

88.492 а 73

Г-17

І. М. Галян

Психодіагностика

Навчальний
посібник

ам!
альма
матер

серія



- Загальні засади психодіагностики
- Психометричні основи психодіагностики
- Психодіагностика інтелекту
- Методи діагностування особистості
- Діагностування внутрішнього світу особистості
- Нетестові методи у психодіагностиці
- Соціально-психологічні особливості діагностування людей різного віку

88.492 973
Г-17

Серія засновано
в 1999 році

ам

альма
матер

І. М. Галян

Психодіагностика

Навчальний посібник

e431138u



Київ
«Академвидав»
2009



ББК 88
Г15



Галля І. М. І

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів
(Лист № 1.4/18-Г-1345 від 11.06.2008 р.)

У навчальному посібнику розкрито сутність, загальні засади, психометричні і психодіагностичні основи психодіагностики як науки, основні методи психологічного тестування особистості, її інтелекту, самосвідомості, системи цінностей, висвітлено особливості застосування психодіагностичних процедур при тестуванні осіб різного віку. Засвоєнню проблематики, виробленню практичних навиків психодіагностування сприятимуть вміщені у посібнику тести і методики, призначені для вивчення різноманітних аспектів внутрішнього світу людини.

Для студентів вищих навчальних закладів. Прислужиться психологам, вчителям, вихователям, фахівцям з добору персоналу й усім, хто цікавиться психологією.

Рецензенти:

доктор психологічних наук, професор *М. Й. Баршевський*;
доктор психологічних наук, професор *В. П. Москалець*;
доктор психологічних наук, професор *М. Й. Варій*

ISBN 978-966-8226-75-5

© Галля І. М., 2009
© «Академвидав»,
оригінал-макет, 2009

Зміст

1. Загальні засади психодіагностики	1.1. Зародження і становлення психодіагностики як науки	9
	Донаукове використання психодіагностичних процедур	10
	Розвиток психодіагностики у XIX—XX ст.	12
	1.2. Предмет і завдання психодіагностики	21
	Сутність психодіагностики як науки	21
	Психологічне оцінювання у психодіагностиці	23
	Завдання загальної психодіагностики	25
	1.3. Характеристика психодіагностичного методу	27
	Сутність методології, методу, методики психодіагностики	28
	Психодіагностичний метод	29
	1.4. Тест як основний психодіагностичний інструмент	31
	Класифікація і характеристика тестів	32

	Комп'ютеризовані і комп'ютерні психодіагностичні тести	45		3.2. Характеристика тестів діагностування інтелекту	183
	Вимоги до тестів як методів психодіагностичного дослідження та їх користувачів	52		Тести для діагностування соціального інтелекту	185
2. Психометричні основи психодіагностики	2.1. Психодіагностичні і психометричні процедури	61		Тести для діагностування емоційного інтелекту	186
	Сутність основних ознак і категорій психодіагностики. Психологічний діагноз	62		Тести для психодіагностування креативності	188
	Психодіагностичний процес	69	4. Методи діагностування особистості	4.1. Загальні підходи до діагностування особистості	196
	Загальна і диференційна психометрія	74		Особистість як об'єкт психодіагностичного дослідження	197
	Міри у процесі шкалювання. Характеристика шкал	76		Особистісні риси як психодіагностична категорія	198
	2.2. Психометрія у структурі психодіагностичних методів	86		4.2. Психодіагностика особистості у контексті теорій рис особистості	201
	Технологія конструювання тесту	87		Теорія рис особистості Р.-Б. Кеттела	202
	Адаптація діагностичних методів	97		Внесок Г.-Ю. Айзенка у розвиток психодіагностики особистості	211
	Надійність тестів, її обчислення	99		Тест ММРІ як діагностичний інструмент вивчення особистості	218
	Валідність тестів, особливості її визначення і перевірки	105		Модель «Великої п'ятірки»	231
Стандартизація і норми тестових показників	115	Дослідження індивідуальних випадків		233	
	2.3. Застосування математично-статистичних методів аналізу у психологічних вимірюваннях	120		5. Діагностування внутрішнього світу особистості	5.1. Проективна діагностика як метод вивчення внутрішнього світу
	Типи емпіричних даних «L», «Q», «T»-дані	121	Сутність проєкції у психології та психодіагностиці		239
	Оцінювання розподілу емпіричних даних	124	Проективні методики діагностування особистості		242
	Застосування непараметричної і параметричної статистик при обробленні емпіричних даних	131	Проективні методики дослідження особистості		249
3. Психодіагностика інтелекту	3.1. Сутність інтелекту, підходи до його вивчення і моделі структури	163	5.2. Діагностування самосвідомості особистості		252
	Основні підходи до вивчення інтелекту	165	Самосвідомість як об'єкт психодіагностичного дослідження		253
	Моделі структури інтелекту	172	Методики діагностування самосвідомості		255

1.

Загальні засади психодіагностики

Із появою перших соціальних спільнот, формуванням людського колективу перед людиною постала потреба пізнати себе, людей зі свого оточення. Природним і очевидним є прагнення зрозуміти мотиви певних дій, оцінити потенційні можливості, індивідуально-психологічні особливості особистості. Спочатку люди намагалися зробити це за допомогою емпіричних, навіть езотеричних, окультних методів, однак із часом було вироблено різноманітні методики (тести), а згодом сформувалася психодіагностика як галузь психологічної науки, покликана розробляти методи виявлення і вимірювання психологічних характеристик індивіда.

1.1. Зародження і становлення психодіагностики як науки

Психодіагностика як науково-практична дисципліна оформувалася наприкінці XIX — на початку XX ст. Її джерелами були експериментальна психологія, психофізіологія, психометрія, психотехніка, яка вивчає проблеми практичної діяльності людей у приклад-

ному аспекті. Її витoki заглиблені у давній історії, свідчення про що (переважно у письмовій формі) збереглися до наших часів.

Донаукове використання психодіагностичних процедур

Передісторія психодіагностики пов'язана з тестовими випробуваннями з метою визначення об'єктивних індивідуальних відмінностей (різних здібностей, знань, умінь і навичок). Перші такі тести було створено більше чотирьох тисяч років тому. Опис процедури, дещо подібної до тестування, міститься у Виблії (книга Суддів), де розповідається, як військам полководця Гедеона, втомленим після виснажливого переходу, перед важкою битвою велили пити воду з джерела. Усі воїни відчували сильну спрагу. Проте одні пили воду, стаючи навколiшки, інші, не втрачаючи гідності, черпали її долонями. Саме з них сформувався довірливий військовий загін.

За 2200 років до н. е. у Китайській імперії існувала система перевірки здібностей осіб, які бажали зайняти посади урядових чиновників. Кожні три роки чиновників особисто екзамінував імператор із музики, стрільби з лука, верхової їзди, уміння писати, міркувати, знання ритуалів і церемоній. Система іспитів була засобом добору здібних, ерудованих, лояльних до влади людей для адміністративної служби.

У середині III тис. до н. е. у Вавилоні влаштовували іспити випускникам шкіл, у яких готували переписувачів. Професійно підготовлений переписувач був зобов'язаний знати чотири арифметичні дії, уміти вимірювати поля, розподіляти раціони, ділити майно, володіти мистецтвом співу і гри на музичних інструментах. Крім того, перевіряли його уміння розрізняти тканини, метали, рослини тощо. Такі іспити були зумовлені важливою роллю переписувачів месопотамської цивілізації.

У Давньому Єгипті, щоб стати жерцем, кандидат повинен був пройти складні випробування. Спочатку у нього з'ясовували біографічні дані, рівень освіченості, оцінювали зовнішність, здатність вести бесіду. Потім перевіряли уміння працювати, слухати і мовчати, випробовували вогнем, водою, ситуаціями, у яких він мав виявити волюві здібності (подолання підземель у повній самотності тощо). Жорстокі іспити доповнювала загроза смертельно-

го покарання для тих, хто не здатний витримати труднощів навчання.

Сувору систему іспитів успішно подолав давньогрецький філософ Піфагор (прибл. 580—500 до н. е.). Повернувшись після навчання у Грецію, він заснував школу. Вступити до неї могли тільки ті, хто долав випробування, подібні до тих, які витримав він сам. Пріоритетним методом діагностування Піфагор вважав *фізіономіку* — мистецтво розпізнавання характеру і здібностей людини за її зовнішнім виглядом. Важливого значення він надавав інтелектуальним здібностям. Якщо вступник успішно розв'язував складну математичну задачу, його зараховували до школи, а невдах висміювали. До школи також приймали новачків, які гідно трималися у критичній ситуації, уміло відповідати на випадки проти них.

Один із перших системних описів тестів — перелік випробувань військових здібностей — був запропонований давньогрецьким вченим Платоном (прибл. 427—348 до н. е.).

У Спарті успішно функціонувала система виховання воїнів, у Римі — система навчання гладіаторів. Люди, на думку Платона, народжуються не подібними одне на одного, їх природа і здібності різні, тому в будь-якій справі можна досягнути значних результатів без надмірних зусиль, якщо виконувати роботу відповідно до своїх природних задатків.

Свідченням використання іспитів тестового характеру є також матеріали з основ релігійного навчання чань-буддизму. Його учителі використовували загадки, питання-парадокси з одночасним створенням ситуації психологічного стресу. Відповідати на них необхідно було відразу, на роздумування не відводилося жодної секунди. У цих діалогах-двобоях парадоксальність постановки питань (наприклад, чи була борода у бородатого варвара) створювала драматичну напругу, що підсилювалася агресивною поведінкою наставника. Парадоксальні загадки використовували як тести на здатність до характерного для чань-буддизму процесу мислення. Залежно від відповіді тестованого неофіта досвідчений наставник визначав його рівень освіченості, з'ясовував заходи, необхідні для поглиблення його досвіду, виявляв тих, хто приховував некомпетентність.

У монастирі Шаолінь у середні віки теж існувала дуже жорстка і оригінальна система оцінювання мотивації, емоційно-вольової стійкості, мовних, мислительних і фізичних здібностей, моральних та інших якостей.

На Далекому Сході у державі Цинь психодіагностичні процедури використовували у системі медичної освіти. Так, за результатами іспитів розподіляли тих, хто опанував медицину: кращі вступали на державну службу як лікарі-практики або викладачі-дослідники, інші — одержували дозвіл займатися приватною практикою. Тим, хто не здав іспит, рекомендувалося або продовжити підготовку, або змінити професію.

Різні конкурси та іспити проводились і у середньовічному В'єтнамі. У 1370—1372 рр. там було переатестовано всіх військових і цивільних чиновників, що дало змогу суттєво полішити державний апарат.

Деякі народи проводили іспити на здатність до шаманства. Якщо, наприклад, в казахів хто-небудь оголошував себе шаманом, то на підтвердження цього він повинен був ходити по снігу у тріскучий мороз босоніж і з оголеною головою, лизати язиком розпечені до червоного залізни предмети. У народності ханти невдалого претендента, який не зміг подолати випробувань, вважали божевільним. В ульчів і нанайців шаман проходив іспити під час поминок.

У країнах Заходу запровадження письмових тестових робіт супроводжувалося необхідністю долати несприйняття їх. Наприклад, в Англії цей процес тривав більше ста років. Значущість письмових робіт оцінив англійський орден єзуїтів, вбачаючи у них засіб підвищення мотивації навчальної роботи. Його стараннями практика застосування письмових робіт поширилася у багатьох країнах. В Америці у 1762 р. навіть відбувся відкритий виступ студентів Єльського університету проти використання письмових іспитів.

Донаукове використання психодіагностичних процедур підтверджує їх особливе значення в оцінюванні індивідуальних якостей людей як невід'ємної складової суспільного життя багатьох цивілізованих народів. Однак не всі індивідуальні відмінності вивчає психологічна наука, предметом її інтересу є передусім індивідуально-психологічні відмінності.

Розвиток психодіагностики у XIX—XX ст.

Із розвитком суспільства, особливо в епоху Відродження, діячі якого звернулися до розкриття сутності людини як центру Всесвіту, підвищувався інтерес до особистості, її психічного й інтелектуального буття. На межі XIX—

XX ст. у соціальній практиці постала наукова проблема вивчення людських якостей та індивідуальних відмінностей. Перші наукові спроби з'ясувати це припадають на першу чверть XIX ст. То був клінічний період у розвитку психологічних знань, оскільки ключову роль у здобутті й аналізі емпіричних, психологічних знань про людину відігравали лікарі. Їх цікавили причини походження важковиліковуваних серцевих захворювань і неврозів. Лікарі-психіатри здійснювали в клініках Європи систематичні спостереження за хворими, записуючи та аналізуючи їх результати. Важливу роль у становленні психологічного тестування відіграли перші дослідження розумової відсталості (XIX ст.), відмежування її від психічних захворювань.

Надбанням психології стали дослідження французьких лікарів Жана Ескіроля (1772—1840) і Едуарда Сегена (1812—1880). Ескіроль одним із перших запровадив критерії розмежування психічних захворювань, встановив, що особливості мовленнєвого розвитку індивіда можна використати як психологічні критерії для диференціації розумового розвитку. Запропонованими Сегеном методиками («дошка Сегена») пізніше послуговувалися як неперважними тестами інтелекту, деякими з них користуються і тепер.

У XIX ст. почали запроваджувати такі методи діагностування, як спостереження, опитування, аналіз документів. У 1884—1885 рр. були розроблені *тести* — стандартизовані вимірювальні процедури. З ними почалася епоха наукової психодіагностики. Першим у цій справі був англійський вчений Френсіс Гальтон (1822—1911), який займався проблемами вимірювання людських здібностей та їх успадкування. Під час його досліджень пацієнти віком від 5 до 80 років могли за невелику плату перевірити свої фізичні якості (силу, швидкість реакції тощо), фізіологічні можливості організму і психічні властивості за 17 показниками (зріст, вага, ємність легень, станова сила, сила кисті й удару кулаком, запам'ятовування літер, гострота зору, розрізнення кольору тощо). За цією програмою було обстежено 9337 осіб. Гальтон дійшов висновку, що методично впорядковане тестування вимагає фіксованих умов. Це було істотним розвитком тисячолітньої практики випробувань і перевірок, заснованих на інтуїції. Радикальний емпіризм вчені кінця XIX ст. розглядали як альтернативу ідеалізму, а експеримент — як справжній фундамент науки. Не всі використовувані Гальтоном випробування можна вважати тестами, однак він зробив

перший крок у створенні об'єктивних методів оцінювання здібностей і властивостей особистості.

Гальтон висунув ідею статистичного оброблення результатів експерименту. Зіставляючи середній зріст батьків і зріст їх дорослих дітей, він відкрив закономірність — чим вищі батьки, тим вищим, в середньому, виявляється і зріст дітей. Потім він зауважив, що у дуже високих батьків діти були, як правило, дещо нижчими, а в батьків, зріст яких був нижчим за середній, діти виявлялися дещо вищого зросту. Тенденцію до середнього зросту він пояснив як вияв загального закону природи (закону збереження виду), назвавши його «регресією до середнього».

Гальтон ініціював використання статистики у психології, розробив статистичні методи, запропонував використання методу кореляцій, залучив до співробітництва учених-математиків Франкліна Пірсона (1804—1869) і Рональда Фішера (1890—1962). Фішер винайшов дисперсійний аналіз, а англійський учений Чарльз-Едвард Спірмен (1863—1945) — факторний аналіз. Він увійшов в історію психології завдяки класичній роботі «Загальний інтелект, об'єктивно визначений і обмірюваний» (1904). Його дослідження стали основою двофакторної теорії інтелекту.

Послідовник ідей Ф. Гальтона американський учений Джеймс-Маккін Кеттел (1860—1944) одним із перших побачив у тестах засіб вимірювання властивостей людської психіки. В опублікованій у 1890 р. праці «Розумові тести і вимірювання» він навів 50 лабораторних тестів з інструкціями щодо їх застосування, обґрунтував науковий характер іспитів. Більшість тестів Кеттела і Гальтона можна вважати психомоторними, оскільки їм бракувало стандартизації процедури тестування і правил інтерпретації результатів. Поняття «розумовий тест» (mental test) набуло популярності і стало своєрідним символом тієї галузі психології, що вивчає й індивідуальні відмінності.

Російський фізіолог, невропатолог Володимир Бехтерев (1857—1927) створив вчення про рефлексологію, на основі якого було розроблено методику оцінювання психофізіологічних якостей людини, а також підготував «Вказівки з проведення медичного огляду осіб, що вступають до повітроплавної команди», а пізніше — для офіцерів і нижчих чинів підводного флоту, які давали змогу оцінювати нервово-емоційну стійкість та інтелектуальний розвиток.

Значний внесок у розвиток тестології зробив російський невролог і психолог Григорій Россолімо (1860—1928),

який розробив графічну шкалу «психологічних профілів» людини, за допомогою якої можна було сформулювати цілісне уявлення про особистість.

Наприкінці ХХ ст. психодіагностика дійшла висновку про недосконалість сенсорних показників, на яких ґрунтувалися тестування інтелекту. Поступово окреслювалися інші теоретичні уявлення про природу інтелекту і його функції, які уможливили створення нових тестів. Цю проблему частково розв'язав родоначальник експериментальної психології Альфред Біне (1857—1911), який вважав, що вона повинна зосередитися на вищих психічних процесах. Основоположною стала його праця «Експериментальне дослідження інтелекту» (1902). А. Біне разом із французьким дослідником Теодором Сімоном (1873—1961) на початку ХХ ст. у Франції здійснив першу спробу наукового вимірювання інтелектуальних здібностей дітей. Вони емпірично перевірили завдання, які мали намір включити в тест, за такими критеріями: 1) емпіричний ступінь складності для груп дітей різного віку; 2) ступінь тотожності результатів тесту з думкою викладачів.

Для забезпечення зіставності отриманих даних із даними інших дослідників і мінімізації помилок вимірювання А. Біне і Т. Сімон додали до тесту інструкцію з проведення тестування, скориставшись методом виявлення диференціовальної здатності завдань. Результати відповіді досліджуваних подавали точками на площині, де на осі абсцис фіксували значення віку, а на осі ординат — частку правильних відповідей у кожній віковій групі. З'єднання точок давало геометричну фігуру, за якою робили висновки про якість тестового завдання.

Тестування за шкалою А. Біне ґрунтувалося на завданнях, які відповідали віку дитини, тобто з якими успішно справлялася більшість однолітків). Якщо дитина успішно виконувала завдання, пропонувався матеріал, призначений для старших дітей. Однак якщо вона розв'язувала лише частину нових завдань, іспит припинявся. При цьому до кількості років базового розумового віку (ним вважали той, для якого всі завдання були розв'язані) додавали місяці розумового віку (пропорційно до кількості розв'язаних завдань для старших). Якщо дитина не справлялася з усіма завданнями своєї вікової групи, їй давали матеріал для молодших вікових категорій, доки вона розв'язувала всі завдання. Про рівень інтелекту робили висновок за різницею між розумовим і хронологічним віком, що для кожної вікової категорії мала різне значення.

Якщо розумовий вік був меншим від хронологічного, вважалось, що дитина є розумово відсталою, якщо навпаки — здібною та обдарованою. Для усунення цієї незручності німецький психолог Вільям Штерн (1875—1938) запропонував у 1912 р. визначати не різницю, а співвідношення (частку) розумового і хронологічного віку (ділити показники один на інший). Отримане число множили на 100, у результаті чого отримували величину коефіцієнта інтелекту — IQ. Тести А. Біне і його соратників активно застосовують у сучасній практиці.

Німецький психолог Герман Еббінгауз (1850—1909), експериментально досліджуючи людську пам'ять, відкрив відмінності між двома її формами: емпліцитною, що виражається у полегшенні заучування, та експліцитною, що втілюється у безпосередньому відтворенні; розробив тести імпліцитного запам'ятовування. Визначаючи розумові здібності дітей, Еббінгауз створив у 1897 р. тест, згодом названий його іменем. Використаний у конструюванні тесту принцип доповнення застосовується і у сучасній психодіагностиці.

А. Орі у 1889 р. розробив тести для вимірювання розумових здібностей, поділивши їх на чотири типи: сприймання, пам'ять, асоціації та моторні функції. Еміль Крепелін (1856—1926) створив тести, призначені для перевірки базових розумових функцій (у його розумінні).

На початку ХХ ст. тест як інструмент вимірювання індивідуальних відмінностей все активніше застосовується у прикладних дослідженнях. У зв'язку з масовим використанням тестів відбувся перехід до групового тестування, основоположником якого вважають американського вченого Артура Сінтона Отіса (1886—1964). Прийнявши за основу модель інтелекту Біне, Отіс адаптував її для групового тестування, а також розробив власні оригінальні завдання, які могли бути застосовані навіть при роботі з неграмотними або іноземцями. Після Першої світової війни в США розробляли різні варіанти шкали Біне — Сімона, найвідоміші з них — шкала Кульмана (1922), Еркса (1923), оригінальна версія Герінга (1922).

У Європі активно працював у сфері діагностики інтелекту Рішар Мейлі (1900—1984). Він розробив атлантичний тест інтелекту (1928), що ґрунтувався на його теорії про чотири важливі фактори інтелекту: доступну трудність, пластичність, цілісність і поточність.

У 20-ті роки ХХ ст. було створено такі тести для вимірювання інтелекту і спеціальних здібностей, як «дошки

форм» Фергюсона (1920), «Збірний тест загальних механічних здібностей», розроблений Дж. Стенквістом (1923), «Тест малювання людини» (1926), створений Флоренс-Лаурою Гудінаф, «Лабіринти Стенлі Портеуса» (1913) (перші діагностичні лабіринти). Однак не було придатної індивідуальної шкали для визначення інтелектуального розвитку дорослих, а також зручної шкали для визначення розумового розвитку немовлят і дітей раннього віку. Постала потреба створення загальної теорії конструювання тестів, поглибленого розроблення таких психологічних конструктів, як інтелект та особистість.

Паралельно з розвитком тестів інтелекту активно створювали методики для діагностування когнітивної сфери особистості (тести особистості). Американський психолог Роберт-Сесіон Вудворте (1869—1962) розробив перший питальник, для виявлення і вимірювання аномальної поведінки (1917). «Особистісний листок даних» Вудворте став попередником багатьох подібних питальників.

Брати Флойд Олпорт (1890—1978) і Гордон Олпорт (1897—1967) запропонували ранжувати якості особистості і подавати отримані результати у вигляді профілю (1921—1922). Ідея з рейтингом була актуальною, оскільки на цей час бракувало інших об'єктивних методів оцінки особистості.

Австралійський психолог Зигмунд Фройд (1856—1939) створив «Бланк інтересу до навчання». Сприяла розвитку психодіагностики книга швейцарського психіатра і психолога Германа Роршаха (1884—1922) «Психодіагностика», в якій подано тест, заснований на перцепції. Факторний аналіз розвивався і завдяки дослідженням Келлі Трумена (1884—1961). Водночас формувалися основи мультифакторної теорії інтелекту (1928), яку поглибив Луїс-Леон Терстоун (1887—1955). Прихильником використання факторного аналізу при розробленні особистісних питальників був американський психолог Джей-Пол Гілфорд (1897—1976). Англійські вчені Лайонел Пенроуз і Джон Равен (1902—1970) у 1938 р. створили тест для вимірювання загального інтелекту, відомий як «Прогресивні матриці Равена». Передбачалось, що тест мінімізує вплив культури і навчання на отримані результати, оскільки складається з однорідних завдань-композицій, для розв'язання яких від досліджуваного вимагають вибрати пропущений сегмент, що завершує послідовність запропонованої композиції. Ґрунтувався тест на теорії генерального фактора Ч.-Е. Спірмена.

У 1920—1930 рр. розвивалася експериментально-теоретична тестологія у СРСР (І. Павлов, Л. Орбелі, Л. Виготський, О. Ухтомський, Б. Теплов та ін.).

На початку 30-х років у вчених викликав інтерес тест Бебкока для діагностики зниження інтелекту. Зниження інтелекту розглядав і Девід Векслер (1896—1981), який створив шкалу інтелекту Векслера — Веллв'ю (1930). На основі успішності виконання 11 субтестів шкали визначалися три показники за цим тестом: інтелект вербальний, інтелект невербальний (практичний), загальний показник інтелекту. Д. Векслер модифікував штернівську формулу IQ:

$$IQ = \frac{\text{розумовий вік}}{\text{хронологічний вік}} \cdot 100$$

до такого вигляду:

$$IQ = \frac{\text{досягнутий (реальний) показник}}{\text{очікуваний середній показник для вікової групи}}$$

У 1937 р. було опубліковано Каліфорнійські тести на розумову зрілість. Вони відображали погляди американських вчених Едварда-Лі Торндайка (1874—1949) і Л.-Л. Терстоун на інтелект як сукупність незалежних здібностей або факторів. У 1938 р. Терстоун представив свій тест первинних розумових здібностей.

Для діагностування системи особистісних цінностей був призначений тест Олпорта — Вернона. Англійський психолог Філіп-Едвард Вернон (1905—1987) долучився до формування психодіагностики як розробник ієрархічної моделі інтелекту.

Американські вчені (К. Морган і Г.-А. Мюррей) для побудови діагностичної процедури використали принцип проекції, який у другій половині 30-х років став основою проективного «Thematic Apperception Test», більше відомого як ТАТ. Це метод, за допомогою якого можна з'ясувати домінуючі спонукання, емоції, ставлення, комплекси та конфлікти особистості і який сприяє визначенню рівня прихованих тенденцій, які суб'єкт або пацієнт, на думку вченого, приховує або може не показувати через їх неусвідомлення. Застосовувався принцип проекції у од-

нойменному тесті («Тест Сонді») швейцарського психолога і психіатра Леопольда Сонді (1893—1986).

Багатоаспектний особистісний питальник (ММРІ), створений психологом Старком-Розенкрансом Хатусем (1903—1984) і психіатром Мак-Кінлі, і сьогодні використовується для діагностування непатологічних особистостей (спочатку він розроблявся для диференціації діагнозу). Муудслейський медичний питальник розробив Ганс-Юрген Айзенк (1916—1984). Після 1945 р. з'являються нові проективні методики: «Тест Саула Розенцвейга» (1945), призначений для оцінювання реакцій на фрустрацію, «Тест Шнейдмана» (1947), «Тест на завершення речень Саймондса» (1947). Карен-Софія Маховер (1902—1996) одна з перших використала для розроблення діагностичного інструмента зв'язок між малюнком і особистістю його автора (1948). Швейцарський психолог Макс Люшер (1923) запропонував тест вибору кольорів у 1948 р. У 1949 р. Раймонд-Бернард Кеттел (1905—1998) заснував Інститут тестування особистості і її здібностей, фахівцями якого було створено опитувальник 16 особистісних факторів. У 1955 р. було розроблено шкалу Векслера для вимірювання інтелекту дорослих (WAIS). Тест «Загальних здібностей батарея тестів» (GATB (General Attitude Test Battery)), який широко використовується у США службами консультативної і профвідбору для вимірювання загальних здібностей, створили у 1956 р., а у 1958 р. — культурно-вільний тест для вимірювання інтелекту Р.-Б. Кеттела. У цей період також з'являються факторні питальники для вияву основних властивостей особистості.

За шкалою прояву тривожності (Дж. Тейлор, 1953) її вивчали не як ситуативне явище, а як особистісну особливість. У 1956 р. опубліковано тест для діагностування нейротизму і екстра-інтроверсії. У 1957 р. Чарльз-Егертон Осгуд (1916—1991) розробив техніку семантичного диференціала, призначену для вимірювання відмінностей в інтерпретації понять досліджуваними. Список особистісних переваг Аллена Едвардса (1914—1994) уможливив індивідуальне оцінювання особистості. У 1955 р. було опубліковано нову методику дослідження особистості — методику репертуарних решіток, книгу «Психологія особистісних конструктів» Джорджа-Александра Келлі (1905—1967).

Розвитку математично-статистичного апарату психологічних вимірювань сприяли праці Лі-Джозефа Кронбаха (1916—1994), який аналізував внутрішню структуру тестів, способи визначення їх валідності та надійності. У

1953 р. було прийнято перші «Етичні стандарти психологів», які надалі постійно оновлювалися відповідно до змін умов професійної діяльності психологів. У 60-ті роки ХХ ст. відбулися численні дискусії про збереження прав людини, підсвідомі конфлікти, механізми захисту і силу Я, невідповідність вибірок дослідження етнічним групам тощо. Значущою подією цього часу було розроблення критеріально-орієнтованого тестування (Р. Гласер, 1963). У 1967 р. було розроблено нову індивідуальну шкалу Векслера для оцінювання рівня інтелекту дошкільників і молодших школярів. Через два роки з'явилася «Шкала розвитку немовлят Бейлі» (1969), «Мінесотський перцептивно-діагностичний тест» (1963, 1967), які були призначені для виявлення дітей з емоційними розладами, а також із проблемами читання через вплив психічного або органічного факторів; тест візуального розвитку Фростинга, Іллінойський тест психолінгвістичних здібностей. Два останні тести призначалися для визначення міри розвитку деяких здібностей.

Джуліан-Бернард Роттер (1916—1985) на основі теорії соціального навчіння розробив шкалу екстернальності — інтернальності (1966). Теорію розвитку Еріка Еріксона (1902—1992) було взято за основу питальника психосоціального балансу (1963). Проективна діагностика поповнилася тестом Хольцмана.

У 60-ті роки ХХ ст. з'явилися комп'ютеризовані тести (в клініці Мейо штату Мінесота (США)). У 60—90-ті роки вчені активно дискутували з приводу генетичної обумовленості інтелекту, однак тестологія продовжувала розвиватися. У 70-ті роки було складено питальник загального здоров'я Д. Голдберга (1972) і клінічний багатосьовий питальник (1977) Т. Міллона, побудований на його теорії, що трактує розлади особистості як прототипи, кожний з яких містить багато різновидів. Розробляли векслерівські шкали для вимірювання інтелекту. З'являється перероблений WAIS (WAIS-R), нова версія WPPSI (WPPSI-R) (шкала дослідження інтелекту дорослих Векслера).

У 80-ті роки поживалися факторні дослідження особистості. Вчені обґрунтували п'ятифакторну П модель, що отримала назву «Велика п'ятірка» (Д. Голдберг, А. Комрея, Д. Вігінс), створили перший питальник для діагностування «Великої п'ятірки» (П. Коста, Р. Мак-Грі).

У 90-ті роки ХХ ст. продовжується розроблення нових тестів для вимірювання інтелекту: «Короткий тест інтелекту» Кауфмана (А. Кауфман, Н. Кауфман), «Диферен-

ційна шкала здібностей» (1990), «Тест інтелекту немовлят» Феогена (1992), «Оцінювання вікового розвитку немовлят і дітей раннього віку» (1995). Розробляються діагностичні інструменти для вивчення ролі ситуацій у поведінці індивідів. Особлива увага приділялася аналізу людини у складних, стресових умовах. Було запропоновано питальники для діагностування посттравматичних стресових розладів, захисних механізмів тощо.

Сучасна психодіагностика набула статусу багатогалузевої науки. Створено багато психодіагностичних методик, кількість яких збільшується, застосовуються сучасні методи математики і фізики, а також засоби комп'ютерної психодіагностики. Вчені працюють над комплексною систематизацією і викладом психодіагностичних методів, розробляють концепцію психодіагностики — обґрунтовану, продуману систему, яка може стати основою класифікації психодіагностичних методик.

1.2. Предмет і завдання психодіагностики

Термін «психодіагностика» запровадив Г. Роршах для позначення процесу дослідження за допомогою створеного ним «Заснованого на перцепції діагностичного тесту». Паралельно з поняттям «психодіагностика» використовують термін «психологічне тестування». Спочатку під психологічним тестуванням розуміли будь-які вимірювання у психології, однак із розвитком тестів це словосполучення застосовують лише щодо вимірювання особливостей та когнітивних здібностей особистості.

Сутність психодіагностики як науки

Однозначного трактування предмета психодіагностики не існує. Психологи розглядають психологічну діагностику як науку про встановлення достовірного психологічного діагнозу (О. Бодальов, В. Століна); особливий вид психологічного експериментування, яке полягає у ранжуванні людей за психологічними і психофізіологічними ознаками, що дає змогу вивчати їх різноманітні психологічні і психофізіологічні риси (С. Рубінштейн, К. Гуравич,

П. Дерюгін, В. Дюк та ін.); сукупність методик і прийомів формування психологічного діагнозу оцінки (Л. Бурлачук, С. Морозов, С. Батигін, І. Дев'ятко та ін.); розділ психології, що вивчає принципи, методи і засоби психологічної оцінки (М. Шевардін).

Загальна психодіагностика розглядає закономірності прийняття валідних і надійних діагностичних суджень, правила «діагностичних умовиводів», за допомогою яких здійснюється перехід від ознак або індикаторів певного психічного стану, структури, процесу до констатації наявності і вираження цих психологічних «змінних». Вона охоплює сукупність правил застосування психодіагностичних інструментів, заснованих на знанні властивостей змінних, що вимірюються, і вимірювальних інструментів, а також етичних і професійних норм психодіагностичної роботи. Водночас психодіагностика досліджує мотивацію клієнта щодо обстеження і способи її підтримки, розробляє методи оцінювання стану обстежуваного загалом, способи повідомлення йому інформації без завдання шкоди, навик презентування інформації тощо.

Отже, більшість дослідників визнають психодіагностику галуззю психологічного знання, спрямованою на розроблення методів розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей, яка оперує тестами (стандартизованим мірилом індивідуально-психологічних особливостей) і якісними (не стандартизованими) оцінками особистості. Психодіагностику вважають частиною або особливим видом експерименту (К. Гуревич, С. Рубінштейн, В. Дюк); предмет психодіагностики — інструментом психологічного вимірювання, оцінки досліджуваного об'єкта (Л. Бурлачук, Р. Немов). Її також визначають як розділ психологічної науки, теоретичної дисципліни і сфери практичної діяльності психолога (О. Бодальов, В. Столін, М. Шевардін).

Психодіагностика (грец. psychē — душа і diagnostikos — здатність розпізнавати) — галузь психологічної науки, що розробляє теорію, принципи, інструменти оцінювання і вимірювання індивідуально-психологічних особливостей особистості, змінні соціального оточення, в якому здійснюється життєдіяльність особистості.

Специфічність психологічного вимірювання полягає в тому, що у процесі діагностики досліджуваний і психолог вступають у певні міжособистісні стосунки, які позначаються на результатах діагностики. На них впливають також стан і настрій досліджуваних, умови діагностування, тобто ергономічні чинники (шум, вібрація, освітленість

приміщення, де проходить дослідження, мікроклімат тощо, навіть те, зручно чи ні людині заповнювати реєстраційні бланки, працювати на комп'ютері або на апаратурі). Відповіді на питання і поведінка під час експерименту залежать від соціального статусу людини, її статусу в групі в умовах колективного психодіагностування. Це уміння психолога адекватно побудувати діагностичний процес (психологічне оцінювання).

Психологічне оцінювання у психодіагностиці

Першими про психологічне оцінювання почали вести мову американські психологи і психіатри, описуючи процедуру відбору осіб для розвідувальної та диверсійної діяльності («Оцінювання людини», 1942). У 70-ті роки ХХ ст. цей термін поширився у США, країнах Західної Європи, майже повністю витіснивши термін «психологічне тестування».

На відміну від психологічного тестування, що передбачає тільки застосування тестів, психологічне оцінювання є комплексним процесом, який передбачає звернення до різноманітних джерел інформації, завдяки чому можна отримати максимально повну картину функціонування особистості.

Психологічне оцінювання — процес систематизованого збирання інформації про особистість і особливості навколишнього середовища, на основі якого здійснюється прийняття відповідного поставленим завданням рішення (висновку).

Психологічне оцінювання виконують у такій послідовності: визначення предмету оцінювання; визначення мети оцінки; вибір критеріїв прийняття рішення; збирання даних; прийняття рішення і підготовка висновку; повідомлення інформації зацікавленим особам.

Систему оцінювання (вимірювання) оптимального (здорового) функціонування і життєвого успіху особистості позначають терміном «позитивне психологічне оцінювання». Воно ґрунтується на ідеях позитивної психології, зверненої передусім до сил і достоїнств людини (альтруїзм, сміливість, чесність, радість, здоров'я, відповідальність, гарний настрій тощо). Стандартизовані засоби (методики) їх оцінювання досі недостатньо розроблені. У галузі психологічного оцінювання домінує так звана негативна тенденція, що передбачає виявлення насампе-

ред «ненормальних аспектів функціонування» особистості за недостатньої уваги до навколишнього середовища. У моделі позитивного психологічного оцінювання (С. Лопес, К. Снайдер, Г. Раслусен, 2003) наголошують на збалансованості інформації про «силу і слабкість клієнта», звертають увагу на впливи навколишнього середовища та інші аспекти.

Однією з цілей психолога є *встановлення психологічного діагнозу* — оцінювання психологічного стану людини. Психодіагностика у психолого-педагогічному науковому дослідженні передбачає оцінювання психологічних властивостей і особливостей. Їх закономірні зміни окреслюються у гіпотезах, що перевіряються шляхом наукових досліджень. Психодіагностика спрямована на забезпечення прямих доказів існування цих властивостей, демонстрацію постульованих закономірностей їхньої зміни, на підтвердження залежності від тих змінних, які фігурують у гіпотезі.

Даними психодіагностики послуговуються також у прикладних дослідженнях для отримання переконливих доказів того, що в результаті пововведень у потрібному напрямі змінюються оцінювані психологічні особливості. Фахівець, що займається психологічним консультуванням, повинен поставити правильний діагноз, оцінити суть психологічної проблеми, а вже потім давати поради клієнту. Психолог спирається на результати індивідуальних бесід із клієнтом і спостереження за ним. Якщо психологічне консультування полягає у практичній роботі з клієнтом, наданні йому допомоги, фахівець для одночасного контролювання результатів своєї роботи додатково здійснює «вхідну» і «вихідну» психодіагностику, тобто констатує стан клієнта на початку консультування і після його завершення.

Психодіагностика важлива у практичній психокорекційній роботі. Переконатися в ефективності психокорекційних заходів повинен не тільки психолог або експериментатор, а й клієнт, якому необхідно отримати докази того, що в результаті здійсненої разом із психологом роботи в його психіці і поведінці відбулися позитивні зміни. Це підсилює психокорекційний ефект психологічного впливу. Віра в успіх — один із найважливіших факторів ефективності будь-якого терапевтичного впливу, тому нею повинен починатися і закінчуватися будь-який психокорекційний сеанс.

Психодіагностику застосовують у медичній психології, патопсихології, інженерній психології, психології

праці — скрізь, де потрібне точне знання про ступінь розвитку певних психологічних властивостей людини.

Багато спільного можна знайти у психодіагностиці та диференційній психології, особливо, якщо йдеться про предметні сфери дослідження. Розрізнити їх можна за тією ознакою, що перша зорієнтована на вимірювання індивідуальних відмінностей, а для другої характерне пізнання, проникнення у сутність причин і наслідків цих відмінностей.

Отже, психодіагностика поєднує науку про індивідуальні психологічні відмінності (диференційна психологія) і практику постановки психологічного діагнозу.

Завдання загальної психодіагностики

Психодіагностична практика потребує спеціальної підготовки. Усі знання, уміння і навички, якими повинен володіти психолог-діагност, дуже складні, тому передбачають поділ спеціалізацій у професійній підготовці відповідно до сформованого поділу праці між практичними психологами. Одні з них займаються переважно психодіагностикою, інші — психологічним консультуванням, ще інші — психологічною корекцією. Поділ праці і глибока спеціалізація у певній галузі психології, що включає як теоретичні знання, так і практичні навички, дають змогу досягти високого професіоналізму. Ігнорування цього призводить до нівелювання результатів як експериментальної, так і консультативної та психокорекційної роботи.

Як галузь психологічних знань, що розробляє і використовує на практиці різні психодіагностичні засоби, психодіагностика покликана виконувати такі завдання:

- визначення природи психічних явищ і можливість їх наукового оцінювання;
- з'ясування сформованих загальнонаукових підстав для кількісного оцінювання психологічних явищ;
- узгодження засобів психодіагностики із загальнонауковими, методологічними вимогами;
- вироблення методичних вимог до різних психодіагностичних засобів;
- дослідження вірогідності результатів практичної психодіагностики, що включають вимоги до умов проведення психодіагностики, засобів оброблення отриманих результатів і способів їх інтерпретації;

— обґрунтування основних процедур конструювання і перевірки науковості методів психодіагностики і тестів.

У різних галузях психодіагностики виникають специфічні завдання, що відрізняються від потреб загальної психодіагностики. Розмежують ситуації «клієнт» і «експертиза». У першому випадку людина звертається за допомогою до психолога, охоче погоджуючись на співпрацю, намагаючись виконати інструкції якнайточніше, не маючи свідомих намірів прикрасити себе чи фальсифікувати результати. У ситуації «клієнт» до діагностичного інструменту можна пред'являти лояльніші вимоги щодо його захищеності від фальсифікації внаслідок свідомої стратегії, ніж у ситуації «експертиза». Друга ситуація характеризується тим, що людина знає про експеримент, прагне витримати іспит, а тому свідомо контролює свою поведінку і відповіді так, щоб виглядати максимально вигідно (чи домогтися своєї мети навіть ціною симуляції).

Психодіагностичні завдання і ситуації психодіагностики загалом можна розрізнити залежно від того, хто і як використовуватиме діагностичні дані і яка відповідальність покладається на психодіагноста при виборі способів втручання у ситуацію обстежуваного. Існують такі психодіагностичні ситуації:

1) використання фахівцем-суміжником даних психодіагностики для постановки непсихологічного діагнозу або формулювання адміністративного висновку. Ця ситуація типова для сфери медицини. Лікар ставить медичний діагноз, а психолог робить висновки про специфічні особливості мислення, пам'яті, особистість хворого. Психолог не несе відповідальності ні за діагноз, ні за вибір способів лікування. Така схема використовується при психодіагностиці на запит суду, комплексній психолого-психіатричній експертизі, психодіагностиці професійної компетентності працівника або профпридатності працівника на запит адміністрації;

2) використання психологом даних для психологічного діагнозу, хоча втручання у ситуацію обстежуваного здійснюється фахівцем іншого профілю. Наприклад, при пошуку причин шкільної неуспішності діагноз має психологічний (чи психолого-педагогічний) характер, а роботу з його корекції проводять інші вихователі;

3) використання психологом даних для психологічного діагнозу, на основі якого (або на основі дій його колеги-психолога) розробляються шляхи психологічного впливу.

Наприклад, ситуація психодіагностики в умовах психологічної консультації;

4) використання обстежуваним діагностичних даних з метою саморозвитку, корекції поведінки тощо. У цій ситуації психолог несе відповідальність за коректність даних, за етичні, онтологічні аспекти діагнозу і частково за використання діагнозу клієнтом.

Тісного взаємозв'язку між завданням і психодіагностичним методом не існує. Якщо психодіагностичні дані використовує фахівець-суміжник для непсихологічного діагнозу або психолог для постановки психологічного діагнозу, тобто коли втручання здійснює фахівець іншого профілю, припускають стандартизацію, послуговуються об'єктивними тестами і тестами-опитувальниками, які засновані не на психологічних категоріях, а на категоріях (системі понять) замовника (наприклад, «Мінесотський багатфакторний особистісний опитувальник» (MMPI) і його модифікації).

За використання даних психологом для психологічного діагнозу інформація найчастіше призначена для регулювання тактики практичної роботи психолога, частіше використовуються ідеографічні техніки, проєктивні і діалогічні методи. Якщо діагностичні дані використовує обстежуваний з метою саморозвитку, то головною вимогою до методів є простота у перекладі одержуваних за їх допомогою даних для самих обстежуваних.

Отже, психодіагностика є важливою складовою психологічної науки, своєрідним містком між теорією і практикою. Теоретична складова психодіагностики дає уявлення про сутність досліджуваного явища, його змістові компоненти, а практична — про способи їх виявлення, діагностування. Виокремлення теоретичної і практичної складових є досить умовним, однак така умовність дає змогу детальніше конкретизувати ті завдання, які розв'язує психодіагностика як галузь психологічної науки.

1.3. Характеристика психодіагностичного методу

Психологічні закони і закономірності розкриваються на основі аналізу дослідних даних, для здобування яких використовують різні методи дослідження. Надійність і

придатність методів дослідження свідчить про ступінь вірогідності отриманої за їх допомогою інформації. Методи класифікують за певними критеріями (наприклад, загальнонаукові: спостереження, експеримент; конкретно-психологічні: поперечні зрізи, лонгітюд, клінічний метод тощо). Для вимірювання індивідуально-психологічних особливостей особистості, отримання різнобічної інформації про її розвиток застосовують спеціальні психодіагностичні методи.

Сутність методології, методу, методики психодіагностики

Усі науки ґрунтуються на методології як системі науково і соціально апробованих принципів (правил) і нормативів пізнання дійсності, її об'єктивних законів і є формою теоретичного осмислення принципів пізнавальної діяльності, виділення в ній умов, структури і змісту знання, а також шляхів, які ведуть до істини. Реалізується методологія на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому рівнях. Філософський і загальнонауковий рівні пов'язані з філософсько-теоретичними основами і мають світоглядний характер. Саме ці рівні методології визначають психологічний напрям, або школу (психоаналіз, біхевіоризм, гештальтпсихологія, гуманістична психологія, вітчизняна діалектико-матеріалістична позиція тощо).

Конкретно-науковий рівень пов'язаний з розробленням методу, тобто форми практичного і теоретичного освоєння дійсності, системи засобів, прийомів, принципів, підходів, які застосовує конкретна наука для вивчення свого предмета. Ця система поєднує як універсальні, так і притаманні кожній науці елементи. З вибору методу починається окремий акт дослідження, тому що він дає змогу виокремити предмет вивчення, сформулювати проблему, окреслити процес дослідження, оскільки метод концентрує накопичене знання.

Будь-який метод повинен бути втілений на практиці. Таку можливість йому дають окремі методики, за допомогою яких дослідник отримує емпіричні дані. Методики психодіагностики є інструментами, за допомогою яких дослідник вивчає досліджуваного. До них належать різноманітні тести, питальники тощо.

Психодіагностичний метод

Дослідження у психодіагностиці підпорядковане методології науки — системі принципів побудови і способів організації наукового дослідження. Ці методологічні принципи втілюють неекспериментальний, експериментальний і психодіагностичний дослідницькі методи.

До *неекспериментального методу* належать різні види (методики) спостережень, бесіди та метод вивчення продуктів діяльності. Суть *експериментального методу* полягає у цілеспрямованому створенні умов, які забезпечують активний вияв досліджуваного фактора (змінної) і реєстрацію змін, а також можливість активного втручання експериментатора у ситуацію дослідження і діяльність досліджуваного. Цей метод детально вивчається в експериментальній психології. Деякі вчені (Л. Бурлачук) наголошують на виділенні ще одного — психодіагностичного — методу, що має певні особливості і узагальнює багато конкретних методик, зокрема тести.

Психодіагностичний (грец. *psychē* — душа і *diagnostikos* — здатний розпізнавати) *метод* — спосіб дослідження, що дає змогу отримувати точні кількісні і якісні характеристики досліджуваних індивідуальних психічних властивостей особистості з дотриманням основних вимог розроблення і використання діагностичних методик — норми, надійності та валидності.

Основною особливістю психодіагностичного методу є його вимірювально-дослідна спрямованість, завдяки якій кількісно (і якісно) кваліфікується досліджуване явище.

Психодіагностичний метод конкретизується в суб'єктивних, проєктивних, об'єктивних підходах, які охоплюють відомі методики (рис. 1.1).

За *суб'єктивного підходу* діагностування здійснюється на основі відомостей, які досліджуваній повідомляє про себе, тобто самоопишу (самооцінювання) особливостей особистості, стану, поведінки у певних ситуаціях. Діагностування проводять за допомогою численних особистісних опитувальників, опитувальників стану і настрою, думок, а також опитувальників-анкет тощо.

Проєктивний підхід полягає у діагностуванні на основі аналізу особливостей взаємодії із зовнішньо-нейтральним, знеособленим матеріалом, який через невизначеність (слабоструктурованість) стає об'єктом проєкції. До методів проєктивного підходу належать моторно-експресивні, перцептивно-структурні і аперцептивно-динамічні (С. Розенцвейг, 1964).

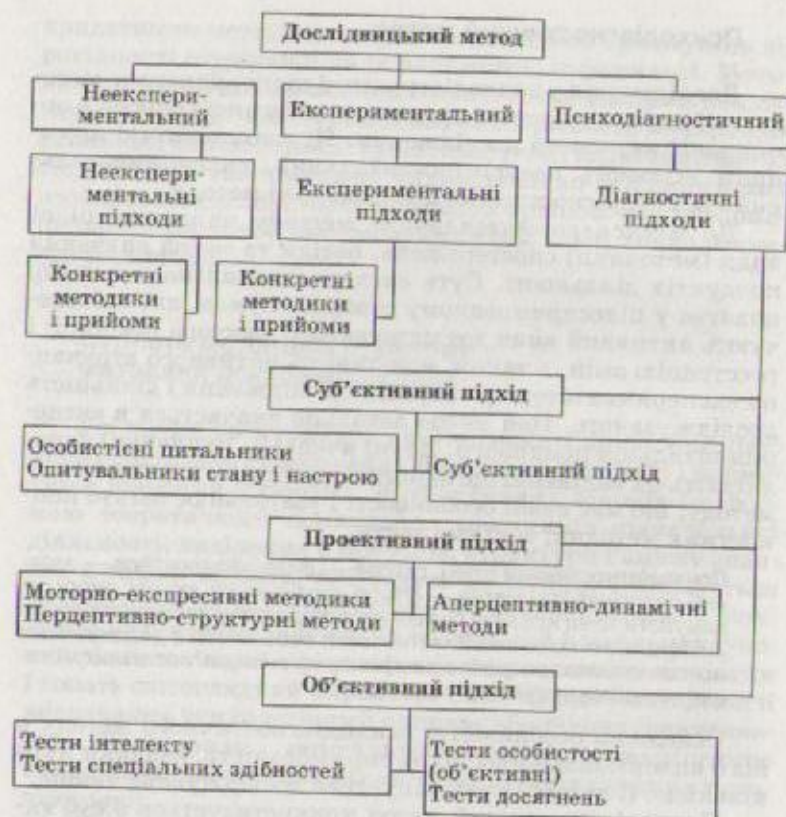


Рис. 1.1. Ієрархічна структура методів дослідження у психології

Об'єктивний підхід передбачає, що діагностування здійснюється на основі успішності (результативності) і способу (особливостей) виконання діяльності. Він охоплює методи діагностики особистісних якостей (спрямовані на «вимірювання» інтелектуальних особливостей особистості); тести інтелекту (встановлюють рівень її інтелектуального розвитку); тести спеціальних здібностей (призначені для вимірювання рівня розвитку окремих складових інтелекту і психомоторних функцій, що забезпечують ефективність у вузьких сферах діяльності); тести досягнень (визначають ступінь володіння певними знаннями, вміннями і навичками).

Кожен підхід використовує схожі методики, між якими немає чітких меж.

Зведені в єдину систему об'єктивні, суб'єктивні і проєктивні методики дають змогу психологу-практику динамічно і оперативно виконати свою роботу відповідно до можливостей і рівня поставленої психодіагностичної задачі, а психологу-початківцю допомагають отримати відносно повну узагальнену і систематизовану інформацію про психологічні засоби оцінювання суб'єкта і його діяльності.

У процесі вибору необхідного методу, методики пріоритетне значення має такий критерій як предмет дослідження. Лише після того, як психолог визначить предмет психологічного вивчення, він може обрати інструмент оцінювання психологічних явищ, зваживши на його методологічні і технологічні особливості.

1.4. Тест як основний психодіагностичний інструмент

Психологія розглядає тест як основний інструмент психодіагностичного обстеження, призначений для встановлення психологічного діагнозу шляхом вимірювання кількісних і якісних психологічних відмінностей.

Тест (англ. test — проба, випробування, перевірка) психологічний — сукупність стандартизованих, стимулюючих певну форму активності, іноді обмежених часовими межами завдань і питань, результати яких піддаються кількісному і якісному оцінюванню і дають змогу встановити індивідуально-психологічні відмінності особистості.

Психологічний тест є ефективним за його відповідності таким основним вимогам: застосування шкали інтервалів, надійність, валідність, дискримінативність, наявність нормативних даних або можливість опису з високою точністю за моделлю Раша і їй подібними, а в індивідуально-орієнтованих тестах — наявність критеріїв, встановлених експертами.

Отже, тест є інструментом, який дає змогу за короткий період часу і незначних матеріальних затрат отримати максимально об'єктивну і повну інформацію про досліджуваного. Однак для забезпечення досягнення цієї мети тест повинен відповідати комплексу основних психометричних вимог.

Класифікація і характеристика тестів

Тести класифікують за різними ознаками. Поширення набув технологічний підхід до класифікації (С. Розенцвейг), заснований на виявленні рівня об'єктивності отримання та інтерпретації психологічних даних, як найпродуктивніший (табл. 1.1). Ця класифікація охоплює основні методики, які застосовують на практиці. За способами отримання інформації для психодіагностування тести поділяють на об'єктивні, суб'єктивні та проєктивні.

Таблиця 1.1

Узагальнена класифікація психодіагностичних методів

Методики	Основа діагностики	Види тестів (методик)
1	2	3
Об'єктивні	Результативність і спосіб виконання діяльності (особливості)	Тести особистості (особливості інтелекту). Тести дії (цільові особистісні тести). Тести ситуаційні (ухвалення рішення в ситуації). Тести інтелекту (рівень розвитку інтелекту). Тести здібностей. Тести досягнень. Критеріально-орієнтовані тести
Суб'єктивні	Інформація, надана досліджуваным про самого себе	Особистісні і спеціальні питальники. Характерологічні питальники. Мотиваційні питальники. Емоційно-вольові питальники. Комунікативні питальники. Анкети. Актуальні і ретроспективні інтерв'ю. Біографічні методики. Опис власної поведінки у визначених ситуаціях. Герменевтичні методики (бесіда, спостереження)
Проєктивні	Слабоструктурований стимульний матеріал, що доповнює досліджуваным, проєктуючи власну особистість	Конститутивні (структурування, оформлення стимула, додання змісту) тести. Конструктивні тести (створення з оформлених деталей осмисленого цілого). Інтерпретаційні тести (думання якої-небудь події, ситуації).

Закінчення таблиці 1.1

1	2	3
		Катартичні тести (здійснення ігрової діяльності в організованих умовах). Експресивні тести (малювання на вільну чи задану тему). Імпресивні тести (перевага одних стимулів над іншими). Адитивні тести (завершення речень, розповіді, історії, ситуації). Семантичні тести (емоційне ставлення до об'єкта як вираження особистісного змісту)

Об'єктивні методики. Вони засновані на уявленні про можливість вимірювання результативності, способу і особливостей виконання діяльності людини. Успішність людини (її оцінка в балах) залежить від кількості правильно розв'язаних завдань, часу, витраченого на цю дію, помилок тощо.

Характеристика досліджуваних за даними об'єктивних тестів може бути отримана з огляду на особливості проведення дій і досягнення ними певного критерію або норми. Оцінку особливостей дії отримують шляхом порівняння темпу або результату дій досліджуваних при виконанні специфічної діяльності з встановленим еталоном, який має відомі характеристики. Оцінювання рівня дій здійснюється через порівнювання результату з нормативними або критерійними оцінками. У методиці пропонують завдання, що відображають цілісну структуру досліджуваної діяльності. Рівень розвитку досліджуваного (рівень уміння, навичок, функції) оцінюється за кількістю розв'язаних завдань або виконаних дій за одиницю часу.

Об'єктивні тести поділяють на тести особистості і тести інтелекту.

Тести особистості. Ці тести призначені для виявлення і оцінювання особливостей ментальних здібностей або інтелекту. Їх поділяють на тести дії (цільові особистісні тести) і ситуаційні тести, за якими оцінюють прийняття рішення досліджуваним в експериментальній (специфічній) ситуації.

До *тестів дії* (цільових особистісних тестів) зараховують: тест структури інтелекту (Р. Амтхауер, 1953), модифікація — «Методика дослідження особливостей мислення» (МІОМ); «Прогресивні матриці Равена» (Дж.-К. Равен,

1936) — оцінювання особливостей і рівня інтелекту; «Візуально-моторний гештальт-тест» — оцінювання зорово-моторної координації (Л. Бендер, 1938); «Тест візуальної ретенції» — оцінювання зорової пам'яті (А. Бентон, 1952); «Тест Виготського — Сахарова» — оцінювання формування понять в дітей і методик, призначених для оцінювання пам'яті дорослих (Л. Виготський; Л. Сахаров, 1927); «Шкала пам'яті Векслера» — WMS (Векслер, 1946); «Коректурна проба» — оцінювання концентрації і стійкості уваги (Б. Бурдон, 1895); «Тест пам'яті Мейлі» — оцінювання зорової, слухової пам'яті (Мейлі, 1969); «Шкала оцінки Озерецького» — оцінювання рухових умінь і окремих компонентів моторики (М. Озерецький, 1923); тест «Спіраль» — оцінювання рухових функцій; тест «Линеограми» — оцінювання перемикування уваги, пластичності розумових функцій; «Складна реакція з вибором» (СРВ) — оцінювання уваги, короткочасної пам'яті, комбінаторних здібностей; що визначає здатність до абстрагування; тест «Комбінаторні здібності»; тест «Кількісні відношення» — оцінювання логіко-математичних здібностей; тест «Встановлення закономірностей» — оцінювання уваги, пам'яті, логічного мислення; тест «Узори» — оцінювання уяви; тест «Фігури» — оцінювання образної пам'яті; тест «Червоно-чорні таблиці» — оцінювання переключення уваги; тест «Переплутані лінії» — оцінювання стійкості уваги; тест «Сенсорно-моторна координація»; тест «Інформаційний пошук» — оцінювання короткочасної пам'яті, уваги; тест «Слухо-мовна пам'ять»; тест «Словник» — дослідження індивідуального тезауруса, кругозору досліджуваних; тест «Умовиводи» — оцінювання логічного мислення; тест «Компаси» — оцінювання просторової уяви.

До *ситуаційних тестів* належать методика «Дилема вибору» (Н. Коган, М. Воллелч), за якою оцінюють стратегію поведінки досліджуваного і прогнозують його стиль прийняття рішення на основі вибору і опису ним 12 життєвих ситуацій; «Метод послідовної динамічної оцінки» — МПДО (В. Шведін, 1989); автоматизовані діагностичні ситуаційні ігри «Тест», «Ритм», що складаються із семи субтестів, що оцінюють стан, інтелект і результативність спеціфічної гри (І. Носс, Є. Суслов, 1990).

Тести інтелекту. Призначені вони для оцінювання рівня розвитку ментальних здібностей, інтелекту суб'єкта. Ці методики охоплюють тести здібностей, тести досягнень і критерійно-орієнтовані тести.

До *тестів здібностей* належать: «Шкала вимірювання інтелекту Векслера» — WAIS (Д. Векслер, 1946); «Тест культурно-вільного інтелекту» — CFIT (Р.-Б. Кеттел, 1958); «Психологічні профілі Россолімо» (Г. Россолімо, 1909); «Шкала розумового розвитку Стенфорд — Біне» (Л. Термен, 1916) для вимірювання коефіцієнта розумової адатності; «Батарея тестів загальних здібностей» — GATB; «Шкільний тест розумового розвитку» — ШТРР, за допомогою якого оцінюють рівень розвитку інтелекту у школярів 6—8 класів.

Тести досягнень є найпоширенішими при психологічному відборі персоналу. Основною метою цих методик є оцінювання досягнутого людиною рівня компетентності у певній галузі. Проблемним залишається саме виявлення внутрішніх психологічних факторів діяльності, тобто того, за рахунок чого досягається результат. Ця група методик охоплює тести «Арифметичний рахунок», за допомогою якого досліджуються арифметичні здібності; «Шкала приладів», що оцінює ступінь орієнтованості досліджуваних за показаннями приладів; «Координати», що дає змогу виявити і оцінити операторські вміння та навички просторової орієнтації.

Критерійно-орієнтувальні тести є нечисленною групою психодіагностичних засобів, що допомагають виявляти рівень сформованості пізнавальної структури особистості у зіставленні з деяким об'єктивним (навчальним або діяльним) критерієм. Ступінь сформованості дії відображається у результатах розв'язання стимулюючих завдань. Такими методиками можна вважати: тести вивчення інтелектуальних здібностей, що складаються з чотирьох субтестів — «Аналіз рельєфу місцевості», «Аналіз емоційного стану за мімікою обличчя», «Аналіз газетних політичних текстів» і «Оволодіння порядком та правилами віддачі наказів» (І. Жильников, 1990); тест «Визначення здібності до навчання» — ОСО (І. Носс, 1990); тест-технологія «Семантичний аналіз діяльності» — САД (І. Носс, 1990), що дає змогу вимірювати характеристики психічної діяльності людини у процесі навчання; «Тест адекватних характеристик об'єкта» — ТАХО (І. Носс, 1992).

Суб'єктивні методики. Суб'єктивність цих методик визначається не протиставленням певному об'єктивному виміру, а тим, що психологічне вимірювання здійснюється на основі особистої інформації, наданої досліджуваним. Вплив суб'єктивного фактора на кінцевий результат помітніший, оскільки відповіді досліджуваного більше за-

лежать від його настрою, стану, рівня інтелекту, розуміння теми опитування і змісту питання. Тому питальники формуються з урахуванням захисту від суб'єктивного фактора. Суб'єктивні методики можна поділити на кілька видів. До першого виду належать особистісні та спеціальні опитувальники, анкети, інтерв'ю, метод опису власної поведінки у певних ситуаціях, методики герменевтики тощо.

Особистісні та спеціальні опитувальники, анкети, інтерв'ю. Ці методи призначені для збирання, оброблення й інтерпретації відповідей досліджуваних у формі багатоваріантного, дихотомічного або відкритого переліку питань-тверджень щодо однієї або кількох тем. Як правило, переліки будуються за принципом прямого або непрямого опитування.

Прямі опитувальники й анкети не дають змоги уникнути суб'єктивізму і застосовуються в ситуаціях, коли досліджувані не прагнуть приховати істину або їх особистісні особливості мало позначаються на відповідях.

Непрямі опитувальники містять питання, що відображають похідну другого або третього порядку істинної ознаки досліджуваного явища, тобто питання тесту відображають лише прихований зміст теми, що цікавить дослідника. Наприклад, дослідження шизоїдної акцентуації характеру в клінічних питальниках вимагає отримання оцінки ступеня аутизації суб'єкта, тобто однією з ознак другого порядку шизоїдності є аутизм. Ознакою третього порядку аутизму є небажання людини перебувати в галасливих, багатолюдних компаніях. Отже, питання в тесті може мати таку редакцію: «Ви любите бути на веселих, галасливих вечірках?».

Особистісні питальники й анкети найпоширеніші в практичній психології. Вони прості у застосуванні, обробленні та інтерпретації, хоча деякі мають відносно низьку надійність і валідність.

До цієї групи належать тести, що досліджують особливості характеру людини, — *характерологічні опитувальники*: «Міннесотський багатоаспектний особистісний питальник» — MMPI (С. Хатгей, Дж. Маккінлі, 1940); «Особистісний питальник Бехтеревського інституту» (ЛОБІ) — діагностика хворих із хронічними і соматичними захворюваннями (1983); «Мічиганський скринінг-тест алкоголізму» — раннє виявлення алкоголізації (М. Селзер, 1971); «Патохарактерологічний діагностичний опитувальник» (Е. Лічко, 1970); питальник «Шістнадцять осо-

бистісних факторів» — 16-PF (Р.-Б. Кеттел, 1950); «Питальник Шмішека» — оцінювання типів акцентуації (Г. Шмішек, 1970); «Тест гумористичних фраз» — ТГФ — оцінювання особистісних особливостей людини, пов'язаних із розумінням гумору (А. Шмелев, В. Болдирева, 1982); «Опитувальник самоставлення» — дослідження комплексу факторів самоставлення (В. Столін, 1985); «Особовий питальник Айзенка» — EPI-63; EPQ-69 (Г.-Ю. Айзенк, С. Айзенк, 1963, 1969); «Характерологічні акцентуації особистості і нервово-психічна нестійкість» (Д. Шпаченко, 1986); «Методика різнобічного дослідження особистості в модифікації MMPI» (розробка НДІ ім. В. Бехтерева); багаторівневий особистісний питальник «Адаптивність» (А. Маклаков, С. Чермянін, 1990); «Питальник саморозкриття» — модифікація питальника С. Джуларда (С. Джулард, 1958); «Питальник Кейрсі» — оцінювання типових способів поведінки і особистісних характеристик (1995); «Психодіагностичний тест» (ПДТ) (розроблений на основі MMPI, 16-PF) (В. Мірошників, Л. Ямпольський, 1985); «Анкета прогноз» (А. Баранів, С. Чермянін); «Опитувальник Стреляу» (Я. Стреляу, адаптація МДУ, 1987) — визначення типу темпераменту.

Опитувальники мотивацій призначені для дослідження мотиваційної сфери людини. До них належать: «Опитувальник потреби в досягненні» — оцінювання особливостей мотивації досягнення (Ю. Орлов, 1978); «Шкала мотивації досягнення» (Т. Гесьме, Р. Нігард, 1970); «Шкала досягнень з перевагою ризику» (А. Мехраб'ян, 1968); «Опитувальник Херманса» — оцінювання мотивації у дітей 10—16 років (1971) і дорослих (1976) (Х. Херманс, 1970); «Диференціально-діагностичний опитувальник» — ДДО — оцінювання спрямованості особистості (С. Климов, 1972); «Професійно-особистісний опитувальник» — оцінювання військово-професійної спрямованості молоді (П. Петров, А. Ростунов, 1985); «Особистісний орієнтаційний опитувальник», модифікації — «Особистісна спрямованість», «Ціннісні орієнтації особистості», «Орієнтувальна анкета» (М. Басс; адаптація В. Смекал, М. Кучер, ЧССР, публ. 1977); «Шкала оцінки мотивації до досягнення мети» (Т. Елерс); «Методика оцінки мотивації до уникнення невдачі» — самозахист (Т. Елерс; адаптація М. Котик, 1981); «Питальник мотивації схвалення» (Д. Краун, Д. Марлоу, адаптація: В. Марішук та ін., 1984); «Методика для вимірювання мотивації афіліації» (А. Мехраб'ян); «Методика діагностики ціннісних орієн-

тації» (М. Рокич); «Особистісний питальник мотивації» (Б. Кулагін, 1981); «Питальник особистісних орієнтацій» (адаптація МДУ, 1987).

Опитувальники оцінювання емоційно-вольових якостей використовують для дослідження емоційно-вольової сфери людини: «Шафи вияву тривожності» — MAS (Ж. Тейлор, 1953); «Шкала локус-контролю» — Locus Control Scale (Дж. Роттер, 1950); «Питальник рівня суб'єктивного контролю» — РСК (Є. Бажин, О. Голинкіна, О. Еткінд, 1984); «Тест-питальник суб'єктивної локалізації контролю» — СЛК (С. Пантелєєв, В. Столін); «Питальник вольового самоконтролю» — ВСК (А. Зверков, Е. Ейдеман); «Методика дослідження комунікативної особистісної тривожності» — КОТ; «Шкала реактивної і особистісної тривожності» — ШРОТ (Ч. Спілбергер, 1966, адаптація: Ю. Ханін, 1976); «Тест диференціальної самооцінки функціонального стану» — САН (В. Доскін, Н. Лаврентьева, П. Мірошников, В. Шарай, 1977); «Питальник самооцінки емоційного стану» (А. Весман, Д. Рікс); «Методика дослідження ставлення до себе» — Q-сортування (1990); «Методика оцінювання впевненості у собі» (С. Рейзас, публ. в 1990); «Тест-питальник самоставлення» — ПСС (В. Столін, С. Пантелєєв, 1987); «Шкала ризику» — RSK — оцінювання тенденції до ризику в умовах фізичної небезпеки (Г. Шуберт).

Опитувальники оцінювання комунікативних якостей використовують для дослідження таких якостей особистості, як товариськість, уміння організовувати і керувати людьми, а також міжособистісних стосунків у групі: «Комунікативні та організаторські схильності» — КОС (В. Синявський, В. Федорошин); «Загальна здатність до управлінської діяльності» — ЗЗУД (Л. Кудряшова, 1986); анкета «Міжособистісна діагностика стилю взаємодії» — МДСВ, або «Оцінювання типів реагування у конфліктних ситуаціях» (К. Томас); «Оцінювання ціннісно-орієнтаційної єдності» — ЦОЄ — рангування якостей об'єктів — оцінювання ціннісно-орієнтаційної єдності як міри подібності оцінок (А. Петровський, 1979); питальник «Методика соціально-психологічної самоатестації колективу» (Р. Немов, 1982); «Методика визначення рівня соціально-психологічного розвитку колективу» (Р. Немов, 1980); «Методика для вивчення соціально-психологічного клімату первинного виробничого колективу» (А. Лутошкін, 1977); «Експрес-методика діагностики соціально-психологічного клімату» (А. Шалито, О. Михалюк, 1990); «Методика

діагностики соціально-психологічного клімату» (Б. Паригін, 1981); «Методика оцінювання психологічної атмосфери у групі» (Ф. Фідлер, адаптація: Ю. Ханін, 1980); «Методика оцінювання задоволеності від належності до групи» (А. Головановський, 1980); «Питальник задоволеності працею» (В. Захаров, 1982); «Питальник для вивчення привабливості праці» — ППР-1 (В. Снетков, 1990); «Методика оцінювання задоволеності груповим членством» (Р. Кричевський, М. Смір'янова); «Методика міжособистісної діагностики» — ІСЛ (Т. Лірі, Р. Лафорж, Р. Сакзек); «Методика діагностики виробничого конфлікту» — присвоєння об'єкту певного кольору (С. Шурлін); «Соціометрія» (Дж. Морено, 1951).

Метод опису власної поведінки у певних ситуаціях. За допомогою цих методів досліджують поведінку людини в типових або нетипових екстремальних ситуаціях. Ситуація, на думку розробників тестів, є об'єктивно-особистісним зрізом життєдіяльності людини, одиницею психологічного аналізу і містить концентроване відзеркалення особистості суб'єкта. Прикладами такого підходу є методи дослідження та інтерпретації творів досліджуваних на тему спогад, а також «Метод послідовної динамічної оцінки» — МПДО (В. Шведін, 1989).

Методики герменевтики. Суть їх полягає в нетрадиційному переживанні дослідником стану досліджуваного, коли психолог «входить в образ» досліджуваного і «зсередини» за допомогою певних ознак, що відображають життєдіяльність індивіда, прагне зрозуміти мотивацію і зміст його вчинків. Такими методиками є: фізіогномічне спостереження; оцінювання структури репрезентативної системи людини (формалізація І. Носса, 1995) у вигляді формалізованого фрагмента нейролінгвістичного програмування (Р. Бендлер, Дж. Грюндер); фізіогномічне оцінювання особистості — ФОО (формалізація І. Носса, 1996); клінічна психресна бесіда; цілеспрямоване спостереження.

Проективні методики. Психологічне вимірювання із застосуванням проектних методик здійснюється на основі інтерпретації результатів діяльності досліджуваного за допомогою слабоструктурованого стимулювального матеріалу, який людина доповнює, проектуючи таким чином свою особистість. Існує кілька видів проективних методик: конститутивні, конструктивні, інтерпретаційні, картатичні, експресивні, імпресивні, адитивні, семантичні.

Конститутивні проективні методики. Вони передбачають структурування, оформлення стимулів і надання

їм певного значення. До конститутивних методик належать: «Словесний тест асоціації» (стимул-слово — асоціація-слово) (Ф. Гальтон, 1879); «Тест Роршаха» — проєктування особистості через бачення образів у нечітких чорно-білих плямах (Г. Роршах, 1921); «Тест ранжування картин» — розташування картинок у певній послідовності і складання розповіді (С. Томкінсон, 1957); тест «Словник» — дослідження індивідуального тезауруса і світогляду.

Конструктивні проєктивні методики. Ці методики спрямовані на створення з оформлених деталей осмисленого цілого, ними є: «Тест Світу» (М. Ловенфельд, 1939); «Q-класифікація» — дослідження уявлень про власне Я і оточуючих людей — сортування карток із рисами за близькістю до рис оцінюваного обличчя (В. Стефансон, 1953).

Інтерпретаційні проєктивні методики. Досліджуваним пропонують прокоментувати будь-яку подію або ситуацію. До таких методик належать: «Тест тематичної аперцепції» — ТАТ (Х. Морган, Г.-А. Мюррей, 1935); тест «Склади картину-історію» — MAPS (Е. Шнейдман, 1947); «Тест тривимірної аперцепції» (Д. Твічел-Ален, 1947); «Тест (техніка) об'єктних відношень» (Філліпсон, 1955); «Тест на інтуїцію» (Е. Френч, 1955); «Символічний тест аранжування» (Т. Кан, 1955); «Проєктивні картинки Пікфорда» (Пікфорд, 1963); «Методика керованої проєкції» — дослідження особливостей самоставлення (В. Столін, 1982).

Катартичні проєктивні методики. Вони передбачають здійснення ігрової діяльності в організованих умовах. Однією із катартичних методик є психодрама Дж. Морено (1946). Прикладами таких методик є: «Відкрий себе через музику» (призначена для визначення того, як вперше прослуханий твір впливає на дитину, які почуття, емоції, переживання у неї викликає); «В гостях у казки» (дає змогу з'ясувати рівень досягнення катарсису через створення учнями казки за прослуханою розповіддю); «Море гойдається — раз...» (призначена для визначення в учнів здатності «вживатися» у запропонований образ, проникати і осмислювати їх емоційний стан). Існують також такі варіанти катартичних методик, де досліджувані діють опосередковано, проєктуючи свої риси і реакції на предмети-замінники, зокрема «Тест ляльок» (А. Вольгман, 1851), де дітей просять розіграти з набором ляльок різні сцени (наприклад, сварку з братом) або спектакль на задану тему. Тест «Неіснуюча тварина» (М. Друкаревич), у якому про-

понується намалювати невідоме людям звірятко, дає змогу оцінити особистість досліджуваного.

