**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение

1. Эксперимент как деятельность испытуемого

2. Личность испытуемого и ситуация психологического эксперимента

Заключение

Литература

# Введение

В данном реферате речь пойдет только об эксперименте, проводимом с участием человека.

Эксперимент, где объектом исследования является человек, а предметом — человеческая психика, отличается тем, что его нельзя провести без включения испытуемого в совместную деятельность с экспериментатором. Испытуемый должен знать не только цели и задачи исследования (не обязательно истинные цели), но понимать, что и для чего он должен делать в ходе эксперимента, более того — личностно принимать эту деятельность.

С точки зрения испытуемого, эксперимент — это часть его личной жизни (времени, действий, усилий и т.д.), которую он проводит в общении с экспериментатором для того, чтобы решить какие-то свои личные проблемы. Испытуемый может быть активным в учебе, игре, трудовой деятельности, общении; его активность является эмоциональной или творческой. В любом случае он должен проявлять ее либо стихийно, либо сознательно, чтобы экспериментатор мог решить свои исследовательские задачи. Поэтому ряд исследователей склонны определять эксперимент в психологии "с позиции испытуемого" как организованную экспериментатором деятельность испытуемого (испытуемых) по выполнению поведенческой задачи. В зависимости от целей эксперимента, особенностей группы испытуемых (возраст, пол, здоровье и т.п.) задачи могут быть творческими, трудовыми, игровыми, учебными и т.д.

Всегда, если смотреть на эксперимент с позиций испытуемого, он является моделью реальной деятельности. Следовательно, в любом эксперименте есть элемент игры, как бы работы "понарошку", имитации жизненной ситуации. Но любой эксперимент есть также "игра всерьез", так как параллельной жизни нам не дано, процесс и результат исследования оказывают влияние на жизнь испытуемого. Тем более, что, участвуя в нем, он намеревается решить какие-то свои личностные проблемы.

Общение испытуемого и экспериментатора является необходимым условием организации их совместной деятельности и регуляции деятельности испытуемого.

Человек включается в эксперимент как целостный объект. Следовательно, организация эксперимента требует учета основных, т.е. известных в настоящий момент, психологических закономерностей, определяющих поведение личности в условиях, соответствующих экспериментальным.

# 1. Эксперимент как деятельность испытуемого

Рассматривая эксперимент как деятельность испытуемого, Г.Е. Журавлев выделяет несколько планов его описания.

1. *Физический:* люди, участвующие в эксперименте; объекты, которыми манипулирует или которые преобразует испытуемый: средства, которыми для этого располагает испытуемый; условия, в которых происходит эксперимент. Аналогичные компоненты выделяются и в деятельности экспериментатора.

2. *Функциональный,* способы действия, которые предписаны испытуемому; необходимый уровень компетентности испытуемого; критерии оценки качества деятельности испытуемого; временные характеристики деятельности испытуемого и проведения эксперимента.

3. *Знаково-символический* (инструкция испытуемому): описание 1) целей исследования и целей деятельности испытуемого; 2) способов и правил действий; 3) общения с экспериментатором; 4) знакомство с мотивационной установкой, оплатой и т.д.

Важнейшим моментом, отличающим психологический эксперимент с участием людей от других видов естественно-научного исследования, является наличие инструкции. Испытуемый, получая ее, обязуется добросовестно выполнять все требования. Иногда инструкция редуцирована (в экспериментах с младенцами, пациентами клиники душевных болезней и т.д.), но общение испытуемого с экспериментатором происходит всегда.

Получивший инструкцию испытуемый должен понять и принять задание. Если он не понимает задание, то неверно совершает предусмотренные в инструкции операции. Чтобы проконтролировать понимание инструкции, прибегают не только к опросу испытуемых, но и к включению в эксперимент короткой предварительной обучающей серии. Успешное выполнение операций в контрольной серии служит критерием понимания инструкции.

