорда (1967) факторный анализ – средство подтверждения теоретической обоснованности 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**. Гилфорд различает пять типов операций, составляющих первое измерение модели: **понимание информации (С)**, **запоминание (М)**, **дивергентное мышление**, или производство логических альтернатив, связанных с предъявляемой информацией (**D**), **конвергентное мышление**, или производство логически обоснованных выводов (**N**) и **оценивание** – сравнение и оценка информационных единиц по определенному критерию (**E**).

Второе измерение определяется в терминах содержания или форм предъявления информации. Предъявляемая информация, согласно Гилфорду, может быть **образной (F)**, **символической (S)**, **семантической (M)** и **поведенческой (B)**.

Третье измерение – это продукт, результат приложения определенной интеллектуальной операции к конкретному содержанию. Результаты предстают в виде относительно отдельных элементов, единиц (U), классов (C), отношений (R), систем (S), трансформаций (T) и импликаций (I). 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.

Например, способность распознавания в изображениях скрытых, «зашумленных» объектов получает обозначение *CFU* (операция – обнаружение, узнавание; содержание – образное; результат – единица, элемент информации). Способность к оценке мотивов поведения другого человека – *CVI* (операция – распознавание; содержание – поведение; результата – импликация, или вывод, логически связанный с информацией, но 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.

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.

5.4.3. Модель интеллекта по Г. Айзенку

Другая внефакторная модель интеллекта разработана Г. Айзенком (1979), который примыкает к английской психологической школе, постоянно подчеркивающей значение генерального фактора. Эта модель заимствует определенные элементы схемы Гилфорда. Схематически его модель также выглядит как куб, 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.

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.

5.4.4. Модель интеллекта по Кеттеллу

Среди современных моделей структуры интеллекта можно упомянуть наиболее разработанную, концепцию, предложенную Кеттеллом. В этой концепции предполагается, что фактор *G* складывается из двух общих факторов, которые получили названия **интеллекта** текучего (*gf*) и интеллекта кристаллизованного (*gc*).

Кеттелл выделил два основания формирования интеллекта: природных и приобретенных. **Природно 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, представляющего 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 мозга и оказывают влияние все познавательные процессы. Предполагается, что наиболее общий из факторов, относящихся к центральным способностям, - *g*, 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**. 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. На противоположном полюсе располагаются факторы-операции. Однако текучий интеллект оказывает влияние на развитие каждого фактора-операции (например, по отношению к приобретаемым навыкам индивидуальный уровень *gf* будет определять скорость обучения им). Локальные способности занимают промежуточное место, они формируются как за счет среды, так и за счет наследственности. Они 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.

На первый взгляд может показаться, что в теории раскрывается взаимодействие среды и наследственности 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.

5.4.5. Модель интеллекта по Стернбергу

Роберт Стернберг (Йельский университет) разработал трехкомпонентную 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. 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 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. Решение этих задач связаны с географическими, национальными и экономическими условиями жизнедеятельности.

Стернберг выделил характеристики, наиболее важные для интеллектуального функционирования в период взрослости: *приспособление к повседневной жизни, демонстрация социальной компетентности, демонстрация легкости решения новых проблем и развитые вербальные способности.*

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 **метакомпоненты**. 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).

В 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 могут принять автоматический характер.

Лекция 6. Особенности проективных методов в психодиагностике.

6.1. Предыстория проективных методов.

Истоки проективной техники следует искать в исследованиях Ф. Гальтона, 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 нередкоскрытые переживания – комплексы личности.

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.

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 З. Фрейдом случаях истерии.

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).

В конце XIX — начале XX в., стремясь исследовать воображение, Ф. Е. Рыбаков в России, А. Бине 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.

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 (ТАТ). Ранее появившиеся методики, а к ним относится и опубликованный в 1922 г. самый известный в мире тест Роршаха, *были осмыслены с позиций проективного подхода*, сформировавшегося позднее.

6.2. Проблема возникновения проективных методов

Проективные методики появились в противовес традиционным.

На развитие проективных методов первоначально все же большее влияние оказал психоанализ, потому что именно в нем содержались идеи бессознательного, проекции. Практически все создатели ведущих проективных методов были связаны так или иначе с психоанализом, будучи психоаналитиками сами, либо находясь под обаянием этого учения. Например, Герман Роршах был прежде всего психоаналитиком, а затем уже создателем проективного метода.

Он стремился верифицировать и структурировать те способы получения данных, которые уже сложились в практике психоаналитической работы. В своем толковании чернильных пятен, он подчеркивал, что центр обозначает сознательные функции, истолкование движений и цвета ближе к бессознательному, нежели истолкование форм, а истолкование цвета говорит прежде всего об аффектах, связанных с влечениями (Вальзер Г.Х., 2001). Гештальтпсихология же скорее задавала форму новым видам исследования и поставляла новые способы обоснования.

Деятельность Давида Рапапорта — одного из ведущих специалистов в области проективных методов — была проникнута желанием установления взаимосвязи между психоаналитическими представлениями, с одной стороны, и моделями и эмпирическим материалом академической психологии — с другой.

Другим толчком для возникновения проективных методов изнутри самого психоанализа явилось идущее от Фрейда желание научно доказать правомерность фактов, феноменов, открытых в рамках психотерапевтической практики.

Другим источником проективной методологии является методология психоанализа и глубинной психологии вообще.

Для обозначения определенного типа психологических методик понятие проекции впервые используется Л. Франком в 1939 г. В 40-50 годы различные авторы, работающие в области проективной методологии, задаются вопросом о ее теоретических основах, основных принципах построения и т.д.

Леопольд Абт (1950) выделяет следующие параметры, вытекающие из анализа указанных направлений, которые являются принципиальными для

проективных методов.

1) Концептуальное единство в представлениях о структуре и развитии личности. Сложноструктурированное Я З. Фрейда принципиально не отличается от личности, разделенной на регионы, К. Левина.

2) Целостность и представление о приоритете целого над частями, представление об индивиде как саморегулирующейся системе, развиваемое в гештальтпсихологии.

3) Связь психологических механизмов и динамизмов, функционирующих в индивиде, глубинная связь между личностью и социальным окружением, а также культурой, развиваемая как в психоанализе, так и в гештальтпсихологии.

4) Использование гипотетико-дедуктивного метода, наличие многочисленных моделей для объяснения происходящих с индивидом процессов. Системная точка зрения на происходящее с индивидом, рассмотрение индивида через призму многочисленных ситуаций, в которые он включен.