Експресивні проєктивні методики. Сутність їх полягає у створенні досліджуваним малюнків на вільну або задану тему: комплекс графічних тестів, створених на основі досліджень Г. Ріда і типології К. Юнга (1921); «Малюнок людини» (Ф. Гудінаф, 1926; модифікація Д. Харріса в 1963); «Тест-мозаїка Ловенфельда» (М. Ловенфельд, 1930); «Міокінетичний психодіагноз Міра-і-Лопеца» (Е. Міра-і-Лопец, 1940); «Малюнок сім'ї» (В. Вулф, 1947); тест «Дім — Дерево — Людина» (Дж. Бак, 1948); «Малюнок людини» (К. Маховер, 1949); тест «Дерево» (К. Кох, 1949); «Графічний тест Аронсона» (Е. Аронсон, 1958); тест «Конструктивний малюнок людини з геометричних фігур» (Е. Махоні, А. Лібін, 1989); кримінально-асоціативна символіка — КАС; тест «Неіснуюча тварина»; психографологічні технології та інтерпретації.

Імпресивні проєктивні методики. Ґрунтуються ці методики на виявленні переваги одних стимулів над іншими. До таких методик зараховують «Тест Сонди» і «Тест вибору кольору Люшера» (М. Люшер, 1948).

Адитивні проєктивні методики. Визначають вони техніку аналізу процесу завершення речення, розповіді, історії або ситуації, наприклад: «Методика малюнкових фрустрацій Розенцвейга» — Тест Р-Ф (С. Розенцвейг, 1942); «Інсайт-тест» (Е. Саргент, 1944); «Тест атитюдів дітей» (Д. Каган, Д. Лемкін, 1960); тест «Завершення речення» (Г. Еббінгауз, 1897; А. Пейн, 1928); тест «Рука» (В. Врайклін, З. Піотровський, Е. Вагнер, 1962); «Багато-мірний малюнковий тест» — MDDT (Р. Бліх, 1968); «Системний тест сім'ї» — FAST (Т. Герінг, І. Вілер, 1986); «Формалізований тест фрустрацій» — ФТФ (І. Носс, 1994).

Семантичні проєктивні методики. Ці методики виявляють емоційне ставлення людини до досліджуваного об'єкта як вираз особистісного значення. До цієї групи належать: «Семантичний диференціал» — СД (Ч. Осгуд, 1952—57); «Техніка репертуарних решіток Келлі» (Г. Келлі, 1955); «Метод семантичного радікала» (А. Лурія, О. Виноградова, 1959); «Невербальний семантичний диференціал» (Ч. Осгуд, 1962); «Окремі семантичні диференціали» (Дж. Керрол; М. Уїш, 1969); «Метод класифікації» — «сортування» (Дж. Міллер, 1971); «Метод суб'єктивного шкалювання» (Р. Вудворс, Г. Шлосберг, 1971); семантичний диференціал «Вожого Откровення» — СДО (І. Носс, 1994).

Відповідно до особливостей інтерпретації виконання виокремлюють тести, орієнтовані на статистичну норму і критеріально-орієнтовані (КОрТ).

Тести, орієнтовані на статистичну норму. Процедура їх розроблення передбачає встановлення норм виконання через попереднє тестування репрезентативної вибірки осіб, для яких ці тести призначені. При цьому виокремлюють діапазон тестових балів, характерний для низького, середнього і високого рівнів розвитку психічної властивості чи функції. Потім результати досліджуваного порівнюють з даними, отриманими при тестуванні вибірки. Завдання, зорієнтовані на статистичну норму, підбирають так, щоб результати їх виконання вибіркою наближалися до кривої нормального розподілу Гаусса (рис. 1.2):

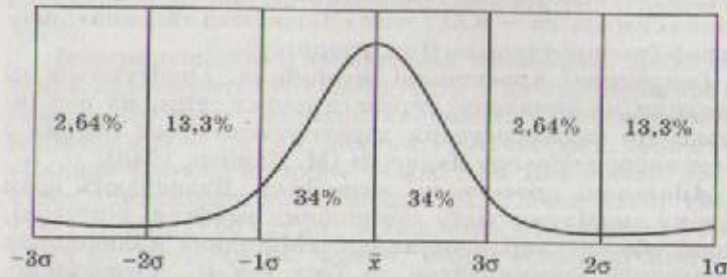


Рис. 1.2. Крива нормального розподілу статистичних даних

Опис розподілу результатів можна здійснити за допомогою таких двох показників: середнє арифметичне (X):

$$X = \frac{\sum N}{n},$$

де $\sum N$ — сума отриманих результатів, n — кількість членів вибірки; стандартне відхилення (σ):

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum d^2}{n-1}},$$

де $\sum d$ — сума значень усіх індивідуальних відхилень від середнього арифметичного.

Нормальним вважають такий розподіл результатів, за якого в межах одного стандартного відхилення перебуває

68% досліджуваних (тобто 34% менше середнього, 34% більше середнього). Тоді в межах двох стандартних відхилень залишиться 94,45% досліджуваних, а в межах трьох стандартних відхилень — майже усі (99,73%). Це необхідно для класифікації досліджуваних щодо всієї популяції.

Для зручності роботи «сирі» бали перетворюють на стандартні одиниці. Зберігаючи відносні позиції досліджуваних, змінюють середнє арифметичне і стандартне відхилення шляхом додавання деякої константи до кожної окремої величини. У психології поширене використання кількох таких шкал стандартних норм: «Шкала Т-величин» має середнє арифметичне 50 і стандартне відхилення 10; «Шкала коефіцієнта» інтелекту має середнє, що дорівнює 100, зі стандартним відхиленням 15.

Для інтерпретування цих показників беруть за основу те, що всі результати, які не виходять за межі ($x \pm \sigma$), перебувають у межах норми. Особи, які за тест інтелекту одержали значення IQ менше 85, перебувають нижче норми, а ті, чий результат більше 115, — вище норми. Результати від 115 до 130 інтерпретуються як «дещо вище норми», а від 130 до 145 — «значно вище норми». Відповідно класифікуються і результати, що знаходяться нижче норми.

Критеріально-орієнтовані тести (КОрТ). Вони не передбачають зіставлення даних досліджуваних з підсумками попереднього тестування вибірки. Точкою відліку обирають не нормальний розподіл, а встановлений обсяг вимог суспільства до психічного та особистісного розвитку людей. Цей узагальнений феномен виражається у розробленій укладачами сукупності конкретних критеріїв. Під час формулювання кожного такого критерію виокремлюють дві частини:

1) змістово-операційну, що характеризує особливості дій досліджуваних при виконанні тестових завдань («поисное», «обчислює», «ділить», «вибирає» тощо);

2) співвідносно-предметну, що детально описує певний фрагмент змісту знання, за матеріалами якого складені тестові завдання. Ця частина конкретизується при аналізі укладачами навчальних програм, освітніх стандартів, що входять до навчально-методичних посібників і вказівок.

Перша частина критерію визначає, як треба зробити роботу (як), друга — що слід зробити з призначеного для завдання (який матеріал).

Не кожен галузь знання можна послідовно формалізувати для вираження через сукупність критеріїв. КОрТ, як правило, розробляються для діагностики сформовано-

сті розумових дій, а також для контролю за станом знань, умінь і навичок тих, кого навчають. На думку А. Анастасі, у таких випадках їх застосування дає змогу здійснювати інтерпретацію з огляду на те, «що індивід може робити і що він робить, а не на те, як він виглядає на фоні інших». Більш поширеними є тести, інтерпретація виконання яких орієнтована на статистичну норму.

Тести розрізняють також за характером завдань, кількістю досліджуваних, часом виконання.

У психодіагностичній практиці широко застосовують особистісні питальники.

Особистісні питальники — питальники, спрямовані на вимірювання різноманітних особливостей особистості.

Прототипом сучасних особистісних питальників вважають розроблений Р. Вудвуртсом (1919) «Бланк даних про особистість», призначений для виявлення на військовій службі осіб із невротичною симптоматикою.

Завдання у них сформульовано як питання або твердження. Досліджуваний повинен дати письмові чи усні відповіді, повідомити інформацію про себе, висловити ставлення до проблеми, сформулювати думки. Такі питальники передбачають виконання досліджуваним суб'єктивного звіту. Від анкет особистісні питальники відрізняють спрямованість на вивчення психологічних особливостей; стандартизація процедур застосування та інтерпретації; опора на певну наукову концепцію, теорію; наявність норм виконання або відповідних критеріїв розвитку, щодо яких здійснюється стандартизація індивідуальних результатів; перевірка ступеня валідності і надійності.

Ці ознаки, а також творча постановка питань, що має діагностичну специфіку, ретельне розроблення контролю вірогідності і щирість відповідей («шкали неправди») дають змогу вважати їх «тестами-питальниками», а не методиками самоспостереження чи традиційного опитування. Прикладами таких тестів-питальників є «Мінесотський багатаспектний особистісний питальник» (MMPI) (С. Хатуей, Дж. Мак-Кінлі, 1940), який використовується дотепер; «Патохарактерологічний діагностичний питальник» (ПДО) (А. Лічко, 1970) для визначення психопатичного розвитку особистості та акцентуацій характеру; «Методика багатфакторного дослідження особистості Р. Кеттела» (16-PF) тощо.

Ефективне використання різноманітних тестів можливе за умови врахування багатьох чинників при їх виборі

для дослідження, серед яких найважливішими є: теоретична концепція, на якій ґрунтується конкретний тест, якість застосування, весь комплекс відомостей, обумовлених стандартними вимогами до психологічних тестів, дані про валідність та надійність тестів. Важливою є наявність інформації про соціальне середовище особистості, без якої неможливий прогноз, що зумовлює розроблення інструментів психодіагностики середовища.

Комп'ютеризовані і комп'ютерні психодіагностичні тести

Комп'ютерна психодіагностика у розвинутих країнах почала формуватися у 60-ті роки ХХ ст. Спочатку було автоматизовано всі трудомісткі процедури оброблення діагностичної інформації (підрахунок «сирих» балів, накопичення бази даних, розрахунок норм тесту, переведення первинних даних у стандартні показники тощо), системи багатомірної аналізу даних.

Розвиток електроніки сприяв зниженню вартості машинних ресурсів, зростанню можливостей математичного забезпечення, розвитку комп'ютерної психодіагностики нагальом. Задовольняючи потребу в оперативному аналізі масивів даних, швидко розвиваються комп'ютерні засоби збору психодіагностичної інформації, розробляються засоби спеціального програмного забезпечення, комп'ютер починає відігравати роль «експериментатора».

У 70-ті роки ХХ ст. було створено нові комп'ютерні психодіагностичні системи на базі ЕОМ (електронно-обчислювальна машина), запроваджено у практику автоматизовані тестові методики, сформувалася основа для подальшої формалізації і автоматизації збирання і оброблення психодіагностичної інформації. Змінилася процедура обстеження, робота досліджуваного на комп'ютері набула форми діалогу. Зворотний зв'язок дав змогу змінювати стратегію дослідження залежно від попередніх результатів. Перші комп'ютерні тести, що створили передумови для адаптивного тестування, пов'язаного із пристосуванням завдань до особливостей відповідей досліджуваного.

Вітчизняна комп'ютерна психодіагностика помітно відставала від закордонної. Багато радянських науковців не схвалювали комп'ютерні версії тестів, ігнорували можливості ЕОМ. Однак розширення наукового обміну з провідними закордонними представниками різних науко-

вих напрямів психодіагностики, незворотний науково-технічний прогрес зумовили поширення комп'ютерних технологій психодіагностики на пострадянському просторі і в Україні.

Виокремлюють *комп'ютеризовані тести* — пристосовані до умов комп'ютера, і *комп'ютерні* — психодіагностичні методики, розроблені і адаптовані з урахуванням специфіки і можливостей комп'ютера, які передбачають постановку завдання тестів на екрані комп'ютера та запис відповідей зі стандартної або спеціально розробленої клавіатури.

Складні психодіагностичні дослідження реалізуються за допомогою потужних персональних комп'ютерів, що мають високу швидкість оброблення інформації і різноманітне забезпечення.

Під час роботи із психодіагностичною інформацією виникають завдання, які можна виконати лише на комп'ютері. За допомогою комп'ютера виконують такі дії:

а) створення і використання комп'ютерних версій психодіагностичних методик, що інтерпретують результати тестування досліджуваних на основі внесеного в комп'ютер досвіду роботи психолога;

б) розроблення нових психодіагностичних методик або шкал (об'єктна парадигма аналізу даних);

в) оброблення результатів психосемантичного експерименту (суб'єктна парадигма аналізу даних);

г) розроблення систем адаптивного тестування;

г) створення і використання комп'ютерного ігрового тестування;

д) проектування психодіагностичних мультимедіасистем.

Комп'ютерні версії психодіагностичних методик набувають усе більшого значення, стають важливим інструментарієм психологів у найрізноманітніших галузях. Під час їх розроблення створюються системи, за допомогою яких роблять діагностичний висновок за наслідками дослідження конкретної людини у вигляді зв'язного і несуперечливого тексту, що відображає вимірювані психологічні параметри.

У психодіагностичних дослідженнях інтерпретація результатів і написання психодіагностичного висновку є творчим процесом, який виконують психологи після оброблення отриманих даних. Точність і адекватність цього висновку щодо особистості досліджуваного забезпечує досвід психолога. Розроблення автоматизованого псиході-

агностичного висновку передбачає моделювання міркувань психолога під час інтерпретації результатів тестування і перенесення його знань і досвіду у структури, що сприймаються комп'ютером. Труднощі при проведенні таких робіт полягають у трансформації знань і досвіду психолога, їх структуризації та представленні у формі, яку читає комп'ютер. Цим займається *інженерія знань* — напрям досліджень, фахівці якого комплектують, структуризують, формують, обробляють знання.

У результаті застосування технології інженерії знань у сфері психодіагностики в лабораторії клінічної психології Психоневрологічного інституту ім. В. М. Бехтерева було розроблено моделі, що інтерпретують результати тестування за допомогою різних психодіагностичних методик, комп'ютерні версії психодіагностичних методик з автоматизованим психодіагностичним висновком у вигляді зв'язного, несуперечливого тексту, адекватного параметрам, що вимірюються тестами.

Широко використовують такі комп'ютерні психодіагностичні методики: «Мінесотський багатошкальний особистісний опитувальник» (MMPI); «Опитувальник інтерперсональних ставлень» Т. Лірі; опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю»; «Шкали тривожності» Ч. Спілбергера; «Шкала самооцінювання депресії» В. Зунга; «Опитувальник невротичних розладів» (BVNK); «Симптоматичний опитувальник невротичних розладів»; «Опитувальник депресивних станів»; «Патохарактерологічний діагностичний опитувальник для підлітків»; опитувальник «Підлітки про батьків»; «Методика для психодіагностики типів ставлення до хвороби»; «Томський опитувальник психічної ригідності»; методика «Тип поведінкової активності»; методика «Рівень невротичної астенії»; методика «Рівень невротизації і психопатизації». Ці версії застосовуються у медичній психодіагностиці, в індивідуалізованих клінічних дослідженнях з метою виявлення емоційно-особистісних порушень та їх динаміки у процесі лікування, у масових скринінгових (на основі попереднього відбору досліджуваних) дослідженнях для виявлення груп підвищеного ризику, психічної дезадаптації, профілактики нервово-психічних і психосоматичних розладів.

Комп'ютерні версії психодіагностичних методик підвищують ефективність роботи психолога за рахунок швидкого оброблення даних і отриманих результатів тестування, звільнення від трудомістких рутинних операцій, поліпшення чіткості і ретельності психологічного дослідження

внаслідок точності реєстрації результатів і виключення помилок під час оброблення початкових даних. З'явилась можливість у стислі терміни здійснювати масові психодіагностичні дослідження шляхом одночасного тестування багатьох досліджуваних; підвищився рівень стандартизації умов психодіагностичного дослідження за рахунок забезпечення однакових для всіх досліджуваних умов (незалежно від індивідуальних особливостей досліджуваного та експериментатора). Досліджувані стали відвертими під час експерименту завдяки конфіденційності автоматизованого тестування. Дослідник за допомогою комп'ютера може не лише встановлювати необхідний темп психодіагностичного тестування, а й відслідковувати час як діагностичний параметр (наприклад, показники динаміки відповідей досліджуваного на питання психодіагностичного тесту можуть використовувати як індикатори стомлення, емоційного шоку тощо); накопичуються і зберігаються дані про досліджуваних, результати тестування, бази даних досліджуваних.

За адаптивного комп'ютерного тестування пропоновані досліджуваному поточні завдання залежать від результатів його відповідей на попередні завдання. Технічною передумовою адаптивних тестових методик є здатність комп'ютерів швидко обробляти дані. Перевагами їх є внесення елементів індивідуалізації, врахування індивідуальних особливостей досліджуваного у процесі тестування; збереження діагностичної цінності тесту за невеликої кількості завдань; незначні трудомісткість і тривалість тестування.

За одним підходом прийняття рішення про зміну порядку подання тестових завдань здійснюється на кожному етапі тестування (постійне пристосовування), за іншим — після аналізу результатів відповідей досліджуваного на спеціальний блок завдань (блокове пристосовування). Теоретичною основою першого підходу є наявність несиметричних статистичних зв'язків між відповідями досліджуваного на завдання тестів, які виявляються за наслідками обстеження представницьких вибірок. Зокрема, стійкі статистичні зв'язки (позитивні кореляції) між двома пунктами тесту дають змогу не включати один із них за збереження діагностичної цінності тесту. Наприклад, якщо досліджуваний відповів «Так» на i -й пункт тесту, то він обов'язково відповість «Так» і на j -й пункт, який, з огляду на це, можна пропустити.

Адаптивний тест із блоковою організацією, як правило, будується з використанням кластерного аналізу репре-

зентативної вибірки досліджуваних у просторі первинних ознак. Після кластеризації з'ясовують, чим відрізняються один від одного кластери та що є спільного в об'єктів, включених до певного кластера. Отримані у результаті такого аналізу відповіді дають змогу сформулювати мінімальний блок початкових завдань тесту, чітко визначити належність досліджуваного до певного кластера і мінімізувати кількість завдань для подальшого тестування, оскільки всередині кожного кластера істотно знижується варіативність реакцій досліджуваних.

Адаптивність комп'ютерного психодіагностичного тесту полягає й у тому, що залежно від поточного результату тестування до послідовності стимулів можуть входити спеціальні повідомлення, що коригують психологічний вплив на досліджуваного (наприклад, «покарання» досліджуваного, який фальсифікує відповіді, поверненням до початкового завдання тесту).

У психодіагностиці використовують і *комп'ютерне ігрове тестування* — дослідження з використанням комп'ютерних ігор. Один його напрям передбачає використання готових комерційних комп'ютерних ігор для психодіагностики досліджуваного, другий — зорієнтований на розроблення спеціалізованих ігрових тестових програм.

Для використання комерційних комп'ютерних ігор у психодіагностиці було розроблено спеціальні методики стандартизованого аналітичного спостереження за досліджуваним. Навіть елементарне пошукове (стихийне) спостереження за тим, як людина (особливо дитина) грає в ігри, дає дуже багато інформації про її психічний стан. Існують такі ключові ідеї використання комп'ютерних ігор у психодіагностичному спостереженні за дитиною:

а) ставлення до репертуару. Переважання у репертуарі агресивних ігор (сцен в одній багатоплановій грі) свідчить, що дитина прагне подолати страх перед певними явищами або людьми;

б) ставлення до рекордів. Зосередження на досягненні якнайкращого результату в одній грі, в якій партія швидко закінчується і вдається подивитися на зміни в «таблиці рекордів», є наслідком підвищеної мотивації досягнення або мотивації змагання;

в) ставлення до проблем. Якщо дитина починає активний пошук шляхом проб і помилок, вона діє у активно-імпульсивному когнітивному стилі. Якщо до гри прагне ретельно перечитати інструкцію, повернутися до колишніх сцен і вивчити досвід колишніх власних дій, вона діє у

стилі активної рефлексії. У разі втрати інтересу до гри — дитина притримується пасивного когнітивного стилю, який свідчить про дефіцит впевненості у своїх пізнавальних здібностях.

Для автоматизованого тестування за допомогою ігор необхідно розробляти спеціалізовані ігрові тестові програми. Зазвичай розважальні ігрові програми не характеризують гравців і не створюють доступних для аналізу і розшифрування протоколів ігрових дій. «Таблиці рекордів», що існують у багатьох ігрових програмах, не можуть бути такими протоколами, оскільки гравці з низькими показниками в цю таблицю не потрапляють.

Тестові ігрові програми потрібно вибудувати на одній і тій самій ігровій дії, що повторюється кілька разів за ідентичних умов. Така стратегія побудови ігрових тестів підпорядковується вимогам психометрії: щоб зменшити вплив помилки вимірювання, в тесті повторюють певне завдання у стандартних умовах. Одноманітне повторення дій може спричинити втрату ігрової мотивації, тому створення ігрових тестів вимагає продуманої психологічної ідеї, яка становила б основу тесту, залучення програмістів високої кваліфікації. Потенціал ігрової психодіагностики до кінця не вивчено, але її перспективи (особливо в дитячій психології) є невичерпними.

Психодіагностичні мультимедійні системи передбачають використання у психодіагностиці нових можливостей комп'ютерних технологій — мультимедіа і систем віртуальної реальності. Вони дають змогу працювати з динамічною графікою, рухливими, статичними відеозображеннями, високоякісними мовою і звуком. Ці можливості поповнюють психодіагностичний інструментарій шляхом створення різних психодіагностичних методик, заснованих на динамічній або полімодальній стимуляції досліджуваних. Системи віртуальної реальності породжують ефекти «занурення» людини у змодельований комп'ютером світ. Ці ефекти сприяють створенню ще одного класу психодіагностичних методик, в яких утілені максимально наближені до реальної діяльності досліджуваного моделі.

Дослідження московських психологів (поч. 90-х років ХХ ст.) показало, що з ентузіазмом комп'ютерне тестування сприймають керівники вищого рівня, психодіагности-розробники, а також особи, які мають навички роботи за комп'ютером і мотивовані на самопізнання. Негативне ставлення виявляли керівники середньої ланки, які без-

посередньо працюють з підлеглими і знають їх тривалий час, психодіагности-користувачі (ім іноді притаманна некритична довіра, що виникає внаслідок слабкої теоретичної і практичної підготовки у сфері психодіагностики) і осіб, що вбачають залежність професійного зростання, кар'єри від результатів тестування.

Перевагами сучасних комп'ютеризованих методик психодіагностики порівняно з традиційними є:

а) неамішність реалізованої програми, постійність умов тестування, точність та однозначність реєстрації;

б) можливість відновити і простежити послідовність дій досліджуваного;

в) єдині банки психодіагностичних даних, емпірично об'єднані тестові норми для різних груп обстежуваних;

г) автоматизоване конструювання тестів, відсутність рутинної, трудомісткої роботи при їх конструюванні;

г) можливості розширення практики групового тестування і тиражування методик; застосування математично-статистичного апарату аналізу даних, спрощення розроблення нових процедур аналізу;

д) конфіденційність результатів тестування; зберігання діагностичних даних на магнітних носіях, зниження собівартості обстеження;

е) застосування експрес-методик, які дають змогу швидко отримати результати (наприклад, у професійній психодіагностиці);

є) мінімізація негативних дій, що виникають у ситуації міжособистісної взаємодії між експериментатором і досліджуваним;

ж) актуалізація ігрової мотивації у досліджуваних (оформлення тесту у вигляді гри), що підвищує достовірність результатів;

з) можливість розв'язання проблеми несумісності концептуальних схем інтерпретації різних методик (наприклад, створення словника-тезауруса термінів — назв психічних властивостей, що використовуються в науковій, літературній і побутовій лексиці);

и) аналізування поведінки досліджуваного у процесі обстеження з урахуванням багатьох параметрів, що впливають на ситуацію, організування діалогу в реальному режимі часу (адаптивне тестування);

й) забезпечення досліджуваного швидким інтерпретувальним зворотним зв'язком за наслідками тестування; пред'явлення досліджуваному за допомогою засобів комп'ютерної графіки динамічних об'єктів (динамічне сти-

мульне середовище), використання полімодальних стимулів.

Сучасні комп'ютеризовані методики мають і певні недоліки. У зв'язку зі зміною взаємодії «експериментатор — тест — досліджуваній» відсутнє безпосереднє спостереження і контакт із досліджуваним. Це зумовлює виникнення приблизно у 30% обстежених феномену «комп'ютерної тривожності», причому в 5% випадків зафіксовано стан, який нагадував фобію. Причини такої тестової тривожності є відсутність комп'ютерної практики, певні особистісні особливості людини (страх перед невідомим тощо).

Усі психодіагностичні тести не можна переробити так, щоб використовувати у комп'ютерному режимі, оскільки це зумовить зміну їх діагностичних якостей, насамперед валідності і надійності. Отже, психодіагност може обирати різні види тестів відповідно до обставин і мети обстеження тощо.

Вимоги до тестів як методів психодіагностичного дослідження та їх користувачів

Сучасні методи психодіагностики охоплюють дослідження усіх психічних процесів, властивостей і станів людини. Створення, опис і наукове визначення наукових понять і явищ пов'язані з експериментальним вивченням їх психодіагностичними засобами. Визначення існування нових наукових об'єктів експериментальним шляхом неможливе без дотримання спеціальних вимог до психодіагностування.

Основні вимоги до тестів та інших діагностичних методів обґрунтував сучасний англійський психолог Пол Клайн. До них належать такі обов'язкові умови: застосування шкали відношень або, як мінімум, шкали інтервалів, надійність, валідність, дискримінативність, наявність нормативних даних, а також такі вимоги, як просте формулювання і однозначність тестових завдань, обмеження часу їх виконання, соціокультурна адаптивність тесту, операціоналізація, верифікація тощо.

Застосування шкали інтервалів. Вони бувають кількох рівнів, ієрархічно впорядкованих за складністю: номінативні шкали (шкали найменувань), порядкові шкали, шкали інтервалів, шкали відношень. В ідеалі розробник психологічних тестів повинен прагнути використовувати шкали відношень. Коли це неможливо, ба-

жане застосування шкали інтервалів, якщо передбачається, що результати будуть піддаватися статистичному аналізу. Оскільки вивчення валідності тестів завжди вимагає такого аналізу (а також тому, що можливість отримати кількісні показники вимірювань у психологічних тестах є помітною перевагою порівняно з іншими видами досліджень), очевидно, нічого менш точного, ніж шкала інтервалів, використовувати не можна. Більшість психометричних тестів тяжіють до інтервальних шкал.

Надійність. У психометрії термін «надійність» має подвійне значення. Тест називається надійним, якщо він є внутрішньо погодженим і дає одні й ті самі показники для кожного досліджуваного (за умови, що досліджуваній не змінився) при повторному тестуванні. Надійність при повторному тестуванні з плином часу називається ретестовою надійністю.

Валідність. Тест називають валідним, якщо він належно вимірює властивості, якості, процеси. Існує багато різних способів доведення валідності тестів, і кожний з них відповідає різним аспектам цього значення: очевидна (зовнішня) валідність; конкурентна валідність; прогностична валідність; змістова валідність; конструктивна валідність.

Дискримінативність. Нею є диференційна здатність тесту загалом або тестового завдання, що вказує на їх здатність розділяти окремих досліджуваних за рівнем виконання. Якщо всі досліджувані дають на тестове завдання одну і ту саму відповідь, це означає, що завдання не наділене *дискримінативністю* — здатністю окремих пунктів тесту диференціювати досліджуваних стосовно «максимального» або «мінімального» результату тесту. Певним функціональним синонімом дискримінативності є інформативність.

Наявність нормативних даних. Такими нормами вважають *репрезентативні середні показники за тестом* — показники, що репрезентують велику кількість людей, завдяки яким можна порівнювати показники певного індивіда, оцінюючи рівень його психологічного розвитку. *Нормою тесту* є середній рівень розвитку великої кількості людей, подібних на досліджуваного за певними соціально-демографічними характеристиками. Ця норма визначається у результаті тестування великої вибірки випробовуваних певного віку і статі та усереднення отриманих оцінок з їхньою наступною диференціацією за віком, статтю та іншими релевантними показниками. Нормаль-

ним вважається те, що належить до середини розподілу. Його «хвостові» частини вказують на сферу низьких (субнормальних) або високих (супернормальних) значень. Для оцінювання якості співвідносять отриманий показник з іншими й у такий спосіб визначають його місце на кривій нормального розподілу.

Соціокультурна адаптованість тесту. Вона полягає у відповідності тестових завдань і тестових оцінок, які досліджуваний отримує за цими завданнями, особливостям культури суспільства, де використовується тест, запозичений з іншої країни. Якщо, наприклад, створений у Європі тест інтелекту вперше застосовується в країні, у структурі інтелекту якої домінує не словесно-логічне, а образне чи практичне мислення, він обов'язково повинен пройти оброблення, стати соціокультурно адаптованим. В іншому разі отримані результати не відповідатимуть рівню розвитку мислення жителів цієї країни.

При повторному використанні тесту в умовах, відмінних від умов країни, де він був створений, майже завжди потрібно співвідносити ці умови чи адаптувати тест. Буквальний переклад словесних формулювань тестових завдань не буває точним за змістом понять, тому від нього слід відмовитися і зробити переклад, близьким не за значеннями слів, а за змістом.

Простота формулювань і однозначність тестових завдань. Відповідно до цієї вимоги тест не повинен передбачати завдань, які досліджувани можуть по-різному сприймати і розуміти.

Обмеження часу виконання тестових завдань. Термін виконання завдань психологічного тесту не повинен перевищувати 1,5–2 годин, оскільки триваліший час людині важко зберегти працездатність на високому рівні.

Операціоналізація та верифікація. Операціоналізація при впровадженні нових наукових понять передбачає обов'язкове вказування процедур, прийомів і методів, які дають змогу довести існування описаного явища, означеного поняттям, тобто практичних дій або операцій, які може виконати дослідник для виявлення позначених поняттям властивостей.

Вимогою верифікації є перевірка на реальне існування будь-якого поняття, що претендує на статус наукового, за допомогою відповідної психодіагностичної процедури. Наприклад, при впровадженні у науковий обіг поняття «мотив» необхідно визначити його через інші відомі поняття доступними способами діагностування явищ, що

входять до змісту поняття. Якщо пропонують таке визначення: «Мотив — це внутрішнє, психологічне, усвідомлюване чи неусвідомлюване спонукальне джерело дій людини, яке додає їй цілеспрямованості і підтримує її активність», то передбачається, що всі знають зміст цих понять. У протилежному разі необхідно доповнити загальне визначення мотиву роз'ясненнями інших понять. Наступна дія операціоналізації поняття «мотив» повинна репрезентувати психодіагностичну методику, яка підтвердить його існування. На завершальному етапі перевіряють існування явища «мотив» і всіх зазначених у його визначенні властивостей на практиці, тобто з вимогою верифікації.

Психолог, обираючи методику для психодіагностування певної психологічної якості (якостей) людини, повинен чітко знати, чи відповідає обрана ним методика переліченим вимогам, інакше він не зможе з'ясувати достовірності отриманих результатів.

Психодіагностичні методики повинні відповідати і таким додатковим вимогам:

а) простота і низька трудомісткість незалежно від рівня складності тесту. Виконання методики потребує затрачення мінімум фізичних і психологічних зусиль;

б) зрозумілість і доступність для психолога і досліджуваного;

в) лаконічність і точність інструкції. Налаштовує досліджуваного на сумлінну роботу, виключає випадкові фактори, що можуть негативно вплинути на результати. Наприклад, в інструкції не повинно бути слів, що спонукають досліджуваного до оцінювання відповідей;

г) відсутність сторонніх подразників (людей, музики тощо). Вони відволікатимуть увагу досліджуваного від справи, налаштовуючи на упереджене ставлення до психодіагностики.

Крім вимог, пропонованих до норм тесту, існують правила проведення тестування, оброблення та інтерпретування його результатів. Найважливіші з них гласять:

1) перед застосуванням тесту психологу необхідно ознайомитися з ним і випробувати на собі чи на іншій людині. Це дасть змогу уникнути можливих помилок, пов'язаних із проведенням тестування та зумовлених недостатнім знанням його нюансів;

2) слід заздалегідь подбати про те, щоб перед початком виконання тестових завдань досліджувані добре зрозуміли їх та інструкцію до тесту;

3) під час тестування потрібно стежити за тим, щоб досліджувані працювали самостійно, незалежно і не впливали одне на одного;

4) необхідно застосовувати обґрунтовану і перевірену процедуру оброблення та інтерпретації результатів тестів, що дає змогу уникнути помилок на цьому етапі тестування. У першу чергу це стосується прийомів математично-статистичного оброблення, заздалегідь установлених первинних даних.

Перед початком тестування здійснюють підготовчу роботу. Спочатку досліджуваним дають тест і пояснюють його призначення, мету тестування, які дані можна отримати і як їх використати, роз'яснюють інструкцію. Потім психолог починає тестування, стежачи за дотриманням інструкції і всіх умов, що забезпечують вірогідність отриманих результатів.

Тести стають ефективним інструментом дослідження у тому разі, коли витримані вимоги до їх змісту.

1. Стандартизація умов і результатів. Використання тестових методик не залежить від кваліфікації користувача, однак для підготовки компетентного висновку (інтерпретації) за комплексом тестів слід залучити кваліфікованого фахівця.

2. Оперативність і економічність. Будова тесту охоплює серію коротких завдань, виконання кожного у часі триває не більше півхвилини, а тест займає не більше години (у шкільній практиці — один урок). Тестування одночасно проходить група досліджуваних.

3. Кількісно диференційований характер оцінювання. Застосування шкали і стандартизованість тесту уможливають їх розгляд як вимірювального інструменту, що кількісно оцінює вимірювані властивості. Кількісний характер тестових результатів дає змогу застосувати під час тестування добре розроблений апарат психометрики, що допомагає оцінити ефективність тесту на вибірці досліджуваних у певних умовах.

4. Оптимальна складність завдань. Професійно зроблений тест складається із завдань, що мають оптимальний рівень труднощів. Середньостатистичний досліджуваний набирає приблизно 50% з максимально можливої кількості балів. Цього досягають за рахунок попередніх іспитів — психометричного експерименту, пілотного дослідження. Якщо у його процесі з'ясовують, що із завданням справляється приблизно половина досліджуваних, таке завдання визнають вдалим і залишають у тесті.

5. Надійність. Методика (тест) має точно відображати психодіагностичне вимірювання, а його результати повинні бути стійкі до дії сторонніх випадкових факторів, наприклад емоційного стану або втоми (якщо вони не є досліджуваними характеристиками), освітленості, температури, інших особливостей приміщення, у якому проводиться дослідження вмотивованості досліджуваних на обстеження тощо. У широкому розумінні надійність тесту — це характеристика того, якою мірою виявлені у досліджуваних відмінності за тестовими результатами є відображенням дійсних відмінностей, а якого — наслідком випадкових помилок.

Важаними, в ідеалі обов'язковими, є такі ознаки тестів і тестових методик:

а) справедливість. Вона є фактором захищеності від упередженості дослідника, оскільки тест ставить усіх досліджуваних у рівні умови. Суб'єктивізм дослідника може проявитися лише у інтерпретації критеріально-орієнтованих тестів, оскільки вона залежить від професійної підготовки психолога;

б) можливість комп'ютеризації. Внаслідок комп'ютеризації вдосконалюється процедура тестування (наприклад, при адаптивному комп'ютерному тестуванні скорочується час тестування), підвищується інформаційна безпека (вірогідність діагностики);

в) психологічна адекватність. Суть її полягає в оптимальній складності тесту, психологічному настрої досліджуваних. Недостатній або перебільшений рівень стресу спотворить результати вимірювання, особливо важливий цей фактор для організаторів і розробників вступних тестів до навчальних закладів.

Дослідник, вдаючись до використання тестів, повинен зважати і на інші їх недоліки:

1) ймовірність механічних помилок. Тест спрацьовує не автоматично, а за наявності контролю з боку людини, досліджуваний може не зрозуміти інструкцію і застосувати тактику, яка спотворює результати тестування;

2) небезпека профанації. Помірна легкість проведення тестів інколи спричиняє залучення некваліфікованих спеціалістів. Усі проблеми вони пропонують вирішувати за допомогою 2—3 тестів. Наприклад, можливе застосування клінічного тесту MMPI для добору кадрів, у якому високий бал за восьмою шкалою «Шизофренія» інтерпретується як «оригінальність мислення», за четвертою шкалою «Психопатія» — як «імпульсивність» тощо;

3) стресогенність. У людей зі зниженою стресостійкістю під час виконання тесту порушується саморегуляція, вони починають хвилюватися і помиляються;

4) втрата індивідуального підходу, «репродуктивність». Виконання тестових завдань передбачає стандартне відтворення засвоєних знань. Стандартизовані творчі тести послуговуються абстрактним матеріалом, а тести досягнень (знань) створені у формі стандартного набору завдань із заданою відповіддю;

5) відсутність атмосфери взаємозацікавленості. Формалізований характер процедури тестування позбавляє досліджуваного довіри до психолога;

6) неадекватність рівня складності тесту віку досліджуваного. Надто складні для дитини тести позбавляють тестування сенсу. Наприклад, застосування вербальних тестів вимагає розвитку теоретичного мислення, яке у дитини ще не сформоване. Альтернативою є ігровий підхід до тестування, коли всі завдання діти виконують у процесі гри.

Отже, тести не можуть бути єдиним методом діагностики, оскільки не забезпечують адекватного трактування досліджуваної властивості. Усвідомлення переваг і недоліків методу тестів забезпечує надійність результатів тестування.

Вимоги до користувачів психодіагностичних методик. Психодіагност повинен мати глибокі знання, бути добре ознайомленим із психологічними теоріями, на яких ґрунтуються використовувані психодіагностичні методи аналізу й інтерпретування отриманих результатів. Наприклад, для компетентного і професійного використання проєктивно-особистісних тестів необхідно добре знати основи психоаналітичної теорії особистості. У разі використання тестів, що вимірюють або оцінюють особистісні риси людини, дослідник має знати загальнопсихологічну теорію рис особистості. Знання окремої методики є недостатнім для професійної роботи в галузі психодіагностики, що може зумовити серйозні психодіагностичні помилки.

Висококваліфікований професіонал-психодіагност володіє здатністю привертати до себе людей, викликаючи їх довіру і щирість, а також спеціальними психодіагностичними теоретичними знаннями. Вільшість психодіагностичних тестів є бланковими методиками, які включають перелік питань, звернених до свідомості людини. Якщо досліджуваний не буде психологічно відкритий і не довірятиме психологу, то дослідник не отримає щирих відповідей.

Важливою вимогою є досконале знання психодіагностичних методик і умов правильного їх застосування. Іноді як професійні психологи, так і початківці користуються новими тестами, не взявши до уваги, що для оволодіння ними на професійному рівні потрібно докладати чимало зусиль і часу. Послуговуючись психодіагностичними методиками, психолог повинен кваліфіковано працювати із психометричною документацією у методичній літературі з психодіагностики, знати, які психометричні характеристики тесту мають вказати його розробники, якою мірою ці характеристики відповідають типові тесту і актуальності завдання, мету його використання. Наприклад, коли потрібно використати тест для прогнозу зі значним випередженням, а даних про перевірку прогностичності та валідності не отримано, то тест не готовий для розв'язання даного завдання. Дослідник повинен вміти правильно визначити, які тестові норми можна застосувати в конкретній діагностичній ситуації, чи потребує вона рестандартизації тестових норм, а за потреби, самостійно провести рестандартизацію.

Психолог повинен самостійно обирати дані, проводити кореляційне оброблення та вимірювання емпіричної валідності, за потреби самостійно конкретизувати операційні індикатори критеріальної інформації. Він має вести подвійну документацію: всі копії протоколів передавати у головну методичну організацію (науково-академічну або галузеву) для поповнення загального банку даних і вдосконалення психометричних характеристик методики. Усі модифікації, що вносяться в методику (формулювання інструкції, окремі питання, послідовність, пропозиції), узгоджують з головною організацією, оскільки самостійне впровадження на місцях різноманітних модифікацій зумовлює втрату психометричної чистоти результатів, сповільнює створення модифікацій, адаптованих до специфічних умов. Дотримання методичних стандартів є необхідним атрибутом психометричної культури психолога.

Вимоги до психолога як користувача психодіагностичних методик передбачають самостійне виявлення і вимірювання рівня модифікаційних похибок, які зумовлюють фальсифікацію досліджуваними текстових даних; відстоювання недостовірних протоколів; статичну фіксацію досягнення достовірності у груповій психодіагностиці. Володіння прийомами складного кількісного підрахунку

непрямих текстових показників, інтегральних показників, які потребують поєднання різноманітної числової інформації, вміння поставити завдання програмістові або психологові-психометристу для автоматизації підрахунків ЕОМ є необхідними професійними навичками психодіагноста.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте основні етапи становлення та розвитку психодіагностики як науки.
2. Яку роль відіграв Ф. Гальтон у становленні психодіагностики?
3. Вкажіть особливості розвитку психодіагностики в СРСР.
4. Поясніть сутність предмета та завдання психодіагностики.
5. Охарактеризуйте психодіагностичний метод.
6. Визначте місце тесту в системі психодіагностичних методів.
7. Охарактеризуйте види тестів, застосовуваних у психодіагностиці, та сферу їхнього використання.
8. Поясніть змістові відмінності між критеріально-орієнтованими тестами та тестами, орієнтованими на статистичну норму.
9. Охарактеризуйте основні вимоги до психодіагностичних тестів.
10. Вкажіть та охарактеризуйте позитивні і негативні сторони комп'ютерної діагностики.
11. У чому полягає сутність психологічного оцінювання як діагностичного методу?
12. Охарактеризуйте переваги та недоліки тестування.

2.

Психометричні основи психодіагностики

Усі вимірювальні інструменти створюються з дотриманням певних вимог, які стосуються точності, достовірності й адекватності методики вимірювання, зіставності отримуваних з її допомогою результатів. З'ясувати відповідність цим вимогам дає змогу застосування математичного апарату, його розроблення, пов'язані з конструюванням психологічних тестів. Тому психометрія має важливе значення у психологічному тестуванні. В її межах розвинулася диференційна психометрія: загальна теорія вимірювання психологічних феноменів, конструювання на її основі засобів вимірювання, їх психометрична адаптація до нових умов, аналіз тестових завдань, забезпечення їх валідності, надійності і стандартизації.

2.1. Психодіагностичні і психометричні процедури

Психодіагностика як галузь психологічної науки і форма психологічної практики пов'язана з розробленням і використанням різноманітних методів для розпізнавання ін-

дивідуальних психологічних особливостей людини. Терміном «діагностика» (грец. *diagnōsis* — визначення, розпізнавання) позначають розпізнавання стану певного об'єкта або системи шляхом швидкої реєстрації їх параметрів з подальшим зарахуванням до певної діагностичної категорії для прогнозування поведінки і прийняття рішення про можливість бажаного впливу на неї.

У медицині за комплексом ознак-симптомів лікар ставить хворому діагноз. Через процедури технічної діагностики (випробування на «тестових стендах») проходить будь-який технічний агрегат. У системі освіти, як і в системі управління, психодіагностування є засобом забезпечення зворотного зв'язку (інформаційного забезпечення педагогічного впливу).

Сутність основних ознак і категорій психодіагностики. Психологічний діагноз

Психодіагностика, послуговуючись різними методами для розпізнавання психологічних особливостей людини, розробила свій категоріальний апарат. Основними поняттями психодіагностики є «*діагностичні ознаки*», які можна безпосередньо спостерігати і реєструвати, і «*категорії*», що приховані від безпосереднього спостереження (рис. 2.1). У соціальних науках їх називають латентними змінними. Кількісні категорії також позначають терміном «*діагностичні фактори*».

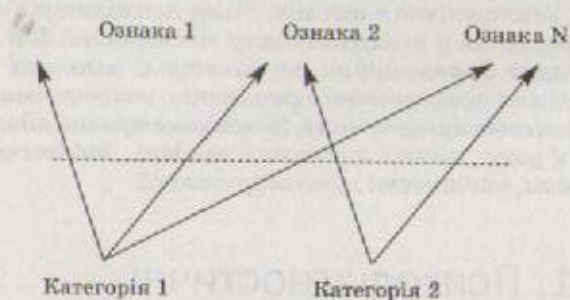


Рис. 2.1. Співвідношення діагностичних ознак, що спостерігаються, і прихованих діагностичних категорій

Дослідивши ознаки, психолог має змогу перейти до прихованих категорій і зробити діагностичний висновок. Труднощі психологічної діагностики полягають у тому,

що не можна встановити точних зв'язків між ознаками і категоріями. Наприклад, один і той самий вчинок дитини (вирвав аркуш із щоденника) можуть зумовлювати різні психологічні причини: підвищений рівень прихованого фактора «схильності до обману» чи фактора «страху покарання». Для точного висновку одного симптому недостатньо, слід проаналізувати весь їх комплекс (вчинки у різних ситуаціях). Такий аналіз забезпечують тести, які як серія однотипних стандартизованих коротких іспитів дають змогу виявити передбачуваний прихований фактор. Різні тестові завдання мають виявити у досліджуваного симптоми. Результати цих діагностичних іспитів допомагають з'ясувати рівень вимірюваного фактора.

Основною метою психодіагностики є встановлення психологічного діагнозу. У медицині діагнозом вважають висновок про характер і сутність хвороби та її позначення за прийнятною класифікацією. У шкільній психодіагностиці поглиблений і всебічний аналіз особистості спрямований на виявлення властивих їй якісно-кількісних особливостей, пов'язаних із з'ясуванням причинно-наслідкових зв'язків, виявленням конкретних причин недоліків або відхилень у розвитку з метою їх усунення через відповідні корекційні психолого-педагогічні впливи.

Наукова психодіагностика пов'язана із психіатрією, оскільки психологічний діагноз ставили на основі знань про психічні розлади, властиві особам з певною нервово-психічною конституцією (типом нервової системи і типом темпераменту), які визначали типологію людського характеру. Передбачали, що люди з певною будовою тіла при зіткненні з тривалим стресом, екстремальними ситуаціями і труднощами занедажують психічними хворобами за принципом «слабкої ланки»: у них страждають найуразливіші відділи і функції мозку (вважалось, що сухорляві «астеники» більше схильні до шизофренії, мускулісти «атлети» — до епілепсії, гладкі «пікніки» — до маніакальних психозів). Це заперечили результати подальших статистичних досліджень.

Багато діагностичних методик розроблялося відповідно до клінічних потреб, тому найрозвинутішими є уявлення про клініко-психологічний діагноз. Основні його завдання — опис порушень поведінки, що виявляються у професійному, сімейному житті, спілкуванні з людьми, а також з'ясованих при дослідженні; визначення психічних дисфункцій у сфері мотивації і пізнавальних процесів; визначення ролі психологічних механізмів у генезисі по-

рушень (зумовлені ситуаційними чи особистісними факторами), наскільки розлади особистості детерміновані органічними чи психологічними чинниками (А. Лівіцкій).

Зарубіжні вчені активно дискутували, повинен клініко-психологічний діагноз обмежуватися виявленням порушень поведінки (тобто вивчати тільки порушений фрагмент психічної діяльності) чи представляти повну картину особистості, вирізняючи в ній елементи з тимчасовою (стійкою) дисфункцією. Деякі клінічні психологи наполягають на парціальній (частковій) діагностиці, стверджуючи, що обстеження особистості повинно припускати взаємозв'язок окремих психічних функцій, який нібито не доведений, вимагає підтвердження. Інші (Л. Бурлачук) таку точку зору вважають помилковою. Реалізація комплексного особистісного підходу в клініко-психологічному діагнозі на сучасному рівні допомагає не лише уникнути багатьох помилок, а й виробити прогноз і ефективні рекомендації для реабілітаційної або психотерапевтичної роботи. Однак парціальний діагноз необхідний в роботі психолога.

Психологічний діагноз у багатьох випадках повинен ґрунтуватися на клінічному (А. Лівіцкій). У клінічному діагнозі психолог знаходить відомості про розлади, які можуть «психологічним шляхом» вплинути на порушення поведінки, а лікар повинен враховувати дані, отримані психологом. Це допомагає подолати типовий для медичного мислення прямий перехід від властивостей нервової або ендокринної системи, конституції, темпераменту до особливостей особистості, відновити найважливішу із втрачених при такому переході ланок — формування психічних властивостей особистості. Так, знайдене у хворого епілепсією органічне ураження головного мозку (клінічний діагноз) нерідко розглядається як причина наявних у нього особистісних змін. При цьому ігнорують те, що хворий перебуває у складній соціальній ситуації, соромиться виявів хвороби, його контакт з людьми порушується, що у комплексі з іншими чинниками і визначає риси «епілептичної особистості». Психологічний діагноз, на відміну від медичного, вимагає з'ясування у кожному випадку того, чому певні прояви існують у поведінці обстежуваного, які їх причини і наслідки.

У психіатрії обмеженість нозологічного (синдромологічного) діагнозу особливо виразно усвідомлюється у зв'язку із завданнями реабілітації психічно хворих. У зв'язку з цим розробляється теорія функціонального діагнозу,

який складається з клінічної, психологічної і соціальної частин (М. Кабанов). *Функціональний діагноз* допомагає з'ясувати, в якій особистості і в якому середовищі (соціальне мікросередовище) виникає хвороба.

У психології діагностують не захворювання, а психологічну індивідуальність або її окремі якості. Для виокремлення доступних емпіричному дослідженню психологічних ознак необхідно послуговуватися відповідними теоретичними уявленнями про предмет діагностики. Наприклад, при діагностуванні індивідуальних особливостей пам'яті такими ознаками можуть бути швидкість запам'ятовування, легкість відтворення тощо. Виокремивши ознаки, вибирають методи, з допомогою яких ці ознаки діагностують. Вибір методів ґрунтується на операціональному описі досліджуваних ознак. Так, швидкість запам'ятовування виявляється у кількості повторень, необхідних для заучування матеріалу.

У сучасній психодіагностиці діагноз не пов'язують з прогнозом можливих психічних захворювань. Його можуть поставити будь-якій здоровій людині. Психологічний діагноз має розгорнутий і комплексний характер, оскільки передбачає структурований опис комплексу взаємозалежних психічних властивостей — здібностей, рис і мотивів діяльності особистості.

Психологічний (грец. psychē — душа) діагноз (грец. diagnōsis — розпізнавання) — кінцевий результат діяльності психолога, змістом якого є визначення сутності індивідуально-психологічних особливостей особистості з метою оцінювання їх актуального стану, прогнозування подальшого розвитку і розроблення рекомендацій, що визначаються потребами психодіагностичного обстеження.

Діагноз є висновком про стан і властивості досліджуваного на підставі комплексного аналізу окремих показників і характеристик. Він повинен розкривати специфічні особливості психологічних ознак, властивих конкретній людині, упорядковані відповідно до їх значення для психосоматичного стану обстежуваного. Діагноз не лише констатує наявне, а й враховує причинно-наслідкові зв'язки у виникненні симптомів і прогнозів. Однак, встановивши за собою психодіагностики індивідуально-психологічні особливості, дослідник не може з'ясувати їх причини, місце в структурі особистості. Такий рівень діагностування Л. Віготський назвав симптоматичним (або емпіричним). *Симптоматичний діагноз* обмежується констатацією певних особливостей або симптомів, на підставі яких безпосередньо будуються практичні висновки, а вищим рівнем

розвитку психологічного діагнозу є *етіологічний діагноз*, що враховує не тільки наявність певних особливостей (симптомів), а й причини їх виникнення. Найвищим рівнем є *типологічний діагноз*, що полягає у визначенні місця і значення отриманих даних у цілісній, динамічній картині особистості. За Л. Виготським, при встановленні діагнозу потрібно брати до уваги складну структуру особистості.

Діагноз нерозривно пов'язаний з прогнозом. На думку Л. Виготського, зміст прогнозу і діагнозу збігається, але прогноз будується на умінні глибоко зрозуміти внутрішню логіку процесу, щоб на основі минулого і теперішнього часу окреслити шляхи майбутнього розвитку. Рекомендують розбивати прогноз на окремі періоди і вдаватися до тривалих повторних спостережень. Наприклад, за структурою інтелекту можна прогнозувати легкість і швидкість засвоєння арифметики, труднощі у граматиці, і навпаки. Однак при цьому слід враховувати весь комплекс параметрів у взаємодії.

За допомогою психологічного діагнозу констатують такі особливості людини: рівень розвитку креативності (винахідливість і гнучкість мислення); рівень вербально-інтелекту (словесно-логічне (абстрактне) мислення); низький рівень здатності до концентрації уваги; риси соціальної екстраверсії (підвищена комунікабельність, товариськість); внутрішній локус контролю (підвищена відповідальність і включеність самооцінки у діяльність); проникливість меж Я (уразливість) на основі провідної мотивації досягнення соціального успіху та ін.

Деякі риси та особливості у певних ситуаціях конфліктують між собою, спричиняючи внутрішні кризи у розвитку особистості. Тому глибинна особистісна психодіагностика повинна виявляти психічні властивості, які увійшли у цю суперечність.

Структурованим психологічним діагнозом є згруповані у систему різноманітні параметри психічного стану людини (за рівнем значущості, походженням, причинно-наслідковим впливом). Взаємодію різних параметрів у структурованому діагнозі фахівці відображають у формі *діагностограм* — схем відповідності діагностичних факторів і діагностичних категорій, що містять у деяких випадках посилання на методичні прийоми отримання інформації про фактори, а в найбільш формалізованих — розгорнутий алгоритм діагностичного пошуку, погоджений з моделлю прийняття рішення про методи психологічного і непсихологічного (наприклад, адміністративного

або педагогічного) втручання. У найпростішому випадку функцію діагностограм виконує у психології *психодіагностичний профіль*, на якому значущі параметри зображують зростаючою прямою на ламаній лінії-графіку, менш значущі — спадаючими прямими на цій лінії. Параметри і форма діагностограм залежать від сфери діяльності та конкретного завдання, заради розв'язання якого здійснюють психодіагностування.

Процес встановлення психологічного діагнозу український психолог Юрій Гільбух (1928—2000) розглядає як побудову і перевірку відповідної гіпотези, узагальнення фактологічного матеріалу. Він передбачає такі етапи:

- 1) констатація неблагополуччя у діяльності чи поведінці певної особистості;
- 2) усвідомлення можливих причин неблагополуччя;
- 3) аналіз конкретних особливостей і пропонування робочої гіпотези про найімовірнішу причину цього явища;
- 4) збір додаткової інформації, необхідної для перевірки гіпотези;
- 5) перевірка припущення за допомогою аналізу наявних даних (за невідтвердження первісної гіпотези її відкидають і висувають іншу);
- 6) формулювання психологічного діагнозу, який прогнозує подальший розвиток;
- 7) розроблення рекомендацій, програми психокорекційної або розвивальної роботи;
- 8) здійснення програми, контроль за її виконанням.

Дані фіксують у *психодіагностограмі* — спеціальному документі, в якому відображають алгоритм вибору і перевірки певної гіпотези. Прикладом діагностограм є запропонована Ю. Гільбухом перевірка висновку вчителя про наявність специфічного відставання учня з математики.

Крок I.

Мета: перевірка висновку вчителя про наявність специфічного відставання з математики.

Предмет обстеження: знання, уміння і навички невстигаючого учня.

Висновки: загальне відставання у навчанні; специфічне відставання у навчанні.

Способи реалізації: виключення альтернативи «а».

Методи: ознайомлення з оцінками в журналі, бесіда з дитиною, спостереження за роботою на уроці. Інтерв'ювання учителя.

Крок II.

Мета: визначення специфічного відставання з математики.

Висновки: тип 1 (загальне відставання у навчанні); тип 2 (специфічне відставання у навчанні).

Методи: спостереження за характером роботи учня на уроках і в групі продовженого дня, бесіда з батьками про характер роботи учня над домашніми завданнями, інтерв'ювання вчителя.

Крок III.

Мета: з'ясування причин відставання щодо типу 1.

Можливі висновки: а) знижений інтерес до математики; б) прогалини у знаннях, уміннях і навичках з попереднього матеріалу; в) низька ефективність навчальної діяльності.

Методи: інтерв'ювання вчителя, аналіз зошитів з математики, ознайомлення з класним журналом, бесіда з батьками, спостереження за навчальною роботою.

Підтвердження альтернативи «а» — перехід до кроку III-б.

Підтвердження альтернативи «б» — встановлення діагнозу і перехід до корекційної роботи з учнем.

Підтвердження альтернативи «в» — перехід до кроку III-б.

Крок IV.

Мета: з'ясувати причини відставання щодо типу 2.

Можливі висновки: а) несформованість знань, умінь і навичок у галузі математики; б) прогалини у знаннях, уміннях і навичках з попереднього матеріалу.

Методи: інтерв'ювання вчителя, ознайомлення із зошитами учня з математики, класним журналом, спостереження за роботою учня на уроках.

Підтвердження альтернативи «а» — перехід до кроку IV-б тощо.

Підтвердження альтернативи «б» — встановлення діагнозу і перехід до корекційної роботи.

У психодіагностичній програмі обов'язково вказують методичні засоби (конкретні методики), за допомогою яких цей процес здійснюється.

Отже, психологічний діагноз є важливою складовою психодіагностичної процедури, оскільки від його адекватності залежатимуть подальша робота психолога, допомога клієнтові.

Психодіагностичний процес

Основним змістом діяльності психодіагноста є реалізація психодіагностичного процесу. Перед його початком слід ознайомитися із об'єктивними і суб'єктивними показниками (бесіда, історія хвороби, висновки інших фахівців тощо) про обстежуваного, що дають змогу сформулювати дослідницьке завдання. Особливу увагу приділяють попередньому вивченню досліджуваного, його минулого і теперішнього станів. На цій підставі планують дослідження, окреслюють основні етапи роботи, необхідної для діагнозу і прогнозу. Діагностичний процес передбачає збір даних відповідно до завдання дослідження, їх перероблення та інтерпретацію, прийняття рішення (діагноз і прогноз) (Л. Бурлачук).

Збирання даних. На систему взаємодії «експериментатор — досліджуваний» можуть впливати її різноманітні змінні: ситуаційні, змінні мети обстеження і завдання, змінні дослідника і обстежуваного. Їх дію дослідник повинен враховувати при плануванні і здійсненні досліджень, обробленні та використанні отриманих результатів. Проконтролювати всі фактори, що можуть вплинути на процес тестування неможливо, проте, готуючись до тестування, необхідно усунути непередбачувані обставини, забезпечивши стандартизовані умови тестування (однакові для всіх інструкції, тестовий матеріал, обстановка тестування). Розробник тестів повинен надати повний і чіткий опис усіх етапів процедури тестування. Під час психодіагностування необхідно встановити контакт із досліджуваними. Психолог повинен забезпечити їх повне зосередження на тестових завданнях, сприяти відвертим відповідям.

Сучасний російський психолог В. Дружинін називає чотири варіанти психодіагностичних ситуацій: добровільна участь у обстеженні і самостійний вибір подальшої поведінки (психологічна консультація); примусова участь у обстеженні із самостійним вибором подальшої поведінки (обстеження певних категорій осіб при розробленні тестів); примусова участь у обстеженні і нав'язана поведінка після обстеження (тестування для визначення відповідності вимогам посади); добровільна участь у обстеженні із нав'язаним вибором подальшої поведінки (професійний відбір). Психодіагностичне обстеження актуалізує у досліджуваного відчуття дискомфорту, що його піддають експертизі, тому психолог має подбати про його мінімізацію.

Зазвичай у психологічній діагностиці відсутні (за винятком діагностування пізнавальних функцій) чіткі рекомендації щодо вибору певних методик залежно від завдань. Особливо це виявляється у сфері діагностування особистісних особливостей, де одну і ту саму методику можуть використовувати з різною метою. Критерієм вибору методики як інструменту дослідження для сформульованого діагностичного завдання повинна бути валідність.

При визначенні валідності особистісних методик виникають труднощі, оскільки їх валідизація на основі зовнішніх критеріїв часто неможлива, і досліднику доводиться спиратися на дані про конструктивну валідність. Іноді, частіше при валідизації особистісних опитувальників, послуговуються психіатричними діагнозами. За таких обставин потрібно враховувати: ненадійність психіатричного діагнозу; існування клініко-діагностичних невідповідностей у різних школах і напрямках; доцільність використання психіатричного діагнозу як зовнішнього критерію для опитувальників, орієнтованих на виявлення патології. Однак і відомий емпіричний коефіцієнт валідності методики слід оцінювати відповідно до базового рівня діагностованого параметра — присутності у досліджуваній популяції тієї межі особливості, яку треба діагностувати.

Від базового рівня діагностованого параметра залежить інкрементна валідність (відображає практичну цінність методики) тесту, яка визначає роль у підвищенні точності діагностики. Співвідношення коефіцієнта валідності тесту з базовим рівнем дає змогу визначити доцільність використання цього тесту. Якщо базові рівні наближаються до нуля або одиниці, інкрементна валідність тесту стає настільки низькою, що його використання недоцільне. Інкрементна валідність тесту, що має велике значення для селекції (відбору), за інтенсивного індивідуального обстеження в умовах клініки втрачає своє значення. Вона залежить від особливостей обстежуваних груп (підгруп), або так званих модераторів, тобто домінуючих на певному етапі ознак (таких показників, як стать, вік, рівень освіти, інтереси, мотивація тощо). У клінічній психодіагностиці перелік модераторів не розроблений, а їх дія зазвичай не враховується. Наприклад, тривалі психофармакологічні впливи, що здійснюються при деяких психічних захворюваннях, можуть істотно знизити валідність методик, спрямованих на вивчення особистості хворого.

При виборі методик психодіагностики слід керуватися максимальним охопленням діагностованих індивідуаль-

них особливостей. Від цього залежить точність діагностичних рішень і прогнозу. Американські психологи (Л. Кронбах, Г. Глєсер) рекомендують поетапну стратегію, за якої спочатку використовують малостандартизовані методики, що дають змогу отримати найзагальніше уявлення про особистість (наприклад, проективні). Однак це уявлення не можна розглядати як діагноз.

Після формулювання діагностичного завдання, вибору відповідних методик і проведення дослідження отримані результати представляють у вигляді, якого вимагають використані методики. «Сирі» оцінки перетворюють на стандартні величини, розраховують коефіцієнт інтелекту, будують профілі особистості тощо.

Перероблення та інтерпретація інформації. Кількісне оцінювання отриманих результатів (у вигляді стандартних величин, профілів) має важливе значення для отримання надійного прогнозу. Способи отримання його:

а) клінічний, зорієнтований на суб'єктивний досвід, інтуїцію. Полягає він у найповнішому аналізі якісних показників. Його особливістю є суб'єктивізм судження і опора на професійний досвід;

б) статистичний, який ґрунтується на об'єктивних, формалізованих критеріях. Заперечуючи суб'єктивізм, передбачає урахування об'єктивних (кількісних) показників, їх статистичне оброблення методами рівняння регресії або факторного аналізу. Прогноз здійснюють на основі певних емпіричних статистичних співвідношень. Багато вчених вважає статистичний прогноз ефективнішим за клінічний.

Результативність клінічного прогнозу обмежується обсягом діагностичних даних, які повинен урахувувати психолог. Їх накопичення призводить до підвищення, а потім до зниження точності прогнозу. Найбільшим недоліком клінічного підходу є нехтування частковим, окремим заради загального. Однак статистичний підхід не може замінити клінічний, який здатний всебічно описати особистість, розкрити причинно-наслідкові зв'язки. Важко знайти альтернативу клінічному підходу і в тих галузях дослідження особистості, де використання тестів малоефективне.

Повноцінне діагностичне дослідження передбачає обґрунтовані психологічні висновки з виходом за межі статистичних даних. На думку Л. Виготського, надмірний страх перед суб'єктивними моментами у тлумаченні і спроба отримати результати досліджень арифметичним

п шляхом помилкові. Більшість діагностичних ситуацій потребує гармонійного поєднання клінічного і статистичного підходів.

Прийняття рішень. Після обробки та інтерпретації результатів слід прийняти кваліфіковане рішення і сформулювати діагностичний висновок. Ця процедура складна, вимагає високої кваліфікації діагноста, всебічного відображення діагностичного процесу. З огляду на це клінічні психологи Н. Садберг і Л. Тайлер розрізняють три рівні діагностичних висновків (рис. 2.2).

1. Діагностичний висновок на основі наявних даних про обстежуваного. Наприклад, встановлено, що успішне виконання досліджуваним завдань є підставою для висновку про відсутність у нього розладів мислення. Такий підхід передбачає незацікавленість психолога у тому, щоб певний досліджуваний не зміг виконати завдання тесту. Індивідуальні діагноз, прогноз не здійснюються. Діагноз не змінюється, а виражається в іншій системі понять.

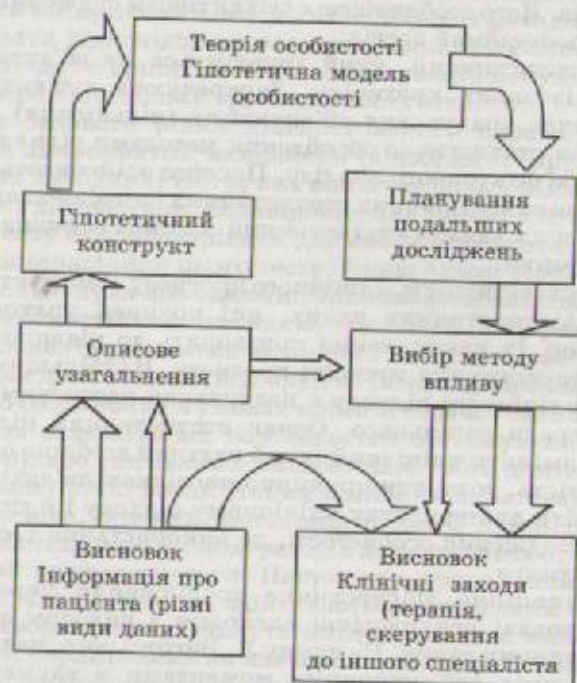


Рис. 2.2. Рівні діагностичних висновків

2. Описове узагальнення і гіпотетичний конструкт як проміжна ланка між результатами дослідження і діагнозом. Зниження рівня узагальнення, сповільнення темпу психічних процесів трактують як розлад мислення. Гіпотетичний конструкт може розкрити психологічну структуру розладу. Дослідник матиме змогу планувати подальші етапи діагностичної роботи, вибір конкретних методів дії.

3. Перехід від описового узагальнення, гіпотетичних конструктів до теорії особистості. На цьому рівні створюють робочу модель випадку, що вивчається, де конкретні особливості певного індивіда представлені цілісно і сформульовані у поняттях, що дають змогу точно і обґрунтовано розкрити психологічну сутність і структуру явища.

На думку К. Обуховського, більшість труднощів під час дослідження виникає внаслідок ототожнення вербалізованого конкретного образу (їх сукупностей) з моделлю, теоретичною побудовою. Наприклад, коли дослідник вивчає такі якості особистості, як відвага, агресивність, цілеспрямованість тощо, він часто має на увазі *синдроми* — сукупність кількох генералізованих конкретних образів, не наділених властивостями теоретичних побудов. Ігнорування відмінностей між образами і моделлю призводить до ототожнення психологічних властивостей індивіда зі стилем його поведінки. Різноманітність поведінкових проявів однієї і тієї ж властивості особистості також велика. Постановка діагнозу на вищому рівні передбачає відбір істотних властивостей особистості, розкриття внутрішніх зв'язків між ними.

Сучасні російські психологи А. Невський і Л. Виготський виокремлюють такі три рівні у розвитку діагнозу:

1) симптоматичний (емпіричний) діагноз, що обмежується констатацією певних особливостей або симптомів, на підставі яких безпосередньо роблять висновки. Цей тип діагнозу не є науковим, оскільки не встановлює причин і не вказує на сутність процесу, що є основою симптомів;

2) етіологічна діагностика, що враховує не тільки симптоми, а й причини, що їх зумовили. Помилки етіологічного діагнозу зазвичай зумовлюють спрощене розуміння етіологічного аналізу (вказуються найвіддаленіші причини або загальні і малозмістовні формули), незнання причин, що детермінують явище, зосередження на опосередкованих причинах. Дослідник повинен з'ясувати механізм виникнення симптомів;

3) типологічна діагностика. Індивідуальні ситуації, як правило, можна звести до певних типів, за якими розгортається досліджуване явище, процес.

Отже, діагностичне дослідження характеризує відмінності, що існують між психологічним вимірюванням і психологічним діагнозом. Психологічне вимірювання передбачає встановлення симптомів, а діагноз є остаточним, чітко сформульованим висновком про досліджуване явище загалом.

Психодіагностичним дослідженням властивий індивідуально-психологічний підхід, однак він повинен доповнюватися соціально-психологічним. Соціальні ситуації можуть конкретизувати різноманіття поведінкових виявів властивостей особистості.

Психодіагностичне дослідження завершується розробленням програми дій, які необхідно реалізувати у зв'язку з отриманими висновками, рекомендаціями щодо вибору оптимальних методів терапії захворювання, реабілітації тощо.

Загальна і диференційна психометрія

У 1734 р. першим почав стверджувати про можливість вимірювання у психології Крістіан Вольф (1679—1754). Психологію він поділяв на емпіричну, що вказує на зв'язок душі з тілом, і раціональну, яка займається лише безсмертною душею.

Спочатку в експериментальній психології вимірювали час реакції, тому психометрією вважали вимірюванням часових характеристик психічних процесів. Пізніше до психометрії почали зараховувати все, пов'язане з кількісним визначенням психічних явищ. На основі визначення психометрії як галузі психології, що має справу з мінливими факторами, до неї можна включити весь спектр психологічних вимірювань — від психофізичних до особистісних.

Оскільки психометричний напрям переважно розвивався у психологічному тестуванні, іноді психологічне тестування і психометрію ототожнювали, внаслідок чого поширився термін «психометричні тести». Сферу психологічних і психофізіологічних вимірювань, пов'язану з діагностуванням за допомогою тестів, позначають поняттям «диференційна психометрія».

Психометрія як технологічно-методична наука обґрунтовує вимоги, яким повинні відповідати вимірювальні психодіагностичні методи, процедури їх розроблення і застосування.

Психометрія (психометрика) (грец. psychē — душа / metron — міра) — галузь психології, яка розробляє теорію і практику вимірювання психічних явищ.

Диференційно-психологічними вимірами переймається диференційна психометрія.

Диференційна психометрія (психометрика диференційна) — галузь психометрії, що визначає і обґрунтовує вимоги до вимірювання індивідуально-психологічних відмінностей у психологічній діагностиці.

Диференційна психометрія суттєво відрізняється від загальної психометрії.

Загальна психометрія (психометрика загальна) — галузь психометрії, що розв'язує завдання з вимірювання психологічних характеристик стимулу, зокрема моделювання загальнопсихологічних функціональних залежностей між стимулами і суб'єктивними реакціями.

У психофізиці встановлюють відповідності між фізичними характеристиками стимулів і суб'єктивними характеристиками відчуттів (сенсорна психофізика). Соціально-психологічні виміри встановлюють відповідність між соціальними об'єктами (наприклад, різні види рекламованих товарів) і певними психічними реакціями (наприклад, на континуумі від «дуже подобається» до «дуже не подобається» тощо). У диференційній психометрії числові значення (ранги, категоріальні шкальні значення тощо) приписують не стимулам, а індивідам. Вона досліджує індивідуальні відмінності між людьми у якісному і кількісному складі психічних властивостей (здібностей, певних когнітивних функцій — пам'ять, увага тощо), мотивів, поведінкових ознак, установок, оцінок і самооцінок, способів психічного самозбереження (психічного захисту).

Специфіка психометричних процедур порівняно зі звичайними фізичними вимірами полягає у взаємодії процедур виміру з об'єктом виміру. Під час фізичних вимірювань об'єкт пасивний і не впливає на фізичний прилад. Людина виявляє активність і може застосовувати тактику, яку психодіагност при розробленні методики не передбачив. Діапазон «спрацьовування» тесту вузький, зво-

диться до популяції, на якій відбувалося його емпірико-статистичне розроблення. Для коректного застосування тесту на новій популяції або з новою метою психолог здійснює серію попередніх психометричних експериментів, спрямованих на повторну перевірку надійності, валідності і репрезентативності тесту в нових умовах. Перенесення тесту з однієї популяції на іншу без перевірки однорідності розподілу тестових балів (стійкості тестових норм) може призвести до діагностичних помилок або взагалі пі-вельювати процес психодіагностування. Помилки спричинює прогнозування за результатами тесту, який не перевірили на прогностичну валідність.

Особливо обережно використовують тести, розроблені в інших країнах. Послугуючись ними, психодіагности повинні враховувати мовні і соціокультурні відмінності країни, у якій запозичили тест, і країни, де його застосують. Іноді емпірична адаптація закордонної методики (шкали ціннісних орієнтацій, характерологічні опитувальники, різні особистісні тести тощо) за обсягом не поступається розробленню оригінальної методики.

Для реалізації запозиченої методики психолог повинен повторити процедуру, з допомогою якої створили та апробували тест його автори. Наприклад, якщо при конструюванні багатомірного тесту використовувався факторний аналіз, то не можна вважати адаптованим тест, перевірений тільки на стійкість тестових норм, потрібно перевірити стійкість тестових шкал (повторити факторний аналіз).