По окончании экспериментальной серии проводится интервью для выяснения трудностей в выполнении задания и причин отклонений действий испытуемых от требований инструкции.

Испытуемый может не принять экспериментальное задание и отказаться его выполнять. Хуже, если из-за непонимания или неприятия задания испытуемый подменяет внешнюю задачу своей субъективной. Экспериментатор должен убедиться, проводя постэкспериментальное интервью, что такой подмены не произошло.

Описание структуры деятельности испытуемого входит составной частью в норму эксперимента.

Испытуемый должен воспринять, понять и принять эту норму, личность экспериментатора и осуществить соответствующую деятельность. Эта деятельность сводится к выполнению определенных заданий (достижению цели) с помощью набора средств, которые экспериментатор варьирует в ходе преодоления препятствий (помех, шумов, трудностей), также меняемых им.

Независимые переменные (для экспериментатора) — это всегда средства, препятствия и цели, которые он предъявляет испытуемому.

Психика человека является системой. На ход и результат психологического эксперимента влияет не только изучаемая сторона психики испытуемого, но и вся психика в целом, отсюда возникает необходимость учета и регистрации гораздо большего числа психических проявлений, нежели это нужно, исходя из гипотезы исследования.

Проблема понимания и принятия задания отнюдь не тривиальна. Например, почти все критические замечания по поводу интерпретации, которую дал Пиаже результатам своих классических экспериментов, сводятся к одному: он предлагал детям задания во "взрослой", не адекватной для них форме. Дети попросту не понимали задание и давали ответы, подменяя задачу экспериментатора собственной субъективной задачей. Стоило экспериментаторам сформулировать ту же задачу адекватно жизненному опыту ребенка, как феномены Пиаже "исчезали": 5—6-летние дети демонстрировали уровень когнитивного развития, соответствующий стадии конкретных операций.

Классический вариант "эффекта инструкции" проявляется при измерении времени реакции. Экспериментаторы знают, что инструкция, настраивающая испытуемого на обнаружение сигнала, увеличивает время реакции, а инструкция, требующая максимально быстрого ответа, ускоряет реагирование.

Кроме того, сами испытуемые могут различаться потому, какая установка — моторная или сенсорная — у них доминирует.

# 2. Личность испытуемого и ситуация психологического эксперимента

Психологический эксперимент — это встреча испытуемого (испытуемых) с экспериментатором. Однако за ней следует расставание. Ситуация эксперимента может быть рассмотрена как с внешней стороны ("вход" и "выход" из ситуации), так и с внутренней (что случилось за время проведения эксперимента).

Выше уже отмечалось, что испытуемый реагирует не просто на эксперимент как некоторое непонятное целое, но отождествляет его с каким-то классом реальных жизненных ситуаций, с которыми он сталкивается, и соответственно строит свое поведение.

Следует заметить, что экспериментатор не просто набирает репрезентативную группу и разбивает ее на рандомизированные подгруппы, как это делает селекционер-биолог, но активно привлекает людей к участию в эксперименте.

Значит, для исследователя не безразлично, какие неконтролируемые психологические особенности отличают людей, привлеченных к исследованию, от всех прочих; какими мотивами побуждаемы были они, включаясь в психологическое исследование в качестве испытуемых.

Испытуемый может участвовать в исследовании добровольно или принудительно, помимо своей воли. Принимая участие в "естественном эксперименте", он может и не знать, что стал испытуемым.

Почему люди добровольно участвуют в исследовании? Проблема сводится к выяснению особенностей мотивации испытуемых-добровольцев. В классических экспериментах с сенсорной депривацией было выявлено, что половина испытуемых согласилась участвовать в экспериментах (длительных и утомительных), движимая лишь любопытством. Часто испытуемому хочется узнать что-либо о самом себе, в частности, для того, чтобы разобраться в отношениях с окружающими.