5) Психологический детерминизм. Все психологические феномены имеют причину и смысл, а также практическую функцию, относящуюся к психобиологии всего организма.

Это сходство в том, что и психоанализ и гештальтпсихология являются феноменами новой психотехнической культуры (Олешкевич В.И., 1997). И в одном, и в другом направлении ведущим, структурирующим психотехническим схематизмом является схема осознания (понимания, усмотрения), что осуществлено на разном материале: в гештальтпсихологии это показывается на материале восприятия, мышления, решения творческих задач, а в психоанализ — на психотерапевтическом материале.

6.3. Теоретические положения и проблемы проективной психологии Л. Абта.

Исходя из приведенных выше утверждений, Л.Абт (1950) формулирует теорию проективной психологии. Приведем ее основные положения (излагаемые под соответствующими номерами), особо акцентируя проблемные точки, требующие обсуждения.

1. Личность — процесс, а не скопление статических черт, использующихся индивидом в ответ на раздражители. В динамическом рассмотрении личности особенно важным предстает временной аспект. Проективное поведение можно представить в лучшем случае как поперечный срез всего личностного процесса. Он соответствует лишь части растянутого во времени целого, которым является личность. Специалист, работающий с проективными методами, должен быть готов выйти за пределы проективного поведения самого по себе посредством процесса умозаключения, а далее прийти к образу субъекта, включающему что-то из истории его прошлой жизни и некоторые его ориентации на ближайшее будущее. После этого он должен

быть готов подвести полученные данные об индивиде под определенную теорию личности, либо одну из интерпретационных моделей, существующих в психоанализе и гештальтпсихологии.

2. Личность, изучаемая проективными методами, испытывает постоянное влияние, с одной стороны, взаимодействия индивида с собственными физическими и социальными средами, а с другой стороны, силы его потребностей. С этой позиции, личность является процессом, используемым индивидом, для организации своего опыта в связи с различного рода внешними и внутренними изменениями. Культура и личность неразделимы.

В проективной психологии поведение всегда изучается как функция взаимоотношения «человек-ситуация» («теория поля» как опора для такого анализа), и динамические термины, описывающие эти взаимоотношения, унаследованы из гештальтпсихологии и психоанализа.

3. **Изучение** и рассмотрение личности обязано быть чем-то вроде временного гештальта, и поэтому требуются данные продольного (генетического) подхода к личности. Проективные методы — это поперечные аналитические попытки создать наиболее существенные серии заключений относительно значимых генетических факторов, формировавших личность, как это представляется в каком-либо данном моменте ее жизненной истории. С помощью процесса умозаключения возможно использовать субъективные и объективные факты в методах изучения личности, чтобы подтвердить ряд динамических и генетических гипотез об индивиде.

4. **Интерес** к созданию картины "личности как целого" относится лишь к поперечной формулировке целостности и интеграции "частей-процессов" личности в данный момент истории жизни изучаемого индивида, Проективные методы не стремятся к завершенной формулировке личности в целом, а скорее стремятся дать ряд значимых описательных утверждений о личности, которые могут оказаться полезными для специфических и часто довольно узких намерений.

5. **Проективные методы** ощущают настоятельную потребность в исчерпывающей, последовательной и удобной теории личности, которая бы отвечала двудеиной цели науки: объяснению прошлого поведения индивида и предсказанию его будущего поведения. До тех пор, пока не будет наведен порядок в концептуальных понятиях (которые можно определить операционально и поместить в ключевой экспериментальный тест), проективная психология как взгляд на поведение реальных людей в реальных ситуациях будет отставать в своем развитии.

6.4. Проблемы теоретического обоснования проективных методов.

Феномен проекции.

Практика психоанализа (связанная кроме всего прочего со специфическим контингентом больных — неврозы, прежде всего) дала возможность открыть феномен переноса, на основе чего было выделено

понятие переноса. Перенос стал рассматриваться как неосознанное перенесение на психотерапевта восприятий, мыслей, фантазий, чувств, переживаний, связанных со значимым лицом из прошлого пациента, и изначально предназначенных этому лицу. Наряду с открытием переноса обнаруживались и защитные механизмы, одним из которых являлась проекция. И тогда, помимо укорененности в реальной психоаналитической практике, понятие проекции стало разрабатываться и теоретически в рамках идеи защитных механизмов.

Впервые проекция была обнаружена З. Фрейдом в паранойе. Как отмечалось, мучительные ненавистные влечения параноика проецируются вовне ради избавления от них, но, тем не менее, исторгающий не может отринуть их навсегда, и окрашенные злобой представления возвращаются в виде болезненных самобичующих упреков. Таким образом, при неизменности содержания представлений меняется их месторасположение, субъективный источник.

В последствии была открыта фобическая проекция, при которой выталкиваются вовне страхи, опасные для Я-влечения, так что субъект вынужден «убегать» от опасности, якобы исходящей извне, а на самом деле изнутри. Проекция при паранойе отличается от фобической также и типом катексиса: если в первом случае катексис нарциссический, то во втором – либидозный.

Возвращаясь к пониманию З. Фрейдом проекции, подчеркнем, что проекция, в его понимании, была, прежде всего, защитным механизмом, тем, что потом начали называть защитной проекцией, т.е. неосознаваемым механизмом, посредством которого чувства, неприемлемые для субъекта (для его нравственной инстанции) приписываются внешнему объекту и проникают таким образом в сознание (в «Я») в качестве измененного восприятия внешнего мира. Таким образом, проекция наряду с другими защитными механизмами возникает в случае конфликта между Ид и Супер-Эго, являясь своеобразным примирителем, позволяющим разрешить возникшее противоречие между непосредственным влечением и социальными нормообразованиями, что ведет к частичному снижению тревоги. С другой стороны, проекция позволяет косвенным образом, через другого (или другое) выразить подлинные импульсы индивида под видом защиты от врагов. Итак, помимо указанной функции интеграции и сохранения целостности и идентичности индивида защитные механизмы выполняют и адаптивную функцию по отношению к реальности.

Для З.Фрейда важна, прежде всего, не проекция сама по себе, а то, что через нее проявляется бессознательное, Эго, а также его структура, совокупность и иерархия его функций. Важна вообще структура и динамика психической жизни. Проекция же является одним из феноменов, механизмов функционирования психической организации. Последнее утверждение справедливо и с теоретической точки зрения (концепции З.Фрейда), и со стороны его практических изысканий или практических источников психоаналитической концепции. Кроме того, З.Фрейд считал, что проекция наряду с интроекцией играет центральную роль в образовании внешнего и

внутреннего мира. На организмическом уровне интроекции как отражению процесса вбирания, заглатывания противостоит проекция в качестве процесса опорожнения и исторжения.