Отже, психометрія охоплює весь спектр психологічних вимірювань — від психічних до особистісних, активно розвивається у психологічному тестуванні. Водночас завдяки розвитку тестування сформувалася диференційна психометрія.

Міри у процесі шкалювання. Характеристика шкал

Вимірювання полягає у встановленні ступеня вираженості певної властивості предмета. Його здійснюють через встановлення зв'язку (співвідношення) між кількісними показниками і носіями властивостей, що потребують вимірювання. Наприклад, поставивши учневі оцінку за декламацію, вчитель робить вимір цієї здатності і присвоює їй показник. Метою вимірювання завжди є одержання інформації про ознаки об'єктів, організмів або подій. Вимі-

рюють не об'єкт, а його властивості або ознаки (наприклад, довжину, ширину чи висоту, вагу стільця).

За допомогою даних, отриманих у результаті вимірів, предмет можна описати точніше. При оцінюванні декламації вірша учитель може описати цей процес на вербальному рівні (сказати, коли учень читав повільно і глухо або швидко тощо), однак особа, яка прослухає опис, може не пов'язати його слова з тими значеннями, що й автор. Інша людина опише той самий виступ інакше. Описи важко порівнювати і використовувати для зіставлення.

Вимірювання зазвичай визначають як операцію, за допомогою якої речам приписують числа. З математичної точки зору, це приписування вимагає встановлення відповідності між властивостями чисел і речей. З погляду методики, вимірювання — це реєстрація стану об'єкта (об'єктів) на основі реєстрації зміни станів іншого об'єкта (приладу). При цьому слід визначити функцію, що пов'язує стани об'єкта і приладу. Операція приписування чисел об'єкту є вторинною: числові значення на шкалі приладу вважають не показниками приладу, а кількісними характеристиками стану об'єкта. Фахівці з теорії вимірювань завжди більшу увагу приділяли інтерпретації показників, а не опису взаємодії приладу і об'єкта. В ідеалі операція інтерпретації повинна точно описувати процес взаємодії об'єкта і приладу, а саме — вплив характеристик об'єкта на показання приладу.

Отже, вимірювання можна визначити як емпіричний метод виявлення властивостей або станів об'єкта шляхом організації взаємодії об'єкта з вимірювальним приладом, зміни станів якого залежать від зміни стану об'єкта. Приладом може бути не тільки зовнішній стосовно дослідника предмет, наприклад лінійка — прилад для вимірювання довжини, а й сам дослідник («людина — міра всіх речей»). Ступня, палець, рука були первинними мірами довжини (фут, дюйм, лікоть тощо). Так само і з «вимірюванням» людської поведінки: особливості поведінки іншої людини дослідник може оцінювати безпосередньо, перетворюючись на експерта. Такий вид вимірювання подібний до спостереження. Однак існує інструментальне вимірювання, коли психолог застосовує вимірювальну методику, наприклад тест на інтелект.

У психології під вимірюванням розуміють два абсолютно різні процеси. Психологічним вимірюванням у першому значенні вважають оцінювання величини параметрів, подібності і відмінностей об'єктів дійсності, яку до-

сліджують. На підставі цих оцінок дослідник «вимірює» особливості суб'єктивної реальності досліджуваного. У цьому значенні психологічне вимірювання є завданням, поставленим перед досліджуваним. Психологічне вимірювання в другому значенні здійснює дослідник для оцінювання особливостей поведінки досліджуваного.

У природничих науках розрізняють (С. Паповян) такі види вимірювання:

— фундаментальне, що ґрунтується на фундаментальних емпіричних закономірностях, які дають змогу безпосередньо вивести систему числових відношень з емпіричної системи;

— похідне, яке полягає у вимірюванні змінних на основі закономірностей, що пов'язують ці змінні з іншими. Для нього потрібне встановлення законів, які описують зв'язки між окремими параметрами реальності, що допомагають вивести «приховані» змінні на основі змінних, які безпосередньо вимірюються;

— «за визначенням», коли припускають, що система спостережуваних ознак характеризує саме цю, а не іншу властивість або стан об'єкта.

Порівняння результатів вимірювання різних параметрів об'єкта дає змогу виявити зв'язки між ними, тобто здійснити *кореляційне дослідження*. Отже, вимірювання можна охарактеризувати як проміжний метод між спостереженням і експериментом, як інструментальне спостереження.

Психологічне вимірювання поєднує у собі ознаки інструментального спостереження і лабораторного експерименту. Його здійснюють з максимальним використанням інструментарію, що сприяє об'єктивній фіксації поведінки. Процедура вимірювання стандартизована, наближається до експериментальних умов. Інструментарієм психологічного вимірювання є різні завдання, тести, опитувальники.

У психології, зважаючи на об'єкт вимірювання, розрізняють три основні процедури психологічного вимірювання:

1) вимірювання особливостей поведінки людей для визначення, чим одна людина відрізняється від іншої з позиції вираження тих чи інших властивостей, наявності того чи іншого психічного стану, віднесення її до певного типу особистості. Психолог, вимірюючи особливості поведінки, визначає подібність або відмінності людей. Психологічне вимірювання стає вимірюванням досліджуваного;

2) використання вимірювання як завдання для досліджуваного, у процесі виконання якого той вимірює (кла-

сифікує, рангує, оцінює) зовнішні об'єкти: інших людей, стимули або предмети зовнішнього світу, власні стани;

3) спільне вимірювання (сумісне шкалювання) стимулів і людей. При цьому передбачається, що «стимули» і «досліджувані» можуть бути розміщені на одній осі. Поведінку досліджуваного розглядають як вияв взаємодії особистості і ситуації.

Психологічним вимірюванням науково коректно вважати лише вимірювання поведінки досліджуваних, тобто вимірювання в першому значенні цього поняття.

Основою психологічних вимірювань є математична теорія вимірювань, що інтенсивно розвивається в тісній взаємодії з розвитком процедур психологічного вимірювання.

Математична теорія вимірювань — розділ математичної психології, що дає змогу будувати психологічні теорії на основі математично-статистичного оброблення та узагальнення результатів емпіричного дослідження.

Вона є найбільшим розділом математичної психології, що використовує для побудови теорій і відповідних їм моделей мову математики і специфічний для неї аксіоматико-дедуктивний метод побудови теорій.

Правила, на підставі яких показники (числа) приписують об'єктам, визначають шкалу вимірювання.

Вимірювальна шкала (лат. *scalae* — драбина) — форма фіксації сукупності ознак досліджуваного об'єкта з упорядкуванням їх у певну числову систему.

Основою шкали є ознака метричної детермінованості, за якою шкали поділяють на метричні (інтервальні і шкали відношень) і неметричні (номінативні, шкали порядку). Вимірювальна шкала є метричною системою, що моделює досліджуваний феномен через заміну прямих позначень об'єктів числовими значеннями і відображення пропорцій складу елементів об'єкта у відповідних числах.

Процедуру порівняння за умови, що цифрові показники шкал адекватно відображають дійсність, істотно полегшує шкалювання.

Шкалювання (англ. *scaling* — визначення масштабу, одиниці вимірювання) — моделювання явищ за допомогою числових систем, спосіб організації у вимірювальних шкалах емпіричних, експериментальних даних, результатів тестових досліджень, аналізу об'єктивної інформації.

У фізичних вимірах калібрування (перевірка правильності шкали через зіставлення з еталонною шкалою) шка-

ли здійснюють на основі контролю за рівномірним варіюванням вимірюваної властивості в еталонних об'єктах. Носієм міри є *еталон* — фізичний об'єкт, що стабільно зберігає задану величину вимірюваної властивості. У диференціальній психометрії такі фізичні еталони відсутні, оскільки немає індивідів — постійних носіїв заданої величини вимірюваної властивості. Роль непрямих еталонів у психометрії відіграють тести у тому значенні, в якому складність завдань розглядають як величину, прямо пропорційно поєднану зі здібністю (чим складніша задача, тим вищий рівень здібності, необхідної для її розв'язання). Аналогом поняття «труднощі» для «лі-питань» (питань, що містять висловлювання опитувальника, з якими досліджуваній повинен або погодитися, або не погодитися), є «сила», оскільки «сильніші» висловлювання (у логічному змісті) викликають підтвердження (згоду) у меншій кількості досліджуваних. Труднощі і силу пунктів тесту виявляють за допомогою тестування. Операціональним визначенням труднощів є *процентильна міра* — відсоток досліджуваних, які впоралися із завданням тесту (відповіли «правильно» на «лі-питання»). Низький відсоток тих, хто дав правильну відповідь, свідчить про великі труднощі, великий відсоток — навпаки.

З метою полегшення процедури порівняння застосовують різні шкали, показники яких відображають дійсність у цифрових значеннях. У психометрії визначають такі види шкал: процентильні, відсоткові, статистичні (порядкові рангові, інтервалів, відношень) та ін.

Процентильна шкала. При застосуванні тесту як єдиного еталона виміру властивості зважають на місце розташування бала на кривій розподілу. У такий спосіб формується процентильна шкала, яка має універсальну міру тестів — процентильну міру.

Процентиль (лат. *pro centum* — на сто) — відсоток досліджуваних, які належать до вибірки стандартизації, що отримали однакові бали або нижчі бали, ніж бали, встановлені за первинною оцінкою.

Він вказує на відносне розміщення досліджуваного у вибірці стандартизації: чим нижчий процентиль, тим слабша позиція особи в сенсі досліджуваної ознаки.

Процентильні шкали є основою усіх традиційних шкал, які застосовують у тестології (Т-бали *MMPI*, бали *IQ*, стени *16 PF* та ін.). Вони належать до порядкових шкал, оскільки інформують про те, у кого з досліджува-

них більше виражена вимірювана властивість, не вказуючи, на скільки або у скільки разів більше. Для побудови на базі таких шкал кількісного прогнозу потрібно підвищити рівень виміру. До шкал інтервалів переходять шляхом емпіричного розподілу або спираючись на довільну модель теоретичного розподілу. Здебільшого теоретичною моделлю є модель нормального розподілу, однак можуть використовувати і будь-яку іншу.

У диференціальній психометрії використовують абсолютні тестові норми, шкалою для діагностування яких є шкала «сирих» оцінок та критеріальні тестові норми. Застосовують їх тоді, коли тестова «сира» шкала має практичний сенс (наприклад, студент, що вивчає іноземну мову, повинен мати значний лексичний запас); «сирій» бал з тесту внаслідок емпіричних досліджень пов'язують із заданою імовірністю успішності певної практичної діяльності (імовірністю успіху «критеріальної» діяльності може стати синхронний переклад монологу впродовж 30 хв.).

Відсоткова рангова шкала. Її застосовують для наочної демонстрації відносної позиції досліджуваного. Таку шкалу поділяє на дві частини медіана — 50 процентиль. Процентил вище 50 вказують на результати, вищі від середніх, і навпаки. Квадрилями називають 25 і 75 процентилі, які відсікають верхню і нижню межі розподілу результатів. Відсоткова рангова шкала не дає змоги обчислити середню арифметичну величину чи величину розсіювання, однак визначає позицію досліджуваного всередині певної групи щодо конкретної ознаки.

Статистичні шкали. У диференціальній психометрії найчастіше використовують номінальну, порядкову (рангову), інтервалів, відношень (пропорцій) шкали, тобто статистичні

Номінальна шкала. Шкала найменувань (номінальна шкала) утворюється шляхом привласнення «імен» об'єктам. При цьому об'єкти поділяють на непересічні підмножини. Об'єкти порівнюють один з одним і визначають їх еквівалентність-нееквівалентність. Внаслідок цієї процедури утворюється сукупність класів еквівалентності. Об'єкти, що належать до одного класу, еквівалентні один одному і відрізняються від об'єктів, що належать до інших класів. Еквівалентним об'єктам привласнюють однакові «імена».

Для побудови будь-якої шкали потрібно, щоб об'єкт дорівнював або був подібний сам до себе ($x = x$ для всіх значень x), тобто на безлічі об'єктів повинно бути реалізовано

відношення рефлексії. Для психологічних об'єктів, наприклад досліджуваних осіб або психічних образів, це відношення реалізується, якщо абстрагуватися від часу. Оскільки операції парного порівняння безлічі об'єктів емпірично реалізуються неодноразово, то у процесі емпіричного вимірювання навіть цю найпростішу умову не виконують.

Отже, будь-яка шкала є ідеалізацією, моделлю реальності, навіть така найпростіша як шкала найменувань.

На об'єктах повинно бути реалізовано відношення симетрії $R(X = B) \rightarrow R(B = X)$ і транзитивності $R(X = B, B = Z) \rightarrow R(X = Z)$; але протягом психологічних експериментів ці умови можуть порушуватися. Багатократне повторення експерименту (накопичення статистики) призводить до «змішування» складу класів: у крайньому разі можна отримати оцінку, що вказує на вірогідність належності об'єкта до класу.

У шкалі найменувань емпіричні об'єкти просто «позначають» числом, наприклад номери на майках футболістів: цифру «1» за традицією отримує воротар. Це означає, що за функцією він відрізняється від решти гравців. Його функція на футбольному полі еквівалентна функції інших воротарів.

Психологи дуже часто застосовують шкалу найменувань. Прикладом типології є класифікація класичних темпераментів: холерик, сангвінік, меланхолік і флегматик.

Номінальна шкала є «найнижчим» рівнем вимірювання, що припускає наявність мінімальних передумов для проведення виміру. При вимірах на рівні номінальної шкали відносно рідко використовують числа. Важливо тільки встановити подібність або відмінність об'єктів за певною ознакою, тобто якісну однорідність ознаки. Наприклад, учнів піддають систематизації або класифікації на підставі їхньої належності до того чи іншого класу, за статевою ознакою, віросповіданням, місцем проживання, щоб створити передумови для відповідного підрахунку. Несуттєво, як проводиться класифікація (за дихотомічними категоріями, наприклад: переведений — не переведений з класу в клас; чи декількома, наприклад: учень гімназії, ЗОШ чи спецшколи, неодружений, одружений, вдівець, розведений тощо). Однак завжди повинна бути присутня можливість однозначного зв'язку, тобто досліджуваний є або учнем гімназії, або учнем ЗОШ. Якщо можливо одночасно і те, й інше, то класифікацію змінюють.

За допомогою підрахунку можна визначити частотність заміщення тієї чи іншої категорії. Величиною основної тенденції на номінальній шкалі є *модальна величина (мода)*, тобто величина, що найчастіше трапляється.

Якщо в якомусь класі 14 дітей є єдиними дітьми в сім'ї, 11 дітей мають брата або сестру, 5 дітей — двох, 3 дитини — трьох і 1 дитина — чотирьох братів і сестер, то 14 (єдина дитина в родині) є тут модальною величиною.

Порядкова рангова шкала. Вона утворюється, якщо на множині реалізовано одне бінарне відношення — порядок (відношення «не більше» і «менше»). Побудова шкали порядку є складнішою процедурою, ніж створення шкали найменувань. На шкалі порядку об'єкт може знаходитися між двома іншими, причому якщо $a > b, b > c$, то $a > c$ (правило транзитивності відносин).

Класи еквівалентності, виділені за допомогою шкали найменувань, можуть бути впорядковані за певною підставою. За змістом така шкала може бути строгого порядку (строга впорядкованість) і шкалою слабого порядку (слабка впорядкованість). У першому випадку на елементах множини реалізуються відношення «не більше» і «менше», у другому — «не більше або дорівнює» і «менше або дорівнює».

Порядкова шкала зберігає свої властивості при ізотонічних (однозначні, однакові за напруженням) перетвореннях. Всі функції, які не мають максимуму (монотонні), відповідають цій групі перетворень. Значення величин можна замінювати квадратами, логарифмами, нормалізувати тощо. При таких перетвореннях значень величин, визначених за шкалою порядку, місце об'єктів на шкалі не змінюється, тобто не відбувається інверсії.

Ці шкали використовують у психології пізнавальних процесів, експериментальній психосемантиці, соціальній психології. Класичним прикладом використання порядкових шкал є тестування особистісних рис чи здібностей. Більшість фахівців із тестування інтелекту вважає, що процедура вимірювання цієї властивості дає змогу використовувати інтервальну шкалу і навіть шкалу відносин.

Порядкова шкала допомагає запровадити лінійну впорядкованість об'єктів на деякій осі ознаки. Тим самим запроваджують поняття «властивість, що вимірюється», або «лінійна властивість», тоді як шкала найменувань послуговується «виродженим» варіантом інтерпретації поняття «властивість»: «точковою» властивістю («властивість є» — «властивості немає»).

Перехідним варіантом шкали порядку є дихотомічна класифікація, яку здійснюють за принципом «є властивість» — «немає властивості» (1; 0) при $1 > 0$. Дихотомічне розбиття множини дає змогу застосовувати не тільки порядок, а й метрику. Для інтерпретації даних, отриманих за допомогою порядкової шкали, можна використовувати

вати більш широкий спектр статистичних заходів (на додаток до тих, які допустимі для шкали найменувань).

Порядкова (рангова) шкала вказує лише на послідовність носіїв ознаки і напрям ступеня вираженості ознаки. На її підставі не слід виводити середню арифметичну величину.

Як характеристику центральної тенденції можна використовувати медіану, а як характеристику розкиду — процентилі. Для встановлення зв'язку між двома вимірюваннями допустима порядкова кореляція (t -Кенделла і r -Спірмена). Числові значення порядкової шкали не можна додавати, віднімати, ділити і множити.

Шкала інтервалів. Вона визначає величину відмінностей між об'єктами у вияві властивості і дає змогу порівнювати два об'єкти, з'ясовуючи, наскільки більше чи менше виражена у них певна властивість. Цю шкалу часто використовують дослідники, наприклад у фізиці — вимірювання температури за Цельсієм. Вона має масштабну одиницю, але розміщення на ній нуля довільне, тому неможливо з'ясувати, у скільки разів більша або менша рангова температура повітря, ніж денна.

Масштаб шкали можна змінювати, множачи кожне з її значень на константу, і проводити її зсув щодо довільно вибраної точки на будь-яку відстань праворуч або ліворуч (додавати або віднімати константу).

Крім медіани і моди, для характеристики центральної тенденції послуговуються середнім арифметичним, а для оцінки розкиду — дисперсією. Можна обчислювати коефіцієнти асиметрії і ексцесу та інші параметри розподілу. Для оцінювання величини статистичного зв'язку між змінними застосовують коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона тощо.

Більшість фахівців з теорії психологічних вимірювань вважає, що тести вимірюють психічні властивості за допомогою шкали інтервалів. Насамперед це стосується тестів інтелекту і досягнень. Числові значення одного тесту можна переводити в числові значення іншого за допомогою лінійного перетворення: $x' = ax + b$.

Деякі дослідники стверджують, що зараховувати тести інтелекту до шкал інтервалів немає підстав, оскільки кожний тест має «нуль», тобто будь-який індивід може отримати мінімальний бал, якщо не розв'яже жодного завдання у відведений час. Тест також має максимум шкали — бал, який досліджуваній може отримати, розв'язавши всі задачі за мінімальний час, а різниця між

окремими значеннями шкали неоднакова. Немає ніяких теоретичних і емпіричних підстав стверджувати, що 100 і 120 балів за шкалою IQ відрізняються на стільки ж, на скільки 80 і 100 балів. Проте ці міркування не заважають тестологам розглядати шкалу IQ як інтервальну, перетворюючи «сирі» значення на шкальні за допомогою відомої процедури «нормалізації» шкали.

Точку відліку в ретельно сконструйованих і стандартизованих тестах інтелекту встановлюють так само довільно, як і на шкалі Цельсія. Навіть якщо при виконанні тесту інтелекту не буде розв'язане жодне завдання, не можна стверджувати, що розумовий розвиток досліджуваного дорівнює нулю або те, що особа з коефіцієнтом інтелекту (IQ) 140 у два рази розумніша, ніж особа з коефіцієнтом 70. Відомо лише, що різниця між показниками величини IQ 140 і 70 настільки велика, як і між IQ 130 і IQ 60, а саме 70 одиниць IQ.

Хоча шкала інтервалів не дає змоги зробити висновок про пропорції між різними значеннями шкали, вона називається метричною шкалою і з її допомогою можна виконувати звичайні алгебраїчні операції типу додавання величин і обчислення середньої арифметичної величини. Тому шкала інтервалів порівняно з номінальною і порядковою шкалами має значні переваги щодо техніки вимірювання.

Шкала відношень (пропорцій). Вона дає змогу зробити висновки про пропорції (удвічі більше, удвічі менше, у чотири рази важче тощо), тому її широко застосовують у фізиці. Ідеалом вимірювальної процедури є отримання таких даних про властивості об'єктів, за якими можна з'ясувати, у скільки разів один об'єкт більший або менший за інших. Це можливо лише тоді, коли, крім визначення рівності, рангового порядку, рівності інтервалів, відома рівність відношень. Значення шкали відношень не тільки однакові, а й співвідносні із природною і довільно обраною точкою відліку. Ці відношення ілюструють міри довжини (метри, сантиметри тощо), міри ваги (кілограми і грами). Якщо довжина дошки становить 3 м, то ця дошка в два рази довша, ніж та, довжина якої дорівнює 1,5 м, а предмет вагою 170 кг у 1,7 рази важчий, ніж той, що важить 100 кг.

Ця шкала дає змогу робити висновки про тотожність (сум, кратних, часток), виконувати всі статистичні підрахунки.

У суспільних науках шкалу використовують, коли виміру підлягають розмір, вага, інші подібні ознаки дослі-

джуваних, час реакції і виконання тестового завдання тощо.

У психології шкали відношень практично не застосовують. Винятком є шкали оцінювання компетентності, засновані на моделі Рапа. Можна уявити «нульовий» рівень обізнаності досліджуваного в певній галузі знань (наприклад, знання ескімоської мови) або «нульовий» рівень володіння навиком. Деякі автори стверджують, що, запроваджуючи єдину шкалу «труднощі задачі» — «здібності досліджуваного», можна виміряти, у скільки разів одна задача важча за іншу або один досліджуваний компетентніший за іншого.

Значення шкали відношень інваріантні щодо перетворення вигляду: $x' = ax$.

Значення шкали можна множити на константу. До них застосовують будь-які статистичні заходи.

У разі використання шкали критеріальних тестових норм задають відповідність між тестовими балами за шкалою виміральної властивості і рівнем критеріального показника.

Отже, шкалювання дає змогу розв'язувати кілька типів завдань. Шкали установок є основою діагностування особистості при дослідженнях самооцінки, вираженні досліджуваним суб'єктивного ставлення до будь-чого, коли проектують внутрішній зміст, мотиви, тенденції особистості. Вимірвальні шкали є засобом збору і аналізу статистичного матеріалу як у прикладних, так і в теоретичних дослідженнях.

2.2. Психометрія у структурі психодіагностичних методів

Пріоритетним у психодіагностиці є дослідницький діагностичний метод, де ключову роль відіграють тести: психологічного оцінювання здібностей (інтелектуальних функцій), умінь і навичок (координація, точність рухів), на сприймання (сприйняття запахів, слів, речень), опитувальники (анкети, прямі питальники), естетичні (переваги в музиці, мистецтві), проєктивні (проєкція особистісних рис за неструктурованими ознаками), ситуаційні (поведінка в ситуації), ігрові методики (соціально-психологічні тренінги, діяльнісні або рольові ігри), фізіологічні

(фізіологічні проби), фізичні (вага, розмір грудної клітки, зріст), випадкові спостереження (поведінка у процесі обстеження, стороння і додаткова інформація) та ін.

Усі психологічні методики поділяють на *суб'єктивні*, призначені для спостереження суб'єкта за собою як за об'єктом (питальники, анкети, автобіографії тощо); *об'єктивні*, що передбачають оцінювання через спостереження за зовнішньою діяльністю внутрішніх станів особистості; *проєктивні (непрямі)*, які ґрунтуються на аналізі реакцій досліджуваних на уявний «особистісно-нейтральний» стимул.

Кожні методики і тест перед використанням мають бути сконструйованими, перевіреними, адаптованими.

Технологія конструювання тесту

При конструюванні тестів (методик) слід дотримуватися загальних вимог, а на практиці зважати на специфіку кожного з них. При конструюванні особистісних опитувальників використовують дедуктивну (змістову), індуктивну й екстернальну стратегії.

Дедуктивна (змістова) стратегія ґрунтується на теоретичних уявленнях про особистість, її структуру і функціонування. Розробник тесту конструює завдання, з допомогою яких оцінюватиме психологічний конструкт.

Індуктивна стратегія передбачає застосування факторного аналізу або інших статистичних процедур, заснованих на кореляційних зв'язках. Головна особливість індуктивної стратегії полягає в тому, що її дані окреслюють діагноз досліджуваного.

Екстернальна стратегія є емпіричною і ґрунтується на порівнянні контрастних груп.

Багато розробників особових опитувальників комбінують ці стратегії, намагаючись поєднати можливість оцінювання особистості шляхом дедуктивної стратегії з використанням різноманітних процедур індуктивної стратегії.

Багатоетапним є конструювання тесту (методики), що передбачає визначення кількості завдань (специфікація тесту), розроблення завдань, оформлення тесту, розроблення інструкції, пілотажне дослідження, аналіз завдань.

Визначення кількості завдань (специфікація тесту). Перед створенням тесту з'ясовують його мету, розробляють специфікацію (визначення кількості завдань).

Найзручніше зробити це у вигляді таблиці, у якій по горизонталі розташовують змістові сфери, що передбачається виміряти, по вертикалі — їх маніфестації, тобто шляхи виявлення змістових сфер.

Наприклад, при створенні опитувальника подружнього статусу Дж. Руст і С. Голомбок послуговувалися опитуваннями експертів (сімейними терапевтами і консультантами), а також даними, отриманими від клієнтів цих фахівців. Експертів просили назвати сфери взаємин між чоловіком і жінкою, які вони вважали найважливішими для створення гармонійного шлюбу. Інформація від клієнтів дала змогу визначити складні ситуації у сімейному житті, які подружжя хотіло б змінити. На цій основі виокремили такі змістові сфери, як «спільні інтереси і міра залежності-незалежності», «вербальна і невербальна комунікація», «довіра і повага» тощо. Побудова переліку вимірюваних властивостей залежить від мети тесту. При визначенні кількості завдань маніфестацій (виявів) важливо виокремити різні форми їх реалізації. Так, при конструюванні опитувальника подружнього статусу «установки і почуття, що виявляються у ставленнях» розглядалися як маніфестації «вербальні і невербальні комунікації» подружжя.

Зазвичай на кожній осі розміщують від 4 до 7 категорій. Менша їх кількість змушує процес конструювання опитувальника, більша — обтяжує. У результаті створюють решітку, кількість осередків у якій дорівнюватиме кількості запланованих для вивчення параметрів, помноженій на кількість їх поведінкових маніфестацій (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Специфікація (визначення кількості завдань)
опитувальника подружнього статусу

Маніфестації	Змістові сфери			

Розробляючи опитувальники, як правило, створюють решітку розміром від 16 до 25 осередків (наприклад, 4×4 , 4×5 , 5×4 або 5×5), оскільки вона є ідеальною для тесту, котрий можна сконструювати, пред'явити і обробити. Потім визначають кількість завдань для кожного з осередків, враховуючи важливість одного з параметрів щодо іншого або інших. Наприклад, змістовим сферам *A* і *B* слід приписати 40-відсоткове значення, а *C* і *D* — 10%. Одночасно кожній маніфестації *A*, *B*, *C* і *D* приписують 25-відсоткове значення. Загалом відсоткове значення всіх змістових сфер (по горизонталі) і всіх маніфестацій (по вертикалі) повинно дорівнювати 100%. Розташування відсотків визначає кількість завдань, що належать до окремого осередку. Після цього з'ясовують кількість завдань, яку слід включити в тест. При цьому враховують розмір решітки і час, передбачений для розв'язання завдань. Дослідник повинен забезпечити надійність тесту, що вимагає збільшення кількості завдань, і мінімізувати кількість завдань для того, щоб досліджуваний зміг концентрувати увагу під час обстеження. Оптимальним варіантом забезпечення надійності опитувальника є створення 20 завдань, виконання яких займає не більше 10 хв. Під час визначення кількості завдань тесту зважають на особливості досліджуваного контингенту. При пілотажному дослідженні, яке проводить розробник, кількість завдань попереднього варіанта тесту повинна бути принаймні на 50% більшою за ту, що буде включеною в остаточну версію.

Після визначення відсоткового значення кожного осередку решітки і встановлення кількості завдань для пілотажної версії тесту підраховують завдання для кожного осередку. У табл. 2.2 решітки містять кількість завдань для кожного осередку, яка необхідна для пілотажного дослідження за допомогою опитувальника з 80 питань.

Таблиця 2.2

Визначення відсоткового значення змістових сфер маніфестацій і кількості завдань опитувальника

Маніфестації	Змістові сфери				К-ть завдань
	A 40%	B 40%	C 10%	D 10%	
1	2	3	4	5	6
A (25%)	8	8	2	2	20
B (25%)	8	8	2	2	20

Закінчення таблиці 2.2

1	2	3	4	5	6
C (25%)	8	8	2	2	20
D (25%)	8	8	2	2	20
К-ть завдань	32	32	8	8	80

Кількість завдань для кожного осередку підраховують шляхом множення кількості усіх завдань, призначених для вимірювання певної властивості особистості, на відсоткове значення її поведінкових виявів. Наприклад, кількість завдань для лівого крайнього осередку решітки дорівнює 25% до 32 завдань, що становить 8 завдань — $25/100 \times 32 = 8$. Кількість завдань для кожного осередку округлюють.

Розроблення завдань. Кожне завдання передбачає тільки одне чітке просте питання або сформульоване одне твердження, не допустимі завдання із двозначним формулюванням. Відповіді також мають бути простими. Обстежувані не повинні здогадуватися, для вимірювання чого призначене завдання. Вони повинні охоплювати конкретні, а не загальні аспекти поведінки. Наприклад, запитання «Чи подобається Вам спорт?» краще сформулювати конкретніше: «Ви регулярно граєте в яку-небудь спортивну гру?».

Слід уникати вживання таких слів, як «часто», «рідко» тощо, оскільки кожен розуміє їх по-своєму. Також слід уникати термінів на позначення почуттів, вибудовувати завдання у контексті поведінки. Наприклад, запитання «Чи подобається Вам читання художньої літератури?» краще замінити на «Чи читаєте ви художню літературу постійно?».

Усі запропоновані варіанти відповідей досліджуваній повинен сприймати як можливі. Відповідь, сприйнята як явно неправильна, матиме малу вірогідність вибору.

Після розроблення завдань психолог повинен ще раз оцінити їх формулювання, переконатися, що всі вони зрозумілі і недвозначні. Для перевірки залучають двох-трьох експертів.

В особистісних опитувальниках, як правило, використовують три типи завдань: дихотомічні, трихотомічні і завдання з рейтинговими шкалами. Дуже поширені завдання з альтернативним вибором (дихотомічні), зрозумі-

лі, легкі і зручні для оброблення. Вони потребують найменше часу для відповіді. Недоліками завдань з альтернативним вибором є незадоволення запропонованою альтернативою, малий вибір варіантів відповіді. Перевага трихотомічних завдань («так», «не знаю», «ні») в тому, що обстежувані можуть краще виразити себе, недоліком — актуалізування установки на вибір середнього варіанта (відповіді «не знаю», «іноколи» тощо).

Розробляючи завдання, не варто пропонувати більше семи варіантів відповідей в опитувальниках, де є рейтингові шкали. Потрібно забезпечити достатню кількість градацій відповіді, щоб обстежувані могли адекватно виразити себе. В опитувальнику бажано використовувати тільки один тип завдань.

При розробленні завдань особистісних опитувальників важливо враховувати ймовірність актуалізації настановчих факторів. При цьому можливі такі види установок: на згоду; на соціально схвалювану відповідь; на невизначені відповіді; на крайні відповіді.

Установка на згоду може бути подолана за допомогою запровадження зворотних завдань, кількість яких повинна приблизно дорівнювати кількості прямих завдань. Наприклад, твердження «Я задоволений стосунками з матір'ю» може доповнювати протилежне — «Я не задоволений стосунками з матір'ю». При включенні зворотних завдань необхідно переконатися, що вони мають таке саме значення, що і завдання, від яких вони були утворені. Також слід уникати подвійних заперечень.

Установку на соціально схвалювану відповідь мінімізує виключення з опитувальника завдань, відповіді на які оцінюють обстежувані з погляду їх соціальної бажаності-небажаності. За неможливості це зробити потрібно сформулювати непряме питання, для того щоб спонукати до відповіді, яка б не просто передавала бажання обстежуваного зарекомендувати себе краще. Наприклад, твердження «Люди постійно налаштовані проти мене» (виявлення параноїдальних тенденцій) можна сформулювати: «Є люди, яким я повністю довіряю». Ефективною буде адресована досліджуваному вимога відповідати на кожне питання, не замислюючись довго і не аналізуючи кожне завдання.

При розробленні опитувальників дослідники використовують спеціальні завдання, призначені для виявлення осіб, схильних до соціально схвалюваних відповідей. Ці завдання складаються з питань, що стосуються незначної

неправди, до якої вдаються всі люди («Я ніколи не брешу» або «Я завжди приходжу своєчасно на зустрічі і побачення»). Осіб, які набрали велику кількість балів за такою шкалою, розглядають як таких, що дають соціально схвалювані відповіді. Тому їхні відповіді не можна розглядати як достовірні.

Установку на невизначені відповіді (відповіді середньої категорії), якщо не можна їх вилучити з опитувальника, долають за допомогою інструкції з вимогою до досліджуваного якомога рідше вдаватися до таких відповідей, а також формулювання питань, що не призводять до розсіювання уваги чи вибору найлегшої відповіді. Завдання формулюють так, щоб вибір не припадав на відповіді середньої категорії. Якщо опитувальник передбачає використання виключно дихотомічних завдань, то у процесі пілотажного дослідження можна дати завдання досліджуваним відзначити ті з них, які спричинили труднощі і вимагали невизначеної відповіді, щоб їх усунути.

Установка на крайні відповіді виявляється у завданнях із рейтинговими шкалами. Перевага рейтингових шкал, що уможливають досліджуваному право вибору, нівелюється дією установки на крайні відповіді, тому їх краще уникати.

Отже, найсприятливішими для вияву вказаних установок є невизначені та неоднозначні завдання. У процесі роботи над опитувальником завдання переформулюють, змінюють порядок їх пред'явлення, тому потрібно вести картотеку завдань, що дасть змогу працювати окремо над кожним з них. Можна також послуговуватись комп'ютерним банком завдань.

Оформлення тесту. Від оформлення і форми репрезентування методики, що визначається як її очевидна валідність, залежить її сприйняття досліджуваними. Опитувальник містить блок основної інформації, в якому є його назва, питання, що стосуються імені, статі, віку, освіти і деяких інших необхідних для дослідника даних. Обов'язково вказують дату заповнення опитувальника.

При компоюванні тексту опитувальника слід:

- 1) пронумерувати кожне завдання;
- 2) записати рядки на сторінці так, щоб вони були короткими і містили не більше 10—12 слів;
- 3) розташувати завдання по прямій вертикальній смузі зверху вниз у лівому кутку сторінки;
- 4) подати варіанти відповідей у вигляді прямої вертикальної смуги зверху вниз у правому кутку сторінки; за-

безпечити відповідність між кожним завданням і варіантами відповіді на нього (наприклад, за допомогою пунктирної лінії від колонки завдань до варіантів відповідей);

5) відокремити одне від одного завдання, використовуючи вільний простір;

6) згрупувати однакові завдання;

7) розбірливо надрукувати опитувальник.

Дизайн опитувальника формує сприйняття його як формального документа або наближає до гри (шрифт, колір паперу, розташування завдань).

Результати обстеження (різні форми їх представлення) не включають в опитувальник, хоча інколи у бланку, з яким працює досліджуваний, є підсумковий блок для заповнення психологом.

Розроблення інструкції. Вона повинна бути чіткою, доступною для розуміння, містити рекомендації, як вибрати відповіді і позначити її в опитувальнику. Також уміщують додаткову інформацію, яку розробник хоче повідомити обстежуваному (наприклад, «відповідайте так швидко, наскільки це можливо» або «відповідайте на кожне питання щиро, це дуже важливо для того, щоб ми мали нагоду надати вам необхідну допомогу»). Особливо виокремлюють інформацію, яка сприятиме ефективній роботі досліджуваного, наприклад про дотримання конфіденційності.

Пілотажне дослідження. Це дослідження спрямоване на виявлення слабких місць в опитувальнику, психологічних особливостей досліджуваних. Аналіз його результатів дає змогу остаточно сформулювати завдання. Наприклад, якщо опитувальник призначений для обстеження алкогелезалежних осіб, то пілотажне дослідження можна провести у спеціальних консультативних центрах, клініках. Коли опитувальник використовуватимуть стосовно дорослих і психічно нормальних представників популяції, необхідно сформувати репрезентативну групу досліджуваних, що складніше, ніж підібрати специфічну. При проведенні пілотажного дослідження не варто складати вибірку, оскільки це займає багато часу. Якщо неможливо створити репрезентативну вибірку, складають вибірку, подібну до неї. Особи, які беруть участь у пілотажному дослідженні, різні за демографічними показниками віку, статі, соціального статусу тощо. Пілотажну версію опитувальника пред'являють якнайбільшій кількості досліджуваних. Мінімальна їх кількість повинна бути вдвічі більшою за кількість завдань.

Аналіз завдань. Його здійснюють за результатами пілотажного дослідження, маючи на меті відбір найкращих завдань для остаточної версії опитувальника і визначення кількості правильних відповідей відповідно до «ключа» та дискримінативності кожного завдання. Спершу складають таблицю аналізу завдань (табл. 2.3), у кожній колонці якої (*a, b, c, d* і т. д.) зафіксовано завдання, а у кожному рядку (1, 2, 3, 4, 5) — ім'я обстежуваного.

Таблиця 2.3

Матриця для аналізу завдань

Обстежуємо	Завдання					Сума
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	
1.	1	1	0	1	1	4
2.	0	1	0	0	1	2
3.	1	0	0	1	1	3
4.	1	0	0	0	1	2
5.	0	0	0	1	1	2
Сума	3	2	0	3	5	13

При розробленні особистісних опитувальників у таблицю вписують відповідний бал за кожне пряме завдання, а за зворотні завдання (із протилежним змістом) пропонують таку саму величину бала, але з протилежним значенням. Потім підсумовують бали клітинок для отримання загального бала у кожному ряду і загального бала у кожній колонці. Після цього обчислюють показник, що визначає частку досліджуваних, які відповіли згідно з «ключем» опитувальника або індексом ефективності завдання. Цей показник підраховують шляхом поділу кількості обстежуваних, що дали правильну відповідь, на кількість усіх досліджуваних. Індекс для кожного завдання повинен знаходитися в інтервалі від 0,25 до 0,75 і дорівнювати в середньому 0,5 для всього опитувальника. Індекс, менший від 0,25, свідчить про неефективність завдання, оскільки незначна кількість обстежуваних відповіла на нього правильно, індекс, вищий за 0,75, указує на те, що отримано багато правильних відповідей. У табл. 2.3 індекс ефективності для кожного завдання вираховують у такий спосіб: (*a*) $3/5 = 0,6$; (*b*) $2/5 = 0,4$;

(*c*) $0/5 = 0$; (*d*) $3/5 = 0,6$ і (*e*) $5/5 = 1$. Отже, завдання *c* і *e* потрібно усунути з остаточної версії опитувальника.

Індекс ефективності має бути розміщеним посередині між крайніми оцінками, тобто означати вибір середніх оцінок в оцінному континуумі кожним досліджуваним, і позначати варіацію різних оцінок.

Завдання (питання, твердження) включають в остаточну версію опитувальника лише в тому разі, коли вони є дискримінативними. Для визначення дискримінативності завдань використовують коефіцієнт кореляції кожного завдання із загальним балом всього тесту: чим вищий коефіцієнт кореляції, тим вища дискримінативність завдання, що є основним критерієм їх відбору до остаточної версії опитувальника. Як правило, мінімальна кореляція має дорівнювати 0,2. Завдання з негативною або нульовою кореляцією виключають.

Для розрахунку коефіцієнта кореляції застосовують коефіцієнт похідних моментів Пірсона вручну, а потім за допомогою комп'ютерних програм. Коефіцієнт похідних моментів Пірсона вираховують за формулою:

$$r = \frac{n\Sigma XY - (\Sigma X)(\Sigma Y)}{\sqrt{[\Sigma X^2 - (\Sigma X)^2][n\Sigma Y^2 - (\Sigma Y)^2]}}$$

де r — коефіцієнт кореляції; X — сума балів за кожним завданням; Y — сума балів усього тесту; n — кількість парних похідних; Σ — сума. Коефіцієнт кореляції Пірсона завжди є меншим від +1 і більшим від -1. Якщо отримане значення коефіцієнта виходить за межі цього інтервалу, це свідчить про помилку в розрахунках. Для підрахунку коефіцієнта кореляції похідних моментів Пірсона у формулу підставляють такі показники: сума балів за кожним завданням (ΣX), сума балів по всьому тесту (ΣY), сума квадратів балів досліджуваних за кожним завданням (X^2), сума квадратів балів по всьому опитувальнику (Y^2), сума похідних балів за кожним завданням і за всіма завданнями (XY). У табл. 2.4 наведено приклад такого розрахунку, де підсумкові значення у колонках є значеннями, що застосовуються у формулі для розрахунку коефіцієнта похідних моментів Пірсона. Для уникнення помилок здійснюють повторний підрахунок за кожним завданням.

В остаточній версії має бути до 20 і більше завдань тесту. Завдання із низькою дискримінативністю до тесту включають, маючи певність, що у цій сфері вимірювання

їх бракує. Іноді в остаточний варіант опитувальника вносять завдання з невисоким показником ефективності, але з високою дискримінативністю. Кількість прямих і зворотних завдань повинна бути приблизно однаковою. Для досліджуваних різної статі необхідно передбачити окремі процедури аналізу завдань.

Таблиця 2.4

Приклад розрахунку коефіцієнта кореляції Пірсона

Випробування	Бал за завданням, X	Бал за завданням у квадраті, X ²	Бал за всім тестом, B	Бал за всім тестом у квадраті, Y ²	Утворення балів за завданням і за всім тестом, XY
1	1	1	30	900	30
2	3	9	57	3249	171
3	5	25	94	8836	470
4	4	16	76	5776	304
5	3	9	80	6400	240
6	1	1	33	1089	33
7	2	4	54	2916	108
8	2	4	58	3364	116
9	5	25	83	6889	415
10	4	16	76	5776	304
N = 10	ΣX = 30	ΣX ² = 110	ΣY = 641	ΣY ² = 45195	ΣXY = 2191

$$r = \frac{10(2191) - (30)(641)}{\sqrt{[110 - (30)^2][45195 - (641)^2]}}$$

Важливим етапом конструювання тестів є їх поліпшення. Для цього здійснюють, наприклад, зміну формулювання відповіді у завданні з «іноколи» на «завжди», що підвищує показник ефективності тощо. Проте зміни у питаннях (твердженнях) можуть порушити надійність і валідність тесту, тому дослідник повинен зважати на параметри кожного завдання й основні критерії, дотримання яких сприятиме реалізації мети тесту.

Отже, конструювання тесту є досить громіздким, складним і відповідальним процесом, що вимагає від психолога глибоких академічних знань з різних галузей психології, належного рівня володіння математично-статистичним апаратом, а також здатності до узагальнення, прогнозування та інших компонентів аналітико-синтетичної діяльності.

Адаптація діагностичних методів

Створення оригінальної методики або адаптація запозиченої полягають не тільки у перевірці чи повторному огляді психометричних властивостей репрезентативності, надійності, валідності, вірогідності. Використання тесту здійснюється на основі різних методик, а процес тестування є змінним і адаптується до нових умов.

Запозичення готових зарубіжних методик не є запорукою надійної і валідної психодіагностики. Використання тестів без адаптації до нових соціокультурних умов спотворює результати тестування щодо елементарних психічних властивостей (наприклад, властивостей первової системи, функціональних станів, сенсомоторних параметрів, елементарних когнітивних функцій, тобто структурно-динамічних характеристик психічної діяльності), якщо застосовуватимуться об'єктивні процедури психофізіологічної реєстрації, тести з «фізичними» критеріями успіху тощо. Запозичені закордонні загальнодіагностичні тести адійностей, рис характеру, інтересів тощо вимагають адаптації, яка передбачає:

1) аналіз внутрішньої валідності, тобто узгодженості пунктів, з яких складається тест-опитувальник. За його результатами доводять існування загальної діагностичної властивості, яка є центром перетину всіх емпіричних індикаторів (фактора-пучка скорельованих пунктів-векторів). Його слід застосовувати стосовно всіх тестових шкал, отриманих за допомогою факторного аналізу (наприклад, до тесту-опитувальника Айзенка EPI і 16PF Кеттела). В опитувальнику locus контролю, багатьох клінічних шкалах MMPI аналізувати внутрішню узгодженість пунктів необов'язково, тому що пункти в ці шкали підбирають за зовнішнім критерієм, вони не зв'язані в один фактор-пучок. Аналіз внутрішньої валідності застосовують до одномірних і багатомірних тестів. Стосовно негомогенних шкал цей аналіз дає змогу здійснити перевірку інформативності пунктів (відсоток правильних відповідей має відповідати оригінальній авторській версії);

2) перевірку стійкості до перетестування. Її застосовують при діагностуванні властивостей, які змінюються упродовж певного часу. Аналіз стійкості може поєднуватися з дослідженням інформативності окремих пунктів тесту, а також стійкості окремих пунктів. Без цього психолог не може використати тест при побудові будь-якого елементарного статичного екстраполюючого прогнозу;

3) аналіз кореляцій з релевантним (істотним, суттєвим) зовнішнім критерієм. Цей етап адаптації необхідний, якщо тест розроблявся як критеріально-орієнтований, тобто добір пунктів здійснювався на підставі їх кореляцій з певним критерієм валідності (наприклад, скорочення модифікованої версії ММРІ);

4) перевірку (рестандартизацію) тестових норм. На цьому етапі перевіряють граничні (межові) точки на шкалі тестових балів, які розділяють різні діагностичні категорії. Адже через об'єктивні і суб'єктивні чинники вони можуть бути неоднаковими у різних субкультурах (наприклад, менталітет, система цінностей, рівень IQ тощо). Тому застосування нерестандартизованих тестів може призводити до спотворення результатів дослідження, зниження їх валідності;

5) перевірку відтворюваності структури відношення між шкалами. На цьому етапі при перенесенні тесту в нове середовище, що відрізняється від вибірки стандартизації статеві-віковими або професійно-культурними особливостями, дослідник повинен перевірити:

а) валідність методики, якщо на її зміст впливає професійна або регіональна специфіка (пенсіонери, школярі або жителі віддалених регіонів не дадуть відповідей на питання, що передбачають типові ситуації з життя студента, який навчається у великому місті). Обирають такі розміри вибірки, щоб можна було одержати статистично значущі зв'язки між тестовим показником і критерієм валідності (як правило, не менше 30 досліджуваних). За незадовільної валідності (коефіцієнт кореляції нижчий за 0,5, що не виправдає застосування тесту) слід зробити аналіз пунктів, з'ясувавши, чи є неінформативні пункти (усі досліджувані відповідають однаково) або безглузді питання і виключити невдалі пункти тесту. За відсутності зовнішнього критерію валідності перевіряють внутрішню валідність, консистентність методики;

б) відповідність тестових норм. Після одержання позитивного результату валідності розширюють вибірку і реконструюють емпіричний розподіл тестових балів. Квантилі цього розподілу порівнюють з квантилями нормативного розподілу: якщо розбіжностями можна знехтувати (наприклад, вони не перевищують помилки виміру), то тестові норми є універсальними. Зауваживши відмінності, психолог повинен побудувати часткові тестові норми не тільки для використання у власній діагностичній практиці, а й для поповнення інформаційно-методичного банку психодіагностики.

При конструюванні методики (тесту) вирішальне значення мають методологічна орієнтація і статус психолога. Дотримання закріплених у посадових інструкціях вимог до продукту діяльності психолога забезпечує практичну ефективність психодіагностичної програми (доводить зв'язок між результатами діагностики і величиною певного соціально цінного показника (критерію)).

Відмінності між статусами психолога-дослідника і психолога-практика зумовлюють різні підходи у стратегії конструювання тестів. Психолог-дослідник дбає про їх теоретичну обґрунтованість та емпіричну однозначність. Для психолога-практика метою є ефективність, якої можна досягти навіть за допомогою емпіричного засобу. Поява і поширення прагматичних тестів є відповіддю на практичні потреби і запити, які постійно змінюються.

Практична і наукова психодіагностика успішно розвиватимуться, якщо спроби конструювання і застосування тестів документуватимуться, застосовуватимуться у дослідницькій, практичній психологічних службах.

Надійність тестів, її обчислення

Психологічний тест можна вважати ефективним за його відповідності таким основним умовам: застосування шкали інтервалів, надійність, валідність, дискримінаційність, наявність нормативних даних та їх стандартизованість. Надійність як один із основних критеріїв забезпечує незалежність результатів тестів від дії випадкових факторів. Результат вимірювання безпосередньо залежить від стабільності вимірюваної ознаки. Якщо ознака лабільна (змінювана), наприклад настрої, то результат вимірювання її не може бути настільки ж точним, як результат вимірювання стабільної ознаки, наприклад знання орфографії. *Надійність* — характеристика методики, що відображає точність психодіагностичних вимірів, а також стійкість результатів тесту до дії сторонніх факторів. У широкому розумінні вона засвідчує, наскільки виявлені у досліджуваного ознаки за тестовими результатами є відображенням дійсних ознак вимірюваних властивостей і наскільки на тестові результати впливають випадкові фактори. У вузькому (методичному) розумінні надійність є мірою узгодженості результатів тесту, отриманих під час першого і повторного застосування, в одних і тих самих досліджуваних у різний час за допомогою різних, але

однакових за характером, наборів тестових завдань або за інших змін умов дослідження.

Ступінь надійності вимірювання визначають за допомогою *коефіцієнта надійності (коефіцієнта реліабільності)* — кореляційного коефіцієнта, що показує відповідність результатів вимірювань, зроблених за однакових умов однією особою (тобто, у який спосіб відтворені результати вимірювання).

Надійність характеризує точність вимірювання, констатує, наскільки правильні дані тестування. Якщо на етапі перевірки якості тесту досліджувані одержують оцінки, які відрізняються від попередніх, це свідчить про ненадійність тесту. Недостатню надійність тестів можуть спричинити:

- несприйняття умов тестування (зміни поведінки досліджуваних, наявність додаткових перешкод, присутність сторонніх осіб, незадовільні освітленість приміщення, температура повітря тощо);

- недосконалість тесту (нечіткість інструкцій, принципова різномірність завдань, можливість суб'єктивізму при інтерпретації виконань тощо);

- внутрішні стани досліджуваних (втома, роздратування, апатія, нервозність та ін.) та їхнє ставлення до тестування;

- інформаційно-соціальні обставини (різна динаміка у встановленні контакту з особою, яка проводить тестування);

- досвід роботи з цим тестом, ставлення до тестування загалом.

Дослідник повинен докладати максимальних зусиль, щоб усунути вплив негативних факторів. Кількісно надійність тесту виражають за допомогою коефіцієнтів надійності. Процедура обчислення значень цих коефіцієнтів вимагає встановлення кореляції рангів усіх членів вибірки, стосовно яких тест перевіряють перед упровадженням у психодіагностичну практику. Величина коефіцієнта надійності тим більша, чим стабільніше місце (ранг) досліджуваних стосовно всіх інших рангів у вибірці.

Кожен результат вимірювання містить «істинну» і «спотворену» частини, співвідношення яких при конструюванні тестів оцінюють за допомогою повторного тестування, поділу навпіл, розщеплення рівнобіжного тестування.

Метод повторного тестування (ретестування) дає змогу обробити завдання, розв'язані одними і тими самими досліджуваними у різний час, визначити взаємозв'язок результатів, виражений у коефіцієнті надійності. Ретестова надійність обчислюється відповідно до результатів

першого чи другого обстеження зі збереженням рангових місць досліджуваних у вибірці при ретестуванні. Коефіцієнт надійності дорівнює коефіцієнту кореляції між результатами таких обстежень. При використанні інтервальних шкал застосовують коефіцієнт кореляції добутку моментів Пірсона. Для шкал порядку міри стійкості до ретестування визначають за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена або Кендалла. Метод повторного тестування рідко застосовують для вимірювання успішності, тому що при повторному тестуванні слід брати до уваги ефект тренування, що виявляється тим помітніше, чим легше запам'ятовується завдання і коротший проміжок часу між першим і другим обробленням отриманих даних. У великому часовому проміжку велика ймовірність зміни досліджуваної якості. Ретестова надійність дає змогу встановити ступінь незалежності результатів тестування від різних впливів.

Коефіцієнт ретестової надійності повинен бути не нижчим за 0,80. Якщо він не досягає цього показника, точність виміру є недостатньою, а процедура тестування потребує додаткової стандартизації.

Збільшення часового інтервалу між першим і другим обстеженнями зумовлює тенденцію до зниження показників кореляції внаслідок впливу таких факторів, як вікові зміни вимірюваних тестом властивостей, події, що змінюють стан і особливості розвитку досліджуваних якостей. Тому при визначенні ретестової надійності обирають нетривалі часові інтервали (до декількох місяців), а при обстеженні дітей молодшого віку — ще менші, оскільки вікові зміни і їх розвиток відбуваються швидше.

Повторні дослідження з тривалим часовим проміжком іноді здійснюють для оцінювання прогностичної валідності, елементів конструктивної валідності, пов'язаних з диференціацією за віковим критерієм. Визначення ретестової надійності за таких обставин обмежується аналізом короткострокових випадкових змін, що характеризують тест як вимірювальну процедуру.

Недоліками методу повторного тестування є формування у досліджуваних навичок роботи з певною методикою; запам'ятовування і відтворення ними у повторному обстеженні правильних і неправильних відповідей.

Для усунення сторонніх впливів на оцінку ретестової надійності дослідник, з огляду на суттєвість і цілі застосовуваної методики, може змінювати часовий інтервал, формувати стійкі навички у досліджуваних перед проведен-

ням ретестування. Однак всі його зусилля повинні ґрунтуватися на дотриманні наукових методик. Через певний інтервал часу випадкові коливання результатів обстеження будуть виражені менше. Ця закономірність зумовлює проведення вимірювань у різних вікових групах досліджуваних, що особливо притаманне методикам, призначеним для обстеження у широкому віковому діапазоні (наприклад, «Шкала розумового розвитку Станфорда — Біне», «Шкала виміру інтелекту Векслера»). Показники ретестової надійності у представників старших вікових груп вищі.

Метод визначення надійності шляхом ретестування придатний для перевірки сенсомоторних проб, тестів швидкості та інших методик, що мають велику кількість пунктів (наприклад, «Мінесотський багатоаспектний особистісний опитувальник»).

Метод поділу навпіл передбачає поділ одноразово виконаних завдань. Наприклад, завдання з парними та непарними номерами обробляють окремо або здійснюють їх поділ на основі іншого принципу. Після поділу навпіл визначають взаємозв'язок отриманих результатів, а далі одержують інформацію про надійність методу вимірювання.

Цей метод дає змогу охарактеризувати ступінь однорідності (гомогенності) усіх завдань тесту, що засвідчує повноту відображення в ньому певного психічного феномену. Усі завдання тесту повинні бути взаємоузгоджені, несуперечливі та односпрямовані.

Тест є надійним, якщо отриманий при зіставленні коефіцієнт перевищує 0,75, якщо ні — укладач повинен переробити чи вилучити завдання.

Метод розщеплення полягає у виконанні досліджуваним завдань двох рівнозначних частин тесту. За нормального або наближеного до нормального розподілу оцінок у тесті розв'язання випадкового набору завдань з різних частин тесту утворює аналогічний розподіл (за однорідності завдань тесту).

Для оцінювання надійності методом розщеплення вибирають дві еквівалентні за характером і ступенем труднощів групи завдань. Поділ їх на рівні частини здійснюють через поділ на парні і непарні (якщо завдання у тесті ранговані за ступенем суб'єктивних труднощів) або поділ пунктів за принципом наближеності чи рівності значень індексів труднощів і дискримінативності.

Метод рівнобіжного тестування передбачає розроблення укладачем кількох взаємозамінних наборів завдань, які за змістом подібні, але не ідентичні, і нагадують

варіанти завдань шкільної контрольної роботи. Для застосування цього методу необхідні два різні набори завдань, які виконують безпосередньо один за одним у зручний час. Ефект запам'ятовування не виникає, тому що актуальна постановка завдань у кожному наборі інша. Взаємозв'язок результатів першого і другого наборів завдань виражають за допомогою коефіцієнта надійності, який встановлюється методом кореляційного аналізу результатів обох тестувань. Величина коефіцієнта не повинна бути меншою від 0,75. У протилежному разі виникає необхідність перевірки ступеня стандартизованості іспиту і зміни змісту тих завдань, що не відповідають аналогам.

Визначення коефіцієнта надійності. Його можна визначити, поділивши досліджуваних на приблизно однакові групи. Потім одній з них пропонують форму А тесту, іншій — форму Б. Через певний час (не більше ніж тиждень) організують повторне тестування, замінюючи форму А на форму Б, і навпаки. Така процедура обстеження має переваги, оскільки за ретестування використовують інший за змістом матеріал, можливість тренування і запам'ятовування окремих рішень зменшується, тимчасовий інтервал перед повторним обстеженням скорочується. Основним показником надійності є коефіцієнт кореляції між результатами первинного і вторинного обстежень, що оцінює і тимчасову стабільність тесту (власне надійність), і ступінь відповідності результатів обох форм тесту.

Обидва набори завдань повинні відповідати однаковим вимогам, бути відносно незалежними. На практиці це не завжди можливо, особливо для особистісних методик, опитувальників, що обмежує сферу застосування методу рівнобіжного застосування. Ще одним недоліком є можливість засвоєння досліджуваними основного принципу розв'язання. Вплив тренувань і навичок знижується, однак не усувається.

Коефіцієнт надійності обчислюють за формулами розрахунків коефіцієнтів кореляції (залежності від шкали вимірювання даних) між першим і наступним вимірами чи між рівнобіжними формами тесту.

Розрахунок коефіцієнта надійності при дослідженні гомогенності тесту здійснюють шляхом поділу тесту на рівні субтести і розрахунку кореляції між цими частинами. Для визначення загальної надійності тесту отримані

коефіцієнти кореляції вводять у формулу Спірмена — Брауна:

$$R = 2R / (1 + R),$$

де R — кореляція частин тесту; 2 і 1 — константи.

Якщо частини тесту є окремими дихотомічними завданнями, наприклад питаннями, на які може бути дві відповіді («так» чи «ні»), чи завданнями з оцінкою результату (правильного і неправильного), використовують формулу:

$$R = \frac{K \left[\frac{1 - \sum (p_i g_i)}{\sigma_x^2} \right]}{(K - 1)},$$

де p_i — частка 1-го варіанта відповіді на i -е питання; g_i — частка 2-го варіанта на i -е питання; K — кількість рівних частин тесту; σ_x^2 — дисперсія цілого тесту; 1 — константа.

Надійність частин тесту також розраховують за формулою Кудера — Річардсона:

$$R = \frac{K \left[\frac{1 - \sum (\sigma_{x_i}^2)}{\sigma_x^2} \right]}{(K - 1)},$$

де K — кількість рівних частин тесту; $\sigma_{x_i}^2$ — дисперсія i -ї частини тесту; σ_x^2 — дисперсія цілого тесту; 1 — константа.

Надійність окремих пунктів. Для підвищення ретестової надійності тесту, апробованого у пілотажних психометричних експериментах, з нього вибирають пункти, на які досліджувані дають стійкі відповіді. Для дихотомічних пунктів («розв'язав — не розв'язав», «так — ні») стійкість зручно вимірювати з використанням чотирьохквітнкової матриці спряженості:

		Тест 1		
		Так	Ні	
Так	A		B	Тест 2
	Ні	C	D	

У клітинці A підсумовують частоту відповідей «правильно» на завдання першого і другого тестування, у клітинці B — кількість випадків, коли досліджуваній при першому тестуванні відповідав «правильно», а при другому — «неправильно». Як міру кореляції вираховують ϕ -коефіцієнт:

$$\phi = \frac{ad - bc}{\sqrt{(a+b)(c+d)(a+c)(b+d)}}.$$

Значущість ϕ -коефіцієнта визначають за допомогою критерію χ^2 -квадрат:

$$\chi^2 = \phi^2 n.$$

Якщо обчислене значення ϕ^2 -квадрат вище табличного з одним ступенем свободи, то гіпотезу про нульову стійкість відкидають.

Зручністю використання ϕ -коефіцієнта є те, що він одночасно оцінює ступінь оптимальності пункту за силою (труднощі): ϕ -коефіцієнт виявляється меншим, якщо більша різниця між частотою відповідей «так» і частотою відповідей «ні». Чотирьохквітнкова таблиця дає змогу простежити можливу несиметричність у стійкості відповідей «так» і «ні». Виявлені у результаті такого аналізу слабкі і неінформативні пункти слід вилучити з тесту. Пункти варто вважати недостатньо стійкими, якщо на репрезентативній вибірці величина $\sqrt{1 - \phi}$ перевищує 0,71. При цьому $\phi < 0,5$.

Для того щоб підвищити одномоментну (синхронну) надійність тесту, вилучають ті пункти, що недостатньо погоджені з іншими. За відсутності комп'ютерного оброблення погодженість між пунктами визначається з допомогою чотирьохквітнкової кореляції. Тоді у першому стовпчику таблиці додаються відповіді досліджуваних із «високої» групи (за величиною сумарного бала), у другому — з «низької».

Отже, надійність тесту характеризує ступінь точності вимірювання, який не розкриває ознаку вимірювання. Така надійність є передумовою наявності іншої важливої якості — валідності.

Валідність тестів, особливості її визначення і перевірки

Представники різних напрямів у психології приписують поняттю «валідність» різне смислове навантаження: показник якості, тобто здатність методу дослідження за-

безпечувати результати, що адекватно відображають явище, яке вивчається, тобто саме ті результати, для отримання яких він призначений (валідність методу); міра відповідності теорії емпіричним даним, можливість здійснювати на її основі точні прогнози (валідність теорії); міра відповідності результатів дослідження реальності, уявленням про цю реальність (валідність результатів). У позитивістській науці розрізняють валідність вимірювання (внутрішню і зовнішню), експериментальних процедур, статистичного висновку.

В усіх цих випадках валідність є показником відповідності, тобто поняттям, яке вказує, що тест (метод) вимірює і наскільки якісно.

Валідність (англ. *valide* — дійсний, придатний, той, що має силу) — комплексна характеристика тесту, яка містить відомості про сферу досліджуваних явищ і репрезентативність діагностичної процедури стосовно них.

Валідність охоплює великий обсяг найрізноманітнішої інформації про тест. Різноманітні категорії цих відомостей і утворюють типи валідності.

У психологічній літературі описані різні типи класифікації валідності залежно від критеріїв, покладених в їх основу. Класифікація типів валідності є умовною, оскільки нерідко для різних критеріїв валідності застосовують загальні методи визначення або одні і ті самі вихідні дані можуть інтерпретувати з погляду різних типів валідностей.

У психодіагностиці основними видами вважають змістову, критеріальну і конструктну валідності, усі інші — похідними від них.

Змістова валідність. Вона характеризує спрямованість тестових завдань щодо усього обсягу вимірюваної сфери психічних властивостей. Її коефіцієнт визначають шляхом експертного оцінювання.

Цей вид валідності є проблематичним критерієм, оскільки для кожної поведінки існує змістовий опис, тому розробляють завдання, що виявляють її ознаки. За допомогою оцінок експертів з'ясовують, наскільки характеристика поведінки, отримана за результатами тестів, змістово збігається з попереднім її описом.

Валідність змістова закладається у тест при підборі завдань майбутньої методики. Першим етапом валідизації є визначення сфери досліджуваних властивостей і видів діяльності, розчленування складної здатності або діяльності на елементи. На другому етапі розробляють власне модель тестування на основі найважливіших елементів ре-

альної діяльності. На останньому етапі аналізують ступінь відповідності розробленої моделі реальній дійсності, перевіряють пропорційність елементів у завданнях тесту і в реальній діяльності. Так, для тестів досягнень за окремими предметами розробленню конкретного змісту завдань передують систематична перевірка відповідних підручників і навчальних програм, консультації зі спеціалістами. На основі зібраної інформації складають специфікацію тесту, де вказують тестовані розділи змісту (теми), завдання навчання, а також відносне значення кожної теми і процесу для досягнення мети навчання на цьому етапі. Конкретні завдання оцінюють експерти за принципом їх наближеності до реальних вимог. Вони роблять судження про те, чи охоплює тест репрезентативну вибірку конкретних навичок і знань досліджуваної галузі навчання. Така валідність має особливе значення у критеріально-орієнтувальних тестах і тестах досягнень.

Для валідизації особистісних питальників і тестів інтелекту критерії змістової валідності використовуються лише на початкових етапах складання тесту, адже відповіді на питання анкети, питальників, результати проєктивних досліджень дають змогу лише здогадуватись про реальну діяльність досліджуваного. Вияв особистісних якостей може мати індивідуальний характер.

У контексті змістової валідності можна виокремити *валідність очевидну*, яка формує уявлення про тест, що виникає у досліджуваного або іншої особи, яка не володіє спеціальною інформацією про характер використання і мету методики, окреслює сферу його застосування, результативність та прогностичну цінність. Валідність очевидна не є компонентом об'єктивно встановленої валідності. Вона діє як фактор, що спонукає досліджуваних до обстеження, сприяє відповідальнішому ставленню до роботи з виконання завдань тесту і висновків, які робить психолог. Інколи цю валідність називають зовнішньою, або довірчою.

Достатній рівень очевидної валідності набуває важливого значення для методик обстеження дорослих. Якщо зміст тестових завдань досліджувані не сприйматимуть серйозно, вважатимуть надмірно легким, таким, що не відповідає суті досліджуваної діяльності, це зумовить іронічне, можливо, негативне чи вороже ставлення до ситуації обстеження. І навпаки, перебільшення можливостей методики, неадекватне уявлення про спрямованість і прогностичну значущість можуть стати причиною над-

лишкової мотивації, небажаної емоційної напруженості при обстеженні, вираженої настановчої поведінки. Через неадекватну очевидну валідність реальна валідність тесту знизиться.

Критеріальна валідність. Її формують характеристики, які включають валідність поточну і прогностичні методики, що відображають відповідність діагнозу і прогнозу певному комплексу критеріїв вимірюваного явища. Для валідизації критерію використовують незалежні від результатів тесту безпосередні міри досліджуваної якості — рівень досягнень у певній діяльності, ступінь розвитку здібності, вираженість певної властивості особистості тощо.

Цей тип валідності включає як зв'язки із поточним станом досліджуваного явища, так і ймовірність, і обґрунтованість прогнозу про його стан у майбутньому. Тому в межах критеріальної валідності розглядають валідність поточну (діагностичну, конкурентну) і прогностичну. Прогностична критеріальна валідність відображає відповідність прогнозу, зробленого на основі певного тесту, реальному стану вимірюваної якості через деякий час, а також часовий інтервал, у якому результат тесту є валідним.

У межах валідності критеріальної виокремлюють *діагностичну (конкурентну) валідність*, що відображає здатність тесту диференціювати досліджуваних за досліджуваною ознакою. Аналіз діагностичної валідності стосується встановлення відповідності показників тесту реальному стану психологічних особливостей досліджуваного у момент обстеження. Прикладом визначення цього типу валідності може бути дослідження методом контрастних груп. Тестування інтелекту дітей, які нормально розвиваються, і їх однолітків з порушеннями в інтелектуальному розвитку може виявити глибокі кількісні і якісні відмінності у виконанні завдань порівнюваними групами. Ступінь надійності диференціації дітей першої і другої груп за даними тесту буде характеристикою діагностичної валідності оцінки розумового розвитку, отриманої за допомогою цієї методики.

Прогностична валідність дає змогу обчислити взаємозв'язок між даними, отриманими у процесі проведеного дослідження, і поведінкою, що спостерігається після нього. За необхідності, наприклад, можна скласти прогноз про успішність учнів у вищому навчальному закладі. Його слід виконати до кінця навчання у початковій школі (наприклад, у формі рекомендації вчителя початкової шко-

ли, результату тестування, необхідного для ухвалення рішення про перехід на наступний етап навчання тощо). Через певний час, іноді напередодні закінчення випускного класу, визначають успішність і встановлюють її взаємозв'язок з різними прогностичними даними. Одночасно виникає питання про валідність вимірюваного критерію (успішності учнів). Якщо цей критерій складається із суб'єктивних оцінок викладачів, то він не відповідає науковим вимогам. Об'єктивні методи вимірювання шкільної успішності є надійнішим критерієм, однак на практиці вирішальною є оцінка викладача. У такому разі автор тесту залучатиме різні критерії, обґрунтовуючи їх вибір та індексацію.

Різновиди валідності критеріальної (валідність поточна і прогностична) залежать від *валідності емпіричної* — сукупності характеристик валідності тесту, які отримані порівняльним статистичним способом оцінювання. Основою емпіричної валідності є операція статистичного аналізу отриманих результатів за допомогою методики і реального (спостережуваного) вияву психологічної змінної.

Емпірична валідність і надійність співвідносні. Якщо висока надійність тесту свідчить, що він може точно вимірювати певну властивість, то висока валідність — що тест вимірює саме те, для чого був розроблений. Тому коефіцієнти валідності не перевищують значення коефіцієнтів надійності. Ці характеристики визначають укладачі у процесі підготовки тесту. Психолог, використовуючи тест у роботі, одержує уявлення про якість вимірювання. Повторну перевірку на надійність і валідність проходять запозичені тести, які перекладені з іншої мови, оскільки у такий спосіб перевіряється їх соціокультурна адаптація до нових умов використання.

Емпіричну валідність завжди вимірюють за допомогою статистичного корелювання. Проводять кореляційний аналіз зв'язку двох рядів значень — оцінок тесту і показників за зовнішнім параметром досліджуваної властивості (або результатів іншого тесту, валідність якого відома).

Конкретні процедури визначення емпіричної валідності пов'язані з комплексом *валідності коефіцієнтів* — статистичного показника валідності емпіричного тесту. Як міру валідності найчастіше на практиці застосовують різні види кореляційного аналізу зв'язку між індивідуальними оцінками за тестом і оцінками за валідизацією критерію (зв'язку між результатами тесту, що валідизується, і еталонною методикою).

Отже, критеріальна валідність показує співвідношення результатів тестування з оцінками вимірюваної якості чи властивості, отриманими нетестовими способами (думки фахівців, дані спостережень і експериментів, аналіз продуктів діяльності досліджуваних).

Валідизацією критерію є й незалежні від результатів тесту безпосередні величини вимірюваної якості (наприклад, рівень досягнень у певній діяльності, ступінь розвитку здатності, виразність визначеної властивості особистості тощо). Так, коефіцієнт валідності особистісного опитувальника для вимірювання соціальної інтроверсії характеризують за результатом зіставлення тестової оцінки з експертними характеристиками обстежуваного з наслідками спостереження за проявом цієї особливості, об'єктивними даними про середовище спілкування. При валідизації тестів досягнень результат вимірів порівнюють з думками педагога про знання учня у визначеній галузі, академічними оцінками, контрольними перевірками. У разі валідизації профорієнтаційних тестів і методик тестові оцінки порівнюють з експертними оцінками колег та керівників і об'єктивними показниками досягнень у професійній галузі.

Конструктивна валідність. Вона відображає ступінь співвіднесення результатів тесту з базовими для нього теоретичними поняттями (конструктами). Тобто показує, наскільки результати, отримані за допомогою методики, можна розглядати в якості міри деякого теоретичного конструкту (досліджуваного психологічного фактора або властивостей особистості чи групи). Визначення цієї міри є завданням емпіричної валідизації методики.

Якщо тест розроблятимуть для встановлення ступеня розуміння мовлення, необхідно уявити, які компоненти утворюють цей конструкт. Наприклад, слід вибрати із запропонованого переліку пункти, що стосуються розуміння мовлення дитиною:

- а) відповідає на питання;
- б) дуже уважна при слуханні;
- в) переказує почуте своїми словами;
- г) може дослівно запам'ятати текст із першого разу;
- г) здатна скласти план тексту;
- д) ставить експериментатору багато запитань стосовно почутого.

Однак тільки частина з них стосується розглянутого конструкту. Проаналізувавши проблему, підбирають завдання, що відображають різні аспекти розуміння мовлен-

ня. Після цього формулюють гіпотези про те, як дані розробленого тесту будуть корелювати з іншими тестами, спрямованими на наближені і віддалені конструкти. Гіпотези перевіряють методами кореляційного і факторного аналізу. Підтвердження чи спростування сукупності очікуваних зв'язків характеризує конструктну валідність тесту.

Валідність конструкту має здебільшого теоретичну, а не прагматичну спрямованість. Тому її значення полягає не в безпосередній практико-діагностичній придатності до використання, а в теоретичному поясненні вимірюваних психологічних особливостей. Наприклад, типовими конструктами є розумовий розвиток, інтровертність, почуття страху перед іспитами тощо. Ці конструкти створюються шляхом теоретичних припущень щодо латентних ознак, їх впливів і різноманітних відношень до інших конструктів, а також впливу конструктів на поведінку, що спостерігається (за допомогою анкети можна виміряти почуття страху перед іспитами). Ступінь валідності виміру можна визначити лише в тому випадку, якщо перевірити можливість підтвердження позитивних чи негативних реакцій, що передбачаються теоретично (наприклад, чи падає під впливом тимчасового фактора успішність учня, який відчуває страх перед іспитами).

