

Том 1, № 4
2004

Учредитель

Государственный университет
Высшая школа экономики

Главный редактор

Т.Н. Ушакова

Редакционная коллегия

К.А. Абульханова-Славская
Н.А. Алмаев
Т.Ю. Базаров
В.А. Барабанщиков
А.К. Болотова
А.Н. Гусев
А.Л. Журавлев
Г.В. Иванченко
Е.А. Климов
А.Н. Лебедев
Д.А. Леонтьев
Д.В. Люсин
Н.Б. Михайлова
В.Ф. Петренко
А.Н. Подьяков
В.А. Пономаренко
И.Н. Семенов
Е.А. Сергиенко
И.Е. Сироткина
Е.Н. Соколов
Д.В. Ушаков (зам. глав. ред.)
А.М. Черноризов
В.Д. Шадриков (зам. глав. ред.)
А.Г. Шмелев
Отв. секретарь
В.В. Овсянникова
Редакторы А.В. Александрова,
О.В. Шапошникова
Переводы И.Е. Сироткиной
Корректура О.В. Гаврильченко
Компьютерная верстка
Е.А. Валуевой

Адрес издателя
и распространителя:
101990, Москва, ул. Мясницкая, 20.
Тел. 772-95-71; факс 772-95-71
E-mail: id.hse@mail.ru

Перепечатка материалов только
по согласованию с Редакцией

© ГУ ВШЭ, 2004 г.

ПСИХОЛОГИЯ

Журнал Высшей школы экономики

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретико-эмпирические исследования

Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике 3

Специальная тема выпуска:

Тесты интеллекта — продолжение дискуссии
От редколлегии (27) **Д.В. Ушаков** (28) **М.А. Холодная** (38) **Д.Б. Богоявленская** (45) **А.Г. Шмелев** (50)

Новые участники дискуссии

М.К. Акимова (57) **Л.Ф. Бурлачук** (64) **А.Н. Лебедев** (72) **А.Н. Подьяков** (75) **Е.А. Сергиенко** (81) **И.Е. Сироткина** (85)

Ответы на возражения и заключительные суждения
Д.В. Ушаков (91) **Д.Б. Богоявленская** (108)

Психология и общество

В.М. Аллахвердов. Не пора ли нынче, братья-психологи, начать новые песни и не растекаться мыслию по древу? 113

Короткие сообщения

И.Е. Высоков. Сценарии рутинной активности у врачей и программистов 126

Т.Н. Тихомирова. Влияние семейной микросреды на способности детей: роль поколений 133

Обзоры и рецензии

Жизнестойкость и уязвимость: адаптация к неблагоприятной среде в детстве. / Под ред. С. Лютар. *Рецензия О.Б. Чесноковой* 142

Научная жизнь

Ю.И. Александров, Е.А. Сергиенко. Первая российская конференция по когнитивной науке 150

Памяти **И.В. Равич-Щербо** 153

Резюме выпуска на европейских языках 154

Указатель статей, опубликованных в журнале «Психология. Журнал Высшей школы экономики» в 2004 г. 158

Vol. 1, № 4
2004

Publisher

State University
Higher School of Economics

Editor

T.N. Ushakova

Editorial Board

K.A. Abulkhanova-Slavskaja

N.A. Almaev

T.Yu. Bazarov

V.A. Barabanshikov

A.K. Bolotova

A.N. Goussev

A.M. Chernorisov

G.V. Ivanchenko

E.A. Klimov

A.N. Lebedev

D.A. Leontjev

D.V. Lyusin

N.B. Michailova

V.F. Petrenko

A.N. Poddiakov

V.A. Ponomarenko

I.N. Semenov

E.A. Sergienko

V.D. Shadrnikov (Vice Editor)

A.G. Shmelev

I.E. Sirotkina

E.N. Sokolov

D.V. Ushakov (Vice Editor)

A.L. Zhuravlev

Managing Editor

V.V. Ovsjannikova

Translation I.E. Sirotkina

Copy editing A.V. Alexandrova,

O.V. Shaposhnikova,

O.V. Gavrilchenko

Page settings E.A. Valueva

Publisher and Distributor's

Address:

ul. Myasnitskaya, 20, 101990,
Moscow, Russia.

Tel. 772-95-71; fax 772-95-71

E-mail: id.hse@mail.ru

No part of this publication may
be reproduced without the prior
permission of the copyright owner

© SU HSE, 2004

PSYCHOLOGY

the Journal of the Higher School of Economics

CONTENTS

Theoretical and Empirical Research

R.D. Roberts, G. Matthews, M. Zeidner,

D.V. Lyusin. Emotional Intelligence:

Theory, Measures, and Applications 3

Special Theme of The Issue. Intelligence Tests: a Follow-up to the Discussion

Editorial (27) **D.V. Ushakov** (28) **M.A. Kholodnaia** (38)

D.B. Bogoiavlenskaia (45) **A.G. Shmelev** (50)

New Participants of the Discussion

M.K. Akimova (57) **L.F. Burlachuk** (64) **A.N. Lebe-**

dev (72) **A.N. Poddiakov** (75) **E.A. Sergienko** (81)

I.E. Sirotkina (85)

Responses to Critics and Final Comments

D.V. Ushakov (91) **D.B. Bogoiavlenskaia** (108)

Psychology and Society

V.M. Allakhverdov. Isn't it Time,

Fellow Psychologists, to Turn to New Songs

and to Make a Long Story Short? 113

Work in Progress

I.E. Vysokov. Scenarios of Routine Activity in

Medical Doctors and Software Designers 126

T.N. Tikhomirova. Family Milieu

and the Child's Abilities: the Role of

Parents and Grandparents 133

Reviews

Resilience and Vulnerability:

Adaptation in the Context of Childhood

Adversities. / Ed. by S. Luthar.

Reviewed by **O.B. Chesnokova** 142

Scientific Life

Yu.I. Aleksandrov, E.A. Sergienko. The First

Russian Conference on Cognitive Science 150

Obituary. **I.V. Ravitch-Scherbo** 153

Summary of the Issue 154

Articles published in volume 1 158

Теоретико-эмпирические исследования

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ, ИЗМЕРЕНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ НА ПРАКТИКЕ

Р.Д. РОБЕРТС, ДЖ. МЭТТЬЮС, М. ЗАЙДНЕР, Д.В. ЛЮСИН



Робертс Ричард Д. (Roberts Richard D.) — старший научный сотрудник Центра по новым конструктам при Службе по педагогическому тестированию (Educational Testing Service) в г. Принстоне, штат Нью-Джерси, США. Специализируется в области индивидуальных различий, в настоящее время занимается исследованиями практического и эмоционального интеллекта, критического мышления, когнитивного старения, тестовой тревожности. Вместе с М. Зайднером и Дж. Мэттьюсом является автором книги «Эмоциональный интеллект: наука и миф» (2003), которая получила профессиональную награду Ассоциации американских издателей.
Контакты: rroberts@ets.org



Мэттьюс Джералд (Matthews Gerald) — профессор психологии в университете Цинциннати, США. Область научных интересов — когнитивные модели личности, острые эмоциональные состояния, эмоциональный интеллект. Секретарь-казначей Международного общества по изучению индивидуальных различий (ISSID), председатель технической группы по индивидуальным различиям в деятельности Общества по изучению человеческих факторов и эргономики. Член редколлегии журналов «Personality and Individual Differences», «Journal of Experimental Psychology: Applied и Emotion».
Контакты: matthegd@email.uc.edu



Зайднер Моше (Zeidner Moshe) — профессор университета Хайфы, Израиль. Область научных интересов — эмоциональная саморегуляция, тестовая тревожность, эмоциональный интеллект. Член ряда международных психологических обществ, в том числе Международного общества по изучению индивидуальных различий (ISSID) и Международного общества по исследованию эмоций (ISRE).

В 2003 году получил награду Общества по исследованию стресса, тревожности и совладания.

Контакты: zeidner@research.haifa.ac.il



Люсин Дмитрий Владимирович — старший научный сотрудник Института психологии РАН, доцент Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета. Кандидат педагогических наук. Область научных интересов — связь эмоций с когнитивными процессами, культурная специфичность эмоций, эмоциональный и социальный интеллект.

Контакты: lyussin@yahoo.com

Резюме

Эмоциональный интеллект (ЭИ) включает способности к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими. Обсуждаются различные определения ЭИ и его связи с другими психологическими конструктами. Для научного обоснования понятия ЭИ особенно важно решить проблемы, связанные с его измерением. Проводится анализ попыток измерения ЭИ с помощью опросников и объективных тестов. Развиваются теоретические представления об ЭИ, проводится их сопоставление с существующими моделями способностей и личности.

Обсуждается значение ЭИ для прикладных отраслей психологии.

Существующие эмпирические данные не позволяют говорить об ЭИ как о единой способности. Дальнейшая разработка подходов к измерению ЭИ может привести к достоверному выделению способностей, отличных от уже существующих психологических конструктов, которые могут играть важную роль в практической психологии.

В психологии уже давно ведутся поиски способностей, которые в отличие от традиционно выделяемого общего интеллекта связаны с социально-эмоциональной сферой психики. Ведущие специалисты в области психологии интеллекта,

такие, как Э. Торндайк, Ч. Спирмен, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, утверждали, что люди различаются по способности понимать других людей и управлять ими, т. е. «действовать разумным образом в человеческих отношениях» (Thorndike, 1920, p. 227).

К сожалению, конструкты, связанные с социальными и эмоциональными способностями, оказались сложны с точки зрения их операционализации и различения с традиционными формами интеллекта. На основании данных о существенном пересечении социального интеллекта с вербальными способностями Л. Кронбах (Cronbach, 1970) пришел к выводу, что исследования в этой области бесперспективны.

Несмотря на такое обескураживающее начало, постепенно в научной и популярной литературе стало появляться все больше работ, посвященных способностям в социальной и эмоциональной области. В центре их интереса оказался эмоциональный интеллект. В широком смысле к эмоциональному интеллекту (ЭИ) относят способности к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими; имеются в виду как собственные эмоции субъекта, так и эмоции других людей (Goleman, 2001; Matthews, Zeidner, Roberts, 2003; Mayer, Salovey, 1997; Люсин, 2004). Широкий интерес к ЭИ свидетельствует о том, что это понятие хорошо соответствует представлениям житейской психологии. К тому же ЭИ расширяет сложившиеся научные представления о разнообразии человеческих способностей, тем самым обогащая дифференциальную психологию (Carroll, 1993). Понятие ЭИ соответствует теории множественного интеллекта Гарднера (Gardner, 1993), особенно его взглядам на межличностный и внутриличностный интеллект. Некоторые авторы считают, что ЭИ удастся связать с объяснением эмоциональных явлений с точки зрения процессов пере-

работки информации; такой подход уже показал свою продуктивность при разработке научных моделей академического интеллекта (Matthews et al., 2003).

Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы дать обзор по проблемам измерения ЭИ и его применения в практической работе, а также сделать попытку теоретического осмысления этого конструкта. Научный статус понятия ЭИ пока недостаточно высок в связи с тем, что существует две альтернативные модели, на которых основывается его измерение. *Смешанные модели* включают когнитивные, личностные и мотивационные черты, благодаря чему они оказываются тесно связанными с адаптацией к реальной жизни и процессами совладания (см.: Bar-On, 2000). Эти модели предполагают измерение ЭИ с помощью опросников, основанных на самоотчете, подобных традиционным личностным опросникам. *Модели способностей* определяют ЭИ как набор способностей, измеряемых с помощью тестов, состоящих из заданий, имеющих правильные и ошибочные ответы (Mayer, Caruso, Salovey, 1999). Важно отметить, что результаты опросников и тестов ЭИ низко коррелируют друг с другом; это вызывает вопросы относительно научной состоятельности этих двух подходов.

В первых двух разделах настоящей статьи анализируются подходы к измерению ЭИ, основанные на самоотчете и на тестировании. В каждом случае рассматриваются теоретические допущения, психометрические данные и эмпирические данные относительно связи показателей ЭИ с другими переменными. В последних

двух разделах проводится теоретический анализ понятия ЭИ и практических применений этого конструкта. В заключении высказываются предположения относительно будущих исследований, которые могли бы укрепить научный статус понятия ЭИ.

Измерение ЭИ на основе самоотчета (опросники)

Смешанные модели ЭИ характеризуются большим разнообразием и отличаются друг от друга тем, какие личностные характеристики в них включаются. Эти модели трактуют ЭИ не как чисто когнитивную спо-

собность, а как сложное психическое образование, имеющее одновременно и когнитивную, и личностную природу. Такой взгляд позволяет использовать для измерения ЭИ опросники.

Концептуализация и измерение. Применение опросников предполагает, что люди способны давать точный самоотчет относительно своего поведения и своих умений и навыков, входящих в понятие ЭИ. Это допущение представляется сомнительным, так как установлено, что самооценки когнитивных способностей лишь умеренно связаны с результатами объективных тестов интеллекта (Paulhus, Lysy, Yik, 1998).

Таблица 1

Характеристика основных методик для измерения ЭИ

| Название | Общая структура | Шкалы | Формат пунктов и метод подсчета баллов |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------------------------|
| <i>Методики, основанные на самоотчете</i> | | | |
| ECI (Emotional Competence Inventory-360) | Самосознание, управление своими эмоциями, осознание социальных взаимодействий, социальные навыки | 19 факторов; 63 пункта | 7-балльные шкалы; самоотчет или оценки экспертов |
| EQ-i (Bar-On Emotional Quotient Inventory) | Внутриличностный ЭИ, межличностный ЭИ, адаптация, управление стрессом, общее настроение | 15 факторов; 132 пункта | 5-балльные шкалы; самоотчет |
| SSRI (Schutte et al. Self-Report Index) | Иерархическая модель ЭИ, состоящая из 4 «ветвей» (как в MSCEIT) | 4 фактора; 33 пункта | 5-балльные шкалы; самоотчет |
| TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) | Совмещение структур EQ-i и MSCEIT | 15 факторов; 144 пункта | 5-балльные шкалы; самоотчет |
| ЭИИ (опросник на эмоциональный интеллект) | Два измерения: (1) межличностный и внутриличностный ЭИ, (2) понимание эмоций и управление ими | 6 факторов; 40 пунктов | 4-балльные шкалы; самоотчет |

Можно было бы предположить, что люди лучше разбираются в собственном эмоциональном функционировании (в противоположность когнитивному), однако практически не существует эмпирических данных, которые подтверждали бы эту точку зрения. Так, опросники на эмпатию оказываются не связанными с объективными показателями «точности эмпатии» (Davis, Kraus, 1997).

Опросники на ЭИ существенно различаются по своему содержанию, что отражает отсутствие общепринятой концептуализации ЭИ. В таблице 1 представлены некоторые ныне существующие методики. Следует учесть, что новые методики появля-

ются почти еженедельно, причем многие из них не имеют под собой никаких научных оснований.

В основе этих методик не заложено единого организующего принципа в отличие, например, от современных методов измерения личности. Каждая методика основывается исключительно на субъективных взглядах ее автора. Например, Д. Гоулмен (Goleman, 2001) предполагает, что к эмоциональным способностям относятся, с одной стороны, осознание и распознавание эмоций, с другой стороны, регуляция эмоций и управление ими. При этом эмоциональные способности могут быть направлены на свои или на чужие эмоции. В рамках этого

Таблица 1 (продолжение)

| Название | Общая структура | Шкалы | Формат пунктов и метод подсчета баллов |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Методики, основанные на выполнении заданий</i> | | | |
| MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) | 4 «ветви»: идентификация эмоций, повышение эффективности мышления, понимание эмоций, управление эмоциями | 8 субтестов (по 2 на каждую «ветвь»); 130 пунктов | Задания с несколькими вариантами ответа; подсчет баллов на основе консенсуса или экспертных оценок |
| MEIS (Multi-factor Emotional Intelligence Test) | Иерархическая модель ЭИ, состоящая из 4 «ветвей» (как в MSCEIT) | 12 субтестов (по 2–4 на каждую «ветвь»); более 200 пунктов | Задания с несколькими вариантами ответа; подсчет баллов на основе консенсуса, экспертных оценок или заданных стандартов |
| LEAS (Levels of Emotional Awareness) | Осознание эмоций (базовых и сложных) | 1 шкала: 20 сценариев | Свободные ответы; 5 уровней качественной оценки |
| EARS (Emotional Accuracy Research Scale) | Распознавание эмоций (в межличностном контексте) | 1 шкала: 8 сценариев с 12 завершениями | Задания с несколькими вариантами ответа; подсчет баллов на основе консенсуса или заданных стандартов |

взгляда ЭИ включает самосознание, осознание социальных взаимодействий, управление собой, управление отношениями — все эти компоненты измеряются опросником ECI (Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000). В противоположность этому опросник Р. Бар-Она EQ-i состоит из 15 первичных факторов, которые объединяются в 5 факторов второго порядка (Bar-On, 1997). Опросник Н. Шутте с соавт. SSRI (Schutte et al., 1998) направлен на измерение четырех «ветвей» ЭИ, описываемых моделью Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо. Наиболее разработанным с теоретической точки зрения является, пожалуй, опросник К. Петридеса и А. Фернхема TEIQue, пытающийся объединить идеи, положенные в основу EQ-i и модели ЭИ как способности (Petrides, Furnham, 2001). Опросник Д.В. Люсина ЭИИ состоит из двух шкал — межличностного и внутриличностного ЭИ, каждая из которых включает по 3 субшкалы, соответствующие способностям, связанным с пониманием эмоций и управлением ими.

Примечательно, что шкалы этих опросников не очень похожи друг на друга. Например, EQ-i включает шкалы, соответствующие всем кластерам ECI, хотя осознание социальных взаимодействий и социальные навыки объединяются в один фактор межличностной компетентности. Три фактора SSRI соответствуют кластерам ECI. Однако и EQ-i, и SSRI включают факторы, которые не соответствуют ни модели Д. Гоулмена, ни друг другу (например, «адаптация» и «общее настроение»). Сейчас появляются эмпирические исследования степени сходства этих опрос-

ников, что может привести к возникновению более четких смешанных моделей, однако пока смешанные модели недостаточно соотносятся друг с другом (Matthews, Roberts, Zeidner, 2004).

Психометрические свойства. Техника конструирования опросников хорошо отработана, поэтому можно было бы легко оценить качество предлагаемых методик. К сожалению, необходимые данные доступны далеко не всегда. Например, Д. Гоулмен (Goleman, 2001) при описании ECI часто ссылается на неопубликованные данные. В главе учебника по ЭИ, посвященной ECI, упоминаются трудности с эмпирическим воспроизведением его гипотетических кластеров (Boyatzis et al., 2000). Недавний технический отчет (Sala, 2002) отмечает удовлетворительную внутреннюю согласованность (средняя α Кронбаха = 0.75), но невысокую ретестовую надежность (средний коэффициент устойчивости = 0.36). Таким образом, необходима работа по изменению и усовершенствованию пунктов ECI.

Относительно EQ-i существует больше информации, хотя основные данные тоже не опубликованы (Bar-On, 1997; 2000). Внутренняя согласованность и ретестовая надежность его шкал вполне удовлетворительны. В то же время Дж. Мэттьюс с соавт. показали (Matthews et al., 2003), что 80–90% дисперсии баллов опросника можно объяснить тремя факторами (т. е. нет необходимости ни в 15 шкалах первого порядка, ни в факторах второго порядка). Аналогичные проблемы возникали и при независимой проверке SSRI и TEIQue (например: Petrides, Furnham, 2000; Saklofske,

Austin, Minski, 2003). Внутреннюю согласованность шкал ЭИна (α Кронбаха равна 0.76 для шкалы межличностного ЭИ и 0.78 для шкалы внутриличностного ЭИ) можно оценить как удовлетворительную, однако внутренняя согласованность отдельных субшкал оказывается ниже (Lyusin, 2004). В целом надежность опросников на ЭИ оказывается более или менее удовлетворительной, однако обоснованность их внутренней структуры и точная интерпретация шкал, как правило, не вполне ясны.

Вместе с тем методики для измерения ЭИ, основанные на самоотчете, демонстрируют хорошую критериальную валидность. Например, получены связи ЕСИ с размером зарплаты и восприятием собственного жизненного успеха у группы менеджеров, работающих в финансовом секторе (Sala, 2002). В этом же исследовании на других выборках получены положительные корреляции ЕСИ с успешностью на работе у телефонистов и руководителей колледжей. Однако в каждом случае корреляции довольно низки (примерно 0.20) и/или получены на небольших выборках (от 25 до 90 испытуемых). Кроме этого, в результатах содержатся некоторые противоречия. Например, несмотря на положительную корреляцию между зарплатой и ЕСИ у финансовых менеджеров, количество продвижений по службе и собственное восприятие финансовой успешности коррелирует с ЕСИ отрицательно.

Подход Р. Бар-Она (Bar-On, 1997) основывается на идее, что ЭИ должен способствовать адаптации человека к реальной жизни. Действитель-

но, в исследованиях показано, что его опросник EQ-i положительно коррелирует с приспособленностью, субъективным благополучием и социальным успехом. Высокие баллы EQ-i связаны также с более частым использованием стратегий совладания, направленных на проблему, по сравнению с использованием стратегий совладания, направленных на эмоции. Однако результаты этих исследований поднимают вопросы конструктивной валидности. Р. Бар-Он (Bar-On, 1997; 2000) сообщает об отрицательных корреляциях (например, $r = -0.85$) между EQ-i и шкалой, оценивающей выраженность психопатологических симптомов. Возможно, EQ-i измеряет не столько способность, позволяющую преодолевать жизненные трудности, сколько последствия встреч с этими жизненными трудностями. Тесная корреляция с психопатологическими симптомами может свидетельствовать о проблемах с конструктивной валидностью, особенно если учесть, что одной из шкал опросника является «общее настроение».

Опросник SSRI показывает неплохую критериальную валидность. В первом исследовании с использованием SSRI обнаружены корреляции с оптимизмом, контролем побуждений, ясностью чувств и другими показателями эмоциональной адаптации (Schutte et al., 1998). В последующих исследованиях обнаружены связи с навыками межличностного общения, склонностью к сотрудничеству, удовлетворенностью отношениями (Schutte et al., 2001). Однако почти все критериальные показатели были получены с помощью самоотчетов и на слишком незначительных

выборках, иногда менее 30 человек. С учетом этих ограничений остаются сомнения в том, что SSRI измеряет ЭИ как особую индивидуальную характеристику, а не просто как набор личностных черт.

Связи со способностями и с личностными особенностями. Многие данные свидетельствуют о том, что опросники на ЭИ не коррелируют с баллами интеллектуальных тестов. Такие данные получаются на разнообразных выборках с применением разных методик. Так, EQ-i имеет близкие к нулю корреляции с тестом Векслера WAIS, Прогрессивными матрицами Равена и Шкалой общих умственных способностей для взрослых (Derksen, Kramer, Katzko, 2002). Близкие к нулю корреляции были также получены между SSRI, с одной стороны, и Сокращенной шкалой интеллекта Векслера и SAT — с другой стороны (Saklofske et al., 2003; Schutte et al., 1998). Корреляции между ECI и Тестом на критическое мышление Уотсона-Глейзера оказались низкими и отрицательными (Sala, 2002). Принято считать, что любые когнитивные способности должны умеренно положительно коррелировать с интеллектом. Отсутствие таких корреляций у опросников на ЭИ свидетельствует об их низкой конвергентной валидности. В совокупности эти данные позволяют поставить вопрос о том, измеряют ли опросники на ЭИ нечто имеющее отношение к интеллекту (Matthews et al., 2003).

Вместе с тем неоднократно показано, что опросники на ЭИ коррелируют с известными личностными чертами. Особенно существенно пересечение этих методик с фактора-

ми модели «Большая пятерка» — нейротизмом, экстраверсией, открытостью опыту, доброжелательностью, сознательностью. Наиболее сильная связь наблюдается с нейротизмом; корреляции часто бывают настолько велики, насколько позволяют коэффициенты надежности. В этих случаях можно говорить о том, что измеряется эмоциональная устойчивость, а не отдельный новый конструкт (Newsome, Day, Catano, 2000). Если опросники умеренно связаны с нейротизмом, то они часто дают высокие корреляции с экстраверсией и/или открытостью опыту. Связи у разных опросников на ЭИ с личностными чертами весьма разнообразны. Это свидетельствует о том, что эти методики измеряют разные аспекты ЭИ. Кроме этого, возникает подозрение, что опросники на ЭИ измеряют не что иное, как некоторую комбинацию личностных черт.

Выводы. В настоящее время методики для измерения ЭИ, основанные на самоотчете, сталкиваются со многими трудностями. Различные концептуализации конструкта ЭИ недостаточно согласуются друг с другом, и нет внятных оснований для того, чтобы утверждать, что люди способны адекватно оценить свои способности в области понимания эмоций и управления ими. В частности, по определению люди с низким ЭИ должны плохо осознавать свои способности в этой области. Эмпирические исследования позволили разработать достаточно надежные шкалы с приемлемой критериальной валидностью. Однако эти шкалы пересекаются с методиками, измеряющими личностные черты, что свидетельствует о недостаточной дивергентной

валидности. Дальнейшие исследования могут прояснить вопрос о связи личностных черт с ЭИ, однако пока нет данных, подтверждающих, что опросники на ЭИ измеряют характеристики, имеющие отношение к интеллекту.

Измерение эмоционального интеллекта на основе решения задач (объективные тесты)

Основная модель ЭИ как способности была предложена Дж. Мэйером и П. Сэловеем (например, Mayer, Salovey, 1997). В рамках этой модели ЭИ определяется как набор иерархически организованных способностей, связанных с переработкой информации, которые объединяются в четыре «ветви»:

- (1) восприятие эмоций;
- (2) повышение эффективности мышления с помощью эмоций;
- (3) понимание эмоций;
- (4) управление эмоциями.

Такая иерархическая последовательность основывается на следующих рассуждениях. Способность распознавать и выражать эмоции (первая «ветвь») является необходимой основой для порождения эмоций в целях решения конкретных задач (вторая «ветвь»). Эти две способности имеют процедурный характер. Они являются основой для декларативной способности к пониманию событий, предшествующих эмоциям и следующих за ними (третья «ветвь»). Все вышеописанные способности необходимы для внутренней регуляции собственных эмоциональных состояний и для успешных воздействий на внешнюю среду, приводящих к регуляции соб-

ственных и чужих эмоций (четвертая «ветвь»).

Концептуализация и измерение. В нижней части таблицы 1 приведен список методик, используемых для измерения ЭИ в рамках модели способностей. Наиболее разработанной и сложной методикой является MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso, 2002), в которую входит по 2 субтеста на каждую из четырех «ветвей». Каждое задание этого теста имеет несколько вариантов ответа, один из которых должен выбираться испытуемым. Для того чтобы определить, сколько баллов испытуемый должен получить за выбор того или иного ответа, тест был проведен на большой выборке стандартизации, репрезентативной по отношению к населению США. Каждому варианту ответа приписывается балл, соответствующий доле испытуемых в выборке стандартизации, выбравших этот ответ. Например, если ответ *B* в определенном задании выбрало 26% выборки стандартизации, то балл, присваиваемый за этот ответ, будет равен 0.26. Кроме такого способа подсчета баллов, основанного на консенсусе, применялся другой способ, основанный на экспертных оценках. В этом случае балл, присваиваемый тому или иному ответу, соответствует доле относительно небольшой выборки экспертов, которая выбрала этот ответ.

Тест MEIS является более ранней и более простой версией MSCEIT. Тесты LEAS и EARS направлены на измерение индивидуальных различий при переработке эмоциональной информации. В тесте EARS каждый пункт состоит из трех рассказов, вслед за которыми приведены 12 пар

настроений. Испытуемый должен выбрать настроение, которое, вероятнее всего, испытывает персонаж рассказов. В тесте LEAS используются открытые задания (без заранее заданных вариантов ответа). Экспериментатор приписывает баллы ответам испытуемого по определенным правилам аналогично тому, как это происходит в традиционных тестах на понимание. Предполагается, что в ответах испытуемых можно различить 6 уровней понимания эмоций.

В экспериментальной психологии существует еще ряд тестов, измеряющих конструкты, соответствующие четырем «ветвям». Примечательно, что методики, измеряющие способность распознавать эмоции в различных стимулах (чаще в выражениях лиц, реже в голосах, ситуациях, музыкальных отрывках), обычно не рассматривались как тесты для измерения ЭИ. Вместе с тем многие задания, разработанные в рамках экспериментальной психологии, могли бы успешно применяться и в дифференциальной психологии для измерения ЭИ.

Психометрические свойства.

Наиболее серьезная проблема тестов ЭИ состоит в определении метода подсчета баллов, так как все существующие подходы оказываются при ближайшем рассмотрении весьма спорными. Основная трудность состоит в том, какой вариант ответа считать правильным и на каком основании. По этому поводу идет острая полемика. Подсчет баллов на основе консенсуса выборки стандартизации может просто выражать представления и даже предрассудки относительно эмоций, характерные

для данной культуры. Подсчет баллов на основе экспертных оценок также сомнителен, так как не вполне ясно, по какому критерию выбирать экспертов, мнение которых относительно эмоций можно считать по-настоящему авторитетным. Результаты эмпирических исследований противоречивы. Р. Робертс, М. Зайднер и Дж. Мэттьюс (Roberts, Zeidner, Matthews, 2001) обнаружили, что согласованность между баллами MEIS, подсчитанными на основе консенсуса и экспертных оценок, существенно различается в зависимости от «ветви». В тесте MSCEIT по сравнению с MEIS аналогичные показатели существенно улучшились и стали выше 0.90 для каждой «ветви» (Mayer et al., 2002). Логическое затруднение в использовании консенсуса для подсчета баллов возникает при анализе трудности задания, так как по определению наиболее часто встречающийся ответ на очень трудное задание должен быть неправильным. К. Маккэнн с соавт. (MacCann et al., 2004) показали, что распределения баллов, вычисленных на основе консенсуса, характеризуются высоким уровнем положительного эксцесса и отрицательной асимметрией, следовательно, по отношению к ним невозможно применять традиционные методы статистического анализа, основанные на нормальном распределении данных.

Несмотря на отмеченные проблемы, в целом тесты ЭИ обладают хорошими психометрическими свойствами. Подсчет баллов на основе консенсуса и на основе экспертных оценок дает приемлемые показатели надежности, хотя надежность отдельных субтестов оказывается

невысокой (MacCann et al., 2003). Ретестовая надежность общих баллов по MSCEIT, замеренная с промежутком в три недели, достаточно высока ($r = 0.86$), хотя данные по отдельным шкалам не приводятся (Brackett, Mayer, in press). Надежность других тестов ЭИ не столь высока, поэтому пока они могут использоваться только в исследовательских целях.

Четырехфакторная структура тестов MEIS и MSCEIT хорошо воспроизводится в исследованиях, проведенных их авторами, хотя широко-масштабное исследование других авторов (Roberts et al., 2001) выявило только три фактора, поддающихся интерпретации. Факторную структуру MSCEIT достаточно трудно оценить, так как на каждую «ветвь» приходится лишь по два субтеста.

MEIS демонстрирует умеренный уровень критериальной валидности по отношению к показателям адаптации (Mayer et al., 2000), что типично для объективных тестов, так как у них коэффициенты валидности обычно ниже, чем у опросников. Были получены корреляции в диапазоне от 0.15 до 0.30 между баллами MEIS и удовлетворенностью жизнью, представлениями испытуемого о степени развития его социальных навыков и оценками родительской теплоты (Mayer, 1999). Было показано, что тестовые показатели ЭИ ниже у подростков, курящих сигареты и употребляющих алкоголь. Валидизация MSCEIT еще только начинается, но уже обнаружено, что способность к управлению эмоциями статистически значимо коррелирует на уровне 0.20–0.40 со степенью развития социальных навыков, позитивными

отношениями с окружающими, отсутствием негативных взаимодействий с близкими друзьями (Lopes, Salovey, Straus, 2003).

Связь со способностями и с личностными особенностями. В отличие от методик, основанных на самоотчете, объективные тесты ЭИ умеренно коррелируют с показателями способностей и личностных особенностей. Так, были обнаружены положительные связи на уровне 0.32–0.36 между MEIS и кристаллизованным интеллектом (Mayer et al., 2000; Roberts et al., 2001), причем корреляция с «пониманием эмоций» составила 0.40 (Roberts et al., 2001). Однако не было обнаружено связи между MEIS и текучим интеллектом, измерявшимся с помощью Прогрессивных матриц Равена (Ciarrochi, Chan, Caputi, 2000).

MEIS и MSCEIT демонстрируют хорошую дивергентную валидность по отношению к личностным методикам. Часто сообщается о связях с факторами, входящими в модель «Большая пятерка», например, о положительных корреляциях с дружелюбием и сознательностью и об отрицательных связях с нейротизмом (Lopes, Salovey, Straus, 2003; Roberts et al., 2001). Величина этих корреляций обычно порядка 0.30 или меньше. С ЭИ также коррелируют эмпатия и самооценка (Matthews et al., 2003). Корреляции между тестами и опросниками на ЭИ обычно низкие или умеренные, в основном такие связи наблюдаются с первой и четвертой «ветвями» иерархической модели, т. е. с «восприятием эмоций» ($r = 0.20$) и «управлением эмоциями» ($r = 0.30$) (MacCann et al., 2003). Такие корреляции достаточно низки,

это заставляет предположить, что эти две модели измерения ЭИ имеют мало общего.

Выводы. Тесты ЭИ в большей степени, чем опросники, позволяют измерять конструкты, явственно отличные от уже выделенных в психологии способностей и личностных факторов. MEIS и MSCEIT обеспечивают надежное измерение ЭИ и обладают более или менее удовлетворительной критериальной валидностью. Последние данные свидетельствуют также об их инкрементной валидности по отношению к способностям и личностным чертам. Остается нерешенной проблема подсчета баллов, хотя в MSCEIT удалось добиться соответствия результатов подсчета, основанных на консенсусе и на оценках экспертов. Можно предположить, что оба метода приводят к оценке не эмоциональных способностей испытуемых, но их конформности по отношению к социальным нормам, так как суждения экспертов и обычных людей, возможно, выносятся под влиянием этих норм (Zeidner, Matthews, Roberts, 2001). Также остается неясно, как конструкт ЭИ соотносится с другими способностями, описанными в психологии.

Теоретический анализ понятия эмоционального интеллекта

Теория ЭИ должна способствовать достижению ряда целей. Во-первых, она должна описать когнитивные и/или нейронные процессы, которые обуславливают индивидуальные различия в области ЭИ. Во-вторых, она должна способствовать сближению или изменению разных под-

ходов к измерению ЭИ. В-третьих, она должна объяснить, как связаны индивидуальные различия в ЭИ с адаптацией. Ответ на этот вопрос не очевиден, так как не всегда высокая выраженность некоторых компонентов ЭИ приводит к благоприятным для субъекта последствиям. Так, люди с высокоразвитой способностью к пониманию эмоций других, будут чувствительны и к положительным, и к отрицательным эмоциональным состояниям, что в напряженных условиях приводит к повышенному уровню депрессии, пессимизма и суицидальных мыслей (Ciarrochi, Dea, Anderson, 2002). Таким образом, у низкой эмоциональной чувствительности есть свои преимущества.

К сожалению, теоретическим рассуждениям об ЭИ обычно не хватает четкости формулировок. Нередко предлагается просто список желательных личностных качеств (см.: Matthews et al., 2003). Даже строго сформулированные теории склонны описывать функции, а не процессы. Если говорится, что восприятие эмоций является компонентом ЭИ, то это является обозначением функции без указания на какие-либо процессы, обеспечивающие эту функцию. Подлинная теория должна была бы объяснить успешное восприятие чужих эмоций через описание определенных процессов, например, неосознаваемой преднастройки со стороны контекстуальных признаков или врожденной способности воспринимать определенные конфигурации стимулов. Подобные вопросы, связанные с уровнями переработки информации, пока не поднимались в рамках существующих теорий

ЭИ. Ниже обсуждаются возможные направления развития теоретических представлений об ЭИ.

Процессы, лежащие в основе ЭИ. Часто теоретики ЭИ исходят из противопоставления рационального и эмоционального аспектов психики (Goleman, 1995; Izard, 2001). Утверждается, что в психике существуют отдельные когнитивная и эмоциональная системы. Эмоциональная система связывается с такими подкорковыми структурами, как амигдала (Goleman, 1995), и с некоторыми областями фронтальной коры (Bechara, Tranel, Damasio, 2000). Согласно этой точке зрения, когнитивная и эмоциональная системы могут функционировать с разной степенью согласованности. У человека с высоким ЭИ эмоции являются существенным компонентом принятия решений в реальной жизни, а у человека с низким ЭИ эмоции нарушают контроль за поведением, приводя к необдуманным, импульсивным действиям (Bechara et al., 2000; Goleman, 1995).

Такой теоретический подход не согласуется с большим количеством исследований, посвященных связям между эмоциональными и когнитивными процессами (Matthews et al., 2003). Идея о существовании отдельных эмоциональной и когнитивной систем основывается на ошибочном представлении о том, что познавательные процессы, в отличие от эмоциональных, протекают медленно и носят разумный, логический характер. На самом деле когнитивные процессы часто протекают очень быстро, основываются на параллельной переработке информации и приводят к порождению импульсивных

действий на основе автоматического извлечения из памяти схематической информации (Clore, Ortony, 2000). В то же время эмоциональные процессы, которые часто описываются как мгновенные и иррациональные, основываются на переработке информации и на символических репрезентациях значений, хотя эти репрезентации обычно не осознаются.

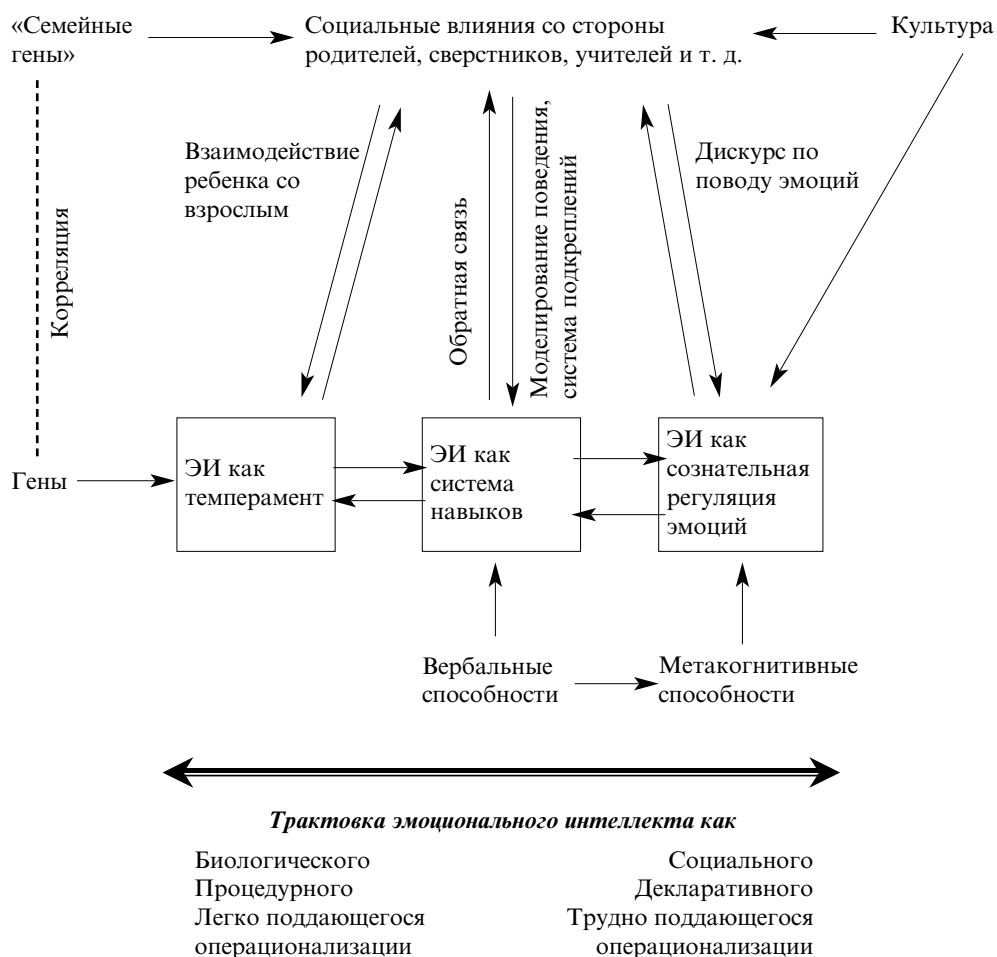
Более продуктивным представляется подход, который связывает компетентность в эмоциональной сфере с индивидуальными различиями в саморегуляции, основанной на интегрированных эмоциональных, когнитивных и мотивационных функциях. М. Зайднер с соавт. (Zeidner et al., 2003) предложили модель, которая объясняет индивидуальные различия в саморегуляции с точки зрения особенностей онтогенетического развития и показывает, как они влияют на уровень ЭИ. Во-первых, на ЭИ влияют темпераментальные свойства, такие, как эмоциональная устойчивость и контроль своего социального поведения. Во-вторых, дети по-разному присваивают культурные правила относительно того, какие эмоции следует испытывать, как их выражать и как ими управлять. В-третьих, в более старшем возрасте ребенок начинает осознавать себя как социального субъекта, который находится в социокультурном контексте, определенным образом влияющем на эмоциональное поведение его самого и других людей (Saarni, 1999). Кроме того, различные типы эмоциональной компетентности связаны с разными психологическими конструктами. Методики на измерение ЭИ, основанные на самоотчете,

больше связаны с темпераментом, а тесты ЭИ — с конкретными приобретенными навыками в эмоциональной сфере. Кроме этого, к эмоциональной компетентности относятся также сознательные представления о своих эмоциях, которые могут выявляться скорее идиографическими, а не номотетическими методами. Схематическое изображение этой модели представлено на рисунке 1.

Таким образом, функции, относящиеся к ЭИ, поддерживаются рядом разнообразных процессов. К ним относятся символическая репрезентация эмоций, стратегии саморегуляции, позволяющие управлять эмоциями, приобретение моторных навыков, таких, как вокальная экспрессия или жестикуляция. Пока еще остается непонятным, как конкретно эти процессы связаны с ЭИ.

Рисунок 1

Модель развития способностей, лежащих в основе эмоционального интеллекта (Zeidner et al., 2003)



Поэтому необходимы дальнейшие исследования, которые сосредоточивались бы не столько на связях ЭИ с другими конструктами или адаптацией, сколько на лежащих в его основе психических процессах.

Связь ЭИ с адаптацией. Значение ЭИ для адаптации остается неясным. Особенно много вопросов возникает в связи с теми заданиями, которые используются в тестах. Например, действительно ли способность точно определять эмоцию по выражению лица на картинке позволяет более эффективно выстраивать социальные взаимодействия? Существующие исследования пока не позволяют дать однозначные ответы на подобные вопросы. Одним из активно изучаемых аспектов адаптации является совладание. Например, Р. Бар-Он (Bar-On, 2000) связывает высокий ЭИ со стратегиями совладания, направленными на проблему, считая их наиболее адаптивными. Низкий ЭИ связывается им со стратегиями совладания, направленными на эмоции или на избегание проблем. Кажется парадоксальным, что люди с высоким ЭИ должны, согласно этим взглядам, избегать совладания, направленного на эмоции. На самом деле относительная эффективность разных стратегий совладания находится под вопросом (Matthews, Zeidner, 2000). Стратегии, сосредоточенные на проблеме, нередко оказываются более эффективными, чем стратегии, сосредоточенные на эмоциях. Однако есть много исключений из этого правила, так как одна и та же стратегия может успешно работать в одном контексте и оказываться малоэффективной в другом. К тому

же часто невозможно четко определить степень эффективности той или иной стратегии, приходится оставаться на уровне приблизительного качественного описания.

Исследования личностных черт, связанных с ЭИ, также показывают, насколько трудно оценить истинную адаптацию человека. Обычно каждая черта имеет положительные и отрицательные стороны. Дж. Мэттьюс с соавт. (Matthews et al., 2003) предположил, что полюса факторов в моделях личности типа «Большой пятерки» отражают адаптивные выборы, являющиеся центральными для человеческого существования. Так, эмоциональная стабильность позволяет противостоять угрозе напрямую, а противоположный ей нейротизм позволяет предвосхищать угрозы и избегать их. Таким образом, конкретная черта может быть адаптивна в одной среде, но дезадаптивна в другой. Один и тот же человек может проявлять высокий ЭИ в среде, соответствующей особенностям его личности, и низкий ЭИ в среде, не соответствующей его личности. Если это верно, то ЭИ оказывается проявлением степени соответствия между личностью и средой.

Предварительный вариант общей модели измерения ЭИ. На основании проведенного теоретического анализа можно предпринять попытку построить общую модель измерения ЭИ, которая включает характеристики, связанные с развитием и адаптацией. В таблице 2 приведены четыре группы конструктов, которые можно различать по четырем основаниям: по методам измерения, по лежащим в их основе процессам, по значению для адаптации субъекта к

Таблица 2

Конструкты, на которых предположительно основывается эмоциональный интеллект

| Конструкт | Возможные методики для измерения | Эквиваленты в исследованиях психометрического интеллекта | Процессы, лежащие в основе конструкта | Значение для адаптации | Как возникает в онтогенезе |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| <i>Темперамент</i> | Опросники, измеряющие факторы «Большой пятерки»; EQ-i | Отсутствуют | Нейронные и когнитивные процессы, управляющие возбуждением, вниманием и подкреплением | Смешанное: выделяемые факторы могут иметь и положительное, и отрицательное значение | Врожден и формируется на ранних стадиях развития |
| <i>Переработка информации</i> | Эмоциональный тест Струпа, методика Шерера на распознавание эмоциональной окраски голосов | Время реакции выбора, рабочая память | Работа отдельных модулей системы переработки информации | Не определено: неясно, необходима ли скорость переработки информации для адаптации | Врожден и формируется на ранних стадиях развития |
| <i>Уверенность в своей эмоциональной компетентности</i> | Отдельные субкомпоненты SSRI; TEIQue; ЭМИн | Самооценки интеллекта | Самооценка, саморегуляция | В основном положительное | Научение и социализация |
| <i>Эмоциональные знания и навыки</i> | MSCEIT | Кристаллизованный интеллект и декларативные знания | Приобретенные процедурные и декларативные навыки | В основном положительное; но в некоторых контекстах может быть отрицательным | Научение, социализация и формирование отдельных навыков и знаний |

окружению и по особенностям возникновения в онтогенезе.

Темперамент. Характеристики темперамента ребенка (например, преобладание отрицательных аффектов) во многом определяют такие измерения личности взрослого, как нейротизм, экстраверсия и сознатель-

ность, которые, в свою очередь, высоко коррелируют с опросниками на ЭИ (Matthews et al., in press). В основе этих личностных черт лежит комплекс биологических и когнитивных процессов, адаптивная функция которых остается не вполне ясной, так как имеет сложный, многоаспектный

характер (Matthews et al., 2003). Например, у ребенка, склонного к дистрессу, могут возникать трудности во взаимодействиях со взрослым, но в то же время его уязвимость по отношению к дистрессу может привлекать внимание взрослого и помогать ребенку избегать опасных ситуаций.

Переработка информации. В исследованиях личности хорошо показано существование индивидуальных различий при переработке стимулов с положительной или отрицательной валентностью. Например, экстраверсия и нейротизм приводят к некоторому облегчению переработки соответственно положительных и отрицательных стимулов (Rusting, Larsen, 1998). Можно предположить, что существуют некоторые когнитивные факторы, способствующие переработке эмоционально окрашенных стимулов и, следовательно, влияющие на уровень ЭИ. По-видимому, в качестве инструмента для их измерения можно рассматривать, в частности, эмоциональный тест Струпа и методику Шерера на распознавание эмоциональной окраски голосов. Значение этих факторов для адаптации еще предстоит выяснить. Например, неясно, выгодна ли для организма быстрая переработка положительных стимулов и медленная переработка отрицательных стимулов.