Добровольное участие в эксперименте принимают испытуемые, стремящиеся заработать деньги, получить зачет (если речь идет о студентах-психологах). Зачастую ими движет простое любопытство или уговоры друзей: "Пойдем за компанию". И крайне редко испытуемый стремится просто "послужить науке". Существует обширная литературы, посвященная личностным особенностям испытуемого-добровольца.

Другое дело, если испытуемый принужден участвовать в эксперименте. В исследованиях, посвященных этой проблеме, показано, что большинство испытуемых, принудительно привлеченных к участию в эксперименте, противились этому, относились к эксперименту критично, а к экспериментатору — враждебно и недоверчиво. Зачастую они стремятся разрушить план экспериментатора, "переиграть" его, т.е. рассматривают ситуацию эксперимента как конфликтную.

Кто же такой психологический испытуемый? Американские психологи установили, что от 70 до 90% всех исследований поведения человека проводилось с испытуемыми-студентами колледжей, причем большинство из них — студенты-психологи. Поэтому неслучайно скептики называют психологию "наукой о студентах-второкурсниках и белых крысах". Студенты колледжей представляют 3% от популяции жителей США. У нас в России ситуация аналогичная. В большинстве случаев исследуются мужчины. Поэтому экспериментальные данные могут быть нерелевантными почти для 51% всей популяции.

Чаще всего эксперименты проводятся с испытуемыми, которые привлекаются к участию принудительно. Около 7% привлекаемых к исследованиям являются добровольцами. Большинство из них — студенты, слушающие курс "Введение в психологию".

Психологи давно заинтересовались, что представляет собой испытуемый-доброволец, а Розентальдаже написал книгу "Испытуемый-доброволец" ("The Volunteer Subject"). Он пишет, что испытуемый-доброволец отличается от испытуемого, привлеченного принудительно, рядом личностных особенностей, прежде всего: 1) более высоким уровнем образования; 2) высшим социально-классовым статусом; 3) более высоким уровнем интеллекта; 4) более выраженной потребностью в социальном одобрении и 5) большей социабельностью. Очевидно, это — социально-психологическая характеристика студентов североамериканского колледжа.

Отсюда возникает закономерный вопрос, в течение нескольких десятилетий обсуждаемый психологами-исследователями: в какой мере данные, полученные на выборке американских студентов-психологов, можно переносить на любого представителя рода человеческого?

Помимо того, что испытуемый включается в ситуацию исследования, он из нее в конце концов выходит. На первый взгляд это не должно волновать исследователя: ведь он решил свои задачи. Но это не всегда можно сказать об испытуемом. Заинтересованный в получении социального одобрения может его не получить; стремящийся проявить компетентность может плохо выполнить задание и т.д. То есть испытуемый часто остается наедине с теми же проблемами, стремление решить которые побудило его принять участие в эксперименте. Кроме того, он приобретает опыт участия в экспериментальной психологической деятельности и определяется в эмоциональном отношении к психологическим экспериментам, психологам и психологии в целом. Пока психология не столь широко раскинула свои сети, этим можно было пренебречь. Но сегодня сведения о психологии со стороны бывших испытуемых способны формировать мнение о ней в обществе и служить помощью или препятствием в развертывании исследовательской работы.

Компетентность испытуемого может сказаться на его поведении и результатах при участии в других психологических исследованиях. Как правило, психологи оценивают компетентного испытуемого негативно, есть даже термин "испорченный испытуемый", т.е. знающий схему эксперимента и способный воспроизвести результаты "под гипотезу" (или против). Поэтому большинство экспериментаторов предпочитают "наивных испытуемых".

М.Матлин ввела классификацию, разделив всех испытуемых на позитивно настроенных, негативно настроенных и доверчивых. Обычно экспериментаторы предпочитают первых и последних.

Исследование может проводиться при участии не только добровольцев или принудительно привлеченных, но и анонимных и сообщающих свои паспортные данные испытуемых. Предполагается, что при анонимном исследовании испытуемые более открыты, а это особо значимо при проведении личностных и социально-психологических экспериментов. Однако выясняется, что в ходе эксперимента неанонимные испытуемые более ответственно относятся к деятельности и ее результатам.