Для валідизації конструкту розроблені комплексні статистичні методи, наприклад аналіз факторів другого порядку і канонічний аналіз. Інструментарій має конструктивну валідність, якщо знайдені відношення відповідають теоретичній моделі.

Часто психолог не може підібрати для вимірюваної властивості жодного апробованого тесту з відомою валідністю. Тоді він формулює передбачувані гіпотези, які корелюватимуть його новий тест з іншими тестами, що вимірюють родинні характеристики досліджуваних. Ці гіпотези ґрунтуються на теоретичних уявленнях про вимірювану властивість. Їх підтвердження вказує на валідність висунутого конструкту, тобто на *конструктну валідність тесту*, або *передбачувану валідність*.

Різновидом конструктної валідності є *валідність за віковою диференціацією* — компонент конструктивної валідності, пов'язаний з віковою динамікою змін досліджуваної якості. Характеристика валідності за віковою диференціацією полягає у визначенні відповідності результатів тесту теоретично очікуваним віковим змінам, що спостерігають на практиці. Найбільше значення валід-

ність за віковою диференціацією має для характеристики валідності тестів, які вимірюють психологічні властивості, функції, що відзначаються швидкою зміною під впливом індивідуального досвіду, вираженого ієрархічною структурою розвитку (поінформованість, навички, інтелектуальні операції тощо). Тому вона є основним оцінним критерієм при валідації тестів інтелекту, зокрема призначених для дитячого віку. Тут закономірне підвищення результатів виконання завдань тесту в кожній наступній віковій групі є основним психометричним принципом діагностування рівня розвитку, базою для побудови психометричної шкали.

Від шляху визначення психологом діагностичного конструкту залежить стратегія включення у тест певних пунктів. Наприклад, Айзенк визначає поняття «нейротизм» як незалежне від екстраверсії — інтроверсії, що зумовлює однакову кількість у питальнику пунктів, з якими погоджуватимуться як невротичні інтроверти, так і невротичні екстраверти. Вектори цих пунктів рівномірно розподіляють у правому і лівому нижніх квадрантах. Якщо в тесті переважатимуть пункти з квадранта «нейротизм — інтроверсія», то, за теорією Айзенка, це означатиме, що шкала «нейротизм» виявляється навантаженою *іррелевантним фактором* — інтроверсією.

Відповідність пунктів вимірюваному фактору забезпечує *конвергентну валідність тесту* (перевірка міри близькості прямого або зворотного зв'язку), збалансованість пунктів щодо *іррелевантних факторів* — *дискримінантну валідність* (встановлення відсутності зв'язку). Емпірично ця валідність виражається у відсутності значущої кореляції з тестом, що вимірює незалежну властивість.

Найкраще встановлювати певну властивість за наявності процедури з відомою валідністю. У цьому разі кореляція між балами двох тестів (лінійна або рангова) покаже, чи володіє новий тест конвергентною валідністю стосовно старого. Якщо новий тест виявляє високу конвергентність результатів зі старим, одночасно є досконалішим у проведенні та обробленні, то психодіагности використовують новий тест замість старого.

Валідність інкрементна (англ. incremental) — приріст, прибуток) — компонент критеріальної прогностичної валідності тесту, що відображає практичну цінність методики при проведенні відбору, виражається кількісно за допомогою коефіцієнта валідності. Показник ін-

крементної валідності вказує на роль тесту в поліпшенні відбору осіб для реальної діяльності, міру поліпшення результативності процедури відбору порівняно з традиційною, заснованою на аналізі об'єктивних відомостей, документів, бесід, прийомі з випробовувальним терміном тощо.

З характеристикою конструктивної валідності пов'язаний факторний аналіз, що дає змогу статистично проаналізувати зв'язки показників досліджуваного тесту з іншими відомими і латентними факторами, виявити загальні і специфічні для групи зіставляваних тестів фактори, ступінь їх представлення у результатах, тобто визначити факторні склад і навантаження результату тесту. Важливість такої процедури є підставою для виокремлення факторної валідності як виду конструктивної.

Отже, у психодіагностиці немає універсального підходу до характеристики валідності. Для валідації кожного виду психодіагностичних процедур, окремих тестів можуть бути використані різні типи валідності. Відомості, що формують комплекс валідності, можна оцінити якісно і кількісно (за допомогою коефіцієнта валідності), інколи описати. Однак через складність, комплексність, ситуативність застосування методики валідність неможливо точно виміряти. Реальна валідність розкривається лише під час накопичення значного досвіду роботи з тестами, що радикально змінює уявлення про сферу застосування і ефективність методики.

Послідовність перевірки валідності. Універсальний алгоритм діяльності психолога з перевірки валідності створити важко, оскільки існують різні підходи до її забезпечення. Для прагматично зорієнтованих тестологів (англо-американська школа) основним завданням є пошук операціонально заданого соціально-прагматичного критерію валідності, за яким діагностичні тести і їх складові (пункти) підбирають ніби «автоматично» — у процесі емпірико-статистичних процедур збирання і кореляційного аналізу результатів.

Сучасні методологи психологічного тестування одностайно визнають оптимальною раціонально-емпіричну стратегію конструювання тесту і перевірки валідності, яка передбачає:

— теоретичний аналіз діагностичного конструкту, розроблення теоретичної концепції тестованої психічної властивості; виявлення системи взаємозалежних діагно-

стичних конструктів, усередині якої новий діагностичний конструкт має певні структурно-функціональні зв'язки і відношення; прогнозування результатів кореляційних експериментів;

— виокремлення складових теоретичного конструкту; формулювання системи «емпіричних індикаторів» — операціонально однозначних показників, що фіксують прояв конструкту в різних поведінкових ситуаціях; конструювання пунктів тесту;

— визначення релевантного соціально-прагматичного критерію для перевірки валідності (ефективності) методики;

— планування і проведення кореляційного дослідження на спеціально підібраній вибірці досліджуваних, яким відоме (буде відоме) значення критеріального показника, а також результати подібних психологічних тестів. За необхідності здійснюють додаткове тестування з метою кореляційної перевірки конструктивної валідності тесту (експертні оцінки при цьому розглядають як одну з можливих рівнобжних процедур одержання критеріальної або психологічної інформації); оцінювання валідності емпіричних індикаторів;

— дослідження вірогідності результатів;

— відсіювання пунктів (індикаторів), що не задовольняють критеріїв валідності та вірогідності; вимірювання надійності для скороченої шкали, що складається тільки з валідних пунктів. Якщо надійність виявляється невисокою, то психолог повертається до першого етапу.

У психологічній діагностиці валідність є обов'язковою частиною інформації про методику (тест), що містить дані про ступінь узгодженості результатів тестування з іншими відомостями про досліджувану особистість, отриманими з різних джерел (теоретичні очікування, спостереження, експертні оцінки, результати інших достовірних методик), судження про обґрунтованість прогнозу розвитку досліджуваної якості, зв'язок досліджуваної поведінки чи особливості особистості з певними психологічними конструктами. Валідність також описує спрямованість методики і обґрунтованість висновків у конкретних умовах використання тесту.

Перевірка валідності застосовується на етапі розроблення й адаптації тесту, під час опрацювання отриманих з його допомогою даних.

Стандартизація і норми тестових показників

Якісна психодіагностична методика обов'язково повинна бути стандартизованою, а умови тестування, інструкції, вимоги до його проведення та оброблення результатів — однаковими. Це гарантує вирівнювання ситуативних факторів, які можуть створити вигідніші умови для одних досліджуваних порівняно з іншими. Без стандартизації зіставлення індивідуальних результатів неможливе.

Стандартизація (англ. *standard* — типовий, нормальний) тестових показників — уніфікація, регламентація, приведення до єдиних нормативів процедури і оцінок тесту.

Уніфікують бланки дослідження, способи реєстрації результатів, час і умови тестування. Інструкції можуть бути письмовими та усними (рідше).

Стандартизованим також є процес переведення первинних («сирих») тестових балів, що відображають кількість виконаних завдань, в узагальнену шкалу, яка характеризує ступінь індивідуальної вираженості певної психічної властивості чи функції. Порівнювати результати психодіагностичних досліджень неможливо без певного критерію, оскільки методики не мають стандартів успішного чи неуспішного розв'язання тестових завдань. Наприклад, при виконанні тесту інтелекту досліджуваний успішно розв'язав певну кількість завдань. Однак це не дає підстав для визначення рівня його інтелекту — багато ним зроблено чи мало, добре чи погано; як часто певний показник спостерігається в інших людей; скільки завдань потрібно виконати для застатчення високого рівня інтелекту тощо.

Критерієм порівнювання є підсумки тестування великої і репрезентативної вибірок. Порівнюючи результати тестування, здійснюють вибірку стандартизації за статистичною нормою. Останнім часом застосовують стандартизацію, за якої результати досліджуваного зіставляють не з результатами інших осіб, а з *соціально-психологічним нормативом* — описом вимог суспільства до розвитку певної функції чи властивості. Стандартизація забезпечує можливість переходу від результатів виконання тесту певною особою до її психологічної характеристики.

Однією із характеристик ефективності тестів є наявність *нормативних даних* — показників чітко визначених вибірок. Розроблення процедури отримання цих показників є стандартизацією даних.

У психодіагностиці важливі статистична і соціокультурна норми.

Статистична норма — середній діапазон значень на шкалі вимірюваної психологічної властивості людини.

Її застосовують при оцінюванні стильових і мотиваційних якостей. Нормою вважають наближеність значення властивості до рівня статистично середнього індивіда. Значне відхилення від норми у (вихід за межі середнього діапазону) вважається *акцентуацією*, а якість особистості, стосовно якої спостерігається відхилення від норми, — *акцентуованою*. Чим більше виражене відхилення, тим більша акцентуація, аж до появи патохарактерологічних ознак.

Соціокультурна норма — офіційно чи неофіційно прийнятий у суспільстві рівень психологічної властивості людини.

Наприклад, у загальноосвітньому закладі учні можуть припуститися однієї помилки-описки на сторінці тексту, але вже 10 помилок є відхиленням від норми.

У педагогічній діагностиці збирають інформацію, важливу для оцінювання учня. Наприклад, зібрана інформація містить дані про кількість помилок у диктанті, правильних розв'язків у роботі з математики, спонтанних відповідей, отриманих на трьох заняттях, правильно виконаних завдань із тесту на вимірювання інтелекту. Ці відомості недостатньо інформативні. Навіть якщо учень припустився у диктанті 12 помилок, для інтерпретування потрібно знати рівень складності диктанту. Слід також порівняти його результат з результатами інших учнів; урахувати кількість помилок, яку вважають допустимою з огляду на досліджувану особливість учня. Для цього потрібен порівняльний аналіз. Його можна здійснити через порівняння результату індивідуальної успішності учня із результатами інших учнів (соціальна співвідносна норма); з колишніми результатами (індивідуальна співвідносна норма); з навчальними критеріями (цілями) (предметна співвідносна норма).

Однак жоден з цих варіантів не дає підстав для повноцінної інтерпретації й отримання комплексної інформації. Для соціального та індивідуального порівняння застосовують порівняльні норми, які забезпечують: числове позначення індивідуальних результатів; порівняння отриманих даних з результатами інших індивідуумів (за необхідності); полегшення порівняння теперішніх і колишніх результатів індивідуума.

Психолог при побудові тестових норм повинен проаналізувати розподіл тестових балів, побудувати тестові норми і перевірити їх репрезентативність. Ця діяльність відбувається у такій послідовності:

1) формування вибірки стандартизації (випадкової чи стратифікованої з будь-якого параметра) з тієї популяції, на якій передбачається застосовувати тест. Тестування кожного досліджуваного у єдилий термін (щоб усунути ірелевантний розмах, спричинений зовнішніми подіями, які відбулися під час обстеження);

2) групування «сирих» балів з урахуванням обраного інтервалу квантування (інтервалу рівнозначності). Його обчислюють з відношення W/m , де $W = X_{max} - X_{min}$ — розмах; m — кількість інтервалів рівнозначності (градацій шкали);

3) побудова розподілу частот тестових балів (для заданих інтервалів рівнозначності), складання таблиць та відповідних графіків гістограми і кумуляти;

4) обчислення середнього і стандартного відхилення, а також асиметрії та ексцесу (за допомогою комп'ютера); перевірка гіпотези про значущість асиметрії й ексцесу; порівняння результатів перевірки з візуальним аналізом кривих розподілу;

5) перевірка нормальності одного з розподілів за допомогою критерію Колмогорова, який дає змогу визначити, чи підкоряються два емпіричні розподіли одному закону або чи підкоряється отриманий розподіл очікуваній моделі (при $n < 200$ за допомогою більш потужних критеріїв); процентильна нормалізація з перекладом у стандартну шкалу; лінійна стандартизація і порівняння її результатів (з точністю до цілих значень стандартних балів);

6) перевірка однорідності розподілу стосовно варіювання заданої популяційної ознаки (стать, професія тощо) за допомогою критерію Колмогорова; побудова у сполучених координатах графіків гістограми і кумуляти для повної і часткової вибірки. Зафіксувавши значущі відмінності, вибірку поділяють на різномірні підвибірки;

7) побудова таблиці процентильних і нормалізованих тестових норм (для кожного інтервалу рівнозначності «сирого» бала). За наявності різномірних підвибірок створюють окремі таблиці для кожної з них;

8) визначення критичних точок (верхня і нижня) для довірчих інтервалів (на рівні $P < 0,01$) з урахуванням стандартної помилки у визначенні середнього значення;

9) аналіз конфігурації отриманих розподілів з урахуванням передбачуваного механізму розв'язання тесту;

10) отримання негативних результатів, відсутність стійких норм для шкали із заданим числом градацій (із заданою точністю прогнозу критеріальної діяльності) є підставою для обстеження ширшої вибірки чи відмови від використання тесту.

Норми, як правило, змінюються відповідно до природних змін у психічному розвитку людей. Так, норми інтелектуального розвитку, встановлені у першій чверті ХХ ст., не можуть бути використані у ХХІ ст., оскільки мислення людей значно змінилося. Як правило, норми тесту, особливо інтелектуального, переглядають раз на п'ять років.

Для перегляду норм спочатку визначають групу людей, з допомогою яких проведуть дослідження тесту, поділяють її на підгрупи, відмінні соціально-демографічними характеристиками. Для кожної підгрупи підбирають представницьку вибірку і за допомогою тесту вивчають. Далі шляхом усереднення отриманих показників визначають тестову норму. В описі тесту для кожної включеної у нього норми обов'язково повинно бути зазначено, де, як, на підставі яких досліджень і коли вона була встановлена.

Важлива вимога до тестів — їх об'єктивність. Це означає, що на стандартизованому іспиті, який встановлює кількісні та якісні індивідуально-психологічні відмінності, не повинна позначатись суб'єктивна діяльність. При вимірюванні однієї властивості результат має бути однаковим у всіх психодіагностів. Для зменшення суб'єктивних впливів при оцінюванні необхідно дотримуватись об'єктивності вимірювання, оброблення даних і інтерпретування результатів.

Об'єктивність вимірювання передбачає однакові умови тестування для усіх досліджуваних. Для цього уніфікують завдання, час їх оброблення, пояснення, допоміжні засоби тощо. Загалом можна домогтись лише однакових умов діагностування, оскільки індивіди по-різному реагують на тестування. Створити ідентичні умови для проведення вимірів неможливо, але слід прагнути до їх максимальної уніфікації.

Вимоги до об'єктивності вимірювання можуть різнитись. Наприклад, у збірниках диктантів часто уніфікують тільки тексти, а у тестах, що діагностують володіння орфографічними нормами, є точні вказівки про те, як вимовляється слово, коли та в якому класі організувати тес-

тування, який час для цього необхідний, який спосіб тестування найоптимальніший.

Для забезпечення об'єктивності вимірювання потрібно проаналізувати завдання, інструкції для досліджуваних, рекомендації організаторам тестування. Спостерігаючи за поведінкою організаторів тестування, можна зробити висновки про недоліки в адресованих їм рекомендаціях.

Суб'єктивність позначається особливо помітно на *об'єктивності оброблення даних*, оскільки різні фахівці неоднаково мислять і оцінюють. Наприклад, вчителі ставлять різні бали за одну і ту саму класну роботу.

Об'єктивність оброблення даних можна забезпечити установами критеріїв спостереження за поведінкою досліджуваних, а також увемолвленням розбіжностей при обробленні даних, яке можна здійснювати за допомогою комп'ютера.

Об'єктивності інтерпретації результатів виміру досягають за умови однакового розуміння результатів оброблення даних, тобто встановлення однакових взаємозв'язків. Для об'єктивної інтерпретації необхідно мати великий масив рівноманітної інформації. Інтерпретатори даних повинні спочатку їх проаналізувати, обміркувати альтернативні інтерпретації, перевірити власні варіанти.

Без об'єктивності достовірний висновок неможливий, однак вона, уніфікуючи матеріал, його оброблення та оцінку, накладає певні обмеження. Наприклад, художники різних стильових напрямів, які пишуть картини на один сюжет, та різні особи, які є експертами, не зможуть дійти до однакового висновку. Вимірювання (перевірка) за таких умов — неадекватний засіб, оскільки за наявності різних, навіть принципово рівноцінних, можливостей розкрити тему неможливо через відсутність умов для діагностики. Ознаки залежно від ступеня їх вираженості неможливо впорядкувати, оскільки твір мистецтва сприймають лише індивідуально.

Об'єктивність не повинна бути самоціллю, вона є передумовою надійності і валідності вимірів. Необ'єктивний вимір не має параметрів надійності і валідності. За відсутності критерію об'єктивності унеможливується наявність критеріїв надійності і валідності.

Отже, стандартизація і нормування є важливими діагностичними процедурами. У психологічній діагностиці стандартизується процедура проведення, інструкція, бланки обстеження, способи реєстрації результатів, умови проведення обстеження, контингент досліджуваних, оброблення результатів. Стандартизація передбачає перетво-

рення нормальної шкали оцінок на нову шкалу, побудовану не на кількісних емпіричних значеннях досліджуваного показника, а на його відносному місці в розподілі результатів у вибірці досліджуваних.

Процедуру нормування забезпечують переходом до іншого масштабу (одиниць) вимірювання. Стандартизація і нормування разом з іншими психометричними процедурами гарантують чистоту експерименту, його валідність та надійність.

2.3. Застосування математично-статистичних методів аналізу у психологічних вимірюваннях

У сучасній психології висновки психологів-практиків, не обгрунтовані на основі математично-статистичних методів, сприймаються як поверхові, суб'єктивні, не підтверджені. Водночас із накопиченням практичного досвіду, бази даних емпіричних досліджень неминуче постас завдання їх узагальнення, виявлення тенденцій, динаміки, характерних ознак, особливостей, які неможливо обгрунтовано інтерпретувати, не використовуючи математичні методи кількісного аналізу.

У психологічних дослідженнях зазвичай застосовують кількісний та якісний аналіз. Кількісний аналіз використовують переважно для опису даних і встановлення значущості результатів.

Кількісний (математично-статистичний) аналіз — сукупність процедур, методів опису і перетворення дослідницьких даних на основі використання математично-статистичного апарату.

До кількісних методів аналізу та інтерпретації даних належать:

— дисперсійний аналіз, що виявляє, наскільки зміна дисперсії (розсіяння) залежної змінної (ЗЗ) співвідноситься зі змінами незалежної змінної (НЗ), тобто вказує ту якісну змінну, яка викликає зміни ЗЗ (*f*-критерій Фішера, *t*-критерій Стьюдента);

— кореляційний аналіз, який встановлює зв'язок і спрямованість змін ЗЗ і НЗ;

— факторний аналіз, що призначений для з'ясування впливу факторів (сукупність НЗ, що корелюють) на ЗЗ. Фактор може формуватися за допомогою рівняння лінійної регресії;

— регресивний аналіз, що дає змогу зв'язувати кілька ЗЗ в єдиний фактор, який відображає вплив НЗ на об'єкт, прогнозувати розвиток фактора, наділеного тенденцією до зниження через певний проміжок часу;

— кластерний аналіз, який визначає зв'язок або ступінь подібності поведінкових реакцій різних об'єктів за «подібністю» їх змінних (характеристик), поєднує за певними статистичними критеріями різні «подібні» об'єкти (досліджувані) в один клас (групу, кластер тощо).

У психологічних дослідженнях якісний аналіз використовують для опису і характеристики зв'язку між явищами.

Якісний аналіз результатів — сукупність процедур і методів опису дослідницьких даних на основі теоретичних умовиводів і узагальнень, індивідуального досвіду, інтуїції, методів логічного висновку.

Типами якісного аналізу результатів психологічних досліджень є:

— систематизація і диференціація матеріалу досліджень за типами, видами, варіантами; побудова схем і структур;

— психологічна казуїстика — системний опис типових і унікальних випадків.

На основі теоретичної моделі і систематизації результатів якісного і кількісного аналізу дослідницького матеріалу здійснюють *інтерпретацію* (лат. *interpretatio* — тлумачення, пояснення) *результатів* — системну процедуру пояснення досліджуваних феноменів.

До методів математично-статистичного аналізу належать: методи описової статистики (опис характеристик досліджуваного явища: розподілу, особливостей зв'язку тощо); методи статистичного висновку (встановлення статистичної значущості даних, отриманих у процесі експериментів); методи перетворення даних (перетворення даних з метою оптимізації їх подання й аналізу).

Математичні критерії ніколи не розглядали у психології як найпродуктивніші, однак неприпустиме і їх ігнорування. Від володіння ними залежить точність висновків, які, однак, можна заперечити, скориставшись іншими методами дослідження.

Типи емпіричних даних «L», «Q», «T»-дані

У сучасній психології особистості, психодіагностиці залежно від ступеня їх достовірності і надійності розрізняють такі типи емпіричних даних: «L»-дані, «Q»-дані, «T»-дані (В. Мельников, Л. Ямпольський).

«L»-дані — дані, отримані шляхом реєстрації поведінки людини в повсякденному житті і формалізації оцінок експертів, які спостерігають поведінку досліджуваних.

До таких даних належать: успішність, дисципліна, звернення до лікаря тощо. «L»-дані часто застосовують як зовнішній критерій, стосовно якого вимірюють валідність результатів, отриманих з допомогою інших методів. Однак таке застосування «L»-даних не зовсім правильне, оскільки зовнішні оцінки не завжди є достовірним виміром характеристик. Виникають спотворення, зумовлені суб'єктивними особливостями особистості експерта, його кваліфікацією, уподобаннями.

Для підвищення надійності «L»-даних слід дотримуватися таких вимог:

- оцінювані риси необхідно визначати на підставі поведінки, яку спостерігають;
- експерт повинен знати оцінюваного досліджуваного протягом тривалого часу;
- необхідно залучити 8—10 експертів для оцінювання одного досліджуваного;
- за один раз потрібно оцінювати за однією рисою, а не за усім комплексом характеристик.

«Q»-дані — дані, отримані у процесі вивчення особистості за допомогою особистісних питальників, методів самооцінок, самозвітів, анкет, шкал самооцінок станів тощо.

Найвідомішими «Q»-даними є отримані за допомогою Мінесотського багатопрофільного особистісного питальника (MMPI); 16-факторного особистісного питальника Р.-Б. Кеттела (16-PF); тесту Гілфорда — Ціммермана для дослідження темпераменту (GZIS); особистісного питальника Айзенка та ін. На «Q»-даних позначаються інструментальні спотворення. Їх причини мають пізнавальний і мотиваційний характер. Пізнавальні спотворення пов'язані з незнанням власної особистості внаслідок низького інтелектуального і культурного рівня досліджуваних; відсутності навичок інтроспекції та спеціальних знань; застосування неправильних еталонів (досліджувані зазвичай порівнюють себе з близьким оточенням, а не зі всією популяцією).

Різна мотивація досліджуваних може також бути джерелом спотворення відповідей у напрямі соціальної бажаності (дисимуляція) або підкреслення дефектів (агравация

і симуляція). Мотиваційні спотворення можуть бути як свідомими, так і несвідомими.

«T»-дані — дані, отримані в результаті об'єктивного вимірювання поведінки (вербального, невербального, соціального та індивідуального) без звернення до самооцінок або експертів.

До них належать дані об'єктивних тестів з контрольованою експериментальною ситуацією.

Підвищення об'єктивності можна досягти завдяки таким тактичним прийомам:

- а) маскування істинної мети дослідження;
 - б) неочікувана постановка завдання, спонтанність;
 - в) невизначеність, нечіткість цілей тестування (при перевірці самостійності, наполегливості досліджуваного);
 - г) відволікання уваги (пропонують відволікаючі і основні завдання);
 - г) створення емоційної ситуації, зокрема незручної;
 - д) емоційний зміст тестів (неестичний, смішний, потворний, поетичний);
 - е) автоматизовані реакції (почерк, манери, експресивні рухи);
 - є) «мимовільні» індикатори (електрофізичні, біохімічні, вегетативні зміни, що супроводжують психічні процеси);
 - ж) «фонові» індикатори — показники фізіологічного і фізичного статусів організму, що корелюють з особливостями особистості людини (зріст, вага, кістково-м'язова маса, інші показники розміру і пропорцій тіла).
- Із повним зібранням об'єктивних тестів можна ознайомитися в «Компендіумі об'єктивних тестів особистості і мотивації», складеному Р.-Б. Кеттелом і Ф. Варбуртоном. У цьому довіднику зібрано більше 400 різних тестів, які можна розподілити на 12 груп (В. Мельников, Л. Ямпольський):
- 1) тести здібностей — тести для дослідження інтелектуальних функцій, знань, здібностей, що корелюють з особистісними факторами (показники швидкості мовлення, моторної ригідності, що співвідносні з фактором «невротична регресія — мобілізація енергії»);
 - 2) тести умінь і навичок (тести на зорово-моторну координацію, координацію рухів рук, точність проходження лабіринту тощо);
 - 3) тести на сприймання (від тестів на зорове сприймання (закінчення незавершених зображень) до нюхового (перевага запахів));

4) питальники (тести у вигляді анкетного опитування про поведінку, смаки, звички, стан здоров'я, виконання гігієнічних вимог);

5) тести думок (тести на виявлення ставлення досліджуваних до інших людей, норм поведінки і моралі, політичних поглядів);

6) естетичні (тести на реагування на музичні твори, картини, малюнки, поезію тощо);

7) проектні тести (всі види формалізованих проектних особистісних тестів);

8) ситуаційні тести (передбачають створення певної соціальної ситуації: наприклад, одне і те ж завдання виконують наодинці, перед класом, у команді тощо);

9) ігри, ігрові ситуації;

10) фізіологічні тести (КГР, ЕКГ, ЕЕГ, тремор (тремтіння) тощо);

11) Фізичні тести (розмір грудної клітки, вага тіла, тургор м'язів, величина жирової складки тощо);

12) спостереження поведінки (акуратність письма, непосидючість тощо).

Виявлення різних видів емпіричних даних необхідне для полегшення користування шкальними оцінками як способом оцінювання результату тесту шляхом встановлення його місця на спеціальній шкалі (рис. 2.3). Шкала містить дані про внутрігрупові норми виконання методики у вибірці стандартизації.

Оцінювання розподілу емпіричних даних

Для визначення способів математично-статистичного оброблення необхідно оцінити характер розподілу даних за всіма параметрами (ознаками). Для параметрів, що мають нормальний або близький до нормального розподіл, можна використовувати методи параметричної статистики, які часто є результативнішими, ніж методи непараметричної. Перевага їх полягає у можливості перевіряти статистичні гіпотези незалежно від форми розподілу.

Нормальний розподіл — вид розподілу змінних, що спостерігають при зміні ознаки (змінної) під впливом багатьох відносно незалежних факторів. Такий вплив характерний для психічних явищ, тому дослідник часто розраховує нормальний розподіл для статистичного опису сукупності емпіричних даних, оцінювання генеральної сукупності за вибіркою, для стандартного нормування те-

стових балів і переведення їх у шкальні оцінки. На властивостях нормального розподілу ґрунтуються статистичні критерії перевірки гіпотез (z-критерій, критерій χ^2 , f-критерій Фішера, t-критерій Стьюдента тощо). Основною метою виявлення нормального розподілу є визначення методів математично-статистичного оброблення даних.

За нормального розподілу показників психологічної ознаки або наближеного до нього, що описує крива Гаусса, можна використовувати *параметричні методи математичної статистики* як найпростіші, надійні і достовірні: порівняльний аналіз, розрахунок достовірності відмінностей ознаки між вибірками за t-критерієм Стьюдента, f-критерієм Фішера, коефіцієнтом кореляції Пірсона тощо.

Якщо крива розподілу показників психологічної ознаки віддалена від нормальної, дослідник змушений використовувати методи *непараметричної статистики*: розрахунок достовірності відмінностей за критерієм Q Розенбаума (для малих вибірок), за U-критерієм Манна — Вітні, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, факторні, багатофакторні, кластерні та інші методи аналізу.

За характером розподілу можна отримати загальне уявлення про особливості вибірки досліджуваних за певною ознакою і валідність методики щодо вибірки.

Статистичні висновки, сформовані на основі моделі, наближеної до нормального розподілу, є теж приблизними. Оцінювання наближення практичної кривої до параметрів нормалі здійснюється шляхом розрахунку коефіцієнтів асиметрії, ексцесу і критеріїв погодженості Пірсона χ^2 , Колмогорова і Ястремського.

Коефіцієнт асиметрії A_s оцінює розміщення вершини практичної кривої щодо теоретичної, показує величину зсуву вершини щодо розрахункової вершини по горизонталі (вправо «+»; уліво «-») (рис. 2.3).

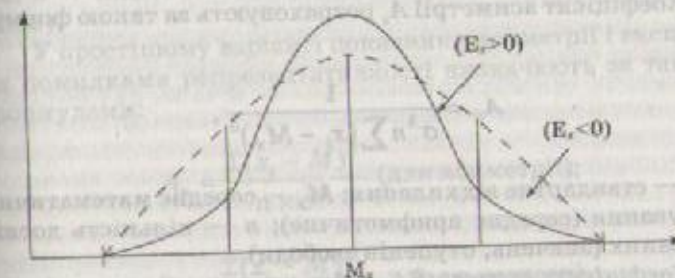


Рис. 2.3. Соціометричний розподіл емпіричних даних

Коефіцієнт асиметрії — показник скошеності розподілу в лівий або правий бік по осі абсцис на рис. 2.4.

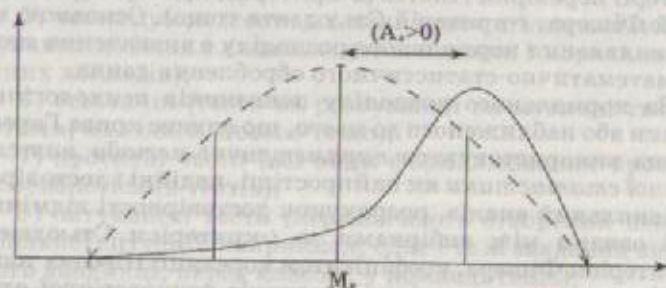


Рис. 2.4. Асиметричний розподіл емпіричних даних

Якщо права гілка кривої довша за ліву, йдеться про правосторонню (позитивну) асиметрію, а якщо ліва гілка довша за праву — про лівосторонню (негативну) асиметрію (рис. 2.5).

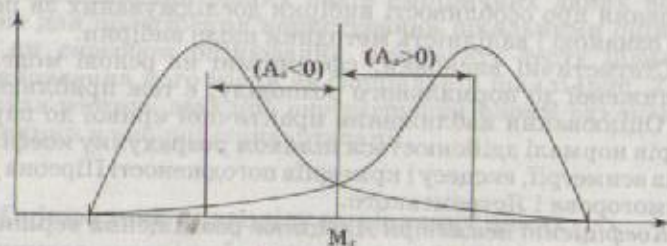


Рис. 2.5. Бімодальний розподіл емпіричних даних (право- та лівостороння асиметрія)

Коефіцієнт асиметрії A_s розраховують за такою формулою:

$$A_s = \frac{1}{\sigma^3 n \sum (x_i - M_x)^3},$$

де σ — стандартне відхилення; M_x — середнє математичне очікування (середнє арифметичне); n — кількість досліджуваних (значень, ступенів свободи).

Коефіцієнт ексцесу E_x , тобто певних «ділянок» (груп частот) практичної кривої щодо теоретичної нормалі, ви-

значає зсув практичної кривої (вершини) (по вертикалі — нагору «+»; вниз «-»). Ексцес є показником гостровержості. Криві, вищі у середній частині (гостровержі) називають ексцесивними. При зменшенні величини ексцесу крива стає плоскішою, набуваючи вигляду плато, а потім і сідлоподібною, тобто з прогинанням у середній частині (рис. 2.6).

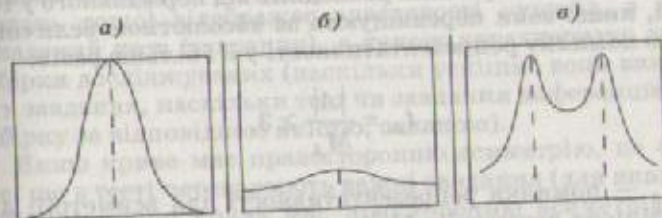


Рис. 2.6. Показники ексцесивності розподілу

Ці параметри допомагають отримати перше наближене уявлення про характер розподілу:

- у нормальному розподілі рідко можна знайти коефіцієнт асиметрії, наближений до одиниці і більший за неї (-1 і +1);
- ексцес ознак з нормальним розподілом зазвичай має величину в діапазоні 2—4.

Коефіцієнт ексцесу E_x розраховують за формулою:

$$E_x = \frac{1}{\sigma^4 n \sum (x_i - M_x)^4},$$

де σ — стандартне відхилення; M_x — середнє арифметичне; n — кількість досліджуваних (значень, ступенів свободи).

У простішому варіанті показники асиметрії і ексцесу з їх помилками репрезентативності визначають за такими формулами:

$$A_s = \frac{\sum (x_i - M)^3}{n \times \sigma^3} \quad (\text{для асиметрії});$$

$$E_x = \frac{\sum (x_i - M)^4}{n \times \sigma^4} - 3 \quad (\text{для ексцесу}),$$

де M — середнє арифметичне; n — кількість досліджуваних (значень, ступенів свободи); σ — стандартне відхилення.

Обчислити показники асиметрії і ексцесу емпіричного розподілу можна, використовуючи функцію «Описова статистика» у програмі Excel.

Показники асиметрії і ексцесу свідчать про достовірну відмінність емпіричних розподілів від нормального у тому разі, якщо вони перевищують за абсолютною величиною свою помилку репрезентативності у 3 і більше разів:

$$t_A = \frac{|A|}{M_A} \geq 3,$$

де t_A — помилка репрезентативності для асиметрії; A — коефіцієнт асиметрії; M_A (для асиметрії) вираховують за формулою:

$$M_A = \sqrt{\frac{6}{n}};$$

для ексцесу:

$$t_E = \frac{|E|}{M_E} \geq 3,$$

де t_E — помилка репрезентативності для асиметрії; A — коефіцієнт асиметрії; M_E (для ексцесу) вираховують за формулою:

$$M_E = 2 \times \sqrt{\frac{6}{n}}.$$

Загальною причиною відхилення форми вибіркового розподілу ознаки від нормального вигляду найчастіше є особливість процедури вимірювання: шкала, яку використовують, може мати нерівномірну чутливість до властивості, що вимірюють, у різних частинах діапазону мінливості.

Такі емпіричні відхилення від нормального вигляду, як право- або лівостороння асиметрія чи незначний ексцес (або бімодальний розподіл) часто спостерігаються на практиці. Пов'язано це з особливостями експериментальної вибірки і вимірювальними процедурами, що застосовують.

Методи статистичного аналізу емпіричних даних допускають відхилення від нормального розподілу (одні — більшою мірою, інші — меншою). Однак якщо потрібне переконливе обґрунтування отриманих результатів і зроблених на їх основі обчислень, як додаткові слід використовувати нескладні методи непараметричної статистики.

Крива розподілу тестових балів Гауса у характеристичній психологічних явищ (оцінок, результатів виконання завдань тощо) відображає властивості пунктів, з яких складений тест (завдання), а також характеризує склад вибірки досліджуваних (наскільки успішно вони виконують завдання, наскільки тест чи завдання диференціюють вибірку за відповідною якістю, ознакою).

Якщо крива має правосторонню асиметрію, це означає, що в тесті переважають важкі завдання (для вказаної вибірки); якщо крива має лівосторонню асиметрію, це свідчить, що більшість пунктів у тесті легкі. Це може бути зумовлене такими причинами:

- тест (завдання) погано диференціює досліджуваних з низьким рівнем розвитку здібностей (властивостей, якостей, характеристик): більшість досліджуваних одержують приблизно однаковий низький бал;

- тест погано диференціює досліджуваних з високим розвитком здібностей (властивостей, якостей, характеристик): більшість досліджуваних одержують високий бал.

Аналіз ексцесу кривої розподілу дає змогу зробити такі висновки залежно від форми розподілу показників (даних, варіант) психологічної ознаки:

- 1) коли виникає значний позитивний ексцес (ексцесивна крива) і бали концентруються поблизу середнього значення (мал. 2.6, а), це можуть зумовлювати такі причини:

- ключ складений неправильно, тобто при підрахунку з'єднані негативно пов'язані ознаки, які взаємнейтрализують бали. Використання валідних і надійних методик унеможливило виникнення такої проблеми;

- досліджувані застосовують, розгадавши спрямованість тесту (опитувальника), спеціальну тактику «медіанного бала»: гнучко балансують відповіді «за» і «проти» щодо одного з полюсів психологічної ознаки, яка вимірюється;

- 2) за підбору пунктів, що тісно позитивно корелюють між собою (тобто випробування не є статистично незалежними), в розподілі балів виникає негативний ексцес, що набуває форми плато (мал. 2.6, б);

- 3) негативний ексцес досягає максимальних величин зі збільшенням увігнутості вершини розподілу аж до утво-

рення двох вершин — двох мод (з прогином між ними, мал. 2.6, а). Така бімодальна конфігурація розподілу балів указує на те, що вибірка досліджуваних розділилася на дві категорії, підгрупи (з плавним переходом між ними): одні справилися з більшістю завдань (погодилися з більшістю питань), інші — не справилися (не погодилися). Розподіл свідчить, що в основі завдань (пунктів) є одна спільна для всіх ознака, яка відповідає певній властивості досліджуваних: якщо у досліджуваних наявна ця властивість (здатність, знання, уміння), то вони справляються з більшістю пунктів, завдань, а за відсутності її — не справляються.

Первинні статистики чутливі до наявності варіант, що випадають. Великі величини ексцесу і асиметрії часто є індикатором помилок при підрахунках вручну або при введенні даних через клавіатуру для комп'ютерного оброблення. Грубі помилки при введенні даних можна знайти, порівнявши величини сигм в аналогічних параметрах. Сигма може вказувати на помилки.

При цьому дотримуються правила, за яким всі дії слід виконувати двічі (особливо відповідальні — тричі), бажано різними способами, з варіацією послідовності звернення до числового масиву.

Великі показники ексцесу і асиметрії можуть бути спричинені недостатньою надійністю і валідністю методик.

У окремій вибірці не можна повністю охарактеризувати ціле (генеральну сукупність, популяцію), завжди є ймовірність недостатньо точної, навіть помилкової оцінки генеральної сукупності на основі вибірових даних. Помилки, узагальнення, екстраполяції, пов'язані з перенесенням результатів, отриманих при вивченні вибірки, на всю генеральну сукупність, їх називають *помилками репрезентативності*.

Репрезентативність — ступінь відповідності вибірових показників генеральним параметрам.

Статистичні помилки репрезентативності показують, в яких межах можуть відхилитися від параметрів генеральної сукупності (від математичного очікування або істинних значень) часткові результати, отримані на основі конкретних вибірок. Величина помилки тим більша, чим більше варіювання ознаки і чим менша вибірка. Це відображають формули для обчислення статистичних помилок, що характеризують варіювання вибірових показників навколо їх генеральних параметрів. Тому до первин-

них статистик обов'язково зараховують *статистичну помилку середнього арифметичного*. Її обчислюють за формулою:

$$m_M = \pm \frac{\sigma}{\sqrt{n}},$$

де m_M — помилка середнього арифметичного; σ — сигма, стандартне відхилення; n — кількість значень ознаки.

Основні методи параметричної і непараметричної статистики дають змогу обґрунтувати результати емпіричного психологічного дослідження.

Застосування непараметричної і параметричної статистик при обробленні емпіричних даних

Непараметрична статистика як галузь математичної статистики дає змогу вивчати випадки, які передбачають нерівномірний або невідомий розподіл показників тестів.

Непараметричні методи статистики — методи математичної статистики, які застосовують за відсутності функціонального виду генеральних розподілів.

Використання їх розпочалося із запровадженням критеріїв знаків у XVIII ст. У другій половині XIX ст. стали застосовувати ранги і коефіцієнти рангової кореляції. Рангові методи, які розробляв Ч.-Е. Спірмен, викликали інтерес у наукових колах. Унаслідок цього сформувалася непараметрична статистика як самостійна галузь математичної статистики.

Для визначення статистичних залежностей у непараметричній статистиці застосовують моду M_0 , критерії Манна — Вітні, Відкоксона, коефіцієнт Пірсона χ^2 та інші — для шкали найменувань; коефіцієнти асоціації Φ і контингенції Q , перетворений коефіцієнт кореляції Пірсона — для дихотомічної шкали найменувань; коефіцієнти спряженості Пірсона C (для великих вибірок) і Чупрова K — для $M \times N$ -клітинної спряженості; моду M_0 , медіану $Me(Md)$, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена R_s — для шкали рангів.

У профвідборі використовують такі коефіцієнти:

а) для шкали найменувань — коефіцієнт погодженості Пірсона χ^2 , коефіцієнт контингенції Q , коефіцієнт асо-

ціації Φ для чотирьохквітної спряженості, K для $M \times N$ -квітної спряженості, коефіцієнт взаємної спряженості Пірсона C і коефіцієнт взаємної спряженості Чупрова E ;

б) для шкали порядків — коефіцієнт рангової кореляції Спірмена R_s , призначений для кореляції двох випадкових змінних, заснованих на рангових вимірюваннях і не діючих значеннях.

Розглядають особливості розрахунків деяких із названих коефіцієнтів, які найчастіше використовують при обробці тестів, у межах непараметричних методів математичної статистики.

Одними із найпростіших математично-статистичних обчислювальних мір є міри центральної тенденції, що дають змогу вираховувати середні значення.

Середнє (центральне) значення — узагальнювальний показник місця і рівня центру розподілу, тобто значення ознаки, навколо якої концентруються всі інші варіювальні значення.

Він є дуже важливим і поширеним параметром вибірки. Математична статистика трактує багато видів середніх величин. Кожна з них — це специфічна абстракція, яка має певний зміст, специфічне смислове навантаження, що робить середню величину «сплавом» кількісної і якісної оцінок. Тому вибір форми середнього значення — це вибір способу опосередковування даних, наявних у повному обсязі початкової вибірки. На всіх подальших висновках позначається таке опосередковування, оскільки воно відображає специфіку вибраної середньої величини і в цьому значенні є відносним. Проблема вибору адекватної середньої величини пов'язана з формою статистичного розподілу і відповідного її аналізу.

Отже, визначальним для кожного виду середньої величини є її якісний зміст — знання того, в якому значенні вона середня, в яких межах відбувається усереднення. В цьому контексті розглядають основні види середніх значень.

Основними мірами центральної тенденції є: мода, медіана, середнє арифметичне. Одні з них застосовують у непараметричній, а інші — у параметричній статистиці.

Мода (Mo) — величина, що найчастіше спостерігається у числовому ряду.

Вона вказує на типове значення статистичної ознаки і становить особливий інтерес в асиметричному розподілі, де навколо значення моди концентруються найбіль-

ші частоти вибірки. Мода є середнім скупченням варіант, позначає місце і величину дії найсильнішого фактора серед тих, що формують статистичну сукупність, виявляють досліджувану ознаку. Мода становить клас найбільшої властивості, віднесеної до конкретних умов вимірювання.

Параметр моди незамінний для шкали найменувань, тобто у разі суто якісної градації *варіант* — конкретних значень оцінюваного параметра. Однак мода придатна і для всіх інших шкал вимірювання, особливо для випадків великої варіативності показника, для багатoverшинних розподілів, де вона є своєрідним вираженням типу.

Емпіричне визначення (обчислення) параметра моди подібне до обчислення медіани, ґрунтується на формулі найпростішої інтерполяції:

$$Mo = x_{Mo} + \Delta x \frac{f_{Mo} - f_{Mo-1}}{(f_{Mo} - f_{Mo-1}) + (f_{Mo} - f_{Mo+1})},$$

де x_{Mo} — початок модального, тобто найчастішого, розряду (інтервалу); Δx — величина (ширина) модального розряду; f_{Mo} — частота модального розряду; f_{Mo-1} — частота розряду, суміжного модальному зліва, тобто меншого, ніж x_{Mo} ; f_{Mo+1} — частота розряду, суміжного модальному справа.

Крім емпіричного (тобто заснованого на результатах конкретного вимірювання) обчислення, існує також обчислення, засноване на теоретичному визначенні моди як точки, що відповідає максимуму кривої розподілу. При цьому до емпіричного розподілу підбирають одну з найбільш відповідних теоретичних кривих розподілу (наприклад, набір кривих Пірсона), а потім параметр моди обчислюють аналітично, тобто на основі відомої формули тієї чи іншої підбраної теоретичної кривої. Цей шлях обчислення є математично громіздким і використовується лише в спеціальних дослідницьких задачах.

Медіана (Me, Md) — середнє, центральне (за місцем) значення змінної в загальному впорядкованому ряді варіант вибірки.

Медіана є своєрідною середньою, справа і зліва від якої порівну розташовується решта варіант, тоді як їх питома вага, тобто абсолютна величина, не береться до уваги. Отже, *Me* як середня, центральна величина є передусім якісною. Наприклад, для семи числових значень показника обсягу уваги ($n=7$) (4, 6, 6, 8, 7, 6, 5) середнє арифметичне дорівнює 6. Для обчислення медіани (*Md*) необхідно попередньо упорядкувати ряд числових значень показника від його мінімального значення до максималь-

ного, чи навпаки (для прикладу: 4, 5, 6, 6, 6, 7, 8 чи 8, 7, 6, 6, 6, 5, 4). Тоді медіану можна визначити як числове значення показника, що розташований в упорядкованому ряді даних посередині (медіана поділяє упорядкований ряд даних на дві однакові частини). За непарної кількості значень у ряду медіаною буде те числове значення показника, порядкове місце якого визначається виразом:

$$Md = \frac{n-1}{2}.$$

Коефіцієнт погодженості Пірсона χ^2 використовують для порівняння частот двох розподілів: двох емпіричних або емпіричного і теоретичного.

Коефіцієнт погодженості Пірсона χ^2 (Критерій χ^2 (хі-квадрат)) — коефіцієнт, що ґрунтується на наближенні частоти прояву ознаки у різних вибірках, виміряної за номінальною шкалою.

Розрахунок здійснюють за формулою:

$$\chi^2 = \frac{\sum (n_{11} - n_{12})^2}{n_{12}}$$

де n_{11} — частота P_1 прояву властивості у першого досліджуваного; n_{12} — частота P_2 прояву властивості у другого досліджуваного.

Застосування критерію вимагає, щоб обсяг розподілів, що зіставляються, мав не менше 20—30 варіант, а мінімальна їх частота — не менше п'яти (інакше слід укрупнити розряди).

Інші психологи (В. Сосновський) пропонують таку формулу критерію χ^2 :

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_i - \bar{f}_i)^2}{\bar{f}_i}$$

де f_i — кожна частота двох вибірок, що зіставляються, відповідна єдиному аргументу; \bar{f}_i — середнє значення даної частоти за двома вибірками (або очікувана частота).

При зіставленні двох емпіричних вибірок обчислення спрощуються, якщо формулу χ^2 перетворити у такий спосіб:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f'_i - f''_i)^2}{f'_i + f''_i}$$

де f'_i і f''_i — частоти двох вибірок, що зіставляються. Отриману суму порівнюють з табличним значенням того або іншого рівня значущості.

Алгоритм обчислення вказаного коефіцієнта можна з'ясувати на прикладі. При заучуванні двозначних чисел у двох групах досліджуваних при другому пред'явленні заучуваного ряду отримано результати, вміщені в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Результати заучування чисел

Обсяг відтворення	χ^2	2	3	4	5	6
Кількість досліджуваних з першої групи ($n = 35$)	f'	5	6	8	10	6
Кількість досліджуваних з другої групи ($n = 35$)	f''	4	9	10	6	6

Слід з'ясувати, чи значущою є відмінність частот у цих двох групах. Кількість складених розрядів $f = 5$.

Обчислення χ , наведено в табл. 2.6 (за спрощеною формулою).

Таблиця 2.6

Обчислення коефіцієнта погодженості

x_i	f'_i	f''_i	$f'_i - f''_i$	$(f'_i - f''_i)^2$	$f'_i + f''_i$	$\frac{(f'_i - f''_i)^2}{f'_i + f''_i}$
2	5	4	1	1	9	0,11
3	6	9	-3	9	15	0,60
4	8	10	-2	4	18	0,22
5	10	6	4	16	16	1,00
6	6	6	0	0	12	0
						$\Sigma = 1,93;$ $\chi^2 = 1,93$

k — кількість ступенів свободи, яку визначають як зменшену на одиницю кількість розрядів f , що зіставляються: $k = f - 1 = 5 - 1 = 4$.

Оскільки табличне значення $\chi_{0,5}(4) = 9,49$ і обчислене емпіричне $1,93 < \chi_{0,5}$ означає відсутність відмінностей

між частотами у двох групах досліджуваних, а обидві емпіричні сукупності можна вважати вибірками з однієї генеральної сукупності.

Для перевірки гіпотез використовують U-критерій Манна — Вітні. Розглянемо приклад його розрахунку. У процесі дослідження було отримано дані двох видів: одні — під час включення завдань у гру (Г), а інші — в процесі лабораторного експерименту (Л) (табл. 2.6).

Дані обох груп об'єднують у порядку зменшення числових значень, закодувавши належність даних до певної групи буквами «Л» (лабораторний експеримент) і «Г» (гра).

Кожному числовому значенню отриманого ряду надають ранг (порядковий номер). У разі збігу числових значень їм приписують середнє значення тих рангів, які були б подані кожному з них за відсутності збігу. Наприклад, дві 6 ділять між собою ранги 1 і 2, тому кожній з них нада-

ють ранг, що дорівнює: $\frac{1+2}{2} = 1,5$.

Таблиця 2.6

Таблиця значень для розрахунку коефіцієнта Манна — Вітні

Код	Г	Г	Г	Г	Г	Г	Г	Л	Л	Л	Л	Л	Л	Г	Г	Г	Г	Л	Л	Л	Л	Л
К-ть слів	6	6	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2
Ранг	1,5	1,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	12	12	12	12	12	12	18	18	18	18	18	18	18	21

Знаходять суму рангів (R) для кожного ряду даних: для гри — $R_1 = 84,5$; для лабораторного експерименту — $R_2 = 146,5$.

Для перевірки обчислень використовують вираз:

$$R_1 + R_2 = \frac{N}{2}(N+1), \text{ де } N = n_1 + n_2.$$

Підставляючи значення, отримують:

$$R_1 + R_2 = 84,5 + 146,5 = 231, \quad \frac{N}{2}(N+1) = \frac{21}{2} \cdot 22 = 231.$$

Отже, операції рангування і підсумовування рангів виконано правильно.

4. Обчислюють значення U-критерію за формулою:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

або

$$U' = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2 \cdot (n_2 + 1)}{2} - R_2.$$

Підставляючи значення, отримують:

$$U = 11 \cdot 10 + \frac{11 \cdot 12}{2} - 84,5 = 110 + 66 - 84,5 = 91,5.$$

5. За табл. 2.7 знаходять пограничні значення U-критерію (U_{min} і U_{max}) для $n_1 = 11$ і $n_2 = 10$: $U_{min} = 26$, $U_{max} = 84$.

Таблиця 2.7

Пограничні значення U-критерію
(рівень достовірності — 95%) (для Манна — Вітні)

	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
10	23 77	26 84	29 91	33 97	36 104	39 111	42 118	45 125	48 132	52 138	55 145
11	26 84	30 91	33 99	37 106	40 114	44 121	47 129	51 134	55 143	58 151	62 158
12	29 91	33 99	37 107	41 115	45 123	49 131	53 139	57 147	61 155	65 163	69 171
13	33 97	37 106	41 115	45 124	50 132	54 141	59 149	63 158	67 167	72 175	76 184
14	36 104	40 114	45 123	50 132	55 141	59 151	64 160	67 171	74 178	78 188	83 197
15	39 111	44 121	49 131	54 141	59 151	64 161	70 170	75 180	80 190	85 200	90 210
16	42 118	47 129	53 139	59 149	64 160	70 170	75 181	81 191	86 202	92 212	98 222
17	45 125	51 136	57 147	63 158	67 171	75 180	81 191	87 202	93 213	99 224	105 235
18	48 132	55 143	61 155	67 167	74 178	80 190	86 202	93 213	99 225	106 236	112 248
19	52 138	58 151	65 163	72 175	78 188	85 200	92 212	99 224	106 236	113 248	119 261
20	55 145	62 158	69 171	76 184	83 197	90 210	98 222	105 235	112 248	119 261	127 273

H_0 відхиляється, якщо $U < U_{min}$ або $U > U_{max}$. Обчислене значення $U = 91,5 > U_{max} = 84$, отже, потрібно прийняти гіпотезу H_1 про достовірність відмінностей M_1 і M_2 . Можна зробити такий статистично обґрунтований висновок: в ігровій діяльності старші дошкільники в середньому запам'ятовують більшу кількість слів, ніж в умовах лабораторного експерименту (в дужках при цьому вказують величину статистичного критерію і рівень значущості: $U = 91,5; p < 0,05$). Якщо значення критерію обчислено за формулою U , то формулу U' зазвичай застосовують для завершальної перевірки розрахунків, використовуючи вираз:

$$U = n_1 - n_2 - U'$$

Проводять обчислення:

$$U' = 11 - 10 + \frac{10 \cdot 11}{2} - 146,5 = 18,5;$$

$$U = 11 \cdot 10 - 18,5 = 110 - 18,5 = 91,5.$$

Отже, всі обчислення правильні.

У процесі оброблення результатів дослідження застосовують також переведення «сирих» балів у стени. Його можна виконати без створення стенової шкали, безпосередньо за загальною формулою:

$$S_i = A \frac{X_i - M}{\sigma} + C,$$

де X_i — значення ознаки (в «сирих» балах); M — середнє арифметичне ознаки; A — задане стандартне відхилення; C — задане середнє значення; σ — стандартне відхилення значень ознаки.

Оскільки для 10-бальної стенової шкали $A = 2$ і $C = 5,5$, формула буде такою:

$$S_i = 2 \cdot \frac{X_i - M}{\sigma} + 5,5.$$

Для визначення статистичного зв'язку змінних, вимірюваних за дихотомічною шкалою найменувань, використовують коефіцієнт контингенції Q і коефіцієнт асоціації Φ .

Для визначення алгоритму обчислення коефіцієнтів контингенції та асоціації необхідно розрахувати статисти-

стичний зв'язок між технічною (Т) і гуманітарною (Г) спрямованістю школярів, вимірюваною дихотомічною шкалою найменувань за даними ТАХО (тест адекватних характеристик об'єкта) і ДДО (диференційно-діагностичний опитувальник).

Спочатку необхідно визначити кількість співвідношень технічної і гуманітарної спрямованостей за тестом ТАХО і ДДО (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Таблиця результатів дослідження спрямованості школярів (технічної та гуманітарної)

№ п/п	ТАХО	ДДО
1	Т	Т
2	Г	Т
3	Г	Г
4	Т	Г
5	Г	Г
6	Г	Г
7	Т	Т
8	Т	Г
9	Т	Т
10	Г	Г

Результати слід занести до таблиці квадратів (табл. 2.9). Це необхідно для розрахунку залежності за формулами:

а) для розрахунку коефіцієнта контингенції:

$$Q = \frac{(ad - bc)}{(ad + bc)};$$

б) для розрахунку коефіцієнта асоціації:

$$\Phi = \frac{(ad - bc)}{\sqrt{(a+b)(c+d)(a+c)(b+d)}}.$$

Таблиця 2.9

Таблиця квадратів для розрахунку коефіцієнтів контингенції та асоціації

		ДЛО	
		Т	Г
ТАХО	Т	3	2
	Г	1	4

		А	не А
		В	а
не В	с	д	

Для вказаного прикладу це матиме такий результат:
а) розрахунок коефіцієнта контингенції:

$$Q = \frac{(12 - 2)}{(12 + 2)} = 0,71;$$

б) розрахунок коефіцієнта асоціації:

$$\Phi = \frac{(12 - 2)}{\sqrt{(3 + 2)(1 + 4)(3 + 1)(2 + 4)}} = 0,41.$$

Отримані результати інтерпретують на основі співвідношення у такий спосіб: якщо теоретична Q і Φ більші ніж 0,5, це свідчить про сильний зв'язок; якщо теоретична Q і Φ менші ніж 0,5 — про слабкий зв'язок.

Для визначення статистичного зв'язку змінних, виміряних за порядковою шкалою, використовують коефіцієнт рангової кореляції.

Параметричну статистику застосовують для методів, що орієнтовані на статистичну норму. Використовують методи аналізу даних за допомогою: мод M_0 , медіани $Me(Md)$ і середнього арифметичного M_x (міри центральної тенденції), середнього квадратичного відхилення σ , коефіцієнта варіації V (міри мінливості), коефіцієнта кореляції Пірсона R_{xy} (міри зв'язку), t -критерію Стьюдента, u -критерію Велша, f -критерію Фішера (статистичний висновок) і психодіагностичного прогнозуван-

ня за допомогою лінійної і нелінійної регресії (моделі регресії).

Параметричні методи статистики — методи математичної статистики, які застосовують у випадках, коли тестові показники виміряно за інтервальною шкалою, шкалою відношень або абсолютною шкалою при дотриманні розподілу Гаусса.

Особливості розрахунків деяких із названих коефіцієнтів розглянуто в межах параметричних методів математичної статистики.

Середнє арифметичне — величина, сума негативних і позитивних відхилень від якої дорівнює нулю. У статистиці його позначають буквою «М» або «X». Щоб підрахувати середнє арифметичне, потрібно додати всі значення ряду і розділити суму на кількість значень, які додавалися.

Середнє арифметичне (M) у найпростішому випадку обчислюється за формулою:

$$M = \frac{\sum x_i}{n},$$

де x_i — числові значення показника, n — їх кількість (або кількість досліджуваних).

$$M = \frac{4 + 6 + 6 + 8 + 7 + 6 + 5}{7} = \frac{42}{7} = 6.$$

У процесі дослідження психолог може отримувати дані, розкидані в досить широкому діапазоні розкиду. Чим сильніше розкидані варіанти щодо середнього, тим більшим виявляється і середнє квадратичне відхилення.

Середнє квадратичне відхилення (σ) — міра різноманітності об'єктів, що входять до групи, яка показує, наскільки в середньому відхиляється кожна варіанта від середнього арифметичного.

Середнім квадратичним відхиленням (σ) випадкової величини X називають корінь квадратний із дисперсії, тобто:

$$\sigma(X) = \sqrt{D(X)},$$

де $\sigma(X)$ — середнє квадратичне відхилення; $D(X)$ — дисперсія випадкової величини X .

Величину кореня квадратного з дисперсії ще називають **стандартним відхиленням** (σ , S_x).

Обчислення дисперсії застосовують для виокремлення вибіркової сукупності, визначення помилки вибір-

ки, однорідності досліджуваної сукупності за певною ознакою.

Дисперсія випадкової величини X — математичне сподівання квадрата відхилення випадкової величини від її математичного сподівання.

Її обчислюють за формулою:

$$\sigma = \frac{\sum (x - x_{\text{сер}})^2}{n},$$

де $\sum (x - x_{\text{сер}})^2$ — сума квадратів різниць між середнім та індивідуальним значеннями ознаки; n — кількість варіант.

Дисперсією також називають варіації значення залежної змінної. Ті варіації, які можна пояснити дією незалежної змінної, називають *первинною дисперсією*; ті ж, що є результатом дії інших факторів, — *вторинною дисперсією*, або *дисперсією помилки*. Контролюючи рівень інших потенційних змінних, експериментатор прагне максимізувати долю первинної дисперсії.

Розкиданість значень характеризує і *розмах* (W) — різниця між найбільшим і найменшим значеннями в ряду:

$$W = x_{\text{max}} - x_{\text{min}}.$$

Розмах є найпростішою і приблизною мірою розкиданості значень, оскільки під час її обчислення використовують лише крайні елементи ряду.

Точнішою мірою розкиданості даних є стандартне відхилення (σ , S_x), що вираховують за формулами:

$$a) \sigma = \sqrt{\frac{\sum n_i \cdot (x_i - M)^2}{n - 1}},$$

де x_i — числові значення показника; n — їх кількість (якщо $n > 30$, то в знаменнику замість $n - 1$ буде n); M — середнє арифметичне;

$$b) \sigma = \sqrt{\frac{\sum d^2}{n - 1}},$$

де $\sum d^2$ — сума отриманих значень, відмінних від середнього арифметичного; n — кількість досліджуваних.

Класичний спосіб обчислення σ досить громіздкий. Тому при $n < 20$ можна використати експрес-метод визначення σ . Розрахунок здійснюють за формулою:

$$\sigma = \frac{W}{d_n},$$

де W — розмах; d_n — табличний коефіцієнт.

Коефіцієнт варіації дає змогу порівняти в абсолютних одиницях варіативність вибірок незалежно від їх середнього значення.

Коефіцієнт варіації (V , CV) — виражене у відсотках відношення стандартного відхилення до середнього арифметичного значення.

Його обчислюють за формулою:

$$V = \frac{\sigma}{X}, \text{ або } CV = \frac{\sigma}{M} \cdot 100\%,$$

де σ — стандартне відхилення; CV — коефіцієнт варіації; X ; M — середнє арифметичне.

Сигма (σ) є величиною іменованою, тобто різною у різних одиницях вимірювання, і залежить не тільки від ступеня варіювання, а й від одиниць вимірювання. Тому за сигмою можна порівнювати мінливість лише одних і тих самих показників, а зіставляти сигми різних ознак за абсолютною величиною не можна. Щоб порівняти за рівнем мінливості ознаки будь-якої розмірності (виражені в різних одиницях вимірювання) і уникнути впливу масштабу вимірювань середнього арифметичного на величину сигми, застосовують *коефіцієнт варіації* — приведення даних до однакового масштабу величини σ .

Для нормального розподілу існує точна кількісна залежність частот і значень, що дає змогу прогнозувати появу нових варіант: ліворуч і праворуч від середнього арифметичного знаходиться 50% варіант; в інтервалі від $M - 1\sigma$ до $M + 1\sigma$ — 68%; в інтервалі від $M - 1,96\sigma$ до $M + 1,96\sigma$ — 95% варіант. Орієнтуючись на ці характеристики нормального розподілу, можна оцінити ступінь близькості до нього досліджуваного розподілу психологічної ознаки.

Кореляційні залежності можуть бути таких видів:

1) коефіцієнт кореляції Пірсона R_{xy} , що показує наявність статистичного зв'язку між змінними x і y , за якого кожній змінній x відповідає одне чи кілька визначених

значень y , а розподіл y змінюється разом зі змінною x . Змінна може бути односпрямованою (+) і різноспрямованою (-). За певної кількості вимірів n -кореляційні зв'язки можуть бути значущими і незначущими. Це необхідно знати для достовірних висновків про причинно-наслідкові зв'язки змінних. Рівень значущості коефіцієнтів кореляції визначають за формулою розрахунку t -критерію за допомогою таблиць квантилей t -розподілу Стьюдента для довірчої ймовірності;

2) точково-бісеріальний коефіцієнт кореляції Пірсона R_{pb} , що є методом кореляційного аналізу відношення змінних. Змінні можуть вимірюватись за дихотомічною шкалою найменувань та за інтервальною шкалою відношень або порядку. Точково-бісеріальний коефіцієнт кореляції застосовують і для визначення дискримінативності завдань тестів.

Розрахунок кореляційних залежностей дає змогу здійснити факторний, кластерний і кореляційний аналіз емпіричних даних.

Факторний аналіз — розділ багатомірного статистичного аналізу, сутність якого полягає у виявленні безпосередньо невимірюваної ознаки, що є головною компонентою (похідною) групи вимірюваних тестових показників. **Кластерний аналіз** є сукупність статистичних і якісних методів, призначених для формування відносно віддалених одна від одної груп споріднених між собою об'єктів за інформацією про зв'язки (міри спорідненості) між ними. Факторний і кластерний аналіз практикуючі психологи використовують не часто.

Завдання психологічного дослідження полягає у з'ясуванні взаємозв'язків між двома або більше наборами даних. Однією з найпростіших форм виявлення такого зв'язку є кореляція. Саме кореляційний аналіз допомагає точно кількісно оцінити ступінь узгодженості змін (варіювання) двох і більше ознак.

Кореляційний аналіз — метод дослідження взаємозалежності ознак у генеральній сукупності, що є випадковими величинами і мають нормальний багатомірний розподіл.

Наочно інтеркореляційні показники подають як таблиці інтеркореляцій змінних, кореляційні матриці і графіки.

Ступінь узгодженості змін характеризує *тіснота зв'язку* — абсолютна величина коефіцієнта кореляції.

Наявність кореляції між двома результатами означає, що при зміні одного результату інший також змінюється, тобто між результатами існує і виявляється зв'язок.

Якщо значення певної величини може змінюватися, її називають *змінною*. Кореляція між двома змінними може бути позитивною або негативною. *Позитивною кореляцією* вважають такий зв'язок між змінними, коли значення обох змінних збільшуються або зменшуються пропорційно: із зменшенням (збільшенням) однієї зменшується (збільшується) інша. Простим прикладом позитивної кореляції є зв'язок між зростом і вагою людини — із збільшенням зросту збільшується і вага. За *негативної кореляції* зв'язок є обернено пропорційним: збільшення однієї змінної супроводжується зменшенням іншої (наприклад, температура повітря і кількість одягу: чим тепліше на вулиці, тим менше одягу вдягають).

Кореляція ще не означає наявності причинно-наслідкового зв'язку. Вона свідчить лише про наявність зв'язку, але не про те, що одна із змінних є причиною, а інша — наслідком. Існування причинно-наслідкового зв'язку встановлюють іншими методами.

Висновок про причинно-наслідкову залежність між явищами, що вивчаються, тільки на підставі статистичної значущості зв'язку між відповідними ознаками (на підставі коефіцієнта кореляції) робити не варто. Зазвичай статистичний зв'язок між ознаками — це необхідна, але не достатня умова причинно-наслідкового зв'язку між ними. Твердження про те, що явище A є причиною явища B , справедливе, якщо: одночасно явища A і B статистично пов'язані; A відбувається раніше B ; відсутня альтернативна інтерпретація появи B , крім A (іншими словами — відсутня загальна причина C сумісної мінливості A і B).

Застосування кореляційного методу дає змогу обґрунтувати наявність тільки статистичного зв'язку — однієї з трьох ознак причинно-наслідкового.

Наявність зв'язку між температурою повітря і одягом не означає, що якщо людина зніме одяг, то температура повітря підвищиться. Тому використано інші методи, щоб показати, що зв'язок є одностороннім, і причиною зміни кількості одягу є коливання температури повітря. В інших випадках зв'язок між двома змінними може бути обумовлений третьою змінною і кореляція просто відображає наявність чогось загального між двома змінними і третьою. Наприклад, якби виникло бажання виміряти розмір ступні школярів і оцінити їх знання з математики, то можна було б знайти позитивну кореляцію між довжиною ступні і глибиною знань з математики. Однак це не означає, що математичні здібності залежать від розміру

ноги або що в тих, хто робить успіхи в математиці, швидше ростуть ноги. Кореляцію пояснюють впливом третьої змінної — віку (чим старша дитина, тим більша в неї нога, тим краще вона розуміє математику).

Після виявлення позитивної або негативної кореляції необхідно встановити, наскільки вона тісна. На це вказує коефіцієнт кореляції, який позначають буквою r . Величина r варіює в діапазоні від -1 до $+1$. У разі прямо пропорційної залежності однієї ознаки від іншої коефіцієнт кореляції дорівнює одиниці (тобто ознака корелює сама із собою). Негативний коефіцієнт кореляції свідчить про різну спрямованість варіювання ознак: при збільшенні одного інший зменшується, і навпаки.

Зазвичай виявляють кореляції з коефіцієнтами, що знаходяться в діапазоні між нулем (відсутність кореляції) і одиницею (ідеальна кореляція), і чим ближче значення $r \pm 1$, тим тіснішим є зв'язок. Значення r виражають в десяткових дробах (наприклад, $-0,23$; $+0,5$). При низьких значеннях r (зазвичай низькими вважають значення, що не перевищують $0,2$ при $n < 30$) кореляція, як правило, не є статистично значущою.

Нульова величина коефіцієнта кореляції свідчить про відсутність взаємозв'язку між ознаками, але це трапляється дуже рідко, бо у психічній сфері всі явища взаємопов'язані (переважно опосередковано, ці зв'язки можуть виявлятися лише на рівні тенденцій).

Враження, що значення r є безпосереднім показником сили кореляції, не є правильним. Наприклад, можна дійти висновку, що, оскільки при ідеальній позитивній кореляції $r = +1$, то $r = 0,7$ відповідає 70% ідеальної кореляції (або $r = 0,4$ відповідає 40% ідеальної негативної кореляції). Насправді коефіцієнт кореляції є оманливим числом. Щоб знайти, яку відсоткову частку від ідеальної кореляції становить дане значення r , необхідно піднести його до квадрата, а результат помножити на 100. Якщо $r = 0,7$, то така кореляція становить 49% від ідеальної ($0,7 \cdot 0,7 \cdot 100 = 49$). Так само негативна кореляція $r = -0,4$ становить 16% від ідеальної негативної кореляції. Тому «ступінь ідеальності» кореляції може бути набагато меншим, ніж видається, якщо зважати на значення r .

Фахівці статистики вважають, що коефіцієнт кореляції вказує на частку змін однієї змінної, які можна передбачити за змінами іншої. Існує багато методів вимірювання кореляції, і вибір конкретного методу залежить від типу даних.

Алгоритм обчислення коефіцієнта кореляції Пірсона (r) є мірою кореляції між двома змінними, розподіленими за нормальним законом (наприклад, для виявлення взаємозв'язку рівня розвитку інтелекту й адаптивних можливостей особистості) (рис. 2.10). Перевага цього методу полягає в тому, що на величину кореляції не впливає те, в яких одиницях вимірювання представлені ознаки. Недоліком методу є складність математичних обчислень, особливо для великих масивів даних. Його усувають застосуванням прикладних програм (наприклад, Excel).

Коефіцієнт кореляції Пірсона (r_{xy}) вираховують за формулою:

$$r_{xy} = \frac{n \cdot \sum x_i y_i - (\sum x_i) \cdot (\sum y_i)}{\sqrt{[n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2] \cdot [n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}}$$

де x_i, y_i — числові значення корелюючих ознак; n — кількість пар числових значень корелюючих ознак.

Таблиця 2.10

Таблиця розрахунку коефіцієнта кореляції Пірсона на прикладі реальних емпіричних даних

n	X_i	Y_i	$X_i \cdot Y_i$	x_i^2	y_i^2
	10	2	20	100	4
	10	4	40	100	16
	9	3	27	81	9
	9	5	45	81	25
	8	3	24	64	9
	7	6	42	49	36
	7	9	63	49	81
	5	9	45	25	81
	5	7	35	25	49
	4	10	40	16	100
	$\sum x_i = 74$	$\sum y_i = 58$	$\sum x_i y_i = 381$	$\sum x_i^2 = 590$	$\sum y_i^2 = 410$

Отримані з обчислень дані перевіряють на значущість за таблицею критичних значень (табл. 2.11).

За неможливості дотримання цих вимог, а змінні є обчисленими за порядковою шкалою (чи переведені за нею), доцільніше використовувати (особливо за малого обсягу даних) як міру зв'язку непараметричну статистику.

Таблиця 2.11

Критичні значення r_{xy} (для рівнів значущості 0,05 і 0,01)

n	0,05	0,01	n	0,05	0,01	n	0,05	0,01
10	0,63	0,77	21	0,43	0,55	32	0,35	0,45
11	0,60	0,74	22	0,42	0,54	33	0,34	0,44
12	0,58	0,71	23	0,41	0,53	34	0,34	0,44
13	0,55	0,68	24	0,40	0,52	35	0,33	0,43
14	0,53	0,66	25	0,40	0,51	36	0,33	0,42
15	0,51	0,64	26	0,39	0,50	37	0,32	0,42
16	0,50	0,62	27	0,38	0,49	38	0,32	0,41
17	0,48	0,61	28	0,37	0,48	39	0,31	0,41
18	0,47	0,59	29	0,37	0,47	40	0,31	0,40
19	0,46	0,58	30	0,36	0,46	41	0,31	0,40
20	0,44	0,56	31	0,36	0,46	42	0,30	0,39

Непараметричним еквівалентом цієї оцінки є коефіцієнт кореляції Спірмена (ρ) (наприклад, для порівняння порядку приходу до фінішу одних і тих самих бігунів у двох забігах або виявлення зв'язку між успішністю з математики і часом розв'язання арифметичної задачі), що вивчають за формулою:

$$\rho = 1 - \frac{6 \cdot d_i^2}{n \cdot (n^2 - 1)},$$

де d_i — різниця рангів пари даних, n — кількість пар даних.

Обчислення значень для цієї формули представлено у табл. 2.12.