Позднее З.Фрейд вводит понятие проекции в качестве первичного психологического процесса уподобления воспринимаемой реальности внутреннему миру. Эта дефиниция частично содержится также и в раннем определении, но отличается специфическим обобщением содержания. Проекция понимается здесь шире самой функции защиты эго, выносится за пределы его функций.

Развивая точку зрения З.Фрейда, можно обозначить как проективное всякое поведение, соответствующее принципу удовольствия. И тогда это понятие приобретает совсем иной оттенок. Во-первых, оно является обобщением всей психоаналитической феноменологии, которая всякую психологическую реальность рассматривает, прежде всего, в контексте мотивации. Это весьма сильное и существенное обобщение, указывающее на опосредование потребностью индивида всякой психической активности. Это указание на факт субъективности всякого поведения.

«Проекция не создана для отражения душевных переживаний, она имеет место и там, где нет конфликтов», - пишет З. Фрейд. Выделяют атрибутивную проекцию –не привязанная к сфере бессознательного, вечно конфликтующего с сознанием, а понятая как человеческая особенность, без которой нет *собственного* видения предметов и явлений окружающей действительности. Прав Т. Шибутани (1969), писавший о том, что люди воспринимаются как живые лишь тогда, когда на них **проецируются** вполне определенные, хорошо осознанные переживания и способности.

Апперцепция — это значимая интерпретация организмом воспринятого. При этом предполагается возможное существование процесса неинтерпретированного восприятия, а каждая субъективная интерпретация составляет динамически значимое **«апперцептивное искажение»**. Помимо проекции выделяются другие формы апперцептивного искажения, отличающиеся от проекции. Отличие это в возможности *осознания* допускаемого искажения (так называемая простая проекция, сенсбилизация, экстернализация, аутическое восприятие).

«Аутической проекцией» было названо явление, в основе которого лежит детерминированность восприятия актуальными потребностями человека. Этот феномен был обнаружен в ходе демонстрации обследуемым на экране на сфокусированных изображениях разных объектов. Оказалось, что изображения пищи ранее распознаются голодными, чем сытыми, это и было названо «аутизмом».

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 **«Симильятивная 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).

«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.

2. Теоретическое обоснование проективной методологии в отечественной психологии.

Начиная с конца 60-х годов проективные методы начинают использоваться и в отечественной психологии, получая теоретическое обоснование через понятие «установки» (Норакидзе В.Г 1975), «личностного смысла» и «индивидуального стиля личности» (Соколова Е.Т., 1980,1989, 1995), а впоследствии «жизненных отношений», «жизненного смысла» и «смысловых структур личности», представляющих собой превращенную форму жизненных отношений (Д.А. Леонтьев, 1998).

Остановимся подробнее на обосновании проективного метода в рамках направления, разрабатываемого Е.Т. Соколовой (1976, 1980, 1989, 1995), как наиболее теоретически фундированного. Согласно развиваемым автором представлениям, феномен проекции может быть адекватно понят в терминах личностных смыслов и соответствующих действий (внутренних и внешних) субъекта по поиску или сокрытию, маскировке "истинных" смыслов Я. "... в основе действенности проективного метода лежит факт пристрастности человеческого сознания. Психический образ действительности не просто находится в отношении подобия с воспринимаемым объектом, главная его особенность состоит в том, что он является «сколком» целостной, субъективно окрашенной и пристрастной «картины мира» — в присутствии «Я» (1995, с.41). Стабильная конфигурация таких действий образует индивидуальный стиль личности.

Главное достоинство проективных методов, как считает Е.Т. Соколова, состоит в том, что они позволяют совместить две исследовательские позиции при анализе содержания — внешнюю, объективную, и внутреннюю, феноменологическую. Проективный текст, как пишет Е.Т. Соколова, предоставляет возможность «услышать» это содержание (имеется в виду содержание внутреннего, феноменологического поля самосознания) на «языке» самого обследуемого (а как это для тебя?), сохранив присущий ему «грамматический» и «лексический» стиль».

Проективные методы позволяют, по мнению, Л. Франка, выявить способ организации опыта личности, раскрыть его или, по крайней мере, проникнуть в сущность внутреннего мира смыслов, значений, паттернов и чувств, свойственных индивиду.

Л. Франк выделяет следующие признаки общие для всех проективных методик, вышедшие во все руководства по этой теме:

1. Неопределенность (слабоструктурированность), неоднозначность стимульного материала.
2. Отсутствие ограничений в выборе ответов.
3. Отсутствие "правильных" и "неправильных" ответов, даваемых испытуемым.

6.5. Проблема методологического анализа проективных методов

Проблема анализа и классификации проективных методов

В начале мы попробуем показать, что выделенные параметры могут быть использованы для более точного анализа проективных методов, а также для соответствующей их классификации. Далее мы остановимся на аналитическом описании отдельных проективных методик.

Пройдемся еще раз по выделенным параметрам. Первые два параметра ("снятие давления" и создание условий для спонтанности), в принципе, так или иначе участвуют во всех проективных методах, являясь общими условиями, которые задает проективная методология.

Перейдем к третьему параметру – задаче. В каждом проективном методе испытуемому предъявляется своя задача. Например, в ТАТе – «рассказать рассказ», в тесте Роршаха – определить, на что похоже пятно, в рисуночных методах – создать рисунок на определенную тему и т.п. Здесь важно то, что исследуемое в проективном методе самосознание должно проявиться в ходе выполнения определенной задачи, следовательно, функционирования определенной деятельности, деятельности восприятия и толкования; рассказывания; рисования.

Следующий параметр – инструкция. Далее возможно анализировать инструкции, задаваемые в проективных методах, по содержанию. И здесь на одном полюсе расположатся развернутые инструкции, в которых описывается процесс, особенности, структура деятельности, а также более или менее определенная структура получаемого продукта (например, ТАТ). На другом полюсе будут инструкции исключительно целевые и тематические (например, "нарисуй человека" и др.), когда задается только общая тема для проекции внутреннего опыта. В последнем случае параметр инструкции тоже используется, но при изучении специфики реализации, конкретизации ее испытуемым (например, когда мы смотрим, какого человека нарисовал испытуемый и т.д.).