Часто исследовательская работа включается в контекст практической деятельности психолога. Так было со времен Фрейда и Жане и продолжается по сей день. Но такое включение создает ряд дополнительных трудностей. В первую очередь резко ограничивается свобода в выборе объектов исследования, варьировании условий, методов воздействия и контроля переменных. Этот выбор строго подчинен достижению консультационного или психотерапевтического эффекта. С другой стороны, жизненная ситуация испытуемого более ясна, мотивация его участия в исследовании определена, что позволяет строже подходить к конструированию и типологизации ситуации эксперимента, а следовательно — учету и контролю ее влияния на поведение испытуемого.

А.Г.Шмелев в "Общей психодиагностике" приводит следующий вариант с учетом двух видов отношений — психолога с пользователем и психолога с испытуемым с точки зрения применения данных исследования:

1. Данные используются специалистом-смежником для постановки психологического диагноза или формулировки административного решения. Психолог не несет ответственности за диагноз. К этому типу относятся диагнозы в медицине, психодиагностике по запросу суда, комплексной психодиагностической экспертизе, психодиагностике при оценке профессиональной пригодности по запросу администрации.

2. Данные используются психодиагностом для постановки психологического диагноза, хотя вмешательство в ситуацию обследуемого осуществляется специалистом другого профиля (психодиагностика причин низкой успеваемости).

3. Данные используются самим психодиагностом для постановки психологического диагноза в условиях психологической консультации.

4. Диагностические данные используются самим обследуемым в целях саморазвития, коррекции поведения и т.п.

Решение научно-практической задачи сводится к определенному изменению судьбы испытуемого: его могут принять или не принять на работу, в вуз, назначить или не назначить лечение и т.д. "Вход" в психодиагностическую ситуацию характеризуется "внешней" или "внутренней" мотивацией, побуждающей испытуемого участвовать в обследовании. В первом случае он принуждается к этому участию,, во втором — становится добровольцем. Таким образом, первый параметр, описывающий психодиагностическую ситуацию, — "добровольность—принудительность" участия испытуемого в эксперименте. Понятно, что субъектом выбора при добровольном участии является испытуемый, при вынужденном — другое лицо (сам психодиагност, представители администрации, врачи и т.д.).

В конце обследования (точке "выхода") испытуемый может получить результаты и сам определить на их основе свое поведение и жизненный путь. В ином случае его жизненный путь изменяет другое лицо (психодиагност, администратор и т.д.). При этом решение экспериментатора или лица, которому психодиагност доверил данные, не зависит от дальнейших действий обследуемого и определяется только волей других. Следовательно, в первом случае субъектом выбора (принятия решения) является испытуемый, во втором — другое лицо.

Решающий фактор, который определяет ситуацию тестирования: кто является субъектом принятия решения — испытуемый или другое лицо? Этот признак характеризует как "вход", так и "выход" психодиагностической ситуации.

Тем самым теоретически возможны четыре крайних варианта научно-практических психодиагностических задач (ситуаций): 1) добровольное участие в эксперименте, самостоятельный выбор дальнейшего жизненного поведения; 2) принудительное участие, самостоятельный выбор поведения; 3) принудительное участие, выбор поведения после обследования навязан; 4) добровольное участие в обследовании, выбор дальнейшего поведения навязан. Основные типы ситуаций приведены в таблице 1.

Таблица 1

Основные типы ситуаций

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Субъект принятия решения о "входе" в ситуацию | Субъект принятия решения о выходе" из ситуации | |
|  | Испытуемый | Другое лицо |
| Испытуемый | I | 11 |
| Другое лицо | III | IV |

В этой таблице указаны крайние типы возможных психодиагностических ситуаций, встречающиеся в психологической практике. Следующая задача состоит в идентификации конкретных психодиагностических ситуаций и отнесении их к типам.