Уверенность в своей эмоциональной компетентности. К этому аспекту ЭИ относятся представления человека о том, что он может понимать эмоции, управлять ими и межличностными взаимодействиями. По-видимому, эти представления лежат в основе ответов на пункты опросни-

ков на ЭИ. В основе уверенности в своей эмоциональной компетентности лежат процессы самооценки и саморегуляции. Таким образом, этот конструкт зависит от образа Я, формирующегося в ходе социального научения (Bandura, 1999). Поэтому он больше должен зависеть от научения на разных этапах онтогенеза, чем от темперамента. Высокая уверенность в своей эмоциональной компетентности в основном играет положительную роль в адаптации, но у нее есть и своя слабая сторона, связанная с опасностью нарциссизма и отрицания проблем (Baumeister, Smart, Boden, 1996).

Эмоциональные знания и навыки. Высокий ЭИ предполагает наличие конкретных знаний и навыков, помогающих успешно вести себя в определенных ситуациях. Примером может служить умение утешить близкого человека, когда тот расстроен. Мы предполагаем, что навыки такого рода аналогичны когнитивным. Приобретение и реализация навыков в области эмоций облегчаются при высокой уверенности в своей эмоциональной компетентности. Эти навыки могут иметь в большей степени имплицитный или эксплицитный характер. Имплицитные навыки можно соотнести с кристаллизованным интеллектом, эксплицитные — с декларативными знаниями об эмоциях (Ackerman, 1996). «Ветви» MSCEIT, связанные с пониманием эмоций и управлением ими, измеряют, по-видимому, эксплицитные навыки, а имплицитные навыки до некоторой степени измеряются существующими опросниками на ЭИ. Очевидно, что эмоциональные знания и навыки играют положительную

роль в адаптации, однако необходимо, чтобы они соответствовали контексту и гибко менялись в зависимости от ситуации.

Применения на практике

Интерес к ЭИ во многом связан с многочисленными громкими заявлениями о его практической важности в различных областях. Утверждается, что ЭИ крайне важен для успеха в юридических, медицинских, педагогических и инженерных профессиях (см.: Zeidner et al., 2001). Эти утверждения часто оказываются чрезмерно сильными и необоснованными. Ниже будет проанализирована возможность использования понятия ЭИ в двух прикладных областях: в образовании и в организационной психологии. Следует отметить, что существуют и другие области, в которых ЭИ может быть актуальным, такие, как геронтопсихология, взаимодействие человека с компьютером и клиническая психология (Zeidner, Roberts, Matthews, in preparation).

ЭИ в организационной психологии. Р. Купер и А. Саваф утверждают: «...если интеллектуальной движущей силой в бизнесе XX в. был IQ, то... в начале XXI в. это будет EQ» (Cooper, Sawaf, 1997, p. XXVII). Эта позиция подтверждается обзором практики психологической работы в крупных бизнес-организациях, который показал, что в четырех пятых из них используется понятие ЭИ (Zeidner, Matthews, Roberts, 2004). Во многом это порождается желанием найти конструкт, связанный с той долей профессионального успеха, которая не объясняется психометрическим интеллектом. Однако измерение ЭИ

будет иметь смысл, если только оно даст дополнительную информацию, которую нельзя получить с помощью существующих методик, т. е. методики на измерение ЭИ должны обладать критериальной, прогностической и инкрементной валидностью.

Энтузиазм относительно ЭИ объясняется потребностью найти способности, которые кажутся необходимыми для эффективной профессиональной деятельности, требующей хорошей эмоциональной регуляции, эмпатии, управления мотивацией. Д. Гоулмен (Goleman, 1995) утверждает, что более чем в 500 организациях, принадлежащих *Нау Групп*, ЭИ объяснял 85% успеха деятельности руководителей высокого звена. При этом, правда, не приводится никаких эмпирических данных.

Есть основания для скептицизма по отношению к той идее, что ЭИ более эффективен при отборе кадров, чем традиционный психометрический интеллект. Недавний обзор литературы (Zeidner, Matthews, Roberts, 2004) позволил заключить, что опубликованные исследования по этой теме (а их удивительно мало) не дают оснований считать, что ЭИ предсказывает профессиональную успешность лучше, чем уже существующие методики на измерение способностей и личностных особенностей. Например, в одной из работ (Slaski, Cartwright, 2002) опросник EQ-i был проведен на 224 менеджерах большой сети супермаркетов. Общие баллы EQ-i оказались тесно связанными с субъективными показателями, такими, как рабочий настрой менеджеров, но не с объективными

показателями успешности; EQ-i объяснял лишь 4% дисперсии последних. Достоверность даже этой слабой связи остается под вопросом, так как не контролировался вклад способностей и личностных особенностей (см. также: Dulewicz, Higgs, 2000; MacCann et al., 2003; Newsome et al., 2000).

Сторонники применения ЭИ в организационной психологии утверждают также, что развитие у работников способностей в эмоциональной области оказывает положительное влияние на их деятельность (Cherniss, Goleman, 2001). Предлагаются методы для развития отдельных компонентов ЭИ, даются рекомендации для повышения эффективности программ развития ЭИ (Cherniss, 2001). Опубликованные данные свидетельствуют об определенной успешности этой работы, однако остается неясным, действительно ли предложенные программы развивают именно ЭИ или другие способности, такие, как социальные навыки.

ЭИ в образовании. Утверждается, что в школе необходимо проводить обучение, направленное на развитие эмоциональной компетентности. Такое «эмоциональное образование» может осуществляться через прямое обучение, создание определенного психологического климата, вовлечение учеников, учителей и родителей в совместную деятельность. Предполагается, что, подобно другим навыкам, ЭИ может развиваться в результате систематического обучения. Поэтому педагоги с большим интересом относятся к понятию ЭИ.

Кроме этого, вызывает интерес использование ЭИ как предиктора учебных достижений. Утверждается,

что высокий ЭИ приводит к повышению продуктивности учебной деятельности и к высокой успеваемости: «Исследования показали, что эмоциональный и академический интеллект являются независимыми характеристиками и что эмоциональный интеллект лучше предсказывает успех в школе» (Aronson, 2000, p. 102). Кроме этого, утверждается, что исследования заново открыли то, что уже известно хорошим педагогам и родителям: понимание себя и других и умение использовать эти знания для решения проблем являются основой успешной учебы (Goleman, 1995). Однако существует мало эмпирических доказательств того, что ЭИ действительно предсказывает школьную успеваемость. Нет пока исследований, которые доказывают, что ЭИ может что-то добавить к прогнозу успеваемости по сравнению с академическим интеллектом.

Тем не менее много внимания уделяется тому, как можно развивать ЭИ в школе. Возникают разнообразные программы по развитию социального и эмоционального интеллекта у учеников (см., например: Greenberg et al., 2003; Walberg, Zins, Weissberg, in press). Постепенно накапливаются сведения о том, что эти программы дают положительный эффект. Метаанализ имеющихся результатов показал, что работа по этим программам оказывает благотворное действие на психическое здоровье, снижение употребления алкоголя и курения, уменьшение антисоциального поведения (Greenberg et al., 2003). Однако не проводится строгих замеров эффективности этих программ. Нет убедительных данных относительно того, как

они влияют на компоненты ЭИ, что, собственно, и должно быть основным мерилем их валидности. Таким образом, остается неясным, способствуют ли эти программы развитию ЭИ. Весьма вероятно, что они просто способствуют развитию навыков общения и улучшению психологического климата в школе (Walberg, Zins, Weissberg, in press). Предстоит провести большую работу, включающую разработку научной основы для методов развития ЭИ и предъявление тестов ЭИ до и после проведения программ для строгой оценки их эффективности (Goetz et al., in press).

Заключение

В последние годы наметился некоторый прогресс в формировании научных основ ЭИ, но остается много серьезных трудностей. Прежде всего это касается определения самого понятия ЭИ. Точки зрения разных авторов по этому поводу пересекаются лишь частично, многое четко не сформулировано, иногда понятие ЭИ трактуется чрезмерно широко. Существование двух типов моделей ЭИ — смешанных и моделей способностей — приводит к разным подходам к его измерению, причем эти подходы дают результаты, не согласующиеся друг с другом. Измерение ЭИ с помощью опросников достаточно надежно и обладает приемлемой критериальной валидностью. Однако результаты таких опросников трудно отличить от результатов личностных опросников, что остро ставит проблему их инкрементной валидности. Измерение ЭИ с помощью тестов кажется более предпочтительным с теоретической точки

зрения, однако его критериальная валидность недостаточно высока. Возможно, тесты ЭИ измеряют не столько определенную способность, сколько соответствие представлений испытуемого об эмоциях культурным нормам.

Создание целостной психологической теории ЭИ только еще предстоит. Остается неясным, на каких нейронных и когнитивных процессах основывается ЭИ и какую роль он играет в адаптации человека к окружающему миру. Энтузиазм относительно важности понятия ЭИ для практики кажется чрезмерным и преждевременным. В организационной психологии собрано недостаточно данных для того, чтобы считать, что ЭИ связан с профессиональной успешностью. Вместе с тем кажется очевидным, что этот конструкт чрезвычайно важен для некоторых профессий, связанных с общением. Аналогичным образом пока нет убедительных эмпирических доказательств важности ЭИ в обучении, но представляется необходимым и продуктивным продолжать поиски в этой области.

Итак, характерные для популярной психологической литературы утверждения относительно важности ЭИ в различных сферах жизни пока не получили строгого эмпирического подтверждения. Первая волна исследований ЭИ позволила выделить некоторые способности, которые, возможно, добавляют нечто новое к тому набору способностей и личностных характеристик, который уже описан в научной психологии и стал использоваться в практической работе. Теперь необходимы исследования, которые позволят выявить

компоненты ЭИ и связать их с психическими процессами, обуславливающими индивидуальные различия в понимании эмоций и управлении ими. Эта работа позволит разрабо-

тать более валидные методы измерения ЭИ, сделать этот конструкт более обоснованным с теоретической точки зрения и найти способы его наиболее адекватного применения на практике.

Литература

- Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 29–36.
- Ackerman P.L. A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge // *Intelligence*. 1996. 22. P. 227–257.
- Aronson E. Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine. New York: A. Worth Publishers, 2000.
- Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // R.F. Baumeister (ed.). *The self in social psychology*. Philadelphia, PA: Psychology Press, 1999. P. 285–298.
- Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997.
- Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory // R. Bar-On, J.D.A. Parker (eds.). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. P. 363–388.
- Baumeister R.F., Smart L., Boden J.M. Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem // *Psychological Review*. 1996. 103. P. 5–33.
- Bechara A., Tranel D., Damasio A.R. Poor judgment in spite of high intellect: Neurological evidence for emotional intelligence // R. Bar-On, J.D.A. Parker (eds.). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. P. 192–214.
- Boyatzis R.E., Goleman D., Rhee K. Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory // R. Bar-On, J.D.A. Parker (eds.). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. P. 343–362.
- Carroll J.B. Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. New York: Cambridge University Press, 1993.
- Cherniss C. Emotional intelligence and organizational effectiveness // C. Cherniss, D. Goleman (eds.). *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. P. 3–12.
- Ciarrochi J.V., Chan A.Y.C., Caputi P. A critical evaluation of the emotional intelligence construct // *Personality and Individual Differences*. 2000. 28. P. 539–561.
- Ciarrochi J.V., Dean F.P., Anderson S. Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health // *Personality and Individual Differences*. 2002. 32. P. 197–209.
- Clore G.L., Ortony A. Cognition in emotion: Sometimes, always, or never? // R. D. Lane, L. Nadel (eds.). *Cognitive neuroscience of emotion*. New York: Oxford University Press, 2000.
- Cooper R.K., Sawaf A. Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations. New York: Grosset/Putnam, 1997.

Cronbach L.J. The essentials of psychological testing (3rd ed.). New York: Harper & Row, 1970.

Davis M.H., Kraus L.A. Personality and empathic accuracy // W. Ickes, W. John et al. (eds.). Empathic accuracy. New York: Guilford Press, 1997. P. 144–168.

Derksen J., Kramer I., Katzko M. Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? // Personality and Individual Differences. 2002. 32. P. 37–48.

Dulewicz V., Higgs M. Emotional intelligence: A review and evaluation study // Journal of Managerial Psychology. 2000. 15. P. 341–372.

Gardner H. Multiple intelligences. New York: Basic Books, 1993.

Goetz T., Zirngibl A., Hall N., Pekrun R. Emotional intelligence in the context of learning and achievement // R. Schulze, R. D. Roberts (eds.). International handbook of emotional intelligence. Seattle, WA: Hogrefe and Huber (in press).

Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, Inc., 1995.

Goleman D. Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1998.

Goleman D. An EI-based theory of performance // C. Cherniss, D. Goleman (eds.). The emotionally intelligent workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. P. 27–43.

Greenberg M.T., Weissberg R.P., O'Brien M.U., Zins J.E., Fredericks L., Resnik H., Elias M.J. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning // American Psychologist. 2003. 58. P. 466–474.

Izard C.E. Emotional intelligence or adaptive emotions? // Emotion. 2001. 1. P. 249–257.

Janovics J., Christiansen N.D. Emotional intelligence at the workplace // Paper presented at the 16th Annual Conference of

the Society of Industrial and Organizational Psychology. San Diego, CA, 2001, April.

Lopes P.N., Salovey P., Strauss R. Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships // Personality and Individual Differences. 2003. 35. P. 641–658.

Lyusin D.V. Emotional intelligence as a mixed construct: Its relations with personality and cognitive styles // Paper presented at the conference 'Social Issues in Intelligence and Giftedness'. Zvenigorod, Russia. 2004, June.

MacCann C., Matthews G., Zeidner M., Roberts R.D. Psychological assessment of emotional intelligence: A review of self-report and performance-based testing // International Journal of Organizational Assessment. 2003. 11. P. 247–274.

MacCann C., Roberts R.D., Matthews G., Zeidner M. Consensus scoring and empirical option weighting of performance-based Emotional Intelligence (EI) tests // Personality and Individual Differences. 2004. 36. P. 645–662.

Matthews G., Roberts R.D., Zeidner M. Seven myths about emotional intelligence // Psychological Inquiry. 2004. 15. P. 179–196.

Matthews G., Zeidner M. Emotional intelligence, adaptation to stressful encounters, and health outcomes // R. Bar-On, J.D.A. Parker (eds.). Handbook of emotional intelligence. New York: Jossey-Bass, 2000. P. 459–489.

Matthews G., Zeidner M., Roberts R.D. Emotional intelligence: Science and myth. Cambridge, MA: MIT Press, 2003.

Matthews G., Zeidner M., Roberts R.D. Measuring emotional intelligence: Promises, pitfalls, solutions? // A.D. Ong, M. Van Dulmen (eds.). Handbook of methods in positive psychology. Oxford: Oxford University Press (in press).

Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. Emotional intelligence meets traditional

- standards for an intelligence // *Intelligence*. 1999. 27. P. 267–298.
- Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? // P. Salovey, D. Sluyter (eds.). *Emotional development and EI: Educational implications*. New York: Basic Books, 1997. P. 3–34.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Models of emotional intelligence // R.J. Sternberg (ed.). *Handbook of human intelligence* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press, 2000. P. 396–422.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 2002.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G. Modeling and measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0 // *Emotion*. 2003. 3. P. 97–105.
- Newsome S., Day A.L., Catano V.M. Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 2000. 29. P. 1005–1016.
- Paulhus D.L., Lysy D.C., Yik M.S.M. Self-report measures of intelligence: Are they useful proxies as IQ tests? // *Journal of Personality*. 1998. 66. P. 525–554.
- Petrides K.V., Furnham A. On the dimensional structure of emotional intelligence // *Personality and Individual Differences*. 2000. 29. P. 313–320.
- Petrides K.V., Furnham A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies // *European Journal of Personality*. 2001. 15. P. 425–448.
- Petrides K.V., Furnham A. Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction // *European Journal of Personality*. 2003. 17. P. 39–57.
- Roberts R.D., Zeidner M., Matthews G. Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions // *Emotion*. 2001. 1. P. 196–231.
- Saarni C. *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press, 1999.
- Saklofske D.H., Austin E.J., Minski P.S. Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure // *Personality and Individual Differences*. 2003. 34. P. 707–721.
- Sala F. *Emotional Competence Inventory: Technical manual*. Hay Group, McClelland Center for Research and Innovation. Retrieved March, 31, 2003, from http://www.eiconsortium.org/research/ECI_Tech_Manual.pdf.
- Schutte N.S., Malouff J.M., Hall L.E., Haggerty D.J., Cooper J.T., Golden C.J., Dornheim L. Development and validation of a measure of emotional intelligence // *Personality and Individual Differences*. 1998. 25. P. 167–177.
- Schutte N.S., Malouff J.M., Bobik C., Coston T.D., Greeson C., Jedlicka C., Rhodes E., Wendorf G. Emotional intelligence and interpersonal relations // *Journal of Social Psychology*. 2001. 141. P. 523–536.
- Slaski M., Cartwright S. Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers // *Stress and Health*. 2002. 18. P. 63–68.
- Thorndike E.L. Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*. 1920. 140. P. 227–235.
- Trinidad D.R., Johnson C.A. The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use // *Personality and Individual Differences*. 2002. 32. P. 95–105.
- Walberg H.J., Zins J.E., Weissberg R.P. Recommendations and conclusions for practice, training, research, and policy // J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, H.J. Walberg (eds.). *Building school success through social and emotional learning: Implications for practice and*

research. New York: Teachers College Press (in press).

Zeidner M., Matthews G. Personality and intelligence // R.J. Sternberg (ed.). Handbook of human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. P. 581–610.

Zeidner M., Matthews G., Roberts R.D. Slow down, you move too fast: Emotional Intelligence remains an 'elusive' intelligence // *Emotion*. 2001. 1. P. 265–275.

Zeidner M., Matthews G., Roberts R.D. Emotional intelligence in the workplace: A

critical review // *Applied Psychology: An International Review*. 2004. 5. P. 371–399.

Zeidner M., Matthews G., Roberts R.D., McCann C. Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model // *Human Development*. 2003. 46. P. 69–96.

Zeidner M., Roberts R.D., Matthews G. Can emotional intelligence be schooled? A critical review // *Educational Psychologist*. 2002. 37. P. 215–231.

Zeidner M., Roberts R.D., Matthews G. The emotional intelligence primer. Cambridge, MA: MIT Press (in preparation).

*Специальная тема выпуска:
Тесты интеллекта — продолжение дискуссии*

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ

На нижеследующих страницах продолжается дискуссия по тестам интеллекта, начатая во втором номере журнала статьями А.Г. Шмелева, Д.Б. Богоявленской, М.А. Холодной и Д.В. Ушакова. Все четыре автора реагируют на первые статьи друг друга, и к ним дополнительно присоединяются (в алфавитном порядке) М.А. Акимова, Л.Ф. Бурлачук, А.Н. Лебедев, А.Н. Поддьяков, Е.А. Сергиенко и И.Е. Сироткина. Наконец, первым четверем авторам было предоставлено право заключительного слова, которым воспользовались Д.В. Ушаков и Д.Б. Богоявленская.

Таким образом, состоявшаяся дискуссия, совпавшая со столетием разработки первых тестов интеллекта Бине и Симоном, привлекла мно-

гих ведущих русскоязычных специалистов по проблеме, которые осветили ее с различных сторон. Можно надеяться, что эта дискуссия станет отправной точкой для последующего движения и будет еще долго служить предметом ссылок.

Дискуссия высветила различные точки зрения, а авторы статей не продемонстрировали особой тенденции к их сближению. Однако в социальной психологии установлен феномен увеличения уважения в долгосрочной перспективе к позиции, которую человек подверг критике (С. Московичи). Поэтому надеемся, что наша дискуссия внесет вклад в выработку согласованной позиции психологического сообщества в отношении важной и острой проблемы психодиагностики.

ТЕСТЫ ИНТЕЛЛЕКТА, КРЕАТИВНОСТИ И ЭКСПЕРТНЫЕ ОЦЕНКИ

Д.В. УШАКОВ



Ушаков Дмитрий Викторович — заведующий лабораторией психологии и психофизиологии творчества Института психологии РАН, первый вице-президент Евроталанта (Европейского комитета по образованию одаренных и талантливых детей при Совете Европы), доктор психологических наук.

Автор книг «Интеллект: структурно-динамическая теория», «Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве» (совместно с А.В. Растяниковым и С.Ю. Степановым), редактор учебного пособия «Когнитивная психология» (совместно с В.Н. Дружининым), книг «Познание. Общество. Развитие», «Одаренные дети: от теории к практике», «Социальный интеллект: теория, измерение, исследования» (совместно с Д.В. Люсиным).

Контакты: t.ushakova@mtu-net.ru

В дискуссии, начатой столь профессиональными статьями, как это было в позапрошлом номере журнала, легко впасть в соблазн перейти на комплименты, тем более, что все статьи написаны осторожно и аккуратно, с пониманием острых углов и подводных камней непростой темы, так что может сложиться впечатление, будто авторы почти не противоречат друг другу. Однако, согласно французской пословице, «дьявол скрывается в деталях», и из, казалось бы, нюансов и акцентов после цепи рассуждений проистекают прямо противоположные для практики выводы.

Несмотря на согласие с 90% сказанного в открывающих дискуссию статьях, я сосредоточусь на 10%, с которыми я не согласен, поскольку именно концентрация на пунктах несогласия позволяет зафиксировать действительные проблемы, стоящие перед нами, и тем самым сделать шаг к разрешению этих проблем.

Тесты интеллекта: еще раз о прогностичности

По этому вопросу различные, чтобы не сказать противоположные, позиции были высказаны М.А. Холодной и автором этих строк (Ушаков, 2004; Холодная, 2004). Вопрос фактически распадается на два: численные оценки прогностической валидности тестов интеллекта и интерпретация этих численных оценок. Рассмотрим вопросы по порядку.

Обе статьи почти совпадают в численных оценках прогностической валидности психометрического интеллекта в отношении успеваемости. Прогностичность в отношении социального статуса, социальной мобильности и бытовых феноменов М.А. Холодная не обсуждает. Разногласия касаются только оценок прогностической валидности интеллекта в отношении успеха в профессиональной деятельности.

Думаю, что разрешить противоречие может применение следующих двух принципов отбора фактических данных для обоснования своего мнения.

Принцип первый: опора на первоисточники, а не на цитаты из них. Этот принцип понятен каждому, кто играл в детстве в «Испорченный телефон»: первый играющий шепчет слово на ухо второму, второй — третьему и т. д., а в результате сообщение искажается. К сожалению, психологи отнюдь не всегда правильно пересказывают первоисточники, причем не по злему умыслу, а просто ввиду сложности предмета. В результате после двух-трех туров цитирования исходное сообщение искажается до неузнаваемости¹.

Принцип второй: ссылка на результат метаанализа приоритетна по отношению к ссылке на единичное исследование. Этот принцип требует несколько более подробного объяснения. Метаанализ — это направление математической статистики, которое развилось для того, чтобы помочь науке ориентироваться в данных, когда по одной и той же или сходной теме проведено большое количество исследований. Метаанализ стал в последнее десятилетие одной из наиболее быстро развивающихся в западной психологии техник, поскольку там образовались

такие области, где на сходную тему выполнены десятки и даже сотни исследований. Одной из таких областей является изучение прогностической валидности психологических тестов в отношении профессиональных достижений. Таких работ уже не сотни, а тысячи. Конечно, когда в вашем распоряжении есть несколько сотен результатов исследований, вы можете выбрать из них те, где корреляции получились выше или ниже². Можно найти исследования, где корреляция показателей интеллекта и профессионального успеха составляет 0.3, но можно указать и те, где такая корреляция — 0.8 (по поводу последних см., например: Gottfredson, 1997). Кстати, по поводу корреляций уровня 0.8 вполне можно утверждать, что именно они самые точные, поскольку отражают взаимосвязь интеллекта с теми аспектами профессиональной деятельности, которые можно измерить объективно, а не на основе экспертных оценок.

По теме валидности психологических тестов в отношении успешности профессиональной деятельности мне известно три выполненных метаанализа. Это работы Дж. Хантера (Hunter, 1986), Э. Ханта (Hunt, 1995) и Л. Готтфридсон (Gottfredson, 1997). Все они приводят примерно к одним и тем же результатам, которые более подробно излагались в первой статье.

¹Так, раскрыв статью Г. Троста (Трост, 1999), мы там находим только одну фразу о прогностической валидности тестов интеллекта в отношении профессиональной деятельности, которая обосновывается еще одной ссылкой.

²Следует учесть также, что корреляции имеют определенный доверительный интервал, который в психологических исследованиях оценивают очень редко. Обычно сообщается, что некоторая корреляция достоверна на уровне 1% или 5%, что означает лишь достоверность ее отличия от 0. Вероятность того, что эта корреляция меньше, например, чем 0.5, или больше, чем 0.7, обычно не сообщается.

Если Марина Александровна приведет примеры метааналитических исследований, которые покажут, что обобщенные цифры прогностической валидности для более или менее сложных профессий меньше, чем 0.5, то это будет поводом для меня пересмотреть взгляды на эту проблему. Однако все известные мне такого рода исследования приводят к более высоким показателям. Прогностическая валидность тестов интеллекта в отношении сложных видов профессий не ниже, а скорее несколько выше, чем в отношении обучения.

Следует еще, пожалуй, разъяснить приводимую М.А. Холодной ссылку на работы по так называемым «экспертам», где говорится, что их интеллект обычно не превышает 120 баллов. Я, к сожалению, не располагаю доступом к той работе 1993 г. Вольфганга Шнайдера, которую цитирует Марина Александровна, однако в моем распоряжении есть статья того же автора во втором издании цитируемой книги (Schneider, 2000), как и некоторые другие его труды. В более позднем переработанном варианте статьи нет численной оценки интеллекта экспертов, однако в ней ясно излагается, кого В. Шнайдер называет термином «expert». Хотя этим словом в литературе обозначают разных профессионалов от спортсменов до музыкантов, в его собственных исследованиях «экспертами» выступают дети и юноши — футболисты и игроки в теннис. Возникает вопрос: а почему интеллект игроков детско-юношеской футбольной команды должен систематически превышать 120 баллов? Кстати, 120 баллов — это

весьма высокий коэффициент интеллекта. Из свойств кривой нормального распределения интеллекта со средним в 100 и стандартным отклонением в 15 баллов следует, что лишь 16% населения превышают уровень интеллекта в 115 баллов и лишь 2% — небольшим процента — 130 баллов.

Более того, в той более поздней работе, которой я располагаю, В. Шнайдер делает совершенно очевидное утверждение, что интеллектуальный порог для «экспертов» разных профессий (минимальный уровень, необходимый для успешной деятельности) является разным «от много выше среднего (well above average) для областей/задач, где необходимыми компонентами являются сложная деятельность по решению задач и использование стратегий, до явно ниже среднего для менее сложных областей и задач, которые опираются в основном на автоматические процессы» (Schneider, 2000, p 174). По-моему, уже это является достаточно ясным признанием роли интеллекта в профессиональной деятельности «экспертов». Однако В. Шнайдер идет дальше и вообще высказывает сомнение в адекватности пороговой теории на том основании, что она не может объяснить вклад интеллектуальных способностей в успешность деятельности шахматистов и других «экспертов», интеллект которых превышает пороговые значения (Schneider, 2000, p 174).

Интерпретация: что такое высокая и низкая валидность?

Пожалуй, однако, полемика в большей степени касается не фактов, а интерпретаций. Ведь, скажем,

цифру примерно в 0.5 как показатель прогностической валидности тестов интеллекта в плане обучения принимают, кажется, все стороны. Однако для кого-то эта цифра является убедительным свидетельством в пользу тестов, а для других — основанием считать, что тесты не справляются со своей функцией.

Зададимся вопросом: что такое высокая или низкая прогностическая валидность тестов интеллекта? Предлагаю следующий критерий ответа. Ум, или интеллект, отнюдь не единственное обстоятельство, определяющее успех в жизни и профессии. Этот успех зависит от случая, благоприятствования среды, физических (силы, красоты) и физиологических особенностей, других, кроме ума, психологических качеств. Мы можем попробовать примерно оценить, какую часть успеха (его дисперсии, выражаясь более научнообразным языком) могут объяснить внешние обстоятельства, другие индивидуальные качества, а какую — ум. Тогда прогностическая валидность может считаться высокой, если дисперсия успеха, объясняемая тестами интеллекта, примерно соответствует оценкам, полученным для роли ума в реальной жизни.

В то же время критикам тестов интеллекта, которые считают, что эти тесты не отражают реальный «ум» человека, нужно было бы доказать, что показатели тестов объясняют намного меньше феноменов из области профессиональной жизни и учебы (или из других областей реальной жизни), чем это можно было бы сделать, располагая мы более адекватными способами оценки человеческого ума.

Представляется, что те 30–35% дисперсии (что соответствует приведенной в прошлый раз прогностической валидности на уровне 0.58), которые могут быть объяснены в успехе в сложной профессиональной деятельности тестами интеллекта, достаточно правдоподобно показывают реальное место интеллекта в жизни современного человека. Остальное приходится на долю жизненных обстоятельств (большая часть) и других индивидуальных особенностей (меньшая часть).

Зададимся вопросом: насколько большую роль в успехе человека в профессиональной деятельности и жизни вообще играют его личные достоинства, т. е. психологические качества, а какую роль — обстоятельства, случай? Очевидно, что роль случая велика. Молодой корсиканец Бонапарт не превратился бы в императора Наполеона, если бы ему не представились два счастливых случая — Тулон и 13-е вандемьера в Париже (Тарле, 1957). Более того, родился он на 100 лет раньше или позже и не застань времен Революции, вряд ли сегодня кто-то знал бы его имя. Но так же справедливо и то, что другой человек, не обладающий интеллектом, волей, работоспособностью и жаждой власти Бонапарта, не смог бы воспользоваться подвернувшимися возможностями. Таким образом, феноменальный взлет Бонапарта не был бы возможен как без его необычайных личных качеств, так и без воли случая (или судьбы — не в этом дело).

Пример Наполеона Бонапарта — это яркий, демонстративный случай. Жизнь большинства людей менее ярка, но закономерности остаются

теми же. Психология во многих случаях сумела зафиксировать влияние обстоятельств на профессиональный успех, как это было, например, сделано Д.К. Саймонтоном в отношении ученых (Simonton, 1988).

Большую роль в научном успехе, например, играет такое случайное обстоятельство, как место рождения. К. Берри (Berry, 1981, 1990) изучил культурное происхождение более чем 390 лауреатов Нобелевской премии в области науки. Он установил, что большая их часть происходит из больших городов. Так, 60% американских лауреатов происходило из Нью-Йорка или одного из городов Среднего Запада. В Германии люди, рожденные в Гамбурге, Мюнхене или Штуттгарте, в 10 раз чаще становятся лауреатами, чем выходцы из сельских районов.

Подобно этому, более половины американских выдающихся шахматистов происходит из районов Нью-Йорка, Сан-Франциско или Лос-Анджелеса (Gardner, 1982).

Большую роль играет религиозная принадлежность. Протестанты опережают католиков по вкладу в бизнес, науку и искусство таких стран, как США и Германия, где обе эти конфессии представлены (Кнарп, Goodrich, 1952).

Большую роль играет также история ребенка в семье. Первенцы имеют существенно больше шансов добиться успеха в жизни (Cattell, Brimhall, 1921; Roe, 1952).

Все эти факты говорят о большой роли внешних обстоятельств в жизненном успехе. Общество равных возможностей остается сегодня недостижимой утопией, а коммунизм в 1980 г. не состоялся. А раз это так, то

полного объяснения успеха в жизни на основе психологических особенностей личности в принципе быть не может.

Отсюда следует простой и ясный вывод: успех в жизни и профессии не может быть выведен из одних только индивидуальных качеств, там всегда присутствует и доля обстоятельств. Как распределяются между собой вклады этих двух факторов? Конечно, оценка здесь может быть лишь очень приблизительной, поскольку, с одной стороны, мы сегодня имеем еще слишком мало данных, с другой — соотношение этих вкладов — величина переменная, она зависит от общества, профессиональной ситуации и т. д. Все же можно сделать прикидки на основании размера эффекта влияния описанных выше средовых факторов (таких, как порядковый номер рождения в семье или место рождения) на достижение профессионального успеха. Эти прикидки показывают, что роль средовых факторов колеблется вокруг примерно 50%, оставляя другие 50% на долю индивидуальных особенностей людей.

Каково же место интеллекта среди других психологических свойств, влияющих на профессиональные достижения человека? Однозначного ответа на этот вопрос не может быть: все зависит от конкретных особенностей профессии. Можно выявить, однако, закономерности. Роль интеллекта тем больше, чем:

- а) сложнее профессия,
- б) больше вес отношений «человек—объект» и меньше — «человек—человек».

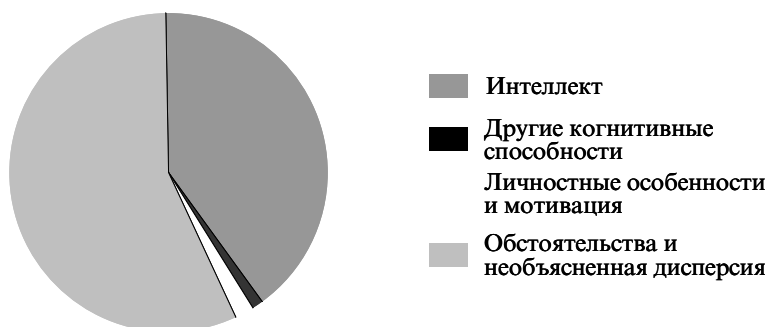
Сказанное можно проиллюстрировать результатами Армейского

проекта А, осуществленного в США, которые более подробно излагались в предыдущей статье. Обращение военнослужащих с современной техникой — это достаточно сложная деятельность, в которой наибольшую роль играют отношения «человек—объект». Дисперсия ее успешности, как легко вычислить на основании таблицы, приведенной в прошлой статье (Ушаков, 2004, с. 80), на 40% определяется интеллектом, на 2% — другими когнитивными осо-

бенностями и в совокупности на 1% личностными особенностями и мотивацией. 57% дисперсии при этом приходится на фактор внешних обстоятельств, непсихологические индивидуальные особенности и те психологические характеристики, которые ускользнули от примененных тестов. В целом эта доля дисперсии соответствует тому, что было сказано о роли обстоятельств в успехе человека. Наглядно результаты представлены на рисунке 1.

Рисунок 1

Предикторы обращения с техникой в рамках Армейского проекта А



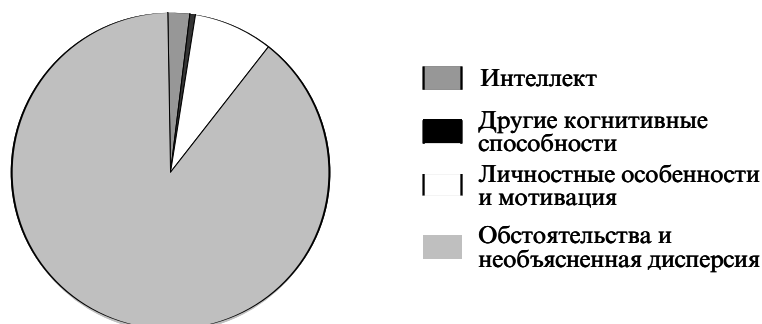
Если же мы возьмем такую сторону военной службы, как дисциплина, которая в меньшей степени основана на сложной когнитивной деятельности и в большей — на социальных отношениях, то результат окажется совершенно иным. Роль интеллекта там весьма мала и объясняет 2,5% дисперсии. Еще меньше вклад других когнитивных факторов. В то же время темпераментальные и личностные особенности могут объяснить чуть больше 10% вариации. Характерно, что необъясненная дисперсия оказывается выше в этом случае, чем в предыдущем, т. е. тогда, когда основную роль играют личностные

факторы, а не когнитивные. Это является косвенным свидетельством того, что тесты интеллекта отрабатывают свою роль много лучше, чем личностные тесты. Результаты представлены на рисунке 2.

Подведем итоги анализа. Представляется, что доля дисперсии профессионального и жизненного успеха, объясняемая психометрическим интеллектом, вполне соответствует разумным ожиданиям от роли, которую играет в жизни ум человека. Ум не решает всех проблем, иногда случается горе от ума, однако в целом он обеспечивает значительную долю успеха в современной жизни. Эти

Рисунок 2

Предикторы личной дисциплины в рамках Армейского проекта А



характеристики ума достаточно хорошо отражаются в интеллекте, оцениваемом с помощью тестов. Конечно, любая операционализация латентной переменной не является идеальной, однако прогностическая валидность тестов интеллекта может быть оценена как очень высокая в контексте тех ожиданий, которые мы можем связывать с ролью ума в жизни современных людей.

Если мы описываем способности в терминах функциональных систем (Шадриков, 1994), то интеллект выступает как функциональный орган, играющий самую существенную роль во многих из этих систем. Тесты интеллекта в этом плане, если продолжать метафорический медицинский ряд, созная, конечно, всю его условность и неточность, можно сравнить не с термометром, а с исследованием типа УЗИ, оценивающим функционирование определенного органа. Конечно, исследованием не всей системы, а одного органа, но органа очень важного.

Тесты интеллекта и креативности

Завязавшаяся дискуссия затронула более широкий круг проблем, чем

только тесты интеллекта. В частности, Д.Б. Богоявленская подняла вопрос о тестах креативности. С ее критикой этого вида тестов вполне можно согласиться. Им по ряду параметров не хватает серьезности тестов интеллекта. Это касается прежде всего проблем с прогностической валидностью. Исследования выявили парадоксальную ситуацию: тесты креативности в меньшей степени предсказывают то, на что они направлены,— продуктивность человека в реальном творчестве, чем тесты интеллекта.

Есть и некоторые другие проблемы. Для того чтобы повысить показатели тестов креативности, у испытуемых достаточно создать определенную установку, т. е. объяснить, что от них хотят и как будут оцениваться ответы. При этом, однако, возникает высокая корреляция с тестами интеллекта. Кроме того, в отличие от тестов интеллекта, имеющих большую генетическую обусловленность, тесты креативности ее не показывают. У психометрической креативности оказывается и довольно своеобразная возрастная динамика: происходит существенное снижение креативности в младшем

школьном возрасте по отношению к дошкольному. Все вместе сказанное приводит к гипотезе о том, что психометрическая креативность оценивает не столько стабильное свойство человека, сколько установку, которая может быть произвольно изменена.

Таким образом, с общей оценкой тестов креативности Д.Б. Богоявленской можно солидаризироваться, хотя и не всегда по тем основаниям, которые указывает автор. Вопросы, однако, возникают в связи с позитивной программой, предлагаемой в статье, а именно с использованием в качестве психодиагностического метода «Креативное поле».

Эта методика в ее главном варианте основана на цилиндрических шахматах, предложенных около века назад небезызвестным физиком Э. Махом. Д.Б. Богоявленская пишет, что проблема, «оборотная сторона» методики заключается в сложности и трудоемкости процедуры. Во многих случаях, однако, сложность и трудоемкость процедуры сегодня не является оборотной стороной. Для многих заказчиков «солидность» процедуры является скорее плюсом, создает видимость, обоснованную или нет, фундированности и серьезности метода и может служить оправданием высокой стоимости приобретаемого товара.

Проблема, однако, в другом. Диана Борисовна сообщает, что за 33 года существования методики было обследовано 7500 испытуемых (Богоявленская, 2004, с. 64). Однако ни в одной из двух ее книг не приводится необходимых данных о надежности методики (Богоявленская, 1983; 2002). Вызывает вопросы и способ оценки валидности (сообщение об

индивидуальных случаях вместо численных оценок прогностической валидности). Однако вопрос о валидности имеет смысл ставить только после вопроса о надежности. Если методика ненадежна, то валидность не обсуждается. А.Г. Шмелев весьма образно разъясняет эту «аксиому теории измерения», как он выражается (Шмелев, 2004, с. 47), с помощью метафоры оружия, которое не обеспечивает кучности стрельбы.

Если бы Диана Борисовна сообщила о том, какова внутренняя согласованность ее методики и какова тест-ретестовая корреляция, то это открыло бы возможность обсуждать ее психодиагностические качества.

Тесты интеллекта и экспертные оценки

А.Г. Шмелев внес в дискуссию важную проблему соотношения тестов с экспертными оценками и дополнения одних другими в рамках психодиагностической процедуры (Шмелев, 2004, с. 49–51). Представляется необходимым развести два аспекта проблемы. В первом случае экспертная оценка применяется для выявления того же свойства, что и тест. В случае тестов интеллекта такой подход вряд ли возможен, поскольку неоднократно показывалась неточность экспертных оценок интеллекта. В отношении же других свойств возникает следующее соображение: если мы имеем два метода оценки одного свойства и суммируем их, то полученная оценка будет, скорее всего, менее высокой, чем валидность лучшего из методов. Из этого следует, что, если эксперт и тест работают на одном поле, предпочтение

наиболее целесообразно отдать одной из двух процедур, той, которая более валидна. При этом непонятно, как «ассесмент центр», представляющий собой, насколько можно понять, комбинацию двух методов, оказывается более валидным, чем каждый из этих методов в отдельности. Приводимые А.Г. Шмелевым цифры оценки валидности экспертной процедуры и тестирования весьма любопытны, однако неясно, каким путем они получены.

А.Г. Шмелев говорит о тестах и экспертной оценке как о двух фильтрах в процессе отбора. Это оправдано в том случае, если мы не хотим пропустить тестируемых с показателями ниже какого-то порога, а даль-

нейшее повышение показателя нам безразлично. В более общем случае, однако, речь может идти об отборе из ограниченной выборки лиц, обладающих в наибольшей степени каким-то качеством или группой качеств. Тогда более оптимальным представляется второй вариант. Он состоит в том, что используются как тесты, так и экспертные оценки, причем экспертная оценка применяется для выявления того свойства, которое не доступно тесту. Говоря более профессиональным языком, принцип двух фильтров может повысить эффективность критериально-ориентированного тестирования, однако он не дает эффекта там, где тестирование ориентировано нормативно.

Литература

Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 1983.

Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002.

Богоявленская Д.Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 54–65.

Тарле Е.В. Наполеон. М.: Изд-во АН СССР, 1957.

Трост Г. Возможность предсказаний выдающихся успехов в школе, университете, на работе // Иностранная психология. 1999. № 11. С. 19–27.

Ушаков Д.В. Тесты интеллекта, или горечь самопознания // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 76–93.

Холодная М.А. Психологическое тестирование и право личности на собст-

венный вариант развития // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 66–75.

Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994.

Шмелев А.Г. Тест как оружие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 40–53.

Berry C. The Nobel scientists and the origins of scientific achievement // Brit. J. of Sociology. 1981. 32. P. 381–391.

Berry C. On the origins of exceptional intellectual and cultural achievement // M.J.A. Howe (ed.). Encouraging the Development of Exceptional Abilities and Talents. Leicester: the British Psychological Society, 1990.

Cattell J., Brimhall D.R. American men of science. N. Y.: Science Press, 1921.

Gardner H. Art, Mind and Brain: a Cognitive Approach to Creativity. N. Y.: Basic Books, 1982.

Gottfredson L.G. Why g matters: The complexity of everyday life // *Intelligence*. 1997. 24 (1). P. 79–132.

Hunt E. The role of intelligence in modern society // *American Scientist*. 1995. 83 (4). P. 356–368.

Hunter J.E. Cognitive ability, cognitive aptitudes, job knowledge, and job performance // *J. of Vocational Behav.* 1986. 29. P. 340–362.

Knapp R.H., Goodrich H.B. Origins of American Scientists. Chicago: Chicago University Press, 1952.

Roe A. The making of a scientist. N. Y.: Dodd, Mead, 1952.

Schneider W. Giftedness, expertise and (exceptional) performance: a developmental perspective // *K.A.Heller (ed.)*. International handbook of giftedness and talent. Oxford: Pergamon, 2000. P. 165–177.

Simonton D.K. Creativity, leadership, and chance // *R.J. Sternberg (ed.)*. The nature of creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. P. 386–426.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИЛЛЮЗИИ КАК СЛЕДСТВИЕ УПРОЩЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧЕЛОВЕЧЕСКОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ

М.А. ХОЛОДНАЯ



Холодная Марина Александровна — заведующая лабораторией психологии способностей им. В.Н. Дружинина Института психологии РАН, доктор психологических наук, профессор.

Научный руководитель образовательного проекта «Математика. Психология. Интеллект» (МПИ), в рамках которого разработано новое поколение школьных учебников по математике для учащихся 5–9-х классов общеобразовательной школы.

Лауреат конкурса в сфере образования и науки (1997). Лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования (1999). Лауреат премии целевой программы «Одаренные дети» президентской программы «Дети России» (2002).

Имеет более 100 научных публикаций.

Контакты: kholod@psychol.ras.ru

Прежде всего хотелось бы отметить то отрадное обстоятельство, что вопросы, связанные со статусом психометрических тестов интеллекта и креативности, критериями их надежности и валидности, границами применения, а также социально-политическими и этическими аспектами процедуры тестирования, наконец стали предметом публичного обсуждения.

Следует отметить одну существенную, на мой взгляд, деталь, касающуюся любых дискуссий, тем более с экспликацией альтернативных точек зрения: позиция автора, как правило, определяется не только некоторой научной аргументацией, но и личной системой верований относительно предмета обсуждения. Это легко заметить по содержанию представленных статей.

Одни авторы верят в то, что психометрический тест — это объективное средство оценки имеющегося у человека интеллектуального ресурса; уровень интеллекта (конкретное число в виде IQ) — это стабильный показатель индивидуальных интеллектуальных возможностей, поскольку интеллект детерминирован главным образом генетическими факторами; достаточно одноразового измерения, чтобы точно предсказать (прогнозировать) целый спектр будущей жизнедеятельности данного человека (начиная с меры успеха в выбранной профессии и заканчивая риском развода) и т. п. Другие верят в то, что психометрический текст (либо интеллектуальная шкала) — это обычный измерительный инструмент, способный зафиксировать лишь незначительную часть

интеллектуальных ресурсов человека в виде отдельного симптома (меры определенного запаса знаний и сформированности определенных когнитивных функций); поскольку интеллект, будучи сложной системой разнотипных способностей, развивается в ходе жизни и на его развитие влияет множество факторов (в том числе случайного характера), то долгосрочный прогноз интеллектуальных достижений человека невозможен и т. п.

Безусловно, на выбранную позицию оказывает влияние и индивидуальный познавательный стиль специалиста-психолога: для людей с конструктивно-техническим складом ума более близким является набор таких интеллектуальных действий, как измерение и влияние на происходящее, проектирование жизни людей, исправление их «недостатков». Напротив, для людей с обобщающим, рефлексивным стилем более типичными оказываются критическое отношение к идее исчерпывающего инструментального описания интеллектуальных возможностей человека, склонность анализировать и объяснять причины индивидуального поведения в контексте влияния множества факторов с учетом динамики развития субъекта, принимать во внимание мощный и непредсказуемый по своим проявлениям адаптационный потенциал психики.

Эта несколько затянувшаяся преамбула необходима для читателей, которые должны понимать, что некоторая категоричность суждений, очевидная избирательность в подборе фактов и даже элементы агрессии по отношению к оппоненту — это в значительной степени следствие

«конфликта стилей», который естествен на начальной стадии научной дискуссии, но, конечно, неприемлем как ее основание в последующих обсуждениях.

На мой взгляд, ни первая позиция, в рамках которой безоговорочно утверждается высокая прогностическая валидность тестов интеллекта и их безусловная предсказательная сила относительно успеха в обучении, профессиональной деятельности, достижения социального статуса, а также признается наличие объективных оснований для селекции людей (детей и взрослых) по показателям IQ (эта позиция названа в одной из статей «прогрессивистской»), ни вторая позиция, согласно которой применение психометрических тестов следует ограничить или полностью от них отказаться в силу неких гуманистических соображений (данная позиция в одной из статей названа «романтической», а в другой — «огульным критиканством»), на современном уровне развития психологических знаний в равной мере неприемлемы. Любопытен в этом отношении контраст с проективными личностными методиками: по отношению к ним позиция «огульной критики» вполне допускается. Например, А.Г. Шмелев весьма скептически относится к попыткам «...понять природу и содержательный смысл внутреннего конфликта по цветовым предпочтениям в тестике Люшера, пригодного... лишь для грубой оценки фона настроения...». С чем я полностью согласна.