Таблиця 2.12

Алгоритм розрахунку значень коефіцієнта кореляції Спірмена (ρ)

n	Ранг x_i	Ранг y_i	d_i	d_i^2
1	2	3	4	5
1	1	5	-4	16
2	2	3	-1	1
3	3	2	1	1

Закінчення таблиці 2.12

1	2	3	4	5
4	4	4	0	0
5	5	6	-1	1
6	6	1	5	25
7	7	10	-3	9
8	8	9	-1	1
9	9	7	2	4
10	10	8	2	4
			$\sum d_i = 0$	$\sum d_i^2 = 62$

Якщо обчислений $\rho > \rho_{табл.}$ перебуває на певному рівні значущості, то він статистично достовірний (відмінний від нуля). У наведеному випадку $\rho = 0,63 > \rho = 0,564$ (але менше $\rho = 0,746$) (табл. 2.13). Отже, коефіцієнт кореляції значущий ($p < 0,05$) і між змінними у середньому існує позитивний зв'язок.

Таблиця 2.13

Критичні значення r (для рівнів значущості 0,05 і 0,01)

n	0,05	0,01	n	0,05	0,01
5	0,900	1,000	15	0,425	0,601
6	0,829	0,943	18	0,399	0,564
7	0,714	0,893	20	0,377	0,534
8	0,643	0,833	22	0,359	0,508
9	0,600	0,783	24	0,343	0,485
10	0,564	0,746	26	0,329	0,465
12	0,506	0,712	28	0,317	0,448
14	0,456	0,645	30	0,306	0,432

Перевага цього методу полягає в можливості здійснення нескладних математичних обчислень з використанням калькулятора для невеликих за обсягом вибірок. Недоліком методу є обмеження, що спричинені складністю оброблення значних масивів даних і необхідністю рангування рядів значень.

Варіантом кореляції є також зв'язок, який описує рівняння регресії (параметрична оцінка). Виявляючи кореляцію, дослідник зацікавлений продемонструвати наявність зв'язку між двома змінними. При визначенні рівняння регресії робиться спроба не тільки продемонструвати наявність зв'язку, а й передбачити фактичне значення однієї змінної за значенням іншої. Наприклад, визначивши рівняння регресії, що пов'язує зріст і вагу, професійні установки і ефективність професійної діяльності, можна не тільки продемонструвати, що вони пов'язані, а й отримати формулу для прогнозування зросту людини за її вагою, чи навпаки, або рівня ефективності майбутньої діяльності. За допомогою традиційного рівняння регресії аналізують зв'язок між двома змінними. При застосуванні багатовимірного рівняння регресії можна прогнозувати значення однієї змінної за значенням двох або кількох інших. У багатьох випадках його використання забезпечує точні результати. Наприклад, можна застосувати традиційне рівняння регресії для прогнозування загальних академічних досягнень за наслідками тестування математичних здібностей. З використанням багатовимірного рівняння регресії можна скласти той самий прогноз на основі оцінок не тільки з математики, а й з англійської мови чи природничих наук. Багатовимірне рівняння регресії забезпечить точніший прогноз. Проте метод вимагає використання спеціальних прикладних програм математичної статистики.

Межі довірчого інтервалу середнього арифметичного. Статистичні методи застосовують у визначеному довірчому інтервалі, який задають відповідно до потреб точності вимірів.

Довірчий інтервал — інтервал $(\bar{X} \pm \epsilon)$, що охоплює невідомий параметр із заданою точністю.

У біологічних і соціальних дослідженнях максимальне значення ϵ задають у межах 5%, тобто $\epsilon \leq 0,05$.

Довірчий інтервал пов'язаний з інтервальним оцінюванням. *Інтервальна оцінка параметра* (у т. ч. середнього арифметичного) — це інтервал числової осі, в межах якого лежить значення параметра. У цьому разі замість одного числа (точкової оцінки) вказують нижню і верхню межі інтервалу, тобто групу суміжних точок на числовій осі, одна з яких, імовірно, і є значенням параметра. Коли інтервал будують з урахуванням вірогідності потрапляння значення параметра в межі інтервалу, його називають

довірчим інтервалом. Довірчий інтервал виражається за допомогою довірчого коефіцієнта. Він вказує, що будь-який статистичний висновок є висновком імовірнісним — таким, що містить ризик допустити помилку (наприклад, з незначною вірогідністю — 0,05, або 5%).

Прикладом побудови 95-відсоткових довірчих інтервалів для середнього арифметичного і медіани є дані про швидкість читання першокласників. 16 випадково вибраних учнів першого класу було обстежено наприкінці навчального року з метою визначення середньої швидкості читання (показник — кількість слів за хвилину для тексту певної складності); при цьому були отримані такі числові значення показника: 30, 40, 40, 40, 45, 45, 45, 50, 50, 50, 50, 55, 55, 60, 60, 60, 65.

Отриманий ряд даних характеризується середнім арифметичним $M = 50$ і стандартним відхиленням $\sigma = 9$. При аналізі цих величин у вчителя-дослідника зазвичай виникають стандартні питання для всіх подібних ситуацій: чи можна очікувати, що при повторенні подібних дослідів у тих самих умовах і з тим самим матеріалом, але на інших вибірках будуть отримані подібні результати; яких висновків можна дійти про певні якості особистості, спираючись тільки на отримані дані і не проводячи ніяких додаткових дослідів. Ця група питань пов'язана з проблемою надійності статистичних характеристик, розрахованих за вибірковими даними.

Для з'ясування надійності можна скористатися експрес-методами оцінювання меж довірчих інтервалів (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Значення коефіцієнта k_n для розрахунку меж довірчих інтервалів середніх арифметичних (рівень достовірності — 95%)

n	k_n	n	k_n
5	0,51	13	0,18
6	0,40	14	0,17
7	0,33	15	0,16
8	0,29	16	0,15
9	0,25	17	0,14
10	0,23	18	0,14
11	0,21	19	0,13
12	0,19	20	0,13

Верхню і нижню межі довірчого інтервалу середнього арифметичного можна визначити за формулами:

верхня межа = $M + k_n \cdot W$; нижня межа = $M - k_n \cdot W$,
де W — розмах, k_n — табличний коефіцієнт.

Тоді при $M = 50$; $W = 35$; $k_{16} = 0,15$ (з табл. 2.15) можна отримати:

верхня межа = $50 + 0,15 \cdot 35 = 50 + 5 = 55$; нижня межа =
 $= 50 - 0,15 \cdot 35 = 50 - 5 = 45$.

Отже, $M_{0,95} = 45 + 55$.

Таблиця 2.15

Порядкові номери числових значень у впорядкованому за збільшенням ряді даних, які можуть бути прийняті як нижня і верхня межі довірчого інтервалу медіани (рівень достовірності — 95%)

Число значень в ряді	Нижня межа	Верхня межа	Число значень в ряді	Нижня межа	Верхня межа
1	2	3	4	5	6
11	2	10	31	10	22
12	3	10	32	10	23
13	3	11	33	11	23
14	3	12	34	11	24
15	4	12	35	12	24
16	4	13	36	12	25
17	5	13	37	13	25
18	5	14	38	13	26
19	5	15	39	13	27
20	6	15	40	13	27
21	6	16	41	14	28
22	6	17	42	15	28
23	7	17	43	15	29
24	7	18	44	16	29
25	8	18	45	16	30
26	8	19	46	16	31
27	8	20	47	17	31
28	9	20	48	17	32
29	9	21	49	18	32
30	10	21	50	18	33

Ще простіше оцінюють межі довірчого інтервалу медіани. Для цього на впорядкованій сукупності числових значень швидкості читання 30, 40, 40, 40, 45, 45, 50, 50, 50, 50, 55, 55, 60, 60, 60, 65 достатньо за табл. 2.15 знайти номери значень, які можуть бути прийняті на цьому рівні достовірності як нижня і верхня межі довірчого інтервалу Md (у прикладі точкова оцінка медіани дорівнює 50). За табл. 2.15 значення 4 і 13 у ряду даних (подані жирним шрифтом).

Отже, нижня межа довірчого інтервалу Md дорівнює 45; верхня — 60; $Md_{0,95} = 45 + 60$.

Отримавши інтервальну оцінку середнього або медіани, що відображає і розкиданість числових значень показника і їх кількість, можна зробити попередні діагностичні висновки.

Так, швидкість читання від 45 до 55 слів за хвилину (інтервальна оцінка M) можна взяти за середню швидкість читання першокласників наприкінці навчання, тоді швидкість читання менше 45 слів за хвилину можна вважати нижчою за середню, а швидкість більше 55 слів за хвилину — вищою за середню (приклад умовний). Аналогічні висновки можна робити, спираючись на інтервальну оцінку Md . Однак для чітких діагностичних висновків застосовують складніші статистичні методи побудови норм, що розраховують на основі великої сукупності даних.

Таблиця 2.16

Пограничні значення критерію знаків (рівень достовірності — 95%)

n'	K	n'	K	n'	K
6	6	16	13	26	19
7	7	17	13	27	20
8	8	18	14	28	20
9	8	19	15	29	21
10	9	20	15	30	21
11	10	21	16	31	22
12	10	22	17	32	23
13	11	23	17	33	23
14	12	24	18	34	24
15	12	25	18	35	24

Для оцінювання подібності двох груп досліджуваних, у яких виміряні певні властивості за середньою і дисперсією тестових даних, застосовують f -критерій Фішера, t -критерій Стьюдента, x -критерій Велша, t -критерій застосовується в ситуації рівності СКВ. f -критерій визначає подібність вибірок за дисперсією їх емпіричних змінних. Дослідники найчастіше послуговуються t -критерієм Стьюдента.

Оцінювання достовірності значень за t -критерієм Стьюдента. Найчастіше в психологічному дослідженні спостерігається завдання на виявлення відмінностей між двома або більше групами ознак. З'ясування таких відмінностей на рівні середніх арифметичних розглянуто в процедурі аналізу первинних статистик. Проте виникає питання, наскільки ці відмінності достовірні і чи можна їх поширити (екстраполювати) на всю популяцію. Для розв'язання цього завдання найчастіше використовують (за умови нормального або наближеного до нормального розподілу) t -критерій (критерій Стьюдента), що призначений для з'ясування, наскільки достовірно відрізняються показники однієї вибірки досліджуваних від іншої (наприклад, коли досліджувані одержують внаслідок тестування однієї групи вищі бали, ніж представники іншої). Це параметричний критерій, що має дві основні форми:

1) незв'язаний (непарний) t -критерій, призначений для того, щоб з'ясувати, чи є відмінності між оцінками, отриманими при використанні одного і того самого тесту для тестування двох груп, сформованих з різних людей. Наприклад, це може бути порівняння рівня інтелекту або нервово-психічної стійкості, тривожності встигаючих і невстигаючих учнів або порівняння за цими ознаками учнів різних класів, вікових груп, соціальних рівнів тощо. Можуть бути і різностатеві, різнонаціональні вибірки, а також підвибірки в досліджуваних вибірках, виокремлені за певною ознакою. Критерій називають «незв'язаний», тому що порівнювані групи сформовані з різних людей;

2) зв'язаний (парний) t -критерій, що застосовують для порівняння показників двох груп, між елементами яких існує специфічний зв'язок. Це означає, що кожному елементу першої групи відповідає елемент другої групи, схожий на нього за певним параметром, що цікавить дослідника. Найчастіше порівнюють параметри одних і тих самих осіб до і після певної події або дії (наприклад, у процесі проведення лонгітюдного дослідження або формувального експерименту). Тому цей критерій викори-

стовують для порівняння показників одних і тих самих осіб до і після обстеження, експерименту або закінчення певного часу.

Якщо дані не підлягають нормальному закону розподілу, використовують непараметричні критерії, еквівалентні t -критерію: критерій Манна — Вітні, еквівалентний непарному t -критерію, і двохвибірковий критерій Вілкоксона, еквівалентний парному t -критерію.

За допомогою t -критеріїв і їх непараметричних еквівалентів можна лише порівнювати результати двох груп, отримані за використання одного і того самого тесту. Проте в деяких випадках виникає необхідність порівняння кількох груп або оцінок кількох видів. Це можна зробити поетапно, розбивши задачу на кілька пар порівнянь (наприклад, якщо треба порівняти групи A , B і V за результатами тестів X і Y , то можна за допомогою t -критерію спочатку порівняти групи A і B за результатами тесту X , потім A і B за результатами тесту Y , A і V за результатами тесту X і т. д.). Проте це дуже трудомісткий метод, тому вдаються до складнішого методу дисперсійного аналізу.

Метод оцінювання достовірності відмінностей середніх арифметичних за достатньо ефективним параметричним критерієм Стьюдента призначений для розв'язання одного із завдань, що найчастіше спостерігаються при обробленні даних — виявлення достовірності відмінностей між двома або більше рядами значень. Таке оцінювання часто необхідне при порівняльному аналізі полярних груп. Їх виокремлюють на основі різної вираженості певної цільової ознаки (характеристики) явища, що вивчається. Як правило, аналіз починають з підрахунку первинних статистик виділених груп, потім оцінюють достовірність відмінностей. Критерій Стьюдента обчислюють за формулою:

$$t_{ст} = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}$$

де M_1 і M_2 — значення порівнюваних середніх арифметичних; $t_{ст}$ — величина обчисленого емпіричного критерію, який необхідно порівнювати з критичним; m_1 і m_2 — відповідні величини статистичних помилок середніх арифметичних.

Значення критерію Стьюдента для трьох рівнів довірчої (статистичної) значущості (p) наводять у довідниках з

матстатистики. Кількість ступенів свободи визначають за формулою:

$$d = v = n_1 + n_2 - 2,$$

де n_1 і n_2 — обсяги порівнюваних вибірок.

Із зменшенням обсягів вибірок ($n < 10$) критерій Стьюдента стає чутливим до форми розподілу досліджуваної ознаки в генеральній сукупності. Тому в сумнівних випадках рекомендують використовувати непараметричні методи або порівнювати отримані значення з критичними (табл. 2.17) для вищого рівня значущості.

Рішення про достовірність відмінностей приймають у тому разі, якщо обчислена величина t перевищує табличне значення для певної кількості ступенів свободи ($d(v)$). У публікаціях або наукових звітах вказують найвищий рівень значущості з трьох: $p < 0,05$; $p < 0,01$; $p < 0,001$.

За будь-якого числового значення критерію достовірності відмінності між середніми цей показник оцінює не ступінь виявленої відмінності (її оцінюють за самою різницею між середніми), а лише його статистичну достовірність, тобто право поширювати отриманий на основі зіставлення вибірок висновок про наявність різниці на все явище (весь процес) загалом. Низький обчислений критерій відмінності не може бути доказом відсутності відмінності між двома ознаками (явищами), бо його значущість (ступінь вірогідності) залежить не тільки від величини середніх, а й від кількості порівнюваних вибірок. Він вказує не на відсутність відмінності, а на те, що за такої величини вибірок вона статистично недостовірна: дуже великий шанс, що різниця за цих умов випадкова, дуже мала вірогідність її достовірності.

Алгоритм обчислення t -критерію Стьюдента розглянуто на прикладі. Під час дослідження процесу формування простого рухового акту було отримано дані, опрацювавши які, можна одержати необхідні для обчислення значення t -критерію (дані попереднього тестування (I) та дані підсумкового тестування (II)). Це, зокрема, кількість досліджуваних (N' та N''), середні арифметичні значення (\bar{X}' та \bar{X}''), стандартне відхилення (σ). Статистичні помилки середніх арифметичних (m , та m_{\dots}) вираховують за формулою:

$$m_{M(I,II)} = \pm \frac{\sigma}{\sqrt{n}},$$

де m_M — помилка середнього арифметичного; σ — стандартне відхилення; n — кількість значень ознаки.

У результаті можна отримати:

I	II
$N' = 30;$	$N'' = 30;$
$\bar{X}'_{ap} = 9,1;$	$\bar{X}''_{ap} = 8,5;$
$\sigma' = 1,83;$	$\sigma'' = 1,54;$
$m_{\dots} = \frac{1,83}{30} = 0,334;$	$m_{\dots} = \frac{1,54}{30} = 0,282;$
$t = \frac{9,1 - 8,5}{\sqrt{0,334^2 + 0,282^2}} = \frac{0,6}{0,437} = 1,37.$	

Значення $t = 1,37$ слід порівняти з табличним значенням, обчисленим для відповідного ступеня свободи f , яким вважають суму обсягів порівнюваних вибірок, зменшену на дві одиниці:

$$f = N' + N'' - 2.$$

Таблиця 2.17

Довірчі межі для критерію Стьюдента (t -критерій) для f ступенів свободи

t	Рівень значущості p		t	Рівень значущості p	
	5%	1%		5%	1%
1	12,71	63,66	20	2,086	2,845
2	4,303	9,925	21	2,080	2,831
3	3,182	5,841	22	2,074	2,819
4	2,776	4,604	23	2,069	2,807
5	2,571	4,032	24	2,064	2,797
6	2,447	3,707	25	2,060	2,787
7	2,365	3,449	26	2,056	2,779
8	2,306	3,355	27	2,052	2,771
9	2,262	3,250	28	2,048	2,763
10	2,228	3,169	29	2,045	2,756
11	2,201	3,106	30	2,042	2,750
12	2,179	3,055	40	2,021	2,704
13	2,160	3,012	50	2,009	2,678
14	2,145	2,977	60	2,000	2,660
15	2,131	2,947	80	1,990	2,639
16	2,120	2,921	100	1,984	2,626
17	2,110	2,898	200	1,972	2,601
18	2,101	2,878	500	1,965	2,586
19	2,093	2,861	∞	1,960	2,576

Якщо емпіричне значення $t > t_{0,01}$, то відмінності є статистично значущими; якщо емпіричне значення $t \leq t_{0,05}$, то розбіжності не є статистично значущими.

Отже, $f = 30 + 30 - 2 = 58$. Значення t для 5-відсоткового рівня значущості (навіть для $f = 60$) є $t_{0,05} = 2,0$. Оскільки $1,37 < t_{0,05}$, відмінності між середніми значеннями прикладів № 2 і 4 не є статистично значущими, тобто прискорення середнього часу виконання завдання в другій спробі (порівняно з першою пробою) не є достовірним.

Це вираження не рівносильне твердженню про статистичну однорідність двох вибірок, які зіставляють. Крім того, застосування критерію Стьюдента у разі таких неоднакових вибірок не цілком коректне математично і, безперечно, позначається на кінцевому висновку про невірогідність відмінностей $X_{cp} = 9,1$ і $X_{cp} = 8,5$. Послугуючись цим критерієм, оцінюють не ступінь близькості двох середніх, а розглядають щодо віднесення або невіднесення до випадкової (за заданого рівня значущості).

Статистична значущість і статистичний критерій. Дослідники можуть вивчати не всіх людей (генеральну сукупність, популяцію), а тільки певну вибірку. Якщо досліджують відносно невелику групу людей, наприклад тих, хто страждає на певне захворювання, то мало ймовірно, що дослідник має належні ресурси або необхідність тестувати кожну хвору людину. У таких ситуаціях тестують вибірку з популяції, оскільки це зручніше і займає менше часу. У такому разі необхідно перекопатися, що результати, отримані у вибірці, представляють всю групу, тобто дослідження правильно описує всю популяцію, вибірку з якої використовують. Для цього визначають статистичну значущість результатів тестування.

Статистична значущість (p-рівень значущості) — вірогідність того, що отриманий результат правильно представляє популяцію, вибірка з якої досліджувалася.

Неможливо стверджувати, що дослідження правильно описує всю популяцію, за рівнем значущості можна лише з'ясувати, що це ймовірно. Тому необхідно визначити, яким має бути рівень значущості, щоб отриманий результат можна було вважати правильною характеристикою популяції. Традиційно вважають, що 95 або більше шансів зі 100 означають, що вірогідність правильності результатів достатньо висока для того, щоб їх поширювати на всю популяцію. Цю цифру було встановлено емпірично в процесі науково-практичної діяльності, для її обґрунтування теоретичних підстав немає. Психологи цієї вірогідності оперують дещо незвично. Замість вірогідності того, що вибірка представляє популяцію, вказують, вірогід-

ність того, що вибірка не представляє популяцію, тобто, що знайдений зв'язок або відмінності мають випадковий характер і не є властивістю сукупності. Отже, замість того щоб стверджувати, що результати дослідження правильні з вірогідністю 95 зі 100, психологи зазначають, що є 5 шансів зі 100, що результати неправильні. Значення вірогідності іноді виражають у відсотках, але частіше його записують у вигляді десяткового дробу. Наприклад, 10 шансів зі 100 представляють у вигляді десяткового дробу 0,1; 5 зі 100 записують як 0,05; 1 зі 100 — 0,01. За такої форми запису граничним значенням є 0,05. Щоб результат вважався правильним, його рівень значущості повинен бути нижчим за це число (вірогідність того, що результат неправильно описує популяцію). Вірогідність неправильності результату (яку правильніше назвати рівнем значущості) зазвичай позначають латинською буквою «р». В описі результатів експерименту зазвичай включають висновок, наприклад: «результати виявилися значущими на рівні достовірності ($p < 0,05$)». Це означає, що вірогідність неправильності результатів (p) менше 0,05 (тобто менше 5%).

Отже, рівень значущості (p) вказує на вірогідність того, що результати не представляють популяцію. На думку психологів, результати достовірно відображають загальну картину, якщо значення p менше 0,05 (тобто 5%). Проте цей висновок може виявитися неправильним. За значущості 0,05 в 5 зі 100 випадків результати, ймовірно, неправильні. Однак 5 шансів зі 100 — це те саме, що 1 з 20, тобто в одному з кожних 20 випадків результат виявиться неправильним. Такі шанси не надто сприятливі, і дослідники повинні остерігатися помилки першого виду — помилки, яка виникає, коли дослідники вважають, що знайшли реальні результати за їх відсутності. Протилежні помилки, які полягають у тому, що дослідники вважають, ніби вони не знайшли результату, а реально він наявний, називають помилками другого виду. Ці помилки виникають тому, що не можна виключити можливість неправильного статистичного аналізу. Оскільки вірогідність помилки залежить від рівня статистичної значущості результатів, то чим менше значення p , тим більша впевненість у правильності результатів.

У табл. 2.18 наведено традиційну інтерпретацію рівнів значущості, які використовують у психології.

Практичні дослідження свідчать, що для уникнення помилок першого і другого видів слід приймати рішення

про наявність відмінностей (зв'язки), орієнтуючись на рівень $p < 0,01$ або на обчислений статистичний критерій для меншої кількості значень (n) ознаки.

Статистичний критерій є інструментом визначення рівня статистичної значущості, що забезпечує прийняття істинної гіпотези і відхилення помилкової з високою вірогідністю.

Таблиця 2.18

Традиційна інтерпретація рівнів значущості, які використовують у психології

Рівень значущості	Можливий статистичний висновок
$p > 0,1$	«Статистично достовірних відмінностей не виявлено»
$p < 0,1$	«Відмінності знайдені на рівні статистичної тенденції»
$p < 0,05$	«Знайдено статистично достовірні (значущі) відмінності»
$p < 0,01$	«Відмінності знайдені на високому рівні статистичної значущості»
$p < 0,001$	«Відмінності знайдені майже на абсолютному рівні статистичної значущості»

Статистичні критерії позначають також метод розрахунку певного числа і саме це число. У психології використовують такі типи статистичних критеріїв: інструменти для аналізу відмінностей між результатами груп; інструменти для виявлення зв'язку між результатами груп; інструменти для аналізу часткових відмінностей, які мають різні групи.

Вибір конкретного критерію часто залежить від того, чи дані, які необхідно піддати статистичному аналізу, отримані на популяції з нормальним розподілом. Параметричні критерії можна використовувати тільки для нормально розподілених даних (якщо ознака вимірjana за інтервальною шкалою). За допомогою непараметричних критеріїв можна аналізувати дані з будь-яким законом розподілу.

Параметричні критерії включають у формулу розрахунку параметрів розподілу, тобто середніх і дисперсії (t -критерій Стьюдента, f -критерій Фішера та ін).

Непараметричні критерії не включені у формулу розрахунку параметрів розподілу і засновані на операції з ча-

стотами або рангами (критерій Q Розенбаума, критерій U Манна — Вітні та ін.).

За співвідношенням емпіричного (обчисленого) і критичного значень табличного критерію можна зробити висновок, наскільки підтверджується чи спростовується гіпотеза. Як правило, необхідно, щоб емпіричне значення критерію перевищувало критичне, хоча є критерії (наприклад, критерій Манна — Вітні або критерій знаків), у яких дотримуються протилежного правила.

Зазвичай перевагу надають параметричним критеріям як надійнішим та інформативнішим, придатним для глибокого аналізу.

Застосування у психодіагностиці математично-статистичного аналізу забезпечує психолога інформацією про достовірність і статистичну значущість отриманих тестових даних, без яких неможливо робити висновки про зв'язки між досліджуваними явищами, в т. ч. причинно-наслідкові.

Математична статистика дає змогу розглядати психологію загалом і психодіагностику зокрема у контексті точних дисциплін. Без її застосування всі висновки можуть сприйматися не як уможлядні, а з певною долею суб'єктивності. Водночас у процесі накопичення практичного досвіду, бази даних емпіричних досліджень постає завдання їх узагальнення, виявлення тенденцій, динаміки, особливостей, які неможливо обґрунтовано інтерпретувати, не застосовуючи методів математично-статистичного аналізу.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте основні принципи постановки психологічного діагнозу.
2. Розкрийте сутність поняття «психодіагностичний процес».
3. Дайте характеристику сутності загальної та диференційної психометрії.
4. Проаналізуйте типи шкал і особливості їх застосування у психодіагностиці.
5. Опишіть основні етапи конструювання тесту.
6. Поясніть необхідність та особливості адаптації діагностичних методів.
7. У чому полягає сутність репрезентативності норми вибірки?
8. Вкажіть умови, що забезпечують репрезентативність вибірки даних.
9. Охарактеризуйте види надійності та процедуру її визначення.
10. Проаналізуйте види валідності та порядок роботи психолога при перевірці валідності.

11. Розкрийте особливості застосування математично-статистичних методів у психологічних вимірюваннях.

12. Доведіть необхідність застосування непараметричної і параметричної статистик при обробленні емпіричних даних.

13. Поясніть особливості застосування кореляційного аналізу у психологічних дослідженнях.

14. З'ясуйте сутність меж довірчого інтервалу у психологічних вимірюваннях.

15. Охарактеризуйте поняття статистичної значущості і статистичного критерію у психологічних вимірюваннях.

3.

Психодіагностика інтелекту

Людину завжди цікавили можливості її розуму, за допомогою якого вона пізнає себе і навколишній світ. Зв'язок особистісних та інтелектуальних чинників завжди був у центрі наукових досліджень. Один із їх висновків — зв'язки між особистістю та інтелектом, які виявляються у мотивації розумової діяльності і залежать від настанов, потреб, інтересів та ідеалів особистості, рівня її домагань тощо, багато в чому визначають активність інтелекту; характерологічні властивості особистості, структура її мотивів залежать від об'єктивності її ставлення до дійсності, досвіду пізнання світу і загального розвитку інтелекту. Не менш важливими є питання щодо детермінант інтелекту. Результати досліджень дають змогу стверджувати про значну роль середовищних факторів за максимальною участю генетичних, оскільки спадковість визначає широкі межі розвитку організму.

3.1. Сутність інтелекту, підходи до його вивчення і моделі структури

Вияви інтелекту пов'язані із психічними функціями, які забезпечують пізнання навколишнього світу, тобто пізнавальними властивостями і особливостями особистості.

У ХХ ст. утвердилися такі трактування поняття «інтелект»:

1) загальна здатність пристосування до нових життєвих умов (В. Штерн, Ж. Піаже, Л.-Л. Терстоун, Е. Клапаред). Пристосувальний акт розглядають як розв'язання життєвого завдання за допомогою інтелекту шляхом «дії в умі» з уявним («ментальним») еквівалентом об'єкта. Вирішення проблеми відбувається «тут-і-тепер», без поведінкових спроб, оскільки перевірка гіпотез здійснюється у внутрішньому плані дії. Розвинений інтелект, за Ж. Піаже, виявляється в універсальній адаптивності, структуруванні рівноважних відносин між індивідом та середовищем;

2) спосіб набуття знань. А. Біне і Ч.-Е. Спірмен ототожнювали інтелект і здатність до навчання. На думку В. Хенмона, інтелект вимірюється здатністю до оволодіння знаннями; В. Діабори вважає, що кращим тестом для вимірювання інтелекту є дослідження реального прогресу у навчанні. За твердженням сучасних психологів, інтелект виявляється у засвоєнні знань, умінь, навичок, виробленні стратегії як проблеми розв'язання різних завдань, здатності до використання знань у новій ситуації;

3) активність і саморегуляція у розв'язанні завдань (М. Акімова, Е. Голубева). Інтелектуальну продуктивність забезпечують активність у виконанні інтелектуальних завдань і саморегуляція як допоміжний фактор, що регулює активність;

4) взаємодія свідомості і підсвідомості. На різних етапах подолання проблем провідна роль від однієї структури переходить до іншої. Якщо на стадії постановки завдання й аналізу вирішальну роль відіграє свідомість, то на стадії зародження ідеї, гіпотез — активність несвідомого. У момент інсайту (осяяння, миттєвого усвідомлення) ідея проривається у свідомість, супроводжуючись яскравими емоційними переживаннями. На етапі добору і перевірки гіпотез, оцінювання рішення домінує свідомість. Інтелектуальний акт регулюють свідомі процеси, підсвідомі є об'єктом регуляції.

У сучасному розумінні інтелект стосується не лише мислительних функцій людської психіки, а й пізнавальних процесів загалом.

Інтелект (лат. *intellectus* — сприйняття, розуміння) — здатність до набуття знання і вмінь, долаття перешкод та розв'язання нестандартних ситуацій, що визначає успішність адаптації індивіда до нових ситуацій.

Тести вимірювання інтелекту є сукупністю методик, призначених для діагностування загальних здібностей

людини. Вони відрізняються від інших методик вимірювання індивідуально-психологічних особливостей — тестів особистості, спрямованих на вивчення інтересів, емоцій, особливостей поведінки в певних соціальних ситуаціях.

Основні підходи до вивчення інтелекту

У трактуванні природи інтелекту сформувалися такі підходи: соціокультурний (розглядає інтелект як результат процесу соціалізації і впливу культури); генетичний (трактує інтелект як наслідок ускладненої адаптації людини до вимог навколишнього середовища у природних умовах); процесуально-діяльнісний (вивчає інтелект як особливу форму людської діяльності); освітній (досліджує інтелект як продукт цілеспрямованого навчання); інформаційний (вивчає інтелект як сукупність елементарних процесів переробки інформації); феноменологічний (трактує інтелект як особливу форму змісту свідомості); структурно-рівневий (досліджує інтелект як систему різнорівневих пізнавальних процесів); регуляційний (вивчає інтелект як фактор саморегуляції психічної активності).

Соціокультурний підхід. Він полягає у міжкультурних дослідженнях пізнавальних процесів (К. Леві-Строс, О. Лурія та ін.). Людина як культурно-історична істота формується, засвоюючи під час життєдіяльності матеріальні і духовні цінності, створені іншими людьми (попередниками і сучасниками). Соціокультурні фактори (мова, освіта, сім'я, звичаї, традиції) є детермінантами рівня і темпів психічного (інтелектуального) розвитку людей.

Міжкультурні дослідження зароджені на порівняльному аналізі особливостей інтелектуальної діяльності представників різних культур (як правило, технократичної і традиційної). Основна тенденція культурних змін у сприйнятті, пам'яті, уяві тощо пов'язана з появою абстрактного ставлення до дійсності: пізнавальна дія створює можливість виходу за межі безпосереднього практичного досвіду у сферу логічних міркувань. Здатність до категоріального узагальнення формується під час навчання. Культура впливає не на рівень розвитку інтелекту, а на характер інтелектуальних переваг. Специфіка культурного середовища виявляється у вибірковій організації здібностей людей, тобто у формуванні пізнавального стилю особистості, відображенні вимог культури того суспільства, у

якому живуть його представники. В американського студента, безграмотної сільської жінки з узбецького кишлака і африканського мисливця складаються особливі уявлення про світ, що зумовлює своєрідність їх інтелектуальної активності. Критерії оцінювання інтелектуальних можливостей людини, сформульовані у межах однієї культури (наприклад, західний еталон «кмітливості»), не можна механічно перенести на іншу культуру. Тому не варто вимірювати інтелектуальні можливості представників народності кпелле з Центральної Лібєрії за допомогою завдань, розроблених для студентів європейських коледжів.

Практичне застосування міжкультурних досліджень довело, що результат виконання завдання можна інтерпретувати не тільки в термінах «хороший — поганий», а й «перший — другий». Факт існування «інших» результатів піддав сумніву значення виразу «добрий результат». Так, у своїх дослідженнях О. Лурія запропонував безграмотним мешканцям віддалених кишлаків Узбекистану правильний, на його погляд, варіант категоріального групування предметів. Однак ті заявили, що таке об'єднання предметів не відображає їх істотних зв'язків, а людина, яка зробила таку класифікацію, нічого не розуміє. Правильною, з їх розуміння, була класифікація, в якій предмети групувалися відповідно до їх використання у спільній практичній ситуації.

Існування культурно зумовлених властивостей інтелекту не виключає наявності інтелектуальних універсальних, джерело яких — загальні потенційні здібності людей і подібний спосіб життя. Тобто своєрідністю інтелектуальної активності представників різних культур є різні вираження універсальних законів побудови людського розуму.

Деякі соціокультурні середовища стимулюють інтелектуальний розвиток швидше, раніше і на тривалішому відрізку людського життя, ніж інші. Рання стабілізація інтелекту в культурно збідненому середовищі означає, що людина не досягла найвищого рівня розвитку своїх пізнавальних можливостей.

Завдяки засвоєнню вербально-логічних засобів інтелектуальної діяльності індивідуальний досвід заглиблюється у загальнолюдський, що розширює світогляд людини, однак цей процес має і регресивну складову. Наприклад, із підвищенням освіченості у людини часто збільшується кількість оптико-геометричних ілюзій, збіднюється словник найменувань відтінків кольорів. Будучи зорієнтованими на безпосереднє ставлення до світу, деякі індивіди

при сприйнятті геометричних фігур не знайшли ніяких ознак відповідності законам структурного сприйняття, описаним у гештальтпсихології. Так, зображений хрестиками трикутник вони називали «зірками», а створений за допомогою крапок квадрат — «намистом». На думку Лурії, тенденція доповнювати візуальні структури до завершені форми є культурним результатом засвоєння геометричних понять.

Культурний контекст не тільки породжує, а й обмежує (іноді — фатально) інтелектуальні можливості. Критерій їх розвитку у цьому напрямі пов'язаний зі ступенем засвоєння суб'єктом змісту культури. Базові культурні чинники (традиційний спосіб життя, освіта, мовна семантика) створюють ефект уніфікації (універсалізації) механізмів інтелектуальної активності.

Генетичний підхід. У західній психології багато прихильників має концепція генетичної обумовленості інтелекту. Значна роль у поширенні ідеї про спадковість інтелекту належить Ф. Гальтону. За теорією спадкової детермінації інтелекту, приблизно 80% варіацій IQ зумовлені генетичними відмінностями між людьми (Г.-Ю. Айзенк та ін.). Вирішальне значення при цьому відводять психометричному вивченню інтелекту монозиготних близнят, що виховувалися нарізно (близнюкові дослідження). Однак отримані дані, що свідчили про спадковість інтелекту, згодом різко критикували.

Помітний внесок у розвиток ідей Ф. Гальтона зробив Дж.-М. Кеттел, який започаткував широке використання «розумових тестів». Дослідженнями Дж.-М. Кеттела, багатьох європейських психологів і клініцистів було закладено основи сучасних тестів інтелекту, прообразом яких є шкала розумового розвитку Біне — Сімона, розроблена у 1905 р. Розвиток тестів інтелекту стимулювали статистичні праці на початку ХХ ст. щодо природи інтелекту, метою яких було встановлення взаємозв'язків між показниками, отриманими у різних досліджуваних за допомогою різноманітних тестів (Ч.-Е. Спірмен, Л.-Л. Терстоун).

Під впливом теорій генетичного детермінізму робили і спроби створення тестів, призначених для вимірювання інтелекту в «чистому» вигляді, що не увінчалися успіхом (культурно-вільний тест інтелекту). Концепції генетичної зумовленості інтелекту вплинули на систему освіти у країнах Заходу, іноді слугували «теоретичною» основою расової і соціальної дискримінації.

Згідно з етіологічною теорією інтелекту В. Чарлсворта дослідження інтелекту необхідно починати з вивчення поведінки людини у природному середовищі, оскільки інтелект виявляє себе як спосіб пристосування живої істоти до вимог дійсності. Дослідження інтелекту з позиції теорії еволюції довели, що глибинні механізми властивостей психіки, які називають інтелектом, закладені у вроджених властивостях нервової системи.

Операційна теорія інтелекту Ж. Піаже ґрунтується на твердженні, що інтелект є найдосконалішою формою пристосування організму до середовища, яке становить єдність процесів асиміляції (відтворення елементів середовища у психіці суб'єкта у вигляді когнітивних психічних схем) і акомодатії (зміна когнітивних схем залежно від вимог об'єктивного світу). Суть інтелекту полягає у можливості здійснювати одночасно гнучке і стійке пристосування до фізичної і соціальної дійсності, а його призначення — у структуризації (організації) взаємодії людини із середовищем.

Інтелект виникає у процесі діяльності. Дитину і навколишній світ опосередковує наочна дія, а слова, наочні образи самі по собі не розвивають інтелект. Для цього потрібні дії дитини, яка могла б активно маніпулювати і експериментувати з реальними предметами (речами, їх властивостями, формою тощо).

Зі збагаченням досвіду дитини у практичних діях із предметами наочні дії інтеріоризуються (виконуються у внутрішньому уявному плані), тобто поступово перетворюються на розумові операції.

Із формуванням операцій взаємодія дитини зі світом набуває інтелектуального характеру. На думку Піаже, інтелектуальний акт (пошук захованого предмета або збереженого значення художнього образу) передбачає певну кількість дій у реальному або ментальному просторі та часі.

Отже, представники генетичного підходу розглядають інтелект як вроджену можливість людини ефективно адаптуватися до мінливих умов зовнішнього середовища. Ці генетично зумовлені можливості можна діагностувати за допомогою тестів.

Процесуально-діяльнісний підхід. Уявлення про природу інтелекту змінили експериментально-психологічні дослідження, що трактують будь-яке психічне явище як процес. Згідно з таким баченням психічне є живою реальною діяльністю, що характеризується процесуальністю,

динамічністю, безперервністю. У її процесі формуються механізми будь-якої психічної діяльності (у т. ч. інтелектуальної). Засади цих теоретичних уявлень заклали праці радянських вчених Сергія Рубінштейна (1889—1960), Олексія Леонт'єва (1903—1979). Основним предметом дослідження за процесуально-діялісного підходу є діяльність, що опосередковує всі психічні процеси. У 30-ті роки ХХ ст. було сформульовано два підходи до розуміння природи діялісного підходу у психології: С. Рубінштейн сформулював принцип єдності свідомості та діяльності; О. Леонт'єв разом із представниками Харківської психологічної школи розробив проблему спільності побудови внутрішньої і зовнішньої діяльності як сукупності дій, спрямованих на досягнення мети.

Критикуючи погляд на інтеріоризацію зовнішніх дій (засвоєння значень словесних знаків або власних предметних дій) як на основний механізм розумового розвитку, С. Рубінштейн послуговувався теоретичною формулою, згідно з якою зовнішні впливи завжди коригуються внутрішніми умовами. Можливість засвоєння (привласнення) будь-яких знань, способів поведінки передбачає наявність внутрішніх психологічних передумов, зокрема початкового рівня розумового розвитку. Розумові (інтелектуальні) здібності, з одного боку, є результатом навчання, з іншого — його передумовою. На думку Рубінштейна, обдарованість людини визначає діапазон нових можливостей, які відкриває реалізація наявних у неї.

Отже, індивідуальний інтелект формується шляхом утворення, генералізації та закріплення основних розумових операцій: аналізу, синтезу, узагальнення.

Аналіз процесуально-динамічних характеристик інтелектуальної діяльності є пріоритетним напрямом вивчення природи інтелекту, проте їх опис не вичерпує проблеми механізмів його функціонування. На думку Арістотеля, розум є не діяльністю, а здатністю до неї.

Освітній підхід. Теорії когнітивного навчання переконають, що природа інтелекту розкривається через процедури його набуття. Вивчати інтелект можна шляхом дослідження формування когнітивних навичок у спеціально створених умовах за цілеспрямованого керівництва засвоєнням нових форм інтелектуальної поведінки.

У дослідженнях соціально-біхевіористської орієнтації інтелект розглядають як сукупність когнітивних навичок, опанування якими є необхідною умовою інтелектуального

розвитку. Так, А. Стаатс вважав інтелект системою функціональних навичок поведінки, які є результатом кумулятивно-ієрархічного навчання. У соціальному біхевіоризмі, на його думку, розкривається загальний механізм інтелекту — інтелектуальні навички, адекватні різним ситуаціям і вимогам. Інтелект трактують як базовий репертуар поведінки, що засвоюється через певні навчальні процедури.

Навчання дитини за допомогою спеціальних інтелектуальних тестів не можна вважати умовою зміни її загально-го інтелекту. На думку Р. Фейерштейна, інтелект є динамічним процесом взаємодії людини зі світом, тому критерієм його розвитку є мобільність (гнучкість, пластичність) індивідуальної поведінки. Джерелом мобільності слугує так званий опосередкований досвід навчання.

Інформаційний підхід. Його основне положення полягає у твердженні, що індивідуальні IQ-відмінності безпосередньо зумовлені особливостями функціонування центральної нервової системи, які відповідають за точність передавання інформації, закодованої як послідовність нервових імпульсів у корі головного мозку. Якщо це передавання у процесі оброблення інформації з моменту дії стимулу до моменту формування відповіді здійснюється повільно, з перебоями і спотвореннями, то успішність у розв'язанні тестових задач буде низькою. За твердженням Г.-Ю. Айзенка показники IQ характеризують рівень розвитку індивідуального інтелекту. Недоліком IQ він вважав приблизну оцінку індивідуальних інтелектуальних можливостей. Айзенк наголошував, що інтелект є науковим поняттям, невидимість, невідчутність якого не зменшує пізнавальної цінності його наукового трактування. За його словами, інтелект має біологічну, психологічну і соціальну побудову.

Біологічний інтелект — вроджені здібності до оброблення інформації, пов'язані зі структурами і функціями кори головного мозку. Вони є базовим аспектом інтелекту. Біологічний інтелект становить генетичну, фізіологічну, нейрологічну, біохімічну і гормональну основу пізнавальної поведінки, пов'язаний зі структурами і функціями кори головного мозку, без яких неможливі осмислені дії.

Інтелект індивіда, що формується у процесі соціалізації під впливом умов соціального середовища, називають **соціальним інтелектом**.

Між біологічним і соціальним інтелектом виявляє себе **психометричний інтелект** (у психодіагностиці — як фактор g , (G)).

Фактор g (G) — фактор, який вимірюється тестами, пов'язаний із розумінням зв'язків і відношень між предметами і явищами дійсності, а також можливістю відтворення цих відношень за певною закономірністю, і визначає позитивні кореляції між будь-якими тестами інтелекту (успішність виконання тестових завдань).

Крім тестів Г.-Ю. Айзенка, для вимірювання фактора «G» застосовують прогресивні матриці Дж. Равена, тести інтелекту Р.-Б. Кеттела та ін.

Феноменологічний підхід. Передумовами його були дослідження В. Келера, який критеріями інтелектуальної поведінки у тварин вважав ефекти структурованості: виникнення розв'язку після набуття сприйняттям нової побудови, що охоплює співвідношення між важливими елементами проблемної ситуації на основі миттєвого перебудування образу початкової ситуації (інсайт). М. Вертгеймер, характеризуючи продуктивне мислення, звертав увагу на структурування змісту свідомості: групування, центрування, реорганізацію наявних вражень.

Р. Мейлі, співвідносячи теоретичні позиції гештальт-психології (положення про вирішальне значення процесу структурування образу ситуації) з ідеями і методами тестологічного дослідження (структурною моделлю інтелекту Дж.-П. Гілфорда), виокремив та інтерпретував чотири фактори інтелекту: складність (здатність диференціювати і пов'язувати елементи тестової ситуації), пластичність (здатність швидко і гнучко перебудувати образи), глобальність (здатність з неповного набору елементів вибудувати цілісний осмислений образ), динамічність (здатність до швидкої появи різноманітних ідей щодо початкової ситуації). Застосувавши психометричні тести і процедури факторизації тестування результатів, Мейлі сформулював гіпотезу про чотири аспекти процесу перебудови змісту свідомості під час розв'язання завдань.

Значну роль у гештальтпсихологічній теорії відіграли дослідження К. Дункера, який описав розв'язання завдань крізь призму змін змісту свідомості досліджуваного у процесі знаходження ним принципу (ідеї) розв'язку. Ключовою характеристикою інтелекту є інсайт, глибина якого впливає на ступінь сили вияву дії у відповідь, інтелектуальність. За теорією Дункера, усі люди наділені розумовою обдарованістю, а здатність до інсайту, тобто здатність швидко перебудувати зміст пізнавального образу для

виявлення основної суперечності ситуації, є критерієм розвитку інтелекту.

Функціонально-рівневий підхід. Ця теорія ґрунтується на ідеї, що інтелект є складною розумовою діяльністю, яка поєднує пізнавальні функції: психомоторику, увагу, пам'ять, мислення, що є компонентами інтелектуальної системи. Перетворення зв'язків між різними психологічними функціями є основою психічного розвитку.

Загальна спрямованість інтелектуального розвитку у різному віці характеризується єдністю процесів когнітивної диференціації (вираженням властивостей певних пізнавальних функцій) і когнітивної інтегрованості (посиленням міжфункціональних зв'язків між пізнавальними функціями різного рівня), що формують цілісну структуру інтелекту.

Регуляційний підхід. Інтелект є механізмом перероблення інформації і регуляції психічної та поведінкової активності. Його застосуванню сприяє відсутність невідкладного, миттєвого тиску ситуації і надмірного бажання. Головним критерієм інтелектуального розвитку за регуляційного підходу є ступінь контролювання потреб.

Деякі зарубіжні психодіагности пропонують відмовитися від поняття інтелекту при застосуванні тестів, вважаючи, що вони вимірюють адаптабельність (індивідуально набуту адаптацію) до культури. Неможливо, як пропонують вони (Г.-Ю. Айзенк), враховувати частку природного і набутого в інтелекті, оскільки розвиток людини визначається не співвідношенням середовища і спадковості, а їх взаємодією.

Загалом усі підходи у визначенні інтелекту ґрунтуються на широкій емпіричній основі, мають і теоретичне підтвердження.

Моделі структури інтелекту

У психодіагностиці побутує думка, що усі психологічні теорії є операційними, тобто психологічний конструкт, який описує психічну властивість, процес, стан, має значення лише у поєднанні з описом процедури дослідження, вимірювання його поведінкових проявів. Операційне розуміння інтелекту з'явилося внаслідок первинного уявлення про рівень розумового розвитку, що визначає успішність виконання пізнавальних, творчих, сенсомоторних та інших завдань і виявляється у деяких універсальних

характеристиках поведінки людини. Таке розуміння ґрунтується на працях А. Біне, присвячених діагностиці розумового розвитку дітей та ідеї про наявність базових знань і умінь (ідеального інтелекту, «універсального інтелекту»). Ідея «ідеальності», або «універсальності», інтелекту як здатності, що впливає на успішність розв'язання будь-яких завдань, була розвинута у факторних моделях. *Фактором* вважають чинник, який визначає загальну (універсальну) інтелектуальну здатність людини, наприклад генеральний g-фактор, специфічні фактори (Ч.-Е. Спірмен), проміжні (групові) фактори (Л.-Л. Терстоун тощо), і призначений для опису факторних моделей інтелекту.

Факторні моделі інтелекту — моделі, основою яких є уявлення про фактори (чинники), які визначають загальну (універсальну) інтелектуальну здатність людини.

Побудова факторних моделей ґрунтується на таких положеннях:

1) інтелект, як і будь-яка психічна реальність, є латентним, тобто даним досліднику через безліч проявів у поведінці досліджуваного при розв'язанні життєвих завдань;

2) інтелект є латентною властивістю певної психічної структури («функціональної системи»), яку можна вимірювати через вияв у поведінці, тобто він є лінійною властивістю (одновимірною або багатовимірною);

3) сукупність поведінкових проявів інтелекту (поєднань «поведінковий акт — завдання») завжди більша, ніж сукупність властивостей, тобто за допомогою багатьох інтелектуальних завдань можна виявляти одну властивість;

4) інтелектуальні завдання об'єктивно різняться за рівнем труднощів;

5) розв'язки завдання можуть бути правильними або неправильними;

6) будь-яке завдання можна розв'язати правильно за нескінченно тривалий час, точність і час розв'язання — еквівалентні.

Залежно від структури побудови факторні моделі інтелекту можуть бути багатовимірні (дво-, тривимірні), ієрархічні тощо. *Багатовимірними моделями*, у яких передбачено безліч первинних інтелектуальних факторів, є моделі Дж.-П. Гілфорда (апріорна), Л.-Л. Терстоуна (апостеріорна), В. Шадрікова (апріорна). Їх можна вважати просторовими, оскільки кожний незалежний фактор інтерпретують як один вимір у факторному просторі.

Ієрархічні моделі (Ч.-Е. Спірмен, Ф. Вернон, П. Хамфрей) є багаторівневими. На верхньому рівні розміщують

ся фактор загальної розумової енергії, на другому рівні — його похідні тощо.

Модель Ч.-Е. Спірмена. Англійський психолог Чарльз-Едвард Спірмен (1863—1945), досліджуючи професійні здібності (математичні, літературні та ін.), з'ясував, що особи, які успішно виконують тести на мислення, так само успішно справляються і з тестами на інші пізнавальні здібності. Він вважав, що успіх будь-якої інтелектуальної роботи залежить від рівня розвитку у досліджуваного загальної здібності (генерального G-фактора) і спеціальної здібності (S-фактора). Пояснюючи кореляцію результатів вимірних процедур впливом загальної здібності, він запропонував метод факторного аналізу матриць інтеркореляцій для виявлення латентного генерального фактора. G-фактор трактували як загальну «розумову енергію», якою наділені всі люди. Дослідження співвідношень загальних і специфічних факторів при розв'язанні різних завдань дали змогу Ч.-Е. Спірмену встановити, що роль G-фактора максимальна при розв'язанні складних математичних задач, завдань на понятійне мислення і мінімальна при виконанні сенсомоторних дій.

Загальний фактор є прихованим (латентним). Максимально виявляючись у діях, що відбуваються у «розумовому плані», він мінімально впливає на безпосередню взаємодію з об'єктами навколишнього середовища.

Відповідно до цієї теорії успішність розв'язання будь-яких тестів залежить від загальної розумової енергії. Кореляції результатів виконання групою людей інтелектуальних тестів повинні бути позитивними. Для тестування G-фактора найкраще застосовувати задачі на виявлення абстрактних відношень.

Розвиток двофакторної теорії у працях Ч.-Е. Спірмена зумовив створення ієрархічної моделі: між факторами G і S (факторами за ієрархією спільності) він виділив групові фактори механічних (M), арифметичних (A) і лінгвістичних (L) (вербальних) здібностей (рис. 3.1).

Багато дослідників прагнуло інтерпретувати G-фактор як психічний процес, що виявляється у будь-якій психічній активності (властивості уваги (гіпотеза С. Барта), мотивація). Г.-Ю. Айзенк, інтерпретуючи G-фактор як швидкість перероблення інформації центральною нервовою системою, встановив високі кореляції між IQ, з'ясованим високошвидкісними тестами інтелекту (зокрема, тестами Г.-Ю. Айзенка), тимчасовими параметрами і варіабельністю потенціалу мозку, а також мінімальним

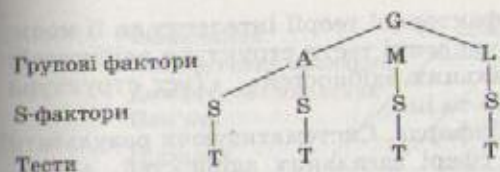


Рис. 3.1. Модель Ч.-Е. Спірмена

часом, необхідним людині для розпізнавання простого зображення (при тахістоскопічному показі).

Модель Л.-Л. Терстоуна. Метод багатфакторного аналізу матриць інтеркореляцій запропонував Л.-Л. Терстоун, послідовник теорії Е.-Л. Торндайка, згідно з якою заперечувалась наявність основи інтелектуальних дій. Кожен інтелектуальний акт Е.-Л. Торндайка вважав результатом взаємодії безлічі окремих факторів. Цей метод дав змогу виокремити незалежні латентні фактори, що визначають взаємозв'язки між результатами виконання різних тестів певною групою досліджуваних. Подібних поглядів дотримувався Т. Келлі, зараховуючи до основних інтелектуальних факторів просторове мислення, адатність до лічби, вербальні здібності, пам'ять і швидкість.

Спочатку Л.-Л. Терстоун виокремив 12 факторів, з яких найчастіше в дослідженнях фігурували:

- 1) словесне розуміння (V), що тестують завданнями на розуміння тексту, словесні аналогії, вербальне мислення, інтерпретацію прислів'їв тощо;
- 2) мовна швидкість (W), яку вимірюють тестами на знаходження рими, назв слів певної категорії;
- 3) числовий фактор (N), що тестують завданнями на швидкість і точність арифметичних обчислень;
- 4) просторовий фактор (S), один із підфакторів якого визначає успішність і швидкість сприйняття просторових відношень (сприйняття твердих геометричних фігур на площині), другий — пов'язаний з уявним маніпулюванням зоровими уявленнями у тривимірному просторі;
- 5) асоціативна пам'ять (M), яку вимірюють тестами на механічне запам'ятовування асоціативних пар;
- 6) швидкість сприйняття (P), що визначають за швидким і точним сприйняттям деталей, подібностей і розбіжностей у зображеннях. Розрізняють вербальний та образний підфактори швидкості сприйняття;
- 7) індуктивний фактор (I), який тестують завданнями на знаходження правила і завершення досліджуваності (за типом тесту Дж. Равена). Він визначений неточно.

На основі багатфакторної теорії інтелекту та її модифікацій розроблено численні тести структури здібностей: «Батарея тестів загальних здібностей», «Тест структури інтелекту Амтхауера» та ін.

Модель Дж.-П. Гілфорда. Систематизуючи результати своїх досліджень у сфері загальних здібностей, американський психолог Джой-Пауль Гілфорд (1897—1987) запропонував модель структури інтелекту (SOI), яка відображає ознаки апіорних моделей, оскільки ґрунтується на тестових теоретичних спробах і у своїх прогнозах виходить за межі експериментального матеріалу.

За структурою модель є необієктивістською, тобто ґрунтується на схемі «стимул — латентна операція — реакція». Стимулом у моделі Дж.-П. Гілфорда є зміст (природа або матеріал інформації), з яким проводять операцію: зображення, символи (букви, числа), семантика (слова), поведінка (відомості про людей); операцією — здібність досліджуваного, тобто психічний процес: пізнання (розуміння), пам'ять, дивергентне мислення, конвергентне мислення, оцінювання; реакцією — результат застосування певної операції до конкретного змісту, тобто форми, у якій інформація обробляється досліджуваным: елемент, класи, відношення, системи, типи перетворень (трансформації) і висновки (імплікації). Фактори в моделі є ортогональними (незалежними), що виключає існування факторів вищого порядку, а сама модель — тривимірною.

Кожний фактор інтелекту утворюється поєднанням певного типу інтелектуальних операцій, сфери, у якій вона здійснюється (зміст), і отриманого результату (рис. 3.2). Характеризує його поєднання категорій певного виміру. Наприклад, здатність до оцінювання поведінки іншої людини є результатом поєднання пізнання (операція), поведінки (зміст) та імплікації, логічно пов'язаним з інформацією висновку.

Усього у класифікаційній схемі Дж.-П. Гілфорда 120 факторів = 5 (операції) × 4 (зміст) × 6 (результат).

Досягненням Дж.-П. Гілфорда вважають поділ мислення на дивергентне (пов'язане з появою безлічі рішень на основі однозначних даних. На думку Дж.-П. Гілфорда, воно є основою творчості) і конвергентне (спрямоване на пошук єдиного правильного результату і діагностується традиційними тестами інтелекту).

Концепцію Гілфорда використовують у роботі педагогів з обдарованими дітьми і підлітками. На її основі створено програми навчання, що дають змогу раціонально пла-

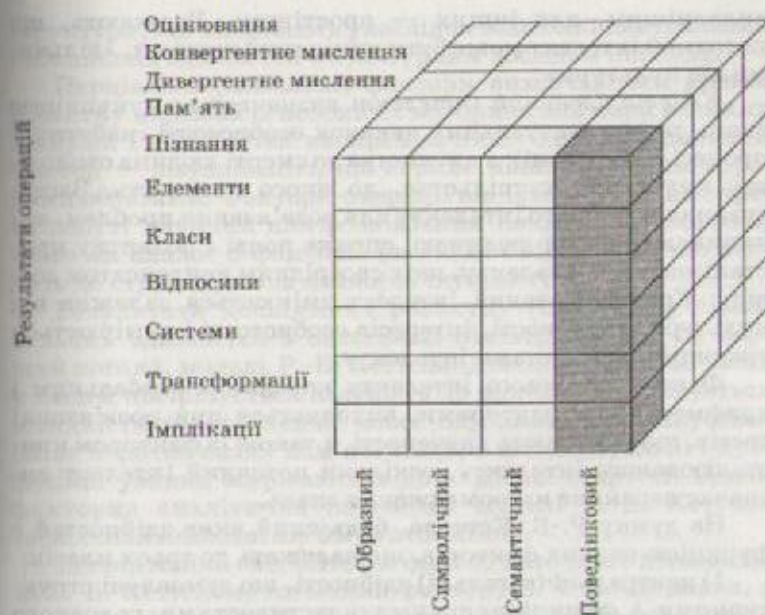


Рис. 3.2. Модель структури інтелекту Дж.-П. Гілфорда (1967). (Сірим кольором виокремлено блок соціального інтелекту (здатності до розуміння поведінки).)

нувати і скеровувати його на розвиток здібностей. Натепер ідентифіковано приблизно 100 факторів, тобто підібрано відповідні тести для їх діагностування.

Модель Р.-Б. Кеттела. Запропоновану американським психологом Раймондом-Бернардом Кеттелом (1905—1998) модель можна умовно зарахувати до просторових ієрархічних апіорних моделей. У її концепції передбачено, що фактор G (генеральний фактор) складається з двох факторів, які отримали назви «поточний» (gf) і «кристалізований» (gc) інтелекти.

Поточний інтелект не впливає на належність до певної культури. Його рівень визначається загальним розвитком «третинних» асоціативних зон кори великих півкуль головного мозку, тобто є біологічно зумовленим, і виявляється при розв'язанні перцептивних задач, коли від досліджуваного вимагається сприйняти і знайти відношення між елементами. Оскільки він природно зумовлений, процес набуття досвіду і навичок для одних людей є

складнішим, для інших — простішим. Уважають, що поточний інтелект може бути вимірний тестами, «вільними від культури».

Кристалізований інтелект визначається сукупністю знань та інтелектуальних навичок особистості, набутих у процесі соціалізації: з дитинства до смерті людина оволодіває культурою суспільства, до якого належить. Застосування поточного інтелекту для розв'язання проблем, які виникають перед людиною, сприяє появі і розвитку кристалізованого інтелекту, що є своєрідним конденсатом досвіду. Кристалізований інтелект змінюється залежно від культури, активності, інтересів особистості і вимірюється традиційними тестами інтелекту.

Фактор поточного інтелекту корелює з вербальним і арифметичним факторами, виявляється при розв'язанні тестів, що вимагають навченості, а також із фактором кристалізованого інтелекту, оскільки поточний інтелект визначає первинне нагромадження знань.

На думку Р.-В. Кеттела, будь-який вияв здібностей є функцією певних факторів, що належать до трьох класів:

1) центральні (загальні) здібності, що зумовлені структурними і функціональними властивостями головного мозку і впливають на всі пізнавальні процеси. Найзагальніший із факторів, що належить до центральних здібностей (*gf*), може характеризувати величину матеріального субстрату пізнання. Інші фактори ідентифікуються з функціональними особливостями мозку. Центральні здібності є основою поточного інтелекту;

2) локальні (парціальні) здібності пов'язані з вродженою та набутою організаціями сенсорних і моторних зон мозку. Ці здібності виявляються при виконанні завдань, що вимагають слухового, зорового сприйняття, моторної активності. Фактори, що належать до локальних здібностей, не так впливають на успішність виконання тестів, як ті, що належать до центральних здібностей;

3) фактори-операції, на відміну від центральних і локальних здібностей, тісніше пов'язані з культурним досвідом індивіда. Їх поділяють на набуті (допоміжні), пізнавальні навички (інтелектуальні алгоритми) і спеціалізовані професійні, тобто навички, набуті для досягнення будь-якої мети. Р.-В. Кеттел відносить їх до кристалізованого інтелекту.

Два перші класи (природно обумовлені) позначають як «обмежувальні здібності», оскільки певною мірою вони обмежують ефект навчання. Третій клас — інструментальні

структури, що виникають унаслідок взаємодії центральних і локальних здібностей з культурним досвідом індивіда.

Парціальні (локальні) фактори визначаються рівнем розвитку окремих сенсорних і моторних зон кори великих півкуль. Р.-В. Кеттел виокремив лише один парціальний фактор — візуалізацію, що сприяє маніпулюванню зоровими образами. Фактори-операції він інтерпретує як окремі набуті навички для розв'язання конкретних завдань, тобто як аналог S-факторів (за Ч.-Е. Спірменом), що входять до структури «зв'язаного» інтелекту.

Результати досліджень розвитку (інволюції) пізнавальних здібностей в онтогенезі підтверджують, на перший погляд, модель Р.-В. Кеттела. Дійсно, до 50—60 років у людей погіршується здатність до навчання, знижується швидкість перероблення нової інформації, зменшується обсяг короткочасної пам'яті тощо, а інтелектуальні і професійні уміння зберігаються до глибокої старості. Однак факторна аналітична перевірка моделі Р.-В. Кеттела засвідчила недостатню обґрунтованість.

Дослідження свідчать, що фактор поточного інтелекту, за Р.-В. Кеттелом, тотожний фактору G Ч.-Е. Спірмена, а первинні фактори Л.-Л. Терстоуна відповідають факторам-операціям моделі Р.-В. Кеттела (рис. 3.3).



Рис. 3.3. Співвідношення моделей Спірмена, Кеттела, Терстоуна

У процесі структурного дослідження неможливо повністю відокремити поточний інтелект від кристалізованого, оскільки вони при тестуванні об'єднуються в генеральний фактор Спірмена. Однак при генетичному віковому

дослідженні поточний і кристалізований інтелект розрізняють.

Рівень розвитку парціальних (локальних) факторів визначає досвід взаємодії індивіда з навколишнім світом. Однак у їх складі можна визначити поточний і кристалізований компоненти.

Розбіжність парціальних (локальних) факторів зумовлюється не модальністю (слуховою, зоровою, тактильною), а видом матеріалу завдання: просторовий, фізичний, числовий, мовний тощо, що підтверджує думку про залежність парціальних факторів від рівня прилучення до культури або від когнітивного досвіду особистості.

Р.-Б. Кеттел сконструював тест у трьох варіантах, що давало змогу уникнути впливу культури на специфічному просторово-геометричному матеріалі: для дітей 4—8 років і розумово відсталих дорослих; для дітей 8—12 років і дорослих, що не мають вищої освіти; для старшокласників, студентів і дорослих із вищою освітою.

Міркування Р.-Б. Кеттела стосовно природи здібностей полягали у тому, що спадковість впливає на *gf* більше, ніж на *gc*, проте *gf* не еквівалентний генетичному інтелекту. Поточний інтелект є біологічною здатністю, зумовленою біологічним середовищем, зокрема харчуванням, особливостями пренатального розвитку, успадкованими індивідом біологічними особливостями. Генетичні фактори безпосередньо впливають на *gf*, а на *gc* — опосередковано, через вплив *gf* на *gc*. Зміни навколишнього середовища, що діють на біологічний розвиток, більше впливають на *gf*, ніж на *gc*. Зміни середовища, пов'язані з освітою і культурою, вплинуть на *gc*, але не вплинуть на *gf*. Вік по-різному впливає на *gf* і *gc*. Вікове зниження поточного інтелекту починається раніше (у 3-му десятилітті), ніж кристалізованого, який може зберігатися і у глибокій старості.

Травми головного мозку по-різному впливатимуть на *gf* і *gc*. У ранньому віці вони вплинуть спочатку на *gf*, пізніше на *gc*. У старшому віці травми мозку мало позначаються на *gf*, більше страждатиме *gc*.

Інші ієрархічні моделі інтелекту. Популярною у психодіагностиці інтелекту є модель англійського психолога Філіппа-Еварта Вернона (1905—1987). Вона складається з таких факторів (мал. 3.4): *V : ED* — вербально-освітнього, що відображає прояв знань і навичок, набутих здебільшого у школі; *K : M* — практично-технічного.

На верхньому рівні ієрархії розташований генеральний фактор (*G*), за Спірменом. На нижньому рівні перебува-

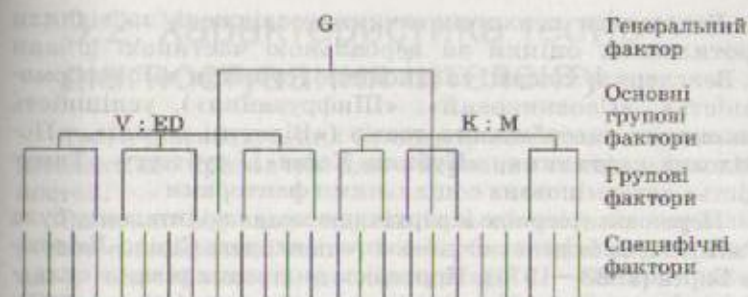


Рис. 3.4. Ієрархічна модель факторів інтелекту (за Ф.-Е. Верноном)

ють два основні групові фактори: вербально-освітні здібності та практично-технічні здібності. Третій рівень представляє спеціальні здібності: технічне мислення, арифметичну здібність тощо. На найнижчому рівні розміщені специфічні субфактори.

Ця модель не пройшла експериментальної перевірки: розбіжності у вербальному інтелекті здебільшого зумовлені спадковістю, а не середовищем.

За повторного тестування успішність розв'язання невербальних тестів у середньому підвищується помітніше, ніж успішність вербальних (ефект навчання сильніший).

При факторизації тестів, побудованих за принципом ієрархічної моделі, виокремлюють *G*-фактор і 3 групові: вербальний, просторовий та груповий. Ієрархічна модель поширилася завдяки створеним на її основі тестам Д. Векслера.

На відміну від моделі Ф.-Е. Вернона модель американського психолога Девіда Векслера (1896—1981) охоплює лише рівень загального інтелекту; рівень групових факторів (інтелекту дій і вербального інтелекту); рівень специфічних факторів, що відповідають окремим субтестам. Д. Векслер розглядав інтелект як здатність індивіда до адекватної поведінки, раціонального мислення та ефективної взаємодії з навколишнім світом. Він довів, що успішність розв'язання інтелектуальних тестів залежить від інтелектуальних параметрів і залучення до культури, допитливості, рухової активності тощо. Особистісні особливості людини безпосередньо детермінують будь-який інтелектуальний акт. На його погляд, вербальний інтелект відображає набуті індивідом здатності, невербальний — природні психофізіологічні можливості.

Результати психогенетичних досліджень засвідчили протилежне: оцінки за вербальною частиною шкали Д. Векслера зумовлені спадковістю (субтести «Поінформованість», «Словниковий», «Шифрування»), успішність виконання невербальних тестів («Відсутні деталі», «Послідовні картинки», «Кубики Косса»), субтесту «Тямущість» детермінована соціальними факторами.

Першою апріорною ієрархічною моделлю інтелекту була п'ятирівнева модель англійського психолога Сіріла-Людвіка Барта (1883—1971). Критерієм виділення рівня є складність когнітивного процесу: рівень загального інтелекту (G); рівень концептуальних відношень (R); рівень асоціацій (H); рівень сприйняття (C); рівень відчуттів (S; m) (рис. 3.5).

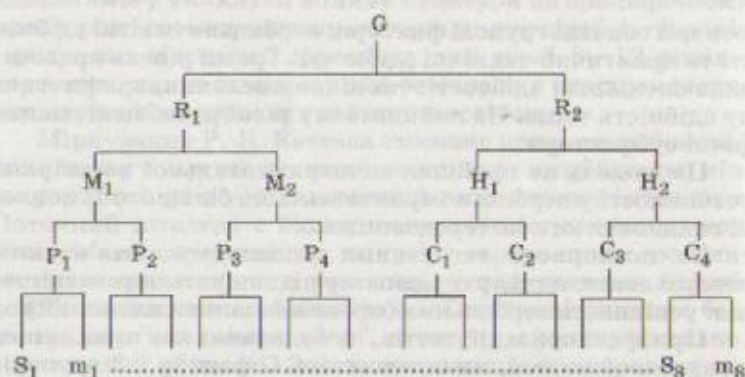


Рис. 3.5. Ієрархічна модель інтелекту С.-Л. Барта

Ієрархічна модель є теоретичною побудовою, способом подолання різноманітних специфічних факторів, що з'являються при факторноаналітичних дослідженнях. У ній простежується така закономірність: чим ширший діапазон використовуваних тестів (різноманітні задачі) і чим більше вибірка досліджуваних наближається за своїми характеристиками до генеральної сукупності, тим яскравіше при обробленні результатів вирізняється G-фактор.

Ієрархічні моделі, спираючись на емпіричні дослідження, є оглядовими, оскільки дані емпіричних робіт інтерпретують доволіно. Фактори в ієрархічних моделях розміщені на різних щаблях, що зумовлено рівнем їх узагальненості.

Моделі інтелекту є важливим елементом у вивченні його психології, основою для розроблення тестів для його діагностування — загальних тестів діагностики інтелекту і тестів, «вільних від впливу культури».

3.2. Характеристика тестів діагностування інтелекту

Тести діагностування інтелекту вимірюють загальний інтелект або призначені для з'ясування спеціальних здібностей.

Залежно від типу завдань їх поділяють на вербальні («Тест класифікації слів») і невербальні («Матриці Равена»); від кількості досліджуваних — індивідуальні («Шкали Векслера») і групові («Армійський тест Альфа») тести. Виокремлюють ще тести інтелекту для специфічних популяцій (А. Анастасі), наприклад призначені для обстеження немовлят, осіб із фізичними вадами, а також людей, що належать до різних культур.

Тести інтелекту складаються з кількох субтестів, спрямованих на вимірювання інтелектуальних функцій (логічного мислення, смислової й асоціативної пам'яті тощо). Наприклад, у Гамбурзькій версії тесту Векслера для дослідження інтелекту дітей (1983) результати подають у вигляді 11-бальних значень, по одному значенню на кожний субтест (11 субтестів). Оскільки інтелект формується комплексом здібностей, необхідних для виживання і досягнення успіхів у певній культурі, для його вивчення слід діагностувати здібності. Кількісну інформацію стосовно тесту подають у вигляді профілю результатів, що охоплює результати кожного субтесту, виражені у бальних значеннях. Оцінюють результати тестів за сумою цих значень або середнім значенням.

На перших етапах діагностування інтелекту необхідно розробити шкалу його вимірювання. Під час діагностування інтелекту дітей цей показник повинен бути дуже чутливим. Щоб обчислити IQ (кількісний показник інтелектуального розвитку), застосовують формулу:

$$IQ = \frac{\text{розумовий вік}}{\text{хронологічний вік}} \times 100.$$

Із розвитком математично-статистичного апарату інтелектуальних тестів кількісний показник IQ замінюють стандартним IQ-показником. Д. Векслер запровадив шкалу стандартних IQ. При інтерпретації загального результату не можна цілком покладатися на відповідний загальний показник IQ. Істотну інформацію отримують унаслідок інтерпретації профілю результатів за субтестами.

Середні значення шкали IQ не надають інформації, в яких субтестах результати вищі від середнього, а в яких — нижчі. Наприклад, показник IQ у 100 балів можна отримати як для однорідного профілю досягнень (тобто коли за всіма субтестами результати вищі середнього значення), так і тоді, коли за одними субтестами досягнуті результати, які вищі середнього, за іншими — нижчі. IQ або будь-який інший показник слід завжди подавати разом із назвою тесту, в якому вони отримані, оскільки їх не можна інтерпретувати окремо від конкретного тесту. IQ не є постійною величиною. Змінюючись під впливом навколишнього середовища, він відображає попередні і подальші досягнення у навчанні.

Вітчизняні психологи використовують тести Д. Векслера, Р. Амтхауера, Дж. Равена, Стенфорда — Біне тощо, які мають високу надійність і валідність. Колектив авторів (М. Акимова, Е. Борисова, К. Гуревич, В. Зархін, В. Козлова, Г. Логінова, А. Расвський, Н. Ференс) створив спеціальний тест діагностування розумового розвитку для абітурієнтів (у російськомовній аббревіатурі — АСТУР). Тест включає 8 субтестів: обізнаність, подвійні аналогії, лабільність, класифікації, узагальнення, логічні схеми, числові ряди, геометричні фігури.

При обробленні результатів тестування можна отримати як загальний бал, так і індивідуальний тестовий профіль досліджуваного, що надає інформацію про пріоритетне оволодіння поняттями і логічними операціями на матеріалі основних циклів навчальних дисциплін (суспільно-гуманітарного, фізико-математичного, природничо-наукового) і домінування вербального або образного мислення. На основі тестування можна прогнозувати успішність подальшого навчання випускників. Діагностуючи особливості розумового розвитку, тест дає змогу отримати характеристику швидкості перебігу розумового процесу (субтест «лабільність»), що засвідчує вираження властивостей нервової системи («лабільність — інертність»). Для оперативного діагностування інтелектуального рівня студента можна використовувати розроблений В. Бузіним «Короткий відбірний тест».