Тип I. К нему относится ситуация добровольной психологической консультации. Консультант берет на себя обязательство помочь испытуемому в решении его жизненных проблем. Испытуемый обращается к консультанту по своей воле, доверяя его компетентности, принимает обязательство быть откровенным и активно участвовать в выработке решения.

Типичным видом психологической консультации является консультация по проблемам семьи и брака, в которой принимают участие как один клиент, так и группы (муж и жена; жена, муж и дети и т.д.). Как правило, окончательный выбор будущего поведения остается за клиентом.

Другой вариант ситуаций типа I — психологическая профессиональная консультация школьников, принципы которой разработаны И.В.Кузнецовой. Консультация основана на 1) добровольном участии испытуемого; 2) его активности в выработке решения и ответственности за выбранный вариант; 3) конфиденциальности психодиагностической информации. Первый принцип, очевидно, характеризует "вход" в ситуацию, два последних — "выход" из нее.

Психодиагностическая процедура, встроенная в контекст научно-практической задачи "консультации", приобретает ее основные черты.

Следующий вариант ситуаций типа: консультирование руководителей по проблемам стиля руководства и общения. Зачастую диагностическая процедура встраивается в контекст деловой игры, призванной модифицировать поведение руководителей. Здесь также имеются признаки добровольности принятия участия в обследовании и личной ответственности испытуемого за выбранное решение.

В школьной учебной практике подобного рода ситуации практически не встречаются. Исключения составляют занятия в кружках технического и художественного творчества, да и то лишь тогда, когда сам ребенок выбрал кружок, а не подчинился воле родителей или преподавателей.

Тип II. Ситуации этого типа встречаются наиболее часто. К ним относится, в частности, профессиональный отбор, психологический отбор в учебные заведения и т.д. Обследуемый, как правило, сам принимает решение о выборе профиля подготовки или обучения. Возможны случаи влияния родителей, внешнего принуждения и т.д., однако нормативной является ситуация, когда лица, проводящие диагностику и отбор, не принуждают испытуемого к участию в обследовании. Решение (рассмотренное с позиций нормативной модели) о будущей судьбе обследуемого принимается не им самим, а другими лицами (приемной комиссией, комиссией профессионального отбора, отделом кадров и т.д.). После выполнения задачи испытуемый уже не может повлиять на исход ситуации.

Ситуация типа II характеризуется меньшей свободой и активностью испытуемого, но большой эмоционально-мотивационной напряженностью и большей степенью значимости психодиагностического результата для испытуемого, поскольку нет возможности повлиять на решение, а также повторить решение тестовых заданий.

Следует отметить, что не всякая ситуация профотбора характеризуется полной добровольностью участия испытуемого: в частности, отбор в Вооруженные Силы не относится к числу психологических ситуаций типа II.

Тип III. Это — массовые обследования, участие в которых обязательно (социологические, демографические и др.). Многие психологические информационные обследования, проводимые по решению администрации или общественных организаций, относятся к данному типу в том случае, если диагностическая информация сообщается обследуемым (они могут сами учитывать данные о себе, о коллективе при планировании своего поведения и жизненного пути). Такими можно считать обследования студентов-психологов, привлекаемых к участию в психологических экспериментах, в частности при разработке тестовых методик.

Принудительное обследование, не влекущее постороннего вмешательства в судьбу испытуемого, очень сходно по своим признакам с ситуацией проведения типичных школьных классных и домашних работ. Школьники не вправе отказаться от их выполнения, однако серьезного влияния на их будущее текущая оценка не имеет. Они сами могут принимать решение на основе оценки результатов выполнения работы о своем дальнейшем поведении. Однако этот тип ситуации является промежуточным между III и IV. Еще более близка к ситуации типа IV контрольная, тем более итоговая контрольная работа в школе. Влияние другихлиц (учителей, родителей) нажизнь школьника на основе результатов выполнения таких работ весьма ощутимо.