Прежде всего поговорим об «огромной» предсказательной силе тестов интеллекта. Коэффициент корреляции между IQ и успехами в

учебе, в среднем равный 0.50, не может рассматриваться как объяснительный и тем более прогностический фактор. Во-первых, его практическое значение весьма невелико, поскольку величина коэффициента свидетельствует всего лишь о том, что 25% общей вариации успешности в учебе ($r^2 = 0.50^2 = 0.25 = 25\%$) соотносится с изменчивостью IQ, соответственно остальные 75% вариации учебных успехов связаны с какими-либо другими факторами; во-вторых, в разных учебных выборках величина коэффициента корреляции варьирует в диапазоне от 0.30 до 0.70; в-третьих, его величина резко снижается к старшим классам школы и к старшим курсам университета, а также в условиях инновационных форм обучения; в-четвертых, корреляционная зависимость по выборке в принципе неприменима к прогнозу учебных успехов отдельного индивидуума; в-пятых, динамика интеллектуального развития в школьном возрасте крайне специфична (например, достаточно типичны случаи, когда «одаренные» с точки зрения исходного уровня интеллекта дети превращались в ходе обучения в «обычных», а «обычные» — в «одаренных»). Хочу специально подчеркнуть: острота проблемы психометрических тестов обнаруживает себя в первую очередь в сфере работы с дошкольниками, школьниками и студентами, потому что именно на этом наименее защищенном контингенте расцветает «дурным цветом» практика селекции в самых разных формах.

Что касается связи IQ с успехами в работе, то величина коэффициента корреляции в этом случае обычно

составляет около 0.30, что с точки зрения математической статистики является ничтожно малой величиной, объясняющей 9% дисперсии профессионального успеха. Результаты, полученные при обследовании военнослужащих США (r около 0.65) и приведенные в статье Д.В. Ушакова, я, безусловно, не ставлю под сомнение. При этом, однако, нужно учитывать тот факт, что высокие корреляции между переменными обычно наблюдаются именно в выборках с низкими значениями уровня интеллекта.

Казалось бы, весьма убедительны исследования предсказательной валидности Тестовой батареи общих способностей (GATB) Службы трудоустройства США: корреляции между IQ и успехами в профессиях разного уровня сложности составляют от 0.40 до 0.58. Однако эти коэффициенты корреляции объясняют всего лишь от 16 до 36% вариации успешности в той или иной профессиональной деятельности. Кроме того, заметим, что это не проспективные, а констатирующие исследования. Действительно, какой вывод можно сделать из того факта, что у дворника наличный IQ = 85, а у университетского профессора или адвоката IQ = 119? Вывод о высокой предсказательной силе IQ либо вывод о влиянии на величину IQ образа жизни и образовательного статуса? Я считаю, что более верной является последняя интерпретация.

Результаты исследований Э. Роэ, проведенных в 1950-х гг. прошлого столетия, — это тоже факт, однако на его основании ничего нельзя сказать о высокой прогностической силе психометрических тестов. Ведь

понятно, что известные западные ученые, многократно проходившие через сито тестирования и в школе, и в университете, и при отборе на работу, возможно, выучили тестовые задания наизусть (либо их интенсивная интеллектуальная жизнь сформировала у них навыки, помогающие складывать узоры из кубиков и давать определения житейским и научным понятиям), отсюда столь ошеломляюще высокие результаты выполнения тестов интеллекта.

Есть, однако, и другие, альтернативные данные: у «экспертов» (лиц с высоким уровнем интеллектуальной компетентности, добившихся реальных успехов в той или иной предметной области деятельности, — пожарников, игроков на скачках, медиков, ученых) IQ, как правило, составляет около 116 единиц (так называемый «порог интеллекта», по У. Шнайдеру). Аналогичные данные приведены в статье Д.В. Ушакова: средний интеллект американцев, занятых высококвалифицированным трудом (адвокатов, ученых, врачей и т. д.), оценивается всего в 114 баллов.

Итак, прогностичность психометрических тестов не настолько высока, чтобы уверенно делать долгосрочный прогноз по отношению к интеллектуальным возможностям конкретного субъекта. Во-первых, потому, что наличие корреляционной зависимости любого уровня значимости не позволяет делать однозначные заключения в режиме причинно-следственных зависимостей. Например, зафиксированные в большинстве западных исследований положительные корреляции IQ с социальным статусом и материальным достатком человека ничего в

принципе не говорят о том, какая переменная — это причина, а какая — следствие (кстати, в российской выборке связь уровня интеллекта с социальным статусом отсутствует, более того, в современном российском варианте так называемой рыночной экономики мы часто сталкиваемся — хотя и не в терминах корреляций — с отрицательной зависимостью уровня интеллекта и доходов человека).

Безусловно, самый серьезный из обсуждаемых вопросов, — это вопрос о конструктивной валидности психометрических тестов интеллекта. На мой взгляд, эта форма валидности существующих тестов интеллекта неудовлетворительна в силу ряда причин: во-первых, мы на данный момент времени не обладаем объективными знаниями о природе интеллекта (шире — природе индивидуальных интеллектуальных ресурсов и динамике их становления); во-вторых, измеряемые тестами интеллекта свойства не имеют прямого отношения к механизмам, лежащим в основе реальных интеллектуальных достижений (т. е. проявлениям интеллектуальной компетентности в разных предметных областях); в-третьих, в тестах игнорируются интересы и ценности субъекта, вне которых бессмысленно оценивать реальный интеллектуальный потенциал человека; в-четвертых, традиционный психометрический тест (интеллектуальная шкала) не учитывает специализации индивидуальных способностей (неудивительно, что в исследовании Ф. Бэрона у писателей по Терменовскому тесту понятийного интеллекта зафиксированы очень высокие показатели, превышающие 140 баллов; в то же время любопытно

было бы посмотреть, какой IQ они бы продемонстрировали при предъявлении теста Равена, невербальной шкалы Векслера либо «математических субтестов» из шкалы Амтхауэра).

Если признать, что в выполнении тестов интеллекта участвуют не те механизмы, что в реальной интеллектуальной деятельности, то корреляция IQ с успехами в работе, по словам Д.В. Ушакова, «выглядит чудом». Это верно. С какими только чудесами мы не сталкиваемся при применении корреляционного анализа! Например, IQ коррелирует с длиной голени, цветом радужки глаз, при этом тот же IQ не коррелирует с творческими способностями, склонностью к исследовательскому поведению и успехом в лидерстве. Примеры таких «чудес» можно было бы продолжить.

Есть еще один подводный камень, о который может разбиться представление о конструктивной валидности того или иного традиционного теста интеллекта, а именно — склад ума его создателя. Я совершенно согласна с мнением А.Н. Поддьякова, что общеизвестные интеллектуальные шкалы отражают ценностные ориентации и личные предпочтения разработчиков, которые самым главным в интеллекте считали способности к математике. Но не означает ли это, что, окажись среди составителей тестов люди с другими мировоззренческими установками, мы бы сейчас имели другие тесты? Выполняя тесты на интеллект, мы бы сейчас отыскивали закономерности не в математических или «филологических», а в биологических рядах и т. д. Тогда среди тех, кто получает наивысшие баллы за

уровень интеллекта, по словам А.Н. Поддьякова, оказались бы совсем другие люди! А страны, где тестовые оценки широко используются для отбора на различные должности, может быть, имели бы иную интеллектуальную элиту.

Поразительно! В третьем тысячелетии, когда в философии, математике, физике, биологии радикально изменились представления о причинах поведения сложных систем в направлении отказа от детерминистских установок, в современной психологии продолжает доминировать до умиления наивное представление о прямой детерминации со стороны IQ всех аспектов не только интеллектуальной, но и социальной, и бытовой жизни человека. И это было бы смешно, если бы не было так грустно!

Э. Лоренц, занимавшийся нелинейным моделированием погоды, в 1963 г. обнаружил невозможность ее долгосрочных прогнозов. Э. Лоренц заметил, что даже ничтожные ошибки при измерении параметров текущего состояния погодных условий могут привести к абсолютно неправильным предсказаниям состояния погоды в будущем. Идея о принципиальной зависимости состояния и поведения системы от начальных условий легла в основу математической теории хаоса. Нам, психологам, давно бы пора усвоить тот очевидный факт, что человеческая психика (в том числе интеллект), будучи сложнейшей системой, включает хаос как органическую составляющую своей организации, т. е. обладает свойством непредсказуемости. В присутствии фактора хаоса мы по определению не в состоянии сделать какое-либо надежное предсказание. Когда мы

измеряем интеллект с помощью, например, шкалы Векслера или теста Равена, то, естественно, не имеем исчерпывающей информации обо всех начальных характеристиках интеллекта индивидуума. Более того, мы не имеем ни малейшего представления о возможной динамике развития интеллекта под влиянием целого комплекса факторов, включая фактор случайного события. Тогда почему же с таким апломбом мы говорим об «огромной» предсказательной силе психометрических тестов? Это же парадигма прошлого века! Объяснить данное заблуждение можно, как минимум, двумя причинами: низкой профессиональной (в том числе общенаучной) подготовкой практикующих психологов (отсюда — профессиональная безответственность в работе с людьми) и желанием зарабатывать деньги, спекулируя на доверии людей к психологической науке.

Специалисты в области психодиагностики, естественно, понимают, что существуют ограничения в применении тестов и особенно в сфере интерпретации их результатов. Нельзя не согласиться с мнением Д.В. Ушакова о том, что связь умственных способностей с успехом в жизни не проста и не линейна. Справедливо отмечается, что процедура тестирования должна проводиться в комплексе с другими методиками, в том числе с использованием экспертных оценок. Крайне существенным является положение о необходимости разработки тестов интеллекта нового поколения, фиксирующих не только срез интеллектуальной системы, но и историю ее развития.

Учитывая все вышесказанное, я позволю себе сделать следующее

заключение: на основе показателей психометрических тестов интеллекта (равно как и других психологических методик) нельзя ставить диагноз и делать прогноз интеллектуальных возможностей индивидуума. Из этого заключения, однако, вовсе не вытекает вывод о недопустимости использования тестов интеллекта. Применять их можно и нужно. Когда, как, в каком контексте и при каких условиях — об этом сказано в моей статье.

Теперь, собственно, о главном — о социально-этических аспектах применения психометрических тестов интеллекта (и тестов креативности). Даже если и будет создан такой раздел психодиагностики, как психология тестирования (Д.В. Ушаков), то останется открытым вопрос о сфере компетенции психометрического инструментария. Почувствуйте разницу в утверждениях: «тесты применять можно и нужно, но на основе индивидуального показателя — низкого либо высокого — нельзя ставить диагноз и делать прогноз индивидуальных интеллектуальных возможностей» — «тесты следует применять буквально везде, во всех отраслях практики как первичный дешевый и формализованный фильтр, призванный защищать общество от некомпетентных и неполноценных лиц».

Мне известен только один случай, когда группа российских психологов в 90-е гг. попыталась с помощью психологических методик (возможно, и психометрических тестов) отобрать самых достойных политических деятелей, способных возглавить новые демократические структуры власти. Отобрали. С известным всем результатом...

Поэтому не нужно строить иллюзий: психологи никогда не смогут контролировать власть. Напротив, власть, используя психологов, начинает активнейшим образом контролировать в свою пользу состояние умов населения: пытаясь внедрить психологически обоснованные «национальную систему тестирования» для абитуриентов, Единый государственный экзамен для выпускников школ с последующей дифференцированной оплатой обучения в вузе в зависимости от количества полученных баллов (фактически, социально-экономического статуса семьи выпускника), рекомендации по отбору шести-семилетних детей в первые классы «элитных» школ, выявление «одаренных» детей и подростков, вынесение приговора детям с запаздыванием в познавательном развитии (пресловутый ярлык ЗПР) и т. п.

Тест сейчас — это действительно оружие, которое власть передала в руки готовым ее обслуживать психологам для решения своих собственных задач. Конечно, в нынешней ситуации ответ на самый острый, по определению А.Г. Шмелева, вопрос о том, должно ли тестирование проводиться всегда в интересах самого испытуемого, звучит однозначно: нет, не должно! Ибо сейчас все в стране должно делаться — и делается! — в интересах властной элиты.

Как профессионал, я не могу разделить такие убеждения моих коллег, занимающих «прогрессистскую» позицию, как: совместное обучение людей с разными уровнями способностей снижает мотивацию и самых блестящих, и отстающих (значит, детей с синдромом запаздывания в познавательном развитии и «одарен-

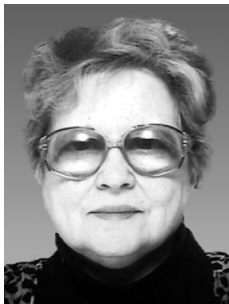
ных» детей нужно обучать отдельно); положительные результаты тестирования имеют меньшую ценность, меньшую предсказательную силу, чем негативные результаты (следовательно, низкий IQ — это приговор, который не имеет смысла оспаривать); объективная информация о способностях расстроит большую часть людей, так как по определению у половины людей способности ниже среднего (соответственно, смирение является ключом к принятию результатов психологического тестирования) и т. п.

В свою очередь, я полностью согласна с критикой Д.Б. Богоявленской тестов креативности, поскольку ситуация в этой области во многом аналогична положению дел в области тестов интеллекта. Я разделяю ее мнение о том, что если бы вдруг мечта всех психологов осуществилась и мы смогли бы диагностировать интеллект как таковой, то и тогда нам бы пришлось искать ответ на вопрос, как данный человек может его эффективно применять в своей деятельности, и снова выходить за границы «идеально объективного» показателя IQ.

Важнейшим культурным достижением человечества является формулировка широко известного принципа: «Все люди по факту рождения имеют равные права». В заключение мне бы хотелось переформулировать — в контексте нашей дискуссии — это утверждение: «Все люди по факту рождения имеют равные права, в том числе право быть умным — независимо от цвета кожи, состояния здоровья, величины IQ, уровня тревожности и меры общительности».

СЕГОДНЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Д.Б. БОГОЯВЛЕНСКАЯ



Богоявленская Диана Борисовна — заведующая лабораторией диагностики творчества Психологического института РАО, доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, лауреат премии Президента в области образования 1999 г. Член Координационного совета президентской подпрограммы «Одаренные дети».

Контакты: ijkarus@voxnet.ru

Начавшуюся дискуссию по актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане проблеме (по применению тестов интеллекта) открывают три высокопрофессиональные публикации ведущих в данной области специалистов. Фактически в них представлены две позиции: ни один из авторов не отрицает возможности применения тестов интеллекта, водораздел идет лишь по линии интерпретации целей и результатов их применения. В данной статье я не буду более высказывать свою точку зрения на эту проблему в целом, так как она подробно изложена в предыдущем номере журнала, а остановлюсь на тех моментах, которые, как мне кажется, могут вызвать сомнения у читателей.

Статья А.Г. Шмелева отражает точку зрения автора, давно занимающегося данной проблемой, много думающего и пишущего на эту тему. Отсюда как зрелость позиции, так и прозрачность текста. Нельзя не согласиться с перечисленными им причинами, которые определяют специфику ситуации тестирования в на-

шей стране, лежащую в основе дискуссий вокруг тестов: это научно-методический кризис, незрелость профессионального сообщества и кризис кадровой политики в нашей стране. Перечисленные причины обостряют дефицит эффективных методов в ответ на требования практики, поскольку отсутствуют оригинальные отечественные методики, удовлетворяющие всем психометрическим требованиям. Автор связывает это с отсутствием тестовой культуры в нашей стране.

Весьма удачным и эвристичным представляется сравнение тестирования с применением оружия. Приведенная аналогия совсем не хромает. Она усиливает и делает очевидным вывод автора. Действительно, ношение оружия регулируется законодательством, чего не скажешь о применении тестов; плох не тест, а ненадежный тест. Невалидный тест — оружие, из которого не только не попадешь в цель с пяти шагов, но самое страшное — можно попасть в «своего» — того, кто рядом стоит.

Во всяком случае, А.Г. Шмелев адекватно оценивает современную

ситуацию и видит опасность тех последствий, которые однажды уже затормозили развитие психодиагностики, поскольку, как только запрет на тесты был снят, события стали повторяться в печальном соответствии с постановлением 1936 г. Правда, он указывает лишь одну причину: невзыскательность и неосведомленность практических работников (увы, не только), которые уже в 80-е гг. немедленно кинулись тиражировать и использовать западные методики, не прошедшие экспериментальной проверки в российских условиях.

В изложении этой всесторонне продуманной и в целом разумной позиции бросается в глаза своей дисгармоничностью раздел, который написан слишком ядовито. Он, как ни странно, посвящен наиболее сильным в профессиональном отношении коллегам Александра Григорьевича.

По его наблюдениям, большинство влиятельных психологов предпочитают уповать на собственный интеллектуальный потенциал, а не производить и распространять интеллектуальные инструменты, которые могут рано или поздно уравнивать их с другими пользователями подобного инструментария. «Поэтому нечетко оформленная профессиональная гильдия психологов в нашей стране напоминает сообщество любителей боевых искусств, где все члены ранжируются по силе мышц и телесной ловкости, в разной мере развитой у разных людей, но не по уровню владения стандартным ”та-

бельным оружием” (стандартизированными тестами). Это утверждается при том, что выше сам А.Г. Шмелев пишет: в 90-е гг. прошлого века положение усугубилось жесточайшим общесистемным и финансовым кризисом, в частности, кризисом финансирования отечественной науки. «Производство отечественных тестов погибло, фактически не поднявшись из младенческой колыбели. Оказалось гораздо выгоднее пользоваться крадеными западными методиками, чем оригинальными отечественными». И дело не в том, что отечественные специалисты законно хотели получить компенсацию вложенного квалифицированного труда, как отмечает автор. Отечественные специалисты, будучи профессиональными экспертами, не могут позволить себе в силу своих экономических возможностей¹ обеспечить избыточную надежность (психодиагностика + оценка эксперта), с одной стороны, и довести до рыночного вида разрабатываемые ими методики — с другой. Более того, разработка отечественных методик не только не поддерживается, но просто тормозится теми, кто работает с зарубежными методиками, и теми, кому легче работать по старинке и кто не имеет личного интереса вникать в новое.

Другая позиция представлена в статье М.А. Холодной: тестирование в его традиционной форме не нужно. Под такой формой Марина Александровна имеет в виду констатирующее одноразовое обследование с вынесе-

¹ Недавно я впервые в жизни не смогла осуществить классификацию, поскольку представитель МВД по «Эху Москвы» заявил, что на окладе в 3 тыс. рублей могут работать только отморозки. В этот разряд я попадаю, но куда отнести сотрудников моей лаборатории, которые получают менее 2 тыс. руб.?

нием скоропалительного диагноза с последующей «коррекцией», не менее скоропалительного прогноза с фактическим выстраиванием барьеров на жизненном пути дошкольника, младшего школьника или подростка.

Во многом разделяя ее опасения, связанные с применением тестов интеллекта (тестирование, направленное на селекцию, стало делом бизнеса, навешивание ярлыков деформирует процесс развития личности и пр.), я позволю себе критику тех моментов, которые мне представляются недостаточно строгими в качестве аргументов, и противоречий в самой позиции.

Нестрогая аналогия ослабляет все доказательство. Приведенное сравнение с градусником не совсем удачно, так как просто на основе наличия повышенной температуры диагноз никто не ставит, но при определенной клинической картине наличие или отсутствие повышения температуры диагноз уточняет (ратуя за применение тестов, А.Г. Шмелев также не допускает постановки диагноза только по одному тесту). Вместе с тем если у пациента высокая температура, то справку о том, что он здоров, врач не даст, поскольку высокая температура — симптом болезни. Точно так же если у ребенка очень низкие показатели по тесту интеллекта, то психолог не будет рекомендовать поступление в гимназию, работающую по слишком усложненной программе, и это не дискриминация, а беспокойство о его здоровье. Кстати, согласно взглядам А.Г. Шмелева, тест как раз и выполняет грубую и предварительную функцию градусника, так как на основе полученных первичных данных эксперт, интерпретируя

их, и устанавливает окончательный диагноз.

Примеры «эффекта циркуля» в психологическом тестировании, когда определенное психическое свойство измеряется неадекватным ему инструментом, также немного натянуты. Школьный тест умственного развития (ШТУР), будучи тестом учебных достижений, как считает М.А. Холодная, тем не менее используется как средство измерения уровня интеллектуального развития учащегося просто потому, что он и создавался именно с этой целью ведущим диагностом страны К.М. Гуревичем и рекомендуется практикам для диагностики уровня развития интеллекта. Здесь мало сказать, что это «циркуль», надо опровергнуть логику К.М. Гуревича.

Марину Александровну возмущает, что тест Гилфорда «Способы использования предмета», предназначенный для оценки уровня дивергентного мышления (вербальной креативности), применяется как средство измерения «творческой одаренности». Однако креативность и есть творческая одаренность в его концепции, и этой позиции придерживаются не только практики, но, как это ни грустно, и сотрудники академических институтов; они не хотят ее менять — ведь тест так прост в употреблении и дешев.

А вот по поводу теста «Нарисуй человека», который, по мнению М.А. Холодной, выявляет лишь степень сформированности навыков изобразительной деятельности, но рассматривается как средство измерения «уровня готовности к школьному обучению», я хочу возразить. Кроме, естественно, сформированности изобразительной деятельности,

этот тест указывает на развитие графической деятельности — от зрелости графических навыков до наличия неврологических и эмоционально-личностных проблем, затрудняющих ее становление. Характер линии, ее замыкание, тремор и многое другое — это показатели возможности или затруднений в освоении письма первоклассником.

М.А. Холодная считает недопустимым строить диагноз на основе данных тестирования, но считает возможным использовать данные тестирования для индивидуализации обучения; однако это означает, что она признает за тестированием возможность выявления объективных качеств психики человека. Данный компромисс делает позицию противоречивой. Конечно, хорошо использовать атомную энергию только в мирных целях, но увы... Признавая объективность данных, мы уже не можем контролировать сферу применения методов, их выявляющих. Для этого действительно нужно определенное законодательство.

М.А. Холодная права, утверждая, что на меру выраженности того или иного свойства интеллекта может влиять множество факторов. Однако практика не интересуется сам по себе уровень интеллекта. Ему важно знать, добьется ли испытуемый успехов на деле. Думается, что определенный процент положительной корреляции тестов интеллекта с успешностью профессиональной деятельности и учебы связан с влиянием мотива достижения на результаты тестирования, который и далее обеспечивает должные достижения.

Нельзя не согласиться, что низкий результат по методике Векслера —

кроме недостаточного развития соответствующих знаний и умений — может быть результатом низкого уровня социализации, высокого уровня тревожности, низкого уровня мотивации. Но почему влияние высокого уровня творческих способностей понижает результаты тестирования по Векслеру? Здесь возникает вопрос к самой Марине Александровне: как она понимает творческие способности? Если имеется в виду нестандартность ответов испытуемого, то тогда тест Гилфорда, используемый для определения творческой одаренности, не может рассматриваться в качестве «циркуля».

Спорным для меня является также и один из аргументов против возможности диагноза на основе тестирования, заключающийся в том, что «нарушается важнейшее право личности на собственную судьбу (в которой, как известно, исключительно важную роль играет случай, делаая ее, слава богу, совершенно непредсказуемой с "научной точки зрения")». Мне подобное утверждение представляется слишком категоричным, поскольку такое образование, как «личность», в большой степени определяет неоднозначность эффекта одного и того же жизненного факта на поведение или жизненную ситуацию человека (остерегаюсь говорить «судьбу»). Древние греки изображали «случай» в виде бегущего человека с длинными волосами, растущими лишь спереди. Это символизировало то, что его может поймать лишь подготовленный к встрече с ним человек. В одинаковых жизненных ситуациях люди ведут себя по-разному, и именно психолог может и обязан прогнозировать поведение личности в тех или иных обстоятельствах.

И, наконец, Д.В. Ушаков отстаивает крайнюю позицию: причина споров вокруг применения тестов — в их силе. Статья не случайно называется «Тесты интеллекта, или горечь самопознания». Мысль о том, что чем более сильными, прогностичными и надежными становятся тесты, тем большее сопротивление они вызывают, весьма неожиданна. Те, кто боится тестирования, знать не знают о проблемах валидности и надежности тестов, они не участвуют в дискуссиях. Те, кто «сопротивляется» применению тестов, делают это уж, по крайней мере, не по причине боязни «горечи самопознания», но в силу озабоченности как раз их невалидностью и непрогностичностью, делают это из чисто гуманных соображений. Правда, Д.В. Ушаков называет такую позицию романтической. Возможно, но она благородна по своей интенции, а не консервативна и не реакционна.

Во всяком случае, большую часть статьи Д.В. Ушакова составляют данные, подтверждающие высокую прогностичность тестов интеллекта в отношении успеха профессиональной деятельности. Показательно, что в подтверждение того, что роль психометрического интеллекта в обучении велика и бесспорна, Д. В. Ушаков приводит те же цифры ($r = 0.5$), что и М.А. Холодная. Однако, опираясь на них, она делает противоположный вывод: такой коэффициент объясняет всего лишь около 16–25% вариаций учебных достижений учащихся; при этом разброс значений коэффициентов корреляции в разных исследованиях, приведенных ею, колеблется от -0.03 до 0.61 . Значительно ниже корреляционные связи

показателей IQ с успешностью профессиональной деятельности.

Как сам обзор, охватывающий многие аспекты (включая социально-экономические) рассмотрения проблемы, так и комментарии автора очень интересны; вместе с тем в структуре статьи он служит исходным тезисом для основной авторской идеи, на основе которой Д.В. Ушаков пытается ответить на вопрос, почему тесты интеллекта предсказывают успешность деятельности.

Таким образом, поднята фундаментальная проблема: что фактически выявляют, отражают тесты интеллекта. Гипотеза Д.В. Ушакова (тесты выявляют интеллектуальный потенциал, который обуславливает возможность формирования новых механизмов) интересна и перспективна в плане своей конкретной реализации.

Заключительная часть работы Д.В. Ушакова, по сути дела, представляет собой синтез основных не только изложенных им положений, но и мотивов всех трех статей: «нужна праксиология тестов». Достоинством статьи является то, что это положение, которое ни у одного психодиагноста не вызовет возражений, детально проработано и расписано. Дмитрий Викторович прав в том, что бунт против применения психологической технологии в широкой практике бесполезен и скорее напоминает бунт ткачей против применения ткацких станков. Задача психологов — объединить усилия в борьбе за культуру тестирования, но поиск пути к этой цели вновь возвращает нас к той конкретной ситуации, которая в силу отсутствия такой культуры и порождает данную дискуссию.

О РАЗЛИЧНЫХ МОДЕЛЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ

А.Г. ШМЕЛЕВ



Шмелев Александр Георгиевич — профессор факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, доктор психологических наук. Работает научным руководителем в ЗАО «Гуманитарные технологии». Член Российского психологического общества, член Европейской ассоциации прикладной психологии, член РОСПО (Российского общественного совета по развитию образования). Разработка программно-методических средств для образовательного, профессионального и психологического тестирования в Центре тестирования ЗАО «Гуманитарные технологии» отмечена Патентом на технологию тестирования «Телетестинг» (Роспатент, 1998, совместно с А.Г. Серебряковым и А.Г. Ларионовым), а также сертификатом на оболочку тестирования MAINTEST в 2004 году. Контакты: ags04@ht.ru

Во втором номере журнала «Психология. Журнал Высшей школы экономики» четыре специалиста, включая автора этих строк, представили свой взгляд на проблемы тестирования, однако, по моему мнению, прямой дискуссии фактически не получилось.

Авторы рассматривали проблему в значительной мере в непересекающихся плоскостях. Д.Б. Богоявленская писала о том, что тесты интеллекта не позволяют выявить способность к творчеству, и с ней в этом вполне можно согласиться. М.А. Холодная осуждала практику преждевременного ограничения прав ребенка на основе тестов интеллекта, и в этом она абсолютно права. В то же время Д.В. Ушаков и А.Г. Шмелев утверждали, что тесты —

эффективный и полезный инструмент, но их часто неправильно используют, и в этом позиция сторонников тестирования никак не противоречит главным тезисам так называемых оппонентов¹. Очевидно, что проблема сложна и многогранна, имеет много разных аспектов. И если одни авторы употребляли в связи с этой проблемой позитивные оценки, а другие — негативные, то это не значит, что одни выступили «за», а другие — «против» тестов, как это может показаться при поверхностном прочтении материала.

Я предлагаю различать по крайней мере такие четыре аспекта проблемы:

1) сущность психометрического интеллекта, или вопрос о том, что

¹Тут же следует сразу сделать оговорку: я преимущественно имел в виду не тесты интеллекта, а квалификационные и образовательные тесты, что важно различать, как мы увидим в дальнейшем.

именно позволяют измерять тесты интеллекта;

2) прогностичность тестов интеллекта в отношении различных видов деятельности, к которой получают РАВНЫЙ ДОСТУП носители различных тестовых показателей;

3) использование результатов тестирования в интересах испытуемого;

4) использование результатов тестирования в интересах третьих лиц, организаций и общества в целом.

Ниже я прокомментирую свою позицию по каждому из обозначенных вопросов.

1. Что измеряют тесты интеллекта? Этой проблеме в большей мере, чем другие авторы, уделила внимание Д.Б. Богоявленская. В целом, как я уже отмечал выше, с ее основной мыслью можно согласиться, хотя существуют некоторые претензии к логической стройности основных выводов. Если ввести четкое различие условия «достаточного» и «необходимого», то мы можем более ясно сформулировать обоснованную научную позицию в отношении сущности психометрического (тестового) интеллекта: высокий тестовый балл — необходимое, но не достаточное условие продуктивной деятельности. Нужна еще и мотивация, и привычка к умственной работе (усердие, как пишет Д.Б. Богоявленская), нужна готовность к риску на пути нестандартных решений (один из компонентов так называемого дивергентного, оригинального мышления), и, наконец, нужно владеть критериями оценки эффективности найденных решений, которые согласуются с общечеловеческими

ценностями и здравым смыслом. Следует признать, что обычные тесты интеллекта именно потому в последнее время стали дополняться тестами на так называемое критическое мышление, что не позволяли выявлять согласованность мышления с ценностными стандартами, с одной стороны, и его свободу от стереотипов — с другой. Таким образом, тестовый интеллект отражает скорость выполнения достаточно стандартных и во многом формальных операций мышления, скорость переработки информации, объем памяти — количественные параметры человеческого «биокомпьютера». Достаточно ли иметь очень быстрый компьютер для эффективного решения задачи? Необходимо, но не достаточно. Если алгоритм выбран неверно, если задача неправильно категоризована (осмыслена), то даже очень высокая скорость реализации алгоритма даст неверное решение. К сожалению, как мы знаем, наука плодит не только гениев, но и псевдогениев, чей мозг работает очень быстро, формально точно, но контрпродуктивно по существу получаемого результата. Но следует ли из тезиса о том, что тесты интеллекта — недостаточный инструмент, вывод о том, что их вообще не надо применять? Конечно, совершенно не следует. Кто добьется больших успехов при равном усердии, оригинальности и здравом смысле? Тот, кто быстрее выполняет логические операции, кто обладает более высоким темпом умственной деятельности. Многие новейшие исследования психофизиологических коррелятов IQ показали, что пресловутый фактор G, открытый еще на границе

позапрошлого и прошлого веков Ч. Спирменом, есть во многом просто скорость прохождения нервного импульса по высшим отделам человеческого мозга.

2. Вопросу о прогностичности тестов интеллекта больше других уделил внимание Д.В. Ушаков. Пожалуй, именно по этому вопросу выявились наибольшие разногласия. М.А. Холодная справедливо указала на то, что в ряде корреляционных исследований авторы неправоммерно делали вывод о причинности. Увы, такое в науке бывает нередко — во всем мире (и не только у нас в стране) диссертационные корочки нередко рвутся получать люди, которые очень плохо изучали в вузе теорию планирования эксперимента. Однако из этого тезиса М.А. Холодная делает неправоммерный, на мой взгляд, вывод о том, что сами по себе тесты интеллекта не обладают высокой прогностичностью, что якобы вся их прогностичность базируется на том, что я бы назвал «артефактом селекции» (назовем так эффект предоставления лучших условий для более качественного образования детям с более высокими показателями по тестам интеллекта). На мой взгляд, Д.В. Ушаков привел достаточно ссылок на более квалифицированные исследования, которые были свободны от артефакта селекции и при этом подтверждали прогностичность тестов IQ, хотя, конечно, прогностичность и не достигает 100%. Кстати, в оценке достоверной корреляции в пределах 0.4–0.5 и Д.В. Ушаков, и М.А. Холодная сходятся, но М.А. Холодная фактически умалчивает о том факте, что низкую

продуктивность профессиональной умственной деятельности часто показывают выходцы из богатых семей, получившие платное образование в самых элитных вузах, но... обладающие низким психометрическим интеллектом. Также М.А. Холодная умалчивает о том, что приглашение в элитные вузы детей из бедных семей, но обладающих высокими данными по тестам, стало в США одним из важнейших инструментов обеспечения процесса «социальной мобильности», т. е. не «классовой сегрегации», а, напротив, «классового равенства» — равенства в правах на доступ к качественному образованию.

3. Проблеме обеспечения личности больше внимания уделила М.А. Холодная. Однако необходимо отметить, что она имела в виду права именно испытуемого. Следует несомненно согласиться с Мариной Александровной в том, что из-за невежества и лени психологи, мягко говоря, торопятся с далеко идущими выводами в отношении детей, чьи способности еще находятся в стадии формирования (часто это происходит и из-за отсутствия адекватной организационной и финансовой базы для многократного тестового мониторинга, из-за давления невежественных заказчиков и других обстоятельств). Особенно при тестировании детей и подростков психологи, любые другие пользователи тестов (те же педагоги) должны трижды спросить сами себя: «Кому мы передаем результаты тестов? Готовы ли эти люди использовать эти результаты в интересах испытуемого?» А если это небескорыстный

директор, которому важнее всего лишь рейтинг собственной школы по сумме достижений ее выпускников? А если это родитель, который мечтает «сбагрить» ребенка в интернат для умственно отсталых? Я в своей статье как раз пытался призвать пользователей тестов к ответственности, вводя метафору «тест как оружие»: не позволяйте «стрелять» из этого оружия в беззащитных и слабых! Но если мы имеем дело с честолюбивым родителем, который стремится пропихнуть в школу для одаренных детей своего ребенка, обладающего весьма средними или даже ниже среднего способностями? Надо ли этого родителя остановить и отрезвить, чтобы защитить ребенка от неминуемой школьной дезадаптации, от отвращения к учению, от невроза? Да, если все время помнить, что тестовый результат — это не приговор, что балл IQ можно повысить путем работы над собой, путем тренинга в решении логических задач, путем чтения разной литературы, то тест — это как раз инструмент определения «зоны ближайшего развития». Не более того. Но и не менее! Тест — это оружие, и оно должно стрелять по алчности и умственной лени.

В своем центре «Гуманитарные технологии» мы уже много лет применяем элементы тестирования интеллектуальных способностей наряду с тестированием интересов и склонностей в ходе профориента-

ционного тестирования школьников (по просьбе редакции автор не дает ссылок и адресов, хотя придерживается убеждения, что реальная психодиагностика в нашей стране в отсутствие сколько-нибудь пристойного финансирования науки функционирует лишь на основе платных услуг и коммерческих заказов и умалчивать об этом опыте просто нелепо). Наши консультанты обучены объяснять подросткам и их родителям, что показатели тестирования способностей можно и нужно повысить, если ребенок хочет добиться успеха в определенной сфере деятельности (в инженерном творчестве нужна «визуальная логика», в экономике — «вычислительный интеллект», в юриспруденции — «речевая логика» и т. п.), что тестовый балл — это не приговор. Мы даем не скалярную оценку IQ, а описываем именно структуру способностей, разясняя, что разные профили способностей дают преимущество в разных профессиональных областях. Наша практика применения тестов в ходе профориентации — это именно консультативная практика, а не организационная (селекционная): мы не передаем наши данные в какие-либо образовательные учреждения, они остаются известными только семье и обслуживают интересы проектирования образовательной карьеры. Мы советуем воспользоваться нашей услугой через несколько месяцев и лет, чтобы выявить динамику способностей².

²Кстати, в этом контексте недоброжелатели могут заподозрить нас в «особой алчности» — в желании еще раз подзаработать на клиенте, но та же М.А. Холодная, избобличающая тестологов в алчности, в другом месте настоятельно рекомендует формулировать выводы только на основе многократных обследований. Можно ли вообще оправдать взимание денег за тестирование с испытуемых (их родителей)? Отвечу вопросом на вопрос: «А как еще иначе сделать

4. Что касается использования результатов тестирования в интересах третьих лиц, организаций и общества в целом, то М.А. Холодная в своем стремлении защитить права испытуемого опять (как это уже было в нашей полемике на страницах «Независимой газеты»), к сожалению, абстрагируется от такого простого факта, что, кроме прав испытуемого, существуют права других людей. Если испытуемый претендует (сейчас или со временем) на должность вершителя судеб, то мы вправе потребовать от него не только порядочности, но и ума, что, в частности, предполагает возможность быстрого учета разнообразных факторов, быстрой обработки информации, — именно об этом нас могут с определенной точностью проинформировать результаты тестов интеллекта. И чем выше ранг руководителя, тем больше обязательств он берет на себя перед подчиненными (перед обществом в целом), тем в меньшей степени он остается частным лицом, тем в большей степени его индивидуальные качества оказываются значимыми для общества — оказываются инструментами эффективной или неэффективной работы руководителя (особенно это относится к лидерам политических организаций и крупнейших компаний). Ведь в нашей стране получается до сих пор так: прикрываясь разговорами о защите прав «маленького человека», к руководящим должностям рвутся люди, не обладающие

достаточной компетентностью (хотя — и об этом я еще собираюсь сказать ниже — для допуска к руководящей работе более эффективно и этически оправданно применять не тесты интеллекта, а тесты достижений — тесты на освоение необходимых для этой конкретной должности знаний, умений, навыков и стратегий поведения).

Таким образом, я считаю необходимым дискуссии о тестах (и, в частности, тестах интеллекта) вести не в общем виде, а в отношении четырех совершенно различных ситуаций (моделей) применения тестов:

1. Ситуация самотестирования. Можно долго говорить о пользе и вреде самотестирования, подобно тому как врачи рассуждают о пользе и вреде самолечения. Факты таковы, что с распространением общедоступных интерактивных Интернет-тестов самотестированием фактически занимаются сотни тысяч, если уже не миллионы людей. В этом случае на психологах лежит особая ответственность за разъяснение условного и весьма ограниченного смысла тестовых результатов, чтобы результаты любого теста воспринимались никоим образом не как приговор. Однако тут же следует отметить, что сама по себе массовая практика многократного самотестирования приводит любителей этого занятия к гораздо более адекватному, вполне скептическому отношению к результатам любых тестов: они сами убеждаются в том, насколько сильно

собственником результатов тестирования самого испытуемого?» На практике фактические права и притязания на результаты тестирования формулирует именно тот, кто платит за его проведение. Если платит школа, то использует результаты школа. Если платит государство, так для того, чтобы строить на базе результатов государственную политику, и т. п.

отличаются результаты последовательных попыток выполнения даже сходных тестов, не говоря про тесты различные.

2. Ситуация консультирования. В этом случае заказчиком и пользователем результатов, как и в случае с самотестированием, является сам испытуемый, но результаты встраиваются в контекст консультативного общения с профессиональным психологом. Психолог видит, как именно воспринимает испытуемый полученные результаты, насколько он адекватен в своих реакциях на эту информацию и потому способен (если обладает необходимой квалификацией, конечно) предложить собственную интерпретацию полученных результатов, содействующую гармоничному и защищенному самовосприятию. В случае с интеллектуальными тестами консультант в состоянии оценить, в какой мере испытуемый (ребенок и его родители) нуждается в коррекции уровня текущей информационной нагрузки (информационного стресса), по силам ли ребенку данный уровень или на самом деле приносит лишь вред. Задача консультанта состоит вовсе не в том, чтобы внушить испытуемому (и его родителям) ложную и вредную мысль: «Ты такой способный, что можешь все», а в том, чтобы сформулировать цели и задачи, адекватные реальным возможностям. Именно для подобного применения существующие интеллектуальные тесты полезнее всего. В умелых руках квалифицированных психологов эти тесты могут принести и детям, и взрослым несомненную пользу.

3. Ситуация развития (педагогического взаимодействия). Если в слу-

чае консультативного тестирования тестолог встречается с испытуемым лишь эпизодически, то в случае педагогического взаимодействия педагог постоянно ставит перед испытуемым (учащимся) конкретные задачи обучения, и это получается лучше, если у него имеется информация об уровне умственного развития учащегося и индивидуальных особенностях его интеллекта (для кого-то информацию важнее дать в более визуально-иллюстративной форме, кто-то лучше воспринимает и запоминает новую информацию на слух и т. п.). В этом контексте слишком частое использование интеллектуальных тестов выглядит нередко избыточным и утомительным занятием — чем-то вроде «из пушки по воробьям». Педагог каждый день дает оценку действиям учащегося на основе его успехов в выполнении конкретных учебных задач. Следует подчеркнуть, что само по себе применение тестов в этих условиях есть не большее и не меньшее зло, чем постоянное социальное сравнение, стрессу которого подвергается любой ученик, отметку которого знает весь класс. Наоборот, если тестовый результат сообщает специально подготовленный психолог, сообщает в более деликатной манере и только персонально учащемуся и его родителям, то эта ситуация является менее стрессовой, чем оглашение учителем результатов очередной контрольной перед всем классом. В чем несомненно следует согласиться с М.А. Холодной, так это в том, что на ранних этапах психического развития гораздо важнее точно определить особенности когнитивного стиля ребенка — «опорные» и «слабые»

функции в познавательной деятельности, а не давать уровневую оценку его умственного развития. Иногда за внешней медлительностью скрывается так называемая повышенная глубина обработки информации, характерная для детей с развитыми, «густыми» нейронными сетями в ассоциативных зонах коры головного мозга. Дети с эффективным синтетическим когнитивным стилем (гуманитарии) могут быть высоко креативными, но им нужно больше времени для решения задачи, ибо они не могут выдать готовое решение до тех пор, пока не выстроят для себя достаточно полную целостную модель проблемной ситуации. С точки зрения задач развития, тесты когнитивного стиля даже более важны в детской психологии, чем одномерные тесты умственного развития, но совсем выкидывать в мусорное ведро традиционные интеллектуальные тесты тоже не следует.

4. Ситуация селекции. Основные возражения противников тестирования относятся, как мы понимаем, не к первым трем ситуациям, а именно к ситуации селекции — к ситуации использования тестов в качестве инструмента конкурсного отбора. Однако здесь сторонники тестирования (в том числе автор этих строк) призывают использовать вовсе не

тесты интеллекта, а специальные образовательные тесты учебных достижений (предметно-дидактические — по материалу изучаемого предмета). Так и при отборе на работу главенство должно быть за тестами квалификационными, а не психологическими. Если иметь это в виду, то весь накал полемики, направленной против интеллектуальных тестов, фактически пропадает зря или должен быть перенаправлен на качества совсем других тестов — образовательных. При этом, однако, всегда следует учитывать, что именно мы берем за базу сравнения. Когда сами учащиеся (и их родители) сравнивают процедуру тестирования с процедурой традиционных устных и письменных экзаменов, то они чаще всего при минимальном знакомстве с тестами рассматривают тестирование как более гуманную и объективную процедуру, чем субъективную оценку со стороны экзаменатора, слишком часто выражающую его предвзятость.

Подытоживая, выражаю надежду на то, что настоящая дискуссия будет содействовать повышению уровня профессионализма в обсуждении метода тестов — на основе дифференциации требований к тестам различного типа и для разных ситуаций их применения.

Новые участники дискуссии

ЗНАНИЕ ОСНОВ ПСИХОДИАГНОСТИКИ — УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕСТОВ ИНТЕЛЛЕКТА

М.К. АКИМОВА



Акимова Маргарита Константиновна — заведующая кафедрой общих закономерностей развития психики Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, заведующая лабораторией диагностики и коррекции психического развития Психологического института РАО, главный редактор журнала «Психологическая диагностика», доктор психологических наук.

Области научных интересов — природа и сущность интеллекта (докторская диссертация посвящена теме «Интеллект как динамический компонент в структуре способностей»), нормативный подход к диагностике индивидуальности и личности, разработка методов диагностики и коррекции когнитивной сферы школьников.

Затронутая в дискуссии проблема тестов интеллекта представляется мне чрезвычайно важной главным образом с практической точки зрения. Ее обсуждение должно способствовать правильному, квалифицированному использованию как тестов, так и других диагностических методик (опросников и проективных техник). Именно в этом нуждается сейчас наше общество, приучаемое к психологической диагностике далеко не всегда теми, кто имеет на это право (профессионалами-диагностами). Этот вопрос был поднят А.Г. Шмелевым; им весьма убедительно, аргументированно, с помощью интересных и полезных аналогий, на мой взгляд, доказано, почему

любитель, не имеющий психологического образования, не имеет права заниматься тестированием.

Я обращаю внимание читателя на другую сторону этого вопроса: всякий ли психолог вправе заниматься психологической диагностикой? Меня всегда интересовало, почему все (за редким исключением) психологи считают себя специалистами в области психодиагностики при том, что очень многие никогда не изучали эту область психологического знания: она просто отсутствовала в вузах как учебная дисциплина в течение длительного периода, а самообразованием в этом направлении занимались немногие. Поэтому зачастую использование экспериментальных методов

в научном исследовании рассматривается как занятие психодиагностикой.

Между тем, на мой взгляд, является очевидным, что в связи с разнообразием областей исследования и, следовательно, специализацией в подготовке ни один психолог не может быть одинаково квалифицированным во всех отраслях. Поэтому, как правило, специалист в области возрастной психологии не считает себя социальным психологом или психофизиологом, а последний не рассматривает себя как специалиста в области психологии личности. К сожалению, исключением почему-то является психологическая диагностика. Несмотря на более чем столетнюю историю ее существования, в отношении психодиагностики изредка появляются утверждения относительно того, что ее как области знания не существует (М.А. Холодная). Аргументация в пользу этого такова: современный уровень психологии не позволяет на основе результата выполнения диагностической методики ставить диагноз и тем более давать прогноз поведения конкретного человека. Парадокс заключается в том, что **профессиональный психодиагност** и не собирается этого делать, так как отчетливо понимает, что это невозможно. **Аксиомой для специалиста** в области психологической диагностики выступает следующее: диагноз и тем более прогноз невозможны без включения результатов теста (или другой диагностической строго формализованной методики) в комплексную оценку индивида, полученную с помощью всей собранной о нем информации, в том числе и посредством наблюдения, бесед, анали-

за результатов его деятельности, экспертных оценок. Перечисленные методы (наблюдения, беседы и пр.) также относятся к психодиагностическим. По отношению к ним психодиагностами проводятся специальные исследования, разрабатываются особые требования и правила их создания, применения и анализа. Психодиагностика не сводится к тестированию! Кроме того, квалификация психодиагноста предполагает понимание проблемы идиографического анализа, позволяющего описать особенности и уникальность отдельной личности в дополнение к тестовым результатам. Это важнейшая проблема психологической диагностики, реализуемая на практике профессионалами-диагностами. Проблема идиографического анализа, а также проблемы соотношения диагноза и прогноза, константности и изменчивости индивидуальности, генотипических и средовых факторов развития, предсказательные возможности разных типов диагностических методик обсуждаются психодиагностами, входят в круг проблем, составляющих теоретические основы психодиагностики. Их понимание необходимо, если психолог занимается психологической диагностикой. Наивно думать, что умение провести тестирование и обработать полученные результаты — это все, что требуется психодиагносту. Попытки же ставить диагноз по результатам одной методики и использовать их для безоговорочных рекомендаций — это проявления непрофессионализма. Станным является стремление упрекать науку за неверное использование ее результатов и методов (в данном случае

такowymi являются методики психодиагностики). Об этом, впрочем, многое сказано А.Г. Шмелевым. Я же хочу подчеркнуть, что заблуждения относительно психодиагностики могут встречаться не только у тех, кто не получил психологического образования, но и у профессиональных психологов.