Следующий параметр, определяющий ситуацию проективного эксперимента – параметр неопределенности. Как мы уже говорили, этот параметр определяет некоторую специфическую неопределенность всей ситуации проективного эксперимента целиком. С другой стороны, это

характеризует также и определенную степень фрустрации индивида. Таким образом, поведение индивида в ситуации проективного эксперимента характеризуется с точки зрения его способности выдерживать фрустрацию и специфическим образом реагировать на нее.

Наконец, последним из выделенных нами параметров является определенный образ завершенности проективной ситуации, который задается экспериментатором. Мы говорили, что сначала проективная ситуация строится как ситуация незавершенная и испытуемому дается задание, инструкция ее завершить. Но с нашей точки зрения важен также и тот момент, что во всякой проективной ситуации задается и некоторый общий образ результата, или же задается его некоторая форма. Например, в тесте Роршаха – этой формой будет являться перцептивный образ и его толкование (ответ "на что это похоже?"), в ТАТе – такой формой будет являться рассказ (точнее совокупность рассказов), в тесте незаконченных предложений таким результатом будет предложение, первая часть которого задана и т.д.

6.6. Классификация проективных методик

В литературе по проективным методикам можно встретить разные классификации этих методов. Приведенная классификация наиболее полно охватывает диапазон проективных методик.

1. Методики дополнения. Стимульный материал:

- набор слов-стимулов. От респондента требуется назвать слова, которые "приходят на ум" в связи с услышанным словом (ассоциативный тест К.Г. Юнга).

- Набор неоконченных предложений или неоконченный рассказ, которые требуют завершения ("Неоконченные предложения").

- Вопрос, на который необходимо дать определенное количество ответов ("Кто Я?").

2. Методики интерпретации. Стимульный материал - набор картинок, фотографий. От респондента требуется составить рассказ (ТАТ, РАТ, САТ) по предложенным картинкам; ответить на вопросы по предложенным ситуациям на картинках (Тест фрустрации Розенцвейга, Тест Жилия); отобрать приятные-неприятные картинки-фотографии (Тест Сонди), тест Руки (Hand- тест)

3. Методики структурирования. Малоструктурированный стимульный материал (Толкование случайных форм Г.Роршаха).

4. Методики изучения экспрессии (анализ почерка, особенностей речевого поведения).

5. Методики изучения продуктов творчества. Предметом интерпретации является рисунок, который рисует респондент ("Дом. Дерево. Человек", "Дерево", "Человек", "Два дома", "Рисунок семьи", "Пиктограмма", "

Автопортрет", "Картина мира", "Свободный рисунок", "Несуществующее животное").

6.7. Примеры анализа отдельных проективных методов

Тест Роршаха. В данной методике присутствует как внешне заданный стимул (таблица), так и стимул к определенной деятельности (инструкция). Однако параметр инструкции учитывается в целом незначительно, гораздо в меньшей степени, чем, например, в ТАТе, где фактор инструкции несет отдельное диагностическое значение. Предъявляется визуальный стимул (цветовое пятно) и фиксируется его восприятие, таким образом, субъектом осуществляется деятельность толкования стимула. Формой завершения в данном случае выступает некоторое толкование, основанное на перцептивном акте. Через восприятие проявляются определенные личностные особенности, осуществляется наложение внутренних схем восприятия на стимульный материал и отмечается их динамика, тогда проекция понимается как вынесение внутреннего опыта на внешний малоструктурированный материал. Углубление проекции достигается за счет специфической организации стимульного материала (неопределенность, структурные вариации, варьирование цвета). Таким образом, наибольшую значимость в этой методике несет параметр неопределенности. Помимо особенностей восприятия, позже в связи с таблицами теста Роршаха появляется представление о тематической их направленности (Бом Э., Loosli — Ustery M.). В этой связи осознается тот факт, что между структурными и визуальными особенностями стимула и тематическими его особенностями нет нерушимой границы, возможны различного рода взаимопереходы (так, в рисунках верх, низ и пр. имеют такое же значение, что и тематическая рядоположенность).

Методики конструирования. Испытуемому предлагается готовый материал, который организуется по элементарному принципу. Задача состоит в том, чтобы его упорядочить соответствующим внутренним представлениям образом. Поскольку предлагаемые элементы содержатся в более широком пространстве жизни, то они являются определенными константными элементами, и в этой связи предлагается задача построения "собственного мира" (инструкция присутствует как задание некоторой структуры опыта общего характера, и в дальнейшем самостоятельного значения не имеет). В связи с этим осуществляется деятельность конструирования и появляется соответствующая форма завершения тематического целого. Соответственно в этой картине, благодаря использованию постоянных деталей, должны проявиться элементы этого мира, взаимоотношения между ними, эмоциональные связи ("дальше — ближе"), т.е. его структура. Задача исследователя — из анализа этой конструкции выявить характеристики самосознания индивида. Предполагается, что личность будет включена в эту структуру и в сам процесс конструирования. В тестах такого рода важна

оппозиция "существующее на самом деле – желаемое". Проекция изучается на материале конструирования некоторого желаемого образа мира. В этом смысле предполагается, что нереализованное и реализованное, желаемое и не желаемое, удовлетворенное и неудовлетворенное определенным образом связаны друг с другом. Поскольку в данном случае проективный процесс запускается через конструирование, то должны проявиться определенные латентные, скрытые, нереализованные потребности.

Рисунок человека и другие рисуночные методы. В чем-то рисунок похож на конструирование, на рассказ, являясь просто иным средством и формой выражения. В методиках такого рода нет внешне заданного стимула, есть только стимул — побуждение к деятельности. Инструкция в данной методике задает общую концептуальную направленность, и в дальнейшем не оценивается. Неопределенность задается через неопределенность деятельности (просят нарисовать "человека", задача обща и абстрактна). Исследователь через так, задаваемую неопределенность предполагает получить концепт того целого, который предлагается к изображению (например, концепт человека, концепт семьи и т.п.). Замысел методики состоит в том, что через образ нарисованного человека возможно выражение особенностей самосознания, рисунок отражает также внутреннее пространство, является проекцией Я в этом пространстве. В рисунке семьи делается ставка на определенный возраст (детский, для которого характерно прямое, непосредственное, реалистическое отражение эмоциональных отношений, переносимых в пространство рисунка). В противоположность абстрактной задаче "рисования человека вообще" задается структура личного опыта, который наполняется семьей. Противоположного рода методикой является методика Р. Жилия, в которой ребенка просят поставить себя на определенное место в уже готовом рисунке. В этой связи если рисунок семьи является синтетической методикой, то методика Р. Жилия, напротив, аналитична, четко ухватывает форму, в которой должно проявиться то или иное содержание. По принципу аналитичности — синтетичности можно различить и другие проективные методики. Моменты аналитичности есть в каждой проективной методике, т.к. всегда задаются элементы какой-то формы. Аналитических, ограничивающих компонентов нет в свободном рисовании, позволяющем увидеть целостные импульсы. Преимущество аналитических методик — четкий ответ на поставленные исследователем вопросы, ориентированность на определенные диагностические задачи.