Тип IV. Это — множество диагностических ситуаций, возникающих в повседневной работе психолога и встречающихся в обыденной жизни. Все они характеризуются высоким уровнем социального контроля за поведением испытуемого, принуждением его к участию в обследовании. Решение о судьбе обследуемого принимается помимо его желаний. К таким ситуациям относится аттестация руководящих и инженерно-технических кадров. Принудительная экспертиза, в частности судебная, также считается ситуацией типа IV. Примером подобного рода ситуаций являются расстановка кадров на промышленном предприятии (если решение принимается без участия работника), профессиональный подбор и распределение лиц, призванных на срочную службу в ряды Вооруженных Сил.

Особенно часто ситуации типа IV встречаются в отечественной практике школьного и вузовского обучения: школьник, как правило, лишен возможности выбрать курс обучения, учебный предмет, учебник, учебную задачу и т.д. То же самое относится к студентам наших вузов, что противоречит мировой практике организации высшего образования.

Например, ситуациями типа IV являются экзамены в 8-х и 10-х классах, выпускные экзамены и экзамены на сессиях в вузах, по результатам которых студента могут отчислить из учебного заведения. Правда, студент может и добровольно покинуть вуз. Множество тестов и тестовых батарей ориентировано на их применение при решении задач типа IV.

Легко заменить, что ситуация психологической консультации наиболее комфортна для испытуемого. К участию в исследовании его побуждает только внутренняя мотивация. Мотивация социального одобрения незначима в этой ситуации. В ситуации отбора ответственность испытуемого за свой результат максимальна: от этого зависит его судьба, которую решает другой. В этом случае возможен эффект "перемотивации" испытуемого и снижение его продуктивности. В принудительном исследовании испытуемые могут различаться: среди них могут оказаться и внутренне мотивированные, и безразличные, и негативно настроенные к эксперименту. Внешняя мотивация актуализируется, но ответственности за результаты испытуемый не несет.

В ситуации IV типа присутствует ответственность за свои результаты и внешняя мотивация. Внутренняя есть ли или нет, но испытуемый в зависимости от своих целей может проявлять агравационную, симулятивную тенденции или демонстрировать социально одобряемое поведение.

Вообще, в принудительном исследовании мотивация испытуемых более разнообразна, она вносит максимальный вклад в общую дисперсию результатов исследования.

Влиянию ситуации максимально подвержены продуктивность "высших" когнитивных процессов и в меньшей мере — продуктивность простых навыков перцептивных и сенсомоторных процессов.

Помимо "внешней" организации ситуации экспериментального исследования существует и "внутренняя". Она может быть сведена к стилю общения испытуемого и экспериментатора. Влияние особенностей "внутренней" структуры ситуации на поведение испытуемого более значимо, чем "внешней" (если исходить из принципа здесь-и-теперь). Это находит подтверждение и в результатах эксперимента: действительно, эмоциональные отношения, которые складываются между испытуемыми и экспериментатором, больше влияют на поведение испытуемого, нежели его добровольное или принудительное участие в эксперименте.

Отношения с экспериментатором более значимо влияют на поведение детей, чем на поведение взрослых. По отношению к взрослому ребенок всегда находится в подконтрольной позиции. Стиль общения взрослого с ребенком в ходе эксперимента может соответствовать или не соответствовать тому, к которому ребенок привык в семье. Сходство или различие стилей общения экспериментатора и родителей с ребенком может сказаться на его отношении к эксперименту в целом ("знак" этого отношения трудно прогнозировать, все зависит от конкретного сочетания факторов). Кроме того, стиль общения сам по себе способен оказывать определенное ситуационное воздействие на ребенка и модифицировать его поведение.

На основе анализа классификации стилей детско-родительских отношений, выдвинутой Эйдемиллером, мы (я и моя аспирантка Е.Воробьева) свели для простоты все многообразие стилей к четырем главным. Стили классифицируются по двум основаниям: наличию или отсутствию эмоциональной поддержки ребенка со стороны взрослого и наличию или отсутствию контроля со стороны родителя за его поведением.