Известно, что информативным может быть только такой метод психологической диагностики, которым пользователь владеет профессионально. Только полностью усвоив все технические и формальные аспекты выбранного метода, понимая его возможности и ограничения, зная те допущения и специфические требования, которые были заявлены разработчиками, можно рассчитывать на получение с его помощью диагностически ценной информации. Специалисты-диагносты должны разбираться во множестве вопросов: в теории и методологии психодиагностики, психологических теориях и концепциях, анализе данных с опорой на статистические методы и многом другом. Они должны уметь выбирать качественные диагностические методики с учетом стоящей перед ними практической задачи, квалифицированно интерпретировать полученные результаты, писать на их основе психологические заключения, правильно, в соответствии с разработанными требованиями сообщать диагностические данные испытуемым и заказчикам обследования и пр. У психодиагностики свой понятийный аппарат, свои методические правила, свои критерии достижений. Поэтому нельзя не согласиться с А. Анастаси, которая считает, что диплом об

окончании высшего учебного заведения по психологии, а также степень магистра психологии (я бы еще добавила наличие кандидатской и даже докторской степени по психологии) не обязательно означают, что психолог достаточно квалифицирован для того, чтобы выполнять функции психодиагноста.

Качество диагностики зависит от личности того, кто ею занимается. Поскольку психодиагност использует свои методы для решения практических задач, возникающих в разных сферах жизни человека, его профессионализм не является его частным делом. От точности поставленного психологического диагноза нередко зависят судьбы людей, их настоящее и будущее. Вышесказанное поднимает проблему диагностики самого диагноста (или того, кто претендует так называться). Кто должен решать эту проблему? Как это ни парадоксально, но делать это обязан сам психолог, собирающийся выполнять функции психодиагноста. Только он знает границы своей компетентности, умеет оценить характер стоящей перед ним диагностической задачи и способен отказаться от нее, если не подготовлен к ее решению. Основная ответственность за надлежащее выполнение функций диагноста лежит на его совести, а нравственные качества должны рассматриваться в качестве его профессионально важных качеств.

Именно с нравственными качествами психологов, сознательно идущих на нарушение этических норм и стандартов, провозглашающих ограничение в распространении диагностических методик, связана в первую очередь проблема контроля за их

распространением. Вряд ли удастся решить эту проблему созданием перечня профессиональных тестов, право использования которых предоставляется только специалистам-психодиагностам (о чем пишет А.Г. Шмелев). Пока психологическое сообщество будет поступать по принципу «Все печатают сборники методик — чем я хуже», ограничить распространение методик (главным образом чужих, украденных) не удастся. На мой взгляд, данный принцип ничем не отличается от принципа «Все вокруг воруют, поэтому и я имею на это право». Те бесчисленные сборники психодиагностических методик, которые продаются на каждом шагу, способствуют свободному циркулированию тестов среди непрофессионалов, следствием чего являются не только неверные диагнозы и заключения, но и разочарование в психодиагностике. Кроме того, эта практика позволяет будущим испытуемым заранее знакомиться с диагностическими методиками, вследствие чего практические психологи лишаются необходимого им инструментария, а труд создателей методик оказывается напрасным. На мой взгляд, прекратить порочную практику свободного распространения диагностических методик если и возможно, то только путем осуждения тех, кто этим занимается, со стороны профессионального психологического сообщества. Нужно назвать вещи своими именами: *безнравственно* воровать и печатать чужие методики, *аморально* лишать практических психологов диагностического инструментария. Фамилии тех, кто это делает, известны, — необходима обструкция в от-

ношении этих людей со стороны профессиональных психологов.

Точка зрения относительно того, что тест — это инструмент, угрожающий правам личности, по-моему, ошибочна в принципе, так как психодиагностические методики изначально разрабатывались в помощь человеку, для решения разнообразных практических задач, встающих перед человеком в повседневной жизни. Психодиагностика возникла под влиянием требований практики и нужна для оценки индивидуально-психологических особенностей людей. Учет последних обеспечивает индивидуальный подход к людям в разнообразных ситуациях и видах деятельности; без индивидуализации невозможно оказание психологической помощи человеку.

Мне сложно понять, почему тестирование соотносится только с задачей отбора, дифференциации людей по результатам одного теста. Во-первых (и об этом я уже писала), диагноз и практические выводы на его основе **специалистами** никогда не осуществляются только по результатам одной методики; необходимо включить их в комплексную оценку человека. Во-вторых, дифференциация людей — это лишь одна категория практических задач, решаемая с помощью психодиагностики. Есть и другие, и их довольно много, а успешность их решения в немалой степени определяется тем, что психодиагносты серьезно занимаются теоретической валидизацией своих методик. Рассмотрим этот вопрос применительно к тестам интеллекта.

Дело в том, что представления о возможностях интеллектуальных

тестов изменялись по мере развития психодиагностики. Если вести речь о тестах интеллекта, то на Западе уже столетия не считают возможным применять их в качестве измерителей ума, общих способностей, от которых зависят жизненный успех и профессиональные достижения человека. Этому есть и многочисленные экспериментальные доказательства, и убедительные теоретические обоснования. Тесты интеллекта прошли процесс демифологизации, с них снят покров таинственных возможностей проникновения в сердцевину интеллектуальных способностей, здравого смысла, ума в житейском понимании. То, что они могут измерить, оказалось гораздо ограниченнее и в чем-то проще. По мнению А. Анастаси, тесты предназначены показать, что может делать индивид в данный момент времени. Д. Макклелланд пишет о том, что тесты предназначены отразить открыто, полно и безошибочно все, чему обучили человека, а К. Зенна считает, что IQ показывает, насколько адекватно будет действовать индивид в ситуациях, требования которых сходны с требованиями интеллектуальных тестов.

В настоящее время западные психологи признают, что тесты интеллекта направлены на оценку некоторых особенностей мыслительной деятельности (сформированности мыслительных операций и действий, форм мышления, а также его содержания, т. е. знаний, представленных в тестовых заданиях). Поэтому, интерпретируя показатели тестов интеллекта, имеют в виду именно эти характеристики; многие пишут и говорят о «тестовом», «пси-

хометрическом» интеллекте, а не об интеллекте-уме.

К сожалению, описанные изменения в представлениях о возможностях интеллектуальных тестов были замечены не всеми отечественными психологами. Поэтому по-прежнему встречаются мнения о том, что тесты интеллекта измеряют интеллектуальные способности, уровень реальных интеллектуальных возможностей, одаренность, а поскольку они делают это плохо, за это их и подвергают яростной критике. По сути, это отражение устаревших представлений о тестах. Тесты (а точнее, их использование) упрекают в тех недостатках, которые существовали в 20–50-е гг. XX в. (помимо неверной интерпретации и отсутствия теоретической валидности, пишут и о неучете социокультурных различий испытуемых и пр.). Но тесты, в том числе и тесты интеллекта, не виноваты в том, что по отношению к ним сохраняются устаревшие, не соответствующие современному научному уровню ожидания. Плохи не тесты, а неправильное их применение и неверное толкование без опоры на знание современной теории психодиагностики. Отсутствие четкого понимания той психологической характеристики, которая отражается в показателях тестов интеллекта,— еще одно проявление непрофессионализма в области психодиагностики.

Если тест не в состоянии объяснить причины индивидуальных различий в его выполнении, это еще не повод сомневаться в том, что он полезен — полезен в том, что констатирует наличный уровень развития отдельных и существенных сторон когнитивной сферы. Нужно ли это

знание об индивиде, помогает ли оно в решении практических задач, стоящих перед ним и перед обществом в целом, а также перед отдельными институтами общества? Ответ, без сомнения, положительный. То, что измеряет тест интеллекта, можно назвать уровнем интеллектуального, или умственного, развития, подразумевая под этим не уровень интеллекта-ума, а уровень развития когнитивной сферы. Имея это в виду, отечественные психодиагносты (К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Е.М. Борисова, В.Т. Козлова и др.) назвали разработанные ими и под их руководством тесты тестами умственного развития — Школьный тест умственного развития — ШТУР-2, Тест умственного развития абитуриентов и старшеклассников — АСТУР, Тест умственного развития младших школьников — ТУРМШ, Тест умственного развития младших подростков — ТУРП.

Эти тесты предназначены для того, чтобы отразить уровень умственного развития, которого достиг школьник к моменту тестирования. Они не могут предоставить информацию о причинах достижения этого уровня и о том, как будет протекать развитие ученика в будущем. Для получения таких знаний нужно результаты тестирования дополнить сведениями о семье и школе, круге общения, об особенностях личности и пр. Вместе с тем, отражая в своих показателях готовность ученика к осуществлению интеллектуальной деятельности, они, во-первых, позволяют подойти к объяснению его успехов и неудач в учении, а во-вторых, дать прогноз школьных достижений на ближайший период времени.

Впрочем, использовать результаты тестов для этих целей следует осторожно и профессионально, с учетом ряда правил. Как констатирует А. Анастаси, даже для получения адекватной оценки умственного развития индивида в момент тестирования тестового показателя недостаточно. Для правильной интерпретации результатов теста следует знать о степени тренированности индивида в тестовой деятельности, о его мотивации при выполнении теста (желании выполнять тест), о психическом и физическом состоянии во время тестирования, о предшествующей тестированию деятельности. Такая интеграция разнородной информации под силу только опытному психодиагносту. Только специалист может дать верную оценку уровня умственного развития индивида по результатам тестирования, создав необходимую мотивацию, правильно организовав процедуру диагностирования и использовав дополнительную информацию об испытуемом.

Сделав верное заключение о состоянии когнитивной сферы ученика, диагност может с опорой на него оценить, насколько благоприятными были условия его жизни (семейные, среда общения) с точки зрения стимулирования умственного развития. На Западе психологи используют тесты интеллекта как инструмент, выявляющий показатель степени неблагополучия среды, наличия средовых помех, влияющих на развитие индивида. В отечественной школьной практике тесты используются для контроля за умственным развитием детей и школьников, для выявления нуждающихся в коррекции умственного

развития, для выяснения причин трудностей в познавательной деятельности (в том числе учебной), для выявления детей, требующих индивидуализации процесса обучения. И это еще не все практические задачи, в решении которых неоценимую помощь оказывают тесты интеллекта. Тесты, разработанные в Психологическом институте РАО, помогают и при выявлении индивидуальных различий в избирательности учащихся к определенному предметному содержанию, что полезно при отборе в классы и школы с углубленным изучением отдельных дисциплин. Разве такая диагностика не призвана обеспечивать личности собственный вариант развития? Эти тесты применяют и как диагностическую основу при разработке коррекционно-развивающих программ, а также при оценке эффективности их применения.

Общий вывод, который можно сделать из вышесказанного: тесты интеллекта могут приносить большую практическую пользу, если их

применяет специалист в области психодиагностики, хорошо понимающий их возможности. Все сказанное, впрочем, не означает, что психодиагностики полностью удовлетворены состоянием интеллектуальной диагностики, той довольно ограниченной информацией, которую предоставляют тесты интеллекта. Так, К.М. Гуревич пишет о том, что оценка владения умственными действиями, которую предоставляют тесты интеллекта, важна, но не исчерпывает характеристики мыслительной деятельности. Необходимо создание методик, диагностирующих такую мыслительную функцию, как решение задач. Ведутся работы в области критериально-ориентированного тестирования умственного развития, создаются тесты на основе социально-нормативного подхода, а также тесты, направленные на оценку предметной избирательности мышления. Это, на мой взгляд, перспективные направления интеллектуальной диагностики.

ПСИХОДИАГНОСТИКА ИНТЕЛЛЕКТА: ИЛЛЮЗИИ И РЕАЛЬНОСТЬ

Л.Ф. БУРЛАЧУК



Бурлачук Леонид Фокич — заведующий кафедрой психодиагностики и медицинской психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко. Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Академии педагогических наук Украины. Председатель научно-методической комиссии по психологии при Министерстве науки и образования Украины. Координатор международных проектов в области профессионального (психологического) образования.

Основные труды в области медицинской психологии, психодиагностики и психологии личности: «Психодиагностика интеллекта и личности» (1978), «Исследование личности в клинической психологии» (1979), «Словарь-справочник по психологической диагностике» (1989, 2-е изд. — 1999), «Психодиагностика личности» (1989), «Психодиагностика» (1995), «Введение в проективную психологию» (1997), «Психология жизненных ситуаций» (1998), «Основы психотерапии» (1999, 2-е изд. — 2001), «Focus Eastern Europe: Psychological and Social Determinants of Behaviour in the Transition Countries» (Innsbruck, 2001), учебник «Психодиагностика» (СПб., 2003), учебник «Психотерапия» (СПб., 2003).

Контакты: psydiag@voliacable.com

Современное состояние психодиагностики в России и Украине

Итак, вновь дискуссия о тестах. Сколько их уже было на нашем веку!.. Вспоминаются 70-е годы, годы второго пришествия тестов в советскую психологию, которая долгое, очень долгое время шарахалась от них как черт от ладана. Первоначально опасливое отношение к тестам (ну как же, ведь еще были живы в памяти старшего поколения психологов жесткие карательные меры, которые предпринимала власть по отношению к тестологам!) достаточно быстро сменилось их широким распространением в изго-

ловавшейся по диагностическим инструментам и чахнувшей без них практике. Многочисленные переводы наиболее известных зарубежных тестов, разные доморощенные методики наводняют рынок профессиональной литературы. Однако, к великому сожалению, происходило это, да и происходит сегодня, по большей мере стихийно, без какого-либо контроля со стороны профессиональных сообществ, без контроля организаций, хотя бы напоминающих зарубежные психодиагностические лаборатории и центры. Хотя огромное значение тестов для решения многочисленных задач практики общепризнано, у психологов нет даже желания изменить существующую

ситуацию, при которой продолжается использование тестов, о надежности и валидности которых известно исключительно из сведений, которые представил их иноземный разработчик, ну а об отечественных нормативных данных и говорить не приходится. Продолжают множиться отечественные тесты-суррогаты, с помощью которых осуществляется отбор персонала, оценка разнообразных личностных особенностей, даются «диагностические заключения» и далеко идущие «рекомендации». Требуют безотлагательного решения вопросы, связанные с аккредитацией (сертификацией) пользователей тестов. Редчайшие исключения подтверждают общую тенденцию, сложившуюся за период псевдоразвития нашей психодиагностики.

Автор этих строк писал о многих из этих болезненных для психодиагностики явлений более десяти лет назад (Бурлачук, 1993), но коренных изменений не произошло. А теперь я должен оговориться: вышесказанное относится, прежде всего, к проблемам украинской психологии. Однако, судя по публикациям моих российских коллег, положение дел в наших странах примерно одинаково.

Такова ситуация с психологическими тестами в целом. А теперь перейдем к предмету дискуссии — тестам интеллекта, которые вызывают наиболее острые споры едва ли не с момента их возникновения.

Что же мы измеряем?

Ответ на этот вопрос не может ограничиться указанием на то, что эти тесты предназначены для измерения (оценки) уровня интеллектуального

развития индивидуума. Проблема интеллекта является одной из наиболее дискуссионных в психологической науке. Вспомним о множестве нередко противоречащих друг другу определений интеллекта. Как же здесь понять, какой именно интеллект мы измеряем с помощью тестов, если нет единства в определении того, что измеряется? Ответ на этот вопрос мы старались дать в своих работах (см., например: Бурлачук, 2004). Речь идет о психометрическом интеллекте (или, если угодно, тестовом), который, естественно, будет только лишь одной стороной, гранью такого сложного явления, как интеллект, существующего хотя и относительно независимо, но функционирующего в органичной взаимосвязи со всеми некогнитивными структурами личности. На сказанное нужно обратить особое внимание, потому что некоторые критики тестов интеллекта уже многие годы привычно рассуждают о том, что в них, дескать, не учитывается влияние на интеллект мотивации, тревожности и многих других факторов. Я согласен с тем, что многое, очень многое не учитывается в психометрической оценке интеллекта, да и учтено-то быть не может, иначе зачем тогда наука психология, а точнее, психологи. Ни один тест думать за них не будет. Поэтому отбросим эти упреки в адрес тестов интеллекта, в которых, кстати, как писал автор одного из самых известных Д. Векслер, делаются осторожные попытки учесть некогнитивные факторы.

Использование понятия «психометрический интеллект» прекращает бесконечные споры о том, что же за

интеллект измеряется тестами и позволяет объяснить сравнительно невысокие корреляционные связи IQ со школьной успеваемостью, профессиональными достижениями, социальным статусом и т. д. Становится понятным, что если психолог не остановится на этапе измерения интеллекта, а проанализирует жизненный путь личности, успехи и неудачи на этом пути, заинтересованность в дальнейшем развитии, личностные особенности, то это все и может быть положено в основу психологического диагноза и прогноза интеллектуального развития.

Психологический диагноз и психологическая оценка

Психологический диагноз не устанавливается на основе использования психологом какого-то отдельного теста и даже группы тестов, какими бы замечательными они ни были. С их помощью может быть осуществлена исключительно селекция, например, выявление в группе лиц тех, которые склонны к импульсивному поведению, препятствующему, по имеющимся данным, эффективному осуществлению некой деятельности. Разумеется, это не диагноз. Это обнаружение некоторой личностной особенности, и нам ничего не известно о том, каковы причины такого поведения, каковы стимулы, его вызывающие, и т. п. В область истории ушли попытки постановки диагноза непосредственно из тестовых данных. Вспомним блестящую критику Л. Выготским так называемой симптоматической диагностики. Ошибкой будет упрекать современную психодиагностику в стремлении

ставить диагнозы на основе какого-либо теста, а вот «специалисты», занимающиеся этим, увы, не перевелись. Нужно раз и навсегда понять и хорошо запомнить, что тесты — это инструмент для построения заключений, а не диагностическое заключение. Подкупающая легкость процедуры тестирования и часто однозначность результата сбивает с пути истинного неопитов. Наша профессиональная задача состоит как раз в том, чтобы не допустить этого.

Интересно, что в последние годы наши западные коллеги, прежде всего клинические психологи США, термин «диагноз» сохраняют в основном за данными, которые получены на основе критериев такого классификатора, как DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, последняя версия DSM-IV опубликована в 2000 г.). При этом диагностические решения часто являются первоочередной целью в процессе психологической оценки. Психологическая оценка понимается как многоэтапный процесс систематизированного накопления информации об индивидууме (с учетом окружающей среды), при котором, основываясь на полученных данных, можно принять решения, максимально учитывающие интересы индивидуума. Из сказанного ясно, что тесты в процессе психологической оценки являются только одним из возможных, хотя и важных инструментов, необходимых для принятия решения. Такое решение (психологическая оценка) может быть соотнесено с принятым у нас понятием психологического диагноза, который — согласимся с М. Холодной — «всегда является результатом длительной,

напряженной профессиональной работы». Рассуждения же о том, что «психодиагностики как области знания не существует, поскольку современный уровень психологической науки не позволяет на основе индивидуального результата выполнения того или иного психологического теста... перейти к психологическому диагнозу и тем более к прогнозу поведения конкретного человека» (Холодная, 2004), базируются на неверном представлении о предмете этой науки.

Прогностическая валидность тестов интеллекта

Вновь столкновение точек зрения. Ряд ученых доказывают высокую прогностичность полученных с помощью тестов результатов (Ушаков, 2004, и др.). Иные исследователи полагают, что прогноз в этом случае является профессиональным легкомыслием (Холодная, 2004, и др.). Кто же прав?

Хорошо известно, что большинство тестов интеллекта валидизировано по такому внешнему критерию, как академическая успеваемость (усредненные показатели корреляции¹ колеблются от 0.4 до 0.65). В известном смысле это тесты академической успеваемости, которая долгие годы выступала едва ли не главной характеристикой интеллекта. Академическая успеваемость с известной натяжкой может быть определена как внешний критерий интеллекта.

Понятно, успешность обучения определяется не только психометрическим интеллектом учащегося, но и множеством других переменных, значение которых в разные периоды обучения будет изменяться. Да, показатель интеллекта информативен, но он не может быть воспринят как некая константа, обладающая абсолютной предсказательной силой. Это достигнутый на данный момент уровень, и вполне понятно, что человек, обладающий высоким психометрическим интеллектом, имеет преимущества перед теми, у кого этот уровень ниже. Наличие высокого интеллекта непременно будет задавать ориентиры дальнейшего развития и профессиональной деятельности. Отсюда и многократно обнаруженные корреляции (впрочем, почти всегда не очень высокие) между показателями тестов и успехами в обучении и работе. Более того, можно предсказать, что такого рода корреляции будут становиться все более значимыми при сложных, высокоспециализированных видах деятельности, обучение которым требует значительного времени. Большую роль играет и степень однородности изучаемых групп. Чем более однородны группы, например, лиц, достигших высокого социального статуса, тем выше коэффициенты корреляции этого показателя с IQ. Однако предсказать индивидуальные академические успехи на основе данных теста интеллекта возможно только в том случае, если мы

¹ Не стоит забывать, что статистика есть статистика, и ничего более. Даже если коэффициент корреляции равен 0.90, обследуемый нами индивидуум может оказаться в числе тех, кто выпадает из этой закономерности. Коэффициенты корреляции, как мы знаем, показательны в первую очередь для массовых обследований.

будем полагать константность, неизменность многих личностных и социоситуативных факторов. Итак, мы приходим к выводу о том, что прогностическая мощь тестов интеллекта при их индивидуальном применении весьма невелика и ограничена во времени. Тем не менее тесты интеллекта с успехом применяются в разных областях психодиагностики, замены им пока нет.

Этические проблемы

Все участники дискуссии, с мнением которых я смог ознакомиться, единодушны в том, что специалисты, использующие тесты, должны руководствоваться определенными этическими нормами. Проблема эта также не нова. Формально и в России, и в Украине разработаны и опубликованы своды этических принципов, которыми должен руководствоваться в своей деятельности психолог. Здесь не место обсуждать их качество. Важно другое. Эти документы носят декларативный характер, не существует системы, контролирующей соблюдение этических норм каждым психологом-практиком. Поэтому-то доступ к тестам открыт для всех желающих, нарушаются права клиентов, навешиваются «ярлыки»² и т. д. и т. п.

Не случайно проблемы психологической этики занимают весьма

значительное место в деятельности Американской психологической ассоциации (АПА)³. Так, этой проблеме посвящены четыре главы последнего издания «Стандартов образовательного и психологического тестирования» (1999). Особую озабоченность со стороны АПА вызывает практика тестирования персонала, поскольку психологи, работающие в промышленности и организациях, сталкиваются со значительным давлением со стороны руководства. Наиболее всесторонние рекомендации по использованию психологических тестов при отборе персонала были опубликованы в 2001 г. Следует особо подчеркнуть, что соблюдение профессиональной этики психологами напрямую увязывается с их компетентностью. «В психодиагностической работе можно быть компетентным и не соблюдать этических норм, однако невозможно, соблюдая этические нормы, быть некомпетентным. Компетентность — это предпосылка соблюдения этических норм, и психологи, которые работают в практической сфере или преподают психодиагностику, должны быть полностью информированы о том, что можно и чего нельзя делать с тестами с этической точки зрения» (Weiner, 1989, p. 830).

Вероятно, нет необходимости вводить в Уголовные кодексы наших

²При использовании тестов интеллекта в США (увы, ссылки такого рода неизбежны, по известным читателю причинам) уже давно отказались от использования понятий «коэффициент интеллекта» или «уровень интеллектуального развития» для информирования клиента (см.: Бурлачук, 2004).

³Первое издание этических стандартов в США было осуществлено в 1953 г. После этого «Стандарты» с дополнениями и изменениями переиздавались девять раз, последнее издание осуществлено в 2002 г.

стран понятие «жертва психологического тестирования», как предлагают некоторые участники дискуссии. Нужно просто соответствующим образом организовать работу профессионального сообщества психологов. Тогда и не будет жертв тестирования⁴.

Обучение психодиагностике и работе с отдельными тестами

Как преподаватель, многие годы обучающий студентов психологической диагностике, не могу согласиться с тем, что наша система обучения, во всяком случае, в известных университетах, сколько-нибудь значительно отстает от зарубежной⁵. Да, в последнее десятилетие появились «металлургические институты», которые на коммерческой основе предлагают получить образование психолога. Но не об этом разговор. Подобные типы «образования» есть во всем мире, как есть фирмы, которые за определенную плату выпишут диплом, подтверждающий дворянское происхождение любого желающего иметь этот титул лица.

Ни одна из существующих университетских систем обучения психологов не может учесть все возможные направления практической работы будущего специалиста и дать все необходимые навыки, тем более что в последнее время в мире наметилась достаточно отчетливая тенденция к

сокращению периода, необходимого для получения высшего образования. Ни в одном учебном центре, даже самом выдающемся, нельзя представить ситуацию, при которой на обучение, например, проведению теста Векслера отводится один год, а на освоение ТАТ — три года. Разумеется, сказанное не означает, что при подготовке специалистов следует ограничиваться исключительно университетскими программами. В значительном совершенствовании нуждается сложившаяся у нас система последиplomного образования психологов. Отсутствует по настоящее время нормативно-правовая база лицензирования (сертификации) специалистов, работающих с тестами. Наконец, нужно учитывать и то, что прежде, чем искать время и деньги на дополнительное обучение тому же тесту Векслера, нужно решить, чему же мы будем учить. Этот тест (WAIS) знаком большинству наших психологов в редакции 1955 г., а ведь были редакции 1981 (WAIS-R) и 1997 (WAIS-III) гг., каждая из которых вносила существенные поправки. При этом новое издание теста имеет и обновленные нормы, рассчитанные на репрезентативных выборках, охватывающих все слои населения США.

Заключение

Дискуссии о психологических тестах не прекращаются с момента их

⁴Согласно американским данным, основная причина этических инцидентов связана с нарушением конфиденциальности обследования. На втором месте находятся конфликтные взаимоотношения между психологом и клиентом, на третьем — все то, что касается оплаты услуг психолога.

⁵Все желающие могут заглянуть на сайт <http://www.psywww.com> и сравнить время, отводимое на обучение психодиагностике (психологической оценке) в разных университетах мира.

появления в конце XIX столетия. При этом особое место в этих дискуссиях занимают тесты интеллекта. Есть две основные причины столь пристального внимания к тестам интеллекта со стороны как специалистов, так и широких кругов общественности. Первая коренится в присутствии каждому человеку уверенности в том, что он не глупее других людей. Это обуславливает неприятие как результатов тестирования интеллекта, так и тестов вообще. Вторая причина — многократно тиражируемая в научной литературе убежденность ряда западных психологов в том, что интеллект, который измеряется с помощью тестов, генетически обусловлен. Именно по этим причинам война с тестами, которые претендуют на измерение ума, не прекращается по нынешний день. Наша дискуссия не затрагивает проблемы измерения генетически обусловленного интеллекта, не останавливался на этом и я, полагая, что обсуждение такой важной проблемы — предмет последующих дискуссий.

Здесь справедливости ради сделаем небольшое отступление. У некоторых отечественных психологов, особенно нынешнего поколения, сложилось мнение, что с тестами боролись только в советской психологии, тогда как в странах Западной Европы и Америки им было обеспечено безоблачное существование. Борьба в первую очередь с тестами интеллекта велась везде, где они появлялись, причем порой она принимала драматический характер. Достаточно вспомнить о том, как в 1922 г. публично расправлялся с тестами американский журналист Липпманн (W. Lippmann). А было это задолго до печально зна-

менитого постановления ЦК ВКП(б) от июля 1936 г.

Так мы «за» или «против» тестов интеллекта? Мне думается, что вопрос не может быть поставлен таким образом. Можно высказываться в пользу тестов, а можно, причем не менее убедительно, говорить об их вреде. При этом забывается, что тесты существуют как психологическая реальность, упразднить которую нельзя, как нельзя упразднить прилив и отлив океана, восход и закат солнца. Конечно, можно не замечать эти явления или бороться (что привычнее) с ними, а точнее, с людьми, которые встали на диаметрально противоположные точки зрения относительно их вреда — пользы. Так боролась с тестологами советская психология. Результаты этой борьбы очевидны. Сегодня основная проблема, на мой взгляд, заключается в том, что у нас отсутствует психодиагностическая (тестовая) инфраструктура. Тесты не могут успешно применяться в отсутствие их разработчиков, соответствующих исследовательских лабораторий, специализированных издательств, действующих, а не декларативных документов об этических принципах их использования, наконец, без сертификации и аттестации тех, кто с ними работает. В нашей реальности психологические тесты могут быть уподоблены скорее не оружию (метафора, предложенная А. Шмелевым), хотя в таковое и могут быть превращены, а одиноким домам, стоящим на огромном пустыре, к которым забыли подвести коммуникации, возле них нет магазинов, библиотек, школ и всего другого, что необходимо для жизни.

Литература

- Богоявленская Д.Б.* Что выявляют тесты интеллекта и креативности? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 54–65.
- Бурлачук Л.Ф.* О дилетантстве в психологической диагностике // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 116.
- Бурлачук Л.Ф.* Психодиагностика. СПб.: Питер, 2004.
- Ушаков Д.В.* Тесты интеллекта, или горечь самопознания // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 76–93.
- Холодная М.А.* Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 66–75.
- Шмелев А.Г.* Тест как оружие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 40–53.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR). Washington: American Psychiatric Association, 2000.
- Ethical principles of psychologists and code of conduct. Washington: American Psychological Association, 2002.
- Kaufman A., Lichtenberger E.* Essentials of WAIS-III assessment. N.Y.: Wiley, 1999.
- Standards for educational and psychological testing. Washington: American Psychological Association, 1999.
- Weiner I.* On competence and ethically in psychodiagnostic assessments // Journal of Personality Assessment. 1989. 53. P. 827–833.

ТЕСТИРОВАНИЕ В ПЕРСПЕКТИВЕ

А.Н. ЛЕБЕДЕВ



Лебедев Артур Николаевич — заведующий кафедрой психофизиологии факультета психологии ГУ ВШЭ, главный научный сотрудник Института психологии РАН, доктор биологических наук, профессор.
Контакты: Artleb@mail.ru

В начатой в прошлом номере журнала дискуссии Д.В. Ушаков убедительно доказывает, ссылаясь на многочисленные источники, что тесты интеллекта — весьма мощный современный метод. Тестовые задания, по его мнению (и это тоже звучит убедительно), вовсе не должны быть подобны реальным задачам, решаемым на практике. А.Г. Шмелев, видный авторитет в области тестирования, сравнивает тесты с боевым оружием, утверждая, что рассекречивание тестов в широкой печати превращает надежный инструмент психолога в бесполезную игрушку. Таков один полюс дискуссии.

Иная позиция у другого первоклассного специалиста, М.А. Холодной, предостерегающей от излишней доверчивости к результатам тестирования. Д.Б. Богоявленская, известный теоретик и опытный практик в области тестирования, также осторожничает, настаивая на многократности испытаний и предлагая с этой целью более трудоемкую, но и более валидную систему тестирования. Оба мнения также вполне аргументированы. Это другой полюс в разноголосице звездных мнений.

Так верить или не верить нынешним тестам? Можно ли обойтись без сравнений? Рассмотрим новые возможности.

Диагностика без вопросов и ответов

Пожалуй, всеми участниками дискуссии молчаливо принимается за неизбежность один самый глубокий порок психологического тестирования, а именно: ярко выраженная субъективность, произвольность, необходимость искреннего желания тестируемого как можно правдивее отвечать на вопросы. Лживые ответы затрудняют диагностику. Можно ли не задавать вопросы и не выслушивать ответы, никакие вообще, и все же ставить тем не менее правильный психологический диагноз испытуемому? На первый взгляд, трудная задача, но решаемая. Достаточно записать электрических потенциалов мозга (ЭЭГ) в состоянии релаксации, пока испытуемого при закрытых глазах. Индивидуальные узоры ЭЭГ устойчивы. В потенциалах отражается, как в зеркале, наш внутренний мир, наши личностные особенности.

В опытах наших сотрудников Б.Г. Бовина, Л.Я. Зыбковец, Л.Р. Никандровой, Е.А. Киселевой и других у множества молодых людей, поступивших в органы МВД, были записаны с их согласия электрические потенциалы мозга. Из каждой индивидуальной записи был извлечен ряд численных показателей типа частоты и амплитуды электрических колебаний в разных пунктах, а также фазовых и корреляционных соотношений между волнами активности — всего около трехсот показателей. Вектор биоэлектрических показателей для каждого испытуемого был сопоставлен с вектором тринадцати численных психологических показателей, определенных также для каждого из испытуемых по известному миннесотскому опроснику (ММРІ). Далее после предварительного отсеивания малозначимых электрофизиологических показателей методами множественного регрессионного анализа нами были выявлены диагностические уравнения, обеспечивающие расчет психологических показателей по небольшому набору предикторов — электрофизиологических параметров. Выяснилось, что для каждого психологического показателя существует свой особый набор из небольшого числа электрофизиологических предикторов.

Еще один пример. Обычные школьные оценки по ведущим предметам в опытах О.И. Артеменко, А.В. Маркиной и других были сопоставлены с параметрами ЭЭГ у многих десятков учеников из разных регионов России.

При помощи регрессионных уравнений был вычислен показатель MRK, оценивающий способность

школьника к обучению. Коэффициент корреляции между значениями показателя, вычисленными по электроэнцефалограммам 142 испытуемых, и его значениями, вычисленными по школьным оценкам, оказался равен 0.35. Чем выше значение показателя MRK, тем выше способность к обучению и лучше, по прогнозу, школьные оценки.

Когда-то врачи, как и психологи, опирались в основном на то, что говорили их пациенты. Сейчас медицине нельзя представить без объективных инструментальных показателей здоровья. История повторяется, но уже с психологией, которая становится частью нейронауки. Думается, что тесты здесь также постепенно уйдут на второй план, уступив место объективным нейрофизиологическим показателям психологических особенностей личности.

Эту новую тенденцию развития психологической науки, заложенную когда-то трудами И. П. Павлова, Б.М. Теплова, В.Д. Небылицына, Э.А. Голубевой, М.Н. Ливанова, Г. Уолтера, Е.Р. Джона, К. Прибрама, пожалуй, также стоит обсудить в нашей дискуссии. Существует еще одна возможность: диагностика по самооценкам, без записи ЭЭГ.

Самооценки

Оценки испытуемыми своих личностных качеств напрямую, без окольных вопросов, используются сейчас наравне с тестами, правда, реже, поскольку веры к произвольным, по сути, самооценкам еще меньше, чем к тестам. Слишком они субъективны. Человеку трудно оценить себя, каждый рад обманываться. Тем

не менее практические результаты с использованием таких насквозь субъективных, весьма произвольных данных могут быть впечатляющими.

По методике, разработанной нами на факультете психологии ГУ ВШЭ с участием П.К. Бондарчука, специалиста в области экономики, и аспирантки Ю.М. Стакиной, сначала на этапе создания базы данных сопоставляются реальные успехи (по мнению руководства) специалистов с ответами последних на вопросы, касающиеся их собственного жизненного пути (образования, перемещения на новые должности, семейного положения и т. д.), т. е. о том, что содержится часто в обычных анкетах, а также с их самооценками (по обычной пятибалльной шкале) некоторых особенностей свой личности, например: «На сколько баллов Вы оцениваете свою способность быть исполнительным работником? Свою сообразительность? Настойчивость?» и т. п. Кто-то называет 4 балла, кто-то 5 или 3. Ясно, что ответы крайне субъективны. Люди нередко искренне обманываются в своих самооценках. Действительные деловые качества специалистов, выявленные по оценке их руководителей и по объективным показателям, с одной стороны, а с другой — множество показателей жизненного пути испытуемых, их самооценки и прочие личностные особенности сопоставляются между собой, и в результате выделяются комбинации признаков, предопределяющих успех работника. На этапе обучения рассматриваются данные о полярных группах сильных и слабых специалистов либо о выборке целиком. Мы применяем для получения диагностических уравне-

ний методы множественного линейного регрессионного анализа; при этом наша экспертная система указывает, насколько вероятен правильный диагноз для каждого конкретного работника. Экспертная система неподкупна. Диагнозы объективны. Разумеется, сначала точность подобной диагностики и рекомендаций проверяются «вслепую» на возможно большем массиве работников. Такова вкратце суть нашей разработки.

Выяснилось, что определенные комбинации субъективных оценок позволяют с приемлемой точностью (верифицировано экспертами) судить о профессиональных возможностях специалистов.

Во всех случаях о точности диагностики лучше судить слепым методом. Экспертная компьютерная система сначала обучается на одной выборке испытуемых, вырабатывая диагностические уравнения. Лишь затем точность диагностики проверяется на другой, контрольной выборке. Это правило относится ко всем способам диагностики. После успешной проверки набор диагностических уравнений используется для прогноза по значениям найденных предикторов искомых показателей, в данном случае уровня профессионализма.

Таким образом, возможна объективная психологическая диагностика по биопотенциалам мозга (без вопросов и ответов) и даже по результатам неизбежно произвольных самооценок испытуемыми диагностируемых качеств собственной личности. Такова альтернатива классическим тестам типа ММРІ. Дискуссия становится многополярной.

ПСИХОДИАГНОСТИКА ИНТЕЛЛЕКТА: ВЫЯВЛЕНИЕ И ПОДАВЛЕНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ, ВЫЯВЛЕНИЕ И ПОДАВЛЕНИЕ СПОСОБНЫХ¹

А.Н. ПОДДЬЯКОВ



Поддьяков Александр Николаевич — профессор факультета психологии ГУ ВШЭ, доктор психологических наук.

Области научных интересов: исследовательское поведение, мышление и творчество человека; психология решения комплексных задач; психология экономического мышления и поведения; обучение и развитие в различных типах социальных взаимодействий.

Контакты: alpod@gol.ru

Основным требованием к любому методу исследования в любой области (и не только в психологии) является способность актуализировать, делать явным, «выпячивать» и «окрашивать» изучаемое свойство и одновременно игнорировать, нейтрализовать, «гасить» эффект всех остальных свойств, не являющихся предметом изучения. Поэтому для достижения цели любого конкретного психологического исследования необходим такой метод, который, с одной стороны, «выпячивает» изучаемое психологическое свойство, а с другой — игнорирует все остальные свойства, оставляет их «в режиме спячки» или даже активно подавляет, чтобы не затеняли картину. Например, в инструкции к личностным тестам нередко дается указание отвечать как можно быстрее, без раздумий, тем самым подавляется рефлекс-

сия человека, которую авторы теста считают в данном случае мешающей, вредной.

Какие именно способности актуализировать и развивать с помощью диагностических и обучающих процедур, а какие игнорировать или подавлять — определяется в конечном счете мировоззренческими взглядами того, кто эту помощь или противодействие осуществляет (Поддьяков, 2000; 2003).

Ф.Е. Василюк (2003) дает блестящий сопоставительный анализ теорий И.П. Павлова и Б. Скиннера и показывает, как представления о сущности психического в каждой из этих теорий трансформируются в особый образ идеальной исследовательской ситуации и какие непосредственные практические следствия для испытуемого существа из этого вытекают как в плане подавления тех

¹Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда; грант № 04-06-00274а.

или иных его способностей, так и плане его существования вообще. Можно показать, что принципиально та же ситуация сохраняется и в отношении тестов интеллекта, креативности, исследовательских способностей и т. д.

Исторически первыми возникли тесты интеллекта, измеряющие способности человека быстро решать большое количество стандартных задач, которые, во-первых, уже четко кем-то сформулированы, а во-вторых, имеют заранее известный способ решения и единственно правильный ответ. При этом, как было установлено В.Н. Дружининым (2001), условия тестирования интеллекта подавляют проявления творческих способностей человека и — шире — способностей к деятельности в условиях свободы.

В свою очередь, созданные после тестов IQ тесты креативности, актуализируя дивергентные способности субъекта и создавая иллюзию почти неограниченной свободы, успешно подавляют при этом способности к содержательному теоретическому обобщению, как показала Д.Б. Богоявленская (2004).

В 60-е годы XX в. для изучения сторон познавательной деятельности, не охватываемых тестами IQ и креативности, стали применяться тесты исследовательского поведения и любознательности (Поддьяков, 2000; Keller, Schneider, Henderson, 1994). Они диагностируют способности человека приобретать новую информацию при реальном взаимодействии с неизвестными объектами, действовать практически в условиях новизны и неопределенности, самостоятельно ставя и решая различные

исследовательские задачи. Однако успешное выполнение этих тестов, как оказалось, не требует высокого интеллекта в его тестовом операциональном понимании, зато требует умеренного подавления вербальных способностей. Сходным образом обстоит дело и с заданиями на практическое решение так называемых комплексных проблем, состоящих из разнородных и разноуровневых подзадач (Поддьяков, 2000; Frensch, Funke, 1995). Подобных противоречий между тем, что тест стимулирует и что подавляет, достаточно много.

Возникает вопрос: возможен ли тест интеллекта (творчества, любознательности и т. д.), только актуализирующий те или иные способности человека и при этом никаких познавательных и личностных способностей не подавляющий? С нашей точки зрения, такой тест невозможен, как невозможен и универсальный метод обучения, только развивающий способности (Поддьяков, 2004). Проблема соотношения между стимуляцией и подавлением способностей человека в процессе диагностики, приобретения опыта, обучения и развития носит фундаментальный характер (Поддьяков, 2000; 2004).

Один из аспектов этой проблемы состоит в том, что на актуализацию и ингибцию способностей, задаваемую содержанием теста, влияют общие мировоззренческие установки, а также индивидуально-типологические особенности его разработчика (разработчиков). Процесс выполнения теста — это социокогнитивное взаимодействие между: а) лицами, которые создают тот или иной психодиагностический инструментальный,

будучи вооружены вполне определенными теоретическими установками, познавательными и практически целями, и находятся при этом на том или ином уровне познавательного и личностного развития; б) лицами, исследуемыми с помощью этого инструментария, которые тоже имеют свои познавательные и практические цели и находятся на своем уровне познавательного и личностного развития, причем вовсе не обязательно более низком. Здесь неизбежно возникает вопрос о судьях чужого интеллекта и о задачах, которые одни люди придумывают для диагностики интеллекта других.

В близкой к психодиагностике области — психологии обучения — показано, что несоответствие когнитивных стилей у преподавателя и ученика приводит к тому, что усилия преподавателя производят обратный эффект, поскольку он подбирает не те деятельности для части своих учеников. Стиль преподавателя, являющийся «лекарством» для одного ученика, оказывается «ядом» для другого (Ливер, 1995; Холодная, 2002). Преподаватель должен специально работать над собой, чтобы избежать этих ситуаций. Аналогично обстоит дело в психотерапии. Психотерапевт обязан проходить супервизию, с ним работает другой психотерапевт, чтобы, в частности, первый без нужды не проецировал некоторые свои личностные особенности в общение с клиентом. Нужна ли соответствующая работа над собой, а также, может быть, и супервизия для разработчиков тестов?

Разумеется, нет оснований сомневаться, что авторы и разработчики тестов интеллекта и творчества —

это в основном очень умные, добро-совестные и квалифицированные люди. Но при этом в их мышлении есть определенная специфика, что не может не сказываться на составляемых ими заданиях.

Основоположники тестовой психодиагностики были очень сильными математиками: достаточно сказать, что часть методов и критериев математической статистики, ныне широко известных и используемых в самых разных областях, была изначально создана тестологами именно для нужд психодиагностики. И психологи (я сам в их числе) этим гордятся. Однако возникает вопрос: как математический склад ума и ценностные ориентации авторов тестов сказались на созданных ими тестовых заданиях?

Обратимся здесь к результатам исследования И.С. Кострикиной (2001), хотя и проведенного с другими целями. Она проанализировала содержание заданий тестов «на интеллект» и установила важный факт. Чтобы показать средний уровень интеллекта при тестировании, испытуемым было достаточно иметь развитые вербальные (речевые) способности. А вот для демонстрации высокого и сверхвысокого интеллекта нужны были отлично развитые математические способности, связанные с установлением сложных закономерностей в числовых рядах.

С одной стороны, этот факт может быть интерпретирован в рамках «веерной» модели развития интеллекта В.Н. Дружинина (2001). Способности раскрываются друг за другом «веером», и математические — вслед за речевыми. Однако, с нашей точки зрения, сам веер способностей,

раскрываемых с помощью тестов, может зависеть от психодиагностического инструментария. А последний разрабатывается конкретными людьми, со своими мировоззренческими установками и особенностями мышления. Именно поэтому в своей наиболее трудной части тесты IQ могут быть больше «нагружены» сложностью математических заданий, чем сложностью вербальных заданий. Разумеется, речь идет не о той простой нагруженности, эквивалентность которой для разных субтестов теста задается процедурой отбора заданий и нормирования теста. Здесь все должно быть в порядке: для разных субтестов одинаковый процент испытуемых должен решать один и тот же процент заданий, то есть сложность заданий на этом уровне эквивалентна.

Мы ведем речь о другой нагруженности заданий — нагруженности сложностью не первого, а второго и последующих порядков.

И область математической деятельности, и область речевой деятельности достаточно сложны и многомерны. Это дает возможность наращивать сложность заданий внутри субтестов по нескольким разным направлениям, причем необязательно одновременно и равномерно по каждому. Нарастание сложности по одной характеристике может замедляться или останавливаться, а по другой резко расти, главное, чтобы сохранялась интегральная характеристика нарастания сложности, проверяемая нормированием. При этом о части задействованных характеристик сложности разработчик теста отдает себе отчет, а о части, вероятно, нет. Кажется правдоподобным,

что разработчик теста, не занимающийся рефлексией, наращивает сложность теста в психологически естественном для него направлении, но соответственно неудобном для представителя другого стиля мышления. Кроме того, развивая мысль Д.В. Ушакова (2004) о роли тренированности тестируемых, можно добавить, что имеет значение и тренированность разработчика в составлении тех или иных задач. Более того, может иметь значение большая или меньшая любовь к заданиям определенного типа и заинтересованность в них. (Составитель шахматных задач готовит трудности разгадчику «хитро и любовно» [Набоков, 1999, с. 567–568].)

Возможна такая произвольная (как и произвольная) композиция тестовых заданий, при которой математический субтест по мере нарастания сложности уходит в сторону, слишком неудобную для «речевиков» — в силу особенностей их когнитивного стиля и отсутствия тренированности. А нарастание сложности речевого теста не ухудшает положения «математиков» в сопоставимой мере: математический склад ума создателя теста просто не позволит сделать это без специальной рефлексивной работы. Более того, даже при желании представителя одного стиля мышления может быть крайне трудно разработать задание для представителя другого типа, эквивалентное по сложности, содержательности и другим характеристикам тем заданиям, которые он делает в «своем» стиле. Батарея математических задач может быть относительно богаче и разнообразнее по характеристикам сложности,

чем относительно бедные, «сплюснутые» в данном отношении батареи заданий на другие способности. А богатством лучше воспользуется искушенный. В данном случае это искушенный в математике испытуемый.

Причем направлений нарастания и уменьшения сложности, скорее всего, может быть неограниченно много, любая классификация здесь всегда будет незаконченной, а значит, всегда имеется возможность действия неучтенных, но существенных переменных.

Разумеется, выход видится в объединении высококвалифицированных разработчиков в коллективы и создании разных коллективов разработчиков. Однако никакое конечное

решение здесь недостижимо. Человечество никогда не будет точно знать возможные направления развития творческого мышления — оно сущностно непредсказуемо. А значит, человечество всегда будет не вполне готово к диагностике своего интеллектуального и творческого потенциала. Соответственно любой тест как орудие актуализации способностей и как орудие их подавления — лишь этап развития в этой области.

Нынешний этап характеризуется высокой конкурентностью и конфронтационностью (Ушаков, 2004; Шмелев, 2004). В условиях гонки тестовых и противотестовых вооружений проблема подавления требует особого внимания.

Литература

Богоявленская Д.Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 54–65.

Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: Смысл, 2003.

Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001.

Кострикина И.С. Соотношение стилевых и продуктивных характеристик интеллектуальной деятельности у лиц с высокими значениями IQ: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.

Ливер Б.Л. Обучение всего класса. М.: Новая школа, 1995.

Набоков В.В. Собр. соч. американского периода. В 5 т. СПб.: Симпозиум, 1999. Т. 5.

Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь,

противодействие, конфликт. М., 2000. Электр. версия: <http://www.researcher.ru/methodics>.

Поддьяков А.Н. Противодействие обучению и развитию другого субъекта // Психологический журнал. 2004. № 3. С. 61–70.

Поддьяков А. Тест творчества — «синяя птица» психологии // Знание — сила. 2003. № 5. С. 101–104. Электронная версия: http://www.znanie-sila.ru/online/issue_2169.html.

Ушаков Д.В. Тесты интеллекта, или горечь самопознания // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 76–93.

Холодная М.А. Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 66–75.

Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб: Питер, 2002.

Шмелев А.Г. Тест как оружие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 40–53.

Frensch P.A., Funke J. (eds.) Complex problem solving: the European perspective. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

Keller H., Schneider K., Henderson B. (eds.) Curiosity and exploration. Berlin: Springer-Verlag, 1994.

ТЕСТЫ ИНТЕЛЛЕКТА: ПРОФЕССИОНАЛЫ «ЗА»

Е.А. СЕРГИЕНКО



Сергиенко Елена Алексеевна — заведующая лабораторией когнитивной психологии Института психологии РАН, заведующая кафедрой общей психологии ГУГН, доктор психологических наук. Член Президиума Российского психологического общества. Член Международного общества изучения развития поведения (ISSBD). Контакты: e.sergienko@psychol.rus.ru

Хотелось бы подчеркнуть, что поднятая журналом острая тема волнует психологов и горячо ими обсуждается. Весомые аргументы как «за», так и «против» применения тестов, измеряющих интеллект, приведены в уже опубликованных очень интересных статьях. Поскольку мы — сотрудники лаборатории когнитивной психологии — используем тесты интеллекта при реализации разных исследовательских программ и обсуждаем возможности их использования, то я выскажу свое отношение к аргументам коллег, представленным в статьях. В своих лекциях я использую аналог метафоры А.Г. Шмелева «тест как оружие» — «тест как скальпель». В неумелых руках это инструмент убийства, в руках хирурга — средство излечения. Совершенно согласна с мнением А.Г. Шмелева, что не само использование тестов должно подвергаться сомнению, а границы, правила его использования, профессионализм психолога, применяющего тест. Более того, думаю, что огромным

завоеванием психологии было создание тестов, принципов тестирования. Психология получила возможность более объективного, стандартного измерения психических способностей, и прежде всего интеллекта. Появление подобного инструмента изменило образ психологии как науки субъективных суждений, да и сама история возникновения теста интеллекта Бине–Симона была связана с созданием конфликтной комиссии, призванной разработать объективные критерии оценки снижения интеллекта, о чем ранее судили самые случайные люди с целью определения того, может ли данный ребенок обучаться в школе. В условиях введения всеобщего начального образования во Франции решение конкретной задачи А. Бине и Т. Симоном превратилось в поиск принципиально новых возможностей психологической практики. Отказ от использования тестов, я полагаю, будет шагом не просто назад, а шагом в сторону снижения значения естественно-научной линии

развития психологии. Если отвечать на вопрос: следует ли использовать тесты интеллекта, — то я решительно отвечаю: да, использовать. Однако далее следует важная оговорка: как использовать и кому использовать. Здесь я не могу согласиться с аргументами Д.Б. Богоявленской и М.А. Холодной в той части, которая касается ограничений возможностей тестирования интеллекта. Я бы выделила иные ключевые ограничения. Первое. В основе каждого теста лежит определенная теоретическая модель. Автор (авторы) теста опирались на представления о структуре и природе интеллекта, а следовательно, предполагали его динамику. Отсюда следует, что при интерпретации результатов тестирования необходимо опираться на модель, лежащую в основе данного теста. Если же существуют разногласия с данной моделью, то для адекватной интерпретации результатов необходимо проводить специальный анализ точек расхождения. Приведу пример применения теста Н. Бейли «Шкалы младенческого развития» (Infant Development Scales) в нашем сравнительном исследовании младенцев — близнецов и одиночно рожденных детей. Мы провели теоретический анализ основного массива задач (они в подавляющей части инструментальные): на оценку какой способности направлено задание, какие экспериментальные работы служат основанием для его использования, какие исследования ставят под сомнение возможность его использования. Подобный анализ очерчивает те границы, в которых возможна интерпретация результатов и их использование (см. подроб-

нее: Сергиенко и др., 1996). Второе ограничение, на которое указывают все авторы статей, — это необходимость культурой адаптации, стандартизации и валидации тестов. Это бесспорное ограничение. Но почему в отечественной психологии так мало, если они вообще есть, полноценных тестов? Многие причины указаны в статьях А.Г. Шмелева и Д.В. Ушакова. К ним следует добавить и трудоемкость нормирования теста в такой многонациональной стране, как Россия, с ее огромной территорией и сильным расслоением общества. Все это должно учитываться при создании теста (языковое единство, географическая принадлежность — север, юг, удаленность от центра, малые и большие города и т. д.; социально-экономические характеристики популяции, возрастные коридоры и многие другие факторы). Разработка относительных норм для данной культуры, данной популяции, в данный исторический отрезок времени — задача, требующая не только серьезных профессиональных ресурсов, но и серьезного финансового обеспечения. Общепринятые тесты интеллекта продолжают существовать и признаны как психологический инструментальный во всем мире только благодаря тому, что работают корпорации по их рестандартизации, ревизии задач, психометрической проверке. Так, существует корпорация, разрабатывающая тесты Векслера для взрослых и детей, тесты Равена, Бейли. Они отличаются от первоначальных вариантов набором задач, нормы пересмотрены, правила применения строго оговорены. Так, в США нельзя приобрести, например, тест Бейли, не имея опре-

деленного уровня квалификации и специального психологического образования. Подобные ограничения для использования тестов должны быть срочно введены в практику работы и наших, отечественных психологов. Почему только врач может выписать рецепт, а использовать психологический тест может каждый? Я считаю, что регламентация работы психолога — первостепенная задача. Третье ограничение в применении тестов на интеллект состоит в не абсолютном, а относительном характере возможности использовать результаты тестирования — относительно среднего значения в популяции людей данного возраста, относительно других участников измерений, относительно тестируемых задач, относительно предыдущих результатов тестирования данного индивида. Не могу согласиться с М.А. Холодной, что тесты измеряют совсем не то, на что они направлены. Тест «Нарисуй человека» никогда не служил единственным средством оценки «уровня готовности к школе», как и единственным показателем интеллектуального развития или степени сформированности навыков изобразительной деятельности, на чем настаивает М.А. Холодная. Он служит лишь ориентировочной основой для дальнейшей работы с ребенком, но может быть очень информативным. По аналогии с процедурой измерения температуры, приводимой автором статьи, также могу утверждать, что повышение температуры — это только один из признаков неблагополучия, диагноз не может быть поставлен только на его основе; но это совсем не означает,

что не надо измерять температуру. Надо, и, более того, не прикладывая руку ко лбу (т. е. полагаясь на свои субъективные ощущения), а полагаясь на показания термометра. Так и измерение интеллекта; тест определяет показатели испытуемого по отношению к средним популяционным значениям. Результаты измерения важны не как абсолютное заключение, а как указание на возможные ограничения или проблемы, имеющие место для данного ребенка; полученные данные необходимо дополнять и сочетать с другими психологическими методами исследования и диагностики, а главное, проследить динамику результатов измерений. Если результаты тестирования используются как средство идеологического манипулирования, то это проблема не тестов интеллекта, а культуры нашего сообщества, включая профессиональное.

Создание валидизированных отечественных тестов — большая, трудоемкая, но совершенно необходимая задача. Стандартизация задач и процедуры измерений позволит не только перейти на иной уровень измерений в психологии, но и использовать стандартизированные задачи в исследовательских целях. Если мы пользуемся стандартизированным материалом, то сравнения результатов тестирования участников исследований и наших результатов с результатами других исследователей становятся на порядок более строгими.

Применение тестов для селекции детей, да и взрослых, безусловно, недопустимо. Этот путь прошли многие страны и отказались от него. В качестве единой шкалы оценки

успешности обучения ребенка в начальной школе в Англии, например, используется National Curriculum. Это сборник тестовых заданий по математике, чтению, письму. Любую контрольную работу, проводимую среди наших школьников, с этой точки зрения можно считать тестом, дающим некоторое распределение оценок, т. е. осуществляющим некоторую селекцию хорошо или плохо знающих учеников. Это тоже отбор, но его никто не подвергает серьезным сомнениям. Он необходим как для учеников, так и для учителей. Некоторый отбор детей в соответствии с их способностями всегда был и будет. Так, в музыкальную школу отбирают детей, имеющих слух, чувство ритма. Для обучения хореографии требуется гибкость, музыкальность, ритмичность. В истории известны случаи ошибок такого отбора, когда люди, впоследствии проявившие выдающиеся таланты, не проходили его. Однако существует другая опасность. Ребенок, не способный к математике, попав в группу детей, имеющих математические способности, сам потеряет интерес к учебе, будет ощущать свою несостоятельность. Что же лучше для личности ребенка: постепенно пройти такой отбор путем опыта неудач в какой-то области либо избежать этого негативного опыта в результате отбора? Мне кажется, что данные вопросы не имеют пока однозначных решений, поэтому и не будем категоричны в

наших заключениях. Если врач предупреждает родителей о возможных нарушениях у ребенка и разумных ограничениях его жизнедеятельности, то разве можно это рассматривать как «вмешательство в личную жизнь другого человека»? Почему советы профессионального психолога «нарушают важнейшее право личности на собственную судьбу», как считает М.А. Холодная? Более того, измерение интеллекта у детей совершенно необходимо для диагностики многих психических нарушений и даже заболеваний. Вопрос о сохранности интеллекта или его ретардации — это вопрос о тактике лечения, компенсации, психологической работе с ребенком. Таким образом, подводя итог размышлениям по поводу дискуссии, развернутой на страницах журнала, хотелось бы подчеркнуть, что для психологии принципиально важно иметь и развивать свой инструментарий, стремиться к измерениям, объективации науки, что не исключает, а, напротив, предполагает высочайший профессионализм в применении тестов. Это требование связано с разработкой системы профессионального обучения, контроля за деятельностью психологов, непрерывного повышения квалификации практических психологов, этического кодекса психолога. Отдельная большая задача в этом направлении — создание надежных, культурно специфичных тестов измерений психических способностей.

Литература

Сергиенко Е.А., Рязанова Т.Б., Виленская Г.А., Дозорцева А.В. Возможности использования теста Бейли для оценки

раннего развития (на примере близнецового исследования) // Психол. обозрение. 1996. № 2. С. 34–41.

ЧТО МЫ ВЫБИРАЕМ, ВЫБИРАЯ ТЕСТЫ?

И.Е. СИРОТКИНА



Сироткина Ирина Евгеньевна — заместитель директора Института истории естествознания и техники РАН, кандидат психологических наук, доктор (PhD) по социологии.

Автор монографии «Diagnosing Literary Genius: A Cultural History of Psychiatry in Russia, 1880–1930». Baltimore and London, 2002 ("Ставя диагноз гению: история психиатрии в России с 1880-х по 1930-е гг."), соредатор (совм. с И.М. Фейгенбергом) книги Н.А. Бернштейна «Современные искания в физиологии нервного процесса» (М., 2003).

Область интересов — история наук о человеке.

Контакты: isiro@mail.ru

В своей статье с печальным заглавием «Тесты интеллекта, или горечь самопознания» Д.В. Ушаков рекомендует критикам тестов примириться с существованием психодиагностики, а всем остальным — не роптать на те оценки, которые они получают в результате тестирования. «Смирение,— пишет уважаемый автор,— является ключом к принятию результатов психологического тестирования» (Ушаков, 2004). Мне кажется, прежде чем призывать на помощь христианские добродетели, надо разобраться в том, *что именно и зачем* мы принимаем. Думаю, никто не будет спорить с утверждением, что тестирование — это не только цифры и диагнозы, а прежде всего социальная практика. И, как у любой социальной практики, у нее есть заказчики, создатели, исполнители, сторонники и критики. Иными словами, она имеет свою историю. Рискуя надоесть читателю, уже знакомому с этой историей, напомним

вкратце основные события, относящиеся к созданию первых тестов интеллекта.

Как известно, первым тестом интеллекта считается шкала Бине–Симона. Она была создана по заказу французского правительства с целью рассортировать школьников, отделив «умственно отсталых» от успевающих (Danziger, 1997, p. 66–84; Richard, 2002, p. 251–262; Rose, 1999, p. 139–143). Дело в том, что в конце XIX — начале XX в. самым опасным явлением, по крайней мере во Франции, представлялось вырождение. Считалось, что, если не принимать никаких мер, человечество выродится под влиянием неблагоприятных факторов, как социальных (бедность, алкоголизм, загрязнение среды), так и биологических (болезней). Более всего страшились тех болезней, которые передаются по наследству; именно такими считались психические отклонения, прежде всего слабоумие. Сейчас трудно даже

представить тот страх, который внушали политикам, врачам, гигиенистам и педагогам конца XIX в. так называемые «дети-идиоты». Во Франции было решено очистить от них школы, отправив их в школы специальные. Когда эти последние были созданы, встал вопрос, по каким критериям отбирать в них детей. К решению этой задачи и подключился психолог Альфред Бине. Вместе со школьным учителем Теодором Симоном, он в начале 1900-х годов приступил к созданию искомого инструмента. Первоначально это была батарея из 30 заданий — от простейших, доступных даже двухлетнему ребенку (например, следить глазами за движущимся предметом) до довольно сложных, таких, как сравнение абстрактных понятий, с которыми мог справиться только подросток. Так возникло понятие психологического возраста: оно определялось как число заданий, с которыми успешно справлялся ребенок.

Бине создавал инструмент с целью выявления патологии и выбраковки учеников из нормальной школы, а в результате у него получилось орудие для построения иерархии *внутри* нормы, для классификации нормальных людей по некоему качеству. Оно и было названо метрическим интеллектом. До этого Бине изучал интеллект как качественную, а не количественную характеристику, например, исследуя игру знаменитых шахматистов или сравнивая ум двух своих дочерей. Задания Бине и Симона больше напоминали клиническое испытание, нежели современный тест. Для этого им не хватало, во-первых, цифрового выражения и, во-вторых, простоты в

применении. Математическое выражение шкале Бине–Симона придал Вильям Штерн: он разделил психологический возраст на хронологический и умножил на 100, назвав получившуюся цифру коэффициентом интеллекта. А массовость стала делом американских психологов. Первый тест интеллекта был создан в годы Первой мировой войны в американской армии. Армейские офицеры любят, чтобы их приказы выполнялись беспрекословно: на выполнение солдатами теста было отведено жестко фиксированное время, обработка результатов приобрела автоматический характер, вопросы имели четкие и однозначные формулировки. За время войны был протестирован 1 750 000 солдат; так была достигнута его стандартизация (Carson, 1993).

Как и во Франции, в США тестом заинтересовались те, кого волновала проблема «умственно отсталых детей», в том числе Роберт Йеркес, Генри Годдард и Льюис Терман. Последний и создал тест Стэнфорд–Бине, а Йеркес и Годдард — сторонники евгенических мер — начали кампанию за использование этого теста для выявления слабоумных в целях их последующей изоляции и стерилизации. Тест активно применялся для обследования иммигрантов, пытающихся въехать в США; тех, кто показывал плохие результаты, не пускали в страну. В руках евгеников коэффициент интеллекта стал оправданием расовых различий — превосходства коренных американцев, принадлежащих к англосаксонской расе, над приезжими — выходцами из южной и восточной Европы и, конечно, превосходства

белых над черными (Samuelson, 1979; Zenderland, 1998).

Эта компрометирующая связь тестов интеллекта с расизмом и евгеникой стала одной из причин того, что в 1930-е годы интерес к ним стал ослабевать. Кстати, это случилось и в Советском Союзе, где в это время тестирование было повседневным явлением в школах, а число педологов намного превышало число просто психологов. В 1936 г. школьные тестологи были подвергнуты критике в правительственном декрете, в котором припомнили о связи тестов с расизмом. Несмотря на расхожее мнение о нем как орудии подавления науки, декрет о педологии вряд ли можно считать очередной дьявольской выдумкой Сталина. Есть все основания полагать, что непосредственной причиной его издания стало недовольство школьных учителей создавшейся ситуацией. В ходе тестирования многие дети были признаны неспособными учиться в обычной школе и переводились в школы специальные. Но там не хватало мест, и часть детей приходилось возвращать обратно; к тому же обучение в специальных школах было поставлено плохо. Учителя устали как от этой чехарды, так и от засилья педологов в школах; декрет был их реваншем, осуществленным благодаря сочувственно настроенным чиновникам Наркомпроса (Joravsky, 1989, p. 345–350; Sirotkina, 1996).

Возможно, кто-то посчитает все это крайностями, политикой, которая отпадет, как шелуха, если только психологи будут настаивать на научном и объективном подходе к тестированию. Остается, однако, фактом, что изначально тесты — ин-

струмент отбора и классификации людей, а значит, инструмент социального контроля за ними. Их роль в обществе — служить целям социальной стратификации. Часто они закрепляют существующую иерархию (например, дети благополучных родителей имеют более высокие тестовые результаты) и, следовательно, воспроизводят социальное неравенство, на что много раз указывали критики тестов. В любом случае тесты дают в руки власти — будь то власть правительственная или экспертная (врачей, психологов) — эффективный инструмент для управления людьми. Сравнив тест с оружием, А.Г. Шмелев попал в точку: тест во много раз увеличивает возможности психолога и его вес в обществе (Шмелев, 2004). Проникновение психологов в сферы образования, кадровой политики, военной службы и т. д. в XX в. шло благодаря появлению тестов, прежде всего интеллекта. IQ стал визитной карточкой современной психологии, символом технократической культуры западного общества.

Идеи о связи тестов и власти в конце XX в. развивали Мишель Фуко и его последователи. В тестировании, психологическом обследовании, считают они, завязаны узлом истина, власть и субъективность. Тестовое обследование человека — это одновременно и выяснение о нем некой истины, и осуществление над ним власти, и превращение его субъективности в «объективную», общедоступную информацию. Заложенная в тесте процедура диагностики направлена на то, чтобы обнаружить внутренний мир индивида, скрытый от постороннего глаза, сделать невидимое видимым, превратить

ощущаемое только изнутри, интимно в доступные внешнему взору цифры, коэффициенты, таблицы. Тесты, считает Фуко, превращают индивида в объект оценки, соотносят с некоей нормой, классифицируют, помещают в определенную иерархию и в конечном счете позволяют подвергнуть социальным санкциям (Фуко, 1999; Rose, 1998; Роуз, 1993).

Еще до Фуко на эту «овнешнюю функцию» психологических тестов обратил внимание М.М. Бахтин. Характеризуя отношение Ф.М. Достоевского к современной ему психологии, Бахтин писал, что тот «видел в ней унижающее человека овеществление его души, сбрасывающее со счета ее свободу, незавершенность и ту особую неопределенность — нерешенность, которая является главным предметом изображения у самого Достоевского». Особенный протест писателя вызывала, по выражению Бахтина, «судебно-следственная психология» (к которой, скорее всего, он отнес бы и тестирование как часть психологической экспертизы). В ней Достоевский видел «принижающую человека ложь». Так, когда судьи и судебные эксперты строят гипотезы о причинах поведения Дмитрия Карамазова, и те, и другие «одинаково неспособны даже приблизиться к незавершенному и нерешенному ядру личности Дмитрия... Они ищут и видят в нем только фактическую, вещную определенность переживания и поступков и подводят их под определенные уже понятия и схемы» (Бахтин, 1979, с. 71–72). Крик героя «Записок из подполья» Достоевского: «Нельзя так судить человека!» — адресован такого рода психологам.

То же, что и «человек из подполья», чувствует обычный человек, не по своей воле (например, для поступления на работу) проходящий психологическое тестирование. Тому, кто хоть однажды подвергся подобной процедуре, не нужно читать Фуко, чтобы усвоить связь теста и власти. Он знает из своего непосредственного опыта и то, что в результате тестирования происходит овнешнение, овеществление его внутреннего, личного, интимного мира. Это чувствовали, например, участники педологических исследований 1930-х годов. По свидетельству Н.С. Курека, одна из таких участниц позже вспоминала: «Я была смышленная умная девочка и с интересом выполняла задания, но у меня осталось неприятное ощущение, что педолог обнаружил что-то нехорошее» (Курек, 2004, с. 140). Как говорится, устами младенца глаголет истина: в ситуации тестирования субъектность человека — его воля, инициатива, возможность действовать — ограничены, а чувство собственной ценности и основанное на ней достоинство снижены. В этой ситуации власть индивида уменьшается, а тестологов и того, кто за ними стоит, — бюрократа, работодателя, ученого, использующего результаты тестов в своем исследовании, — возрастает. (Из приведенного свидетельства автор книги — Н.С. Курек — делает совсем другой вывод.)

Пример с тестированием хорошо иллюстрирует тезис Фуко о связи науки об индивидуальности, включая психологию индивидуальных различий, с различными практиками управления. Согласно Фуко, науки о человеке в их современном виде

зародились с возникновением в XVIII в. современного государства и как ответ на его потребности по управлению растущим населением. Эта связь не только генеалогическая, но и эпистемологическая: ведь индивидуальность, личность, субъективность можно изучать, только объективируя, овеществляя их. Но, став объектом исследования, они становятся и объектом социального контроля. Исследование сводит индивидуальность к цифрам, категориям, коэффициентам, а это создает возможность администрирования и манипулирования ею. Психология поэтому — не только наука, но и техника управления личностью и, как таковая, часть корпуса административных, бюрократических технологий.

Фуко предупреждал, что уйти от этой дилеммы, прикрывшись разговорами об объективности научного знания, не удастся. Это подтверждает, в частности, тот факт, что с самого момента появления тестов вокруг них шли горячие дебаты. Критики тестов утверждали, что тесты, сводящие индивида к набору цифр, противоположны гуманизму и демократии; эта точка зрения особенно часто высказывалась в 1960-е и 1970-е годы. Однако с отступлением социального активизма под натиском консервативной мысли в конце XX в. появились другие точки зрения. Они заключаются в следующем. Критикам тестов теперь возражают те, кто хорошо знаком с работами Фуко и разделяет его идеи о власти экспертов. Психология, говорят они, действительно обладает властью. Но власть эта не противоположна демократии, а, напротив, на ней основывается.

Вместо того чтобы, как в прошлом, базировать индивидуальные различия на титуле, богатстве или других статусных показателях, психология демократично выводит их из способностей индивида. Она сильна потому, что создает основу для более справедливого сравнения между людьми и предлагает более объективные критерии для принятия управленческих решений. И когда психологические практики проникают в бюрократические институты (образовательные или военные учреждения, санкционированная обществом система наказаний, отбор кадров и т. п.), это только способствует более эффективному функционированию последних и в конечном счете служит благу и общества, и индивида (Rose, 1998, p. 90).

Да, соглашаются с Фуко другие, в результате психологических процедур внутренний мир становится доступным контролю и дисциплине. Но, говорят они, эти контроль и дисциплина не только внешние, но и внутренние, то есть самоконтроль и самодисциплина. В западных либеральных демократиях внешний контроль отмирает и остается только самоконтроль: каждый — можно, немного утрируя, сказать — сам себе полицейский. И это, утверждают они, не изъян демократии, а ее прямой результат и предпосылка. В демократическом обществе человек свободен не от того, что нет внешней дисциплины, а от того, что дисциплина полностью интериоризована. Иными словами, внешнее и внутреннее, субъективное и объективное совпадают. К примеру, удовлетворенность жизнью — это личная цель индивида, но этого же хочет от него

общество, поскольку довольным человеком легче управлять. Стремление к счастью — это интериоризованное социальное ожидание (Rose, 1999, p. 62–65).

Мы не будем здесь разбирать сильные и слабые стороны каждой позиции. Важно то, что, начавшись с тестов, эти дебаты выводят нас за пределы внутренних проблем психо-

диагностики и возвращают к поставленному в начале вопросу — о том, что именно мы принимаем, обращаясь к практике тестирования. Это вопрос о том, какого человека мы хотим видеть в себе и какое общество — вокруг себя. Думаю, что одного ответа для всех быть не может, но обсуждать разные варианты необходимо.

Литература

- Бахтин М.* Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979.
- Курек Н.С.* История ликвидации педологии и психотехники. СПб.: Алетейя, 2004.
- Роуз Н.* Психология как «социальная» наука // Иностранная психология. 1993. Т. 1. № 1. С. 39–46.
- Ушаков Д.В.* Тесты интеллекта, или горечь самопознания // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 76–93.
- Фуко М.* Надзирать и наказывать: рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999.
- Шмелев А.Г.* Тест как оружие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 40–53.
- Carson J.* Army alpha, army brass, and the search for army intelligence // *Isis*. 1993. Vol. 84. P. 278–309.
- Danziger K.* Naming the Mind: How Psychology Found Its Language. London: Sage, 1997.
- Joravsky D.* Russian Psychology: A Critical History. Oxford: Basil Blackwell, 1989.
- Kevles D. J.* Testing the army's intelligence: psychologists and the military in the World War I // *Journal of American History*. 1968. Vol. 55. P. 565–581.
- Richards G.* Putting Psychology in Its Place: A Critical Historical Overview. E. Sussex, Routledge, 2002. P. 251–262.
- Rose N.* Governing the Soul: The Shaping of the Private Self. London: Free Association Books, 1999.
- Rose N.* Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Rose N.* Powers of Freedom: Reframing Political Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Samuelson F.* Putting psychology on the map: ideology and intelligence testing // A.R. Buss (ed.). Psychology in Social Context. New York: Irvington, 1979.
- Sirotkina I.* The Pedological Decree and Child Studies in the Soviet Union // Paper presented at the 15th Conference of Cheiron-Europe, Leiden, 30.08–03.09.1996.
- Zenderland Leila.* Measuring Minds: Henry Herbert Goddard and the Origins of American Intelligence Testing. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Ответы на возражения и заключительные суждения

ДИСКУССИЯ О ТЕСТАХ ИНТЕЛЛЕКТА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Д.В. УШАКОВ

В рамках прошедшей дискуссии крупными отечественными специалистами по проблеме тестирования интеллекта был высказан спектр идей, который допускает анализ в двух планах. С одной стороны, эти идеи могут быть проанализированы с содержательно-логической точки зрения, т. е. с точки зрения их непротиворечивости и соответствия эмпирическим данным. С другой стороны, дискуссия вскрывает не только сугубо объективистские, но и ценностные позиции, которые оказываются в столкновении, острой конфронтации на поле обсуждения проблемы тестирования. М.А. Холодная говорит о роли субъективных пристрастий, в некоторой степени определяющих позицию и направление аргументации автора. Ниже будет предпринята попытка показать, что эти субъективные пристрастия отражают три последовательные системы ценностей, которые приходят во взаимодействие при решении проблемы тестирования интеллекта, порождая накал страстей и разнообразие мнений, зафиксированных в состоявшейся дискуссии. Все эти ценностные позиции сами по себе яв-

ляются бесспорными для современного человека, однако предстают с неожиданных сторон в свете проблемы тестов интеллекта.

Первая позиция связана с ценностью равноправия людей. Она предполагает, что блага в обществе должны распределяться только на основании личных заслуг, достижений, а не могут принадлежать человеку по рождению.

Вторая позиция основана на самооценности познания и интеллектуальной честности. Она заключается в том, что познание должно двигаться своим путем, независимо от того, к сколь безутешным выводам оно приводит.

Наконец, третья позиция опирается на ценность практической помощи людям. Эта ценность поощряет деятельность, направленную на улучшение условий жизни, повышение физического и психологического комфорта, создание материальных благ.

В чем же противоречие этих ценностей по проблеме тестов? Конфликт между первой их парой заключается в том, что беспристрастное исследование открывает такие свойства

человеческой природы, которые ставят под вопрос ценность равноправия. С позиции ценности равноправия нужно стремиться к такому обществу, где успех каждого человека зависит бы только от него самого и приложенных им усилий, а беспристрастное познание показывает, что интеллект: а) высоко наследуем, б) с трудом поддается развитию, в) оказывается главным предиктором успеха в современной жизни.

Интеллект высоко наследуем

Дискуссии о наследуемости интеллекта были в свое время еще острее, чем о тестах, и недаром на эту проблему специально указывает Л.Ф. Бурлачук. В общем-то в какой-то степени эти дискуссии продолжаются и сегодня, несмотря на полученные неоспоримые факты (Sternberg, Grigorenko, 1997).

Генетика — вообще весьма затрагивающая ценности наука. Не случайно, не просто по волюнтаристскому решению советских чиновников она была объявлена «продажной девкой империализма». Действительно, то, что говорит эта наука, не очень приятно. Хотелось бы, чтобы каждый человек был творцом своего счастья, а оказывается, что над ним нависает предопределение. Правда, немного оправдывает генетику то, что она обещает огромную пользу в лечении болезней. Сегодня благодаря этому генетика — настолько уважаемая наука, что мало кто посмеет ее прямо запретить.

Заря эмпирического психогенетического исследования интеллекта, однако, была омрачена скандалом: американский психолог Леон Ка-

мин, кстати, член компартии США, обвинил в мошенничестве покойного к тому времени Сирила Бёрта, одного из наиболее крупных британских психологов, получившего за свои научные изыскания титул сэра. До сих пор нет окончательной ясности относительно справедливости обвинений Камина, однако данные Бёрта были признаны научным сообществом сфальсифицированными и не являются более аргументом в рассуждениях о наследуемости интеллекта.

Сегодня, однако, мы располагаем обширными и очень надежными данными, которые позволяют делать выводы о психогенетике интеллекта. В таблице 1 приведены результаты совокупности известных на сегодняшний день исследований, в которых участвовали десятки тысяч человек.

Из данных, приведенных в таблице 1, коэффициент наследуемости может быть вычислен двумя способами. Наиболее простой состоит просто в оценке сходства между разлученными монозиготными близнецами. Корреляция между их показателями определяется одним лишь генетическим сходством (сто процентным) при различной среде. Необходимо лишь скорректировать полученную цифру надежностью тестов интеллекта (то есть разделить примерно на 0.9). При таком способе оценки получается, что наследственность определяет около 80% дисперсии интеллекта. Другой способ заключается в сравнении воспитанных вместе монозигот и дизигот по формуле $h^2 = (r_{mz} - r_{dz}) \times 2$. При коррекции на ненадежность получается цифра, чуть меньшая, чем 70%.

В другой работе автор этих строк обсуждал относительность цифр

Таблица 1

Показатели корреляции, используемые в психогенетических исследованиях

| Генетическая корреляция | Отношение | Совместное воспитание | Корреляция IQ | Число пар |
|-------------------------|---------------------|-----------------------|---------------|-----------|
| 1.0 | дважды один человек | + | 0.9 | |
| 1.0 | МЗ близнецы | + | 0.86 | 4672 |
| 1.0 | МЗ близнецы | - | 0.76 | 158 |
| 0.5 | ДЗ близнецы | + | 0.55 | 8600 |
| 0.5 | ДЗ близнецы | - | 0.35 | 112 |
| 0.5 | братья и сестры | + | 0.47 | 26473 |
| 0.5 | братья и сестры | - | 0.24 | 203 |
| 0.0 | приемные дети | + | 0.02 | 385 |

наследуемости (Ушаков, 2003), однако неоспоримо, что интеллект принадлежит к числу наиболее наследуемых психологических свойств.

Интеллект трудно развивать

Любопытная полемика возникла по поводу оценки среднего коэффициента интеллекта американцев, занятых высококвалифицированным трудом, в 114 баллов. Эти цифры были приведены автором этих строк для того, чтобы показать, насколько важен психометрический интеллект для работы в сложной профессии. В то же время в другой статье к цифрам добавлен эпитет «всего лишь». Однако вдумаясь: интеллект в 115 баллов и выше, согласно свойствам нормального распределения, имеют 16% населения. А теперь зададимся вопросом: сколько американцев занимают высококвалифицированным трудом? Чуть ли не треть! Из этого простого рассуждения становится понятно, что если средний интеллект американских профессионалов составляет 114 баллов, то это потому,

что более интеллектуальных взять неоткуда, даже из-за границы столько завести не удастся. В развитых странах практически исчерпаны интеллектуальные возможности населения. Отсюда очевидно, насколько важным для современных государств было бы повысить интеллектуальный уровень своих граждан (Лоарер, Юто, 1997).

Спрос порождает предложение, и системы, направленные на развитие когнитивных способностей, стали множиться, как грибы после дождя. Увы, результат оказался более чем скромным.

В США провалом завершился амбициозный проект Head Start, который был призван оказать содействие когнитивному развитию детей из неблагополучных семей (Storfer, 1990). Министерство образования Франции закупило систему Инструментального обогащения ученого из Израиля Р. Фейерштейна. Практическая проверка, однако, показала весьма спорные результаты применения системы. Довольно подробно данные такого рода представлены

автором в другом месте (Ушаков, 2003).

Пожалуй, документированным может считаться лишь развивающий эффект некоторых систем, применяемых в раннем (до 3 лет) возрасте (Fowler, Ogston, Roberts, Steane, Swenson, 1983; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca, Caulfield, 1988). Впрочем, и эти результаты являются не общепринятыми, а противоречащими основной линии, утверждающей вслед за А. Гезеллом (Gesell, Thompson, 1929) бесперспективность попыток раннего развития.

Интеллект стабилен на протяжении жизни человека

Наконец, полученные в исследованиях данные показывают, что интеллект представляет собой стабильное свойство на протяжении всей жизни человека, начиная с момента, когда его становится возможным измерять при помощи репрезентативных (а не сенсомоторных) тестов. Как старые (Jones, Bayley, 1941), так и новые исследования (Moffitt, Caspi, Harkness, Silva, 1993) показывают очень высокие корреляции между интеллектом человека в разные возрастные периоды. Так, корреляция между усредненными показателями интеллекта одного и того же подростка в 11–13 и 17–18 лет составляет 0.96. По своим психометрическим характеристикам тесты интеллекта остаются труднодостижимым идеалом для других психологических методик.

Здесь любопытно вернуться к интерпретации, которую М.А. Холодная дает обнаруженному Э. Ро факту

высокого интеллекта у крупных ученых: «...известные западные ученые, многократно проходившие через сито тестирования и в школе, и в университете, и при отборе на работу, возможно, выучили тестовые задания наизусть (либо их интенсивная интеллектуальная жизнь сформировала у них навыки, помогающие складывать узоры из кубиков и давать определения житейским и научным понятиям), отсюда столь ошеломляюще высокие результаты» (Холодная, 2004, с. 41). Что касается того, что крупные ученые «выучили» тесты, то возникает вопрос: а почему менее крупные ученые с интеллектом в среднем где-то 114 баллов, которые проходили через это же сито, не выучили? Но если принять, что интенсивная интеллектуальная жизнь сформировала навыки, то тем самым принимается валидность тестов, которую, однако, М.А. Холодная стремится отрицать. Таким образом, Марина Александровна переносит акцент. Она готова принять, что реальная интеллектуальность очень внушительно проявляется в тестовых показателях, но при этом стремится только поставить под сомнение причинно-следственную связь: интеллект ученых, возможно, не был дан заранее, предполагает она, а сформировался в процессе интенсивной интеллектуальной жизни.

Приведенные данные как по стабильности показателей интеллекта в течение жизни, так и по его генетической обусловленности делают мало правдоподобной гипотезу о достижении сверхвысоких показателей интеллекта в процессе тренировки ума благодаря занятиям наукой или другой интеллектуальной деятельностью.

Кроме того, другие исследования показывают влияние интеллекта, измеренного заранее, на успешность последующей деятельности, в частности обучения.

Интеллект, социальные классы и расовые различия

И.Е. Сироткина, единственный из участников дискуссии обладатель ученой степени, полученной в университете Западной Европы, больше остальных обсуждает аспекты тестирования интеллекта, существенные для западных стран: отношение интеллекта к расовым и классовым различиям.

Поскольку классовая принадлежность в современном западном обществе определяется в первую очередь профессиональным положением, то оказывается, что более высокие классы в этих обществах обладают более высоким интеллектом. Далее из высокой генетической обусловленности интеллекта следует, что эти классовые различия имеют тенденцию передаваться генетически. К этому можно добавить еще одну неприятную характеристику: оказывается, браки асортативны по интеллекту, т. е. более умные имеют тенденцию жениться и выходить замуж за более умных.

В результате получается, что в современном западном обществе фактически происходит разделение общества на классы, генетически различные и поддерживающие сами себя в результате асортативных браков. Право принадлежности к классу по рождению отменено законом, но воспроизводится фактически за счет наследуемости интеллектуальных особенностей.

Другая сложная проблема связана с расовыми различиями. Индивидуальные различия интеллекта внутри каждой расы достаточно велики, и кривые распределения пересекаются, однако средние значения рас различаются. Исследования, проведенные в США, показывают некоторое преимущество людей азиатского происхождения над европеоидами в сфере пространственного интеллекта при том, что европеоиды демонстрируют более высокий вербальный интеллект. Афроамериканцы в среднем уступают представителям остальных рас примерно одно стандартное отклонение (около 15 баллов IQ). Эти различия частично могут быть объяснены социоэкономическими факторами, большим количеством детей в афроамериканских семьях, некоторыми культурными особенностями, однако общепризнанное мнение в американской психологии заключается в том, что нельзя отрицать и генетически присущих различий.

Ценность равноправия и интеллектуальная честность

Все перечисленные особенности интеллекта — это не личные верования тех или иных представителей психологического сообщества. Это факты, которые может получить каждый, кто повторит процитированные исследования. Это факты, которые в силу их значимости и многого или реального противоречия с некоторыми ценностными системами проверялись особенно тщательно, с пристрастием, рассматривались «под лупой» и в силу этого более достоверны, чем многие данные, никогда не подвергавшиеся сомнению.

Если, однако, из этих надежных фактов делать прямые выводы в отношении социальной политики, то получится феномен Ч. Мюррея и Р. Хернстайна: расистские и элитаристские лозунги их провокационной книги вызвали скандал в США и заставили авторов скрываться под охраной. Наука не может ставить социальной политике цели, она может лишь указывать средства достижения этих целей.

Если же подгонять факты под идеологические положения, то возникает феномен погромщиков педологии типа П.И. Левентуева или их более прославившегося современника Т.Д. Лысенко. Ценностная система может ставить обществу цели, но способы достижения этих целей должны соотноситься с реальностью, в том числе открываемой наукой. Проклятиями вроде «В этих исследованиях налицо политическая неграмотность ... и объективно-вредительский элемент...» или «Он грубо клеветает и превращает узбекских детей в сплошную массу идиотов» (цит. по: Курек, 1997, с. 151, 153) проблему повышения когнитивного уровня не решишь, как Т.Д. Лысенко не удалось решить проблему повышения эффективности сельского хозяйства путем марксистско-ленинских заклинаний.

Большая заслуга М.А. Холодной, причем не только в нашей дискуссии, но и в контексте отечественной психологии, состоит в том, что она подняла и постоянно напоминает о связи проблемы тестирования интеллекта с правами личности. Не могу, однако, согласиться с лозунгом, который Марина Александровна выставила в своей второй статье: «Право на то, чтобы быть умным — неза-

висимо от цвета кожи, состояния здоровья, величины IQ, уровня тревожности и меры общительности». Можно продолжить список и провозгласить право быть умным независимо от олигофрении, врожденного или старческого слабоумия, водянки головного мозга, менингита или болезни Альцгеймера. Однако что толку провозглашать права, если природа не дает возможности их реализовать!

Если уж говорить о правах, то нам следует признать право людей не только на то, чтобы быть умными, но и на то, чтобы быть глупыми, так же как недостаточно признавать права людей на то, чтобы быть сильными и здоровыми, но и на то, чтобы быть больными или даже инвалидами, если уж так сложилась жизнь. Другими словами, нужно дополнить идею равноправия людей идеей права на индивидуальные различия и признанием факта существования этих различий, как это сделал Совет Европы, принимая Рекомендацию 1248 по проблеме образования одаренных детей. Мы признаем, что людям нужна обувь разного размера, и допускаем, что кто-то может носить 36-й, а кто-то — 45-й размер. Почему же не признать, что и способности могут быть разными? Что те, у кого способностей больше, имеют право, например, на обучение, нет, не лучшее, а просто более приспособленное для них, в том числе более быстрое? По-моему, это как раз и является реализацией права на то, чтобы быть умным, о котором говорит М.А. Холодная.

Открытые психологией интеллекта факты должны быть приняты в расчет, без их учета провозглашение

равноправия оборачивается пустой демагогией.

Тесты с точки зрения клинициста

Во втором туре дискуссии стал более слышен голос практики, наиболее ясно выраженный в статьях М.К. Акимовой, Л.Ф. Бурлачука и А.Г. Шмелева. Появление этого мотива создало еще один, третий полюс дискуссии, противостоящий как сциентизму, так и эгалитаризму.

Разрыв между сциентистским экспериментализмом и клинической практикой очевиден для психотерапии. Одним из итогов дискуссии на страницах журнала стало выявление этого разрыва в сфере тестологии.

Идеальную модель соотношения работы ученых — теоретиков и экспериментаторов, с одной стороны, и практиков — с другой, можно представить в сфере тестирования интеллекта примерно следующим образом. Экспериментальная наука «номотетического» плана точно устанавливает и надежно проверяет общие закономерности, такие, как структура интеллектуальных способностей, факторы среды и воспитания, влияющие на формирование этих способностей, потребности в различных компонентах интеллектуальных структур со стороны реальной деятельности (обучения, той или иной профессии) и т. д. Практик же создает индивидуальное, «идиографическое» представление о находящемся перед ним человеке, используя выявленные в науке закономерности как элементы конструктора, из достаточно богатого набора которых можно создать множество различных структур. Практик должен, таким обра-

зом, демонстрировать клиническое мышление. Он не просто воспроизводит готовые рецепты, а вначале путем различных процедур выявляет индивидуальную структуру когнитивной сферы клиента и средовых причин, ее обусловивших, чтобы затем выработать индивидуальный способ коррекции, если в том есть необходимость.

В реальности, однако, возникает разрыв между относительно небольшим объемом четко установленных закономерностей о вариативности интеллекта и запросом практики, требующей большого богатства объяснительных возможностей. Образовавшийся зазор должен быть заполнен, поскольку перед практиком стоит реальный человек, которому требуются ответы на его вопросы. Зазор действительно заполняется, но — за недостатком научно установленных закономерностей — теми соображениями, к которым психолог приходит на основании здравого смысла.

Один пример такого соображения из здравого смысла: вербальный интеллект больше зависит от среды, чем невербальный. Оно действительно кажется правдоподобным, поскольку вербальный интеллект, связанный с языком, вроде бы должен отражать существующую вокруг ребенка культурную и социальную среду. На основании этого соображения Д. Векслер даже рекомендовал использовать вербальную шкалу своих тестов интеллекта для оценки того уровня, которого человек достиг благодаря влиянию среды, в то время как невербальную — в большей степени для выявления задатков. Эта, казалось бы, логичная рекомендация

разбилась вдребезги, когда появились результаты эмпирических психогенетических исследований: вербальная шкала оказалась более наследуемой, чем невербальная¹.

Кстати, мифы, продемонстрировавшие свою полезность для психотерапии, возможно, играют позитивную роль в практике психодиагностики. Нельзя, однако, ни на минуту забывать о том, что это непроверенные мнения и их нагромождение приводит к запутыванию ситуации.

Выстраиванию «технологической цепочки» между теоретико-экспериментальной наукой и практикой препятствует не только недостаточная разработанность психологии интеллекта, но и то, что выявляемые закономерности оказываются не очень благоприятными для практики. Выше говорилось о сложностях, с которыми сталкиваются методы, ставящие своей целью повышение интеллектуального уровня людей. В связи с этим со сциентистской позиции сложно согласиться с тем, что тесты интеллекта оценивают уровень умственного развития. Однако с позиции практики эта позиция абсолютно справедлива. Когда мы имеем дело с человеком, то должны сконцентрироваться на том, чем можем ему помочь, а не рассуждать абстрактно о вероятности этой помощи.

Практика спрашивает: «Как развивать интеллект?» Исследование отвечает: «Да никак не разовьешь!» Такая констатация, пусть и обоснованная самым надежно выполненным исследованием, никак не удовлетво-

ряет практику. Практик оказывается вынужден либо отказаться от своей функции помощи клиенту, либо не соглашаться с наукой.

В интеллекте большую роль играет генеральный фактор

Для практики наибольший интерес представляли бы модели интеллекта, которые выделяли бы в нем различные составные части. Такие модели действительно существуют и применяются как для диагностики когнитивной недостаточности, так и для целей обучения и коррекции. Выделение различных блоков когнитивной системы позволяет локализовать дефект и принять меры к его ликвидации.

Со сциентистской позиции, однако, вопрос о многомерности интеллектуальной способности оказывается очень непростым. Уже в самом начале реализации факторно-корреляционных программ исследований выявился феномен т. н. «множественной позитивности» (positive manifold), который заключается в наблюдаемых, как правило, положительных корреляциях между всеми показателями интеллектуальной деятельности. Генеральный фактор и размер объясняемой им дисперсии (от 30 до 80%) зависят, конечно, от способа факторизации, однако несомненно, что существующие блочные модели интеллекта факторно-аналитическими исследованиями не подтверждаются. Более того, оказывается, что для предсказания профессионального успеха важен именно

¹Объяснение в рамках структурно-динамической теории интеллекта этого феномена, как и другого парадокса — увеличения генетической детерминации интеллекта с возрастом, дается автором в других работах (Ушаков, 2003).

генеральный фактор, а не специальные интеллектуальные способности (Gottfredson, 1997).

Здесь вновь можно зафиксировать противоречие между сциентистским подходом и практикой, которое, возможно, удастся устранить в ходе дальнейшей исследовательской работы. Так, структурно-динамическая теория интеллекта предлагает искать разрешение проблемы на пути учета не только когнитивных структур, но и индивидуальной траектории развития интеллекта человека.

Другое направление поисков — разработка новых представлений о видах интеллекта. Очень эффективную идею предлагает в своей статье А.Н. Поддьяков: а что если тесты интеллекта однобоки, отражают индивидуальные особенности мышления своих создателей? Более конкретно А.Н. Поддьяков предполагает, что тесты интеллекта, возможно, в большей степени отражают специфику математического мышления, чем гуманитарного. Необходимо отметить как интеллектуальную красоту этой идеи, так и то, что при желании из нее можно сделать исследовательскую программу. Гипотезу существования некой нераскрытой интеллектуальной способности можно сопоставить и с известными на сегодня фактами. Так, если предположить вслед за А.Н. Поддьяковым, что создатели тестов интеллекта имели математический склад мышления² и их тесты дискриминируют тех, у кого

мышление гуманитарное, то следует ожидать, что успешность людей в профессиях гуманитарного плана будет слабо связана с психометрическим интеллектом. Исследования, однако, говорят о другом. Высокие баллы по тестам интеллекта показывают как ученые-гуманитарии (Roe, 1953) и писатели (Baron, 1963), так и представители таких «словесных» профессий, как адвокаты или нотариусы (Gottfredson, 1997).

Интересные перспективы в плане выявления многомерности нашего ума открывает сфера, для обозначения различных аспектов которой применяются термины социальный, эмоциональный и практический интеллект. Эти виды интеллекта, с одной стороны, слабо коррелируют с общим интеллектом, а с другой — выступают немаловажным предиктором успешности деятельности. В пользу учета этой стороны психики говорит и тот факт, что общий интеллект лучше всего предсказывает успех в тех видах деятельности, где минимален фактор общения с другими людьми. Некоторые, впрочем довольно противоречивые, данные свидетельствуют, что для профессий, связанных с общением, более эффективны предсказания на основе оценок эмоционального интеллекта.