Використання тестів інтелекту підтверджує їх практичну цінність при диференційному діагностуванні розумової відсталості, затримках психічного розвитку дітей, у судово-психіатричній експертизі. Обстеження психічно хворих допомагало встановити структурні особливості їх інтелекту, враховуючи які, планують реабілітаційні заходи.

Тести для діагностування соціального інтелекту

Соціальний інтелект, на відміну від абстрактного (розуміння думок, ідей і управління ними), механічного (розуміння конкретних об'єктів), виявляється в розумінні людей, здатності діяти мудро у людських відносинах. Найширше визначення соціального інтелекту запропонував Ф.-Е. Вернон, який зараховував до нього здатність співіснувати з іншими людьми, знання соціальних проблем, сприйнятливості до стимулів, спрямованих від інших людей, вміння проникнути у світ іншої особистості. Олпорт у 1937 р. пов'язав соціальний інтелект зі здатністю швидко висловлювати думки про людей, прогнозувати найвірогідніші їх реакції. Соціальний інтелект, на його думку, — особливий дар, що забезпечує рівність у відносинах, його продуктом є соціальне пристосування. Вузько трактував соціальний інтелект Д. Векслер, вважаючи його здатністю до розуміння соціальних ситуацій. Вітчизняний психолог Ю. Смелянов розглядав соціальний інтелект як сферу можливостей суб'єкт-суб'єктного пізнання індивіда, здатність розуміти себе, інших людей та їх взаємини, прогнозувати міжособистісні події.

У сучасній західній психології соціальний інтелект розглядають із когнітивних і особистісних позицій. Особистісний підхід передбачає, що соціальна поведінка сама по собі є інтелектуальною, а відмінності в інтелекті є продуктом індивідуальних відмінностей у знанні, яке індивідууми вносять у свої соціальні взаємодії. Відмінності в соціальному знанні спричиняють особливості соціальної поведінки.

Хоча особистісний підхід до соціального інтелекту не вимагає його психометричної оцінки, проте узгоджується із сучасними психометричними поглядами на інтелект як контекст-обумовлене явище. За теорією Стернберга, соціальний інтелект — це частина знань, за допомогою яких людина намагається вирішувати практичні проблеми, з якими стикається у фізичному і соціальному світі. Наприкінці ХХ ст. почали вести мову про емоційний інтелект як складову соціального інтелекту.

Погляди представників різних напрямів психології вплинули на створення тестів соціального інтелекту.

Тести соціального інтелекту — психодіагностичні методики, спрямовані на оцінювання здатності до розуміння соціальних ситуацій, прогнозування їх розвитку, а також поведінки в них.

Першим тестом для оцінювання соціального інтелекту був «Тест соціального інтелекту Джорджа Вашингтона»

(GWIST), створений у 1928 р. Складався він із 7 субтестів, за якими оцінювали: розсудливість у соціальних ситуаціях; пам'ять на імена і осіб; людську поведінку; психічні стани за висловлюваннями; психічні стани за виразом обличчя; соціальну інформованість; почуття гумору.

Перші чотири субтести включені у всі подальші його модифікації (1931, 1949, 1955), у пізніших виданнях субтести «визначення психічних станів за виразом обличчя» і «соціальної інформованості» були вилучені, натомість додано субтест на «почуття гумору». У 1935 р. американський психолог Е. Долл створив перший тест соціального інтелекту, призначений для дітей.

У 60-ті роки ХХ ст. Дж.-П. Гілфорд почав розробляти інструменти вимірювання соціального інтелекту на основі загальної моделі структури інтелекту. У співпраці із Селліваном він створив «Тест соціального інтелекту чотирьох факторів» (1965, модернізований у 1976). У 1966 р. з'явився «Тест соціального інтелекту шести факторів» Селлівана. Спираючись на теорії інтелекту Гілфорда, розробник припускав, що соціальний інтелект можна оцінити на основі субтестів розпізнавання: поведінкових елементів; поведінкових класів, поведінкових стосунків, поведінкових систем, поведінкових трансформацій і поведінкових імплікацій. У 1991 р. розроблено «Тест триархічних здібностей Стернберга», за допомогою якого, на думку автора, можна оцінити аналітичні, креативні і практичні здібності. Крім цього, були створені такі опитувальники: «Оцінювання соціальних навичок з юнаками Матсона» (1983), «Оцінка система соціальних навичок» (1990), «Опитувальник соціальних навичок» (1991), «Шкала соціального інтелекту Тромсо» (2001) і методики, засновані на оцінюванні інших людей («Шкала соціальної компетенції» (2003)) і оцінюванні поведінки («Відеотест соціальної компетенції» (1998)).

Перспективними вважають тести «Вирішення інтерперсональних ситуацій за допомогою соціального інтелекту» (2004) і «Поведінкові компоненти соціального інтелекту» (2004).

Більшість зарубіжних тестів соціального інтелекту має задовільні показники надійності і валідності.

Тести для діагностування емоційного інтелекту

Про емоційний інтелект одним із перших почав вести мову Г. Гарднер (1983), стверджуючи, що від нього залежить успішність життєдіяльності людини. Книга

Д. Големана «Емоційний інтелект» (1995) сприяла вкоріненню цього поняття у психології і буденній свідомості. Експериментально розвинули цей підхід Дж. Майер і П. Селовей, розглядаючи емоційний інтелект як частину інтелекту соціального. Останніми роками в літературі використовується поняття «емоційно-соціальний інтелект» (Р. Барон).

Тести емоційного інтелекту — психодіагностичні методики, спрямовані на оцінювання здібностей до пізнання емоцій, їх розуміння і управління ними (стосовно себе та інших людей).

При вимірюванні емоційного інтелекту використовують змішані моделі і моделі здібностей. Змішані моделі охоплюють когнітивні, особистісні характеристики, припускаючи можливість вимірювання на основі опитувальників. Інші моделі ґрунтуються на розумінні емоційного інтелекту як комплексу певних здібностей.

Змішані моделі досить різноманітні і відрізняються особистісними змінними, які до них включаються. Емоційний інтелект трактується одночасно як когнітивне і особистісне утворення. Опитувальники, призначені для оцінювання емоційного інтелекту, вимірюють адаптованість індивіда, загальний настрій, соціальні навички разом з управлінням емоціями.

Більшість методик не мають єдиного організувального принципу, характеризуються суб'єктивними вподобаннями, оскільки відображають суб'єктивні погляди розробників.

Психометричні характеристики опитувальників для оцінювання емоційного інтелекту часто піддають критиці, однак більшість їх має задовільну надійність і критерійну валідність. Однак не завжди результати опитувальників корелюють із результатами тестів інтелекту. Це є підставою для припущення, що вимірюється не емоційний інтелект, а деяка комбінація особистісних особливостей.

Тести емоційного інтелекту дають змогу точніше виміряти конструкт, відмінний від здібностей і особистісних факторів. Деякі вчені вважають, що вони оцінюють конформність обстежуваних стосовно соціальних норм, а не емоційний інтелект. На думку Л. Бурлачука, незрозуміло, як конструкт «емоційний інтелект» співвідноситься з іншими здібностями. Проте ці тести широко використовують на практиці, насамперед у консультуванні й освіті. Це підтверджує створений у 1996 р. у США «Консорціум із вивчення емоційного інтелекту в організаціях» (університет Нью-Джерсі).

В Україні тести емоційного інтелекту поширені мало, але активно розробляються основні положення теорії емоційного інтелекту. На основі експериментальних даних з'ясовано, що відчуття психологічного благополуччя є інтегрованим відображенням внутрішніх детермінант емоційного інтелекту, також встановлена ієрархічна структура рівнів його сформованості (Є. Носенко та ін.). У 2004 р. Д. Люсін створив опитувальник, що складається з двох шкал (міжособистісного та внутріособистісного емоційного інтелекту), спрямований на діагностику здібностей, пов'язаних з розумінням емоцій та управлінням ними.

Тести для психодіагностування креативності

Тести креативності почали використовувати у 50-ті роки ХХ ст., досліджуючи здатність продукувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних завдань. Однак дотепер серед дослідників немає єдності в розумінні складових креативності. Не існує її загальноприйнятої теорії, що позначається на розробленні діагностичних інструментів. Здебільшого тести креативності — це тести дивергентного мислення, продуктом якого є нові ідеї і нестандартні рішення проблем. Традиційні тести інтелекту не вимагають творчого мислення, вони зазвичай оцінюють конвергентне мислення, за якого особистість повинна знайти одну правильну відповідь на питання або проблему.

Термін «креативність» (Cr) здебільшого застосовують на позначення розумових процесів, які призводять до прийняття рішень, ідей, осмислення, створення художніх форм, теорій чи будь-яких унікальних і нових продуктів.

Тести креативності (лат. creatio — створення) — психодіагностичні методики, призначені для вимірювання творчих здібностей особистості.

Вивчення креативності започаткував Дж.-П. Гілфорд, який вирізняв у структурі інтелекту конвергентне і дивергентне (творче) мислення. За його словами, конвергентне мислення актуалізується, якщо людині, яка розв'язує завдання, потрібно, врахувавши безліч умов, знайти єдино правильне рішення. Їх може бути кілька, але ця кількість завжди обмежена. У такий спосіб Дж.-П. Гілфорд ототожнив здатність до конвергентного мислення з тестовим інте-

лектом, тобто інтелектом, вимірюваним високошвидкісними тестами IQ. Дивергентне мислення розумів як тип мислення, що розвивається різними напрямками. Такий тип мислення допускає варіювання шляхів розв'язання проблеми, несподівані висновки. Дж.-П. Гілфорд вважав операції дивергенції, перетворення та імплікації основою креативності як загальної творчої здатності.

У людей середнього рівня розвитку інтелект і творчі здібності взаємопов'язані. У людини з нормальним рівнем інтелекту (85—115 IQ) зазвичай нормальні творчі здібності. Однак за IQ вище 120 кореляція між творчою та інтелектуальною діяльністю зникає, оскільки творче мислення має не тотожні інтелекту ознаки:

- пластичність (творчі люди пропонують багато рішень, коли інші можуть знайти лише одне або два);
- рухливість (перехід від одного аспекту проблеми до іншого без обмежень однією версією);
- оригінальність (здатність приймати несподівані, небанальні, незвичні рішення).

Оскільки рівень здібностей не завжди відповідає рівню творчості, психологи діагностують як інтелектуальну обдарованість і продуктивність, так і творчу обдарованість і продуктивність (креативність).

Творчу обдарованість і продуктивність характеризують: багатство думки (кількість нових ідей на одиницю часу); гнучкість думки (швидкість переключення з одного завдання на інше); оригінальність; допитливість; здатність до розроблення гіпотези; ірелевантність (логічна незалежність реакції від стимулу); фантастичність (відірваність відповіді від реальності за наявності певного логічного зв'язку між стимулом і реакцією).

У 60-ті роки ХХ ст. Дж.-П. Гілфорд і Е. Торренс створили дотепер використовувані батареї тестів діагностування дивергентного мислення. Створена на основі обґрунтованої Гілфордом моделі інтелекту «Батарея тестів Гілфорда», що оцінюють різні аспекти дивергентного мислення, складається з 10 тестів:

- назва історій (оригінальне продукування семантичних одиниць);
- «що з цим робити» (оригінальне продукування семантичних класів);
- подібні значення (оригінальне продукування семантичних відносин);
- написання пропозицій (оригінальне продукування семантичних систем);

- різновиди людей (оригінальне продукування семантичних висновків);
- «що на підставі цього придумати» (оригінальне продукування символічних одиниць);
- різні групи букв (оригінальне продукування символічних класів);
- створення предметів (оригінальне продукування символічних систем);
- заховані букви (оригінальне продукування символічних трансформацій);
- додавання декорацій (оригінальне продукування символічних висновків).

Кожне завдання обмежене в часі й оцінює гнучкість та оригінальність. Тести супроводжують орієнтовні нормативні дані, одержані від груп дорослих та учнів старших класів. Дослідники, які застосовували ці тести, наголошують на їх високій надійності. Дані про валідність ґрунтуються на дослідженнях валідності факторів запропонованої автором моделі інтелекту.

Е. Торренс трактував креативність як здатність до заостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, відчуття дисгармонії. Його тести (ТТСТ) були створені в руслі концепції дивергентного мислення Гілфорда. Однак Торренс орієнтувався передусім на стимуляцію творчих здібностей, а не на результати факторно-аналітичних досліджень. Креативність він вважав загальною здатністю, яка ґрунтується на поєднанні загального інтелекту (фактор G), особистісних характеристик і здібностей до продуктивного мислення. При конструюванні тестів Торренс відмовився від монофакторних тестових завдань (Гілфорд), кожному субтесту його методики доводиться оцінювати декілька характеристик креативності. Відбір завдань був здійснений на основі факторного аналізу.

Тести складаються з трьох частин: вербальної (7 субтестів), образної (3 субтести) і звукової (2 субтести) батарей. Вони призначені для оцінювання чотирьох властивостей дивергентного мислення: поточності (здатності продукувати велику кількість ідей), гнучкості (здатності застосовувати різноманітні стратегії при вирішенні проблеми), оригінальності (здатності продукувати незвичні, нестандартні ідеї); розробленості (здатності детально розробляти ідеї). До цих властивостей Торренс додав адекватність (здатність адекватно сприймати і реагувати), опір замиканню (здатність долати самотність) і абстрактність назви (здатність абстрагуватися від звичайного і закладати у назву певну ідею).

Надійність і валідність тестів Торренса задовільні: надійність ретестова коливається від 0,84 до 0,93 для різних показників вербальної батареї і від 0,7 до 0,85 — для образної батареї. Високі показники валідності критерійної і валідності прогностичної.

Тести Торренса стандартизовані (вербальна і образна батареї). Невербальна частина, відома як «Фігурна форма тесту творчого мислення Торренса», в Україні застосовувалася у модифікації О. Вороніна, який адаптував (1993—1994) субтест «Завершення картинок» на вибірці менеджерів віком від 23 до 35 років. Метою адаптації було виявлення невербальної креативності як здатності до «зародження» нового, оригінального продукту в умовах мінімальної вербалізації. Позначення досліджуваним описаного словами не суттєве при інтерпретації результатів і використовується лише для цілісного розуміння малюнка.

Модифікований варіант тесту Торренса є підбіркою картинок з набором елементів (ліній). Досліджуваним необхідно домальовувати картинку осмисленого зображення. На думку О. Вороніна, запропоновані ним картинки не дублюють у своїх початкових елементах одна одну і забезпечують надійні результати. Діагностичні можливості адаптованого варіанта методики дають змогу оцінювати такі показники креативності, як оригінальність і унікальність.

В оригінальному тесті Торренса з кількох показників креативності найзначущішим є оригінальність, тобто несхожість створеного досліджуваними. Оригінальність діагностують як статистичну рідкість відповіді. Оскільки ідентичних зображень не буває, йдеться про статистичну рідкість типу (або класу) малюнків.

У блоці інтерпретації наведені адаптації різних типів малюнків та їх умовні назви, які відображають істотну характеристику зображення. Умовні назви малюнків, як правило, не тотожні їх назвам, запропонованим досліджуваними. У цьому, на думку О. Вороніна, виявляються відмінності між вербальною і невербальною креативністю. Оскільки тест використовують для діагностування невербальної креативності, запропоновані досліджуваними назви картинок із подальшого аналізу виключають і використовують тільки як допоміжний засіб для розуміння суті малюнка.

Показник «оригінальність малюнка» оцінюють з огляду на масив даних про нього і обчислюють за такою формулою:

$$O_r = 1 - \frac{x-1}{X_{\max} - 1},$$

де O_r — оригінальність певного типу малюнка; x — кількість малюнків іншого типу; X_{\max} — максимальна кількість малюнків у типі для певної вибірки досліджуваних.

Індекс оригінальності, за Торренсом, підраховують як середню оригінальність за всіма картинками. Якщо оригінальність малюнка дорівнює 1, його визнають унікальним. Додатково підраховують індекс унікальності — кількість картинок для досліджуваного.

У повному тесті Торренса використовують також показник «поточність виконання» — кількість малюнків, за винятком тих, що повторюються (без істотних варіацій), і нерелевантних (що не включають ліній стимульованого матеріалу або не є складовою малюнка).

Субтест «Паралельні лінії», де потрібно домальовувати до осмисленого зображення дванадцять пар паралельних ліній, дає змогу з'ясувати гнучкість — наявність різних типів зображень для кожної пари ліній, легкість переходу від одного типу зображення до іншого. Показник «складність зображення» (ретельність розроблення малюнка, кількість доповнень до основного малюнка тощо) характеризує швидше образотворчий досвід досліджуваного і певні особистісні риси (епілептоїдність, демонстративність), ніж характеристики креативності. Інтерпретація результатів тестування залежить від специфіки вибірки, тому адекватні та надійні висновки про людину можна отримати в межах пропонованої вибірки або подібної до неї. Тестування можна проводити в індивідуальному і груповому варіантах.

Для діагностування рівня креативності застосовують й інші методики, не лімітовані часом. Американські дослідники М. Воллах і К. Коган надавали досліджуваним стільки часу, скільки було потрібно для розв'язання завдання, тестування відбувалося у формі гри, приймали будь-яку відповідь. За такого тестування кореляція між креативністю і рівнем інтелекту наближалася до нуля, тобто креативність не залежала від інтелекту. М. Воллах і К. Коган поділили дітей на 4 групи з різними рівнями розвитку інтелекту і креативності, що відрізнялися способами пристосування до зовнішніх умов і розв'язання завдань:

1) діти з високим рівнем інтелекту і креативності. Вони впевнені у своїх здібностях, мають адекватну самооцінку,

виявляють ініціативність, особисту незалежність думок і дій, успішні, обдаровані, соціально адаптовані;

2) діти з низьким рівнем креативності, але високим інтелектом. Прагнуть успіхів, важко переживають невдачі, бояться висловити свою думку, ризикувати, зазнати приниження, дистанціюються від однокласників;

3) діти з низьким рівнем інтелекту і високим рівнем креативності. Потрапляючи в категорію «вигнанців», погано пристосовуються до шкільних вимог; мають хобі і захоплення на стороні, їх часто не розуміють вчителі й однолітки;

4) діти з низьким рівнем інтелекту і творчих здібностей. Добре пристосовуються, мають адекватну самооцінку, низький рівень предметних здібностей компенсується розвитком соціального інтелекту, товариськістю.

Обдарованим дітям властиві високий енергетичний рівень, мала тривалість сну, підвищена пізнавальна активність, інтелектуальна ініціатива — схильність ставити перед собою складні завдання.

У вітчизняних дослідженнях на основі виокремлення одиниці вимірювання творчих здібностей, названої інтелектуальною ініціативою, розроблено оригінальну методику креативного поля (Д. Богоявленська). Інтелектуальна ініціатива є «клітинкою», в якій синтезуються особистісні риси та інтелектуальні особливості. Одержані за допомогою методики креативного поля дані тісно корелюють із зовнішнім критерієм.

Методиці властиві такі особливості:

— відмова від зовнішнього спонукання і запобігання появі внутрішніх оцінних стимулів;

— відсутність максимального показника (пропоноване завдання розв'язують на кількох рівнях (від часткового до загального) із застосуванням універсальних законів. Це необхідно для досягнення другого креативного рівня — виходу за межі заданого;

— нефіксованість тривалості експерименту (швидкість перебігу психічних процесів не беруть до уваги).

Д. Богоявленська у своїх дослідженнях використала кілька типів специфічних завдань. При вивченні дітей молодшого шкільного віку вона застосувала методику «Морський бій»: завдання можна розв'язати методом «проб і помилок» і за допомогою виявлення закономірностей. Методика «Система координат» полягає у роботі з формулами. Найповніше розкрила креативне поле методика «Казкові шахи» (шахові задачі на дошці нетрадиційної

циліндричної форми), при розв'язуванні завдань якої шаховий досвід не допомагає.

Методика проведення експерименту складається з попереднього навчання, у процесі якого досліджувані засвоюють загальні правила і прийоми розв'язання цього типу завдань, а також експерименту (розв'язання 12 задач приблизно за годину).

Досліджуваних класифікують за рівнем інтелектуальної активності на такі категорії:

1) стимульно-продуктивний рівень інтелектуальної активності: розв'язання завдань за допомогою гіпотез і відкриттів. Досліджуваний за добросовісної та енергійної роботи залишається на початковій стадії знайденого способу розв'язання. Цей рівень характеризується відсутністю пізнавального інтересу та ініціативи, прагматичністю, вузьким професіоналізмом;

2) евристичний рівень інтелектуальної активності: відкриття закономірностей емпіричним шляхом. Володіючи надійним способом розв'язання, досліджуваний аналізує склад, структуру своєї діяльності, що відкриває оригінальні способи розв'язання, і успішніше розв'язує наступні завдання;

3) креативний рівень інтелектуальної активності (теоретичних відкриттів): створення теорії і постановка нової проблеми. Досліджуваний може припинити запропоновану йому в процесі експерименту діяльність, що висвітлила зовсім іншу проблему. Іноді особа виходить на креативний рівень після розв'язання кількох завдань (здатність розкривати істотне шляхом аналізу одиничного об'єкта). Важливою особливістю цього рівня є самодостатність, байдужість до зовнішньої оцінки, наявність власної думки.

Креативний рівень інтелектуальної активності не є обов'язковою умовою успіху у професійній діяльності. Багато відомих учених володіло евристичним рівнем активності (Рентген відкрив X-промені, Бойль — зворотню пропорційність об'єму і тиску в газі). Теоретично осмислювали ці наукові феномени інші вчені.

Тести креативності переважно критикують за те, що їх прогностична валідність не доведена. За допомогою тестів дивергентного мислення неможливо передбачати творчу поведінку індивіда у майбутньому. З'ясувалося, що діти з яскраво вираженими творчими здібностями, як правило, не створюють нічого оригінального у дорослому житті. Тому багато дослідників пропонує не ототожнювати креативність і дивергентне мислення. Тому для вивчення креа-

тивності широко застосовують проектні методики, опитувальники особистісні, опитувальники інтересів, психологічні автобіографії. Останнім часом відбувається злиття особистісного (визнає вплив на креативність особистісних рис і особливостей) і пізнавального (визнає вплив на креативність інтелектуальних, пізнавальних особливостей) підходів до вивчення та вимірювання креативності. Проте результати застосування цих тестів суперечливі, а їх валідність не доведена.

Отже, інтелектуальна діяльність є складним психічним феноменом. Існує багато експериментально-психологічних теорій інтелекту, спрямованих на виявлення механізмів інтелектуальної активності. Кожен із них має наукову цінність, але не дає вичерпних знань щодо природи інтелекту. Лише комплексний підхід здатен надати інформацію про структуру інтелекту та можливості його діагностування. Сучасні тести для вимірювання інтелекту застосовують для встановлення рівня розвитку пізнавальних функцій у дітей і дорослих, з метою профорієнтації та профвідбору, діагностування психічних розладів.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте інтелект як властивість людини.
2. Проаналізуйте основні підходи до вивчення інтелекту. Розкрийте їх переваги та недоліки.
3. На яких сучасних уявленнях ґрунтується розуміння інтелекту?
4. Які моделі структури інтелекту отримали наукове визнання?
5. Охарактеризуйте моделі структури інтелекту Ч.-Е. Спірмена, Л.-Л. Терстоуна, Дж.-П. Гілфорда, Р.-Б. Кеттела.
6. Вкажіть відмінності та подібні ознаки різних моделей структури інтелекту. Зробіть порівняльний аналіз факторних моделей.
7. На яких принципах ґрунтується побудова ієрархічної моделі інтелекту?
8. Розкрийте сутність та особливості діагностики соціального інтелекту.
9. У чому полягає особливість проведення діагностичної роботи з визначення емоційного інтелекту?
10. Поясніть сутність тестів, які застосовують для діагностики інтелекту.
11. Розкрийте сутність поняття «креативність» та особливості її діагностики.
12. Охарактеризуйте зарубіжні тести для діагностики креативності та їх вітчизняні адаптовані версії.

4.

Методи діагностування особистості

Психіку людини формують власний розвиток, оточення, стосунки і зв'язки з іншими людьми тощо. На психологію особистості впливають відносини, що складаються у сфері політики, у процесі виробництва і споживання матеріальних благ, стосунки у соціальній групі, до якої вона належить. Створює людину природа, а формує суспільство, використовуючи біологічні передумови. Пізнати її сутність допомагає психодіагностика особистості.

4.1. Загальні підходи до діагностування особистості

Багатогранність і співвідношення індивідуально-психологічних проявів позначаються на світогляді і поведінці людини. Учені по-різному пояснювали сутність людини: як єдності чотирьох складових (біологічного виду; онтогенезу і життєвого шляху людини як індивіда; людини як особистості; людини як частини людства). Особистість розглядали як суб'єкта життєвого шляху і діяльності, передумовою якого є розвиток таких якостей, як ак-

тивність (ініціатива, відповідальність), здатність до організації часу, соціальне мислення (К. Абульханова-Славська). Інші вчені вказують, що при поясненні будівних психічних явищ особистість є цілісною системою внутрішніх умов, через які переломлюються всі зовнішні дії (О. Леонтьєв і А. Петровський). В. М'ясищева розглядає ядро особистості як систему її ставлень до зовнішнього світу і до себе, що формується під впливом відображення свідомістю навколишньої дійсності і є однією з форм цього відображення. Як цілісне і духовне утворення, чії мотиви і вчинки можуть мати і неусвідомлений характер, розглядає особистість Д. Узнадзе. За Д. Фельдштейном, в онтогенезі особистість розвивається, долаючи різні етапи соціальної зрілості, а провідним чинником її формування є суспільно значуща діяльність.

Особистість як об'єкт психодіагностичного дослідження

Особистість трактують як соціально зумовлену систему психічних якостей індивіда, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин.

Особистості, зазначав С. Рубінштейн, властивий рівень психічного розвитку, який дає їй змогу свідомо керувати власною поведінкою і діяльністю. Суть особистості, за К.-Р. Роджерсом, виражають її самосвідомість, суб'єктивність, здатність діяти свідомо і відповідально. На цій підставі основними ознаками особистості є: розумність (рівень інтелектуального розвитку); відповідальність (рівень розвитку почуття відповідальності, уміння керувати своєю поведінкою, аналізувати свої вчинки і відповідати за них); свобода (здатність до автономної діяльності, прийняття самостійних рішень); особиста гідність (рівень вихованості, самооцінки); індивідуальність (несхожість на інших). З огляду на це особистістю можна вважати людину, яка досягла такого рівня соціального розвитку і самосвідомості, який допомагає їй знаходити й обирати серед цінностей культури особистісні смисли, самостійно здійснювати перетворювальну діяльність, свідомо і відповідально — саморегуляцію діяльності і поведінки.

Отже, поняття «особистість» характеризує суспільну сутність людини, пов'язану із засвоєнням виробничого і духовного досвіду суспільства. Виявляється і формується

вона в процесі свідомої діяльності та спілкування, поєднує в собі ознаки загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуального, неповторного.

На початку 90-х років ХХ ст. було обґрунтовано теорію рис особистостей і якостей особистості (диспозицій), які можна вважати аналогічними психометричним теоріям інтелекту, тобто психометричними особистісними теоріями або психометричними теоріями, орієнтованими на оцінювання звичайного діапазону поведінки (С. Мадді, С. Карвер, М. Шейер). Ця теорія була найбільш плідною у сенсі психометричних досліджень особистості.

Особистісні риси як психодіагностична категорія

Кожну особистість сприймають як носія певних рис, властивостей, якостей. С. Крате у 1991 р. виявив риси схожості в описах батьками немовлят віком менше двох місяців: вісімнадцять із них перелічили 63 різні ознаки. Найчастіші характеристики: активний, жвавий, серйозний, щасливий, чутливий, боязкий, невпевнений, упертий, безпосередній, свавільний, незалежний і схильний до реакцій уникнення тощо.

Усі люди роблять певні вчинки, які можна назвати добрими, чесними, великодушними, та це не означає, що можна прогнозувати таку їх поведінку і надалі. Риси не є типовими для всієї групи, а характерні для окремої людини. Якщо порівняти тип особистості з груповим портретом, то риса — характеристика, яка виходить за межі узагальненого образу, стійка якість, властива конкретній людині, що виявляється в різних ситуаціях.

Психодіагностика зосереджується не на дослідженні, а на діагностуванні рис. Діагностичні методики повинні бути змістово валідними, ґрунтуватися на певних теоріях рис.

Теорію рис плідно розробляв основоположник ідіографічного підходу до особистості Г. Олпорт. Критикуючи типологічний підхід, він вказував, що будь-яка типологія ґрунтується на визначенні певного сегмента із цілісної особистісної структури і на приписуванні йому невластивого структурі значення. На цій підставі він виокремив такі основні характеристики рис особистості:

1) є не лише номінальними, а й реальними позначеннями, дійсно існують у людях, а не виникають як результат теоретизування;

2) більш узагальнена якість, ніж звички, які, об'єднуючись, формують риси;

3) діють як рушійні елементи поведінки, спонукаючи людину створювати або шукати ситуації, у яких вони можуть виявитися;

4) їх наявність встановлюють емпірично, за допомогою психологічних методів;

5) окрема риса особистості лише відносно незалежна від решти, переплітаючись, вони виявляються в узагальнених характеристиках поведінки;

6) риса не є синонімом моральної або соціальної оцінки, тобто негативний полюс вираженості риси — не завжди «погано», а позитивний — не завжди «добре»;

7) рису особистості розглядають або в контексті особистості, в якій вони виявлені, або за поширеністю в суспільстві;

8) неузгодженість деяких вчинків з рисою не є доказом її відсутності у людини.

Ці характеристики дають ключ до розуміння суті особистісної риси.

Особистісна риса (риса особистості) — гіпотетична базова диспозиція або характеристика особистості, яку можна використовувати для пояснення постійності і послідовності її поведінки.

Спочатку Г. Олпорт розрізняв загальні (вимірювані, узаконені) риси як характеристики, що відрізняють одну групу людей від іншої в межах певної культури, та індивідуальні (морфологічні), які не допускають порівнювання з іншими людьми. Індивідуальні риси він позначав як індивідуальні диспозиції, котрі становлять основний інтерес для психології особистості.

Індивідуальні диспозиції Г. Олпорт визначав як нейропсихічні елементи, які спрямовують і мотивують певні види пристосовницької поведінки, керують нею. Диспозиції можуть бути більш і менш виражені: *кардинальні диспозиції* — риси, що супроводжують людину усе життя (наприклад, схильність до співчуття); *центральні диспозиції* — тенденції в поведінці, що легко виявляються оточенням; *вторинні диспозиції* — переваги і ситуативні прояви людини.

При трактуванні диспозицій Г. Олпорт надавав однакове значення впливу середовища і спадковості. Емпірична валідизація цього підходу не була підтверджена в практичних дослідженнях, проте сприяла розвитку вчення про риси особистості.

У психології існує кілька способів виокремлення рис.

1. Концептуалізація особистості, пошук рис, що відповідають теоретичним уявленням. Тривалий час він був основним (Ф. Гальтон, А. Лазурський). Теоретично можна уявити і сконструювати будь-яку психологічну якість, однак ця робота може бути марною, якщо не дотримуватися певних вимог визначення рис: відбирати переважно прості властивості; звертати увагу на варіативні у різних людей властивості; вивчати найпоширеніші властивості; виокремлювати ті властивості, які пов'язані з іншими.

2. Вивільнення семантичної подібності психологічних якостей. Кожна людина володіє власним семантичним простором, основними вимірами в якому є сила, активність і оцінка. Будь-який об'єкт людина незалежно від свого бажання сприймає як сильний — слабкий, активний — пасивний, добрий — поганий. Це відбувається переважно неусвідомлено, однак психосемантичні методи, засновані на явищі *синестезії* — взаємодії подразників різних модальностей, що допомагають виявити взаєморозміщення об'єктів у просторі. Якщо цими об'єктами є риси, то можна отримати інформацію про властивості, з якими вони пов'язані і які їм протиставлені або незалежні (ортогональні).

3. Факторний аналіз. Його використовують переважно для виявлення характеристик, що не піддаються безпосередньому спостереженню, проте можуть впливати на сукупність властивостей. Фактори можуть мати кілька рівнів, і чим вищий рівень фактора, тим більше психологічних якостей він визначатиме. У цьому сенсі риси не обов'язково характеризують особистісні особливості, вони також описують інтелект. Факторний підхід вивчає загальні риси і встановлює проміжний між номінативним та ідіографічним масштаб розгляду людської індивідуальності.

Г. Олпорт у співробітництві з Х. Одбертом проаналізував 18 000 слів, що стосуються внутрішнього і зовнішнього вигляду людини, з яких згодом вони відібрали 4500 слів, що повинні чітко позначати риси особистості. На основі результатів кореляційно-факторних досліджень Дж.-П. Гілфорд і В. Циммерман виокремили 13 факторів структури особистості:

— загальна активність (енергійність, швидкість дій, любов до них);

— домінування (ініціативність, відстоювання своїх прав, прагнення до лідерства);

— мужність (безстрашність, брак співчуття, невисока емоційність);

— самовпевненість (компетентність, прагнення до визнання, урівноваженість);

— спокій (холоднокровність, розслабленість, мала стомлюваність, низька дратівливість, висока концентрація на поточній роботі);

— товариськість (соціальна активність, соціальна стабільність, інтерес до лідерства);

— рефлексивність (мрійливість, цікавість, споглядальність);

— депресія (емоційна і фізична пригніченість, тривога, неспокій);

— емоційність (легкість виникнення і збереження емоцій, поверховість переживань, фантазування);

— самообмеження (стриманість, самоконтроль, серйозність);

— об'єктивність (реалістичність, тверезість оцінок);

— поступливість (легкість зміни позиції, дружельюбність);

— співпраця (терпимість до зауважень, відсутність егоїзму, довірливість).

Усі риси мають змішану соціобіологічну природу, а належного діагностичного інструменту для їх фіксації створено не було.

Отже, поняття «рис особистості» (особистісні риси) можуть мати різне тлумачення в межах певної теорії. Зокрема, їх можна трактувати як стійкі особливості поведінки людини, що повторюються в різних ситуаціях; як стабільну схильність поводитися певним чином, що виражається у різних соціальних умовах. Г.-Ю. Айзенк риси особистості виражає як спосіб поведінки в певних життєвих сферах. Теорія центральних рис особистості описує риси особистості як характеристики людини, які зумовлюють думку про неї. Особистісні риси є структурним особистісним утворенням і можуть діагностуватися тестами для діагностики особистості загалом.

4.2. Психодіагностика особистості у контексті теорій рис особистості

Різноманітні теорії особистості дослідники класифікували на такі групи: теорії особистісних рис і якостей (диспозицій), інтрансихічні теорії, психодинамічні теорії та їх

численні відгалуження, пояснювальні парадигми, (інформаційний підхід, феноменологічні теорії і теорії научіння), хоч такий підхід поділяють не всі вчені.

До теорії рис особистості зараховують також психометричні особистісні теорії (психометричні теорії), орієнтовані на оцінювання звичайного діапазону поведінки. Теорію рис і теорію тестів об'єднали їх перші теоретики — Р.-В. Кеттел і Г.-Ю. Айзенк, які намагались за допомогою факторного аналізу перевіряти свої гіпотези.

У межах психодинамічних теорій сформувалися проєктивні методики, які мають своїх прихильників і опонентів.

Деякі процедури можуть бути віднесені до третього феноменологічного напрямку — пояснювальної моделі, ближчої до вивчення (діагностування) окремих випадків, а не відмінностей між індивідами.

Найбільш плідна для психометричних досліджень теорія рис особистості, на положеннях якої ґрунтується багато методик.

Теорія рис особистості Р.-В. Кеттела

За твердженням Р.-В. Кеттела, серед рис особистості можна виокремити поверхові (вторинні), а серед них — конституційні (обумовлені генетично) і характерологічні (розвиваються під впливом досвіду і навчання).

Система породжувальних (первинних) рис особистості, на його думку, неоднорідна й охоплює:

— темпераментні риси, що визначають стиль індивідуального реагування (емоційну реактивність, швидкість і енергію реакцій особистості на стимули середовища);

— риси-адібності, що визначають ефективність реагування;

— динамічні риси, що належать до рушійних сил реакцій і створюють два класи ознак, — *ерґи*, тобто вроджені риси, що мотивують поведінку людини (спрямованість на боротьбу і суперництво, стадне почуття, автономію), і *сентименти*, що формуються під впливом соціокультурних норм і охоплюють також прояви інтересів, аттитуди.

Для опису особистості дорослої людини Р.-В. Кеттел вважав достатнім 19 зазначених ним факторів, а для опису дитини — 12. Усі фактори мають позитивний і негативний полюси, однак це не означає переваги значень: у психологічному плані вони рівноцінні, а позитивними або негативними можуть ставати лише в контексті певної ситуації (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Риси, виокремлені Р.-В. Кеттелом для опису особистості

1	2
A+ Афектоцимія (циклотимія) * Щирість, доброта	A- Сизотимія Відособленість, відчуженість
B+ Високий інтелект Розумний	B- Низький інтелект Нерозумний
C+ Сила Я Емоційна стійкість	C- Слабкість Я Емоційна нестійкість
D+** Збудливість Неспокій	D- Флегматичність Врівноваженість
E+ Домінантність Наполегливість, напористість	E- Конформність Покірність, залежність
F+ Surgency Безтурботність	F- Devurgency Заклопотаність
G+ Сила Над-Я Висока сумлінність	G- Слабкість Над-Я Несумлінність
H+ Parmia Сміливість	H- Threctia Боязкість
I+ Premia М'якосердість, ніжність	I- Harria Суворість, жорстокість
J+ Coasthenia Обережний індивідуалізм	J- Zerria Інтерес до участі у спільних справах
K+ Comention Культурна залежність	K- Abcultion Неприйняття культури
L+ Protension Підозрілість	L- Alaxia Довірливість
M+ Aulia Мрійливість	M- Praxernia Практичність
N+ Shrewdness Проникливість	N- Natural forthrightness Наївність

Закінчення таблиці 4.1

1	2
0+ Гіпотимія Схильність до почуття провини	0- Гіпертимія Самовпевненість
Q1+ Радикалізм Гнучкість	Q1- Консерватизм Ригідність
Q2+ Самодостатність Самостійність	Q2- Соціабельність Залежність від групи
Q3+ Контроль бажань Високий самоконтроль поведінки	Q3- Імпульсивність Низький самоконтроль поведінки
Q4+ Фрустрованість Напруженість	Q4- Нефрустрованість Розслабленість

* Точну наукову назву фактора подано курсивом.

** Фактори, виявлені лише на дитячій вибірці, позначені жирним шрифтом.

Психологи ведуть мову і про фактори другого порядку (екстраверсія — інтроверсія, тривожність — пристосованість (жвавість кори головного мозку), незалежність — покірність), які отримують внаслідок факторного аналізу даних первинних факторів і обчислюють арифметично; фактори третього порядку, які вивчають переважно в наукових дослідженнях (сила нервової системи за збудженням, самокритичність, рівень відповідальності, турбота про себе, ступінь соціальної адаптації).

За словами Р.-Б. Кеттела, особистості властива певна поведінка в заданій ситуації. Це положення можна виразити формулою:

$$R = f(S - P),$$

де R — спостережувана поведінка; f — знак функції, S — особливості ситуації, P — особистість. Його намагання створити поведінкову теорію ґрунтувалися на уявленнях, що поведінка людини в певній ситуації є виявом здібностей або можливостей, темпераменту і мотивів. Їх Кеттел вважав первинними рисами особистості, «темпераментом», «енергетичними факторами». Крім них, він розглядав і релевантні фактори M (настрій, почуття), що утворюють другу групу динамічних характеристик — мотивацій-

не «джерело рис». Решта компонентів, на його погляд, — «рольові риси» і «стани». Стани включають «швидкоплинні настрої». При вивченні особистості, схильної до ситуативних змін, необхідні, за його переконаннями, кореляційний і факторний види аналізу. Було отримано дані трьох типів: L-дані (засновані на матеріалах життєвих спостережень і документів), Q-дані (з'ясовані за допомогою опитувальників), T-дані (отримані за допомогою об'єктивних тестів). Дослідницька програма Кеттела виходила з розуміння поведінки, яка визначала характеристики особистості, що виявляються під час спостереження; поверхових характеристик, які тісно корелювали між собою усередині груп, тоді як між групами кореляцій не було або вони були низькими; «первинних рис», що виявляються і проявляються за допомогою факторного аналізу. Їх він вважав універсальними детермінантами поведінки.

Р.-Б. Кеттел здійснив репрезентативне дослідження впливу середовища і спадковості на розвиток рис особистості. На основі близнюкового методу він оцінив наявність — відсутність генетичного впливу на риси, з'ясувавши, що вони мають різну природу. Наприклад, приблизно дві третини варіацій інтелекту й упевненості в собі обумовлені спадковістю, а генетичний вплив на нейротизм і самосвідомість виявляється наполовину меншим. Приблизно дві третини характеристик особистості визначаються впливом навколишнього середовища, одна третина — спадковістю.

Прагнення до чіткішого відокремлення факторів середовища і спадковості спричинило появу безлічі додаткових досліджень, результати яких, однак, були суперечливими. Багато досліджень присвячено вивченню типу внутрішніх відносин між близнятами. Було доведено, що на вияв ознак впливає стать монозиготних близнят. Так, у жіночих пар виявлено значущу подібність за 12 факторами, у чоловічих — за 7. Отримані результати не дають змоги з'ясувати проблему співвідношення у контексті особистісних рис. Одне з можливих пояснень подібності жіночих пар полягає в тому, що дівчатка, ймовірно, чутливіші до впливу соціальних уявлень про те, якими повинні бути близнята. Це означає, що спадковість і соціокультурні чинники зумовлюють один і той самий результат. Багато рис, пов'язаних із соціальною екстраверсією (товариськість, активність, нейротизм), генетично обумовлені, та з віком міра генетичної зумовленості поступово зменшується.

Створена Р.-Б. Кеттелом теорія має комплексний характер, а його «16-факторний особистісний опитувальник» і додаткові 12 шкал для клінічного аналізу патоло-

гічної поведінки цілком придатні для діагностування особистості. Його авторству належить динамічний спосіб вимірювання пов'язаності рис з навчанням і розвитком, розвиток думки Г. Олпорта про існування загальних та індивідуальних рис. На основі цієї теорії було розроблено каліфорнійський особистісний питальник, особистісний питальник Джаксона, мінесотський багатоаспектний особистісний питальник (MMPI).

«16-факторний особистісний опитувальник» і його клінічний варіант є універсальним, практичним тестом, що дає багатогранну інформацію про індивідуальність. Унікальні питання мають проєктивний характер, відображають звичайні життєві ситуації.

Різні форми опитувальника є популярним засобом експрес-діагностики особистості. Їх використовують у всіх ситуаціях за необхідності здобути знання про індивідуально-психологічні особливості людини. Опитувальник діагностує риси (конституційні фактори) особистості.

Мета опитувальника Р.-Б. Кеттела (форми С), що містить перелік біполярних показників, полягає в оцінюванні розвиненості особистісних якостей, сформованих 16 факторами:

- 1) стриманий — комунікативний (А);
- 2) мислення обмежене — інтелектуальне, абстрактне (В);
- 3) емоційно нестійкий — стійкий, сильне Я (С);
- 4) доміантний — підкорений (Е);
- 5) стурбований — безтурботний (F);
- 6) виражена сила Я — безпринципний (G);
- 7) боязкий — сміливий (H);
- 8) піддатливий — твердий, жорсткий (I);
- 9) довірливий — підозрілий (L);
- 10) практичний — непрактичний, замріяний (M);
- 11) гнучкий (дипломатичний) — прямолінійний (N);
- 12) спокійний — тривожний (O);
- 13) радикальний — консервативний (Q1);
- 14) самостійний — навіюваний (Q2);
- 15) дисциплінований — спонтанний (Q3);
- 16) спокійний — напружений (Q4).

Опитувальник містить 187 питань, призначених для діагностування людей з освітою не нижче 8—9 класів, а також «шкалу брехні». Інтерпретацію отриманих результатів здійснюють на основі аналізу відповідей за факторами.

За фактором А (стриманість — комунікативність) проявляються такі риси, як доброта, сердечність, емоційність, відкритість, довірливість, легкість у спілкуванні (не глибина), комунікативність, безтурботність, імпульсив-

ність, високий адаптивний потенціал; бажання працювати в колективі, організаторські здібності. Низькі оцінки за шкалою свідчать про холодність, надмірну скептичність, негнучкість у ставленні до людей.

Фактор В (обмеженість мислення — інтелектуальність, абстрактність) свідчить про високий інтелектуальний потенціал, здатність швидко розв'язувати логічні завдання, успішно долати проблеми; широкі інтелектуальні інтереси; завзятість, наполегливість, успішність у навчанні і діяльності. Менше проявляється конкретне мислення; для вирішення складних абстрактних завдань необхідний додатковий час; інтелектуальні інтереси недостатньо виражені; можливі труднощі у навчанні.

Фактор С (емоційна стійкість, сила Я, сила Его) проявляється в урівноваженості, спокої, реалістичності, слабких або відсутніх невротичних симптомах, постійності інтересів, впевненості у собі, наполегливості, самоконтролі; перешкоди сприймаються як переборні, свої можливо-сті оцінюються адекватно. Меншою мірою виявляється слабкість Его, часто виникають невротичні симптоми: іпохондричність (боязнь за своє здоров'я і життя), істеричність, емоційні «викиди» на інших людей, депресивність, похмурість, тривожність; нестійкість настрою, боязнь відповідальності; низький самоконтроль власних емоцій, безпомічність, нездатність долати труднощі; примхливість.

У факторі Е (домінантність — підкореність) проявляються лідерські тенденції, незалежність у судженнях, упевненість у собі, схильність звинувачувати інших у виникненні конфліктних ситуацій; можливі конфліктність, відсутність потреби в емоційній підтримці; сміливість, енергійність, самостійність, схильність до авантюристичності. Менше проявляються покірливість, невпевненість у собі, схильність до самозвинувачення, бажання уникати перешкод, не бачити їх; боязкість, невміння відстоювати свою точку зору; схильність чітко виконувати інструкції; доброзичливість, слухняність, тактовність, скромність.

Фактор F (стурбованість — безтурботність) характеризують життєрадісність, безтурботність, енергійність; відчуття сили, краси; віра в себе, в удачу; довірливість, відкритість, гнучкість у поведінці; уміння зберігати спокій; товариськість, іноді недбалість і легковажність. Менше проявляються: заклопотаність; відчуття тягара турбот і проблем, схильність до ускладнення й драматизації ситуацій, песимістичність. Часто проявляються сум, неспокій; нетовариськість, прагнення до самотності, мовчазність; обережність, відповідальність, серйозність.

У факторі G (виражена сила Я — безпринципність) проявляються стійкість, завзятість; обов'язковість, відповідальність, вимогливість до себе (у дотриманні моральних норм) і до інших; дисциплінованість; суспільні цінності часто ставляться вище від особистих. Менш характерні легковажність, безвідповідальність, незібраність; неохайність, неточність, неорганізованість, непостійність; зосередження на внутрішніх переживаннях; нехтування моральними нормами поведінки у побуті.

Фактор H (боязкість — сміливість) стосується контактності, товарищескості, впевненості у собі при встановленні контактів, похваляння з появою осіб протилежної статі, дружельності; готовності до співпраці; схильності до лідерства, особливо у змагальних ситуаціях; віри в удачу й успіх; сміливості, безтурботності, неадекватного оцінювання небезпеки; збереження фізіологічної напруги й у стані спокою.

Фактор J (піддатливість — твердість, жорсткість) вказує на уміння підкоряти емоції розуму, черствість, «товстошкірність»; недбалість стосовно себе, здатність терпіти фізичний біль; брутальність, цинізм; незалежність; відповідальність. Менше проявляються інтуїтивність; фантазування, романтизм; м'якість, сентиментальність; чутливість, тонкий смак; залежність від інших, необхідність мати друга.

Фактор L (довірливість — підозрілість) охоплює підозрілість, упередженість стосовно людей; закритість, відособленість у колективі; схильність до суперництва й ревнощів, заздрісність, відчуття недооціненості; напруженість, тривожність, фіксацію на невдачах. Менше проявляються довірливість, терпимість до людей, поступливість, відвертість (інколи надмірна); відсутність почуття заздрості й ревнощів; безкорисливість; оптимістичність, легкість сприйняття труднощів і побутових незручностей; високе почуття власної незалежності.

Фактор M (практичність — непрактичність, замріяність) характеризує реалістичність у вчинках і стосунках, брак гнучкості, практичного складу розуму, відсутність фантазій, приземленість; успішну адаптацію в жорстко заданих правилах; орієнтацію на стереотипи поведінки; спокій; сумлінність, добросовісність.

Фактор N (гнучкість (дипломатичність) — прямолинійність) вказує на дипломатичність, ощадливість, честолюбство; проникливість, розуміння людей і прихованих мотивів їх поведінки; тонкий смак, переважання естетичних інтересів; холодність у спілкуванні, труднощі у встановленні контактів. Менше проявляються простота, природність; прямолинійність (інколи — безтактність); брак гнуч-

кості в поведінці, нечутливість до нюансів спілкування і змін ситуації; недисциплінованість; схильність до конфліктів, амбітність, самозадоволення.

Фактор O (спокій — тривожність) свідчить про те, як у людини проявляються спокій, внутрішня розслабленість; безтурботність, відчуття безпеки; самовпевненість, задоволеність собою, нечутливість до критики, докорів; життєрадісність, оптимістичність. Менш характерні тривожність, внутрішня напруженість; схильність до драматизації, очікування неприємностей, передчуття небезпеки; невпевненість у собі; схильність до самовинувачення, вразливості, чутливості до звинувачень, особливо у сфері спілкування; невеселість; обов'язковість, відповідальність; боязнь зробити помилку, страх покарання.

Фактор Q1 (радикалізм — консерватизм) охоплює боязнь нового, орієнтацію на стереотипи; несамостійність у виборі рішень, визнання авторитетів; високу чутливість до невдач, помилок. Менше проявляються гнучкість мислення, пошук нових шляхів рішення, уміння узагальнювати й аналізувати; схильність до експериментування; самостійність у вирішенні проблем, постановці завдання; відповідальність за результат; спокійне ставлення до помилок, невдач експерименту.

Фактор Q2 (самостійність — навіюваність) презентує несамостійність, залежність поведінки від групових цінностей і норм; виражену потребу в соціальному схваленні та прийнятті.

Фактор Q3 (дисциплінованість — спонтанність) вказує на постійний самоконтроль; наполегливість у досягненні мети, подолання перешкод на шляху до мети за рахунок вольових зусиль; уміння планувати свій час і порядок дій; реалістичне ставлення до себе і своїх можливостей. Менше виявляється низький самоконтроль; вольові зусилля епізодичні; схильність легко уступати зовнішнім перешкодам і внутрішньому опору на шляху до мети; невміння організувати свій час і порядок виконання справ.

Фактор Q4 (спокійність — напруженість) характеризує внутрішню розслабленість, задоволеність потреб, зокрема фізіологічних; схильність сприймати перешкоди на шляху до досягнення мети як переборні; успішність у напруженій роботі, що вимагає зосередження уваги. Менше проявляються надмірна внутрішня напруженість, невміння розслаблятися; відчуття незадоволеності потреб, особливо фізіологічних; відчуття неможливості переборювати перешкоди на шляху до досягнення мети; помилки в роботі, що вимагає високої концентрації уваги, зосередженості.

Високі показники за фактором МД (брехливість — правдивість) свідчать про правдивість досліджуваного, низькі — про брехливість (підстава піддати сумніву достовірність отриманих результатів).

Інтерпретація результатів дослідження за Кеттелом дає змогу отримати лише додаткову й умовну психодіагностичну інформацію. Так, інформація за фактором В ґрунтується на обмеженій базі завдань. Попереднє або випадкове ознайомлення з такими завданнями може повністю спотворити оцінку. Відомості за фактором Е не завжди свідчать, наприклад, про негативну в особистісному плані підкорюваність, інколи можуть характеризувати скромність або тимчасовий стан депресії. Такі самі риси або стан може характеризувати «несміливість» за фактором Н. Гнучкість за фактором N має ознаки пристосованості тощо.

Отримані значення кожного фактора переводять у стени (стандартні одиниці) за допомогою таблиць. З отриманих показників за всіма 16 факторами будують профіль особистості (рис. 4.1). При інтерпретації заслуговують на увагу насамперед піки профілю, тобто найнижчі і найвищі значення факторів у профілі, особливо ті показники, які в негативному полюсі знаходяться в межах від 1 до 3 стенів, а в позитивному — від 8 до 10. Дані аналізують взаємозв'язки сукупності факторів у таких блоках: інтелектуальні особливості: (В, М, Q1); емоційно-вольові особливості (С, G, I, O, Q3, Q4); комунікативні властивості і особливості міжособистісної взаємодії (А, Н, F, E, Q2, N, L).

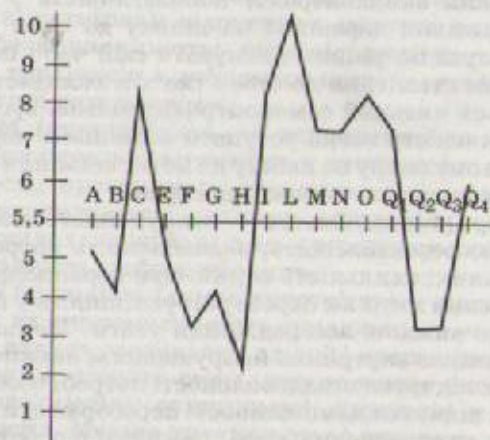


Рис. 4.1. Побудова «Профілю особистості»

Підхід Р.-Б. Кеттела ґрунтується на використанні точних емпіричних методів дослідження. Він розглядав особистість як складну і диференційовану систему рис, у якій мотивація переважно залежить від підсистеми динамічних рис. Основними вчений вважав відмінності між поверховими і вихідними (домінуючими) рисами.

Внесок Г.-Ю. Айзенка у розвиток психодіагностики особистості

Багато психологів вважає Г.-Ю. Айзенка основним послідовником К.-Г. Юнга, оскільки центральним поняттям структури особистості, за Айзенком, теж є екстраверсія — інтроверсія, а базові фактори він називав типами. Однак за способом отримання і психологічним змістом вони є швидше рисами, ніж типами. Екстраверсія — інтроверсія, в контексті теорії Айзенка, включає переважно комунікативну складову, позначаючи або потяг до людей і здатність легко вступати з ними в контакт, або труднощі у спілкуванні.

Будучи переконаним у тому, що для опису варіативності людської поведінки не слід використовувати більше трьох суперрис, Айзенк виокремив спочатку незалежні один від одного два основні фактори особистості: Е (екстраверсію — інтроверсію) і N (нейротизм — емоційну стабільність), які, поєднуючись, сприяють створенню чотирьох типів особистості (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Типи поєднання екстраверсії і нейротизму (за Айзенком)

	Стабільний	Нейротичний
Інтроверт	Спокійний, урівноважений, надійний, контрольований, миролюбний, уважний, дбайливий, пасивний	Легко піддається змінам настрою, тривожний, ригідний, розсудливий, песимістичний, замкнутий, нетовариський, тихий
Екстраверт	Лідер, безтурботний, поступливий, веселий, чуйний, балакучий, доброзичливий, товариський	Вразливий, неспокійний, агресивний, збудливий, нестійкий, імпульсивний, оптимістичний, активний

Г.-Ю. Айзенк вважав ці риси реальними параметрами, що характеризують особистість. Він знаходив ті самі риси

і в інших питальниках (Кеттел, ММРІ). Від п'ятифакторної моделі Айзенк відмовився через нетеоретичний характер представлених у ній параметрів особистості. Надалі Г.-Ю. Айзенк додав ще один фактор Р (психотизм — сила Супер-Его), передбачивши широку варіативність проявів особистості у межах кожного фактора (тому виокремлював типи, а свої базові вимірювання називав біологічними диспозиціями особистості). Наприклад, фактор «психотизм» як компонент другого рівня охоплює агресивність, емоційну холодність, егоцентризм, імпульсивність, а як компонент третього рівня — асоціальність, неемпатійність, креативність, нерозсудливість. Базовий фактор домінує у людини і визначає її типологічні особливості.

Наявність трьох факторів підтверджували дослідження в різних країнах, тому Айзенк намагався визначити їх нейрофізіологічні основи. Так, фактор Е тісно пов'язаний з рівнем кіркової активації. Інтроверти, будучи високозбудливими, уникають сильної стимуляції, а екстраверти, навпаки, прагнуть до ситуацій, що породжують додаткову стимуляцію. Відмінності за фактором N відображають силу реакції автономної нервової системи на стимули. Особливо помітний вплив лімбічної системи, що визначає мотивацію і вираження емоцій. Айзенк висунув гіпотезу про зв'язок фактора Р із системою, що продукує андрогени.

Для діагування структури особистості за Айзенком існує стандартизований питальник, використання якого в близнюкових дослідженнях свідчить про важливий внесок генотипових факторів у мінливість екстраверсії — інтроверсії; генетична обумовленість нейротизму поки що переконливо не доведена, а вплив внутрішарних відносин на всі особистісні прояви значний.

Г.-Ю. Айзенк намагався глибше пояснити відмінності між людьми. Деякі з них можуть бути спричинені процесами соціалізації. Генетичні особливості взаємодіють із середовищем. Вони пояснюють, наприклад, те, що в інтровертів легше виробляються умовні рефлекси, ніж у екстравертів. Спостережувані відмінності між інтровертами і екстравертами, за Айзенком, біологічно обумовлені. Аргументом на користь цієї точки зору є, зокрема, легкість умовних рефлексів у інтровертів. Екстраверту подобаються збудження, спонтанні дії, йому легко в компанії, він життєрадісний, самовпевнений, легко дає собі волю, однак йому бракує ретельності і сумлінності. Інтроверт — спокійний, тихий, відчужений від усіх, окрім близьких людей, любить порядок, систематичний. Ця відмінність, на думку

Айзенка, біологічно обумовлена, як і нейротизм. Нейротична людина чутлива, її легко образити, вона частіше скаржиться на соматичні порушення (головний біль і безсоння), виявляє внутрішнє хвилювання, тривогу, сум. Айзенк вважав, що біологічні основи цих явищ потрібно шукати в лімбічній системі і гіпоталамусі. Психотизм порівняно з іншими факторами відзначається низькою здатністю людини до адаптації. Особистість із високими показниками за цією шкалою описує себе як нечутливу, неемпатійну, вона агресивна, не бачить небезпеки, любить незвичайні ситуації.

Жінки і чоловіки різняться за фактором психотизму. Статеві відмінності зумовлені балансом між андрогенними й естрогенними гормонами. Дослідження Айзенка включає збирання експериментальних даних, наприклад, під час оцінювання відмінностей щодо збудливості нервової системи і виявлення кореляцій при факторному аналізі даних, одержаних за допомогою опитувальників. Айзенк стверджував, що індивідуальні відмінності мають біологічну основу, рекомендував психологам читати праці неврологів і біохіміків.

Праці Айзенка пов'язані з діагностикою міжіндивідуальних відмінностей. Інтроверсію — екстраверсію, нейротизм, психотизм вивчали З. Фройд, К.-Г. Юнг, однак саме Айзенк створив питальники, які допомагають виявляти ці конструкції і здійснювати факторний аналіз даних, отриманих на великих вибірках. Питальники також використовують клініцисти, оскільки поєднання показників за трьома факторами виявляють патології (психопатію, зловживання алкоголем, наркотиками).

Теорію Айзенка критикували з різних позицій, зокрема заперечували біологічні основи особистості, вважали теорію такою, що не відповідає сучасному розумінню особистості як динамічної інстанції, здатної формувати свою ідентичність, переробляючи потік інформації. Однак ця теорія виявилася плідною для розроблення питальників, для яких характерна внутрішня узгодженість завдань за методикою і показниками ретестової надійності.

Г.-Ю. Айзенк неодноразово зауважував, що його дослідження детерміновані недосконалістю психіатричних діагнозів. На його думку, традиційну класифікацію психічних захворювань повинна замінити система вимірів, у якій представлено найважливіші характеристики особистості. Психічні розлади він розумів як продовження індивідуальних відмінностей, що спостерігаються в нормаль-

них людей. Вивчення робіт К.-Г. Юнга, Р. Вудвортса, І. Павлова, Є. Кречмера та інших психологів, психіатрів і фізіологів дало змогу припустити існування трьох базисних вимірів особистості: нейротизму, екстраверсії — інтроверсії і психотизму. Розроблені Айзенком зі співробітниками особистісні питальники реалізують типологічний підхід до вивчення особистості.

Нейротизм (емоційна нестійкість) є сукупністю психічних виявів (континуумом) від нормальної афективної стабільності до її вираженої лабільності. Він не тотожний неврозу, однак в осіб з високими показниками за цією шкалою в несприятливих ситуаціях, наприклад стресових, може розвинутися невроз. Нейротична особистість характеризується неадекватно сильними реакціями на стимули, що її провокують.

Запозичивши в К.-Г. Юнга поняття «екстраверсія», «інтроверсія», Г.-Ю. Айзенк наповнює їх іншим змістом. У К.-Г. Юнга — це різні за спрямованістю типи лібідо, у Г.-Ю. Айзенка — комплекси скорельованих між собою рис. За Г.-Ю. Айзенком, високі показники з екстраверсії і нейротизму підтверджують психіатричний діагноз істерії, а високі показники з інтроверсії і нейротизму — стан тривоги або реактивної депресії. Вимірювання екстраверсії — інтроверсії і нейротизму, якими оперував Г.-Ю. Айзенк, Р.-Б. Кеттел розглядав як фактори другого порядку.

Психотизм, як і нейротизм, континуальний (норма — психотизм). Високі показники за цією шкалою можуть свідчити про схильність до психотичних відхилень.

Психотичну особистість (не патологічну) Г.-Ю. Айзенк характеризує як егоїстичну, безпристрасну, неконтактну. У дослідженнях він зосередився на збиранні експериментальних даних, що підтверджують універсальність запропонованих ним вимірів особистості. Для цього залучають факторний аналіз результатів численних і різномірних тестів (методик), з допомогою яких обстежують критеріальні групи. Спочатку на основі ознак, що диференціюють здорових людей і хворих на невроз, виокремлювали фактори нейротизму, пізніше — екстраверсії — інтроверсії, які Г.-Ю. Айзенк тривалий час намагався пояснити фізіологією, використовуючи положення теорії І. Павлова. Нині у такий спосіб пояснюють фактор психотизму.

Перший питальник Г.-Ю. Айзенка — «Моудслейський медичний питальник (MMQ)» — було створено у 1947 р. Він призначений для діагностування нейротизму і складається із 40 тверджень: «так» і «ні». Ці твердження було

відібрано з відомих питальників з огляду на клінічні описи невротичних розладів. MMQ стандартизований на матеріалі обстеження двох груп: невротиків (1 тис. осіб) і здорових людей (1 тис. осіб). Середня кількість відповідей, що збігаються з «ключем», у здорових осіб становила 9,98, невротиків — 20,01. Аналіз відповідей, отриманих за кожним твердженням MMQ (за обліку відмінностей у психіатричних діагнозах), довів, що з допомогою питальника можна диференціювати два типи невротичних розладів — істеричні і дистимічні. Виходячи з цього, Г.-Ю. Айзенк припустив, що відповіді на твердження MMQ дадуть змогу зробити висновок про позицію обстежуваного за шкалою екстраверсії — інтроверсії. Це започаткувало конструювання нового типу особистісного питальника. MMQ у психодіагностичних дослідженнях не застосовувли.

Після MMQ було розроблено «Моудслейський особистісний питальник» (MPI), опублікований у 1956 р. і призначений для діагностування нейротизму і екстраверсії — інтроверсії. MPI складається з 48 питань (по 24 на кожен вимір), на які обстежуваному потрібно відповісти «так» чи «ні». Було передбачено питання, на які важко відповісти (*?). За відповідь, що збігається з «ключем», давали 2 бали, за *? — 1 бал. MPI розробили відповідно до теоретичних уявлень Г.-Ю. Айзенка про екстраверсію — інтроверсію і нейротизм, з урахуванням даних, отриманих з допомогою першого питальника. Наприклад, були розроблені питання за шкалою екстраверсії — інтроверсії: «Чи схильні Ви діяти швидко, рішуче?», «Чи вважають Вас людиною жвавою, товариською?».

Створення MPI ініціювали дані про те, що шкали ратимії (безтурботності) і циклоїдної емоційності питальника Гілфорда — Мартіна (розробленого Дж.-П. Гілфордом зі співробітниками) диференціюють невротиків відповідно до теоретичних припущень Г.-Ю. Айзенка. Хворі на істерію за шкалою ратимії одержали більшу кількість балів, ніж особи з реактивною депресією і нав'язливими станами. У досліджених клінічних групах кількість балів за шкалою циклоїдної емоційності також була більшою, ніж у здорових.

Попередні дослідження провели з допомогою комплексу з 261 питання (запозичені із різних питальників). За результатами, отриманими за шкалою ратимії і циклоїдної емоційності, сформувавши (окремо серед чоловіків і жінок) дві групи. Потім їх поділили на групи з високими і низькими показниками. Використовуючи критерій χ^2 ,

проаналізували відповіді на кожне питання, одержали дві групи питань, відповіді на які різнилися найбільше. На їх основі побудували дві шкали: екстраверсії — інтроверсії і нейротизму (по 24 питання). З допомогою визначених раніше «ключів» порівняли результати вихідних груп. Для деяких питань розраховували коефіцієнти інтеркореляції, щодо яких потім здійснили факторний аналіз. Два виділені фактори відповідали спочатку припущеним: екстраверсії — інтроверсії і нейротизму.

Коефіцієнт надійності MPI, визначений шляхом розщеплення, для шкали нейротизму становив 0,85—0,9, шкали екстраверсії — інтроверсії — 0,75—0,85, коефіцієнти надійності ретестової — 0,83 і 0,81 відповідно. Валідність обох шкал MPI встановлювали способами, які багато дослідників визнали методично неспроможними. Коефіцієнт кореляції між шкалами екстраверсії — інтроверсії і нейротизму становив 0,15—0,4, що суперечить вихідному положенню Г.-Ю. Айзенка про незалежність цих вимірів від особистості. Розроблено скорочений варіант MPI з 12 питань. Коефіцієнти кореляції з повним питальником становлять за шкалою нейротизму 0,86, за шкалою екстраверсії — інтроверсії — 0,87.

Практичне використання MPI довело значні розбіжності між отриманими даними і теоретичними прогнозами автора (особливо у клінічних групах). Г.-Ю. Айзенк не зміг спростувати висловлені зауваження, однак, незважаючи на критику, MPI довго застосовували в зарубіжних психодіагностичних дослідженнях. Надалі Айзенк і його послідовники аналізували складові екстраверсії — інтроверсії і нейротизму як базисні особистісні виміри, розробили «Особистісний питальник Айзенка (EPI)», 1963). Він складається із 48 питань, призначених для діагностування екстраверсії — інтроверсії і нейротизму, а також 9 питань, що становлять «шкалу неправди», за якою визначають тенденцію обстежуваного подати себе кращим, ніж є насправді. Відповіді, що збігаються з «ключем», оцінюють 1 балом («так» чи «ні»). Розроблено дві еквівалентні форми питальника — А і Б.

У процесі розроблення EPI було обстежено 30 тис. осіб: екстравертів та інтровертів, нейротиків та емоційно врівноважених. На основі отриманих даних визначили дискримінативну можливість кожного питання; встановили, що екстраверсія є чинником вищого порядку, отже, у питаннях повинні бути однаково представлені фактори нижчого

порядку, насамперед виділені Г.-Ю. Айзенком компоненти екстраверсії — імпульсивність і товариськість.

Коефіцієнти надійності ретестової EPI для фактора екстраверсії — інтроверсії становлять 0,82—0,85, нейротизму — 0,81—0,84, надійності методом розщеплення — 0,74—0,91. Висновки зарубіжних психологів про валідність EPI суперечливі. У цьому питальнику змінилося значення коефіцієнта в інтеркореляції між шкалами (від +0,12 до -0,16), що відповідало теоретичним припущенням Г.-Ю. Айзенка. Запропоновано скорочений варіант EPI, що складається з 12 питань. Показники кореляції з повним варіантом за шкалою екстраверсії — інтроверсії — 0,81, нейротизму — 0,79. Створено варіанти EPI для обстеження дітей і підлітків. Питальник широко використовують у вітчизняних дослідженнях, однак адаптація цієї методики не завершена.

У 1969 р. Г.-Ю. Айзенк і С. Айзенк опублікували новий питальник — «Особистісний запитальник Айзенка» (EPQ), призначений для діагностування нейротизму, екстраверсії — інтроверсії і психотизму. Як і EPI, він містив «шкалу неправди». Питальник складався з 90 питань (за шкалою нейротизму — 23, екстраверсії — інтроверсії — 21, психотизму — 25, «неправди» — 21). Однак зазвичай використовують варіант із 101 питання (з них 11 питань — «буферні», відповіді на які не враховують). За шкалою психотизму пропонують питання: «Чи будете Ви вживати наркотичні препарати, здатні зробити непередбачений чи небезпечний вплив?», «Чи відчуваєте Ви жаль до тварини, що потрапила в пастку?».

Валідність особистісного виміру «психотизм» визначали через пошук його експериментальних корелятив, порівняння результатів різних груп здорових і хворих. Отримані дані піддавали сумніву. Коефіцієнти ретестової надійності (місячний інтервал) питальника в різних групах за шкалою психотизму становлять 0,51—0,86, екстраверсії — інтроверсії — 0,8—0,92, нейротизму — 0,74—0,92, «неправди» — 0,61—0,9. Розроблено варіант питальника для обстеження дітей і підлітків (від 7 до 15 років).

Багато дослідників аргументовано доводить, що запровадження особистісного виміру психотизму не має наукового обґрунтування, експериментальні дані суперечливі, а використання шкали психотизму на практиці може сприяти появі помилкових діагностичних орієнтирів.

Перевагою опитувальників Айзенка є простота процедури проведення та інтерпретації даних, можливість охо-

пити з їх допомогою широкий спектр соціально-психологічних умов життя і особливостей особистості досліджуваного. Водночас з огляду на великий набір наявних опитувальних методів слід обережно підбирати їх для проведення обстеження. Потрібно чітко формулювати мету і завдання дослідження для знаходження найадекватніших діагностичних прийомів.

Тест MMPI як діагностичний інструмент вивчення особистості

Тест MMPI, багатофакторний опитувальник особистості, розроблений американськими психологами С. Хатуей та Дж. Мак-Кінлі у 1940 р. в межах теорії рис особистості, призначений для дослідження індивідуально-психологічних особливостей особистості, типових способів поведінки і змісту переживань у значущих ситуаціях, адаптивних і компенсаторних можливостей в умовах стресу. Тест стимулював розроблення різноманітних його модифікацій і версій. Він потребував адаптації і стандартизації відповідно до соціокультурних особливостей досліджуваної спільноти, тому згодом було розроблено кілька його варіантів російською мовою: адаптація і модифікація опитувальника MMPI лабораторією медичної психології Ленінградського науково-дослідного психоневрологічного інституту ім. В. Бехтерева (1974), варіант Ф. Верезіна і М. Мирошникова (1969, 1976), розробка MMPI, здійснена Л. Собчик (1971), — «Стандартизований метод дослідження особистості» (СМДО). Іноді для дослідження використовують лише одну зі шкал опитувальника MMPI. Це дає змогу скоротити дослідження і спрямувати його на певний аспект (за втрати загальної оцінки особистості обстежуваного). Прикладом є використання особистісної шкали проявів тривоги.

Неодноразово вчені пропонували скорочені варіанти питальника. Один із найвідоміших — «Опитувальник Mini—Mult», що складається із 71 твердження, відбраного на основі факторного аналізу. Російською мовою тест адаптований В. Зайцевим (1981). Ця методика теж відома під назвою СМДО, її використовують у різних галузях клінічної і профілактичної медицини.

«Опитувальник Mini—Mult» і MMPI різняться не лише певною кількістю завдань з однієї і тієї самої шкали, а й відмінностями в діагностичній цінності тверджень, вклю-

чених у ці питальники. Запропонована В. Зайцевим методика СМДО, окрім інших суттєвих відмінностей, має власний стандарт, що дає змогу визначити показники тестування в Т-балах на основі розподілу відповідей досліджуваних на твердження. Це виключає ситуацію, за якої результати тестування, отримані з допомогою одного набору тверджень (Mini—Mult), суттєво екстраполюються у показник, що стосується іншого набору тверджень (MMPI). Тому В. Зайцев вважає некоректним ототожнення СМДО з Mini—Mult.

У 1989 р. опитувальник MMPI був перероблений і опублікований під назвою MMPI-2 (Дж. Бучер, В. Далстром, Дж. Грехем, А. Телліджен і Б. Кеммер) у звичайній та комп'ютерній версіях. Нова його редакція містить 567 тверджень, з яких 394 взяті з попереднього варіанта, 66 модифіковані і 107 розроблені заново. MMPI-2 містить 3 контрольні шкали і 10 клінічних шкал (твердження 1—370). Нові шкали розробили спеціально для MMPI-2. З їх допомогою оцінюють такі властивості, як тривожність (1), схильність до страхів (2), обесняність (3), депресивність (4), турбота про адорів'я (5), химерність, неординарність мислення (6), гнівливість (7), цинічність (8), схильність до антисоціальних вчинків (9), близькість типу А особистості (10), низька самооцінка (11), сімейні проблеми (12), соціальний дискомфорт (13), перешкоди в роботі (14), негативні індикатори для лікування (15). MMPI-2 містить і 3 нові контрольні шкали (Fb, VRIN і TRIN). Перша шкала складається з рідкопідтверджуваних положень. Друга і третя — шкали несумісності відповідей, за допомогою яких оцінюють ступінь вираженості в обстежуваного тенденції відповідати в суперечливій манері. Нові нормативні дані ґрунтуються на вибірці, що складається з 1138 чоловіків і 1462 жінок віком від 18 до 84 років. Також розроблений варіант для обстеження осіб молодших 18 років — MMPI-A. Українською мовою тест MMPI-2 в Україні не видавали.