Методики изучения экспрессии (почерк, спонтанная речь и др.) близки к "естественному эксперименту", предполагается, что в полученных продуктах будет проявлено и самосознание человека. Таким образом, может быть исследована и спонтанная речь испытуемого, не предполагающего возможность такого анализа. Кроме того, сама речь мало поддается сознательному контролю, мы мыслим не речевыми конструкциями, но предметами, и в этой связи структурные особенности речи, будучи объективированными, мало поддаются произвольному варьированию и трансформации, при этом являясь носителями

ярко выраженного представления о себе, особенностях самосознания. При изучении экспрессии нет инструкции, предполагается, что ее анализ можно будет осуществить в рамках любой спонтанной деятельности, не важны также и параметры неопределенности и формы завершения.

Методика незаконченных предложений. Предлагается речевая деятельность (письменная или устная речь). Сам по себе параметр инструкции не оценивается. Неопределенность задается с одной стороны незаконченными предложениями, а с другой — самой предъявляемой задачей (завершить, доопределить предъявляемый аудиально либо визуально стимул). Соответственно формой завершения будет являться предложение, а также позиция его автора. В этой методике, как и в тесте Розенцвейга, в предъявляемом стимуле есть нечеткая определенность, внутри которой выделяется неопределенность. В методике присутствует явная тематическая направленность предложений, сама структура предложения задает форму выражения мысли. Таким образом, данная методика также относится к разряду аналитических, в ней присутствуют определенные структуры, в которые должно быть включено спроецированное содержание (своего рода "ловушки для сознания" А.А. Пузырей). Сам стимул обладает неопределенностью в смысле незавершенности, в отличие от различных составляющих неопределенности в ТАТе.

Тематический апперцептивный тест был разработан в Гарвардской психологической клинике Генри Мюрреем с сотрудниками во второй половине 30-х годов.

Тематический апперцептивный тест (ТАТ) представляет собой набор из 31 таблицы с черно-белыми фотографическими изображениями на тонком белом матовом картоне. Одна из таблиц — чистый белый лист. Обследуемому предъявляется в определенном порядке 20 таблиц из этого набора (их выбор определяется полом и возрастом обследуемого). Его задача заключается в составлении сюжетных рассказов на основе изображенной на каждой таблице ситуации (более подробное описание и инструкции будут приведены ниже).

В рядовых ситуациях сравнительно массового психодиагностического обследования ТАТ, как правило, не оправдывает затраченных усилий. Его рекомендуется применять в случаях, вызывающих сомнения, требующих тонкой дифференциальной диагностики, а также в ситуациях максимальной ответственности, как при отборе кандидатов на руководящие посты, космонавтов, пилотов и т.п. Его рекомендуют использовать на начальных этапах индивидуальной психотерапии, поскольку он позволяет сразу выявить психодинамику, которая в обычной психотерапевтической работе становится видна лишь спустя изрядное время. Особенно полезен ТАТ в психотерапевтическом контексте в случаях, требующих неотложной и краткосрочной терапии.

«ЦЕНТРАЛЬНЫЙ КОМИТЕТ ВКП (б) ПОСТАНОВЛЕНИЕ»

от 4 июля 1936 года

О педологических извращениях в системе Наркомпросов

ЦК ВКП(б) устанавливает, что Наркомпрос РСФСР и Наркомпросы других союзных республик допустили извращения в руководстве школой, выразившиеся в массовом насаждении в школах так называемых «педологов» и передоверии им важнейших функций по руководству школой и воспитанию учащихся. Распоряжениями Наркомпросов на педологов были возложены обязанности комплектования классов, организации школьного режима, направление всего учебного процесса «с точки зрения педологизации школы и педагога», определение причин неуспеваемости школьников, контроль за политическими воззрениями, определение профессии оканчивающих школы, удаление из школ неуспевающих и т. д.

Создание в школе, наряду с педагогическим составом, организации педологов, независимой от педагогов, имеющей свои руководящие центры в виде различных педологических кабинетов, областных лабораторий и научно-исследовательских институтов, раздробление учебной и воспитательной работы между педагогами и педологами при условии, что над педагогами был учинен контроль со стороны звена педологов – все это не могло не снижать на деле роль и ответственность педагога за постановку учебной и воспитательной работы, не могло не создавать фактическую бесконтрольность в руководстве школой, не могло не нанести вреда всему делу советской школы.

Этот вред был усугублен характером и методологией педологической работы в школе. Практика педологов, протекавшая в полном отрыве от педагога и школьных занятий, свелась в основном к ложно-научным экспериментам и проведению среди школьников и их родителей бесчисленного количества обследований в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т. п., давно осужденных партией. Эти, якобы, научные «обследования», проводимые среди большого количества учащихся и их родителей, направлялись, по преимуществу, против неуспевающих или неукладывающихся 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.

В 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».

На основании отнесения подвергшихся педологическому «изучению» школьников к одной из указанных категорий педологи определяли подлежащих удалению из нормальной школы детей в «специальные» школы и классы для детей «трудных», умственно отсталых, психо-невротиков и т. д.