Кто заказчик тестирования?

Практики вместе с тем — наиболее заинтересованная в тестировании

²Вообще психология обычно относится к гуманитарным наукам, поэтому с той же обоснованностью можно предположить, что тесты, разработанные психологами, дают преимущество гуманитарному мышлению в ущерб математическому. Создатель первого теста Альфред Бине был врачом по образованию и применял в исследованиях весьма примитивные математические методы.

группа. Без психодиагностики невозможно психологическая коррекция, и деятельность практического психолога теряет свой предмет. Тестирование же, повторим вслед за Е.А. Сергиенко, составляет стандартизированный и наиболее обоснованный способ получения сведений в психодиагностике.

В ходе дискуссии говорилось о том, что тестирование отстаивают те, кто на нем зарабатывает. На это совершенно естественный ответ дает А.Г. Шмелев: тесты — дешевый метод; гораздо больше можно заработать, если предложить более сложные системы отбора. Это можно проиллюстрировать на языке цифр. Современные московские фирмы, специализирующиеся по подбору персонала, обычно берут за заполнение одной вакансии сумму в пределах от 1 до 4 месячных окладов соответствующего специалиста. Размер месячного оклада при этом составляет для наименее оплачиваемых должностей несколько сот долларов. Для топ-менеджеров он составляет от 3–4 до 10 тысяч долларов, в редких случаях превышая эти значения. Часто заказы поступают на заполнение целой группы вакансий. Суммы эти несопоставимы с затратами на проведение самых изощренных психологических тестов. Поэтому для ассессмента часто предлагаются более сложные системы — от проведения тренингов и деловых игр до многоступенчатого отбора. Таким образом, повышению доходов в этой сфере объективно способствует не защита тестов, а, как раз наоборот, утверждение их недостаточности и предложение сложных, комплексных, многоразовых и т. д. процедур.

Еще раз о праксиологии тестирования

Наиболее спорный вопрос — использование тестов в целях селекции. Вопрос этот распадается на два:

- нужна ли селекция?
- если селекция нужна, какими методами нужно ее осуществлять?

Зачем нужна селекция?

Возьмем реальную злободневную ситуацию — проекты реформирования системы школьного обучения в России. Одна из наиболее важных линий проекта реформы — облегчение учебных планов средней школы и перенос значительной части программы в старшие профильные классы. Обоснование этого — дети перегружены, 70 или 80% из них не справляются с учебной нагрузкой, в результате чего увеличивается заболеваемость. Причина, что и говорить, серьезная. Однако вдумаясь глубже: не кроется ли корень этой перегрузки в отсутствии достаточной дифференциации по способностям?

В самом деле, в классе из 20 человек, где школьники собраны случайным образом в плане их способностей, оптимальная скорость обучения для наиболее способного и наименее способного из учеников различается в среднем в восемь (!) раз (Rogers, 1986). Составители учебных планов и учителя, естественно, должны ориентироваться на то, чтобы все ученики могли в отведенное время выполнить программу. Следовательно, школа вынуждена ориентироваться на тех, кто обучается медленнее других. В результате самые слабые все равно должны учиться с

полным напряжением. А самым способным приходится высиживать за партой многие часы не потому, что это надо для усвоения учебного плана, а потому, что им не позволяют двигаться с оптимальной для них скоростью. Можно утверждать, что перегрузка наиболее способных школьников связана не с насыщенностью учебного плана, а с количеством часов, которое им приходится отсиживать за партой.

Впрочем, проблема выявления способностей важна отнюдь не только в школе. Возьмем другой пример из практики. Как я отмечал в предыдущей статье, в США законодательно запрещен прием в вооруженные силы лиц, коэффициент интеллекта которых меньше 80. Однако во второй половине XX века документированы три случая, когда в американскую армию попала значительная группа лиц с низким интеллектом. Это происходило по необходимости (во время Второй мировой войны), в целях социального эксперимента (проект «100000 людей» министра обороны Роберта Мак-Намары в конце 60-х гг.) и даже по ошибке (сбой в нормировании теста ASVAB в начале 80-х гг.). Во всех случаях зафиксированы плачевные результаты (Sticht, Armstrong, Hickey, Saylor, 1987).

Таким образом, отсутствие дифференциации в образовании — это:

- затраты здоровья и времени учеников,
- повышение затрат на обучение со стороны преподавателя,
- финансовые затраты на обучение тех, кто к этому мало способен.

Думаю, что в приведенных сообщениях содержится ответ на воп-

рос И.Е. Сироткиной о том, что мы выбираем, когда выбираем тесты. Мы выбираем эффективную организацию жизни. Мы выбираем также возможность оказания психологической помощи людям, поскольку без психодиагностики невозможна психологическая коррекция.

Методы селекции

Е.А. Сергиенко совершенно справедливо пишет, что контрольная работа (добавим, экзамен в школе или институте) является тестом. Внутри тестов, однако, проходит важная, хотя иногда довольно размытая черта между психологическими в основе тестами способностей (интеллекта) и педагогическими тестами достижений. А.Г. Шмелев, отмечая это различие, предлагает в целях селекции пользоваться исключительно тестами достижений. Проблема эта заслуживает специального анализа.

Тесты способностей и достижений различаются как тем, на что они направлены, так и тем, какой материал они используют. Тесты достижений используют материал из учебного содержания, изученного тестируемым, и направлены на выявление того, как человек обучен.

Тесты способностей, как они были заложены Бине и Симоном, напротив, основываются на абстрактном содержании, так чтобы уравнивать людей вне зависимости от уровня их знаний и оценить по одним лишь потенциальным возможностям, то есть способностям.

Конечно, обученность зависит от способностей, но и не только от них. Обученность зависит от преподавателя, учебного заведения и других

внешних условий, а также (как это многократно подчеркивалось участниками дискуссии) мотивации, прилежности, других личностных свойств ученика. Таким образом, в результатах тестов достижений присутствует — за вычетом неизбежного элемента шума (погрешностей измерения) — как элемент способностей, так и элемент обученности. Эти же компоненты присутствуют и в тестах способностей. Однако если в первых компонент способностей уменьшается, во вторых он выдвигается на первый план, что иллюстрирует рисунок 1.

Теперь зададимся вопросом: что важнее выявить — обученность человека или его способности? Ответ на этот вопрос зависит от цели тестирования. Если тестирование проводится в целях аттестации учебного заведения, то важна, конечно, обученность. Если же тестирование проводится в целях отбора, то, скорее всего, важнее способности. Именно способности, а не обученность являются основой для прогноза академической и профессиональной успешности на следующем этапе деятельности.

Здесь, однако, вступает в действие другая сторона сравнения тестов

способностей и достижений. Показатели тестов достижений зависят от усилий, приложенных в прошлом тестируемым, их можно улучшить упорным трудом. Тесты способностей же, если они справляются со своей функцией, должны давать результаты, не зависящие от усердия. В этом пункте как нигде остро проявляется конфликт тестирования способностей с ценностью равноправия. Вопрос стоит так: может ли человек получать какие-либо социальные возможности, не приложив к этому усилий, или он должен все заработать сам?

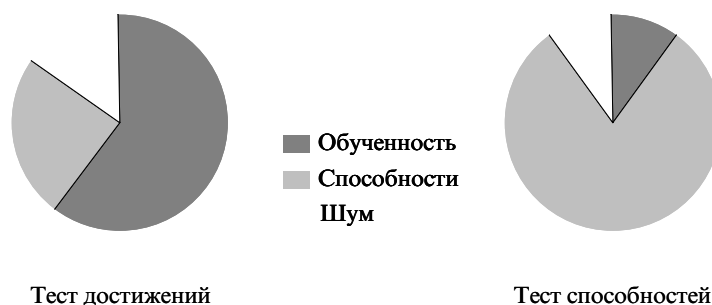
Кстати, если когда-нибудь будут созданы надежные методы диагностики способностей по электрофизиологическим показателям, как об этом пишет А.Н. Лебедев, вопрос встанет еще острее. Эти методы вообще не требуют каких-либо действий со стороны тестируемого, ставят его в положение объекта.

Когда можно обойтись без тестов способностей

Из сказанного следует, что нужно избегать тестов способностей там,

Рисунок 1

Факторы, определяющие результаты по тестам способностей и достижения



где это можно сделать без вреда для дела. Их нужно применять там, где отказ от их применения не позволяет произвести адекватной дифференциации обучения.

Без вреда отказаться от применения способностей в пользу тестов достижений можно там, где тестируемым ранее были предоставлены равные возможности. В этом случае вклад внешних условий обучения в результаты тестовых достижений уравнивается, и тесты достижений работают как тесты способностей с добавлением влияния индивидуальных особенностей, важных для обучения (здоровья, мотивации, настойчивости и т. д.). Прогнозирование последующих успехов в обучении на основе этих результатов может быть даже точнее, чем на основе «чистых» тестов способностей.

Такая ситуация может сложиться внутри одной школы, и в этом случае тесты способностей должны играть вспомогательную роль как средства школьного психолога для выявления, например, тех, кто мог бы учиться хорошо, но не делает этого по причине каких-либо препятствующих обстоятельств³.

Если же, однако, ученикам ранее не были предоставлены равные исходные возможности, то тесты достиже-

ний оказываются конкурсом не только, а иногда и не столько учеников, сколько их учителей или репетиторов.

Доступ к высшему образованию и интеллект

Здесь мы подходим к наиболее острой проблеме в сфере селекции в нашей стране⁴. Наибольшую остроту как в плане дальнейшей судьбы человека, так и даже такого немаловажного в российской действительности обстоятельства, как служба в армии, имеет вопрос отбора перед получением высшего образования.

Очевидно, что неравенство стартовых возможностей при поступлении огромно, а моральные устои нашего общества не допускают распределения благ на основе самих по себе способностей. Как быть, чтобы соблюсти социальную справедливость и дать наиболее способным доступ к высшему образованию? С позиции психологии интеллекта можно предложить следующий вариант. Можно, выражаясь профессиональным языком, нагрузить тесты достижений, применяемые при отборе в вузы (экзаменационные задания, тесты ЕГЭ и т. д.), по интеллекту (фактору g). На более бытовом языке это означает применение задач «на соображение»,

³Французский специалист Ж.-Ш. Террасье разработал весьма эффективный метод оценки рациональности для того или иного ученика «перепрыгивания» через класс. Метод основан на сопоставлении показателей IQ с возрастными нормами для детей, с которыми придется учиться после «перепрыгивания» (Terrassier, 1999).

⁴Опыт, например, Франции показывает, что селекция перед получением высшего образования необязательна. Там все желающие обладатели бакалавриата могут поступить в университет, где, однако, после каждого курса происходит резкое уменьшение числа студентов. Эта система, впрочем, кроме финансовых затрат, имеет и другие недостатки, известные всем, кто имеет отношение к преподаванию в университетах Франции: интеллектуальный уровень младшекурсников там намного ниже, чем в хороших вузах России.

причем таких, что успешность их решения не будет связана с известными способами преподавания. Средствами решения этой проблемы современная психология интеллекта в полной мере располагает.

Интересен в этом плане опыт США, где при поступлении в высшие учебные заведения применяется особый тип тестов — тест способности к обучению, обозначаемый аббревиатурой SAT (Scholastic aptitude test). Этот тест фактически занимает промежуточное положение между тестами способностей и достижений. Как и тесты достижений и в отличие от тестов интеллекта, он построен на материале реальных школьных предметов — математики, английского языка и т. д. Так же как и тесты достижений, он является защищенным через постоянное обновление⁵.

В то же время сложности в ответах на задания SAT фактически не зависят от знаний, полученных в ходе усвоения учебной программы. Ученик пятого класса, обученный по обычной программе, но с блестящими способностями, может показать лучший результат, чем средний десятиклассник. Это обстоятельство, собственно, и зафиксировано в названии теста, характеризующем его как тест способностей.

Хроника одного бескровного сражения

Когда полемизируют такие специалисты, как было на страницах журнала, то это происходит не потому, что кто-то допустил ошибку или

чего-то не понял, а потому, что сталкиваются разные позиции. Три описанные выше ценностные позиции, переплетаясь и, сочетаясь в суждениях авторов, во многом определяют их подход к решению проблем прав личности, валидности тестов, корректности психодиагностических процедур и т. д. Решение же этих проблем является ключом к ответу на вопрос, когда нужно, а когда не нужно применять тесты интеллекта на практике.

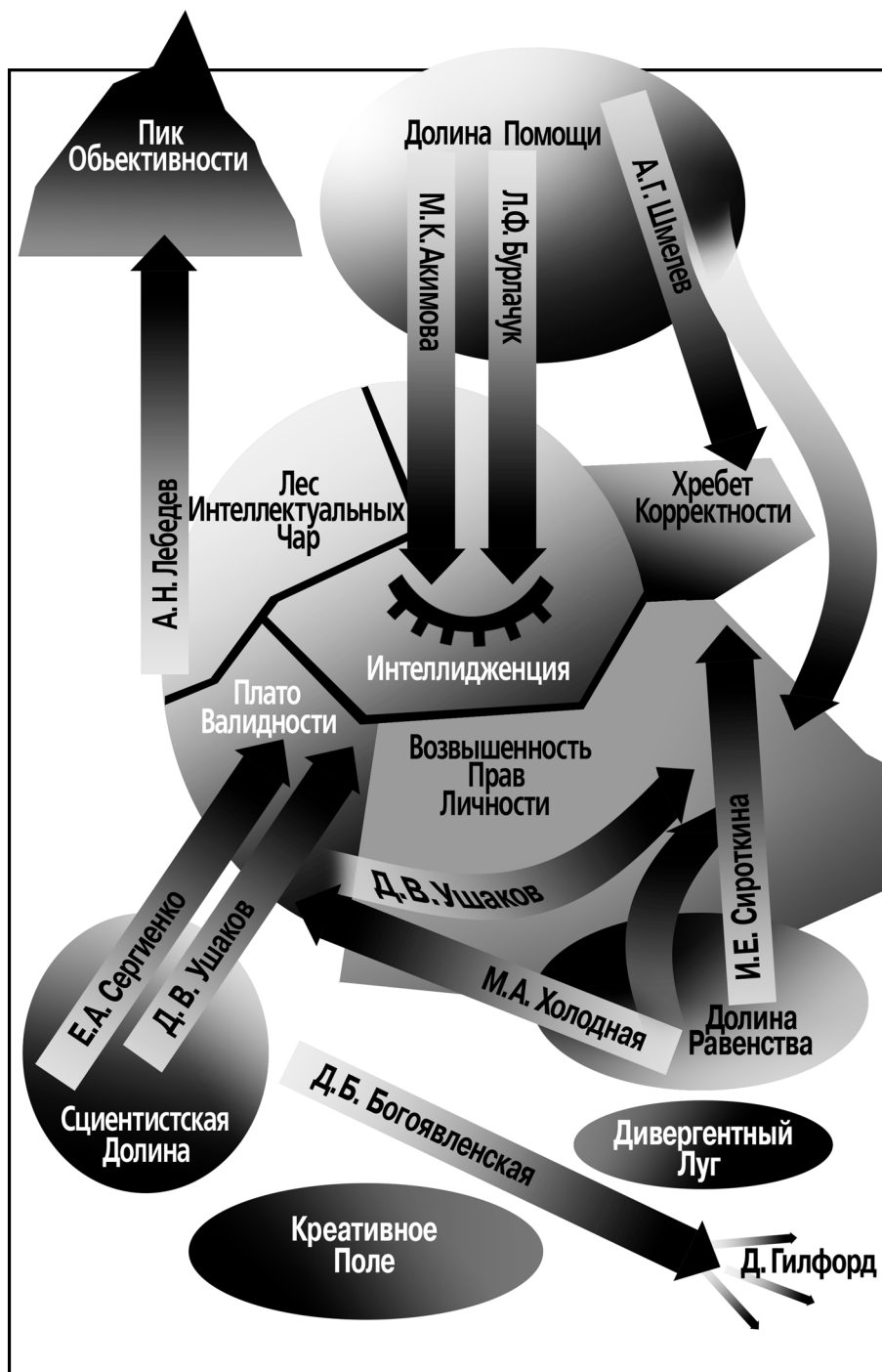
При взгляде на общую панораму прошедшей дискуссии возникает соблазн развернуть наиболее часто обсуждавшуюся в ней метафору оружия и превратить ее в метафору сражения. Вот что из этого получается...

На рассвете одного из июньских дней 2004 года в разных частях страны Психотестии раздалась барабанные дробы и стали строиться в походные колонны разноцветные полки, потрясая оружием корреляций, факторов и изоощренных связей силлогизмов. Вскоре стали видны узнаваемые в лицо предводители войск, послышались команды, и войска выступили в поход. Конечным пунктом раздора, вызвавшего войну, стала небольшая, но очень красивая и богатая местность Интеллиджения.

Для достижения господства над этой местностью стороны выбрали разные пути. Армия под предводительством А.Г. Шмелева снялась с базы в Долине Помощи и, не встречая серьезного сопротивления, заняла Хребет Корректности.

В то же время армия под командованием М.А. Холодной выдвинулась

⁵Отсутствие обновления, кстати, делает обычные тесты интеллекта непригодными для систематических селективных процедур: достаточно выучить заранее задания, и результат окажется заведомо необъективным.



со своей базы в Долине Равенства и избрала сразу два направления удара. Одной колонной она заняла лежащую без охраны Возвышенность Прав Личности, а другой направилась на доминирующее над местностью Плато Валидности. Если бы Плато удалось взять, судьба Интеллидженции была бы решена. Однако к этому же стратегически важному пункту с другой стороны, со своей базы в местности под названием Сциентистская Долина, подошла и армия Д.В. Ушакова. Закипел горячий бой.

В это же время пришли победные репортажи с другой стороны. Храбрая армия Д.Б. Богоявленской в ходе тридцатилетнего обходного маневра где-то в Пустыне Абстракций между Дивергентным Лугом и Креативным Полем, увязая в зыбучих песках валидности и надежности, очередной раз разбила и обратила в бегство некогда грозную армию, возглавляемую тенью покойного Д. Гилфорда.

Между тем войска М.А. Холодной стали подвергаться атакам соединенных сил целой группы армий: к месту сражения подошло войско Е.А. Сергиенко, а также специальные полки, отряженные А.Г. Шмелевым и Л.Ф. Бурлачуком.

Поскольку Плато Валидности лежит в непосредственной зоне влияния Сциентистской Долины, войска М.А. Холодной, несмотря на выдающееся мастерство полководца и изобретательность в отражении и нанесении ударов, должны были уступить господствующие позиции армиям, пришедшим из Сциентистской Долины.

Перед войсками Долины открылся путь в самое сердце Интеллидженции. Но вдруг — о чудо! — в воздухе разлилось удивительное сияние, гор-

ные вершины стали двоиться, а ветер доносить непонятные, но соблазнительные песни. Это волшебники Леса Интеллектуальных Чар во главе с главным кудесником А.Н. Поддьяковым пустили в ход свое могучее колдовское искусство. Головы бойцов закружились, сердцем овладело непонятное томление, но, собрав всю свою волю, мотивацию и даже интеллектуальные возможности, они, подобно гребцам Одиссея, хладнокровно двинулись сквозь пение Сирен и через какой-нибудь час очутились у благоухающих границ Интеллидженции.

Торжество, правда, длилось не очень долго. Путь к внутренним областям Интеллидженции оказался перекрыт непреодолимыми завалами. Как? Откуда они? Постепенно разведка донесла: позиции в одном из районов Интеллидженции уже заняты группами войск М.К. Акимовой и Л.Ф. Бурлачука, подошедшими в конце лета со стороны Долины Помощи. Войска М.К. Акимовой соорудили завалы, и путь для войск со стороны Плато закрыт, хотя обстрел с Плато по-прежнему очень эффективен.

Стало ясно, что война приобретает затяжной характер и судьба Интеллидженции зависит от контроля за окружающими ее стратегически важными пунктами. Д.В. Ушаков и А.Г. Шмелев с разных сторон подошли к Возвышенности Прав Личности и заняли там некоторые пункты, в которые не вошли войска М.А. Холодной. Туда же подтянулась со стороны Долины Равенства и армия И.Е. Сироткиной, с ходу захватив несколько господствующих высот.

В результате сложилась, как говорят шахматисты, позиция динамиче-

ского равновесия. Ни одна Долина не смогла в одиночку установить контроль над прекрасной Интеллидженцией. Ни одна из сторон не решается на авантюрный рейд, боясь чрезмерно растянуть коммуникационную ли-

нию. Может быть, свою роль сыграет прибытие армии А.Н. Лебедева? Трудно сказать, но пока что эта армия штурмует Пик Объективности и держится в стороне от места основного сражения.

Литература

- Курек Н.С.* Педология и психотехника о нравственном, интеллектуальном и физическом уровнях развития населения СССР в двадцатые годы // Психологический журнал. 1997. № 3. С. 149–159.
- Лоарер Э., Юто М.* Когнитивное обучение: история и методы // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарер. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С. 17–34.
- Ушаков Д.В.* Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Холодная М.А.* Профессиональные иллюзии как следствие упрощенных представлений о человеческом интеллекте // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004 № 4. С. 38–41.
- Barron F.* Creativity and psychological health. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1963.
- Elder G.H., Pavalko E.K., Hastings T.J.* Talent, history, and the fulfillment of the promise // *Psychiatry*, 1991. 54. P. 251–267.
- Fowler W., Ogston K., Roberts J., Steane D., Swenson A.* Potentials of Childhood. Vol. 2: Studies in Early Developmental Learning. Lexington, Mass.: Heath, 1983.
- Gesell A., Thompson H.* Learning and growth in identical infant twins: an experimental study by the method of co-twin control // *Genetic Psychology Monographs*. 1929. 6. P. 1–124.
- Gottfredson L.G.* Why g matters: The complexity of everyday life // *Intelligence*. 1997. 24 (1). P. 79–132.
- Jones H.E., Bayley N.* The Berkley Growth Study // *Child development*. 1941. 12. P. 167–173.
- Moffitt T.E., Caspi A., Harkness A.R., Silva P.A.* The natural history of changes in intellectual performance: Who changes? How much? Is it meaningful? // *Journal of Abnormal Psychology*. 1993. 90. P. 52–156.
- Roe A.* A psychological study of eminent psychologists and anthropologists, and a comparison with biological and physical scientists // *Psychological Monographs: General and Applied*. 1953. 67.
- Rogers K.B.* Do the gifted think and learn differently? A review of recent research and its implications for instruction // *Journal of Education for Gifted*. 1986. 10. P. 17–39.
- Sternberg R.J., Grigorenko E.* (eds.) Intelligence, heredity, and environment. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Sticht T.G., Armstrong W.B., Hickey D.T., Caylor J.S.* Cast-off youth: Policy and training methods from the military experience. New York: Praeger, 1987.
- Storfer M.D.* Intelligence and giftedness: the contribution of heredity and early environment. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1990.
- Terrassier J.-Ch.* Les enfants surdoués ou «la précocité embarrassante». Paris: ESF, 1999.
- Whitehurst G.J., Falco F.L., Lonigan C.J., Fischel J.E., DeBaryshe B.D., Valdez-Menchaca M.C., Caulfield M.* Accelerating language development through picture book reading // *Developmental Psychology*. 1988. 24. P. 552–559.

РОЖДАЕТСЯ ЛИ В СПОРЕ ИСТИНА?

Д.Б. БОГОЯВЛЕНСКАЯ

Во втором раунде дискуссии А.Г. Шмелев отмечает, что «прямой дискуссии... фактически не было. Авторы рассматривали проблему в значительной мере в непересекающихся плоскостях». Он прав. Мы не слушаем друг друга. Даже при невнимательном, беглом прочтении моей статьи невозможно сделать вывод, что я «писала о том, что тесты интеллекта не позволяют выявить способность к творчеству». Напротив, я как раз писала, что тесты интеллекта в какой-то мере отражают показатели уровня развития когнитивной сферы, в отличие от тестов креативности, которые не отражают того, на что они направлены. Именно тесты креативности, а не тесты интеллекта я критиковала за неспособность выявления творческих способностей (Богоявленская, 2004а). В попытке выправить логическую стройность моих выводов А.Г. Шмелев вводит четкое различие условия «достаточного» и «необходимого». Это, по его мнению, позволяет сформулировать обоснованную научную позицию в отношении сущности психометрического интеллекта. В качестве необходимого, но недостаточного условия продуктивной деятельности выступает высокий тестовый балл. До «достаточного» его дополняет мотивация, привычка к умственной работе и... «готовность к риску на пути нестандартных решений (один

из компонентов так называемого дивергентного, оригинального мышления)». Но при такой логике, как мне кажется, смешиваются три вида тестов: интеллекта, креативности (дивергентное, оригинальное мышление и нестандартное решение — их отличительные особенности) и метод «Креативное поле», поскольку речь идет о способности к риску. Учитывая четкость мышления и высочайший профессиональный уровень А.Г. Шмелева как тестолога, данный поворот мысли представляется не совсем удачным, а приведенная «скороговорка» затрудняет понимание того, что же выявляют тесты.

Полемическая статья Д.В. Ушакова в своей первой части, там, где он отстаивает свои положения по тестам интеллекта, написана весьма темпераментно. Аргументы приводятся наотмашь. И очень жаль, что в последней части, касающейся диагностики креативности, интонации меняются и принимают характер полужезливого сомнения.

Дискуссия предполагает обсуждение всех затронутых вопросов. Если основания для критики тестов не совпадают, то это интересно обсудить.

Однако Дмитрий Викторович свою критику направляет против «позитивной программы» — использования в качестве психодиагностического метода «Креативное поле».

Прежде всего я должна еще раз подчеркнуть, что «Креативное поле» не методика, а метод, отвечающий системе принципов (Богоявленская, 1983; 2002; 2004а). Он строится на разном стимульном материале, и, действительно, первыми в этом ряду были «Сказочные (цилиндрические) шахматы», для которых существует сборник этюдов Э. Маха. Однако методику определяет не исходный материал, а система его построения. «Сказочные шахматы» хороши тем, что о них мало кто знает, и в обучающем эксперименте мы могли уравнять исходный уровень овладения испытуемыми их спецификой. Далее, шахматный материал позволяет мысленную логику сделать наглядной и саму деятельность перманентной. Этот материал позволяет иллюстрировать тот парадокс нашего восприятия, о котором Г.Ф. Гегель говорил, что человек видит мысленным взором. Построенная таким образом модель решаемой задачи определяет направленность мышления и делает невидимым то, что сам испытуемый продуцировал. Как говорил Иисус Христос, легче слепого сделать зрячим, чем зрячего видящим. Снятие, преодоление этого барьера происходит тогда, когда испытуемый выходит за пределы требований предъявляемой задачи; тогда результат его деятельности становится шире, чем поставленная извне цель. В этом случае действия испытуемого теряют форму ответа и имеет место развитие деятельности не как выполнение требований, усвершенствование имеющегося способа, а как следствие позиции субъекта деятельности — самочинного и самодостаточного,

т. е. по его инициативе. Будь то шахматы, математические формулы, карты или игра «Морской бой», суть модели, реализующей метод «Креативное поле», в том, что имеет место предъявление большого ряда однотипных задач (таков первый слой — слой заданной деятельности, представленный эксплицитно). Как и в реальной жизни, развитие деятельности позволяет «взрывать слои сущего». В модели это представлено вторым слоем, который задан имплицитно. Этот слой содержит общие закономерности, которые присущи нескольким или всем задачам, но овладение ими не требуется для успешного решения предъявляемых задач. То, что он задан имплицитно, означает, что о его существовании испытуемый узнает лишь тогда, когда он его открыл. Исходный материал здесь безразличен. Цилиндрические шахматы сами по себе признака двухслойности не несут и тем более имманентно не отражают всех принципов «Креативного поля» (см.: Богоявленская, 1983; 2002; 2004а).

Уточню: я рассматриваю сложность и трудоемкость методики не как ее собственную проблему. Напротив, я подчеркиваю, что эти качества — следствие реализации исходных принципов метода. Проблемы возникают при внедрении метода в широкую практику.

К сожалению, Д.В. Ушаков идеализирует заказчиков. Современную тенденцию в отечественной практике характеризуют рыночные принципы: «Числом поболее, ценою подешевле» и «Время — деньги».

Прямые претензии, а не в виде намеков, Дмитрий Викторович

предъявляет к отсутствию необходимых традиционных для психометрических методик численных оценок их надежности и валидности. В некоторой степени замечание Д.В. Ушакова справедливо. В должной степени статистические данные действительно не представлены, как это принято у работающих в тестовой парадигме.

Тому две причины. Во-первых, я с самого начала обсуждения проблемы валидности метода подчеркиваю, что доказываю его теоретически. Он строился не эмпирически, а его построение отвечает требованиям выявления предмета, на который он направлен. Это соответствует современной тенденции в тестологии, поскольку в последнее время психодиагностики серьезно занимаются теоретической валидизацией своих методик.

В связи с этим и текст книг построен прежде всего на качественном анализе полученных в эксперименте данных. Это не единичные примеры, а анализ всех узловых моментов, раскрывающий содержание введенных нами понятий и специфики метода.

Вторая причина заключается в том, что подробное рассмотрение вопросов надежности, прогностической валидности связано с проблемой генезиса творческих способностей, изложение которой планируется во втором томе «Психологии творческих способностей». Понять изменения в динамике цифровых показателей вне рассмотрения этой проблемы невозможно, так как предметом нашего исследования является становящееся, развивающееся качество личности. Даже если это связано с обратным явлением — снижени-

ем способностей, то мы обладаем возможностью объяснить его причины. К тому же в лонгитюдных сериях мы не можем на протяжении одного года использовать несколько раз одну методику, что понятно, а также разные варианты «Креативного поля», так как мы стараемся работать, не предъявляя одним и тем же испытуемым уже знакомую им методику.

Что же касается возможности обсуждать психодиагностические данные метода, то это вопрос собственной мотивации, поскольку материал в текстах книг содержится в необходимом объеме. При желании разобратся можно было бы заглянуть в докторскую и целый ряд кандидатских диссертаций, выполненных в рамках данного направления.

Нет возможности перечислять все данные, которыми мог бы воспользоваться оппонент. Укажу лишь на те, которые приведены в книге. В частности, коэффициенты корреляции по взаимозаменяемым формам колеблются от $Q = 0.653$ до $Q = 0.87$ при $p < 0.01$ (Богоявленская, 2002).

Требование внутренней согласованности методик связано с невнимательным или предвзятым чтением наших текстов. Если процедура методик заключается в предъявлении системы *однотипных* задач (например, в «Сказочных шахматах» они отличаются лишь положением фигур на доске), а выявляется способность выходить за пределы требований этих задач, то о какой внутренней согласованности может идти речь? Метод «Креативное поле» не является типичным психометрическим тестом. В какой-то степени он обладает чертами проективного

метода и в первую очередь требует качественного анализа (Богоявленская, 1983; 2002). Нравится это Дмитрию Викторовичу или нет, но «Креативное поле» — в принципе *новый метод*, за которым стоит теория с разработанной нами системой понятий, с чем тоже приходится смириться: ведь именно к этому Д.В. Ушаков призывал коллег в начале дискуссии.

В интересной статье А.Н. Поддьякова высказывается весьма справедливая мысль, что средством любого конкретного психологического исследования должен являться такой метод, который, с одной стороны, «выпячивает» изучаемое психологическое свойство, а с другой — игнорирует все остальные, оставляет их «в режиме спячки» или даже активно подавляет, чтобы не затеняли картину.

В качестве примера приводятся полученные В.Н. Дружининым факты, которые подтверждают, что условия тестирования интеллекта подавляют проявления творческих способностей человека и — шире — способностей к деятельности в условиях свободы.

В свою очередь, пишет А.Н. Поддьяков, ссылаясь на наши данные, созданные после тестов IQ тесты креативности, актуализируя дивергентные способности субъекта и создавая иллюзию почти неограниченной свободы, успешно подавляют при этом способности к содержательному теоретическому обобщению. Я хотела бы пояснить этот результат.

Если, как отмечает В.Н. Дружинин, при тестировании интеллекта тормозится проявление креативности, то это происходит в силу того,

что испытуемый должен выполнить предъявляемое ему задание. Он стимулирован и вместе с тем ограничен в своих действиях этим требованием. Вместе с тем тесты креативности уже в силу инструкции требуют проявления дивергентного мышления, но по своему материалу не предполагают проявления содержательного теоретического обобщения. Диагностика креативности и теоретического мышления проводилась нами в разное время, и смысл полученных данных в том, что высокие показатели креативности наблюдаются у школьников с операционально неразвитым интеллектом. Напротив, показатели теоретического мышления выражено коррелируют с высокими показателями по «Креативному полю». Полученные нами данные говорят не о том, что *тесты креативности* подавляют проявление теоретического мышления, а о том, что оно у данного индивида не сформировано. Просто *формирование* дивергентного мышления, выявляемое этими тестами, и теоретического мышления имеет разную природу (Богоявленская, 2002, с. 248–250).

В яркой статье И.Е. Сироткиной рассматривается действительно важный аспект общественной значимости тестирования. В силу возможности неэтичного использования данных тестирования в нравственном кодексе психолога должно быть заложено положение о неразглашении данных психодиагностики. Однако школьным психологам приходится постоянно сталкиваться с упреками администрации при отказе познакомить ее с результатами тестирования; «Зачем вы нам тогда?» — следует реакция. В этом

противоречии — одна из основных трудностей работы школьного психолога (да и любой службы психологического сопровождения).

Вместе с тем если взрослый может рассматриваться как предмет манипулирования государством, то ребенок находится в связке прежде всего с педагогом, который должен его *обучить*. Сегодня мы говорим об индивидуализации обучения как о наиболее эффективной педагогической системе, а для индивидуализации обучения психодиагностика не только полезна, но необходима, поскольку педагог видит явление, но не всегда может понять его природу, механизмы, его вызывающие. Кстати, на этот аспект использования тестирования обращает внимание и М.А. Холодная.

Из опыта собственной практики могу привести хотя бы тот пример, что мы можем предсказать уже для пяти-шестилетнего ребенка, что он не сможет сформироваться как творческий человек, так как еще не ставшая его личность уже подвержена деформации. Это важно знать, так как

в этом возрасте возможна эффективная коррекция.

Я хочу присоединиться и поддержать коллег в утверждении, что информативным может быть только такой метод психологической диагностики, которым пользователь владеет профессионально. Только полностью усвоив все технические и формальные аспекты выбранного метода, понимая его возможности и ограничения, зная те допущения и специфические требования, которые были заложены разработчиками, можно рассчитывать на получение с его помощью диагностически ценной информации.

Именно поэтому мы не тиражируем методики «Креативного поля», а предлагаем прохождение у нас стажировки.

Среди выступлений в настоящей дискуссии мне особенно хотелось бы отметить статью М.К. Акимовой. Как само содержание статьи, отражающее позицию автора, так и интеллигентный тон ее свидетельствуют о подлинном профессионализме и вызывают крайнее уважение.

Литература

Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 1983.

Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002.

Богоявленская Д. Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. №2. С.54–65.

Богоявленская Д. Б. Сегодня отечественной тестологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики 2004. № 4. С. 45–49.

**НЕ ПОРА ЛИ НЫНЧЕ, БРАТЬЯ-ПСИХОЛОГИ,
НАЧАТЬ НОВЫЕ ПЕСНИ И НЕ РАСТЕКАТЬСЯ
МЫСЛИЮ ПО ДРЕВУ?**

В.М. АЛЛАХВЕРДОВ



Аллахвердов Виктор Михайлович — президент Санкт-Петербургского психологического общества, председатель программного комитета III Съезда РПО, председатель экспертного совета РПО, профессор кафедры общей психологии Санкт-Петербургского государственного университета, доктор психологических наук.

Автор книг «Опыт теоретической психологии (в жанре научной революции)» (1993), «Сознание как парадокс (экспериментальная психологика)» (победитель конкурса 2000 г. на лучшую научную книгу по психологии в Санкт-Петербурге), «Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений» (победитель конкурса 2001 г. на лучшую научно-популярную книгу по психологии в Санкт-Петербурге), «Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания» (победитель национального конкурса «Золотая психея» в номинации «Лучший проект в психологической науке 2003 г.»).

Контакты: crhome@mail.rcom.ru

Первые фразы «Слова о полку Игореве» трактуются по-разному. Согласно одной из интерпретаций, по Древу жизни между Волком (корнями) и Орлом (небом) «растекалась» Белка (мысль), передавая информацию (поток брани) от одного к другому. Сегодня в положении такой белки оказались психологи, пытаю-

щиеся соединить в одно целое низменные потребности организма и высокие духовные ценности человека. А в итоге их не слушают ни политики и экономисты, обслуживающие главным образом волка, ни поэты и пророки, летающие рядом с орлом. Сегодняшние модели развития общества направлены прежде всего на

удовлетворение примитивных потребностей организма (стилистически это маскируется, конечно, более благопристойными фразами о всеобщем благоденствии или развитии благосостояния). Но строить модели оптимального благосостояния так же бессмысленно, как строить модели наилучшего выживания. В биологии отсутствуют какие-либо критерии, позволяющие количественно оценить эффективность выживания организма или вида. Тем более бессмысленно оценивать выживаемость или благоденствие в качестве критерия социальной эффективности. Действительно, как оценить, кто в истории эффективнее выживал (или благоденствовал): Сократ, Ван Гог, Василий Блаженный, Наполеон, Герострат или ямщик, который вез Чехова на Сахалин? Нелепо также спрашивать, кто эффективнее способствовал выживанию или благосостоянию человечества: балерины, ткачи, полководцы, пастухи-долгожители, филателисты, фараоны или стеклодувы?

Основная ошибка существующих моделей социального развития состоит в том, что они стремятся обеспечить выживание или благосостояние организмов (что никогда реально не достижимо). Претендуя на создание социальных идеалов, мы приравниваем человека к животному! И при этом, с другой стороны, любим произносить такие замечательные слова, как духовность, красота, свобода, братство, доброта, милосердие, любовь и пр. Но что делать экономистам и политикам с этими сладкими, но плохо формализуемыми словесными конструкциями? Они, разумеется, тоже любят подоб-

ные слова, но не могут воплотить их в социальных моделях, ибо не знают, что именно надо воплощать. Психологи же зачем-то гонятся белкой по древу жизни, полагая человеческое поведение то ли следствием организменных потребностей, то ли направленным на постижение духовности и других высших ценностей. А ведь отлично знают, что человек — это прежде всего существо сознательное, способное самостоятельно и ответственно делать выбор. И что именно сознательная деятельность реализует созданные культурой идеалы.

Разумеется, условием сознательной деятельности человека является само существование человека. Но все же ценен не сам факт этого существования, не количество детей, которых человек породил, не материальные вознаграждения, которые он получал, а проявленная им в течение жизни *сознательная активность*. Уверен, что общественное устройство должно ориентироваться на человека именно как на существо сознательное. Сознательная деятельность протекает в соответствии как с известными, так и с пока еще неизвестными психологическими законами. Но уже даже то небольшое, что мы знаем сегодня, позволяет сформулировать условия, обеспечивающие наилучшие возможности для проявления сознательной активности. Не пора ли направить усилия общества на обеспечение эффективной работы сознания? Разве не в создании подобных условий главная задача социального развития? А если это так, то психологи более всех должны именно себя винить за то, что у современного общества нет осознанного вектора

движения. Ведь кто иной, кроме профессиональных исследователей сознания, способен ответственно указать направление, в котором следует плыть? Убежден, что эту ответственность раньше всех готовы принять на себя отечественные психологи, которые привыкли к обсуждению масштабных и фундаментальных проблем, недолюбливают точечные исследования, не позволяющие увидеть за деревьями леса, и острее, чем их западные коллеги, чувствуют тоску по интеграции психологического знания.

Социальное древо и клыки волка

Вся сегодняшняя политическая терминология, ее основные идеологические позиции возникли, по существу, не позднее XIX в. и сильно устарели. Жизнь показала утопичность большинства этих конструкций. Все тоталитарные правители с неизбежностью теряли управление над созданными ими монстрами, потомуки их проклинали, а созданные ими государства с треском разваливались. Религиозные общества всегда отходили от своих истоков и либо трансформировались в обрядово-тоталитарные, когда исполнение ритуальных предписаний становилось важнее духовного порыва, либо преобразовывались в светские государства. Все построенные социалистические общества оказались пародией на социалистическую идею. А сейчас мы с удивлением наблюдаем, как становление так называемого гражданского общества, устремленного вроде бы на повышение активности населения, возрастание его роли в

принятии решений, в реальности ведет к обесмысливанию жизни и к общественной пассивности. Демократические общества превратили демократию в хорошо оплачиваемое шоу. Впрочем, никто никогда не обсуждал, из каких именно демократических моделей мы делаем выбор. В античной Греции и во Флоренции, например, бросали жребий при назначении на ответственные посты, избавляя народ от участия в шоу под названием «выборы». (Правда, даже выборы по жребию не помешали банкиру К. Медичи на корню скупить всю флорентийскую демократию.) Существуют экзотические версии новгородской, мусульманской, венецианской демократии и т. п. Мы же перенимаем некую демократическую модель и считаем ее едва ли не единственной. И вдобавок ссылаемся на миф, порожденный остроумием У. Черчилля с его любовью к афоризмам: демократия — это наилучшее из всего заведомо плохого. Но разве есть кто-нибудь, способный объяснить, почему *сегодня* (а не в архаической античности, не обладавшей, в частности, психологическими методами отбора) именно демократия — как власть многих — предпочтительнее аристократии — власти немногих, но действительно лучших?

Технологическая революция резко изменяет мир. Стоит ожидать, что многие смыслы, которые сегодня кажутся важными, вскоре потеряют всякое значение. Сколько людей сегодня оправдывает свое существование необходимостью борьбы за кусок хлеба! Психологические эксперименты показывают, что на самом деле такое оправдание — чаще социальный стереотип, чем отражение

реальной физиологической потребности. Поэтому же многие одновременно борются с перееданием. Вполне вероятно, что наступит момент, когда технологии будущего смогут досыта накормить все человечество. (Говорят, Будде было достаточно шести семечек в день). Но, как ни странно, вряд ли это приведет к счастью. Наоборот, многие люди подвергнутся деморализации или депрессии, так как для них будет утрачен жизненный смысл. Какое же общество надо строить, толком не зная и даже не предполагая тех технологических изменений, которые наверняка произойдут?

Сегодняшние макроэкономические и социологические модели развития общества в принципе опираются на такое представление о человеке, которое не соответствует никакой реальности. Экономический человек, ориентированный исключительно на потребительские блага, существует только в теоретических моделях в кошмарных снах экономистов. Ведь даже экономисты в глубине души знают, что не хлебом единым жив человек. А попытки воплощения подобных моделей в жизнь приводят к ужасающим последствиям. История учит: как только теоретик-экономист начинает реализовывать свои модели на практике, так получается как нельзя хуже. По-видимому, одним из первых свои либерально-экономические «Размышления о создании и распределении богатства» реализовал великий Тюрго во Франции, что в конечном счете привело к столь тяжелым последствиям, что без революции и гильотины уже было не обойтись. Последний пример — из истории на-

шей страны, когда уже наши экономисты вдохновились великой теоретической идеей: товар стоит столько, сколько за него платят. Беда в том, что как только эта банальность, известная каждой продавщице на базаре, принимается за теоретическое положение, так тут же она выступает как призыв к мошенничеству. Ну зачем, например, улучшать качество товара, если гораздо эффективнее так воздействовать на сознание (рекламой и другими средствами манипуляции), что человек начинает платить за него больше? У нас почти мгновенно конкуренция превратилась в коррупцию (поскольку это эффективный способ повышения цен), тут же заглохло производство (ибо зачем что-то производить, если дешевле поднимать цены на уже ранее произведенное?), канули в Лету многие социальные программы как затратные (а следовательно, экономически нелепые) и пр., и пр. В итоге произошло обесценивание ценностей культуры, ценности самой жизни и, как следствие, криминализация и наркотизация общества, резкое возрастание числа убийств и самоубийств. Но разве могло быть иначе? *Ведь сознание — принципиальное достояние человека, придающее его жизни смысл, — существует в моделях экономистов лишь как то, чем следует манипулировать.* Кстати, разработчики экономической системы нашего государства были последовательны и на себе подтверждали свои теоретические позиции: труд романтических идеологов капитализма тоже оценивался не по достигнутому страной экономическим успехам, а по тому, сколько за этот труд были готовы платить.

Россия за последние 15 лет еще раз показывает миру путь, по которому никому не следует идти, что, по ехидному высказыванию П. Я. Чаадаева, сделанному почти два века назад, вообще является миссией нашего отечества. Вначале мы якобы извратили социализм, а теперь вроде бы старательно извращаем капитализм. Но ни Россия, ни россияне не виноваты в этих кажущихся извращениях. Мы просто слишком буквально восприняли объявленную идеологию, поверили в ее осуществимость. Россия, обладая одной из самых лучших образовательных систем в мире, будучи по своему гигантскому пространству, по запасам полезных ископаемых и т. д. потенциально самой богатой страной земного шара, но *утратив неписаные традиции капиталистической жизни*, явным образом показывает, куда на самом деле ведут эти идеалы. Вполне умные и образованные люди в России просто стали буквально осуществлять то, к чему идеалы призывают. Тут же выяснилось, что это совсем не то, чего бы хотелось достигнуть.

Россия не может идти ни западным, ни восточным, ни тем более самобытным путем, ибо *все эти пути бесперспективны*. Западный путь ведет к упадку духовности, восточный — к отходу от достижений цивилизации, самобытный — назад, в прошлое, в очередную пропасть. Но, как известно, и строить новые утопии опасно, поскольку любые предполагаемые той или иной группой социальные идеалы при своем воплощении легко превращаются в свою противоположность. А значит, надо искать совершенно новые идеи.

Психологи в роли белки

Психология виновата перед обществом в том, что развиваемые ею концепции не оказали сколько-нибудь заметного влияния на социальные процессы в мире. Исключения подтверждают правило. Наиболее значимое воздействие на поведение людей, пожалуй, оказала теория эмоций У. Джемса, ныне считающаяся опровергнутой. По Джемсу, эмоции есть следствие моторных проявлений, т. е. мы плачем не потому, что нам грустно, и смеемся не потому, что нам весело, а, наоборот, мы грустим, потому что плачем, и веселимся, потому что смеемся. В итоге люди в Европе и в Северной Америке, как правило, даже не догадываясь о теории Джемса, стали чаще улыбаться в надежде, что жизнь от этого станет радостнее. Но вряд ли такое влияние отвергнутых психологических теорий может говорить о существенной роли психологии в обществе. З. Фрейд, как утверждает С. Пинкер (Pinker, 1994, p. 23), сумел попасть в десятку самых цитируемых в настоящее время авторов (пропустив вперед Маркса, Ленина, Библию, Шекспира, Платона и Аристотеля). Однако и он в большей степени вдохновил художников, чем общественных и политических деятелей. Впрочем, как можно обвинять конкретных устроителей общественной жизни, что они никак не отреагировали на построения Фрейда, если сами психологи в своем большинстве уверены: Фрейд построил скорее мифологию, чем научную теорию (пусть даже многие и признают при этом, что он все-таки обнаружил реальные и весьма тонкие механизмы психики).

Психология потому не смогла проявить себя, что оказалась не способной решить важные вопросы и разделиться на множество не согласованных друг с другом взглядов. Как политики могут доверять какой-нибудь психологической теории, если теорий много и все они противоречат друг другу? Разве психологи пришли к согласию в том, какую функцию в человеческой жизни выполняет сознание? Неясно даже, каким образом человек может проявлять свободную волю и делать самостоятельный выбор. Ибо если поступки человека предопределены какими-нибудь причинами (генетическими, социальными, ситуацией, прошлым опытом, таблицей случайных чисел или чем угодно еще), то его выбор не свободен, а значит, он не может нести за него ответственность. Если же поступки человека не вызваны никакой причиной, то у него и нет оснований их совершать, а значит, он просто не может принять соответствующего решения. А потому все слова о свободе, правах человека остаются необоснованной политической декларацией, пока не станет ясно, как человек вообще способен осуществить свободное действие. Большинство же психологических школ (от бихевиоризма и психоанализа до когнитивизма) вообще трактуют человека как машину по переработке информации, да еще к тому же отрицается его способность к осознанию реальных причин, управляющих его поведением. А постмодернистский размысл психологии никуда не продвигает, поскольку он в принципе никуда не направлен, а только сбивает с толку.