Рассмотрим более подробно результаты этого исследования. Как и в предыдущем случае классификации ситуаций, стили группируются в 4-клеточной таблице 2х2, что позволяет реализовать простейший факторный план для контроля переменных и применить для обработки данных дисперсионный анализ.

Таблица 2

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Эмоциональная поддержка | Копт | роль |
|  | + |  |
| + | 1 | 2 |
| - | 3 | 4 |

В экспериментальном исследовании мы поставили перед собой цель — установить степень влияния стиля общения испытуемого и экспериментатора на проявление интеллектуальных способностей детей. В качестве средства измерения интеллекта был выбран тест ЛУУЗСД.Векслера (русская версия производства фирмы "Иматон", Санкт-Петербург). Испытуемыми стали подростки 13—15 лет Ростова-на-Дону.

Главная проблема таких исследований состоит в контроле ряда переменных. Сразу возникает вопрос об эквивалентности групп, участвующих в исследовании. Очевидно, это должны быть разные группы, иначе невозможно контролировать эффект последовательности тестирования и эффект научения. В идеале каждой из четырех групп должна соответствовать полностью идентичная группа, не получившая никакого воздействия.

# Заключение

В заключении подведем основные итоги. На основании изученного материала можно сделать следующие выводы.

Учет влияния социально-психологических факторов на результат экспериментального исследования чрезвычайно сложен. Традиционный путь контроля артефактов — развитие техники планирования эксперимента и математической обработки результатов — направлен на то, чтобы освободиться от влияния факторов экспериментальной ситуации, личностей испытуемого и экспериментатора при исследовании психики.

Однако, как правильно отмечает Анастази, эти работы совершенно не связаны с психологическим анализом ситуации эксперимента и не приводят к выводам, сформированным на психологическом языке. Поэтому для решения обсуждаемых в данной главе проблем эти методы практически бесполезны: между социальной психологией психологического эксперимента и математико-статистическими работами по планированию эксперимента сохраняется разрыв.

Второе направление связано с построением содержательных моделей взаимодействия психики испытуемого с ситуацией и учетом влияния психологических факторов в психологическом же эксперименте. В частности, эту тематику интенсивно разрабатывают в Швейцарии, где работают последователи Пиаже, и в Израиле, где решается проблема культурной ассимиляции детей из семей эмигрантов.

До сих пор не решена главная проблема — определение значимости влияния факторов экспериментальной ситуации, а также "веса" этого влияния: речь идет о создании экологически валидных формализованных моделей психологического эксперимента. Задачи подобного рода решаются специалистами многих естественных наук.

Однако установлено главное — влияние фактора ситуации эксперимента нельзя "вынести за скобки". Он является непременным условием проведения психологического эксперимента.

На практике исследования организуются и проводятся так, чтобы влияние известных социально-психологических факторов было минимальным и им можно было бы пренебречь. Здесь помогает индивидуальное мастерство и интуиция экспериментатора. Но это удается далеко не всегда. Хорошо, если экспериментатор имеет в качестве испытуемого взрослого человека в нормальном эмоциональном состоянии, который сходен с ним по социальному статусу, культурной, национальной и расовой принадлежности. Хорошо, если условия эксперимента не задевают чести и достоинства испытуемого и к экспериментатору он не испытывает никаких чувств.

Во всех остальных случаях можно рекомендовать использовать искусственные приемы проведения эксперимента, изложенные в этой главе, а если это невозможно — подробно описать в публикации ситуацию эксперимента и все предполагаемые социально-психологические факторы, т.е. причины артефактов.

# Литература

1. *Анастази А.* Психологическое тестирование. 4.1. М.: Педагогика, 1982.
2. *ГодфруаЖ.* Что такое психология. T.I. M.: Мир, 1992
3. Методология и методы социальной психологии/Под ред.Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1977.