ЦК ВКП(б) устанавливает, что в результате вредной деятельности педологов комплектование «специальных» школ производилось в широком и все увеличивающемся масштабе. Вопреки прямому указанию ЦК ВКП(б) и СНК Союза ССР о создании двух-трех школ для дефективных и дезорганизуемых учебу школьников Наркомпросом РСФСР было создано большое количество «специальных» школ различных наименований, где громадное большинство учащихся представляет вполне нормальных детей, подлежащих обратному переводу в нормальные школы. В этих школах, наряду с дефективными детьми, обучаются талантливые и одаренные дети, огульно отнесенные педологами на основании ложно-научных теорий к категории «трудных». Что же касается постановки дела в этих «специальных» школах, то ЦК ВКП(б) признает положение с учебной и воспитательной работой в них совершенно нетерпимым, граничащим с преступной безответственностью. «Специальные» школы являются по существу безнадзорными, постановка учебной работы, учебного режима и воспитания в этих школах отданы в руки наименее квалифицированных воспитателей и педагогов. Никакой серьезной исправительной работы в этих школах не организовано. В результате большое количество ребят, которые в условиях нормальной школы легко поддаются исправлению и становятся активными, добросовестными и дисциплинированными школьниками, - в условиях «специальной» школы приобретают дурные навыки и наклонности и становятся все более трудно исправимыми.

ЦК ВКП(б) считает, что такие извращения воспитательной политики партии в практике органов Наркомпросов могли сложиться в результате того, что Наркомпросы до сих пор находятся в стороне от коренных и жизненных задач руководства школой и развития советской педагогической науки.

Только пренебрежением Наркомпросов к руководству педагогической наукой и практикой можно объяснить тот факт, что антинаучная и невежественная теория отмирания школы, осужденная партией, продолжала до последнего времени пользоваться признанием в Наркомпросах, и ее адепты в виде недоучившихся педологов насаждались во все более и более широких масштабах.

Только вопиющим невниманием Наркомпросов к задачам правильной постановки дела воспитания подрастающего поколения и невежеством ряда их руководителей можно объяснить тот факт, что в системе Наркомпросов педагогика была пренебрежительно объявлена «эмпирикой» и «наукообразной

дисциплиной», а несложившаяся еще, вихляющая, неопределившая своего предмета и метода и полная вредных антимарксистских тенденций так называемая педология была объявлена универсальной наукой, призванной направлять все стороны учебно-воспитательной работы, в том числе педагогику и педагогов.

Только головотяпским пренебрежением к делу развития советской педагогической науки можно объяснить тот факт, что широкий, разносторонний опыт многочисленной армии школьных работников не разрабатывается и не обобщается и советская педагогика находится на задворках у Наркомпросов, в то время как представителям нынешней так называемой педологии предоставляется широкая возможность проповеди вредных лженаучных взглядов и производство массовых, более чем сомнительных, экспериментов над детьми.

ЦК ВКП(б) осуждает теорию и практику современной так называемой педологии. ЦК ВКП(б) считает, что и теория и практика так называемой педологии базируется на ложно-научных, антимарксистских положениях. К таким положениям относится, прежде всего, главный «закон» современной педологии — «закон» фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды. Этот глубоко реакционный «закон» находится в вопиющем противоречии с марксизмом и со всей практикой социалистического строительства, успешно перевоспитывающего людей в духе социализма и ликвидирующего пережитки капитализма в экономике и сознании людей.

ЦК ВКП(б) устанавливает, что такая теория могла появиться лишь в результате не критического перенесения в советскую педагогику взглядов и принципов антинаучной буржуазной педологии, ставящей своей задачей в целях сохранения господства эксплуататорских классов доказать особую одаренность и особые права на существование эксплуататорских классов и «высших рас» и, с другой стороны, физическую и духовную обреченность трудящихся классов и «низших рас». Такое перенесение в советскую науку антинаучных принципов буржуазной педологии тем более вредно, что оно прикрывается «марксистской» фразеологией.

ЦК ВКП(б) считает, что создание марксистской науки о детях возможно лишь на почве преодоления указанных выше антинаучных принципов современной так называемой педологии и суровой критики ее идеологов и практиков на основе полного восстановления педагогики как науки и педагогов как ее носителей и проводников.

ЦК ВКП(б) постановляет:

1. Восстановить полностью в правах педагогику и педагогов.
2. Ликвидировать звено педологов в школах и изъять педологические учебники.
3. Предложить Наркомпросу РСФСР и Наркомпросам других союзных республик пересмотреть школы для трудновоспитуемых детей, переведя основную массу детей в нормальные школы.

4. Признать неправильными постановления Наркомпроса РСФСР об организации педологической работы и Постановление СНК РСФСР от 7 марта 1931 года «Об организации педологической работы в республике».

5. Упразднить преподавание педологии как особой науки в педагогических институтах и техникумах.

6. Раскритиковать в печати все вышедшие до сих пор теоретические книги теперешних педологов.

7. Желаящих педологов-практиков перевести в педагоги.

8. Обязать наркома просвещения РСФСР через месяц представить в ЦК ВКП(б) отчет о ходе выполнения настоящего Постановления.

Приложение № 2

Перечень личностных опросников.

1. Личностный Опросник Бехтеревского института (ЛОБИ)

2. Методика аутоидентификации акцентуаций характера Э.Г. Эйдемиллера

3. Методика диагностики межличностных отношений Лири

4. Методика диагностики типа акцентуации характера "Чертова Дюжина"

5. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса

6. Опросник "Мини-мульти"

7. Опросник FPI

8. Опросник MMPI

9. Опросник Кеттелла (16-PF)

10. Опросник Плутчика - Келлермана - Конте

11. Опросник дезадаптивных черт характера

12. Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО)

13. Самоактуализационный тест (САТ)

14. Характерологические акцентуации личности и нервно-психологическая неустойчивость

15. Характерологический опросник Леонгарда

Опросники мотивационных особенностей.

1. Методика "Цель-Средство-Результат"

2. Опросник Реана

3. Опросник Элерса

4. Опросник для оценки потребности достижения успехов.

5. Тест на демонстративность

6. Тест на педантичность

7. Тест на силу воли

8. Шкала оценки мотивации одобрения

9. Шкала оценки потребности в достижении

Опросники установок

1. Шкала локус-контроля Дж. Роттера
2. Опросник субъективной локализации контроля (ОСЛК), разработанный С. Р. Пантелеевым и В. В. Сталиным на основе шкалы Роттера
3. Опросник уровня субъективного контроля (УСК) созданный
4. Шкала базисных убеждений" (ШБУ)
5. Опросник самооотношения (ОСО), авторами которого являются В. В. Столиц и С. Р. Пантелеев
6. Личностный опросник эмоционального отношения А. Т. Джерсайлд
7. Методика исследования самооотношения (МИС)

Опросники ценностей.