К сожалению, психологи боятся делать реальные выводы даже из того, что знают. У. Джемс в конце XIX в. сформулировал «закон диссоциации образа при изменении сопровождающих элементов». Закон гласил, что сознание в первую очередь выделяет в предъявленном объекте те качества, которые отличают его от других объектов, сопровождающих его предъявление (Джемс, 1914). В XX в. психолингвисты также отметили, что смысл слова осознается только в противопоставлении каким-либо другим возможным вариантам понимания. Поэтому, например, термин «акустическая гитара» появился только с появлением электрической гитары, а Первая мировая война стала первой только после начала второй. Переносим это рассуждение на социальные процессы: для того чтобы какую-то группу признать *своей*, человек вначале какие-то другие группы оценивает как *чужие*. Иначе говоря, понятие «мы» формируется только через понятие «они». Этот вывод при исследовании студенческих групп экспериментально подтверждают В.С. Агеев и А.А. Теньков и называют «эффектом отрицательной асимметрии начальной самооценки» (см.: Общение и оптимизация..., 1987, с. 182). Отсюда ясно, почему благородный призыв Рассела-Эйнштейна признать себя принадлежащими к роду человеческому и *забыть обо всем остальном* психологически неосуществим, ведь понятная оппозиция возникнет разве лишь в случае появления инопланетян. При отождествлении себя с какой-либо социальной группой (например, с этносом) человек может рационально обсуждать, почему он

относит себя к данной группе, но на самом деле он прежде всего, не всегда осознавая это, отрицает свою принадлежность к другим подобным группам. Например, чтобы осознать себя русским, вначале необходимо отстраниться от тех, кто русским не является. В противном случае не произойдет национальной самоидентификации. Самоидентификация с другими людьми по любому явно выраженному признаку (по крови, языку, конфессии и т. д.) психологически невозможна. Выделение признака, позволяющего признать себя человеком той или иной национальности, является лишь рационализацией неосознанно сделанных отторжений. Потому сами признаки позднее могут пересматриваться. Устойчива же только не в полной мере осознаваемая оппозиция «Я не такой, как они».

Но почему психологи обо всем этом молчат? Определение национальности по «чистоте породы», как йоркширских свиней (сравнение П. Сорокина), т. е. по национальной принадлежности родителей, столь популярное даже в развитых странах, — это архаический способ мышления, весьма сомнительный с точки зрения генетики и совершенно немислимый этически. На каком основании кому-либо можно запретить считать себя русским, французом или китайцем? А сказанное ведь сразу обостряет проблему толерантности: как научить себя уважать тех, кого заведомо признаю чужими? Как чужих посчитать не противниками, а столь же славными, но другими?

Психологи больше умеют, чем знают. Но и их умения мало используются. Например, разработаны и

апробированы технологии взаимодействия в конфликтной ситуации, ориентированные не на силовое давление, а на понимание и сотрудничество. Но эти технологии не поддержаны соответствующими социальными институтами, а потому их редко используют и в реальной политической борьбе, и в семейной жизни. Не удивительно, что человек начинает отстаивать свои интересы и ценности так, как умеет, — манипуляциями и силовыми методами. Такой способ решения проблем, по-видимому, даже сегодня принимается большинством человечества как чуть ли не единственно возможный. Однако психологи, как никто другой, знают, что временный силовой выигрыш в долгосрочной перспективе абсолютно не эффективен. Ведь проигравший — тоже человек, обладающий свободой воли, а потому он не прощает, когда его свободу *насилу* ограничивают. Проигравшая сторона начинает копить силы, чтобы изменить ситуацию и в подходящий момент поставить в униженное положение победителя. А потому в долгосрочной перспективе, как правило, силовые победы оборачиваются поражением. История учит, что уже спустя 30–40 лет после победы в войне победители гораздо чаще отстают в своем развитии от проигравших. Силовые методы как локальный прием иногда неизбежны, например, в случае непосредственной угрозы жизни, когда требуется действовать быстро и решительно. Но они никогда не решают глобальных проблем. Накопленные в прошлом обиды спустя годы и даже века могут переживаться сильнее, чем непосредственно в момент нанесения обиды, —

ведь утратив свою непосредственность, эти обиды становятся иррациональными. Отсюда понятно, почему силовыми методами невозможно ни избавиться от экстремизма и терроризма, ни решить другие сложные человеческие проблемы (от национальных до семейных). Особенно опасен по последствиям выигрыш путем манипулирования сознанием. Рано или поздно он будет осознан как откровенный и наглый обман, за который обязательно придется расплачиваться самим манипуляторам или их потомкам. Конечно, если начать манипулировать сознанием в самом раннем возрасте, то люди привыкают к манипуляциям как к неизбежному злу. Но это самое страшное. Ведь зачастую при этом утрачиваются человеческое достоинство или интеллектуальные способности. Так, под мощным воздействием компьютерных игр, клиповой и рекламной видеопродукции, создающих жестко структурированную картинку на экране, сегодняшние дети начинают терять собственное умение самостоятельно организовывать свои зрительные впечатления. Неужели мы хотим, добиваясь тактических успехов в воздействии на подрастающее поколение, воспитать в итоге полуроботов, способных лишь загубить предшествующие достижения культуры и цивилизации?

Но сообщество психологов молчит. Неужели потому, что, околпаченное постмодернизмом, методологическим анархизмом и иже с ними, вообще не верит ни в истинность своих знаний, ни в эффективность с таким трудом добытых умений? А в итоге волки сами по себе лают, а орлы сами по себе летают. И всегда

найдутся психологи, персонально обслуживающие вой волков, а некоторые даже обеспечивают полет орлов. Поэтому если кто-либо из психологов и заговорит, то его, разумеется, никто не услышит. Волки и орлы доверяют только *своим* психологам.

Куда ж нам плыть?

И все же психология в изучении сознания продвинулась далеко вперед. Стало ясно, что сознание — это не инструмент, предназначенный для адаптации в якобы непрерывной и суровой борьбе организмов за жизнь. Для непосредственного решения задачи жизнеобеспечения сознание обычно не только не нужно, оно может даже мешать, нарушая спасительные автоматизмы организма. Известно, что люди, попав в катастрофу, часто погибают не от непосредственного физического воздействия, а от ужаса, который охватывает их сознание. Только благодаря сознанию человек способен к самопожертвованию. Экспериментально можно показать, что сознание обладает *неадаптивной* активностью (см., например: Петровский, 1996). И перед сознанием не должна стоять задача «адекватно отражать действительность»: неосознанно реальность отражается и быстрее, и точнее. Иными словами, сознание не направлено на то, чтобы отражать реальный мир и тем самым обеспечивать себе еду, питье и жилье. Но что же оно тогда делает? Сегодня становятся более ясными и законы, которые управляют работой сознания (см., например: Аллахвердов, 1993; 2000). Особенно явно выделяются две тенденции.

Первая тенденция. Сознание конструирует свое представление о мире и побуждает человека жить по законам этого своего мира. В субъективном мире сознания все детерминировано и взаимосвязано, все наполнено смыслами. *Сознание при этом всячески стремится подтвердить те представления, которые имеет.* Психологи говорят: мы видим только то, что понимаем, мир в нашем восприятии всегда искажается *до узнаваемости*, из памяти вытесняется то, что *не соответствует* нашим ожиданиям. Сознание так управляет неосознаваемыми процессами, что умудряется *сглаживать* многие возникающие противоречия между имеющимися представлениями и опытом. И даже устойчиво повторяет свои ошибки в самых простых задачах (например, арифметических или мнемических), как бы доказывая самому себе правильность своих предшествующих действий. Так, многие люди упорно делают опечатки в одних и тех же словах или неправильно произносят некоторые слова, хорошо зная тем не менее, как на самом деле их надо произносить. Подавляющее большинство людей считает себя хорошими, умными, добрыми, знающими все самое важное о мире и т. д. Сознание всячески стремится подтвердить это свое представление. Поэтому, например, человек обычно объясняет собственные успехи своими достоинствами, а неудачи — случаем, обстоятельствами, невезением и т. д. (Ежели человек изначально считает себя неудачником, то, наоборот, уже успехи будут оправдываться случаем.)

Итак, одна из двух главных жизненных потребностей, создаваемая

сознанием и образующая смысл существования человека, — доказать самому себе, что и мир такой, как он думает, и сам он именно такой, как он о себе думает. И только при подтверждении правильности своей позиции человек испытывает подлинное эмоциональное удовлетворение.

Великую роль в поддержке самооценки играет социум. Человека всегда понимали и уважали в его ближайшем окружении. В культуре стихийно складываются и обеспечивающие эту тенденцию сознания социальные механизмы, например, семья. Однако в возникающем сейчас глобальном мире, где человек получает гигантское количество информации, постоянно перемещается, встречается в сотни раз с большим количеством людей, чем его родители, ему становится нужна и глобальная поддержка. Проблема в том, что специально разработанные общественные механизмы обеспечения поддержки и понимания мыслей и чувств человека отсутствуют. А ведь только человек, чувствующий, что общество его понимает, может быть уверен в востребованности себя как личности. Люди начинают искать способы «достучаться» чуть ли не до всего человечества, увидеть представленность своих ценностей и в политических декларациях, и в СМИ. Стоит ли удивляться организации ТВ-шоу террористами: чем красочнее картинка на экране и чем дольше ужасаются произошедшим все люди, тем реально больше надежды у террористов на понимание. Ведь в конце концов, полагают они, должно же человечество задуматься, почему мы идем на такие жертвы! В условиях глобализации отсутствие продуманных социальных

институтов понимания людьми друг друга становится особенно опасно.

Сознание так устроено, что человек неизбежно отождествляет нетождественное, в частности, отождествляет самого себя с какой-либо группой людей. Поскольку люди, принадлежащие к одной культуре, к одной социальной группе, искажают реальность более или менее сходно, постольку эти искажения их и объединяют. Чувство «Я такой же, как и другие» создает хотя бы иллюзию взаимопонимания. Культура всегда пыталась найти способ достижения взаимопонимания между людьми. Но чаще находила его не в рационально организованных процессах, а в религии. Однако *религиозная вера* опирается именно на веру, а не на опыт или рациональные убеждения: если бы религию можно было доказать, вера была бы не нужна. Никакой опыт не может вступить в противоречие с верой, ибо вера опирается на то, что в реальном («видимом») опыте не может быть дано, так как религиозная картина заведомо описывает Невидимую Реальность. Однако совместное исполнение ритуалов не имеет никакого смысла, если люди не одинаково понимают то, что они делают. Сознание же человека обязательно приписывает смысл всему, что он делает. Поэтому участие в совместных ритуалах с необходимостью побуждает людей чувствовать, что они солидарны друг с другом, что они друг друга правильно понимают. Религиозная картина мира, однако, консервативнее всех остальных картин мира, создаваемых культурой. Она почти не корректируется. Все верующие всегда искренне уверены именно в своей исходной

правоте (потому мусульмане называют себя *правоверными*, мы называем свою культуру *православной*, католики в самоназвании выражают уверенность, что их единственно правильная религия просто охватывает всю Вселенную, и т. п.). Все это не способствует возможности договориться. Как, например, мусульмане должны воспринимать западную цивилизацию, целиком опирающуюся на банковский капитал, если пророк в Коране объявил, что давать деньги в рост — страшный грех? Как между разными конфессиями и культурами возможно взаимопонимание? Договоренность — это всегда результат рационального процесса, а не веры. А потому рано или поздно придется создавать рациональные социальные институты, специально направленные на толкование и поддержку существующих у людей картин мира.

Вторая тенденция. Сознание предназначено для того, чтобы создавать такие представления, которые адекватны миру. Пусть картина мира всегда субъективна. Пусть она содержит множество искажений. Да, это скорее шарж на реальность, чем точное изображение. И все же и здравый смысл, и многочисленные исследования показывают, что *сознание стремится (и ему хотя бы частично это удается) сделать свои субъективные представления все более адекватными реальности*. Культура, различные социальные влияния снижают произвол в возможных вариантах построения субъективных картин. В этом охранительная функция культуры. И все-таки, разумеется, смена субъективной картины мира тоже случается, пусть трудно и с большим запаздыванием. Наблюдается даже

исправление искажений, вносимых культурой в картину мира, хотя последнее происходит совсем медленно.

В культуре давно созданы образовательные системы, направленные на повышение адекватности понимания окружающего мира. Но практически не существует никаких социальных институтов, направленных на повышение адекватности понимания самого себя. В развитых странах (и, в частности, в России) у людей постоянно возрастает потребность в контактах с психотерапевтом. А ведь задача психотерапии и состоит в том, чтобы человек лучше осознавал сам себя, становился адекватнее самому себе. Однако психотерапевтическая помощь не может заменить общественные механизмы, способствующие адекватной самооценке. Необходимо специальное конструирование таких механизмов. Об этом, пусть немного наивно, говорил Дж. Морено, веря в возможности применения своей социометрии в качестве общественно значимой оценки всех людей. Общество будущего, наверное, должно искать какие-то приемлемые способы корректировки своей самооценки.

Человек не может соотнести данное ему в сознании представление о себе с самим собой, как он есть на самом деле (последнее ведь непосредственно не дано его сознанию). Социум играет главную роль и в изменении самооценки. Если социальная группа, с которой человек себя идентифицирует, задает идеал «рыночного человека», то принявший этот идеал человек будет оценивать себя через призму своей рыночной стоимости и, соответственно, стараться

ее повышать. Если социум задает идеал «человека долга», то принявший этот идеал человек будет оценивать себя через призму следования заданным культурой или социальной группой нормативам поведения. В коллективистских культурах также часто возникает жертвенная позиция, требующая оценивать себя по степени ущемления собственных интересов ради интересов окружающих людей. Все эти и другие подобные (якобы объективные) критерии не только не ведут к реальной проверке самооценки, но способны разрушить самоидентичность личности. Э. Фромм справедливо называет выбор таких критериев неплодотворными ориентациями характера. Если, например, сознание некоего человека выстроило для себя «рыночный» идеал и опирается на вытекающие из такого взгляда критерии самооценки, то в ситуации, когда обнаруживается, что рыночная цена этого человека вдруг упала, он отнюдь не становится более адекватным, но зато погружается в глубокую депрессию. Высокая рыночная цена реально никак не связана с добротой, нравственными и духовными ценностями, она весьма мало связана даже с умом или талантом. Социум влияет на самооценку, но влияет стихийно и далеко не всегда делает ее адекватнее.

Подведем итог и сформулируем направление движения. Все существующие социальные институты решают исключительно обслуживающие задачи и никак не способствуют эффективной работе сознания. Грубо говоря, и политики, и чиновники занимаются совсем не тем, чем бы им следовало заниматься. Создание

материальных благ — важная, но вспомогательная задача (ведь с милым сердцу обществом и в шалаше рай). Людям нужна реальная социальная поддержка. (Кстати, то, что сегодня называется социальной поддержкой, — обычно всего лишь поддержка материальная.) ***Надо конструировать специальные социальные институты, призванные поддерживать взгляды людей на мир и на себя (это будет делать их если не счастливыми, то по крайней мере удовлетворенными), и направленные на то, чтобы исправлять искажения, присутствующие этим взглядам (что будет делать их адекватными).***

Конечно, сказанное может показаться не слишком конструктивным. Кто знает, как оценивать работу политиков, чиновников или образовательные системы по тому, как они учат людей понимать друг друга и самих себя? Но ведь мной предложено лишь направление движения, а не конкретные шаги по реализации выбранного курса. Процесс создания новых социальных институтов (к тому же при обязательной и существенной переделке старых!) — сложнейшая задача. ***И конструировать модели будущего нужно не только собравшимся в узком кругу пусть даже самым мудрым представителям человечества, а вместе с той молодежью, которой предстоит это будущее создавать, в нем жить и по ходу не только исправлять уже допущенные и, к сожалению, неизбежные ошибки в проектировании будущего, но и строить новые проекты.*** Конечно, для организации такой совместной работы уже необходимо применять специальные психологиче-

ские технологии, облегчающие межпоколенческое и межкультурное взаимопонимание.

Под занавес рискну высказать еще одну мысль. Давно известно, что ум и образование отнюдь не делают людей счастливыми, — все помнят и название известной пьесы А.С. Грибоедова, и слова Экклезиаста: «Во многом знании много печали, и кто умножает познание, умножает скорбь». Две важнейшие тенденции — желание быть счастливым (или хотя бы эмоционально удовлетворенным) и стремление быть адекватным — всегда находились и будут находиться в противоречии друг с другом. А следовательно, ни одна модель будущего не может быть идеальной. Да и научное познание человека находится в вечном движении. Абсолютная Истина так же недостижима, как недостижимо и полностью идеальное общество. Но научное знание постоянно развивается, и каждая новая эпоха улучшает наши представления (догадки) о мире. Пусть нельзя и невозможно строить утопии, в которых все люди всегда жили бы счастливо. Тем не менее каждая новая эпоха будет реализовывать все лучшие и лучшие сценария будущего. И речь идет не столько об осуществлении новых технологических фантазий, сколько о создании общественных условий, адекватных законам работы сознания. Соответственно модели социального развития должны изначально проектироваться как потенциально изменяемые, в том числе и потому, что конструирование таких моделей вынужденно опирается на всегда развивающуюся психологическую науку.

Литература

Аллахвердов В.М. Опыт теоретической психологии (в жанре научной революции). СПб., 1993.

Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс. СПб., 2000.

Джемс В. Психология. М., 1914.

Общение и оптимизация совместной деятельности. М., 1987.

Петровский В.А. Личность в психологии. Ростов н/Д, 1996.

Pinker S. The Language Instinct. How the Mind Creates Language. N.Y., 1994.

СЦЕНАРИИ РУТИННОЙ АКТИВНОСТИ У ВРАЧЕЙ И ПРОГРАММИСТОВ

И.Е. ВЫСОКОВ

Долгое время исследователи познания считали категориальную организацию высшей формой семантической организации знаний. Другие способы семантических представлений считались временными, преходящими, характерными для определенных возрастов и психических состояний. Вместе с тем в последние десятилетия в связи с наметившимся интересом к исследованию тематических отношений и вопросам обработки связного текста (см., например: Bransford, Johnson, 1972), а также в связи с новыми запросами практики, прежде всего связанными с разработкой систем искусственного интеллекта (Минский, 1978; Шенк, 1980), стали говорить о существовании в памяти человека двух относительно независимых друг от друга систем знаний: категориальных и некатегориальных — схематических (Mandler, 1979).

Первые исследования, посвященные эффектам схематической организации, велись вне какого-либо четко обозначенного теоретического контекста и носили почти исключительно эмпирический характер. Эти исследования большей частью были направлены на анализ роли тематических предположений в понимании и запоминании связного текста (например, Bransford, Johnson, 1972). Все они показали, что чем более знакома тематика того или иного текста для испытуемого, тем лучше текст припоминается и тем выше рейтинг его понятности. Эти результаты не могли не навести на мысль о том, что процессы обработки текстовой информации опосредствуются специальными интегральными механизмами памяти. Для обозначения этих механизмов был использован термин, предложенный в работах Ф. Бартлетта,— когнитивная схема.

Позже выяснилось, что подобные интегральные механизмы опосредствуют и процессы распознавания пространственных сцен (см., например: Goodman, 1980; Friedman, 1979).

В качестве таких интегральных механизмов, или схем, постулируется существование фреймов (Минский, 1978), скриптов (Schank, Abelson, 1977), грамматик историй (Thorndyke, 1977), планов, целей (Schank, Abelson, 1977).

Остановимся чуть более подробно на сценариях рутинной активности, или скриптах.

Р. Шенк и его коллеги считают, что обработка текстовой информации осуществляется прежде всего на основе привлечения фоновых знаний о мире (Шенк, Бирнбаум, Мей, 1989). Континуальность этих знаний обеспечивает связность восприятия текста. В качестве таких знаний Р. Шенк рассматривает знания о привычных видах активности человека, таких, как посещение ресторана, ремонт квартиры, дорога на работу и т. п. Эти знания, как предполагается, записаны в памяти в виде структур, называемых *скриптами* (Schank, Abelson, 1977). Скрипты напоминают *фреймы* (т. е. структуры, описывающие пространственный опыт,— Минский, 1978), но в отличие от них представляют ситуацию в ее развитии. Скрипты обычно состоят из двух или более сцен, включают в себя спецификацию ролей и описание возможных вариантов развития этих сцен (Abelson, 1981).

Г. Бауэр, Дж. Блэк и Т. Тернер (Bower, Black, Turner, 1979) попытались провести экспериментальную проверку гипотезы о существовании такого рода структур в памяти чело-

века. Было обнаружено, что испытуемые демонстрируют высокую степень согласия о привычных последовательностях действий и структуре событий, из чего, по-видимому, следует, что скрипты действительно представляют собой устойчивые структуры знаний, обеспечивающие адекватное понимание в стандартных когнитивных ситуациях. Также было показано, что при воспроизведении историй, составленных на основе скриптов, испытуемые склонны воспроизводить события, не содержащиеся в тексте истории, но имеющие высоковероятное отношение к скрипту. Ожидалось, что время чтения текстов, построенных на основе скриптов, будет нарастать по мере увеличения числа событий скрипта (см., однако: Abelson, 1981). В эксперименте, однако, это ожидание не нашло подтверждения. Другая трудность, возникшая в связи с ранней теорией скрипта, состоит в том, что при запоминании историй, близких, но различных по содержанию, имеет место интерференция этих историй. Так, например, при воспроизведении рассказа о посещении дантиста испытуемый очень часто использует детали рассказа о посещении хирурга, если до этого для запоминания ему были предложены оба рассказа.

В связи с этим Р. Шенк (Schank, 1982) предложил говорить о скриптах как о производных общих структур организации памяти человека (см. также: Шенк, Бирнбаум, Мей, 1989). С помощью таких структур, которые он назвал пакетами организации памяти, могут анализироваться довольно сложные по своему составу тексты. Однако фактов, касающихся

реальных процессов познания у человека, в экспериментальных исследованиях пока получено не так много.

Таким образом, в настоящее время разработан достаточно развитый теоретический аппарат, описывающий структуру и способы функционирования таких интегральных когнитивных образований, как схемы рутинной активности. Менее разработанными являются конкретные экспериментальные свидетельства «за» или «против» них. Еще менее исследованы индивидуальные различия структур схематических знаний, хотя работы в этом направлении и ведутся (см., например: Harris, Thomson, Stoltz, 1987).

Целью данной работы было проследить соотношения структур схематических знаний, конкретно — схем рутинной активности, или *скриптов*, у представителей двух профессий: врачей и программистов. Можно предполагать, что, поскольку сценарии рутинной активности выполняют определенную адаптивную роль в поведении людей, они в значимой степени должны быть развиты у представителей тех профессий, чья активность в наибольшей степени предполагает социальное взаимодействие, в данном случае — у врачей. При этом, опираясь на гипотезу Р. Шенка о пакетах организации памяти, можно предположить, что такие различия будут в значительной степени генерализованы, т. е. они не будут уникальными только для скрипта «посещение врача». Таким образом, ожидалось, что врачи будут демонстрировать не просто более подробные описания типичных ситуаций рутинной активности, но

также будут способны описать такие ситуации в более значимых деталях, причем независимо от содержания самой ситуации. Представленное ниже экспериментальное исследование было призвано проверить эту гипотезу.

Методика

Испытуемые. Для проведения эксперимента были выбраны 40 специалистов, работающих в Московском областном научно-исследовательском клиническом институте (МОНИКИ), в возрасте от 35 до 40 лет. Первую группу составили врачи поликлиники, вторую — программисты отдела вычислительной техники того же института.

Материалы, план и процедура. Испытуемым предлагали описать порядок действий в рамках пяти типовых ситуаций: *посещение врача, посещение театра, посещение ресторана, посещение библиотеки, ремонт квартиры*. Порядок предъявления этих ситуаций распределялся между испытуемыми по схеме латинского квадрата, так что каждый сценарий предлагался в каждой из пяти возможных порядковых позиций.

Испытуемому выдавался пятистраничный буклет, в верхней части которого была обозначена одна из тем, касающихся поведения в определенной ситуации, вместе с инструкцией такого содержания: «На следующих страницах вы увидите пять тем, касающихся привычного социального поведения. Пожалуйста, напишите по пунктам порядок действия в рамках данной ситуации. Пишите сценарий ситуации. Вспомните как можно более детально

последовательность действий в рамках каждой темы. Заметьте, что вам не нужно описывать посещение какого-то конкретного ресторана или библиотеки: ведь есть определенные правила поведения вообще в ресторанах или вообще в библиотеках. Вот вам это и надо описать. Не путайтесь в последовательности. Чем больше вы напишете "нужного", тем лучше. Не надо описывать, как вы едете в ресторан или театр, как вы одеваетесь и делаете макияж».

Оговаривалось необходимое условие: ситуации следовало описывать по очереди, в том самом порядке, в котором они предъявлены, так что переходить от одной страницы к другой можно было только по завершении описания соответствующего сценария.

Испытуемые принимали участие в эксперименте индивидуально, непосредственно на своем рабочем месте. Как правило, заполнение буклета занимало не более 40 минут.

Результаты

Обработка полученных данных предполагала оценку суммарного числа значимых пунктов в описанных ситуациях. В ходе такой обработки все детали ситуаций делились на две группы: существенные (типичные) и несущественные (нетипичные). Существенными считались пункты, отражающие обязательные для данной ситуации действия; несущественными — те пункты, которые при определенных условиях могут быть пропущены.

Результаты, усредненные для двух групп, представлены на рисунке 1. Эти данные были подвергнуты трех-

факторному дисперсионному анализу с повторным измерением по факторам «сценарий» и «признаки».

Как видно, в целом группа врачей выделяет больше признаков, чем группа программистов. Различия между группами оказались статистически значимыми ($F(1, 38) = 32.70$; $p < 0.001$).

Также статистически значимыми оказались различия в числе признаков для каждого сценария ($F(4, 152) = 7.32$; $p < 0.01$): «посещение театра» описано наибольшим количеством признаков (среднее значение 12.08), наименьшее число признаков было дано для сценария «посещение библиотеки» (среднее значение 8.50).

Количество существенных признаков, как и следовало ожидать, оказалось значимо большим, чем несущественных ($F(1, 38) = 253.58$; $p < 0.001$); при этом имеет место статистически достоверное взаимодействие фактора существенности признаков и профессиональной группы испытуемых ($F(1, 38) = 13.169$; $p < 0.01$). Как показано на рисунке, в целом врачи выделяют больше существенных признаков по сравнению с программистами, тогда как по несущественным признакам каких-либо различий между группами не наблюдается.

Кроме того, было обнаружено значимое взаимодействие факторов сценария и существенности признаков ($F(4, 152) = 9.32$; $p < 0.01$). Как видно, смысл этого взаимодействия в том, что различия в числе существенных и несущественных признаков по-разному проявляются для разных сценариев. Наибольшие различия обнаруживаются для сценария «ремонт квартиры», наименьшие — для сценария «посещение врача».

Обсуждение результатов

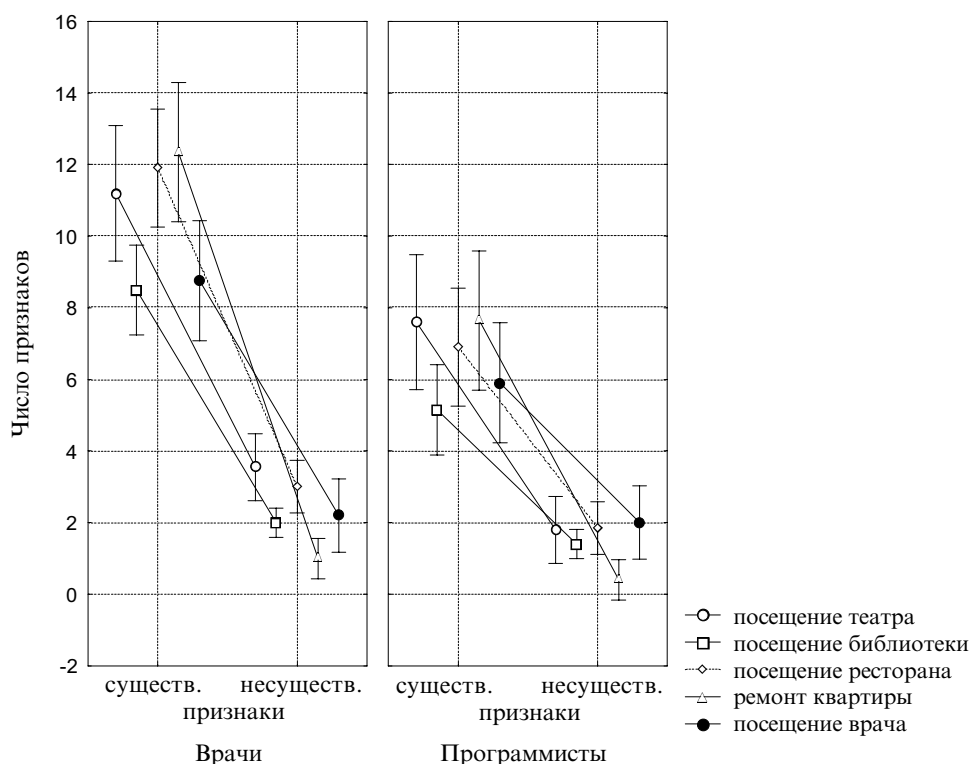
Полученные результаты проведенного исследования вполне согласуются с выдвинутыми предположениями. Опыт социального взаимодействия в значительной степени коррелирует с пониманием типичных сценариев рутинного человеческого поведения. Врачи в описанном эксперименте выделяли значительно больше признаков всех пяти ситуаций рутинной активности, которые им предлагалось описать, причем такая закономерность прослеживалась как для ситуации, типичной для

их профессиональной активности («посещение врача»), так и для ситуаций, непосредственного отношения к их профессиональной деятельности не имеющих.

В связи с этим стоит обратить также внимание на то, что различие существенных и несущественных признаков при описании сценария, связанного с посещением врача, все же оказалось наименьшим. Это, несомненно, должно быть специфичным именно для данного экспериментального контекста (исследование проводилось в медицинском учреждении). Тем не менее взаимодействие

Рисунок 1

Число существенных и несущественных признаков пяти ситуаций рутинной активности в группах врачей поликлиники и программистов



такого рода не зависит от профессиональной группы испытуемых.

Важно также отметить факт статистически достоверного взаимодействия фактора социальной группы («врачи» или «программисты») и фактора существенности признаков: найденное различие имело место именно для существенных признаков. Это значит, что врачи действительно в данном эксперименте показали более глубокое знание и, возможно, понимание сценариев рутинной активности, иначе называемых скриптами. Врачи не просто называли больше деталей предложенных им ситуаций, но делали это более точно, не вдаваясь в мелкие и несущественные детали.

Таким образом, результаты исследования вполне согласуются с теорией динамической памяти, предложенной Р. Шенком (Shank, 1982; Шенк и др., 1989). В ней сценарии рутинной активности рассматриваются как производные от «пакетов организации памяти» (MOP) и «единиц тематической организации» (TAU). Очевидно, что в нашем случае обна-

руживается лучшая организация этих пакетов знаний у врачей, что дает им возможность строить более разработанные сценарии рутинной активности независимо от их индивидуального опыта.

Вместе с тем стоит отметить, что полученный результат нельзя рассматривать в контексте причинно-следственных отношений. Конечно, можно сказать, что опыт более широкого социального взаимодействия обеспечивает врачам поликлиники лучшее знание типичных образцов поведения человека, хотя сам по себе опыт, по всей видимости, должен был бы оказывать влияние скорее в той сфере, где это взаимодействие осуществляется, чего, как видно, не обнаруживается. В то же время легко предположить и обратное. Человек, лучше знающий и понимающий стереотипы социального поведения, оказывается прежде всего ориентирован на выбор профессии, связанной с социальным взаимодействием, иначе у него могут возникнуть определенные сложности в реализации своих профессиональных обязанностей.

Литература

Минский М. Структура представления знаний // Психология машинного зрения / Под ред. П. Уинстона. М.: Мир, 1978.

Шенк Р. Обработка концептуальной информации. М.: Энергия, 1980.

Шенк Р., Бирнбаум Л., Мей Дж. К интеграции семантики и прагматики // Новое в зарубежной лингвистике / Под ред. Б. Ю. Городецкого. Вып. XXIV. М.: Прогресс, 1989.

Abelson R.P. Psychological status of script concept // American Psychologist. 1981. V. 36. P. 715–729.

Bower G.H., Black J.B., Turner T.J. Scripts in memory for text // Cognitive Psychology. 1979. V. 11. P. 177–220.

Bransford J.D., Johnson M.K. Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall // J. of Verbal Learning and Verbal Behaviour. 1972. V. 11. P. 717–726.

Friedman A. Framing pictures: The role of knowledge in automatized encoding and memory for gist // *J. of Experimental Psychology: General*. 1979. V. 108. P. 316–355.

Goodman G.S. Picture memory: How the action schema affects retention // *Cognitive Psychology*. 1980. V. 12. P. 473–495.

Harris R.J., Thomson M.A., Stoltz S. Social cognition in the breadbasket: The effect of schematic information about farmers on farmers' and nonfarmers' memory for stories // *Bull. of the Psychonomic Society*. 1987. V. 25. P. 155–158.

Mandler J.M. Categorical and schematic organization in memory // R. C. Puff (ed.). *Memory organization and structure*. N. Y.: Academic Press, 1979.

Schank R. C. *Dynamic Memory*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1982.

Schank R., Abelson R. *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.

Thorndyke P.W. Cognitive structure in comprehension and memory of narrative discourse // *Cognitive Psychology*. 1977. V. 9. P. 77–110.

Высоков Игорь Евгеньевич, Российский государственный гуманитарный университет, кандидат психологических наук

Контакты: vysokov@psychology-online.net

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОЙ МИКРОСРЕДЫ НА СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ: РОЛЬ ПОКОЛЕНИЙ¹

Т.Н. ТИХОМИРОВА

Исследования влияния семейной среды на способности детей являются важным эмпирическим путем анализа фундаментальной проблемы психологии — проблемы детерминации психического развития.

В психологической науке накоплен значительный исследовательский материал, полученный отечественными и зарубежными специалистами, работающими в рамках средовой программы. Систематизация этих исследований и теоретический анализ проблемы оказываются сильно затруднены ввиду разнообразия и неоднородности применявшихся подходов и эмпирических методов (Ушаков, 2003).

Существующие подходы и исследования средовой детерминации способностей отражают те средовые влияния, которые испытывают дети стран Запада или Западной Европы. Специфика российской семьи — в ее многопоколенности. В России сохранилась особая национальная структура семьи: материнский уклад русской семьи, отношение бабушки ко всем членам семьи с позиции старшей женщины в доме (прародительницы). Учитывая особенности на-

стоящей социально-экономической ситуации, когда родителям фактически не хватает времени на занятия с собственными детьми, ведущую роль в воспитании детей играют бабушки и дедушки.

В настоящей работе предпринята попытка проанализировать влияние семейной микросреды, в частности, роли второго предшествующего поколения, на формирование индивидуальных различий в проявлении креативности и интеллекта. Проблема влияния особенности российской семьи, связанной с участием второго предшествующего поколения в воспитании, на способности детей не была до настоящего времени эмпирически исследована в российской психологии. В то же время эта проблема связана с центральной для психологии интеллекта темой влияния воспитания на способности. Можно ожидать, что поведение бабушек в отношении детей обладает своими особенностями по сравнению с поведением родителей. Введение в анализ этой переменной расширит вариативность средовых воздействий, находящихся в поле внимания исследователей.

¹Работа выполнена при поддержке Российского Гуманитарного Научного фонда (грант № 03-06-00365а) и Фонда содействия отечественной науке.

Было спланировано и проведено два исследования. В первом изучалось влияние факта участия представителей второго предшествующего поколения на способности детей.

В исследовании приняли участие 30 учеников 1-го и 2-го классов одной из частных школ г. Москвы. Все испытуемые были из семей с достатком значительно выше среднего и проживали в основном в центральном округе г. Москвы.

В ходе этого исследования испытуемые были разделены на две группы по критерию «воспитываемые бабушками/воспитываемые родителями». С этой целью была составлена специальная анкета для выявления особенностей семейной ситуации. В первую группу, которая в дальнейшем будет называться группа «Р», вошло 15 детей, в воспитании которых основную роль играли родители. Другая группа (группа «Б») численностью 15 человек состояла из детей, в воспитании которых основную роль играли бабушки.

У испытуемых диагностировался уровень общего интеллекта (вариант WISC теста Векслера) и уровень развития творческих способностей (КТТМ Торренса).

Статистический анализ полученных данных по *t*-критерию для независимых выборок показывает значимые различия между группами:

1) средние значения IQ у группы «Родители» превышают аналогичный показатель группы «Бабушки» (143.73 против 129.2, $p < 0.01$);

2) сравнение по показателю уровня креативности дает основания говорить о значимых различиях в пользу испытуемых группы «Б» (61.4 против 36.8, $p < 0.01$).

При интерпретации полученных результатов возникает ряд вопросов.

1. Не являются ли выявленные закономерности специфичными только для возраста 7 лет? Следует учитывать, что корреляция между интеллектом и креативностью испытуемых составляет -0.6 , что характерно лишь для 7-летнего возраста, но не для других возрастов. Для 6–7-летних детей характерна так называемая «наивная» креативность, при которой у ребенка необычное видение окружающего мира отчасти потому, что его жизненный опыт еще невелик (Юркевич, 1996).

2. Не является ли ограниченной генерализуемость полученных результатов ввиду специфичности выборки данного исследования (частная школа г. Москвы)? Возможно, результаты могут оказаться иными для испытуемых из других, например, менее обеспеченных слоев населения.

3. Какими факторами опосредована связь между наличием представителей второго предшествующего поколения и увеличением креативности детей? Возможно, данный факт объясняется не только особенностями воспитательных подходов прародителей, но и третьими факторами, заключающимися в специфике исследуемых семей.

Для ответа на поставленные выше вопросы было спланировано и проведено второе эмпирическое исследование. В этом исследовании решались две задачи. Во-первых, результаты первого исследования проверялись на детях другого возраста и социального происхождения. Во-вторых, был разработан опросник оценки факторов воспитательного

воздействия, который предъявлялся родителям и бабушкам. Были выявлены различия в воспитательных подходах представителей первого и второго предшествующих поколений. С помощью метода множественного регрессионного анализа было установлено влияние различных факторов воспитания на способности детей.

В исследовании принимали участие 180 испытуемых — учеников 3-х (по системе 1–3) и 4-х (по системе 1–4) классов школы-гимназии № 4 г. Климовска Московской области и 180 родителей и представителей второго предшествующего поколения. Большинство учеников школы № 4 родились и жили в городе Климовске в семьях со средним достатком. Таким образом, по своему социальному положению эти дети существенно отличаются от тех, что участвовали в первом исследовании. Этим мы подвергаем проверке закономерности, выявленные в первом исследовании, в отношении генерализуемости на различные социальные группы. Возраст испытуемых-школьников на момент участия в исследовании составлял 9–10 лет. Выбор испытуемых девятилетнего возраста обусловлен поставленной нами задачей — проверить полученные в первом исследовании результаты на отличающейся по возрасту выборке. В возрасте 9 лет уже должна исчезнуть наивная креативность.

Процедура эмпирического исследования аналогична предыдущей, исключение составила диагностика уровня развития интеллектуальных способностей (СПМ Равена).

В соответствии с целями исследования нами был разработан опрос-

ник оценки факторов воспитательного воздействия. Применение данного опросника было направлено на то, чтобы установить: 1) чем воспитание бабушек отличается от воспитания родителей; 2) какие аспекты этого воспитания влияют на интеллект и креативность. Основу опросника составляют 14 шкал (по 6 вопросов каждая), которые, на наш взгляд, могут дать значимые различия в плане воспитательного воздействия родителей и бабушек на детей.

Результаты сравнения уровня развития креативности испытуемых группы «Родители» (7.87) и группы «Бабушки» (10.92) по t-критерию в исследовании, проведенном на расширенной выборке, свидетельствуют в пользу положительного влияния бабушек на креативные способности детей. Таким образом, выводы предыдущего исследования оказываются генерализуемыми в отношении другого возраста и принадлежности к иным социальным и географическим группам.

На основании данных, полученных с помощью опросника оценки факторов воспитательного воздействия, был проведен сравнительный анализ воспитательного поведения родителей и бабушек в плане их влияния на детей. Для сравнения способов воспитания бабушек и родителей мы использовали t-критерий для независимых выборок, что позволило установить значимые различия по следующим факторам воспитательного воздействия: наличие требований к ребенку, наличие запретов поведения, действий ребенка, наличие наказаний за проступки ребенка, повышение самооценки ребенка со стороны взрослых, удовлетворение потребностей и

Таблица 1

Сравнительный анализ групп «Родители» и «Бабушки» по факторам воспитательного воздействия, имеющим значимые статистические различия по t-критерию

| | Наличие требований к ребенку | Наличие запретов действий ребенка | Наличие наказаний за проступки | Повышение самооценки со стороны взрослых | Удовлетворение потребностей и желаний | Наличие выбора у ребенка | Разрешение эмоционального самовыражения ребенка |
|-----------------|------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------|
| Бабушки | -0.364 | -1.243 | -2.727 | 3.939 | 3.091 | 3.349 | 4.091 |
| Родители | 2.2 | 1.375 | -1.275 | 0.575 | 1.25 | 0.2 | 0.425 |

желаний ребенка, наличие выбора у ребенка, разрешение эмоционального самовыражения ребенка. Результаты представлены в таблице 1.

Установив особенности воспитания бабушек и родителей, мы задались вопросом о том, насколько факторы воспитательного воздействия, указанные в таблице 1, являются предикторами развития когнитивных процессов ребенка, в частности, интеллектуальных способностей и креативности. Используя метод иерархического регрессионного анализа, мы получили показатели степени влияния факторов воспитательного воздействия, входящих в один стиль воспитательного поведения взрослых, на способности детей.

Обработка данных методом обратного регрессионного анализа позволила выделить несколько наиболее весомых предикторов развития креативности: наличие требований к ребенку, участие ребенка в семейных делах, наличие выбора у ребенка, разрешение эмоционального самовыражения ребенка, положительное отношение к исследовательской деятельности ребенка, повышение самооценки ребенка со стороны взрос-

лых, наказание за проступки ребенка. Значения указанных факторов воспитательного воздействия представлены на гистограмме 1.

На гистограмме 1 представлены факторы воспитательного воздействия (ось X) в порядке значимости влияния на уровень развития креативности испытуемых. На оси Y указана степень влияния каждого фактора («бета»-коэффициент) на развитие креативности. В таблице, расположенной в нижней части гистограммы, указаны значения влияния каждого фактора на креативность испытуемых. В зависимости от знаков «бета»-коэффициентов связь каждого конкретного фактора носит положительный или отрицательный характер.

Аналогичная процедура применена к данным по интеллекту. Обработка данных методом обратного регрессионного анализа позволила выделить несколько наиболее весомых предикторов развития интеллекта: наличие требований к ребенку, участие ребенка в семейных делах, положительное отношение к поступлению информации к ребенку, высокая степень самостоятельности

Гистограмма 1

*Экспликация:*

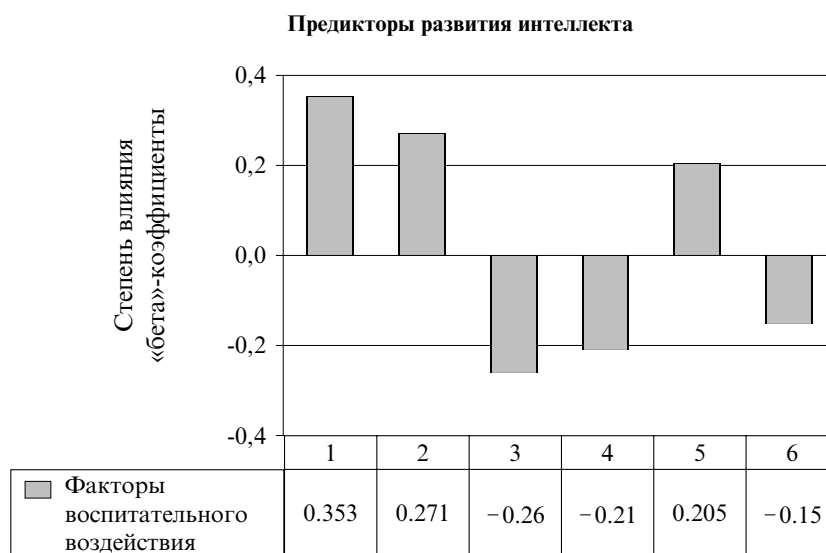
- 1 — требования к ребенку;
- 2 — участие ребенка в семейных делах;
- 3 — наличие выбора у ребенка;
- 4 — разрешение эмоционального самовыражения ребенка;
- 5 — положительное отношение к исследовательской деятельности ребенка;
- 6 — повышение самооценки ребенка со стороны взрослых;
- 7 — наказание ребенка за проступки.

ребенка, удовлетворение потребностей и желаний ребенка, наличие у ребенка выбора. Результаты представлены на гистограмме 2.

На гистограмме 2 представлены факторы воспитательного воздействия, оказывающие наиболее существенное влияние на уровень интеллектуального развития (ось X). Значения, расположенные по оси Y, представляют собой «бета»-коэффициенты, указывающие на степень влияния каждого фактора на интеллект. Значения влияния каждого фактора на интеллект испытуемых и их направления представлены в таблице нижней части гистограммы 2.

Результаты проведенного анализа показывают, что как воспитание со стороны бабушек, так и применение различных воспитательных подходов со стороны родителей оказывает существенное влияние на интеллект и креативность детей. Из предыдущего анализа видно, что многие из тех воспитательных подходов, которые свойственны бабушкам, оказывают положительное влияние на креативность. Как видно из результатов сравнительного анализа групп родителей и представителей второго предшествующего поколения (таблица 2), бабушки позволяют детям более открытое эмоциональное самовыражение,

Гистограмма 2

*Экспликация:*

- 1 — наличие требований к ребенку;
- 2 — участие ребенка в семейных делах;
- 3 — положительное отношение к поступлению информации к ребенку;
- 4 — высокая степень самостоятельности ребенка;
- 5 — удовлетворение потребностей и желаний ребенка;
- 6 — наличие у ребенка выбора.

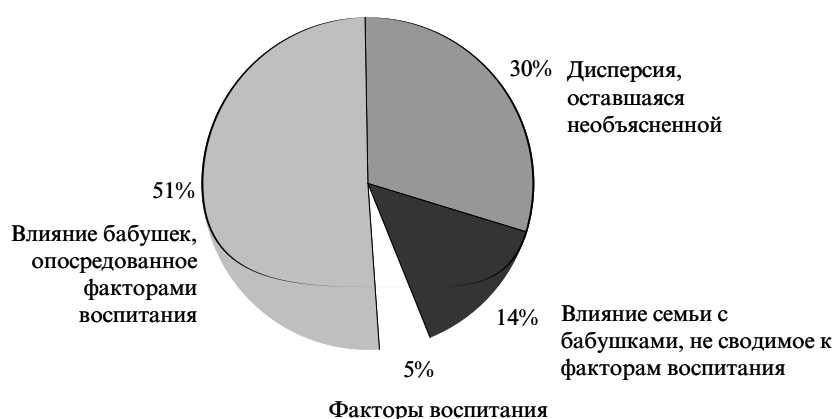
оказывают положительное влияние на самооценку ребенка, предоставляют выбор практически во всем, наиболее полно и безусловно удовлетворяют потребности и желания своих внуков. Большинство из перечисленных выше факторов воспитательного воздействия являются значимыми предикторами развития креативности (см. гистограмму 1). Так, например, фактор разрешения эмоционального самовыражения детей является весомым предиктором развития креативности, в то же время данный фактор типичен для воспитательного поведения представителей второго предшествующего поколения.