Методика MMPI є однією з найчастіше використовуваних. Спочатку її створювали для оцінювання в умовах психіатричного обстеження іпохондрії, депресії, істероїдних змін, психопатичних відхилень, мужності/жіночності, параної, психастенії, шизофренії і маніакальних станів. Пізніше до неї додали показники соціальної інтроверсії і чотири шкали для валідації. Тож за MMPI можна інтерпретувати багато патернів (конфігурацію) показників.

Після оброблення отриманих за всіма шкалами результатів і переведення цих показників із «сирих» балів у стандартизовані T-бали зображують профіль, який характеризує структуру особистісних особливостей, вираження різних тенденцій або симптомів.

При інтерпретації результатів враховують окремі піки на профілі, його висоту, домінування лівої (невротичної) або правої (психотичної) частини, поєднання показників за певними шкалами.

Умовна норма профілю особистості за ММРІ перебуває в межах 30—70 T-балів. Середні дані за нормативною групою відповідають 50 T-балам. Деякі вчені розглядають показники, розташовані між 60 і 70 T-балами, як вияв особистісної акцентуації (Ф. Березін та ін.).

Часто для отримання інформації про конструктивну валидність особистісні питальники піддають факторному аналізу за типом дослідження «простої структури» Терстоуна. Це дослідження спрямоване на виявлення незалежних шкал. Профіль будують на основі показників за цими незалежними особистісними рисами. Індивідуальний профіль можна порівняти із середніми груповими нормами. Іноді пояснення профілів ускладнюють відмінності між двома шкальними показниками. Відмінність показників зменшує надійність, а значення показника за одним фактором має різне пояснення залежно від результату за іншим. Така форма інтерпретації неприйнятна, поки не підтверджена емпіричним доказом. Те саме стосується валидності інтерпретації, яку надає психолог, прагнучи пояснити патерн у профілі досліджуваного. Отже, профіль слід інтерпретувати як просту структуру, інші форми інтерпретації вимагають нового дослідження.

Профіль оцінюють як ціле, а не сукупність незалежних шкал. Результати, отримані за однією зі шкал, не можна оцінювати ізольовано від результатів за іншими шкалами. Особливе значення має відношення рівня профілю на кожній шкалі до середнього рівня і до сусідніх шкал. Профіль характеризує особливості особистості, психічний стан у момент тестування, відображаючи наявні психологічні установки на обстеження, іноді — прагнення виглядати перед експериментом якомога краще. Результати обстеження можуть залежати від попереднього ознайомлення з описом тесту.

Деякі клінічні шкали, створені на основі обстеження контингенту психічно хворих, не підтверджують результатів, отриманих при обстеженні психічно здорових або

людей, які перебувають на межі нервово-психічних розладів. Тому було розроблено психологічні позначення шкал.

Низькорозташований профіль особистості найчастіше спостерігають при спробі обстежуваного зарекомендувати себе кращим, ніж він є насправді. Часто йому відповідають високі показники за шкалами «брехні» та корекції. Деякі хворі демонструють профіль, що є варіантом норми, хоча клініка свідчить про психічні розлади. Наприклад, у хворих на шизофренію у стадії вираження психічного дефекту цей профіль свідчить про яскраво виявлену емоційну площинність.

Важливе значення має нахил профілю. Позитивний нахил, тобто наявність високих показників за шкалами психотичної тетради (4, 6, 8 і 9), є ознакою психотичного стану (порушення контактів із дійсністю, дезорієнтованість, розгубленість). Негативний нахил, тобто переважання високих показників за шкалами невротичної тріади (1, 2 і 3), за наявності загального високого підйому всього профілю вказує на гострі афективні порушення. ММРІ не дає нозологічно-діагностичної оцінки. Профіль особистості, одержуваний при дослідженні з допомогою цієї методики, характеризує лише особливості особистості у момент дослідження. Проте отримана при такому дослідженні характеристика особистісних властивостей хворого доповнює картину патопсихологічного реєстр-синдрому. Так, код, що характеризується піднесенням показників за шкалами 6 і 8 (параноїдне мислення), спостерігали не тільки при параноїдальній шизофренії, а й при інших маревних психозах, зокрема при скроневій епілепсії, що протікає з хронічним маревним (шизоформним) синдромом. Одержувані за допомогою ММРІ дані слід постійно зіставляти з клінічною симптоматикою, матеріалами спостереження патопсихолога щодо особливостей виконання обстежуваним завдань за методиками, спрямованими на дослідження пізнавальної діяльності, з результатами дослідження з допомогою інших особистісних методик.

Основою ММРІ є 3 оцінні і 10 базисних (клінічних) шкал.

Оцінні шкали (І, Г, К). Вони призначені для з'ясування ставлення досліджуваного до тестування, одержання даних про вірогідність результатів дослідження, матеріалу для корекції клінічних шкал. Ці шкали містять також відомості про особистість обстежуваного.

У шкалі І є 15 тверджень, прийняття яких обстежуваним може свідчити про його нещирість, прагнення показати себе кращим, ніж насправді. Водночас безумовне прийняття усіх чи більшості цих тверджень зазвичай є ознакою недостатньої критичності розуму. Найвищі 70—80 Т-балів за шкалою дає підставу для сумнівів щодо вірогідності отриманого профілю: якщо результат більший за 80 Т-балів — він недостовірний. Іноді роблять висновок про доцільність подальшого поглибленого обстеження.

Шкала Г містить 64 твердження, які людина, що не зазнає значних невдач, найчастіше відкидає. Найвищі 70—80 Т-балів за шкалою Г викликає сумнів щодо вірогідності отриманого профілю, якщо Т-балів більше 80 — результат вважають недійсним або необхідне подальше поглиблене обстеження (виявлення патології, психічних розладів). Високі показники рівня профілю за шкалою Г можуть свідчити про підвищену тривожність, пошук співчуття у зв'язку з передбачуваною недугою, про шизоїдний характер, труднощі досліджуваного в міжособистісних контактах, схильність до неупорядкованої поведінки. Іноді це вказує на потребу самовираження молоді людини з невисокою критичністю мислення, некомфортністю поглядів і схильністю до конфліктної поведінки.

Помірне підвищення показників шкали Г нерідко пов'язане із внутрішньою напруженістю, невдоволенням ситуацією, малоадекватною активністю. Низькі показники цієї шкали здебільшого відображають варіант норми.

Шкала К складається з 30 тверджень, що інформують про прагнення обстежуваного приховати або пом'якшити можливе несприятливе враження про себе чи характеризують надмірно відвертих осіб. За її результатами вносять корективи у базисні шкали — додають визначену кількість «сирих» балів (у відсотках від їх кількості у шкалі К): до 1 шкали — 50%; до 4 — 40%; до 7 — 100%; до 8 — 100%; до 9 — 20%. Особи з високими показниками за шкалою К зазвичай комфортні. Вони будують свою поведінку з огляду на ситуацію, прийняття або неприйняття оточення, прагнуть уникати конфліктів, утримуються від критики, можуть виявляти занепокоєння, що їх неправильно розуміють, погано до них ставляться. Помірне підвищення профілю за шкалою К може свідчити про товариськість, доброзичливість, уміння знаходити правильну лінію поведінки, схильність до швидкої соціальної адаптації. Дуже низький рівень профілю за шкалою К інколи вказує на

схильність до перебільшення складності міжособистісних конфліктів, скептицизму.

Шкали Г і К призначені для вимірювання частково протилежних тенденцій самовираження, тому різниця між їх кількісними показниками характеризує установки обстежуваного в момент тестування і відображає ступінь вірогідності результатів. Середні показники індексу дорівнюють 7—18. Вважають, що при достовірних результатах різниця показників шкал Г і К у чоловіків не повинна перевищувати — 18 + 4, у жінок — 23 + 7 (за умови, що жодна з оцінних шкал не перевищує 70 Т-балів). Зниження величини індексу і перехід на плюсові значення може свідчити про прагнення поліпшити враження про себе, щось приховати. Високий індекс (більший 10—12) може вказувати на прагнення наголосити на своїх життєвих труднощах, викликати співчуття.

Базисні (клінічні) шкали. Їх формують шляхом зіставлення найтипівіших відповідей, отриманих від хворих і здорових людей. Назву кожної шкали визначали за характером психопатологічних ознак осіб досліджуваної групи, що протиставляються варіанту норми. Однак виявлені ознаки недуги не є підставою для висновку про наявність параної чи шизофренії. Обстежуваний міг не зрозуміти змісту питань-тверджень (іноді через низьку логічність мислення), виявити неуважність, шукати соціально вигідні відповіді (особливо якщо високий рівень відповідної точки профілю базисних шкал збігається з високим профілем шкал Г і К); мати негативний функціональний стан, зумовлений різними причинами; проявити бешкетництво чи бажання видатися оригінальним тощо. При обстеженні здорових людей такі випадки поширені. Для уточнення особливостей досліджуваного, реалізації індивідуального підходу доцільними можуть бути поглиблене обстеження і консультація з досвідченим клінічним психологом чи психіатром.

Перша базисна шкала (шкала іпохондрії) налічує 33 твердження. З її допомогою виявляють увагу до стану свого здоров'я, необґрунтовану тривогу з приводу соматичних захворювань, що знижує рівень активності та міжособистісних стосунків. Високий рівень профілю за цією шкалою може свідчити про зацікнення суб'єкта на власних соматичних процесах, його песимістичні прогнози щодо особистого життя, недостатню здатність контролювати свої емоції. Іноді це виражає підсвідоме відчуття прихованої соматичної патології, що розвивається, а в спортсменів —

захисну реакцію при перетренуванні. Високе значення шкали нерідко свідчить про підвищену тривожність, емоційність.

Другу базисну шкалу (шкалу депресії) формують 60 тверджень. Ця шкала характеризує загострене почуття дискомфорту, тривоги як суб'єктивного відчуття порушеної психовегетативної рівноваги (у спортсменів — сильного перетренування), болісно негативної самооцінки свого стану, перспектив, прихованих суїцидних намірів. Її показники можуть варіювати від панічного настрою у здорової людини до важкої депресії з психомоторною загальмованістю хворих у депресивній фазі маніакально-депресивного психозу. Ізольоване підвищення профілю на 2 шкалі свідчить про розвиток стану тривоги (внутрішнього відчуття невизначеної загрози, неблагополуччя, дифузійного побоювання несприятливої події, суть якої незрозуміла, тривожного очікування). Дуже високі показники шкали іноді демонструють почуття страху, у важких випадках — підсвідоме відчуття невідворотності катастрофи, що насувається. Поєднання високого профілю за 2 шкалою з високими показниками на 7 і 6 шкалах і його різким зниженням на 9 свідчить про перехід тривоги у депресію з характерними для неї зниженням рівня спонукань, активності, втратою інтересів, відчуттям байдужості, ускладненням міжособистісних зв'язків.

Обстежувані у стані тривоги, для яких характерне підвищення переважно показників 2 шкали, відзначаються зазвичай зовнішньою песимістичністю, замкнутістю, сором'язливістю, прагненням уникати контактів, самозаглибленням. Вони нерідко мають затамовану сильну потребу в контактах, привертанні до себе уваги, в допомозі, бояться розчарування. Для них характерні інтрапунітивні реакції (психологічні «реакції всередину»), аутоагресія (неадекватне почуття провини, спрямований на себе гнів).

Показники депресії відображають настрої, пов'язані з втратою інтересу до навколишнього світу і спілкування, невірою у сторонню допомогу, почуттям приреченості, суїцидальними думками. У спортсменів це виявляється у втраті інтересу до тренувань, змагань.

Третя базисна шкала (шкала істерії) містить 60 тверджень. З її допомогою характеризують неадекватну екстравертованість, незрілість при розв'язанні життєвих проблем, ускладнену соціальну адаптацію, небажання діяти згідно з нормами поведінки, схильність звертати на

себе увагу, виділятися, не маючи на те підстав, схильність до самолюбівання, артистичного вираження свого Я навіть у банальних ситуаціях. Вони іноді охоче розповідають про свої тяжкі захворювання, щоб показати свою винятковість. У людей цього типу збіднений внутрішній світ, їх переживання зорієнтовані на зовнішнього спостерігача. Їм важко спиратися на попередній досвід, оскільки внаслідок сильного емоційного порушення вони діють неадекватно. Іноді, прагнучи хоча б тимчасового визнання, такі особи можуть погіршувати психологічний клімат.

Поєднання піків на 3 шкалі і на шкалі К (особливо при зниженні профілю за шкалою Г) іноді свідчить про витончену демонстративність, що проявляється у пошуках визнання, декларуванні оптимізму, благополуччя, успіхів. Поєднання піку на 3 шкалі з піднесенням на 1 (за зниження показників 2 шкали) відображає прагнення виправдати невдачі, невідповідність високого рівня домагань досягнутим низьким результатам, намагання пояснити все з вигідних позицій (наприклад, зіслатися на хворобу). Поєднання піків на 3 і 2 шкалах може вказувати на наявність сильної тривоги, прагнення до підтримки і співчуття оточення, тиску на них з метою забезпечення уваги до себе.

Четверта базисна шкала (шкала психопатії) складається із 50 тверджень. Вона відображає незадоволення життям, суспільним становищем, дезадаптацію, внутрішню дисгармонію, зневагу до норм суспільної моралі, конфліктність. У клініці особистості з особливо вираженим профілем за четвертою шкалою оцінюють схильність до асоціальних вчинків. Їм властиві психопатичні риси характеру, що можуть виявлятися як в агресивних реакціях, у вчинках, так і в прагненні очорнити дійсність тощо. Асоціальна поведінка такого психопата може обмежуватися сім'єю, найближчим оточенням або набувати генералізованого характеру. Патології характеру іноді поєднуються з високою успішністю у вузькій діяльності (актори, спортсмени). Особистісні стосунки людей з піками за шкалою можуть відзначатися ситуативністю, нестійкими поверховими контактами без глибокої прихильності, неадекватності. Їм нерідко властиві невмотивована агресивність, асоціальна поведінка (розпуста, пияцтво). Як правило, свої вчинки такі особи виправдовують власною винятковістю. Якщо пік на шкалі поєднується з високими показниками на шкалах Г і К, у досліджуваних відзначають маскування асоціальних тенденцій. Збігання піків на 4 і 1 шкалах свідчить, що іпохондричні прояви досліджувані

використовують як засоби тиску на лікарів, родичів, адміністрацію для отримання переваг чи пояснення своєї асоціальної поведінки. Психотерапевтичні впливи при цьому малоефективні, тому що суб'єкт відчуває потребу у своїй хворобі як у способі тиску на оточення.

Поєднання піку на 4 шкалі з різким падінням профілю на 2 шкалі теж є підставою для несприятливого прогнозу, оскільки свідчить про відсутність тривоги за свої асоціальні вчинки.

Збігання піків на 4 і 3 шкалі типове для емоційно незрілих особистостей. Несприятливість цього поєднання визначає обставина, що схильність до асоціальних вчинків підкріплюється помилковою думкою про особливу увагу знайомих людей до їх особи. Їм здається, що близькі мислять їхніми категоріями.

П'ята базисна шкала (вираження чоловічих і жіночих інтересів) об'єднує 59 тверджень та інформує про властиві кожній статі інтереси. Чоловікам з піком на 5 шкалі властива підвищена увага до тонких проявів емоційного життя, чутливість, сентиментальність, вразливість, заперечення брутальності (жіночі риси). Жінкам з підвищеними показниками за цим профілем властива впевненість у собі, незалежність, заповзятливість, рішучість, схильність до чоловічих професій, зневага до «жіночих слабкостей».

Дуже низький профіль на 5 шкалі з піком на 4 профілі в чоловіків відображає прагнення демонструвати силу, іноді не зважаючи на соціальні норми. Таке поєднання профілів у жінок часто свідчить про внутрішній протест проти сформованих відносин і прагнення до агресії, конфліктів, перекладення провини на обставини і оточення.

Шоста базисна шкала (шкала параної) складається із 40 тверджень. З їх допомогою характеризують риси особистості, пов'язані з незадоволеною потребою, ригідністю мислення, недозволеною емоцією, починаючи від неприборканого прагнення до поставленої мети, стабільності психологічної установки (незважаючи ні на які аргументи), до патологічної ригідності афекту, хворобливої підозрливості, тенденції до утворення маревних надцинних ідей чи відносин. Високі показники 6 шкали свідчать, що прагнення, попри відсутність підкріплювальної ситуації, не згасає, а виникає за найнезвичніших обставин, навіть при впливі контраргументів. Фізіологічний механізм цих явищ пов'язаний зі зміцненням застійної домінанти, що посилюється і за позитивних, і за негативних впливів.

У патологічних випадках ригідний афект зміцнюється формуванням помилкової концепції, покликаної пояснити і виправдати свої дії, зі збереженням позитивного емоційного забарвлення власних мотивів. Цілі при цьому набувають характеру надцілей, можуть зміцнюватися різні маревні концепції. З огляду на можливу недовіру до експериментатора суб'єкт із параноїдальними ідеями може їх приховувати, і очікуваного піку на 6 шкалі не буде. Поєднання піків на 6 і 1 шкалах часто відображає системно сформульовану маревну концепцію про своє вигадане захворювання; на 6 і 2 шкалах свідчить про стан, близький до фрустрації, у зв'язку, наприклад, з дисгармонією; пік 6 і 4 шкал відображає асоціальні тенденції, зростання недоброзичливості до оточення; піки 6 і 5 шкал можуть відображати наполегливість. Однак доцільно мати надійну інформацію про змістовий аспект виявлених тенденцій.

Сьома базисна шкала (шкала психастенії) вміщує 47 тверджень. Вона спрямована переважно на виявлення таких психологічних станів: фобій (стійких необґрунтованих страхів, невмотивованих побоювань), нав'язливих думок і вчинків з постійною готовністю до виникнення тривожних реакцій. Однак з допомогою 7 шкали можна отримати інформацію і про деякі психологічні особливості. У клініці пік профілю за шкалою спостерігається у хворих з тривожнофобічним синдромом (страх смерті, висоти, обмеженого простору, самотності, гострих предметів тощо). Психастенічні реакції нерідко поєднуються з вираженою інтровертованістю (усі переживання усередині, приховані від оточення) і депресією або високою тривогою. Виявляються прагнення уникнути небезпеки, страх перед можливими помилками, обмежена активність у випадках, коли є хоча б невеликі сумніви в успіху.

У здорових людей високі показники за 7 шкалою свідчать про відносну слабкість збуджувального процесу, нерішучість, занепокоєння, напруженість, розгубленість при появі перешкод. Особливостями індивідуального стилю діяльності таких осіб є ретельне планування своїх дій, підготовка безпомилкових стандартизованих відповідей, ритуальна обмежувальна поведінка. В осіб з низьким рівнем профілю за цією шкалою можливі рішучість, гнучкість поведінки, низький рівень тривожності, готовність приймати сміливі рішення у складній обставині.

Восьма базисна шкала (шкала шизофренії) містить 78 тверджень. Вона призначена для виявлення неадекват-

ного мислення, спотвореного сприйняття оточення, втечі від реальності в неадекватний внутрішній світ суб'єкта. Усереднений профіль обстежених хворих на шизофренію здебільшого має пік на 8 шкалі за 86—90 Т-балів і вище. Іноді це поєднується з піками на 2, 4, 6 і 7 шкалах з перевагою піку на 8 шкалі. У хворих на шизофренію піки можуть поєднуватися інакше, що неможливо передбачити, не знаючи змісту неадекватних думок. Зовнішню інформацію ці хворі сприймають вибірково, зберігаючи лише те, що підкріплює обрану ними концепцію, побудовану на власних проєкціях, що замінює реальність.

У дослідженнях (В. Маришук, В. Євдокимов) високі показники на шкалі неодноразово виявили й у здорових осіб з дуже низькою критичністю мислення, оцінюваною за допомогою тесту Равена і тесту пояснення прислів'їв. Це свідчить про необхідність бути обережними у висновках щодо наявності патології на підставі тільки даних питальника.

Де'яту базисну шкалу (шкалу гіпоманії) формують 46 тверджень. З використанням її оцінюють стани від нормального оптимізму, життєлюбства до ейфоричної суперактивності і гіпобулічних (слабовольних) реакцій. За її даними можна судити про загальну активність обстежуваних осіб.

Щодо гіпоманіакального синдрому пік на 9 шкалі зазвичай відображає ейфоричний настрій, підвищену маломотивовану активність, схильність до побудови нереальних планів, поверховість інтересів і контактів. Усереднений профіль цієї групи переважно має пік на 9 шкалі, за помірного зниження — на 2, за різкого — на 0 шкалі.

За різко виражених піків на 9 шкалі може спостерігатися погіршення виконуваної діяльності у зв'язку із зайвою маломотивованою активністю на фоні недостатньої стриманості, емоційного порушення. Це відбувається інколи за механізмом емоційної напруженості у збудливій та гіпобулічній формах.

Здорові люди, які показали високі результати за 9 шкалою, радіють життю, не схильні до схематизму, мають реалістичне мислення, легко стають «душею компанії», швидко адаптуються до нових обставин і навіть прагнуть до них. У таких людей відносно висока рухливість основних нервових процесів, високі показники сили нервових процесів з переважанням збудження. Різке зниження профілю за цією шкалою переважно відображає розвиток депресивних тенденцій.

Нульова базисна шкала (шкала соціальної інтроверсії) містить 68 тверджень і призначена для оцінювання включеності в соціальне життя, прагнення до соціальних контактів чи ухиляння від них.

Особи з високим рівнем профілю за нульовою шкалою характеризуються замкнутістю, нетовариськістю, тривожністю, бояться складних конфліктних ситуацій. Призначення їх на керівні посади, пов'язані з управлінням і комунікативними діями, недоцільне. Зниження рівня шкали відображає прагнення до міжособистісних контактів, організаторської діяльності, суспільної активності. Однак, якщо профіль 0 шкали надто знижений (10—15 Т-балів), можна припускати, що надмірна кількість контактів зумовлює поверховість. Це слід враховувати при виборі кандидатів на керівні посади. Значення профілю за цією шкалою більше залежить від показників інших шкал. Наприклад, зниження рівня нульової шкали із зростанням його на шостій шкалі може бути пов'язане з тенденцією до самоствердження, домінування. Такі особи прагнуть нав'язувати свою волю, спричиняють порушення психологічного клімату і груп тощо.

Зниження соціальної інтроверсії може пов'язуватися з орієнтуванням на зовнішню оцінку, тоді одночасно зі зниженням профілю нульової зростають показники на 3 шкалі.

Різна інтерпретація профілів ймовірна і за інших поєднань шкал.

За допомогою ММРІ складають додаткові шкали для з'ясування особливостей інтелекту, уваги, ставлення до навколишніх людей, самооцінки, тенденцій до агресивності, схильності до цинізму, лідерства, ставлення до праці, змагання, конкуренції, і навпаки. Такі шкали можна створити шляхом аналізу питальника і систематизації наявних у ньому тверджень.

Основні типи профілів. Графічне зображення кількісних показників низки оцінних і клінічних шкал, що виражає структуру особистісних і психологічних особливостей обстежуваного, є профілем ММРІ. Оскільки профілі відображають особливості обстежуваних осіб, їх може бути дуже багато, але шляхом узагальнення і систематизації створено основні.

У нормі показники за всіма шкалами профілів наближені до 50 Т-балів (середня лінія), відхилення від середньої виражає ступінь характерологічних особливо-

стей або патологічних змін. За варіант норми умовно прийнято діапазон у 30—70 Т-балів.

«Лінійними» профілями є показники, що перебувають у межах 30—60 Т-балів, найчастіше це варіант норми. «Втоплений» профіль характеризується відносно низькими показниками — 30—40 Т-балів. Найчастіше він є результатом спроб дати неточні відповіді, щоб показати себе краще, ніж є насправді. «Пограничні» профілі у найвищих точках досягають 70—73 Т-балів, а інші шкали — не нижче 54 Т-балів. Такі профілі можуть передбачати різні функціональні стани, найчастіше без особливих відхилень. «Широкорозкиданий» профіль характеризується піднесенням однієї-двох шкал, а за іншими їх піднесення виражене менше, можливі одиничні відхилення чи особливості станів. «Шпильастим» профілем називають кілька окремих шкал, розташованих помітно вище від інших (переважно з перевищенням 70—80 Т-балів), що може виявитися показником будь-яких окремих відхилень станів. «Високорозміщений» профіль має багато піків, що значно перевищують 70 Т-балів. При цьому передбачається низка відхилень чи негативних станів. «Плаваючому» профілю властиве значне підвищення більшості шкал, що також може свідчити про різні відхилення. «Нахил» профілю показує ту його частину, що розташована вище. Так, профіль, який має підйом 1—3 шкал над іншими, характеризується невротичним (чи негативним) нахилом. Перевага підйому в правій частині профілю (4, 6, 8 і 9 шкали) дає підставу говорити про позитивну тенденцію. Профіль з безліччю піків без різких знижень за іншими шкалами називають «зубцювата пилка», він часто свідчить про негативні тенденції. «Опуклий» профіль має підвищення в центрі і зниження по краях, здебільшого відображаючи негативні показники. «Заглиблений» профіль піднімається на перших і останніх шкалах зі зниженням у центральній частині і теж, як правило, демонструє негативні показники.

Оброблення отриманих матеріалів. Спочатку експериментатор підраховує «сірі» бали за кожною шкалою, використовуючи відповідні «ключі». Отримані числа він записує в реєстраційний бланк у графі «сірих» балів у стовпчиках, що відповідають оброблюваним шкалам. Потім до результатів низьки шкал додає «сірі» бали за шкалою К; у 1 шкалу — 0,5 від суми «сірих» балів шкали К; у 4 — 0,5 від суми «сірих» балів шкали К; у 7 — додає всю суму балів шкали К; у 8 — додає всю суму балів шкали

К; у 9 — 0,2 від суми «сірих» балів шкали К. Усе це записує в реєстраційному бланку.

Одержані «сірі» бали переводить в умовні Т-бали, які записує у реєстраційний бланк (основний матеріал для наступної побудови профілю по різних таблицях для чоловіків і для жінок). Показники Т-балів він наносить на основний бланк побудови профілю, де проведені «критичні лінії» на 70—30 балів, будує профіль, аналізує та інтерпретує отримані результати. Інтерпретація буде змістовніша, якщо отримані дані зіставити з матеріалами спостереження за обстежуваними в їх діяльності, у навчанні, за поведінкою у побуті, стосунками із членами групи тощо. За необхідності варто проконсультуватися з клінічними психологами, з лікарем.

Процедура обстеження. Обстеження можна проводити або за допомогою набору карток із надрукованими на них питаннями (картки відкладають у коробочки, позначені «правильно», «неправильно», «не зрозумів») або проставлянням галочок на спеціальних бланках з номерами питань. Другий варіант дає змогу проводити одночасне обстеження групи досліджуваних, яким пропонують прочитати твердження у питальнику, і якщо вони згодні з ним, то поставити галочку зверху, якщо ні — знизу. Іноді питання твердження зачитує сам експериментатор із паузами тривалістю 15—20 с, але такий варіант менш доцільний, оскільки допускають більше помилок при записуванні.

Модель «Великої п'ятірки»

Наприкінці 80-х років ХХ ст. у межах лексичної моделі, що розвиває напрацювання Г. Олпорта, Р.-Б. Кеттела, Л.-Л. Терстоуна, було здійснено ще одну спробу обґрунтувати факторну теорію рис особистості. Основна її ідея полягає в тому, що всі суттєві психологічні і поведінкові відмінності обов'язково фіксують у мові, тому побутові і літературні висловлювання, що характеризують людську зовнішність, відображають системоутворювальне ядро особистості.

П'ятифакторна модель, або модель «Великої п'ятірки» (FFM), була підтверджена і психометричними дослідженнями. Виокремлені фактори мають високу конвергентну валідність, виявляються в різних підходах.

Ґрунтовну роботу щодо змісту «Великої п'ятірки» провели дослідники П. Коста та Р. Мак-Крей, Л. Голдберг,

В. Норман, які намагалися визначити найважливіші для людей риси.

Модель заснована на змінних, найширше представлених у мові. При цьому за основу було взято твердження, що «мовну особистість» формують:

- екстраверсія (втягнутість): товариськість, напористість або спокій, пасивність;
- доброзичливість (приємність): доброта, довіра, теплота або ворожість, егоїзм, недовіра;
- сумлінність (надійність): організованість, ґрунтовність, надійність або безтурботність, недбалість, ненадійність;
- емоційна стабільність: розслаблення, урівноваженість, стійкість або нейротизм — нервозність, пригніченість, дратівливість, невротизм;
- культурність, відкритість до досвіду: спонтанність, креативність або обмеженість, пересічність, вузькість інтересів.

Фактори «великої п'ятірки» у дослідженнях можуть позначати по-різному, однак загальний зміст моделі досить стабільний.

П'ятифакторна теорія рис особистості ґрунтується на таких постулатах:

- всі дорослі люди можуть бути охарактеризовані специфічною комбінацією особистісних рис, що впливають на думки, відчуття і поведінку (про індивідуальність);
- риси особистості, що вивчаються, є ендогенними базовими тенденціями (про походження);
- риси розвиваються в дитинстві, остаточно формуються в дорослому віці і зберігають свою незмінність у адаптованих суб'єктів (про розвиток);
- риси організовані ієрархічно, від вузьких і специфічних до широких, узагальнених диспозицій (про структуру).

Описані моделі близькі до теорії індивідуальності. Теорії рис є проміжними між типологічним та ідіографічним (клінічним) підходами до вивчення індивідуальності. Однак за її використання важко визначити співвідношення між собою різних характеристик без запровадження «вертикального» і «горизонтального» вимірів, які були основою ієрархії усередині системи особистості. Трактатування риси як ситуаційного стійкого вияву теж породжує сумніви. Однак це не забороняє вченим використовувати можливості виокремлення і прогнозування рис особистості.

Дослідження індивідуальних випадків

Психодіагностичні засоби переважно орієнтовані на оцінювання міжіндивідуальних відмінностей. Коефіцієнти надійності і валідності є оцінками параметрів популяції, вони не характеризують окремого індивіда.

Психологічна діагностика конкретної особистості викликає наукові суперечки. Однак вважають, що наука не повинна займатися поодинокими випадками. Попри те, існують емпіричні та об'єктивні процедури опису змін окремого індивіда і перевірки гіпотези про їх зв'язок з певними подіями.

Американський психолог Джордж-Александр Келлі (1905—1967), що вивчав клінічну психологію і психологію особистості, у пошуках об'єктивного способу оцінювання особистості. Розробив тест рольових конструктів для оцінювання окремого індивіда. Цей тест дав змогу виявляти і оцінювати ролі індивіда в його оточенні. Індивід сам обирає спосіб характеристики-опису інших і себе. Розвиток розглядали як накопичення людиною досвіду самопізнання з віковими, ненормативними, біологічними і ситуаційними змінами.

Х. Херманс розробив метод самоконфронтації. Спочатку індивід визначає, про які цінності він хоче говорити. Людина описує почуття й емоції відповідно до системи цінностей. Матриця афектного змісту, яку пропонують індивіду, містить 24 описи різних почуттів. Емпіричний аналіз взаємозв'язку між цінностями і афектним змістом виявляє спорідненість між системами цінностей і почуттів, які теж можна порівняти. Результати потім пред'являють індивіду. Зіставлення використовують для того, щоб індивід побачив свою систему цінностей. Вважають, що така спеціально організована рефлексія людиною її цінностей має діагностичне і психотерапевтичне значення. Класичні правила теорії тестів не допускають застосування таких процедур, оскільки за відсутності стандартизованих завдань і норм, отриманих на репрезентативній вибірці, неможливо оцінити надійність і валідність тесту.

Процедурою оцінювання певних аспектів окремої особистості є визначення «лінії життя» людини. Досліджуваний повинен вибрати одне з тверджень на біполярній шкалі (наприклад, «Впевненість у власній компетентності, відчуття щастя» — «Невпевненість у компетентності, відчуття нещастя»). За цією шкалою досліджуваний визначає значущість вказаних ним подій від юності до літнього віку.

У психології розвитку послуговуються концепцією завдань розвитку. П. Хейманс описує її у такий спосіб: «Завдання розвитку — це період або напрям розвитку, упродовж якого індивід має змогу довести перед особливим журі або аудиторією, що він здатен виконати певні дії. Ця здатність обумовлена контрольованим доцільним використанням наявних особистісних, суспільних і (або) матеріальних ресурсів. Якщо журі або аудиторія переконуються, що індивід дійсно володіє такою здатністю виконати дію, йому надається право діяти на свій розсуд, так, ніби він дійсно набув дану здатність». Можна простежити і дослідити процес засвоєння нового виду діяльності індивідом. Вивчення певних подій життя видається важливим тому, що вони є «завданням розвитку». Після такої події людина переосмислює свою ідентичність. У неї або змінюється погляд на власне життя, або вона створює нову Я-концепцію. Таке дослідження здійснюється стосовно окремого індивіда в період, що цікавить дослідника, зокрема коли повинні відбутися суттєві події. Прагнучи передбачити, яку Я-концепцію обере індивід, Хейманс використав питальники, які необхідно було заповнювати щодня. Це процедура, хоча й ідеографічна, але об'єктивна, дає можливість для прогнозу, але не в сенсі коефіцієнта прогностичної валідності.

Вивчення індивідуальних випадків ґрунтується переважно на феноменологічній концепції особистості, згідно з якою особистість унікальна і не порівнювана з іншими. Цей напрям іноді відмовляється від об'єктивних методів, оскільки вони не можуть бути застосовані до окремої людини.

Основою диспозиційного напрямку психології особистості у психодіагностиці стали дві ідеї: 1) люди наділені широким діапазоном різних реакцій на ситуації і 2) немає двох подібних людей. Основоположником теорій рис був Г. Олпорт, який розмежував «зрілих» і «незрілих» людей, обґрунтувавши шість рис зрілої людини. Р.-Б. Кеттел сформулював 16 первинних властивостей, які, на його переконання, визначають особистісні риси, встановив 12 патологічних рис. Причиною розбіжностей у теоріях диспозицій він вважав некоректне використання факторного аналізу. Однак теорії Г. Олпорта і Р.-Б. Кеттела поняття «риса особистості» трактували подібно. Олпортівська концепція рис відповідає поняттю «фактор» у Кеттела. Айзенк виокремив три фактори вищого порядку, які формують суперриса, вказавши, що відмінності між індивідами мають частково біологічну основу.

Створення питальників було ініційоване передусім практичними потребами, на теорію дослідники зважали опосередковано, тому питальники містять запозичені з різних теорій конструкції.

Запитання. Завдання

1. Розкрийте сутність теорії рис особистості Р.-Б. Кеттела у контексті психодіагностики.
2. Дайте характеристику змісту, структури «16-факторного особистісного питальника» Р.-Б. Кеттела та технології роботи з ним.
3. Розкрийте суть факторів, за якими здійснюють інтерпретацію отриманих результатів «16-факторного особистісного питальника» Р.-Б. Кеттела.
4. Охарактеризуйте внесок Айзенка у розвиток психодіагностики з позиції теорії рис особистості.
5. У чому полягає сутність особистісних питальників Айзенка?
6. Які способи виявлення рис особистості вам відомі?
7. Як співвідносяться типологічний та ідеографічний підходи до опису особистості? У чому полягають переваги і обмеження кожного з них?
8. Що називають рисами особистості і які процедури їх виділення?
9. Чим відрізняються поняття інтроверсії — екстраверсії в теоріях К.-Г. Юнга і Г.-Ю. Айзенка?
10. У який спосіб можна отримати інформацію про природу рис особистості?
11. Визначте поняття психотизму і нейротизму.
12. Як використовується близнюковий метод при вивченні впливу середовища і спадковості на вияв рис особистості?
13. Дайте характеристику моделі «Великої п'ятірки».
14. Проаналізуйте психологічну суть факторів першого і другого порядку в концепції Р.-Б. Кеттела.
15. Вкажіть сутність тесту MMPI та основні типи профілів.
16. З'ясуйте сутність феноменологічного підходу у психодіагностиці.

5.

Діагностування внутрішнього світу особистості

Методи діагностування особистості мають у своїй основі теорію рис особистості, на положеннях якої ґрунтується багато діагностичних методик. Значущими для психодіагностики особистості є і психодинамічні теорії, представлені проективними методами, теоретичні джерела яких закорінені у психоаналізі, холістичній психології, експериментальних дослідженнях «нового погляду». З урахуванням їх розроблені методики, що ґрунтуються на принципі проєкції, цілісності особистості та єдності когнітивних і афективно-мотиваційних компонентів.

5.1. Проективна діагностика як метод вивчення внутрішнього світу

Психоаналіз збагатив психодіагностику розумінням принципу проєкції, захисного механізму, несвідомого. Його проективні методики спрямовані на діагностування причин дезадаптації особистості, несвідомих потягів, конфліктів і способів їх розв'язання (механізмів захисту).

Умовою будь-якого проективного дослідження є невизначеність тестової ситуації, що дає змогу особистості виявляти властиві їй способи поведінки. Взаємодія особистості з малоструктурованим стимульним матеріалом має характер проєктування виявлення несвідомих потягів, інстинктів, конфліктів тощо.

Холістична (грец. *holos* — цілий, весь) психологія як один із напрямів холізму збагатила проективний метод розумінням особистості як цілісної, унікальної системи. Згідно з філософією холізму, світом керує процес творчої еволюції — створення нових цінностей. Вищою формою органічної цілісності є людська особливість. Пізнання суб'єктивного внутрішнього світу особистості полягає у його вивченні через з'ясування певних загальних закономірностей, зіставлення їх з пересічною особистістю, тобто з умовною нормою. Відносини особистості з її соціальним оточенням є процесом структуризації життєвого простору з метою створення і підтримання особистого світу. Проективний експеримент моделює ці стосунки: досліджуваній, опиняючись у невизначеній ситуації, отримує свободу у виборі елементів життєвого простору і способів їх структуризації.

Із експериментальних досліджень «нового погляду» (представники цього напрямку (К. Левін, Г. Олпорт) вивчали роль особистісних факторів у сприйманні) до проективного методу були запозичені нові пояснювальні категорії: «контроль» і «когнітивний стиль», а також розуміння процесу сприйняття як селекції (вибору) стимулів, релевантних (відповідних), суперечливих і загрозливих щодо індивіда. Проективна продукція, тобто «відповідь» респондента на «загрозливе» завдання, з позиції «нового погляду» розцінюється як результат складної пізнавальної діяльності, в якій поєднані когнітивні (пізнавальні) й афектно-мотиваційні компоненти особистості, тобто «когнітивний стиль» і «контроль».

Напрацювання психоаналізу використовували представники різних напрямів і шкіл психодіагностики, оскільки психоаналіз зосереджується на внутрішніх конфліктах, несвідомому, структурі особистості, впливах травмуючих подій раннього життя на подальший розвиток тощо. Вироблена на основі психоаналізу діагностика вивчає розвиток особистості, її структуру, аналізує захисні механізми і патології. Психоаналіз зосереджується на проблемах розвитку, його стадіях, пов'язаних із задоволенням та актуальними бажаннями. Фройд вважав, що психо-

сексуальний розвиток має оральну, анальну, фалічну, латентну (приховану) стадії, пов'язані із досвідом спілкування спочатку з матір'ю, потім — із батьком і ширшим соціальним оточенням (твердження не були доведені практичним досвідом).

Для діагноста важливим є встановлення фази, в якій перебуває індивід. Оцінку таких фаз важко отримати емпірично, однак вона теж використовується у діагностиці. Послідовники Фрейда вважали, що людині, яка любить порядок, властива анальна фіксація, а запої, ненажерливість і балакучість свідчать про оральну фіксацію. При цьому відсутні критерії, що дають змогу здійснити категоризацію, показники міри фіксації, через що неможливо отримати індекси надійності і валідності. Для психолога, що займається діагностикою особистості, компоненти моделі особистості (Воно, Я, Над-Я) є конструктами, які потрібно операціоналізувати. Однак практично неможливо виміряти Воно, зіставити, виміряти вплив несвідомого, оцінити Над-Я. Фройд вважав, що вільні асоціації, обмовки, сновидіння дають змогу скласти певне судження про приховані пласти особистості. Оскільки людина не здатна свідомо подати інформацію про несвідоме, для цього почали розробляти проєктивні методики.

Проєктивні (лат. projectio — викидання вперед) методики — сукупність методик, спрямованих на дослідження особистості людини через її реагування будь-яким способом на неструктуровані або неоднозначні об'єкти і ситуації.

Вони пов'язані з психологічним механізмом проєкції, за допомогою якого вивчають конфлікти у несвідомому. Послугуючись ними, досліджують спонтанні словесні асоціації особистості на стимульне слово. При цьому використовують і тести асоціацій і методики завершення завдань. Наприклад, психолог просить обстежуваного намалювати дерево, фантастичне дерево і дерево мрії або людину, будинок і дерево, або одне дерево тощо. Дерево і цінності, які воно символізує, у т. ч. дерево добра і зла, застосовують в інтерпретації малюнків людини, після чого можуть бути використані конструктивні методики. До проєктивних методик можна зарахувати тематичний апперцептивний тест Г.-А. Мюррея (1935), хоча він прагнув інтерпретувати відповіді згідно зі своєю теорією потреб і тиску середовища. Розповіді тестованого використовують для виявлення таких потреб, як домінування над іншими, прагнення до досягнень.

План або схему аналізу несвідомого виробити важко, часто й неможливо. При інтерпретації відповідей психолог може використовувати норми інтерпретації, а може керуватися власним тлумаченням. Проєктивні методики вважають суперечливими через недостатню валідність думок різних експертів. Однак їх широко використовують (особливо довільні малюнки і тести Рошмана).

Тестуючи особистість, психологи використовують концепцію захисних механізмів, яка допомагає пояснити суперечливі феномени. Механізми захисту спочатку розглядали як патологічні, а потім як адаптаційні. Надалі розробили методики оцінювання захисних механізмів (Р. Перрі і К. Купер), що давали змогу досягти категоризації відповідей за типом захисних механізмів (проєкція, заміщення, раціоналізація, автоагресія тощо), а також виміряти ступінь вираженості механізму.

Певну цінність має теорія нарцисизму, досліджуючи репрезентацію Я, що підтримується через самоприйняття і почуття самоцінності людини. Діагностувати порушення у розвитку особистості намагалася Анна Фройд (1895—1982), дочка і послідовниця З. Фрейда. Клінічне спостереження використовують для оцінювання рівня психосексуального дозрівання (чотири стадії), об'єктних зв'язків (захоплення, орієнтовані на об'єкт), адаптивних функцій, подібних до перцепції, абстрактного мислення і здатності до інтеграції, тривоги перед втратами об'єктів прихильності, страху проявів деструктивності, захисних механізмів, проєкції, досягнення ідентичності, відокремлення від матері і переходу від первинного нарцисизму до зрілого Я і Я-ідеального. Їх результати іноді подають у вигляді профілю, у якому відображені всі характеристики. Для цієї методики може бути розроблена система об'єктивного оцінювання.

Психоаналітична діагностика — частина процесу, до якого залучені аналітик і клієнт. Вона відбувається у формі мовного спілкування, бесіди, при цьому матеріали тестів використовують як додаткові засоби ведення бесіди, а не як засоби виявлення значення особистісних характеристик.

Сутність проєкції у психології та психодіагностиці

У психодіагностику термін «проєкція» запровадив Л. Франк, однак він не визначив його конкретного психологічного змісту, уявляючи проєктивні методики як рентгенівські промені, що висвітлюють глибини особистості. Таке тлумачення механізму проєкції не задовольнило до-

слідників, тому перші змістові інтерпретації проєкції як феномену, що виникає в ситуації проєктивного дослідження, пов'язувалися з концепцією З. Фрейда. Для підтвердження психоаналітичної концепції послуговувалися експериментами Г.-А. Мюррея, Р. Сенфорда та інших учених. Однак і фрейдівське поняття «проєкція» не тлумачили однозначно, що спричинило такі основні проблеми при інтерпретації проєктивних методик:

- недостатня розробленість, багатозначність терміна «проєкція» у психоаналізі, різноманіття описуваних явищ;
- подібність феноменів, що позначають у психоаналізі терміном «проєкція», до процесів, наявних у проєктивному дослідженні;
- відмінності типів проєкції у різних проєктивних тестах.

З. Фрейд розглядав проєкцію як приписування іншим людям соціально неприйнятних бажань, у яких людина ніби відмовляє собі, як механізм захисту від неусвідомлюваних асоціальних потягів, зокрема гомосексуальності. Згодом він описав *фобійну захисну проєкцію* — винесення назовні, екстеріоризація страху, тривоги ендогенного походження. Розглядаючи захисну проєкцію, що входить до складу різних патологічних станів, З. Фрейд обґрунтував «проєкцію як нормальний психологічний процес, що бере участь у формуванні сприйняття зовнішнього світу; як первинний процес уподібнення навколишньої реальності власному внутрішньому світу (дитяче, релігійно-міфологічне світосприйняття).

Проєкцією З. Фрейд вважав два різні явища, основою яких є процеси самозахисту і самоуподібнення. Ці явища характеризують неусвідомленість трансформацій, яких зазнають вихідні потяги, коли усвідомлюється лише продукт цих перетворень. Згодом проєкцію стало важко відрізнити від ідентифікації, перенесення та інших психоаналітичних феноменів. Наприклад, проєкцією називають «перенесення» на лікаря почуттів, які викликає інша особа; ототожнення художника з твором; співпереживання героям при сприйнятті художніх творів; існування расових і етнічних забобів.

Б. Мюрстейн і Р. Праєр пропонують розрізнити такі її види проєкції:

- а) класична захисна (описана Фрейдом, підтверджена багатьма клінічними дослідженнями);

- б) атрибутивна (приписування власних мотивів, почуттів і вчинків іншим людям; за змістом наближається до фрейдівського «уподібнення»);

- в) аутистична (детермінованість сприйняття потребами того, хто сприймає);

- г) раціональна (мотивування; приписування відповідальності за власні недоліки зовнішнім обставинам або іншим людям).

Д. Холмс розрізняв проєкцію як сприйняття суб'єктом в іншому суб'єкті власних, не притаманих йому рис і як усвідомлення і неусвідомлення суб'єктом володіння рисою, що проєктується. На його думку, проєкцію неусвідомлюваних рис не можна вважати доведеною. Згідно з психоаналітичною концепцією симілятивна проєкція виконує захисні функції, перешкоджаючи усвідомленню факту володіння суб'єктом небажаною рисою. Експериментально підтверджується атрибутивна проєкція, оскільки люди часто сприймають інших як себе, приписуючи їм власні думки, почуття і бажання. Комплементарна (доповнююча) проєкція передбачає проєкцію рис, що доповнюють ті, якими суб'єкт володіє насправді. Наприклад, якщо людина відчуває страх, то вона сприймає інших як загрозу.

Співвідношення цих видів проєкції з процесами проєктивного дослідження неоднозначне. Наприклад, Г. Мюррей, вживаючи термін «ідентифікація» стосовно ТАТ («тематичної аперцепції тести»), мав на увазі захисну проєкцію З. Фрейда (симілятивний тип проєкції за Холмсом): ототожнюючи себе з «героєм», досліджуваний може неусвідомлено приписати йому власні латентні потреби, що дає йому змогу уникнути усвідомлення своєї психічної ненормальності.

Клінічні та експериментальні дослідження довели, що зміст проєкції не зводиться до асоціальних тенденцій: об'єктом її можуть стати будь-які позитивні або негативні прояви особистості. Проєктивну поведінку зумовлює багато факторів. Навіть манера експериментатора, почуття, які він виявляє, впливають на афективність тематичних розповідей: агресивна установка продукує агресивні теми, дружельбна — релаксаційні. Захисну концепцію проєкції не розглядають як принцип обґрунтування проєктивного методу, хоча феномен захисту проявляється в ситуаціях, які сприймають як загрозові. Більшість авторів, спираючись на ідею З. Фрейда про «уподібнення», використовує феномени атрибутивної й аутистичної проєкції, щоб довести значущість проєктивної продукції. Часто це доведення замінює розкриття психологічних механізмів атрибутивної й аутистичної проєкції.

Спробою подолати труднощі в обґрунтуванні проєктивного методу є відмова від поняття «проєкція» як поясню-

вальної категорії (наприклад, концепція апперцептивного переключування Л. Беллака). Л. Беллак вважав неадекватним використання цього поняття для обґрунтування проєктивного методу, тому що воно не може описати і пояснити процеси, що зумовлюють проєктивну поведінку. Основою його категоріальної системи є поняття «апперцепція» — процес, за допомогою якого новий досвід асимілюється і трансформується під впливом минулого сприйняття. При цьому Беллак враховував природу стимульних впливів, описував не первинні, а власне когнітивні процеси.

Різні підходи до трактування сутності проєкції зумовлюють недостатню об'єктивність та інші недоліки методик дослідження, однак можна прогнозувати поступове наближення проєктивних методик до тестів, що дасть змогу розширити сферу їх застосування.

Проєктивні методики діагностування особистості

Перевагами проєктивної діагностики є можливість виявлення за її допомогою неусвідомлюваних або малосвідомлюваних психічних феноменів, прихованих від спостереження аспектів особистості. Опосередковане вивчення особистісних особливостей усуває психологічні захисні механізми, які можуть спотворити картину внутрішнього світу. Відсутність чіткої регламентованості дослідницької ситуації передбачає різні поведінкові реакції, що майже не зазнають стороннього тиску, адекватні зняти індивідуальних особливостей особистості. Це досягається завдяки характерним для проєктивних методів ознакам:

- 1) неструктурованість, невизначеність стимульного матеріалу, що припускає можливість використання або тлумачення його найрізноманітнішими способами;
- 2) стисле, узагальнене формулювання інструкцій, що передбачають самовираження і фантазію;
- 3) створення атмосфери доброзичливості за відсутності оцінних суджень дослідника;
- 4) неінформованість досліджуваного про діагностичне значення його дій і слів, що дає змогу уникнути навмисних чи мимовільних переключень при проєкції особистості.

Проєктивні методики не мають уніфікованих процедур: дослідник по-різному себе поводить із товаришськими, активними, упевненими досліджуваними, чи з боязкими, замкнутими, стривоженими. Однак досвід і кваліфікація дослідника, його належність до певного соціокультурного середовища, особливості особистісного розвитку зумовлюють суб'єктивні

судження. Суб'єктивність спричинює також вторинна проєкція: перебуваючи під впливом власних внутрішніх проблем, дослідник може спотворити інтерпретацію.

Положення про те, що актуалізація психічних елементів (сприймань, уявлень) за певних умов спричинює появу інших елементів, доповнило вчення про несвідоме, яке спочатку уявляли як приховану рушійну силу особистості, сукупність нереалізованих потягів. Завдяки проєктивним методикам знаходили зв'язки між свідомістю однієї людини і несвідомим іншої.

Отже, проєктивні методики є неоднорідною групою психодіагностичних прийомів прогнозування індивідуального стилю поведінки, переживання й афективного реагування у значущих або конфліктних ситуаціях, виявлення неусвідомлюваних аспектів та аномалій особистості.

Першим у 1904—1905 рр. застосував проєктивні методики (тест словесних асоціацій) К.-Г. Юнг. Цей метод був відомий у психології із праць В. Вундта і Ф. Гальтона, однак Юнг відкрив і довів феномен, що є основою всіх проєктивних методик, виявивши можливість за допомогою непрямого впливу на сферу переживань і поведінки людини (комплекси) викликати пертурбації (переструктурування) в експериментальній діяльності. Він довів, що об'єктивна діагностика здатна розтлумачити несвідомі переживання особистості. Згодом різні варіанти асоціативного тесту застосовували для виявлення почуття провини (детектори брехні М. Вертгаймера та О. Лурії), асоціальних витиснутих потягів (Дж. Брунер, Р. Лазарус, Л. Постмен, Ч. Еріксон та ін.), для відмежування норми від патології (Г. Кент і А. Розанов). Вважають, що тести незакінчених речень і розповідей походять від асоціативного тесту Юнга.

Важливого значення набула проєктивна діагностика з появою в 1921 р. праці «Психодіагностика» Г. Роршаха, опублікованої в Берні німецькою мовою. Автор, який раніше був художником, висловив припущення, що основою естетичного сприйняття дійсності є властива всім людям здатність одухотворювати навколишній предметний світ. Наприклад, Леонардо да Вінчі тренував свою уяву, довго розглядаючи й інтерпретуючи вигадливі конфігурації хмар на небі тощо. Г. Роршах висунув гіпотезу, що у мріях і фантазіях поряд із зоровими образами фігурує пам'ять про пережиті рухи — кінестетичні образи, що складаються в особливий спосіб мислення. Згодом він припустив, що чорнильні плями, адресовані зоровій уяві, розгальмовують, оживлюють моторні фантазії. Він довів зв'язок обра-

зів фантазії з основними рисами і властивостями особистості. Надалі ідеї Г. Роршаха розвивали американські (теоретично обґрунтовують тест через ідеї «нового погляду» і психології Я, прагнення до більш формалізованого уявлення й аналізу емпіричних результатів) та європейські (дотримуються оригінальної версії Роршаха, розвиваючи і доповнюючи її в межах ортодоксального психоаналізу) психологи.

Після виходу «Психодіагностики» Роршаха з'явилися методики, подібні до його тесту. Найпоширенішими з них є тести Бена — Роршаха («Беро»), Цуллігера і Хольцмана. «Беро-тест» створили Г. Роршах і його співробітник як серію, що доповнила оригінальний набір таблиць. Роботу над ним закінчив Г. Цуллігер, який працював разом із Роршахом. Цуллігеру вдалося довести, що за основними показниками тесту (загальна кількість відповідей, кількість цілених відповідей, відповіді на білий простір, відповіді за участю кольору і руху) «Беро-тест» еквівалентний оригінальному набору таблиць. У 1948 р. запропонував власний варіант тесту — «Z-тест», що складався з трьох таблиць — чорно-білої, поліхромної і чорно-червоної (оброблення включає відсутні у фінальній версії показники; головна відмінність тесту — стислість, формалізованість аналізу результатів).

Подібна до тесту Роршаха методика чорнильних плям Хольцмана (НІТ) ще більш стандартизована і схематизована. Вона складається з двох однакових серій таблиць по 45 карток у кожній, на кожну картку досліджуваній повинен дати одну відповідь. Перевагою НІТ є його краща валидність і надійність порівняно з методикою Роршаха, наявність нормативів і процентильних показників з основних категорій шифрування відповідей.

У вітчизняній психології почали застосовувати тест Роршаха у 20—30-ті роки ХХ ст. для виявлення аномалій особистості при діагностуванні неврозів і психопатій, дослідженні хворих на епілепсію. У 60-ті роки ХХ ст. тест Роршаха був упроваджений у дослідницьку і клініко-діагностичну роботу.

У 1935 р. К. Морган і Г.-А. Мюррей розробили «Тематичний апперцептивний тест» (ТАТ) як методику експериментального вивчення фантазії. На перший погляд, ТАТ простіший і очевидніший за ідею Г. Роршаха. Розповіді за сюжетними картинками, спеціально підібраними для досліджуваного контингенту, згідно з твердженнями психо-

логів і психіатрів, виявляють схильності, інтереси і хворобливі стани психіки.

Учені досі дискутують стосовно прогностичності ТАТ. Дослідження у 30—50-ті роки ХХ ст., здійснені відповідно до ідей «нового погляду», підтвердили положення Мюррея про відображення у розповідях ТАТ фрустрованих або заперечуваних і неприйнятих Я-потреб. Позбавлення сну, харчова, сексуальна депривація (позбавлення вражень), яким передують успіхи або невдачі, позначаються на відповідях ТАТ. У цих експериментах виявили, що «сила» потреби і її відображення у ТАТ пов'язані не лінійною, а U-подібною залежністю: безпосередньо у розповідях виявляються потреби помірної інтенсивності; дуже сильна депривація зумовлює витіснення або перекичування відповідних образів фантазії. Компенсаторний принцип діє і стосовно латентних або соціально несхвалюваних потреб, наприклад агресії або гомосексуалізму.

Еріксон і Лазарус довели, що особи, які страждають прихованим гомосексуалізмом, на провокативні питання таблиці ТАТ дають нейтральні відповіді. Складнішим є співвідношення розповідей і реальної поведінки. За Мюрреем, латентні потреби не усвідомлюються, їх не можна трактувати за поведінкою об'єкта, вони виявляються тільки у фантазіях, мріях тощо. Експерименти підтвердили гіпотезу: якщо потреба (явна або латентна) не має моторної розрядки, фруструється у відкритій соціальній поведінці, то вона компенсується у відповідях ТАТ.

Особи, які скоїли особливо тяжкі злочини, можуть продукувати нейтральні або підкреслено просоціальні теми. Істотною детермінантою відповіді є ситуація обстеження. Якщо її досліджуваний сприймає як експертну, то прояви агресії строго контролюються. Отже, прогнозувати реальну поведінку на основі прямого ототожнення героя твору і обстежуваного можна тільки для окремих особистісних рис і тенденцій. Наприклад, варіант ТАТ Д. Мак-Клелланда і Дж. Аткінсона виявився високоефективним стосовно мотивації досягнення.

Основні принципи проективної психології сформулював Л. Франк. Найістотношою ознакою проективних методик він вважав невизначеність стимульних умов, що дають змогу досліджуваному проектувати свій спосіб бачення життя, думки і почуття. Чим неструктурованішим є «стимульне поле», тим більше його структурування індивідом буде подібне до структури його реального життєвого простору. Проективні методики спрямовані на розкриття

внутрішнього світу особистості, світу суб'єктивних переживань, почуттів, думок, очікувань, а не на експрес-діагностування реальної поведінки. Вони допомагають проникнути в унікальний світ людських почуттів і внутрішню логіку його побудови.

Праці Франка зумовили появу багатьох експериментальних досліджень, передусім вивчення ролі стимулу у проєкції особистісно-значущого матеріалу і вивчення феномену проєкції як психологічного механізму, що є основою дієвості цієї групи методів. Тест Роршаха і ТАТ є прикладами двох типів стимульної невизначеності — структурної і змістово-значеннєвої. Невизначеною є для людини і ситуація обстеження, що не обмежує її дії стандартами і нормативними оцінками, але сприяє максимальному вибору способів поведінки. Дж. Брунер також припускав, що невизначеність або неоднозначність, «зашумленість» є необхідними стимульними умовами для надання пріоритету особистісним суб'єктивним факторам у детермінації сприйняття та інших видів пізнавальної активності.

Акцентування на невизначеності стимульних умов сприяло узгодженню проєктивних методів із психоаналітичним стилем клінічного мислення. Чим невизначеніші умови (менший тиск реальності), тим більше психічна активність наближається до «первинних» психічних процесів (уяви, галюцинації).

Американські клінічні психологи на чолі з Д. Рапапортом, проаналізувавши дослідження «нового погляду», особливо галузі, що вивчала когнітивний стиль, по-новому визначили специфіку процесів, що детермінують проєктивну відповідь. Проєктивну продукцію вони розглядають як результат складної пізнавальної діяльності, в якій поєднані когнітивні моменти й афективно-особистісні фактори — побічні мотиви, індивідуальні способи контролю і захисту. Праці Д. Рапапорта і його колег інтенсифікували дослідження ролі стимульних факторів у характеристиці проєктивних відповідей.

Результати дослідження супутного значення стимульних характеристик таблиць Роршаха методом семантичного диференціалу засвідчили їх емоційне забарвлення: таблиці I — брудний, жорстокий, грубий, активний; II — щасливий, сильний, активний, швидкий; III — гарний, чистий, щасливий, легкий, активний, швидкий; IV — поганий, брудний, жорстокий, сильний, мужній; V — легкий, активний; VI — великий за розміром; VII — гарний, красивий, чистий, тендітний, ніжний, жіночний; VIII —

чистий, активний; IX — сильний, активний, гарячий; X — гарний, красивий, чистий, щасливий, легкий, активний, швидкий. На основі клінічних спостережень автори приписували таблицям символічні значення. Так, IV і VI таблиці вважали «чоловічими», VII — «жіночою».

Нині використовують багато варіантів і модифікацій ТАТ із таблицями, «значення» яких підібрані заздалегідь з урахуванням діагностичних задач. Найпоширенішими є серії Д. Мак-Клелланда і Дж. Аткинсона для діагностування мотивації досягнення, ТАТ для дітей і людей похилого віку, ТАТ для підлітків, ТАТ для дослідження сімейних установок, ТАТ для національних меншин. Оптимальним для проєкції глибинних пластів особистості є помірний рівень неоднозначності стимульного матеріалу. Індивідуальні варіації відповідей на стандартні значення стимулів при цьому мають більше діагностичне значення і виявляють не стільки афективні стани й актуальну силу потреби, скільки стійкі особистісні характеристики, з т. ч. аномалії.

Тест Роршаха і ТАТ доповнюють один одного, оскільки дають змогу виявити формальний аспект особистості — індивідуальний когнітивний стиль, способи афективного регування, контролювання, а також змістовий аспект — структуру потреб, зміст конфліктних переживань, аперцепцію Я і свого соціального оточення.

Проєктивними або квазіпроєктивними вважають методи діагностування інтелекту і пізнавальних процесів загалом. Тлумачення інтелектуальних тестів як проєктивних вимагає залучення клінічних психологів до розв'язання інтелектуальних завдань, їх якісного аналізу, що відповідає специфіці клінічної діагностики.

Д. Рапапорт і його співробітники в Меннінгерській клініці трактували як проєктивну методику якісний аналіз виконання досліджуваним інтелектуальних проб, однак насправді йшлося про феномени, у яких виявляється вплив особистісних і афективно-мотиваційних факторів на пізнавальні процеси. Наприклад, аналізуючи процес мислення на основі методики Виготського — Сахарова, Д. Рапапорт використав її з метою диференціального діагностування при дослідженні психічно хворих різних нозологій, а також виокремив п'ять категорій «особистісних форм мислення», які В. Зейгарник описав як феномени порушення мотиваційного компонента мислення. Депресивні тенденції при виконанні методики проявляються в загальній інертності, небажанні маніпулювати фігурками, нездатності відмовлятися від сформульованої помилкової

гіпотези, а реакція на фрустрацію, невдачу, ускладнення — в автоагресії, дискредитації завдання, порушенні планування, наполяганні на незвичайних ідеях. Отже, один і той самий симптом може по-різному виявлятися у різних людей, що дає змогу констатувати індивідуальний стиль пізнавальної активності. Аналогічно індивідуальні стратегії виконання певного перцептивного тесту доводять існування відповідних індивідуально-типологічних особливостей особистості (полезалежності/полenezалежності).

Інший напрям у розвитку проєктивних методів пов'язаний з активним розробленням проблем міжособистісного сприйняття і взаємодії та дослідженням Я-образу. Поширена думка, що проєктивні методики виявляють неусвідомлюваний компонент соціальної перцепції і Я-образу. Оригінальними методиками вивчення цього компонента є ТАТ і тест Роршаха. ТАТ висвітлює реальні міжособистісні відносини обстежуваного, його аперцепцію, тобто емоційне ставлення й упереджене бачення цих відносин. Зображені на картинках фігури, крім буквального значення, мають і символічний зміст. Так, фігура літнього чоловіка — уособлення батька, начальника, влади, чоловічого начала. У цьому разі інтерпретація теми розповіді залежно від загального контексту «звужується» до аналізу внутрісімейних відносин або розширюється і розглядається як відображення відносин обстежуваного із соціальним оточенням, ставленням до нормативів суспільства і його цінностей. Тест Роршаха також інформує про загальну сприятливу чи несприятливу афективну установку обстежуваного стосовно інших людей — від ворожо-захисної до афіліативно відкритої; виявляє формальні характеристики Я-образу — самоконтроль, самооцінку, самореалізацію, а також спеціальну модифікацію тесту для діагностування фізичного Я-образу, меж образу фізичного Я.

Недостатня валідність і надійність проєктивних методик зумовлюють пошук нових діагностичних парадигм. До них належить включення у проєктивні процедури психометричних принципів, наприклад варіант ТАТ В. Століна і М. Кальвінійо, методики непрямого дослідження системи самооцінок Є. Соколової і Є. Федотової. Продуктивні також створення процедур *керованої проєкції* — дослідження ставлення до себе у структурі самосвідомості.

Загалом проєктивні методики суттєво відрізняються від стандартизованих методів особливостями стимульного матеріалу, поставленого перед респондентом завдання; обробленням та інтерпретуванням результатів. Їх насампе-

ред характеризує якісний підхід до дослідження особистості, а не кількісний, властивий психометричним тестам. Тому дотепер не розроблені адекватні методи перевірки їх надійності і надання їм валідності. Для забезпечення точності отриманих результатів за допомогою проєктивних методик їх слід зіставляти з даними, отриманими за допомогою інших методів.

Проєктивні методики дослідження особистості

У сучасній психодіагностиці виокремлюють 7 груп проєктивних методик дослідження особистості.

1. Методики структурування (надання досліджуваному певного змісту отриманому матеріалу). До них належать таутофон, методика тривимірної аперцепції (С. Розенцвейг, Д. Шаков). Відповідно до методики таутофона досліджуваному дають уважно прослухати малорозбірливий запис чоловічого голосу. Насправді він є повторенням серії безглузких звукосполучень, однак людина цього не знає. У такий спосіб отримують інформацію, яка характеризує людину з погляду контактності, сугестивності, домінуючих ставлень до себе й інших, ступеня суб'єктивізму суджень тощо.

Методика тривимірної аперцепції передбачає використання стимульного матеріалу, що складається з 28 об'єктів предметів, які не мають чіткої форми (подібні до кулі і циліндра, людини, тварини тощо). Невизначеність форм зумовлює різну поведінку досліджуваних, які повинні, відібравши частину предметів, скласти про них історію і розповісти її, ілюструючи діями з цими предметами. Потім описують кожен предмет, називаючи його. Методика може передбачати виконання її із зав'язаними очима, коли досліджувані орієнтуються лише на кінестетичні і тактильні відчуття.

2. Методики конструювання (створення цілого з частин і розрізаних фрагментів). Найвідоміша методика конструювання — «Тест світу». Для її виконання пропонують 232 маленькі яскраві моделі (будинки, дерева, літаки, тварини, люди). Завдання досліджуваного — створити з них модель «малого світу». При аналізі його дій, враховують, які предмети він вибрав першими, яку кількість їх використав, визначають площу зайнятого простору, форми конструцій та ін. Укладачі методики виявили й описали декілька типів підходів до конструювання «світу», з якими можна співвіднести роботу досліджуваних.

Цікавою методикою конструювання є «Тест мозаїки» — складання довільного візерунка з 465 дерев'яних чи пластикових квадратів, ромбів і трикутників різних кольорів. Нездатність скласти розпізнавану, чітку за формою мозаїку свідчить про наявність відхилень особистісного розвитку.

3. Методики інтерпретації (тлумачення подій, ситуацій, зображень). Найпоширенішою методикою цієї групи є ТАТ. У процесі експерименту досліджуваним пред'являють послідовно 20 картин зі стандартного набору (залежно від статі і віку) із зображенням невизначених ситуацій, що передбачають різне розуміння. Кожна картина спрямована на актуалізацію певного типу переживань (депресію, сімейні конфлікти, агресивні реакції, сексуальні проблеми). Досліджуваних просять скласти розповідь за кожною з них, описавши думки і почуття персонажів, перебіг попередніх подій, ймовірне завершення історії. Усі розповіді записують дослівно, фіксуючи паузи, інтонацію, виразні рухи (користуючись магнітофоном, диктофоном, стенографією). Картини ТАТ пред'являють індивідуально, процедура дослідження триває два дні. Аналізуючи розповіді, визначають найважливіші характеристики досліджуваного, в т. ч. потреби, особливості впливу середовища («преси»). Посадження цих двох змінних становить тему (динамічну структуру) взаємодії особистості і середовища. Змістом тем є реальні вчинки досліджуваного, неусвідомлені прагнення, уявлення про майбутнє тощо.

В інтерпретаційній методиці Розенцвейга стимульним матеріалом є 24 малюнки, на яких зображені особи, що знаходяться у проблемній ситуації. Персонаж методики виголошує фразу, якою описує суть проблеми. Над іншим персонажем на місці відповідної фрази зображений порожній квадрат. Досліджуваний повинен швидко, не задумуючись, придумати відповідь на нього. Їх зміст аналізують з метою виявлення типу та спрямованості (на себе, на інших) агресії.

4. Методики доповнення (завершення фрази чи історії). Прийом завершення речень уперше застосував А. Пейн у 1928 р. У цих методиках досліджуваному пред'являють серію речень (типу «Я завжди хотів...», «Майбутнє здається мені...», «Якби я знову став молодим...»). Оброблення відповідей дає змогу виявити його мотиви, потреби, почуття, систему відносин. Методики завершених речень мають безліч варіантів, їх активно застосовують у сучасній психодіагностиці. Менш поширені методики, орієнтовані на доповнення текстів. Наприклад,

«Інсайт-тест», у якому досліджуваний ознайомлюється з набором ситуацій і, поставивши себе на місце особи, що активно діє, відповідає на питання. Отримані відповіді аналізують за характером і виразністю емоційної реакції, типом когнітивних проявів, способом вирішення конфлікту.

5. Методики катарсису (самовираження в емоційно напруженій творчості). Прикладом таких методик є психодрама, яка становить імпровізоване театралізоване дійство, в якому досліджуваний грає роль самого себе за підтримки і співпереживання інших учасників. Під час цього проявляються його особистісні і поведінкові особливості, афективна розрядка забезпечує терапевтичний ефект.

У деяких варіантах катарсичних методик досліджувани діють опосередковано, проектуючи свої риси і реакції на предмети-замінники. Наприклад, у «Тесті ляльок» дітей просять розіграти з набором ляльок різні сцени (наприклад, сварки з братом), спектакль на задану тему.

6. Методики імпресії (вибір, домінування одних стимулів над іншими). Найпоширеніший серед них — «Тест кольорних переваг» («Тест Люшера»). Його стимульний матеріал — набір кольорових карток. Повний варіант охоплює 73 картки 25 відтінків, короткий — 8 карток. Дослідження починається з одночасного їх пред'явлення досліджуваному з проханням вибрати ту, що сподобалася, не пояснюючи навіщо. Досліджуваний повинен зробити ще один вибір із тих карток, що залишилися. Інтерпретація виконання ґрунтується на таких положеннях:

а) кожен колір володіє символічним значенням (наприклад, зелений — упевненість, наполегливість, завзятість; синій — спокій, задоволення);

б) парні поєднання кольорів мають значення, які повніше відображають індивідуальні особливості особистості;

в) позиції кольорів загальною або порядком їх вибору характеризують функціональне значення (обраний першим колір відображає засіб досягнення мети (синій означає бажання людини діяти спокійно, без напруження), другий обраний колір характеризує мету прагнень);

г) відкидання (несприйняття) основних кольорів (червоного, синього, зеленого, жовтого), як і вибір серед перших кольорів додаткових (фіолетового, коричневого, чорного, сірого), є показником внутрішнього неблагополуччя, нереалізованих потреб, інтенсивних тривог, стресу.

7. Графічні методики (самостійне зображення предметів, людей, тварин та ін.). До них належить «Тест малювання пальцем», при виконанні якого досліджуваний повинен

на вологому аркуші паперу за допомогою фарб виконати малюнок пальцями. Після завершення роботи його просять розповісти про намальоване. Збирають серію зображень, які зробила одна особа. Інтерпретація малюнка заснована як на формальних і символічних характеристиках, так і на частоті використання фарб, особливостях моторних реакцій, висловлюваннях досліджуваного. Слабка структурованість ситуації створює сприятливі умови для самовираження.

У сучасній психодіагностиці поширеними є методики «Паперу і олівця»: «Малюнок сім'ї», «Дім — дерево — людина»; тести «Дерево», «Намалюй людину», «Автопортрет» тощо. Аналіз виконання малюнка ґрунтується на твердженні, що, малюючи, людина безпосередньо виражає особливості власної особистості, які інтерпретують за допомогою емпірично перевірених критеріїв.

Дослідження за допомогою проєктивних методик вимагає спеціальної психологічної підготовки, навіть попри те, що деякі з них видаються досить простими (особливо графічні).

Усі проєктивні методики обтяжені ризиком появи таких артефактів, як інструментальні помилки і помилки психодіагноста. Перший тип помилок зумовлений неможливістю спрогнозувати сприйняття проєктивної методики досліджуванним. Наприклад, діти дуже часто прагнуть здогадатися, якою має бути правильна відповідь, мимоволі дають типову, стандартну відповідь, і ніякої проєкції не відбувається. Для зниження ризику інструментальних помилок необхідно задіювати кілька незалежних методик з різними методичними принципами побудови.

Використання проєктивних методик у практиці шкільної психологічної служби дає змогу виявити глибинні причини емоційно-особистісної дезадаптації школярів на певному етапі вікового розвитку і соціалізації.

5.2. Діагностування самосвідомості особистості

Самосвідомість особистості досліджують теоретично, однак це питання має і важливе практичне значення. Не всі складові феномену самосвідомості піддаються вимірюванню, крім того, навіть аспекти дослідження, що вважають складовими самосвідомості, не завжди є такими. Тому при вивченні самосвідомості найефективнішими є «прозорі», неформалізовані методи дослідження.