1. Морфологический тест жизненных ценностей
2. Опросник "Установки на военную службу"
3. Ориентационная анкета
4. СЖО (смысло-жизненные ориентации).
5. Самоактуализационный тест (САТ)
6. Тест Рокича "Ценностные ориентации"

Приложение № 3

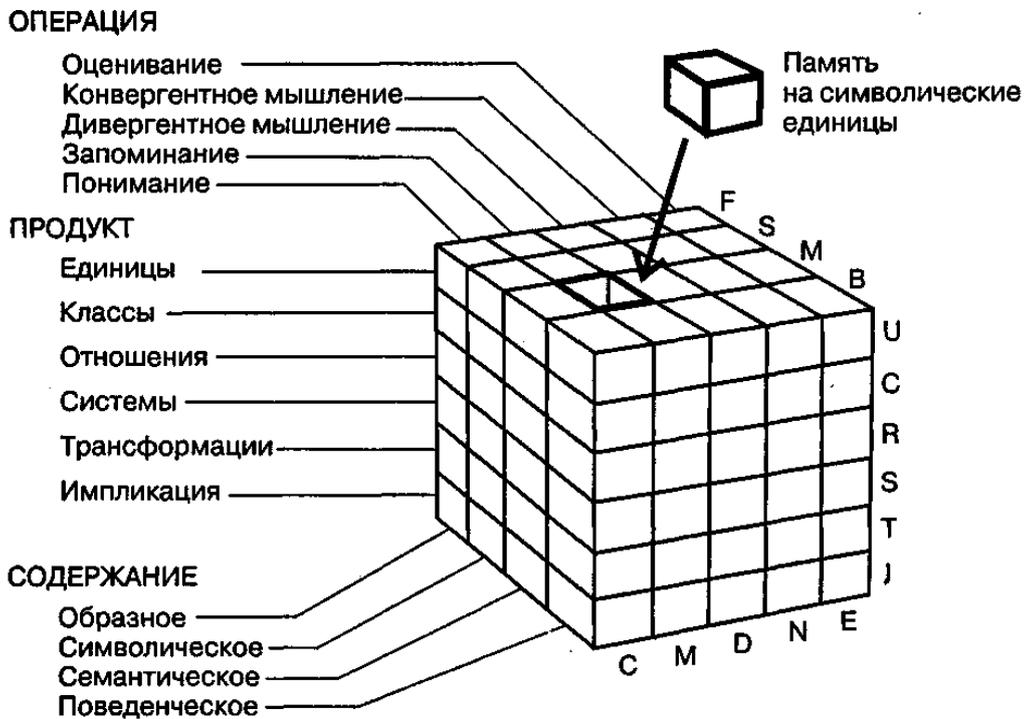
Перечень проективных методик

1. Методика «Крокодил»
2. «Семейный Тест Отношений» Бене – Антонии
3. Графическая беседа «Мой круг общения»
4. Социограмма «Моя семья» В.В. Ткачева
5. Ассоциативный цепной тест
6. Тест юмористических фраз (ТЮФ)
7. Тест эгоцентрических ассоциаций
8. Методика «Если бы ты был волшебником. Если бы у тебя была волшебная палочка»
9. Методика «Заданная сказочная ситуация»
10. Методика «Мой герой»
11. Методика «Цветовой тест отношений» (ЦТО). Детский вариант диагностики отношения к нравственным нормам
12. Цветовой тест отношений
13. Методика «Цветовая социометрия»
14. Тест «Кактус» М.А. Панфилова
15. Методика А.Н. Лутошкина «Эмоциональная цветопись»
16. Тест «Палитра чувств»

17. Тест «Сказка»
18. Детские тайны открывает сказка
19. Использование цвета в тесте «Красивый рисунок»
20. Методика «Цветик-семицветик»
21. Методика «Радости и огорчения» (методика незаконченных предложений)
22. Методика «Семейная социограмма»
23. Рассказывание историй как проективная техника
24. Психодиагностическая методика «Близнец издалека»
25. Тест Конструктивный рисунок человека
26. Методика чернильных пятен Г. Роршаха
27. Проективная методика «Игровая комната»
28. Рисуночный тест «Я и группа»
29. Тест «Я в детском саду»
30. Проективный тест «Рисунок малой группы»
31. Тест «Проективное интервью» Шванцар И.
32. Интервью «Волшебный мир»
33. Методика «Древо желаний» В.С. Юркевич
34. Проективная игра «Почта» (модификация теста Е. Антони и Е. Бине)
35. Методика «Дерево» для диагностики адаптации учащихся в школе
36. Проективная методика «Рисунок школы»
37. Методика «Дом - Дерево - Человек» Дж. Бука
38. Методика «Рисунок семьи»
39. Методика «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бэнса, С. Кауфмана
40. Диагностика внутрисемейных отношений при помощи проективной методики три дерева
41. Тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки)
42. Метод незаконченные предложения
43. Тест «несуществующее животное»
44. Проективный метод «Закончи изображение»
45. Тест цветоуказания неудовлетворенности собственным телом
46. Психодиагностический комплекс графических тестов «Свободный рисунок», «Картина мира», «Авторпортрет»
47. Тест восьми влечений Сонди и его модификация
48. Методика Рене Жилия
49. Проективный графический тест «Дерево»
50. Рисованный апперцептивный тест РАТ
51. Методика «Контурный С.А.Т. – Н»
52. Тест руки

Модели интеллекта.