Для уточнения степени влияния бабушек на когнитивные функции

посредством характерных для них способов воспитательного воздействия мы применили статистическую процедуру, заключающуюся в вычитании в рамках обратного регрессионного анализа факторов воспитательного воздействия и факта воспитания бабушками из совокупности рассматриваемых регрессоров, объясняющих креативность и интеллект (Тихомирова, 2002). Результаты представлены на диаграмме 1.

На диаграмме 1 видно, что наибольшего значения достигает влияние бабушек, опосредованное факторами воспитательного воздействия. Оно определяет 51% дисперсии показателя креативности. Влияние бабушек, не сводимое

Диаграмма 1

Процентное соотношение детерминации креативности факторами воспитательного воздействия и фактором воспитания родителями/бабушками

к факторам воспитательного воздействия, составляет 14%. Эта цифра обозначает третьи факторы, например, социальный, материальный, образовательный уровень семьи и т. п., либо влияние факторов воспитания, не учитывавшихся разработанным опросником. 5% дисперсии может быть объяснено различиями способов воспитательного воздействия, не связанными с участием в воспитании второго предшествующего поколения. 30% дисперсии в рамках регрессионного анализа остаются необъясненными. Сюда относятся как генетические детерминанты, так и не контролировавшиеся особенности среды.

Аналогичная процедура была проведена относительно влияния среды на интеллект. Результаты представлены на диаграмме 2.

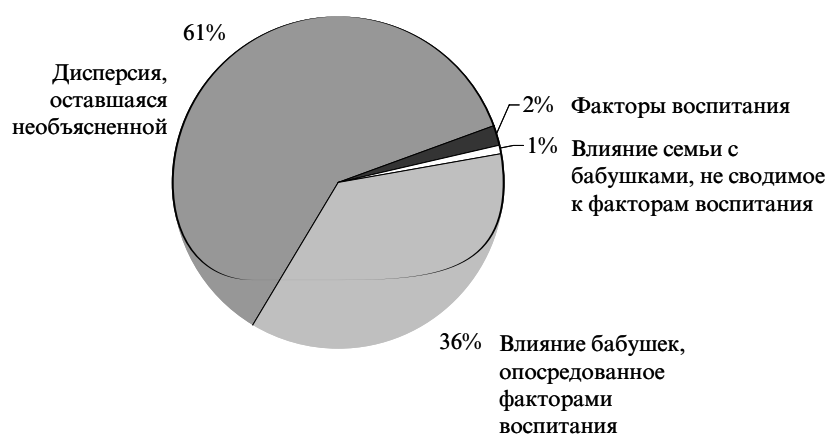
На диаграмме 2 видно, что 36% дисперсии показателя интеллекта составляет фактор влияния представителей второго предшествующего поколения посредством рассматриваемых

способов воспитательного воздействия. 1% дисперсии объясняет влияние бабушек, не сводимое к способам воспитательного воздействия. Как и в случае креативности, данный показатель включает в себя третьи факторы, связанные с социально-экономическим положением семьи. 2% дисперсии указывает на влияние, связанное с выбором способов воспитательного воздействия и не зависящее от участия бабушек в воспитательном процессе. Доля необъясненной дисперсии интеллектуальных способностей достигает 61%. Обращает на себя внимание значительно больший процент необъясненной дисперсии в случае интеллекта, чем в случае креативности. Этот результат вполне согласуется с известным в психологии фактом: генетические детерминанты интеллекта значительно сильнее, чем креативности. В нашем исследовании генетические факторы входят в необъясненную дисперсию.

Результаты, полученные в нашем исследовании, позволяют сделать

Диаграмма 2

Процентное соотношение детерминации интеллекта факторами воспитательного воздействия и фактором воспитания родителями/бабушками



выводы о значительной роли второго предшествующего поколения в воспитании детей. Дети, воспитываемые в большей мере бабушками, демонстрируют более высокий уровень креативности, чем их сверстники, не испытывавшие столь большого влияния бабушек. Как видно из результатов, влияние бабушек на развитие креативности происходит за счет следующих факторов воспитательного воздействия: уменьшение запретов и требований со стороны взрослого, разрешение эмоционального самовыражения и поощрение положительной самооценки ребенка. Представляется, что общим для всех тех факторов воспитания, которые оказывают положительное влияние на креативность и характерны для воспитательного воздействия бабушек, является то, что они способствуют внутренней инициации деятельности, т. е. подчинению деятельности желаниям субъекта, а не внешним требованиям. В самом деле, отрицательное влияние требований со сто-

роны родителей (даже более сильное, чем влияние запретов) в этом случае вполне понятно, поскольку требования заставляют ребенка подчиняться внешней стимуляции в противоположность внутренней. Разрешение эмоционального самовыражения позволяет ребенку действовать, основываясь на внутренних стимулах (эмоциях), а не подчиняться внешним (социально принятым нормам поведения). Те феномены, которые согласуются с внушающей оценкой, тоже оказываются понятными: механизм положительного влияния высокой самооценки осуществляется через склонность к внутренней инициации действия. Ребенок, который уверен в своих силах, будет скорее действовать по своему разумению, чем тот, который в своих силах не уверен.

Внутренняя инициация действия связана с оригинальностью. Оригинальное противоположно стандартному, нормативному, т. е. тому, что задано внешними нормами. Даже технически подсчет оригинальности в

тестах осуществляется как подсчет частоты встречаемости в проявлениях других людей. Оригинальность — это отличие от внешнего мира. В этом плане подчинение внешней стимуляции является источником банальности, а оригинальность возникает только из готовности субъекта следовать своим внутренним стимулам.

Полученные данные свидетельствуют о том, что интеллект в меньшей степени определяется средой, чем креативность, это полностью соответствует результатам других исследователей. Можно также констатировать, что на развитие интеллекта оказывают влияние иные факторы воспитания, чем на развитие креативности.

Тот факт, что в наших исследованиях у детей, которых воспитывали родители, а не бабушки, был выявлен несколько более высокий интеллект, также может служить подтверждением «интеллектуальной акселерации», поскольку можно ожидать, что интеллект, в среднем показываемый бабушками, ниже, чем у родителей (Flynn, 1984). Следствием интеллектуальной акселерации является то, что люди более старшего возраста, в меньшей степени испытывавшие влияние этого процесса, имеют не столь высокие показатели не в результате возрастного снижения, а по причине того, что их поколение в целом демонстрирует менее высокие результаты.

Литература

- Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. М., 1996.
- Перре-Клермон А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М.: 1991.
- Стернберг Р.Дж.* Триархическая теория интеллекта // Иностранная психология. 1996. № 6. С. 54–61.
- Ушаков Д.В.* Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Хеллер К.А., Зиглер А.* Различия между мальчиками и девочками в успеваемости по математике и естественным наукам: может ли переориентация улучшить результаты одаренных школьников? // Иностранная психология. 1999. № 11. С. 30–40.
- Юркевич В.С.* О «наивной» и «культурной» креативности // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 127–142.
- Bandura A.* Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*. 1977. 84. 191–215.
- Flynn J.R.* The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978 // *Psychological Bulletin*. 1984. 101. 171–191.
- Wohlwill J.F., Lowe R.C.* An experimental analysis of the development of the conservation of number // *Child development*. 1962. 33. 153–167.
- Yee D.K., Eccles J.S.* Parent's perceptions and attributions for children's math achievement // *Sex Roles*. 1988. 19. 317–333.

Тихомирова Татьяна Николаевна, Институт психологии РАН, кандидат психологических наук

Контакты: tikho@mail.ru

Обзоры и рецензии

Жизнестойкость и уязвимость: адаптация к неблагоприятной среде в детстве / Под ред. С. Лютар.

Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities / Ed. by S. Luthar. Cambridge University Press, 2003.

*Диалоги о жизнестойкости,
или Истории о Гарри Поттере для психологов*

Постановка проблемы

Феномен жизнестойкости детей, растущих в неблагоприятных условиях, прекрасно известен в психологической практике и давно описан и в художественной, и в научной литературе. Современному читателю хорошо известна история о Гарри Поттере — английском мальчике, чьи родители погибли. Несмотря на свое сиротство, Гарри Поттер с помощью магических сил смог попасть в хорошую школу, встретить новых друзей, стать любимцем класса и преуспеть в учебе. Что помогло этому мальчику не сломаться и не отстать в развитии от своих более удачливых и благополучных сверстников? Случилось ли это благодаря его личностным характеристикам или благоприятным факторам окружающей среды? На эти вопросы могла бы ответить вы-

шедшая под редакцией С. Лютар книга «Жизнестойкость и уязвимость: адаптация к неблагоприятной среде в детстве». Еще в 1940–50-е гг. некоторые ученые затрагивали данную проблему (Н. Гармези), однако систематически она начала изучаться в 1970–80-х гг., когда сложилось новое направление мультидисциплинарных исследований, посвященных явлениям уязвимости (vulnerability) и жизнестойкости (resilience) в контексте психического развития ребенка.

Книга обобщает работы этого направления и представляет собой сборник статей об исследованиях, проведенных в разные годы представителями этого направления состоящую из 21 главы. Авторы предлагают свое решение проблемы, крайне актуальной и в теоретическом, и в прикладном аспекте: в какой степени неблагоприятные условия развития

ребенка (от психических заболеваний, алкоголизма и наркотической зависимости родителей до хронической бедности, потери родителей и опыта переживания военных конфликтов) препятствуют раскрытию того потенциала нормативного психического развития, который мог бы быть достижим в благоприятных условиях в рамках определенного возрастного периода? Иными словами, являются ли неблагоприятные условия среды детерминирующим фактором, однозначно искажающим ход психического развития ребенка, или лишь вероятностным фактором, определяющим своеобразие одной из возможных траекторий развития?

Другой вопрос, ответ на который ищут авторы книги: если неблагоприятная среда — всего лишь вероятностный фактор, не предопределяющий однозначно жизненный путь ребенка, то почему одни дети могут противостоять окружающему их хроническому неблагополучию, а другие крайне уязвимы и подвержены деформирующему влиянию среды? Зависит ли это от личностных особенностей ребенка или от компенсаторных возможностей среды, присутствующих наряду с неблагоприятными факторами? Вопрос, который не задается авторами, но является логическим продолжением предыдущего, таков: почему при формально благоприятной социальной ситуации развития (стабильная макроситуация развития, полная семья, материальный достаток, доступность наилучших форм образования и т. д.) возможны самые разные траектории развития — от вполне благополучных до неблагополучных?

Книга затрагивает один из основополагающих вопросов возрастной психологии — о взаимодействии ребенка со средой — и дает ответ на него в свете новых фактов. Поэтому она будет интересна как тем психологам, кто объясняет психическое развитие ребенка через детерминирующее влияние двух факторов — среды и наследственности, так и тем, кто анализирует его в системе категорий источника, движущих сил и условий развития в контексте понятия «психологический возраст». Необходимо оговорить факт, признаваемый авторами книги: это направление вызывает интересные и серьезные дискуссии. Одна из них состоялась на страницах журнала «Child Development» в 2000 г. (Luthar, Cicchetti, Becker, 2000; Robinson, 2000; Roosa, 2000); ее результаты тоже освещаются в книге. Содержание книги — это диалог ее авторов не только с их академическими оппонентами, но и с теми работниками образования и социальной сферы, которые отстаивают ту точку зрения, что неблагоприятные условия однозначно предопределяют искаженное развитие ребенка и его дефицитность. Вызывает симпатию тот факт, что авторы не навязывают свою точку зрения и дают место множественным интерпретациям приведенных фактов, полемизируя со своими оппонентами и прямо указывая на критику в свой собственный адрес.

Исследования, нашедшие отражение в книге, выполнены преимущественно американскими учеными. Лидеры этого направления — Д. Чиккетти и С. Люгар; единственный британский автор — М. Раттер.

Причин для этого может быть три: приверженность традиционным американским ценностям (достижение максимально возможного успеха вопреки любым препятствиям), ориентация на изучение процессов развития в контексте взаимодействия ребенка со средой и традиция изучения индивидуальных различий.

Базовые понятия

Для описания многообразия факторов социальной ситуации большое внимание уделяется базовым понятиям — факторам риска (risk factors), поддерживающим факторам (promotive factors), защитным факторам (protective factors), жизнестойкости (resilience), уязвимости (vulnerability), развитию (development), задачам развития (developmental tasks), компетентности (competence). Интересно отметить, что каждая глава начинается с тщательного определения этих понятий применительно к особенностям той социальной ситуации, влияние которой изучается. Чтобы обобщить эти определения (кроме терминов resilience и vulnerability), читателю самому придется проделать значительную работу. Эта несогласованность терминологии вызвана рядом обстоятельств — разногласиями в определении базовых понятий, разной длительностью исследований, упреками оппонентов в отсутствии четких определений, огромным многообразием факторов неблагоприятной социальной ситуации. И еще одной, с нашей точки зрения, принципиальной причиной — неразведением понятий «источник развития» и «условия развития» (гл. 21).

Прежде чем обобщать определения, приводимые в разных главах книги, полезно, основываясь на других источниках (Howard, Druden, Johnson, 1999; Luthar, Cicchetti, Becker, 2000), дополнить историю развития этого направления, которая, кстати, изложена в книге достаточно фрагментарно (гл. 1 и 15). Само понятие «факторы риска» родилось в медицине при анализе факторов, с определенной вероятностью приводящих к возникновению и развитию заболеваний.

Психологи заимствовали это понятие, анализируя предысторию болезни и поведение пациентов, страдающих психическими заболеваниями (депрессия, шизофрения и др.). Было обнаружено, что часть пациентов до начала заболевания и в состоянии ремиссии демонстрировала нормальную социальную компетентность в рамках личных и даже иногда деловых отношений (гл. 1 и 2). В 1970-е гг. интерес психологов постепенно сместился на изучение развития детей, растущих в семьях психически больных. Вопреки ожиданиям, далеко не у всех детей процесс развития был искаженным (гл. 2 и 3). Именно эти факты побудили исследователей сместить акценты с факторов риска на жизнестойкость детей. Вначале такую жизнестойкость связывали с психологическими характеристиками детей, такими, как самооценка, однако постепенно приобрел популярность экологический подход, подчеркивающий важность для развития ребенка не только ближайшего окружения, но и более широкого социального и культурно-исторического контекста (Bronfenbrenner, 1979; Бурменская, 1986),

который тоже стал учитываться при изучении растущего в неблагоприятной среде ребенка. Отсюда и интерес к разнообразным характеристикам социальной ситуации развития, как неблагоприятным, так и благоприятным. Таким образом, произошел переход от ретроспективного анализа того, какие негативные факторы могли способствовать искажению хода психического развития, к анализу позитивных факторов, могущих предотвратить вредоносное воздействие факторов риска. Вместо политики проведения коррекционных занятий для детей с уже выявленными нарушениями развития предпочтение стало оказываться системе превентивной психолого-педагогической поддержки детей и родителей из группы риска (гл. 18).

Если, учитывая эти тенденции, свести к общему знаменателю рассыпанные по разным статьям в книге базовые определения, то они прозвучат следующим образом. Факторы риска (авторы подчеркивают необходимость использования множественного числа) означают совокупность неблагоприятных условий/факторов, случившихся внезапно (потеря родителей или автокатастрофа) или существующих длительное время (алкоголизм родителей, хроническая бедность, но не нездоровый образ жизни). Эти факторы не зависят от действий ребенка и с определенной долей вероятности влекут за собой последствия для его психического развития в ближайшем и отдаленном будущем. Некоторые авторы к факторам риска причисляют и характеристики самого ребенка — врожденные анатомо-морфологические особенности, уровень физиче-

ского и нервно-психического здоровья (гл. 1, 15, 21). Некоторые авторы (гл. 6) задаются вопросом об унификации факторов риска. Другими словами, если какие-то неблагоприятные условия являются факторами риска для одного ребенка, будут ли они ими же для другого ребенка?

Вопрос, который не задается в рамках исследований по жизнестойкости и уязвимости: на основании чего выносится суждение о том, что данные условия жизни ребенка являются факторами риска? Что и с чем при этом нужно сравнивать? Анализируются ли при этом внешние условия жизни ребенка (подход, отраженный в книге), переживания ребенком этих условий (Выготский, 1984) или активное взаимодействие ребенка с этими условиями (Леонтьев, 1998)? Или о факторах риска можно говорить только применительно к какой-либо выборке детей, когда процесс развития одного ребенка сравнивается с развитием других детей из этой выборки или с возможной траекторией его развития в более благоприятных условиях?

Совокупность всех этих вопросов и уверенность в том, что факторы риска искажают траекторию развития, побудили сторонников обсуждаемого направления ввести термины, обозначающие факторы, предотвращающие действие неблагоприятных условий. Вводится термин «поддерживающие факторы», обобщающий те характеристики социальной ситуации развития ребенка, которые важны для нормального психического развития (компетентности) вне зависимости от того, присутствуют факторы риска или нет. Защитные факторы — это те факторы социальной

ситуации, которые имеют значение для компенсации вредоносного влияния факторов риска. Если неблагоприятные условия отсутствуют, эти факторы не важны. Авторы подчеркивают, что защитные факторы нельзя понимать как факторы риска: они качественно отличаются, и понять их значение можно только после анализа взаимодействия всех факторов развития конкретного ребенка (гл. 1 и 15).

Жизнестойкость (resilience) — базовый термин, определивший название целого направления. О жизнестойкости можно говорить в двух случаях. В первом речь идет о процессе восстановления и возвращения к прежнему нормальному уровню функционирования (гл. 21) после краткого, сильного и необратимого воздействия, имеющего долгосрочные последствия для жизни ребенка (авиакатастрофа, травматизация, внезапная потеря близких). Во втором анализируется процесс развития (согласно некоторым авторам, адаптации) в условиях длительно существующей неблагоприятной социальной ситуации развития (к примеру, психической болезни члена семьи). И в том, и в другом случае речь идет о развитии в условиях воздействия неблагоприятных факторов. Антонимом этого термина является термин уязвимость — искажение, деформация развития под действием неблагоприятных факторов. Поэтому факторы уязвимости — это факторы окружающей ситуации, которые усугубляют воздействие основных неблагоприятных факторов (факторов риска) (гл. 9 и 21). Однако в ранних разрозненных исследованиях и в работах за рамками отра-

женного в книге направления этому термину придается другая трактовка. Под ним понимается совокупность личностных качеств, помогающих человеку быть жизнестойким и преодолевать уже существующие или потенциально возможные неблагоприятные обстоятельства. Авторы подчеркивают, что такое понимание возникло за счет изучения индивидуальных различий применительно к базовым личностным чертам. Дж. и Ж. Блок начали использовать специальное понятие эго-жизнестойкости, понимая под ним совокупную личностную черту, обозначающую способность к адаптации в условиях воздействия разнообразных, в том числе негативных, факторов (Block, Block, 1980; Luthar, Cicchetti, Becker, 2000).

Для оценки степени и характера влияния позитивных и негативных условий/факторов на процесс развития авторы используют понятия «компетентность» (competence) и «задачи развития» (developmental tasks). Под задачами развития авторы понимают общественные ожидания относительно уровня развития ребенка определенного возраста в познавательной, эмоциональной и коммуникативной сферах. Не существует универсальных задач развития, которые можно было бы описать вне анализа взаимодействия ребенка с окружающей средой. В соответствии с этим компетентность означает совокупную успешность решения задач развития в каждой из этих сфер. По тому, достиг ли ребенок компетентности в каждой из этих сфер, можно оценить, как существующие условия жизни влияют на траекторию развития ребенка (введение и заключение

к книге). Авторы поясняют, что уровень компетентности можно рассматривать и как предпосылку развития на следующей стадии развития, и как результат развития на предыдущей стадии. В одном случае это может быть поддерживающий фактор, а в другом — факторы уязвимости или факторы риска. Интересно, что у одного и того же ребенка в разном возрасте форма адаптации к неблагоприятным факторам может изменяться, а стратегия адаптации оставаться той же самой (гл. 3 и 18). Интересной иллюстрацией такой трактовки развития является развитие детей в неблагоприятных условиях в младенческом, раннем (гл. 2, 3, 18) и подростковом возрасте (гл. 12–15).

Методология исследования

Такое понимание процесса развития и необходимость его исследования на большой выборке привели к разработке определенной методологии исследования. Она изложена в главах 1, 4, 11, 12, 15, хотя какие-то детали можно найти и в других главах. Наиболее последовательно она описана на примере детей из семей алкоголиков и из таких, где один из членов семьи страдает депрессией (гл. 3 и 4). Прежде всего, с помощью интервью и опросников событий жизни (life-event questionnaires) выводился суммарный показатель факторов риска (multiple risk score) — то, какой фактор риска являлся определяющим, какие значимые явления жизни зависели от действий ребенка и какие не зависели. С помощью метода регрессионного анализа оценивалась вероятность влияния фактора

риска на процесс развития. Далее определялся суммарный показатель компетентности ребенка и отдельно показатели компетентности в познавательной, эмоциональной, коммуникативной и других сферах. Условно выделялись две группы детей со схожей неблагоприятной ситуацией развития и совпадающим ведущим фактором риска — группа, в которой показатели компетентности низкие, и та, где показатели средние и высокие. Показатель уровня компетентности сравнивался с нормативными показателями для рассматриваемой возрастной группы (данные из литературы и полученные по конкретной методике) и со среднестатистическими показателями для данной выборки детей. Отдельно оценивались защитные и поддерживающие факторы — к ним причисляются характеристики ребенка (темперамент и др.), характеристики семьи и особенности взаимодействия семьи и ее членов с социумом. В некоторых случаях проводилось лонгитюдное исследование. Полученные результаты представлены в двух видах: во-первых, описание вариантов развития в двух указанных подгруппах (качественный и количественный анализ) и сопоставление степени влияния факторов риска в каждом случае с прогнозом, полученным на основе регрессионного анализа; во-вторых, составление программы психолого-педагогической поддержки для детей и родителей из группы риска. Авторы единодушно подчеркивают, что акцент должен быть сделан не на коррекционных занятиях с детьми с неблагополучными вариантами развития, а на превентивной работе с группой риска.

Результаты исследования

К числу основных результатов исследования, описанных в книге, можно отнести ответ на вопрос, почему, за счет каких механизмов различаются между собой траектории развития детей, растущих в неблагоприятных условиях. Несмотря на разнообразие изучаемых групп риска, все авторы имплицитно или эксплицитно приходят к следующим выводам. Во-первых, любые неблагоприятные внешние условия вызывают долговременную стрессовую ситуацию в семье, что влечет за собой трансформацию внутрисемейных отношений, которые и влияют на процесс развития ребенка (гл. 3, 14, 16). Во-вторых, психологические характеристики самого ребенка определяют особенности отношения родителей к детям, и это может быть дополнительным фактором, влияющим на траекторию развития ребенка в неблагоприятных условиях (эффект ребенка). Последнее с наибольшей очевидностью выступает на примере развития детей младенческого и раннего возраста (гл. 2 и 3). В-третьих, гораздо более эффективными являются именно превентивные виды помощи детям и родителям из групп риска, а не работа с уже имеющимися отклонениями, характер которых трудно оценить (гл. 18). В-четвертых, авторы делают вывод о роли генетических предпосылок (гл. 20) и фактора обогащения среды

(гл. 19) для развития ребенка в неблагоприятных условиях. К сожалению, проблема активности самого ребенка только намечена в некоторых исследованиях и сводится к постулированию необходимости анализировать не только факторы среды, но и роль личностных особенностей ребенка (гл. 2, 3, 19).

Заключение

В целом книга — хороший стимул для пересмотра базовых понятий, которые, к какой бы парадигме ни относил себя читатель, определяют понимание психического развития. Прежде всего, это социальная ситуация и траектория развития. Из-за того, что авторы не разводят понятия «условие» и «источник развития», с их выводами не всегда можно согласиться. Однако каждый читатель может переосмыслить представленный материал через свою систему понятий. Кроме того, книга дает возможность познакомиться с тем, как проводятся действительно масштабные и долговременные исследования, изучающие множество факторов психологического и социологического характера. Однако самый главный эффект книги — это приглашение к диалогу как с авторами, так и с другими читателями, которые могут находиться по разную сторону теоретических баррикад, к диалогу о том, «а что случилось бы с Гарри Поттером, если бы...».

Литература

- Бурменская Г.В.* Психологические проблемы детей, связанные с неблагоприятными особенностями социальной ситуации развития // Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Под ред. Г.В. Бурменской, Е.И. Захаровой, О.А. Карабановой и др. М.: Академия, 2002. С. 15–23.
- Бурменская Г.В.* Экологический подход // Современная американская психология развития / Под ред. Г.В. Бурменской, Л.Ф. Обуховой, А.И. Подольского. М.: Изд-во МГУ, 1986. С. 93–106
- Выготский Л.С.* Собр. соч. В 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1984.
- Леонтьев А.Н.* 1998. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского // *Вопр. психол.* 1998. № 1. С. 257–321.
- Block J., Block J.* The role of ego-control and ego-resilience in the organization of behaviour // A. Collin (ed.). Minnesota symposium on child psychology. V. 36. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980. P. 39–101.
- Bronfenbrenner J.* The ecology of human development. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- Howard S., Dryden J., Johnson B.* Childhood resilience: review and critique of literature // *Oxford review of education.* 1999. V. 25. № 3. P. 307–323.
- Luthar S., Cicchetti D., Becker B.* Research on resilience: response to commentaries // *Child devel.* 2000. V. 71 (3). P. 573–575.
- Luthar S., Cicchetti D., Becker B.* The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work // *Child devel.* 2000. V. 71 (3). P. 543–562.
- Masten A., Best K., Garmezy N.* Resilience and development: contribution from the study of children who overcome adversity // *Devel. Psychopath.* 1990. № 2. P. 425–444.
- Robinson J.* Are there implications for present research from studies on resilience? // *Child devel.* 2000. V. 71. P. 570–572.
- Roosa M.* Some thoughts about resilience versus positive development, main effects versus interaction, and the value of resilience // *Child devel.* 2000. V. 71. P. 567–569.
- Rutter M.* Psychosocial resilience and protective mechanism // *Am. J. Orthopsychiat.* 1987. № 5. P. 315–331.

Чеснокова Ольга Борисовна, МГУ, факультет психологии, кандидат психологических наук, доцент

Контакты: olches@olches.ps.msu.su

ПЕРВАЯ РОССИЙСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПО КОГНИТИВНОЙ НАУКЕ

Ю.И. АЛЕКСАНДРОВ, Е.А. СЕРГИЕНКО

Состоявшаяся в Казани 9–12 октября 2004 г. конференция была посвящена 200-летию Казанского государственного университета и 70-летию Научно-исследовательского института математики и механики им. Н.Г. Чеботарева.

Организаторами конференции выступали Российская академия наук, Академия наук Республики Татарстан, Казанский университет и Научно-исследовательский институт математики и механики им. Н.Г. Чеботарева.

Когнитивная наука возникла в 60-е гг. XX в. как новый подход к изучению сознания. Однако понимание задач когнитивной науки, связанное с пониманием содержания самого термина «cognition», с самого начала не было единым и не обрело единства до сих пор. Это понимание варьирует от использования данного термина в качестве рубрики, объединяющей перечисление разнообразных функций и процессов (таких, как память, мышление, решение проблем и т. д.), до обозначения им тех или иных целостных приспособительных

действий индивида. В последнем случае рассматриваются процессы активного взаимодействия со средой, порождающего знания в качестве средств достижения целей или, в более широком смысле, эффективные действия, которые позволяют существу продолжить свое существование в окружающей среде; при этом оказывается, что познавать — значит учиться индивидуальным актам или кооперативным взаимодействиям. Однако вне зависимости от того, как понимались и понимаются задачи и содержание когнитивной науки, несомненно, что решение ее проблем должно быть основано на объединении философии, психологии, лингвистики, информатики, нейрофизиологии. Таким образом, когнитивная наука с момента своего формирования является междисциплинарной областью. Эта ее особенность прослеживается в направлениях работы конференции.

Работа конференции проходила в нескольких формах: это были лекции, прочитанные приглашенными лекторами (5), выступления приглашенных

докладчиков (5), пленарные заседания (3) и заседания секций (15), а также стендовые выступления.

Открылась конференция лекцией профессора *Б.М. Величковского* (Германия, Дрезден) «Когнитивная наука вчера, сегодня, завтра». В ней были обобщены направления исследований в области когнитивной науки и показано, что первоначально доминировавшая компьютерная метафора переработки информации человеком сменилась нейрокогнитивной, что подтверждает верность направлению нейропсихологии, основанному *А.Р. Лурией*. Кроме того, приглашенными лекторами были *К.В. Анохин*, Россия, Москва («Ген языка» и «корсаковская мышь»: что мы можем узнать о когнитивных функциях от трансгенных животных?» — лекция им. В.М. Бехтерева); *У. Чейф*, США, Санта Барбара («Роль наблюдения, эксперимента и интроспекции в исследовании мысли» — лекция им. И.А. Бодуэна де Куртенэ); *С.В. Кодзасов*, Россия, Москва («Логико-коммуникативные функции интонации» — лекция им. М.М. Бахтина); *М.И. Познер*, *М.К. Ротбарт*, США, Юджин («Развитие нейронной сети, связанной с вниманием и саморегуляцией» — лекция им. А.Р. Лурии); *Х. Руттер*, Германия, Беллфельд («Гиперболические самоорганизующиеся карты: сравнение структур данных с вниманием человека» — лекция им. Н.И. Лобачевского).

Приглашенные доклады: *Н.П. Бехтерева* и *С.В. Медведев*, Россия, Санкт-Петербург («Полиметодические нейрофизиологические исследования когнитивных процессов человека»), *А.Е. Кибрик*, Россия, Москва

(«Лингвистическая реконструкция когнитивной структуры»); *Т.В. Черниговская*, Россия, Санкт-Петербург («Язык, сознание, мозг: зеркальное отражение?»); *О.П. Кузнецов*, *А.В. Марковский*, Россия, Москва («Голографические подходы к обработке образной информации: нейросетевые и цифровые модели»); *О.В. Митина*, Россия, Москва («Математические методы в психосемантике»).

Секционные заседания группировались по следующим темам: «Сознание и обработка информации» (2 секции); «Семантика и категоризация» (2 секции); «Развитие и обучение» (2 секции); «Мышление и интеллект» (2 секции); «Представление знаний и память» (1 секция); «Функционирование языка» (2 секции); «Культура и концептуальные структуры» (1 секция); «Восприятие, внимание и распознавание образов» (2 секции); «Горизонты когнитивной науки» (2 секции). На секционных заседаниях было сделано 49 докладов. Хотелось бы отметить, что регламент секционных докладов позволял не только представить работу, но и обсудить ее.

Как показывает простое перечисление тем докладов, состоявшихся на конференции, они охватили все области и направления когнитивной науки, что говорит о достаточно интенсивных исследованиях в разных направлениях когнитивной науки, объединяющих психологию, психофизиологию, нейропсихологию, нейрофизиологию, лингвистику, психолингвистику, математическое моделирование. Хотя, казалось бы, ученых, занимающихся когнитивной наукой, не так много, собравшись вместе на конференции, они показали,

что располагают достаточным научным потенциалом для успешного развития этой области знания. Более того, большинство работ выполнены на высоко профессиональном, современном уровне как в теоретическом, так и методическом плане, что отвечает самым последним тенденциям в развитии мировой науки.

Интенсивная работа на конференции, плотный график заседаний стали возможными благодаря огромной внутренней мотивации всех участников, взаимному уважению и широкой эрудиции, позволяющей включаться в обсуждение междисциплинарных аспектов рассматриваемых проблем. Высокая эффективность работы конференции была обеспече-

на, во-первых, серьезным подходом к отбору поданных заявок. Они проходили рецензирование двумя экспертами, которые оценивали как научный уровень исследования, так и способ подачи материала, который должен был быть интересным не только для узких специалистов, но и для коллег, представляющих другие направления, объединяемые когнитивной наукой; во-вторых, конференция была прекрасно организована технически.

Хотелось бы надеяться, что столь удачное начало сделает научные встречи по когнитивной науке регулярными и традиционными, в чем остро нуждается отечественная наука.

Александров Юрий Иосифович, Институт психологии РАН, доктор психологических наук

Контакты: nyualex@psychol.ras.ru

Сергиенко Елена Алексеевна, Институт психологии РАН, доктор психологических наук

Контакты: e.sergienko@psychol.rus.ru

Мы скорбим

ИННА ВЛАДИМИРОВНА РАВИЧ-ЩЕРБО

21.04.1927 – 29.10.2004



29 октября ушла из жизни

Инна Владимировна Равич-Щербо —

главный научный сотрудник Психологического института РАО, создатель лаборатории психогенетики в этом институте, которую возглавляла в течение 20 лет, лауреат премии Президиума АПН за первую в отечественной психологии книгу по психогенетике (1988), соавтор первого на русском языке учебника для вузов «Психогенетика» (1999), лауреат премии Правительства РФ в области образования (1988), член редколлегии журнала «Психология. Журнал Высшей школы экономики».

Инна Владимировна обладала высоким авторитетом в психологическом сообществе, пользовалась глубоким уважением друзей и коллег.

SUMMARY OF THE ISSUE

Theoretical and Empirical Research

R.D. Roberts, G. Matthews, M. Zeidner, D.V. Lyusin. Emotional Intelligence: Theory, Measures, and Applications

Emotional intelligence (EI) includes abilities for perceiving, understanding, and managing emotion-laden encounters. In this review, definitions of EI and relations to other concepts are discussed. Particularly important to establishing scientific credibility are measurement issues. Thus, this review covers attempts to assess EI through questionnaire and objective tests. The review also includes an evaluation of the coherence of emerging psychological theory supporting EI and its compatibility with existing ability and personality models. In addition, the practical utility of EI in applied settings is discussed. It is concluded that current evidence does not support the concept of an overarching general EI factor. However, 'objective' testing may uncover some competencies that are distinct from existing psychological constructs, which may be particularly useful in applied settings.

Special Theme of the Issue. Intelligence Tests: a Follow-up to the Discussion

D.V. Ushakov. Intelligence Tests, Creativity Assessment and Expert Evaluation

The author considers and criticises M. Kholodnaya's arguments against intelligence tests. He argues that the results obtained with the tests can, to a large extent, account for the variations in real life success. To clarify the role of

intelligence in life and the accuracy of intelligence tests, the author suggests considering the parts of real life success that can be explained by chance or non-cognitive individual variables. By contrast with intelligence tests, the author finds questionable the value of creativity tests and expert judgements.

M.A. Kholodnaia. Professional Illusions Resulting from Simplified Ideas about Human Intelligence

The author argues that the intelligence test debates amongst professional psychologists result from the participants' conflicting styles of thought. At present, both extreme views – either blind belief in high validity of intelligence tests or refusal to use them because of faults in testing procedure – are unacceptable.

The author criticises the explanation of practically all aspects of life (study, work, conflicts etc.) by correlation arguments. Until now, the validity of intelligence tests has not been proven: their construction has no relation to the person's competence in various areas of life; they do not take into account the specialisation of individual abilities; they are not sensitive to the dynamics of individual development, which can be influenced by the «factor of a chance event».

The use of tests raises social and ethical problems. In unprofessional hands, they are often damaging to the individual's interests. Tests can be used providing there are all the right conditions, but not for discriminating people and, above all, children on the basis of their IQ.

D.B. Bogoiavlenskaia. Russian Testology Today

The author responds to other discussion papers and criticises the points that she sees as weak and unconvincing.

A.G. Shmelev. On Various Uses of Test Results

The author describes four situations in which tests can be used: self-testing, consulting, development (or pedagogic purposes) and selection. Each of them sets different requirements in relation to the tests' prognostic accuracy (the depth of the forecast) and the professional ethics of psychologists. The author suggests that many of the debated questions can be easily solved if one takes into account that some participants in the debates have in mind one kind of situation, and others have another. He justifies his positive attitude towards tests by saying that they are useful in situations when an individual ought to be tested not only for his or her own sake but also in order to protect surrounding people (for instance, before appointing a head of a company or a public body).

M.K. Akimova. Basic Knowledge of Psychodiagnostics as a Condition of Intelligence Test Efficiency

The author argues that tests should be used only by professionals knowledgeable in the theory and methodology of psychodiagnostics, familiar with the range of various techniques, and experienced in interpreting test results and applying them to practice. By contrast, a non-professional interpretation of test results raises unjustified expectations and doubts in the usefulness of testing. The author examines whether intelligence tests measure general intelligence or some particular aspects of cognition.

She discusses some practical tasks for which intelligence tests can be useful.

L.F. Burlachuk. The Psychology of Intelligence: Illusions and Reality

The article examines the state of the art of intelligence testing in Russia and the Ukraine. It is underlined that intelligence tests measure psychometric (test) intelligence, which is different from psychological diagnosis. The author surveys recent studies of the prognostic validity of intelligence tests, and he discusses the ethics of testing procedure and teaching it to students. In conclusion, the author suggests that, to use tests efficiently and adequately, psychologists need to create a test infrastructure; this would be an important step towards progress in psychodiagnostics.

A.N. Lebedev. The Prospects of Testing

It is possible to test a person without receiving sincere answers to the questions. The article refers to two studies: 1) Instead of questionnaires, the author has used the EEG parameters. Using regression formulae, he received, as an outcome, the figures for each scale of the MMPI (cf. our article at *Psikhologiya*, vol. 1, № 3 (2004): 29–33). 2) Using the same regression formulae, the author was able to assess the degree of professionalism in bank employees, disregarding that some of their self-evaluations were neither sincere nor correct.

A.N. Poddiaikov. The Psychodiagnostics of Intelligence: Revealing and Inhibiting Individual Abilities; Identifying and Suppressing the Able

The author argues that intelligence and creativity tests have a double impact: they reveal some individual abilit-

ies while inhibiting others. He then classifies tests according to which particular individual ability they either reveal or inhibit. He suggests that the test content depends on its creator's individuality, character and personal philosophy. He discusses some aspects of social and cognitive interaction between the author of the test and the tested subject, as well as possible sources of unbalanced test entries. In conclusion, the author argues that, although people will never be quite ready to diagnose their intellectual and creative potential, they should be aware of the danger of «suppressing the able» as a result of promoting and/or criticising testing.

E.A. Sergienko. Intelligence Tests: Professionals Say «Pro»

The author argues in support of intelligence tests, which she sees as establishing the population norm of psychometric intelligence. Yet the use and interpretation of tests require from the user professionalism, the degree of which should be proved by certificates and monitored by the community of professionals. Intelligence tests should meet international standards for instruments of psychological measurement.

I.E. Sirotkina. What Do We Choose, Choosing Tests?

The author uses historical evidence to argue that tests are instruments of social control and not just of psychological investigation. Tests perfectly illustrate Michel Foucault's point about the close connection between the science of psychology and technologies of control. To study a person, one needs to objectify his or her individuality and subjectivity. But, having become an object of investigation, the person beco-

mes an object of forms of social control more subtle than violent or repressive actions but no less efficient. Reduced to figures, categories and diagnoses, a person is easier to manage and manipulate. Psychologists therefore should take into account that psychology is as much a technology of managing an individual, a part of bureaucratic practices, as a science.

D.V. Ushakov. Discussion of Intelligence Tests as an Experiment in Social Psychology

It is argued that discussions about intelligence tests reveal their participants' different values. The value of equality requires that social reward should be a result of individual effort, and not a privilege given by birth etc. At the same time, some scientific research shows that intelligence is highly heritable and important for social success. The value of practical help can contradict both the values of equality and of research.

D.B. Bogoiavlenskaia. Is Truth Born in an Argument?

The author reacts to the criticism of her own 'positive programme', that is, her method of diagnostics of creative abilities, and not of creativity tests in general. She examines the arguments against her position and attempts to clarify misunderstanding.

Psychology and Society

V.M. Allakhverdov. Isn't it Time, Fellow Psychologists, to Turn to New Songs and to Make a Long Story Short?

The author argues that, in economic models, consciousness — people's most treasured possession that makes life me-

aningful — is but subject to manipulation. The economic models of social development aim at satisfying individual needs, not at making consciousness work efficiently. Psychology as a science has failed because, unable to solve important problems, it broke into many contradictory views. There is no shared psychological theory that would explain how a person could show free will. Until it becomes clear how a person makes free choice, the words about freedom, responsibility and human rights will be merely a political declaration. Yet, the author claims, psychology has made progress in studying consciousness. It has been shown that consciousness is neither a reflection of reality nor an adaptation to it. The new understanding of consciousness brings about a new approach to the organisation of social processes. We need to create social institutes that would maintain people's ideas of themselves and of the world around them (which would make them happy) and correct misrepresentations.

Work in Progress

I.E. Vysokov. Scenarios of Routine Activity in Medical Doctors and Software Designers

The research aimed at comparing the structures of schematic knowledge, namely, the schemes of routine activity, or

scripts, in the representatives of two occupations: medical doctors and software designers. It has been found that, while doctors distinguish more essential features in five scripts than the software designers do, both occupations equal in regards of non-essential features of the scripts. The author suggests the existence of occupation-specific patterns of social experience and scripts development. The results corroborate the main points of R. Schank's theory of dynamic memory.

T.N. Tikhomirova. Family Milieu and the Child's Abilities: the Role of Parents and Grandparents

The author examines the influence of grandparents (the second preceding generation) on individual differences in creativity and intelligence. Those children, in whose upbringing grandmothers had a bigger part, have a higher level of creativity. The author distinguishes between two different approaches to upbringing: one by parents and the other by grandparents. Grandmothers' positive impact on creativity can be explained by the following factors: lessening prohibitions and demands from the adults; allowing children more emotional self-expression; encouraging positive self-esteem in the child. Using the method of multiple regression analysis, the author analyses the impact of each factor on children's abilities.

**Указатель статей, опубликованных в журнале
«Психология. Журнал Высшей школы экономики» в 2004 г.**

Философско-методологические проблемы

- Барабанщиков В.А.** Принцип системности в психологии № 3, 3–17
Соколов Е.Н. Нейроны сознания № 2, 3–15
Шадриков В.Д. О предмете психологии (мир внутренней жизни человека) № 1, 5–19

Теоретико-эмпирические исследования

- Лебедев А.Н.** Нейронный код № 3, 18–36
Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике № 4, 3–26
Сергиенко Е. А. Восприятие и действие: взгляд на проблему с позиций онтогенетических исследований № 2, 16–37

Дидактические материалы для высшей школы

- Шадриков В.Д.** О психологических конструктах и последовательности их изучения при подготовке психологов № 3, 37–43

Специальная тема выпуска:

Проблема чуждого и чуждого в психологии

- Скарабис М.** Несогласованность или конфликт ценностей и возникновение амбивалентных чувств № 1, 79–95
Скарабис М., Балингхорст Н., Шульце Р., Шефер Б. Восприятие чуждого как фактор возникновения амбивалентных чувств № 1, 70–78
Скарабис М., Шульце Р., Шефер Б. Роль экономических и символических факторов идентичности в формировании отношения к чужим группам № 1, 52–69
Ушаков Д.В. Введение № 1, 20–23
Шефер Б., Скарабис М., Шледер Б. Социально-психологическая модель восприятия чуждого: теоретический анализ основных понятий № 1, 24–51

Тесты интеллекта — за и против

- Богоявленская Д.Б.** Что выявляют тесты интеллекта и креативности? № 2, 54–65
Ушаков Д.В. Тесты интеллекта, или горечь самопознания № 2, 76–93
Ушакова Т.Н. Вступительное слово № 2, 38–39
Холодная М.А. Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития № 2, 66–75
Шмелев А.Г. Тест как оружие № 2, 40–65

Экономическая психология

- А.Л. Журавлев, В.П. Позняков.** Экономическая психология: теоретические проблемы и направления эмпирических исследований № 3, 46–64
А.Н. Подьяков. Вступительное слово № 3, 44–45
А.Н. Подьяков. Противодействие обучению конкурента и «тройное» обучение в экономическом поведении № 3, 65–82
О.Е. Кузина. Экономико-психологическое моделирование финансового поведения населения № 3, 83–105
А.В. Белянин. Математическая психология как раздел экономической теории № 3, 106–128

Тесты интеллекта — продолжение дискуссии

- Акимова М.К.** Знание основ психодиагностики — условие эффективности применения тестов интеллекта № 4, 58–64
Богоявленская Д.Б. Рождается ли в споре истина? № 4, 108–112
Богоявленская Д.Б. Сегодня отечественной тестологии. № 4, 45–49
Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика интеллекта: иллюзии и реальность № 4, 64–71
Лебедев А.Н. Тестирование в перспективе № 4, 72–74

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Подьяков А.Н. Психодиагностика интеллекта: выявление и подавление способностей, выявление и подавление способных | № 4, 75–80 |
| Сергиенко Е.А. Тесты интеллекта: профессионалы «за» | № 4, 81–84 |
| Сироткина И.Е. Что мы выбираем, выбирая тесты? | № 4, 85–90 |
| Ушаков Д.В. Тесты интеллекта, креативности и экспертные оценки | № 4, 28–37 |
| Ушаков Д.В. Дискуссия о тестах интеллекта как социально-психологический эксперимент | № 4, 91–107 |
| Холодная М.А. Профессиональные иллюзии как следствие упрощенных представлений о человеческом интеллекте. | № 4, 38–44 |
| Шмелев А.Г. О различных моделях использования результатов тестирования | № 4, 50–56 |

Практическая психология

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Дайл Д., Канджеми Д., Ковальски К. Трансформирующее действие лидерства | № 1, 96–109 |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------|

Короткие сообщения

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Высоков И.Е. Сценарии рутинной активности у врачей и программистов | № 4, 126–132 |
| Гулевич О.А. Поведение в правовой сфере и социальные установки | № 3, 129–136 |
| Линч М. Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения теории самодетерминации | № 3, 137–142 |
| Тихомирова Т.Н. Влияние семейной микросреды на способности детей: роль поколений | № 4, 133–141 |

Психология и общество

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Аллахвердов В.М. Послесловие к съезду | № 2, 94–99 |
| Аллахвердов В.М. Не пора ли нынче, братья-психологи, начать новые песни и не растекаться мыслями по древу? | № 4, 113–125 |
| Форман Н., Роулз Р. Этические проблемы в психологии: британский опыт | № 1, 110–123 |

Обзоры и рецензии

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Диксон Т. От страстей к эмоциям: создание светской психологической категории. <i>Рецензия Р. Смита</i> | № 2, 102–103 |
| Жизнестойкость и уязвимость: адаптация к неблагоприятной среде в детстве / Под ред. С. Лютар. Рецензия О.Б. Чесноковой | № 4, 142–149 |
| Лурья А.Р. Природа человеческих конфликтов. Объективное изучение дезорганизации поведения человека [первое русское издание]. <i>Рецензия И.Е. Сироткиной</i> | № 2, 100–101 |

Научная жизнь

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Александров Ю.И., Сергиенко Е.А. Первая российская конференция по когнитивной науке | № 4, 150–152 |
| Белянин А.В. Междисциплинарная конференция SABE/LAREP 2004 г. «Взаимодействие экономической и психологической наук» | № 3, 153–155 |
| Болотова А.К. XVIII конференция Международного общества изучения развития поведения | № 3, 149–152 |
| Люсин Д.В. Размышления о двух психологических конференциях 2003-го года: Восьмой европейский конгресс по психологии и Одиннадцатая встреча Международного общества по изучению индивидуальных различий | № 1, 124–126 |
| Поливанова К.Н. О творчестве Д.Б. Эльконина | № 2, 104–109 |
| Памяти А.А. Леонтьева | № 3, 157 |
| Памяти А.М. Матюшкина | № 3, 156 |
| Памяти И.В. Равич-Щербо | № 4, 153 |

Подписано в печать 09.12.2004. Формат 70x100/16. Печ. л. 10,0.
Бумага офсетная № 1. Печать офсетная. Тираж 600 экз. Заказ №

Отпечатано с готовых диапозитивов в ООО «ГЕО-ТЭК».
г. Красноармейск, Московской области. Тел.: 584-16-23, 916-36-42.