Модель интеллекта по Дж. Гилфорду



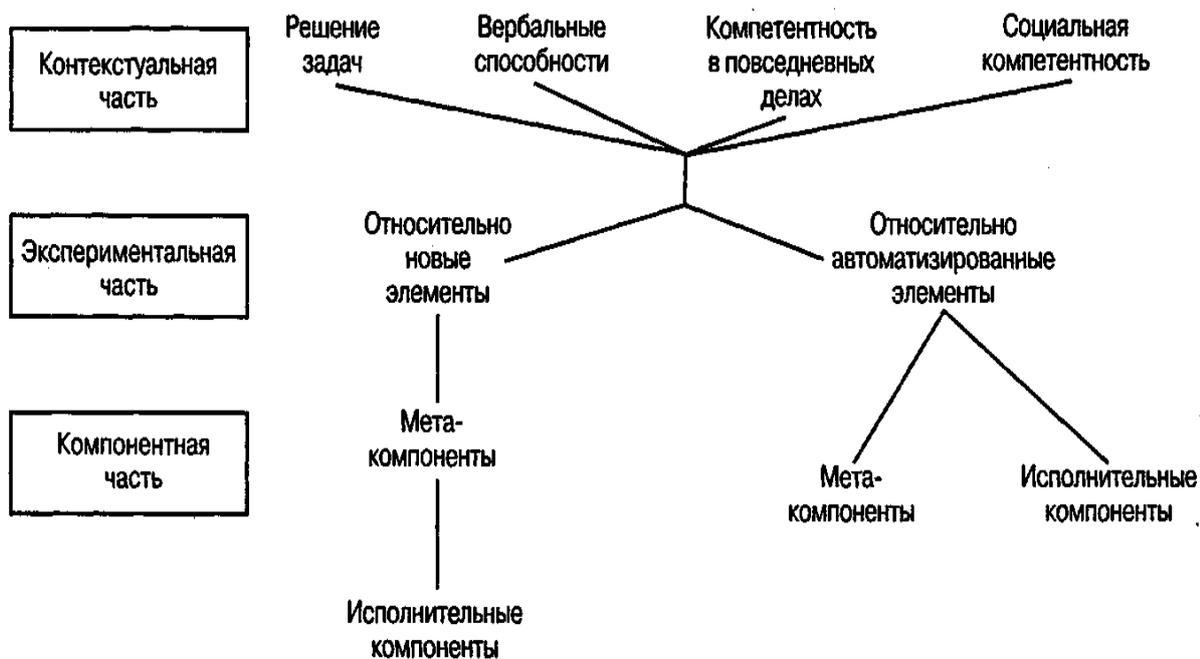
Модель интеллекта по Стэнфорду-Бине.



Модель интеллекта по Р. Кеттелла.



Модель интеллекта по Р. Стенбергу.



Список рекомендуемой литературы.

Базовая

1. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика. / Л. Ф. Бурлачук. – Спб. : Питер. – 2011. – 568 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Словник-довідник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов ; [гол. ред. В. Усманов]. – Спб.; М.; Харків; Мінськ: Питер, 2010. – 520 с. – (Майстри психології).
3. Галян І.М. Психодіагностика : навч. посіб. / І.М. Галян. – Київ : Академвадав, 2014. – 464 с.
4. Дружинін В.Н. Психологія загальних здібностей / В.Н. Дружинін ; [гол. ред. В. Усманов]. – 2-є вид. – Спб.; М.; Харків; Мінськ: Питер, 2010. – 359 с. – (Майстра психології).
5. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс : навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – Київ : Центр учбової літератури, 2016. – 388 с.
6. Загальна психодіагностика / під ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – СПб. : Изд-во «Речь», 2009. – 440 с.
7. Зелінська Я.Ц. Кризове психологічне консультування : навч. посіб. – Київ : ІПК ДСЗУ, 2017. – 173 с.
8. Корольчук М.С. Психодіагностика : навч. пос. / Корольчук М.С., Осьодло В.І. – Київ : Ельга, Ніка-Центр, 2015. – 424 с.
9. Мельничук О.Б. Основи психоконсультування та психокорекції : навч. посіб. для студентів подвійних спеціальностей із спеціальністю «Практична психологія» та спеціалізацією «Соціально-психологічна реабілітація» / О. М. Мельничук. – Київ : Каравела, 2017. – 390 с.
10. Немов Р. С. Психологія : учеб. для студентів высш. пед. учеб. закладів : у 3 кн. / Р. С. Немов. – 3-і изд. – М. : ВЛАДОС, 2010. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 632 с.
11. Практикум по психодиагностике: дифференциальная психометрика / під ред. В. В. Столина, А. Г. Шмельова. – М., 2010. – 482 с.
12. Психодиагностика в деятельности менеджера по персоналу : учеб. пособие для студентов фак. «Социальный менеджмент» / Нар. укр. акад., [каф. соц. работы и психологии]. – Харьков : Изд-во НУА, 2009. – 83 с.
13. Психодиагностика : учеб. пособие для студентов фак. «Соц. менеджмент» / Нар. укр. акад., [каф. соц. работы и психологии]. – Харьков : Изд-во НУА, 2008. – 63 с.
14. Психодіагностика : навч. посіб. для студентів соціологів / уклад. Ю.В. Кушнір ; відпов. ред. В. П. Кушнір– Донецьк: КиЦ, 2012. – 346 с.
15. Савчин М.В. Загальна психологія : навч. посіб. / М.В. Савчін. – Харків : Академія, 2018. – 344 с.
16. Соціальна психологія : навч. посіб. для здобувачів ступеня бакалавра / Н. Ю. Воляннюк, Г. В. Ложкін, О. В. Винославська, І. О. Блохіна, М. О. Кононець, О. В. Москаленко, О. І. Боковець, Б. В. Андрійцев ; КПІ ім. Ігоря Сікорського. - Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 254 с.

Дополнительная.

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / Анастаси А., Урбина С. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 688 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты : иллюстрированное руководство. – М. : ВЛАДОС – ПРЕСС, 2007. – 160 с.: ил.
3. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – СПб : Питер, 2010. – 567
4. Гребень Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов / Н.Ф. Гребень. – Минск : Современ. шк., 2007. – 488 с.
5. Ільїна Н. Загальна психологія: теорія та практикум : навч. посібник / Н.Ільїна, С. Мисник. – Київ : Університетська книга. – 2017. – 352 с.
6. Королюк Т.И. Проблема использования отчужденных психотехник в консультативной и психотерапевтической работе / Т. И. Королюк // Практ. психологія та соц. робота. – 2013. – № 2. – С. 57–63.
7. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога / Е.И. Рогов. – М. : Фолио, 2009. – 656 с.
8. Тараненко В.И. Управление персоналом, корпоративный мониторинг, психодиагностика : тесты для отбора персонала / Владимир Тараненко. – Киев : Ника-Центр, 2006. – 240 с.
9. Тітов І.Г. Вступ до психофізіології : навч. посібник / І.Г. Тітов – Київ : Академ. Вид., 2011. – 296 с.

Навчальне видання

ПСИХОДИАГНОСТИКА

Навчальний посібник для студентів 2 курсу, які
навчаються за спеціальністю
«Соціологія»

(російською мовою)

Автор-упорядник ГОГА Наталія Павлівна

В авторській редакції.

Комп'ютерний набір: *Н. П. Гога*

Підписано до друку 17.12.2019. Формат 60×84/16.

Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».

Ум. друк. арк. 5,0. Обл.-вид. арк. 4,65

Тираж 5 пр. Зам. №

Видавництво

Народної української академії

Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві

Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.