Самосвідомість як об'єкт психодіагностичного дослідження

Специфікою самосвідомості зумовлюється більш глибока психологічність її змісту, ніж свідомості. Як і проблема свідомості, проблема самосвідомості є комплексною: її досліджують у філософії, соціології, психології.

У філософії самосвідомість є усвідомленням себе, рефлексією свідомості стосовно себе. Самосвідомість одночасно розуміють і як акт (дію) рефлексії усвідомлення себе, і як результат такої рефлексії — знання себе. Самосвідомість є умовою того, що свідомість зберігає себе в часі. Єдність самосвідомості, на думку Канта, умова будь-якої єдності у світі. У філософському значенні свідомість є завжди — вона не може початися чи припинитися, оскільки трактується як умова конституювання і даності світу, як спосіб буття. Філософський аспект аналізу самосвідомості пов'язаний з виявленням її гносеологічної суті, з'ясуванням співвідношення з об'єктивним буттям особистості. У представленні свого Я особистість відображає міру її самоусвідомлення і рівень зрілості загалом. Водночас у здатності поглянути на себе з боку і полягають труднощі дослідження самосвідомості, оскільки «винесення» особистістю себе «назовні» детермінують суб'єктивні особливості, що часто перешкоджають створенню об'єктивного уявлення про своє Я.

У соціальних науках використовують терміни «національна самосвідомість», «етнічна самосвідомість», «класова самосвідомість», що позначають усвідомлення особистості як частини певної групи, її особливостей і мети в суспільному світі.

Психологічний аспект дослідження проблеми самосвідомості пов'язаний з філософським аспектом, передбачає розкриття специфіки самосвідомості як особливого процесу людської психіки, спрямованого на саморегулювання особистістю своїх дій у сфері поведінки і діяльності на основі самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до себе. У психології самосвідомість розуміють як психічне явище, усвідомлення людиною себе як суб'єкта діяльності, внаслідок чого уявлення людини про себе формують мислений образ Я. На відміну від самообізнаності самосвідомість може бути джерелом проблем. Її часто асоціюють із сором'язливістю і збентеженістю, що може позначитися на самооцінці. У позитивному контексті самосвідомість може сприяти розвитку індивідуальності, оскільки вивчення її сприяє самопізнанню.

Кожна наука має власний підхід і ракурс аналізу цієї проблеми. Комплексність проблеми самосвідомості зумовлює необхідність консолідації різних наук, синтезу результатів багатаспектного аналізу. Водночас кожне дослідження самосвідомості на теоретичному рівні потребує уточнення меж її розгляду.

Самосвідомість (англ. *self-consciousness*, нім. *Selbstbewusstsein*) — динамічна система уявлень людини про себе, усвідомлення нею своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, їх самооцінка, а також суб'єктивне сприйняття факторів, які на неї впливають.

Психологічний «механізм» самосвідомості має інтеграційну природу. До кожного акту самосвідомості залучаються не тільки психічні процеси в різних комбінаціях, а й вся особистість — система її психологічних властивостей, особливості мотивації, набутий досвід на різних рівнях узагальнення, емоційний стан особистості в певний момент тощо. У психічному житті особистості, в її структурі самосвідомість разом зі свідомістю є центральною складовою, необхідною умовою цілісності і спадкоємності формування внутрішнього світу особистості.

Онтогенетично самосвідомість виникає дещо пізніше від свідомості. Це дало підставу деяким дослідникам стверджувати, що самосвідомість є вищим рівнем свідомості. Однак, навіть беручи до уваги спільність генетичної природи і нерозривний взаємозв'язок у процесі становлення, свідомість і самосвідомість мають різні «рівні», по-різному спрямовані «лінії» розвитку.

Самосвідомість не є самостійним явищем психіки, фактично це свідомість, тільки з іншою спрямованістю. Людина не тільки усвідомлює дії об'єктів реального світу, виражає ставлення до них, але, виокремивши і протиставивши себе цьому світу, усвідомлює себе як особистість, що має свої особливості, своєрідність, виробляє певне ставлення до себе. Якщо свідомість орієнтована на весь об'єктивний світ, то об'єктом самосвідомості є сама особистість. У самосвідомості вона постає як суб'єкт і об'єкт пізнання.

У психологічному аналізі самосвідомість є складним психічним процесом, сутність якого полягає у сприйнятті особистістю численних «образів» себе в різних ситуаціях діяльності і поведінки, у всіх формах взаємодії з іншими людьми, у поєднанні цих образів у єдине цілісне утворення — уявлення, а потім у розуміння свого Я як суб'єкта, відмінного від інших. У структурному аспекті самосвідомість становить єдність трьох складових — пізнавальної

(самопізнання), емоційно-ціннісної (самоствавлення) і дієво-вольової, регулятивної (саморегуляція). Тому діагностування компонентів самосвідомості здійснюється саме у цих напрямках.

Методики діагностування самосвідомості

Психодіагностика самосвідомості особистості полягає у дослідженні її складових, що виявляються в її самопізнанні, самоствавленні та саморегуляції. Сучасні вчені послуговуються широким діагностичним інструментарієм, призначеним для вивчення самосвідомості людини. Так, Р. Вайлі пропонує до двох десятків методик і діагностичних технік: методи, спрямовані на аналіз глобального самоствавлення; методи, призначені для спеціальних вимірів Я-концепції; методи, орієнтовані на феноменальне Я; методи, орієнтовані на неусвідомлене, нефеноменальне Я. Більше дослідницьких методик пропонує Р. Бурис. Однак у психодіагностиці самосвідомості найпоширеніші такі традиційні і розроблювані класи методик: стандартизовані самозвіти у формі описів і самоописів (тести-питальники, списки дескрипторів, шкальні техніки); нестандартизовані самозвіти (вільні самоописи) з наступним контент-аналітичним обробленням; ідеографічні методики типу репертуарних решіток; проєктивні техніки разом із рефрактивними техніками (наприклад, «Методика керованої проєкції») тощо. Ними найчастіше послуговуються зарубіжні та вітчизняні дослідники самосвідомості особистості.

Стандартизовані самозвіти. До цього типу методик належать насамперед тести-питальники, що складаються із розгорнутих тверджень, які стосуються ставлення досліджуваного до себе у різних життєвих сферах; почуттів, думок щодо подій чи обставин у житті суб'єкта; поведінкових проявів; відносин з іншими людьми. Спосіб відповіді варіюється у різних питальниках: використовують дво-, три-, чотири-, п'яти-, семизальтернативний вибір, вербальну чи невербальну згоду.

Шкала Я-концепції Теннессі (1965) призначена для підлітків (з 12 років) і дорослих. Вона містить 90 пунктів для аналізу Я-концепції і 10 пунктів шкали «неправди». Використовують п'ятикрокову шкалу відповідей від «цілком згоден» до «абсолютно не згоден». Тест має рядки і стовпчики. У рядках представлено: 1) самокритичність; 2) самозадоволення; 3) поведінку; у стовпчиках: 1) фізичне

Я; 2) моральне Я; 3) особистісне Я; 4) сімейне Я; 5) соціальне Я. Розрахунок показників для рядків і стовпчиків дає вісім індексів тесту. Додатково обчислюють індекси варіабельності (міри узгодження сприйняття себе в різних галузях) і розподілу (міри розташування суб'єктом своїх відповідей за п'ятикровою шкалою). Вибір середніх значень (низький індекс розподілу) свідчить про велике включення захисних процесів, крайніх — про можливу психозфренію. Існують консультативна (спрощена) і клінічна форми питальника. Ретестова надійність для клінічної форми коливається від 0,75 до 0,92 для різних шкал. Факторна структура питальника недостатньо розроблена. Дані з валідності будують на основі порівняння показників пацієнтів психіатричних клінік, алкоголіків, делінквентів з показниками звичайних досліджуваних. Із допомогою питальника можна виявити глобальне самоставлення (самозадоволення) і специфічні форми самоставлення до свого тіла, до себе морального суб'єкта, члена родини і т. д. Питальник також містить диференційований висновок про самоставлення, на відміну від змістового аспекту Я-концепції (самоідентичності і характеристик, що диференціюють). Потрібно адаптувати питальник для вітчизняних популяцій.

Шкала дитячої Я-концепції Пірса — Харріса є популярним у США питальником, який складається з 80 простих тверджень щодо свого Я або певних ситуацій і обставин, пов'язаних із самоставленням. Призначений для дітей віком від 8 до 16 років. Пункти питальника ґрунтуються на дитячих твердженнях про те, що їм у собі подобається, а що ні. Деякі пункти питальника допомагають розрізнити досліджуваних з високим і низьким сумарним балом, на які відповідь 50% досліджуваних з високим сумарним балом була передбачуваною, а співвідношення відповідей «так — ні» не перевищувало 90 до 10. Питальник містить однакову кількість позитивних і негативних формулювань:

1. Мої знайомі сміються наді мною.
2. Я щаслива людина.
3. Мені важко знайомитися.
4. Я завжди сумний.
5. Я розумний.
6. Я сором'язливий.
7. Я нервую, коли мене викликають до дошки.
8. Моя зовнішність дратує мене.
9. Коли я виросту, буду великою людиною.
10. Я хвилююся, коли в мене контрольна у школі.
11. Я непопулярний.

12. У школі я добре поводжуся.
13. Коли що-небудь не так, то це моя провина.
14. Я створюю неприємності моїй родині.
15. Я сильний.

За даними Р. Вайлі, шкала наділена задовільною одномоментною (від 0,78 до 0,93) і ретестовою (0,77) надійністю. Хоча і передбачалося, що шкала вимірює глобальне самоставлення, факторний аналіз не виділив генерального фактора. Було отримано 10 факторів, із яких 6 інтерпретовані. Існують дані на користь конструктивної валідності. Наприклад, показник за шкалою корелює сприйняття досліджуваним батьків як таких що їх люблять, на противагу тим, що їх відкидають: діти, що перебувають у клініці, демонструють значно нижчі показники за шкалою, ніж здорові. Багато даних є суперечливими.

Шкала самоповаги Розенберга призначена для підлітків, містить 10 тверджень, за якими виявляють глобальне самоставлення:

1. Я відчуваю, що я гідна людина, принаймні не гірша, ніж інші.
2. Я завжди схильний почуватися невдахою.
3. Мені здається, я маю гарні якості.
4. Я здатен дещо робити не гірше, ніж більшість.
5. Мені здається, що я не маю особливо чим пишатися.
6. Я до себе добре ставлюся.
7. Загалом я задоволений собою.
8. Мені б хотілося більше поважати себе.
9. Іноді я відчуваю свою непотрібність.
10. Іноді я думаю, що я цілком негарний.

Питальник передбачає 4 градації відповідей: «цілком згодний», «згодний», «не згодний», «абсолютно не згодний». Його створили і використовували як одномірний, хоча проведений пізніше факторний аналіз виявив два незалежні фактори: самоприниження і самоповагу. Самоповага існує за відсутності самоприниження і за його наявності, коли виконує захисну функцію. Водночас діагностують вияви, пов'язані з депресивним станом, тривожністю і психосоматичними симптомами, активністю у спілкуванні, лідерством, почуттям міжособистісної безпеки, ставленням до досліджуваного його батьків. Питальник характеризують як надійний і конструктивно валідний.

Існує багато проблем, пов'язаних із використанням питальників для аналізу Я-концепції, насамперед із проблемою конструктивної валідності. Попри методологічні недолі-

ки, ці питальники залишаються основним інструментом дослідження Я-концепції; постійно створюють нові питальники для специфічних цілей і популяцій.

Контрольні списки. Вони є різновидом стандартизованого самозвіту. Від питальників вони відрізняються стилістю пунктів, використанням окремих прикметників. Найпоширеніший контрольний список прикметників Г. Гоха, який містить 300 розташованих за абеткою особистісних прикметників. Досліджуваній повинен вибрати ті з них, що відповідають об'єкту. Спочатку список не був призначений для діагностування Я-концепції, однак згодом поширився як інструмент її дослідження. У списку є 24 шкали, 15 із яких відповідають передіку потреб Г.-А. Мюррея, а 9 — отримані емпірично (зокрема, загальна кількість обраних прикметників, захищеність, самовдоволення, самоконфіденційність, самоконтроль, лабільність, особистісна пристосованість, готовність до консултування).

Контрольний список також передбачає вимірювання глобального самоставлення незалежно від його позитивних і негативних полюсів («самовдоволення» і «недоволення собою»). Найвні шкали «захищеності» і «самоконфіденційності».

Списки, будучи зручними діагностичними інструментами у застосуванні й обробленні, мають і недоліки:

— нав'язування суб'єкту оцінки за параметрами, можливо, незначущими для Я-концепції;

— внутрішній опір категоричним судженням щодо значущих для суб'єкта особистісних параметрів. Наприклад, сказати «так» чи «ні» щодо дескрипторів «сміливий», «добрий», «правдивий», «чуйний» тощо деякі люди не можуть через скромність або через нез'ясованість обставин прояву цих якостей;

— денотативне, афективне та конотативне значення слів (крім предметного). Самоопис на основі вибору прикметників пов'язаний із самоставленням, незрозуміло, який аспект (знання про себе чи ставлення до себе) ці прикметники виявляють більшою мірою.

Ці недоліки зумовлюють нестійкість семантичної структури самоопису й опису інших з допомогою прикметників при розщепленні вибірки навпіл і факторизації кожної половини даних окремо.

Шкальну техніку, прикладом якої є семантичний диференціал, також застосовують при аналізі Я-концепції, насамперед самоставлення.

Нестандартизовані самозвіти (вільні самоописи). Оскільки Я-концепція виявляється у розгорнутому самоописі (щоденникових записах, нестандартизованих відповідях на питання анкети або інтерв'ю, листах тощо), до сукупності текстів можна застосувати контент-аналіз.

Тест двадцяти тверджень на самоставлення використовує нестандартизований самоопис з подальшим контент-аналізом. Досліджуваній упродовж 12 хв. дає 20 різних відповідей на адресовані собі питання («Хто я такий?») у порядку, в якому вони спонтанно виникають, не акцентуючи уваги на послідовності, граматиці та логіці. За результатами аналізу досліджень виокремили категорії, які згодом використовували у контент-аналізі: соціальні групи (стать, вік, національність, релігія, професія), ідеологічні переконання (філософські, релігійні, політичні і моральні), інтереси та захоплення, прагнення, самооцінки.

«Приєднувальні» твердження, у яких фіксується належність досліджуваного до певної категорії людей («студент», «син», «чоловік»), виносяться раніше, ніж «розрізювальні» (вказують на специфічну ознаку — «занадто товстий», «безталанна людина» тощо). У великих вибірках зарубіжних досліджень виявлені такі найпоширеніші категорії: професійна ідентичність, сімейні роль і статус, подружні роль і статус, релігійна ідентичність, стать і вік. У відповідях чітко простежуються такі закономірності: вік частіше згадують молодь і люди похилого віку, жінки — сімейний статус, чоловіки — статеву належність. Психологічні закономірності, що є основою відповідей на питання тесту, дотепер недостатньо зрозумілі. Зазвичай вважають, що порядок називання категорій відповідає вираженості і значущості відповідних ознак, тобто структурі самоідентичностей. На відповіді людини можуть впливати стереотипи заповнення офіційних анкет, облікових карток або вираження захисної реакції.

Тест потребує обов'язкової адаптації, виявлення соціокультурних норм, специфічних за віком і статтю. Без знання соціокультурних і статево-вікових норм інформативними виявляються лише крайні, найбільш нетипові випадки, наприклад вказування тільки своїх недоліків або індивідуальних ідентичностей.

Перевагою нестандартизованих самозвітів із застосуванням контент-аналізу порівняно зі стандартизованими самозвітами є можливість аналізу самоставлення, вираженого мовою самого суб'єкта, а не нав'язаного дослідженням чи експериментом. Однак це обмежує метод,

оскільки суб'єкт із низькими лінгвістичними здібностями і навичками самоопису опиняється в гіршому становищі порівняно з людиною, що володіє багатою лексикою і навичками самоопису. Ці відмінності приховують суперечності у самостваленні і Я-концепції загалом. З іншого боку, контент-аналіз обмежує можливість вивчення індивідуальності досліджуваного шляхом застосування готової системи категорій, наближаючи результати, отримані цим методом, до тих, що одержують з допомогою стандартизованих самозвітів. На нестандартизовані самозвіти також впливає стратегія самоподачі, яку слід враховувати при інтерпретації результатів.

Ідеографічні техніки. У психодіагностиці використовують два підходи до вимірювання і розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей людини, що відрізняються за розумінням об'єкта вимірювання, його спрямованістю і характером методів вимірювання (табл. 5.1): *номотетичний* (лат. *nomos* — зразок) — вимірювання індивідуально-психологічних особливостей на основі зіставлення з нормою; *ідеографічний* (грец. *idea* — образ і *grapho* — пишу) — розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей та їх опис на основі різноманітних ідеографічних технік, зокрема «Техніки репертуарних рішень», розробленої Дж.-А. Келлі. Він стверджував, що в системі уявлень кожного індивіда є не тільки властиві всім еталони і стереотипи, а й специфічні, властиві тільки йому складові, обумовлені його індивідуальним досвідом. Такі часткові категорії індивідуальної свідомості, що відображають індивідуальний досвід людини, називаються особистісними конструктами. *Конструкт* — це параметр стосунків, за допомогою якого людина виділяє, оцінює і прогнозує події, створює образи, організовує власну поведінку.

На підставі аналізу індивідуальних конструктів Дж.-А. Келлі обґрунтував феномен «когнітивна складність», що свідчить про здатність конструювати соціальну поведінку на основі багатьох параметрів.

Когнітивна складність — психологічна характеристика пізнавальної (когнітивної) сфери людини, що відображає ступінь категоріальної розчленованої (диференційованої) її свідомості, сприяє вибірково сортуванню вражень про дійсність, що опосередковує її діяльність.

Визначається вона кількістю критеріїв класифікації, якими свідомо або неусвідомлено користується суб'єкт при диференціації об'єктів певної змістової сфери. Свідомість людини неоднорідна і в різних змістових сферах

Таблиця 5.1

Порівняльна характеристика номотетичного та ідеографічного підходів до вимірювання індивідуально-психологічних особливостей людини

Підстава	Номотетичний підхід	Ідеографічний підхід
Розуміння об'єкта вимірювання	Розуміння особистості як сукупності властивостей	Розуміння особистості як цілісної системи
Спрямованість вимірювання	Виявлення і вимірювання загальних для всіх людей властивостей особистості	Розпізнавання індивідуальних властивостей особистості
Методи вимірювання	Стандартизовані методи вимірювання, що вимагають зіставлення з нормою	Проективні методики та ідеографічні техніки

може характеризуватися різною когнітивною складністю (наприклад, високою когнітивною складністю у спорті і низькою — у міжособистісному сприйнятті). Операціональним критерієм когнітивної складності може бути розмірність (кількість незалежних факторів) суб'єктивного семантичного простору.

Досліджуваний з високим ступенем когнітивної складності використовує ширше диференційовану систему вимірювань при оцінюванні поведінки інших осіб порівняно з тим, що має низький ступінь когнітивної складності. Тобто, чим менш жорсткі зв'язки між конструктами, тим складнішою є індивідуальна система конструктів людини, якщо розглядати її як показник подібності конструктів. Людина з вищим ступенем когнітивної складності лабільніша, здатна брати до уваги більше аспектів реальності, адаптується до ситуації, спроможна змінити свою думку відповідно до змін умов навколишньої дійсності. Людина з нижчим ступенем когнітивної складності не здатна швидко й адекватно реагувати на зміни.

Ідеографічні техніки ґрунтуються на використанні психосемантичних закономірностей, аналізі індивідуальних матриць, за яких масштаб самоопису і його змістових осей не задається апріорно на основі середніх даних, а ви-

являється у конкретного досліджуваного. Результати не інтерпретуються шляхом зіставлення з нормою.

Для аналізу самосвідомості, зокрема до диференціюючої частини Я-концепції, можуть застосовувати ідеографічні техніки, які часто використовують для діагностики індивідуальної свідомості. Однак основною проблемою при їх використанні є необхідність формування диференційованої системи діагностичних висновків на основі вивчення різноманітних індивідуальних варіацій, виявлених цими методами.

Застосування проєктивних технік при дослідженні самосвідомості, зокрема самоствавлення і Я-концепції, зумовлене необхідністю зменшити вплив стратегій самопрезентації. Воно ґрунтується не на психоаналітичному тлумаченні проєкції, а на уявленнях про вияв загальної властивості відображення дійсності — упередженості, яка виявляється у тому, що структура особистості, зокрема уявлення про себе, і самоствавлення можуть проєктуватися в недостатньо структурованій ситуації. Як правило, проєктивні техніки використовують для аналізу з'ясування аспектів самоствавлення, що не піддаються аналізу під час прямого самозвіту. Ідеться про несвідомі компоненти самоствавлення, що формують внутріособистісні захисти, але не фіксуються на рівні свідомості; непомічене, ненавмисне самоствавлення, яке людині важко адекватно вербалізувати; небажану самооцінку, яка суперечить соціально прийнятним нормам.

Найчастіше для аналізу самоствавлення використовують експресивну проєктивну методіку малювання людини, розроблену К. Махвером, для аналізу Я-концепції і самоствавлення ТАТ — тести Роршаха, незакінчених речень.

Популярною проєктивною методикою для діагностування самосвідомості є «Символічні завдання на виявлення соціального Я». Діагностичний інструмент — це серія оригінальних символічних проєктивних проб, спрямованих на вимірювання самоствавлення і самоідентичності. Фізичну дистанцію на аркуші паперу між намальованими досліджуваним кружечками, що символізують Я, і кружечками, що символізують значущих інших, можна інтерпретувати як психологічну дистанцію, кружечки, розміщені лівіше від тих, що позначають інших, — пережиту цінність Я, позиція вище — пережиту силу Я, усередині фігури, складеної з кружечків інших, — включеність і залежність, поза нею — незалежність Я.

Символічні завдання цього тесту відповідають різним аспектам Я-концепції. Самооцінку визначають як сприй-

няття суб'єктом його цінності, значущості порівняно з іншими. Досліджуваному на аркуші паперу вказують рядок, що складається з восьми кружечків, і пропонують вибрати кружечок для себе і для інших людей з його оточення. Чим лівіше розташований кружечок, що означає себе, тим вища самооцінка досліджуваного. Сила визначається як перевага чи рівність, підпорядкованість щодо визначених авторитетних фігур. Мірою сили є вище розміщення кружечків, що позначають Я, порівняно з тими, які позначають інших. Досліджуваному пред'являють кружечок, що означає Я, оточений півкільцем, складеним з інших кружечків. Він повинен вибрати той із них, що означає іншу людину (батька, учителя, начальника). Пережита мисленева подібність чи відмінність від інших людей виявляється, коли досліджуваному дають аркуш паперу з розміщеними на ньому у випадковому порядку кружечками, що означають інших людей; унизу розташовують два кружечки, штрихування одного з яких збігається зі штрихуванням інших кружечків, а другого — відрізняється. Потрібно визначити, який із двох зайвих кружечків означає Я досліджуваного.

Такий аспект Я-концепції як соціальна зацікавленість (сприйняття себе частиною групи чи відокремлено) з'ясовують, надавши досліджуваному аркуш паперу із зображенням на ньому трикутником, вершинами якого є кружечки, що позначають інших людей (наприклад, батьків, учителя, друзів). Розміщення ним кружечка, що означає Я, усередині трикутника свідчить, що він сприймає себе як частину цілого, поза ним — він відокремлюється від соціального цілого.

Ідентифікація (лат. *identifico* — ототожнюю) — включення чи невключення себе до Ми, утвореного з конкретною іншою особою, що визначається за допомогою пред'явлення горизонтальних рядів кружечків досліджуваному, де ліві крайні ряди позначають конкретних людей (матір, батька, друга, вчителя). Досліджуваний вибирає кружечок у кожному ряду, що позначає його самого: чим більше кружечків між Я й іншим, тим слабше Ми. В іншому завданні досліджуваному пропонують намалювати в будь-якому місці аркуша два кружечки, що позначають його самого й іншого (друга, матір, батька). Чим ближче розташовані кружечки, тим сильніша ідентифікація з іншою людиною.

Визначаючи *егоцентричність* (лат. *ego* — я і *centrum* — центр) (сприйняття себе «фігурою» або «фоном»), досліджуваний повинен розташувати кружечок, що означає Я, і

кружечок, що означає іншого, усередині великого кола. Якщо свій кружечок він розташовує ближче до центра, ніж кружечок іншого, це свідчить про його егоцентричність.

Аспект Я-концепції — *складність* (ступінь її диференційованості) — з'ясовують, надавши досліджуваному 10 горизонтальних рядів геометричних фігур різної складності. Чим складнішу фігуру вибирає він на позначення Я, тим складнішою є його Я-концепція.

Популярність методики забезпечили простота й оригінальність символічних завдань, можливість їхнього застосування щодо різних контингентів обстежуваних, достатні надійність та валідність. Однак дослідження самоствавлення за допомогою проєктивних технік має певні методичні та теоретичні проблеми. Деякі з них пов'язані з вибором емпіричних індикаторів категорій, що забезпечували б достатню однозначність і надійність при кодуванні індивідуальних протоколів. Багатство лексичного запасу досліджуваних, емоційне забарвлення слів, схильність до формальних і змістових характеристик проєктивної продукції, здатність впливати на експериментальні ситуації зумовлюють залежність процедури інтерпретації протоколів від досвіду та інтуїції інтерпретатора.

Недоліком інтерпретації є відсутність простих і валідних критеріїв порівняння проєктивних показників самоствавлення. Оскільки проєктивні техніки спрямовані на виявлення глибинних аспектів порівняння, то зіставлення їх з вербальними методиками не повинне мати значних кореляцій. Використанню поведінкових критеріїв для валідації показників заважає недостатня вивченість опосередкованих зв'язків між самоствавленням і поведінкою. Проблематичною є валідність стимульної частини методик, тобто необхідність доводити належність частини проєктивної продукції або її аспекту до самоствавлення, а не до інших психологічних характеристик. Актуалізується ця проблема під час аналізу експериментальної продукції (малюнка, речення тощо). Нагальною потребою є теоретичне розроблення обґрунтованої і несуперечливої системи категорій, що може стати основою процедури кодування проєктивного змісту.

Рефрактивні техніки (метод керованої проєкції). Вони охоплюють процедури, під час яких люди оцінюють певні свої атрибути, не усвідомлюючи, що оцінюють себе. У 40-ві — 50-ті роки ХХ ст. було проведено серію дослідів (К. Хантлі, В. Вольф), у яких для вимірювання самооцінки досліджуваним пропонували зроблені без їх відома фотографії їх рук або обличчя у профіль, записи голосу, зразки почерку.

В інших випадках пред'являли у стереопарі (одночасний показ двох зображень) два різні зображення осіб, однією з яких був досліджуваний, або тахістоскопічні (змінювані через дуже короткий період часу) його фотографії разом з фотографіями інших людей.

Усі методи діагностування самосвідомості мають певні переваги і недоліки. Методики, засновані на вербальному стандартизованому самозвіті, забезпечують порівнюваність результатів, незалежність від досвіду експериментатора і кількісний підхід, апелюють до більш усвідомлених аспектів самоствавлення і потенційно піддаються впливу стратегій самопрезентації. Крім того, вони обмежують висловлювання досліджуваного підібраними твердженнями. Нестандартизовані самозвіти набагато трудомісткіші, важчі для кількісного оброблення, залежать від лінгвістичних здібностей досліджуваних. Ідеографічні методики не завжди супроводжуються обґрунтованими діагностичними висновками, а проєктивні методики, усуваючи прямий вплив стратегії самопрезентації, пов'язані з труднощами інтерпретації проєктивних показників. Рефрактивні техніки полегшують інтерпретацію проєктивної самооцінки, залишаючи проблемним поширення оцінки певного аспекту фізичного Я та Я загалом.

5.3. Діагностування спонукальної сфери особистості

Мотивація трактується як процес втручання і як стан загального збудження без будь-якої мети або спрямованості. Стверджують також, що мотиваційні стани специфічні для певних потягів і потреб. Виникають вони внаслідок взаємодій великої кількості змінних, до яких належать потреби або інтенсивність потягу, спонукальна цінність мети, очікування організму, доступність відповідних реакцій (засвоєних моделей поведінки), наявність суперечливих мотивів, несвідомі фактори тощо.

Теоретичні підходи до аналізу мотивації

Мотив є спонуканням суб'єкта до певної поведінки або діяльності.

Це спонукання може бути зовнішнім, не пов'язаним зі змістом певної діяльності, але зумовлене зовнішніми, сто-

совно суб'єкта обставинами, або внутрішнім, пов'язаним не із зовнішніми обставинами, а зі змістом діяльності.

Мотив (лат. *motus* — рух) — причина, що спонукає до діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб.

Спонукають людину до діяльності усвідомлені і неусвідомлені причини, зовнішні і внутрішні фактори, які утворюють мотивацію.

Мотивація — система усвідомлюваних і неусвідомлюваних спонукань, що зумовлюють активність суб'єкта, визначають її спрямованість.

Розглядаючи діяльність як систему суб'єкт-об'єктної взаємодії, всі підходи можна зобразити схематично (табл. 5.2). По вертикалі представлені складові діяльнісного процесу: об'єкт, суб'єкт і зв'язок як суб'єкт-об'єктна взаємодія, по горизонталі — рівні теоретичного аналізу мотиву (мотивації): соціально-психологічний, психологічний або психофізіологічний. Матриця засвідчує рівень аналізу, який здійснює дослідник, і на чому зосереджується — на суб'єкті, об'єкті чи процесі взаємодії.

Таблиця 5.2

Теоретичні підходи до аналізу мотивації

Об'єктний підхід (зосередження на суб'єкті діяльності)	Процесуальний підхід (зосередження на процесі взаємодії)	Об'єктний підхід (зосередження на об'єкті)
1	2	3
Психофізіологічний рівень вивчення		
— фізіологічне «очищення» організму; — нейронний процес; — фізіологічний, енергетичний потенціал; — фізіологічна спрямованість; — відображення потреб організму	— сукупність зовнішніх і внутрішніх стимулів; — дисгармонія між процесом пізнання і структурами центральної нервової системи; — адаптаційний фактор організму; — ліквідація розбалансування функціональних систем організму	
Психологічний рівень вивчення		
— прагнення до певного емоційного стану;	— потреба в гомеостатичній рівновазі з середовищем;	— сукупність факторів зовнішнього середовища;

Закінчення таблиці 5.2

1	2	3
— умова ставлення людини до предметів, явищ; — властивість особистості; — потреба у певному виді діяльності; — пізнавальний процес, інтерес; зв'язок між пізнавальною і вольовою сферами особистості; — «досвід» як знання, уміння, навички людини	— ситуації або середовища на особистість; — процес пізнання дійсності	— зовнішній стимул; — зміст діяльності; — результат діяльності; — ситуація; — організація, спосіб, модель діяльності; — процес діяльності; — предмет, об'єкт діяльності
Соціально-психологічний рівень вивчення		
— позиція особистості; — відповідальність людини; — корисність керівника для групи; — самоствердження, самовираження, самореалізація	— оптимізація відносин у групі; — зовнішня пізнавальна інформація і позиція людини	

Психофізіологічний підхід. Центром вивчення за такого підходу є суб'єкт діяльності і процес суб'єкт-об'єктної взаємодії, а мотивом — результат відображення потреб організму.

Нейрофункціональна інтерпретація мотиву розглядає його як нейронний процес збудження структур мозку і гальмування з допомогою реакції організму. Поведінка є результатом діяльності клітинних ансамблів у мозку, які поступово складаються під впливом певної стимуляції (Д. Хебб). Вони утворюють замкнуті системи, впливають на інші клітинні ансамблі і продукують фазові послідовності, керують поведінкою як фізіологічний конструкт, активація, що відкриває шлях інформаційному потоку.

Мотивацію як фізіологічне «очищення» організму розглядають представники потребно-фізіологічного (організмичного) напрямку; як енергетичний потенціал (фізіологічну змінну організму) — енергофізіологічного підходу

(Н. Тінберген, К.-З. Лоренц, Е. Даффі та ін.); як вираження цілеспрямованих інстинктивних спонувань та інтересів досліджують за векторно-фізіологічного підходу (В. Джемс, Дж. Дьюї).

За суб'єкт-об'єктної взаємодії мотивацію трактують як стимул (Б.-Ф. Скіннер, Дж. Браун, К. Спенс, В. Естес), що спрямовує діяльність людини, породжену внутрішніми і зовнішніми мотивами. Мотив (мотивація) розуміють як фактор фізіологічного пристосовування людини до середовища (Ф. Березін); в гомеостатичній інтерпретації — як фізіологічну зміну організму, призначену для ліквідації порушення рівноваги з ним.

Психофізіологи в аналізі мотивації зосереджуються на вивченні організму людини, яка спонукає, спрямовує її діяльність під впливом внутрішньої стимуляції (нейрофункціональний, організмичний, енергофізіологічний, векторно-фізіологічний підходи) або відповідно до умов зовнішнього середовища (пристосовування та гомеостатичний підхід).

Психологічний підхід. За цього підходу здійснюють теоретичний аналіз мотивації, коли увага дослідників рівномірно зосереджена на таких елементах суб'єкт-об'єктної взаємодії, як суб'єкт, об'єкт, зв'язок.

Прихильники особистісного підходу основою визначення мотивації вважають особистість; об'єктного — об'єкт діяльності; процесуального — процес взаємодії. Деякі вчені (Г. Воррен, Д. Ліндслі, Д. Мак-Клелланд, О. Маурер та ін.) у мотиві вбачають прагнення до певного емоційного стану. Термін «мотив» вживається також у значенні умови ставлення людини до предметів і явищ (В. Мерін); властивості або риси особистості (В. Штерн і Г. Олпорт); потреби у певному виді діяльності, тобто спрямованості особистості (Ф. Саллі, І. Девей, Н. Міллер, Дж. Доллард); пізнавального інтересу (Б. Вайнер); ланки між пізнавальною та вольовою сферами особистості (В. Селіванов); досвіду, тобто накопичених знань, умінь, навичок суб'єкта (Дж. Браун); стану або потреби у підтриманні гомеостатичної рівноваги людини з середовищем (К.-Л. Халл, А.-Х. Маслоу і К. Бернар).

У межах об'єктної інтерпретації мотиву (мотивації) Дж.-Б. Вотсон, В. Мак-Дугалл, Х. Ніссен та інші зосереджують увагу на об'єкті діяльності, визначають мотив як фактор оточення або зовнішній стимул. Як мотивацію розглядають зміст, мету (В. Врум), ситуацію (М. Вертгеймер), структуру, організацію, спосіб і модель діяльності (В. Асєєв, В. Шадріков).

П. Янг, І. Аткинсон, К. Берч, Х. Хекхаузен розглядають мотив як об'єкт або предмет діяльності. Об'єкт діяльності стає «істинним її мотивом».

Соціально-психологічний підхід. Його представники спрямовують свою увагу на суб'єкт взаємодії. Мотив є позицією людини, її відповідальністю, корисністю для суспільства (групи) і самоствердження (Є. Монозон, М. Данилов, В. М'ясищев і А. Здравомислов). Мотивація розглядається як процес оптимізації відносин у групі.

У процесі аналізу мотиваційних змінних діяльності людини необхідно не тільки адекватно їх визначити, а й виявити, виміряти, розрізняючи змістове наповнення.

Мотивація, мотиваційні змінні, їх діагностування

Детермінують поведінку індивіда і стимулюють його активність, тобто мотивують різні спонуки. Широта мотивів розкривається у різноманітності мотиваційних факторів: мотивів, потреб, цілей, значень тощо. Сфера мотивації є гнучкою. Спонукальними причинами можуть бути певні стимули, від кількості яких залежить гнучкість структури мотивації. Ієрархія сфери мотивації відображає частоту і силу вияву мотивів: сильні мотиви перебувають на вищому рівні, частіше виявляються як спонукальні причини дій.

Сфера мотивації може включати усвідомлені та неусвідомлені мотиви. До неусвідомлених належить стан потреби в чомусь. За С. Рубінштейном, потреба є нуждою людини у чомусь, у якій виявляється її зв'язок із навколишнім світом і залежність від нього. Коли людина усвідомлює потребу, вона перетворюється на мотив і опредмечується. Виникненню свідомих психічних процесів передують стан, який не можна вважати психічним, а тільки фізіологічним (Д. Узнадзе). Цей стан є установкою, готовністю до активності.

Усвідомлення спонувань відбувається з формуванням практичної дії, коли потреба об'єктивується, стає актуальною і запланованою. До сфери свідомого оформлення детермінації поведінки людини у психології належать мотиви, нахили, інтереси, цінності, цілі, спрямованість та інші категорії.

Отже, мотивація є актуальною формою існування мотивів, яка детермінує реальну діяльність і поведінку індивіда.

У процесі психологічного аналізу і вимірювання мотивації психодіагност досліджує інтереси, потреби, нахили, установки, цілеформування, спрямованість і особистісний зміст індивіда.

Труднощі при експериментальному дослідженні мотивів та мотивації діяльності зумовлені невизначеністю структури мотивації, її суті та ознак вияву.

Сферу мотивації (систему мотивів) утворюють домінуючі (провідні), смислоутворювальні мотиви нижчого ієрархічного рівня (мотиви-стимули).

Мотивацію характеризують за багатьма ознаками (індикаторами), які є основою методів та методик її виявлення і вимірювання. До таких ознак належить *когнітивна репрезентація* — пряма оцінка власних уявлень людей про причини, особливості їх поведінки, інтереси, бажання тощо. Для цього використовують анкети, інтерв'ю, бесіди та інші методи. Однак вербалізовані мотиви не завжди є істинною мотивацією поведінки людини.

Детермінує поведінку людини спотворення об'єкта сприйняття під впливом мотивації. Сприйняття реальних стимулів відбувається різнопланово, залежно від значущості конкретного стимулу для людини. За суперечністю між реальними показниками і показниками їх сприйняття можна вимірювати мотиваційну зміну діяльності. Підвищену сприйнятливості до об'єкта актуальної мотивації, вибірково увагу до певних елементів ситуації, релевантних мотивації, називають *сензитивністю*, або *резонансом*.

Засобами оцінювання складової поведінки суб'єкта мотивації може бути виявлення міри впливу мотиву на пізнавальні оцінки (структуризація, класифікація і організація стимульного матеріалу), цілей і цінностей, що впливають із мотивації. Виявлення мотивів в уяві або фантазії досліджується як проекція мотивації, оскільки людську поведінку детермінують свідомість і підсвідомість.

Характеризують мотиваційну зміну поведінки зусилля і наполегливість людини при подоланні перешкод, за якими визначають силу мотивації. Її також визначають за кількістю подоланих суб'єктом зовнішніх і внутрішніх перешкод у процесі виконання дій, спричинених певним мотивом та за дослідженням типології захисних механізмів, пов'язаних з мотивацією при подоланні перешкод.

Для вимірювання мотивації можна використати час, затрачений на прийняття рішення у процесі мотиваційно-

го конфлікту, певну активність, поведінковий акт, обговорення теми у межах актуальної мотивації тощо.

Форма активності, особливості та трансформація поведінки людини у процесі експерименту теж є ознаками мотивації. Якщо вважати мотиви кінцевим результатом діяльності, то, оцінюючи її продукти й ефективність, можна з'ясувати особливості актуалізації домінуючих мотивів.

Смислоутворювальні мотиви оцінюють на підставі особистісної значущості властивих людині поведінки та діяльності.

З допомогою проективних технологій оцінюють вільні асоціації у межах домінуючої мотивації; спостереження допомагає виявити причини зовнішніх ознак (символів, знаків) поведінки (атрибуції), що співвідносяться з певними мотивами людини.

Мотивація пов'язана з емоційно-вольовою життєдіяльністю, тому оцінка характеру та інтенсивності емоційних реакцій суб'єкта є адекватним способом їх дослідження.

Мотиваційні стани виникають внаслідок численних взаємодій багатьох змінних (потреб, інтенсивності потягу, спонукальної цінності мети, очікувань організму, доступності відповідних реакцій, суперечливих мотивів, несвідомих факторів).

Сучасна психодіагностика виробила широкий методичний арсенал дослідження мотивації поведінки суб'єкта. При виявленні й оцінюванні ознак мотивації придатні такі засоби:

- 1) методика малюнокової фрустрації Розенцвейга (тест РР, 1942), що дає змогу за співвідношенням мотиву і перешкоди виявляти спрямованість агресії;
- 2) методика діагностування ціннісних орієнтацій (М. Рокіч), призначена для діагностування моделі ціннісних орієнтацій, зокрема її інструментальних та термінальних цінностей;
- 3) методика вимірювання афілятивної тенденції і чутливості до відкидання, яка допомагає оцінити прагнення до прийняття — афілятивну тенденцію (26 пунктів) і страху відкидання (24 пункти) (А. Мехрабян, 1970);
- 4) методика мотиваційної індукції (МІМ) Ж. Нюттена, що дає змогу оцінити силу мотиву на основі переважання помилок у різних ситуаціях (адаптував її Є. Васюков, 1984);
- 5) шкала досягнень з переважанням ризику — MARPS (А. Мехрабян, 1968);

- 6) опитувальник для вимірювання результуючої тенденції мотивації досягнення — RAM (А. Мехрабян, 1969);
- 7) опитувальник особистісних орієнтацій — ROI (Е. Шостром) (адаптація МДУ у 1987);
- 8) опитувальник мотивації схвалення (Д. Краун, Д. Марлоу; адаптація В. Маріщука та ін., 1984);
- 9) тест «Тематична асперцепція» (ТАТ) — опис зображень на малюнках (Х. Морган, Г.-А. Мюррей, 1935), призначений для дослідження індивідуальних відмінностей у мотиві досягнення (Д. Мак-Клелланд, Д. Аткинсон, 1953);
- 10) форма з вивчення особистості, що допомагає досліджувати мотиваційну сферу особистості — PRF (Д. Джексон, 1967);
- 11) шкала мотивації досягнення — AMS (Р. Нігард, Т. Гесьме, 1970);
- 12) шкала оцінки мотивації досягнення мети (Т. Елерс);
- 13) диференційно-діагностичний опитувальник (ДЦО) — оцінювання спрямованості особистості підлітка (Е. Клімов, 1972);
- 14) особистісний орієнтаційний опитувальник — Orientation Inventory. Модифікації: «Особистісна спрямованість», «Ціннісні орієнтації особистості», «Орієнтовна анкета» (М. Басс; адаптація В. Смекала, М. Кучера, ЧССР, публікація, 1977);
- 15) методика оцінювання мотивації уникнення невдачі — самозахисту (Т. Елерс; адаптація М. Котика, 1981);
- 16) мотиваційний особистісний опитувальник (В. Кулагін, 1981);
- 17) опитувальник потреби в досягненні (ПД) — оцінювання особливості мотивації досягнення (Ю. Орлов, 1978);
- 18) опитувальник Херманса — оцінювання мотивації у дітей 10—16 років (1971) і дорослих (1976) (Х. Херманс, 1970);
- 19) список особистісних переваг (EPPS) — оцінювання сили потреб (А. Едвардс, 1954);
- 20) тест «Завершення речень» (Sentence Completion Test — SCT) — оцінювання словесних асоціативних зв'язків (Г. Еббінгауз, 1897; А. Пейн, 1928). Варіанти: тест емоційного інсайту (А. Тендлер, 1930), тест «Незавершені речення» — IST (два субтести по 50 пунктів; Дж. Ротгер, П. Віллерман), SSCT (60 пунктів; Дж.-М. Сакс).

У вітчизняній психології мотивації найчастіше використовують Тест гумористичних фраз, який належить до методів оцінювання гумору, є проєктивною методикою діагностування мотиваційної сфери особистості.

Дослідження мотивації продовжують розвиватися трьома напрямками: фізіологічним, поведінковим і психологічним. Фізіологічний напрям передбачає аналіз неврологічних і біологічних чинників: первинних потягів (голод, спрага, підтримання температури, уникнення болю, секс тощо), а також тих, що мають органічну основу (наприклад, гомеостаз потягів, лімбічна система). Розробленням та удосконаленням теорії потягу і теорії навічання займається поведінковий напрям. Ці напрями взаємодоповнюються. Психологічний напрям пояснює складні, засвоєні моделі поведінки (наприклад, потреба в досягненні, потреба в афіліації, несвідома мотивація).

5.4. Психологічні особливості діагностування ціннісної сфери особистості

У психодіагностиці завжди була актуальною проблема підбору якісного діагностичного інструментарію для дослідження цінностей особистості, оскільки вплив сторонніх чинників на результати вимірювання завжди ймовірний. Ефективним вважають тест ціннісних переваг Г. Олпорта, Ф. Вернона та Г. Ліндзі, створений у 1931 р. та вдосконалений у 1951 р. на основі теорії Е. Шпрангера, який описав 6 типів особистості за спрямованістю її інтересів: теоретичний, економічний, естетичний, політичний, соціальний і релігійний. Широко використовують тести, розроблені М. Рокичем, В. Соповим, Л. Карпушиною, С. Бубновим, О. Мотковим, М. Молочниковим та ін., які дають змогу вивчити життєві цінності особистості, її структуру та здатність оцінювання власних життєвих цілей. Оскільки сфера цінностей людини, як і спонукальна, належить до самосвідомості, то й методи їх діагностування є спільними, тобто такими, що застосовуються для сфери самосвідомості загалом.

Теоретичне підґрунтя вивчення ціннісної сфери

Ціннісні орієнтації як одне з найважливіших утворень у структурі свідомості й самосвідомості людини виражають свідоме її ставлення до дійсності, визначають мотива-

цію її поведінки, впливають на її діяльність. Суспільна шкала цінностей формується у процесі задоволення потреб. Проблему цінностей досліджують у контексті життєвих перспектив людини.

Цінності — вираження оцінки індивідом явищ дійсності та вчинків при задоволенні потреб та інтересів.

За ціннісного підходу у вивченні формування свідомості явища дійсності і вчинки людей розглядають як цінності, що виражають суб'єктивну оцінку індивідом необхідності цих феноменів для задоволення потреб та інтересів.

Ціннісний аспект простежується при вивченні саморегулятивних тенденцій особистості. При діагностуванні мотиваційно-ціннісної сфери людини передусім враховують ступінь сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій та їх зміст (спрямованість). Ступінь сформованості ієрархічної структури важливий для оцінювання рівня особистісної зрілості людини, оскільки інтеріоризація цінностей як усвідомлений процес відбувається за наявності у людини здатності вибирати цілі та явища, спроможні задовольнити її потреби та інтереси, формувати з них структури відповідно до умов існування, близьких і віддалених цілей свого життя, можливостей реалізації тощо. Зміст (спрямованість) характеризує особливості функціонування ціннісних орієнтацій, кваліфікує особистість. Структура, поєднання основних ціннісних орієнтацій зумовлюють спрямованість діяльності особистості. Цінності взаємопов'язані із життєвими цілями.

Ціннісно-смісловий компонент є складним утворенням, основою якого є комплекс феноменів (у А. Камю — шкала цінностей, В. Шердакова — головний інтерес, В. Шинкарука — вищі цілі, цінності, ідеали, О. Джиоева — ідеали, цілі, ціннісні орієнтації, Н. Соболевої — ціннісні орієнтації, Л. Когана — цілі, В. Попова — кінцеві цілі, що володіють цінністю та ін.). Основу смислу життя людини утворюють цілі, цінності та ціннісні орієнтації.

Часто цінності та цілі ототожнюються, поєднуються у феномені смислу життя, основу якого утворює єдність життєвих цінностей-цілей термінального характеру, до якої додається смисловий аспект. Існує взаємозв'язок між смислом та особистісними цінностями, що формує розуміння смислу життя.

Цінності є абстрактними особистісними утвореннями, які реалізуються у широкому спектрі діяльності. Конкрет-

тизуються вони у життєвих цілях, що структурують життя у найближчій і віддаленій перспективах. Життєві цілі стимулюють людину до конкретних дій.

Методи діагностування системи цінностей особистості

Ціннісний аспект смисложиттєвих орієнтацій досліджують з допомогою діагностичних методів. Найпоширенішим є тест «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, який виявляє ієрархію двох класів термінальних та інструментальних цінностей, що відповідають традиційному поділу на цінності-цілі та цінності-засоби. Попри безумовні переваги тесту (компактність, швидкість проведення та опрацювання результатів), він має і обмеження, якими є неоднозначність критеріїв у наданні ціннісних переваг, незахищеність від можливих фальсифікативних стратегій досліджуваного. Основні положення, на яких ґрунтується тест, актуальні і для інших методик: загальна кількість цінностей людини є невеликою; для всіх людей характерними є одні і ті самі цінності, хоча міра їх значущості є різною; цінності організовані в системи; джерела людських цінностей простежуються в культурі, суспільстві, його інститутах і в особистості; вплив цінностей виявляється майже у всіх соціальних феноменах.

За допомогою «Методики вивчення ціннісних орієнтацій» Д. Леонтьєва, яка є адаптацією методики М. Рокича, можна, крім ранжування переліку цінностей, діагностувати ступінь реалізованості кожної з них у житті особистості (у відсотках).

Послугуючись переліком термінальних цінностей із тесту М. Рокича, О. Фанталова створила методику «Рівень співвідношення "цінності" і "доступності" в різних життєвих сферах», що уможливила діагностування внутрішнього ціннісного конфлікту щодо реалізації значущих цінностей.

За допомогою «Морфологічного тесту життєвих цінностей» (МТЖЦ) (В. Сонов, Л. Карпушина) діагностують і сферу самореалізації людини, що сприяє повноцінному відображенню структури смисложиттєвих орієнтацій. Вихідними теоретичними положеннями створення цієї методики стали ідеї залежності сили мотиву й ефективності діяльності людини від усвідомлення нею цілі та смислу

діяльності, а також тлумачення цінностей як різновиду смислових утворень, які безпосередньо стосуються осмисленої мотивації діяльності.

Ціннісний аспект смисложиттєвих орієнтацій досліджують, послуговуючись методикою «Експрес-діагностика соціальних цінностей особистості». Основою її є питальник, що дає змогу визначити спрямованість професійної, фінансової, сімейної, соціальної, суспільної, духовної, фізичної, інтелектуальної цінностей.

Перевагою методики «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С. Вубнова є спрямованість змісту питальника на вивчення реалізації ціннісних орієнтацій особистості у реальних умовах життєдіяльності.

Дослідження цільового аспекту смисложиттєвих орієнтацій передбачає вивчення системи життєвих цілей особистості, їх ієрархії та співвіднесення з різними сферами самореалізації. Складність дослідження життєвих цілей зумовлена тим, що ціннісні орієнтації є конструктами, які визначають загальні орієнтири.

Методика дослідження цільової спрямованості особистості Я. Васильєва побудована за принципом незавершених речень. Дефіцит часу та стислість формулювань сприяють екстеріоризації внутрішньої мови, дають змогу спонтанно фіксувати думки, що виникають при цьому. Аналіз сформульованих цілей допомагає зробити висновки про цільову спрямованість особистості, організацію часової перспективи, емоційно-вольову налаштованість на досягнення цілей та ступінь їх реалізації. Важливим аспектом цієї методики є зіставлення життєвих цілей зі сферами самореалізації, що уможливорює глибше та повніше дослідження структури смисложиттєвих орієнтацій.

Методика «Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості» (М. Молочников) є малоформалізованим питальником, що містить два блоки відкритих запитань. Перший — стосується цільової спрямованості особистості щодо професійної діяльності, побуту, фізичного стану, соціального становища та міжособистісних стосунків, душевної готовності та психологічного стану, сімейного життя. Він діагностує задоволеність людини цими сферами самореалізації та власними фізичним і психологічним станами, розподіл часу стосовно різних видів діяльності та суб'єктивне переживання їх ефективності. Другий блок передбачає дослідження рефлексії життєвих цілей, визначення їх важливості, структуру-

вання часової перспективи, а також необхідних засобів для їх реалізації.

Смисловий аспект є структурною складовою смисложиттєвих орієнтацій, яку найважче вивчити емпірично, що зумовлює обмежений вибір методик для його дослідження. Цю сферу суб'єктивної реальності намагаються діагностувати за допомогою Методики кінцевих смислів (Д. Леонтьєв).

У теоретичному аспекті вона спирається на поняття «динамічна смислова система» (ДСС) — відносно стійка й автономна ієрархічно організована система, що містить різномірні смислові структури і функціонує як єдине ціле. За переконанням Д. Леонтьєва, особистість складається з кількох ДСС. Від того, в які динамічні смислові системи входять смислові структури, залежить їх роль у регулюванні життєдіяльності особистості. Таке розуміння ДСС наближене до сутності смисложиттєвих орієнтацій, а саме до зіставлення змісту цілей та цінностей зі сферами самореалізації особистості. Ця зіставність є ознакою, яка робить вивчення смисложиттєвих орієнтацій (не цінностей чи цілей) точнішим, диференційованішим, а отже, доцільнішим при пізнанні життєвої спрямованості особистості.

Вивчення реалізаційного аспекту смисложиттєвих орієнтацій передбачає оцінювання реалізованості, цілеспрямованості та осмисленості життя індивіда. При цьому досліджують, наскільки сприяють чи заважають внутрішні особистісні чинники здійсненню життєвих спрямувань. Реалізаційний аспект смисложиттєвих орієнтацій вивчають за допомогою «Тесту смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) Д. Леонтьєва, який є версією адаптації тесту Дж. Крамбо і Л. Махолька «Ціль в житті», розробленої на основі теорії логотерапії В. Франкла.

Методика «Життєве покликання» О. Моткова дає змогу виявити зміст і особливості реалізації життєвих призначень, діагностувати актуальні щодо цього внутрішні фактори (локус контролю, усвідомленість покликань, жорсткість життєвих призначень, віра у реальність життєвих покликань) та міру включеності досліджуваного в їх здійснення. Вивчення факторів, які впливають на реалізацію життєвих спрямувань, допомагає пошуку можливостей оптимізації цього процесу, а визначення міри включеності у реалізацію покликань встановлює, наскільки активно людина їх втілює, чи навпаки, лише декларує.

Питальник «Особистісна біографія» О. Моткова діагностує особистість та аспекти її життєдіяльності, відображе-

ні у таких шкалах: життєве самовизначення, життєва самореалізація, трансформація особистості, гармонійність людини та її життя, загальна конструктивність особистості. Використання його дає змогу теоретично тлумачити досліджувані явища, центральним конструктом яких є *психологічна гармонія* — наявність у людини психічного, особистісного, соціального і духовно-психологічного здоров'я; оптимальна організація і функціонування основних компонентів психіки і поведінки (мотиваційної, пізнавальної, психомоторної та поведінкової сфер); розвиток психологічної культури особистості; оптимальність способу життя.

Отже, смисложиттєву проблематику особистості репрезентують такі феномени ціннісно-сислової сфери, як життєві цілі, особистісні цінності, смисли, а також більш інтегральні утворення — смисл життя та смисложиттєві цінності. Психодіагностичне її дослідження спрямоване на психічні процеси, що детермінують виникнення, формування, зміст системи цінностей і ціннісних орієнтацій особистості, її ієрархічну структуру, регуляторну функцію у соціальній поведінці.

Запитання. Завдання

1. Поясніть особливості психодинамічного напрямку у вивченні особистості.
2. З'ясуйте сутність явища проєкції.
3. Дайте характеристику основних видів проєкції.
4. Проаналізуйте переваги та недоліки проєктивних тестів.
5. Які ознаки характерні для проєктивних методик?
6. Проаналізуйте найуживаніші з дослідницькою метою типи методик аналізу самосвідомості.
7. Розкрийте зміст стандартизованих самозвітів для діагностики самосвідомості.
8. Поясніть сутність шкали Я-концепції Теннессі.
9. У який спосіб використовують у психодіагностиці шкалу самоповаги Розенберга?
10. У чому полягає роль ідеографічних технік у діагностиці самосвідомості?
11. Визначте поняття «спонукальна сфера» та особливості її діагностики.
12. Зробіть порівняльний аналіз понять «мотив» та «мотивація».
13. З'ясуйте суть психофізіологічного рівня вивчення мотивації.
14. Охарактеризуйте психологічний рівень вивчення мотивації.

15. У чому полягає соціально-психологічний підхід до вивчення мотивації?

16. Опишіть засоби виявлення і оцінювання ознак мотивації.

17. Виконайте порівняльний аналіз різних напрямів сучасних досліджень мотивації (фізіологічний, поведінковий і психологічний).

18. Дайте характеристику теоретичного підґрунтя вивчення ціннісної сфери людини.

19. Вкажіть психологічні особливості діагностики ціннісної сфери особистості.

20. Проаналізуйте методи діагностики системи цінностей особистості.

6.

Нетестові методи у психодіагностиці

Здобувати інформацію під час психологічного дослідження можна не лише за допомогою стандартизованих методик (тестів), а й завдяки нетестовим оцінним процедурам. Наукове пізнання реальності неможливе без спостереження особливостей явищ природи і сфер людської діяльності. Усі методи емпіричного дослідження містять елементи спостереження за об'єктами з метою вивчення їх специфіки і змін. Експеримент, тестування, опитування, експертне оцінювання, контент-аналіз тощо є різновидами спостережень, що відрізняються умовами і характером виконуваних процедур. Психологічне дослідження послуговується методом спостереження, але не обмежується ним. Вивчення складних психічних явищ вимагає від дослідника послідовного застосування емпіричних методів пізнання — інтерв'ювання, анкетування, експертного оцінювання, контент-аналізу тощо.

6.1. Спостереження як метод психологічного дослідження

Спостереження особливо важливе для діагностування дітей, оскільки їх дуже складно експериментально досліджувати. З огляду на це російський учений М. Басов у

20-ті роки ХХ ст. для спостереження за ними розробив методіку, використавши такі принципи: максимально можливе фіксування об'єктивних зовнішніх виявів; спостереження цілісного безперервного процесу, а не його частин; вибірковість фіксування результатів (відповідно до завдань дослідження). Реєструвати, на його думку, слід не лише зовнішні вияви, а й внутрішні стимули, які їх умовлювали, а також обставини спостереження.

Сутність і види спостереження

Спостереження за виявами психічної активності і станами суб'єктів дослідження збагатили психологію величезним обсягом інформації про внутрішнє життя людини.

Спостереження — метод вивчення психічних особливостей індивідів на основі фіксації проявів їх поведінки.

У науковій практиці виокремлюють обсерваційний метод (спостереження), що полягає у поєднанні спостереження і самоспостереження (інтроспекції). Передумовами його є пасивність суб'єкта пізнання (відмова від втручання у досліджувані процеси для збереження природності їх перебігу); безпосередність сприйняття (спостерігається те, що відбувається «тут-і-зараз»).

Досліджувати внутрішню, суб'єктивну сутність мислення, уяви, волі, темпераменту, характеру, адібностей неможливо поза конкретними зовнішніми проявами. Предметом спостережень є вербальні та невербальні акти поведінки, що проявляються у ситуації або середовищі. Належно зафіксовані, вони стають характеристиками інтелектуального й особистісного розвитку, динаміки досягнень, вираженості станів тощо.

Вивчаючи людей, дослідник може спостерігати:

- 1) мовну діяльність (зміст, послідовність, тривалість, частоту, спрямованість, інтенсивність);
- 2) експресивні реакції (виразні рухи обличчя, тіла);
- 3) положення тіла у просторі (переміщення, нерухомість, дистанцію, швидкість, напрямки рухів);
- 4) фізичні контакти (торкання, поштовхи, удари, спільні зусилля).

Важливу роль при цьому відіграє *спостережливість* — здатність помічати істотні, характерні, а також малопомітні властивості предметів і явищ.

Наукове спостереження відрізняється від життєвого такими властивостями:

— цілеспрямованістю, оскільки спостерігач повинен чітко розуміти, що і для чого він сприйматиме, інакше його діяльність буде реєстрацією окремих подразників, а істотний матеріал не буде враховано;

— систематичністю, що дає змогу розрізнити випадкове і типове, закономірне;

— планованістю, що обумовлює, як, коли, де, за яких умов здійснити спостереження;

— аналітичністю, яка не тільки констатує факти, а й пояснює, виявляє їх психологічну природу;

— реєстрацією результатів, що виключає помилки пам'яті, допомагає уникати суб'єктивізму висновків і узагальнень;

— оперуванням системою однозначних понять, спеціальних термінів, що сприяють чіткому і недвозначному позначенню матеріалу, який спостерігається, а також однаковості можливих інтерпретацій.

Наукове спостереження передбачає, що одержані дослідником у певних умовах дані з великою імовірністю будуть підтверджені іншими дослідниками, якщо вони працюватимуть в аналогічних умовах з тим самим об'єктом спостережень. Підсумки наукового спостереження, хоча і зберігають певну суб'єктивність, менше залежать від особистості спостерігача, ніж підсумки спостереження життєвого.

Перевагами спостереження як методу психологічного дослідження є: велика кількість інформації, яку збирають (забезпечує аналіз вербальної інформації, дій, рухів, учинків); збереження природності умов діяльності; допустиме використання різноманітних технічних засобів; необов'язкове отримання попередньої згоди досліджуваних; недоліками — суб'єктивізм, оскільки результати залежать від досвіду, наукових поглядів, кваліфікації, інтересів, пристрастей, працездатності дослідника; неможливість контролювати ситуацію, втручатися у перебіг подій без їх перекручувань; значні витрати часу через пасивність спостерігача.

Залежно від ступеня включеності дослідника в досліджуване середовище виокремлюють:

а) включене спостереження, за якого спостерігач бере участь у сприйнятій і реєстрованій ним діяльності, а інші люди, як правило, вважають його учасником події;

б) стороннє спостереження, коли подія відбувається без особистої участі спостерігача.

Поведінка людей різко змінюється, коли вони розуміють, що стали об'єктом дослідження. Це порушує природність умов досліджуваної діяльності. З етичних чи інших міркувань не завжди можливе непомітне вивчення психічних особливостей людей.

За характером взаємодії з об'єктом спостережень розрізняють:

а) приховане спостереження, за якого люди не знають, що за ними спостерігають. Психолога при цьому вважають звичайним учасником подій, його поведінка є очікуваною, не викликає підозр або ж він спостерігає за ними опосередковано, ззовні;

б) відкрите спостереження, за якого люди, будучи інформованими про проведення спостереження, з часом звикають до присутності психолога і починають поводитися більш природно, якщо він не провокує уваги до себе.

Залежно від об'єкта спостережень виділяють:

а) зовнішнє — спостереження за поведінкою інших людей;

б) інтроспекцію (лат. introspectare — дивитися всередину) — самоспостереження, результати якого в сучасній психології враховують як факти, що вимагають об'єктивного наукового тлумачення.

За часом дослідження розрізняють:

а) одноразове спостереження (тільки один раз);

б) періодичне спостереження, здійснюване упродовж визначених проміжків часу;

в) лонгітюдне спостереження, що характеризується особливою тривалістю.

За характером сприйняття спостереження може бути:

а) суцільним, коли дослідник однаково досліджує всі доступні йому об'єкти;

б) вибіркоким, за якого вивчають лише визначені параметри або поведінкові реакції (частоту проявів агресії, час взаємодії матері і дитини протягом дня, особливості мовних контактів дітей і педагогів тощо).

За характером реєстрації даних спостереження класифікують на:

а) констатувальне, за якого завдання дослідника полягає у фіксуванні наявності і характеристики значущих форм поведінки, збиранні фактів;

б) оцінювальне, коли факти необхідно порівнювати, користуючись шкалою рейтингу.

За ступенем стандартизованості процедур виокремлюють:

а) вільне, або пошукове, спостереження, яке, будучи пов'язаним із певною метою, позбавлене чітких обмежень

у виборі того, на що звертати увагу, що фіксувати тощо; при цьому допускають за необхідності зміну предмета дослідження і правил. Його, як правило, застосовують на ранніх стадіях;

б) структуроване, або стандартизоване, спостереження, коли події, що відбуваються, фіксують відповідно до розробленої програми. При цьому чітко визначено правила спостереження, зміст дослідницьких дій, способи реєстрації та аналізу даних. Його застосовують, коли дослідник повинен розрізнити відомі й очікувані характеристики реальності, а не шукати нові. За таких умов звужується мета спостереження, але поліпшується порівнюваність отриманих результатів.

Дослідник має змогу обирати певний вид спостереження, керуючись науковою доцільністю, метою дослідження тощо. Ефективним може бути комплексне використання спостереження у поєднанні з іншими інструментами наукового пошуку.

Послідовність здійснення наукового спостереження

Для отримання повної і достовірної інформації на основі спостереження його слід проводити у відповідній послідовності:

- 1) визначення мети спостереження (для чого, навіщо воно);
- 2) вибір об'єкта досліджень (який індивід чи група підлягає вивченню);
- 3) уточнення предмета дослідження (що саме у поведінці розкриває зміст досліджуваних психічних феноменів);
- 4) планування ситуацій спостереження (у яких випадках чи за яких умов предмет дослідження виявляє себе найчіткіше);
- 5) вибір способу спостереження, що найменше впливає на об'єкт і найкраще забезпечує збирання необхідної інформації (як спостерігати);
- 6) встановлення тривалості загального часу досліджень і часу спостережень (скільки спостерігати);
- 7) вибір способів реєстрації досліджуваного матеріалу (як вести записи);
- 8) прогнозування імовірних помилок спостереження і пошук можливостей їх запобігання;

9) попереднє (пробне) спостереження, необхідне для уточнення дій попередніх етапів і виявлення організаційних недопрацювань;

10) виправлення програми спостереження;

11) здійснення спостереження;

12) оброблення та інтерпретація отриманої інформації.

Матеріал, отриманий у процесі спостережень, обов'язково реєструють. Ефективне спостереження неможливе без вичленювання із спостережуваних подій певних одиниць активності об'єкта, тобто позначення того, що, коли і в який спосіб він робить. Одиниці активності виражають за допомогою звичайних слів або наукової термінології і реєструють у протоколі спостережень. Процедура реєстрації результатів має відбуватися з дотриманням певних умов.

1. Використання однакових (знакових) систем. Для цього заздалегідь, при підготовці бланків спостереження, описують характерні для певної сфери види поведінки. Потім фіксують форму і частоту їх прояву. Кожну ознаку формулюють однозначно, наприклад: ознаки інтересу студентів до змісту навчального заняття; ознаки відсутності в них інтересу до досліджуваного матеріалу. Слова типу «уважний», «зацікавлений», «тямуший» збіднюють конкретизацію значення, а такі ознаки, як «жвава жестикуляція», «жування олівця» тощо, можуть свідчити і про інтенсивність, і про відсутність інтересу. Запропонована система ознак не є вичерпною. Під час спостереження може проявитися нова істотна характеристика, тому сукупність ознак за необхідності доповнюють після початку спостереження.

2. Застосування системи категорій, яка містить повний опис усіх видів можливої поведінки. Доповнювати її у процесі спостережень не можна. Сукупність категорій складають на науковій основі, намагаючись охопити всі теоретично можливі прояви досліджуваного процесу. Прикладом цього є система категорій, сформульована Р. Бейлзом для стандартизованої процедури спостереження за взаємодією членів малої групи під час спільного розв'язання завдань. У вітчизняній психології вона відома у модифікації Т. Корнілової (рис. 6.1). Шляхом вільного спостереження за роботою груп Р. Бейлз виявив більше 80 ознак міжособистісного спілкування, систематизував їх у 12 категорій, а категорії — у 4 класи (у кожному класі по 3 категорії): А) клас позитивних емоцій; В) клас розв'язання проблеми; С) клас постановки проблеми; D) клас негативних емоцій. Латинськими літерами на рисунку позначено зв'язки між

категоріями: а — проблеми орієнтації; b — проблеми оцінювання; с — проблеми контролю; d — проблеми перебування рішення; e — проблеми подолання напруженості; f — проблеми інтеграції. Виокремлення цих зв'язків засновано на концепції стадій групової роботи при розв'язанні задач.

f e d c b a	Клас А. Позитивні емоції
	1. Виражає солідарність, підвищує статус іншого, винагороджує
	2. Виражає ослаблення напруги, жартує, сміється, виражає задоволення
	3. Погоджується, виражає пасивне прийняття, поступається
	Клас В. Розв'язання проблем
	4. Дає пораду, припускаючи автономію інших
	5. Виражає думку, оцінює, аналізує, виражає почуття, бажання
	6. Дає орієнтацію, інформацію, уточнює, підтверджує
	Клас С. Постановка проблем
	7. Запитує орієнтацію, інформацію, повторення, підтвердження
	8. Запитує думку, оцінку, цікавиться самопочуттям
	9. Просить поради, з'ясовує можливий спосіб дії
Клас D. Негативні емоції	
10. Заперечує, пасивно відкидає, формальний, відмовляє в допомозі	
11. Виражає напругу, просить допомоги, пасує перед проблемою	
12. Виражає антагонізм, підриває статус іншого, захищає або стверджує себе	

Рис. 6.1. Схема зв'язків системи категорій, заснована на відповідній концепції групової роботи при розв'язуванні задач (за Т. Корніловою)

Працюючи із системою категорій Р. Бейлза, спостерігач може зафіксувати не змістову, а формальну сторону загальногрупової дискусії. Для цього він, вивчивши перелік категорій, зіставляє їх із репліками учасників спілкування. Спостерігач зазначає: хто говорить (джерело повідомлення), до кого звертається (адресат), до якої категорії (номер).

Аналіз записів за номером категорії дає змогу з'ясувати тип висловлювання, його емоційне забарвлення, стадію розв'язання проблеми. Частота мовних актів також відображає особливості процесу дискусії, зокрема, у відсоткових співвідношеннях різних видів актів на різних стадіях обговорення.

Систему категорій Р. Бейлза критикують за істотні недоліки (формальність аналізу, довільність виокремлення кількості і змісту категорії тощо), однак широко використовують при спостереженні за дискусіями на задану тему.

3. Використання шкали рейтингу (англ. rating — оцінка). Воно дає змогу досліднику зосередитися на кількісному чи якісному ступені присутності, вираженості ознаки. Роботу здійснюють за заздалегідь підготовленою порядковою шкалою, яка, наприклад, засвідчує інтерес учня у процесі занять.

Зовсім не виявляє інтересу	Виявляє незначний інтерес	Виявляє середній інтерес	Виявляє значний інтерес	Виявляє надзвичайний інтерес
----------------------------	---------------------------	--------------------------	-------------------------	------------------------------

Специфіка шкали рейтингу в тому, що її заповнюють на останній стадії спостереження або після його закінчення. З усіх способів реєстрації даних цей спосіб найсуб'єктивніший. Дослідник діє як експерт, що порівнює поведінкові ознаки з відомими тільки йому зразками. Тому шкалу рейтингу не застосовують автономно, а лише в поєднанні з іншими способами реєстрації. Потім розпочинають процедури інтерпретації результатів спостереження.

При застосуванні методу спостереження дослідники допускають такі типові помилки:

- неусвідомлене ігнорування того, що може суперечити гіпотезі;
- нерозрізнення головного і другорядного, випадкового і закономірного у процесі спостережень;
- передчасність узагальнень і висновків;
- оцінювання одного психічного феномену на підставі ознаки поведінки, що належить іншому (так роблять висновки про інтелект за швидкістю мовлення);
- зосередження спостерігачем своєї уваги на протилежних йому рисах або характері, формах поведінки;
- визначальний вплив на підсумки спостереження першого враження про людину або групу;
- неприйняття до уваги можливих мотивів дій, самопочуття, що спостерігаються, значущих змін умов ситуації.

Для підвищення вірогідності спостереження необхідно брати до уваги лише факти, фіксувати конкретні дії та не інтерпретувати поверхово складні процеси.

Із метою об'єктивізації процедур спостереження застосовують колективне вивчення об'єкта незалежними один від одного дослідниками, використовують технічні засоби фіксації та оброблення даних, детально розробляють програми спостережень, практикують кількаразові повторні спостереження тих самих об'єктів.

Ефективність методу підвищується за дотримання таких правил:

- проведення багаторазових систематичних спостережень факту в різноманітних ситуаціях, що дає змогу відокремити випадкові збіги від стійких закономірних зв'язків;

- уникнення поспішних висновків, висування і перевірка альтернативних точок зору на те, що насправді відображає спостережуваний факт;

- спостереження часткових умов виникнення спостережуваного факту у взаємозв'язку із загальними, розгляд факту в контексті загальної ситуації;

- дотримання неупередженості;

- оцінювання одного обстежуваного кількома спостерігачами (не менше 2 осіб), урахування при оцінюванні всіх незалежних думок.

Метод спостереження є трудомістким і складним, що вимагає від спостерігача спеціальної підготовки і досвіду. Формалізованість його сприяє підвищенню об'єктивності і достовірності отриманої інформації.

6.2. Опитувальні методи у психодіагностиці

Опитувальні методи (інтерв'ю, анкетування) широко застосовують для отримання психологічної інформації, оскільки за короткий проміжок часу можна зібрати достатньо стандартизований значний фактичний матеріал. За допомогою опитування та анкетування отримують не тільки фактологічну інформацію, а й відомості про мотиви поведінки людей, їх ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, плани на майбутнє та оцінки минулого. При їх проведенні можна моделювати будь-які необхідні дослідникові ситуації.

Інтерв'ювання як різновид усного опитувального діагностичного методу

Метод інтерв'ю (інтерв'ювання) застосовують для реалізації багатьох дослідницьких цілей, а різноманіття отримуваних за його допомогою психологічних фактів свідчить про значний його потенціал.

Інтерв'ювання (англ. *interview* — зустріч) — метод одержання інформації у процесі усного безпосереднього спілкування, який передбачає реєстрацію та аналіз відповідей на питання, вивчення особливостей невербальної поведінки опитуваних.

Інтерв'ювання небезпідставно вважають найсуб'єктивнішим методом у сучасному арсеналі наукового пізнання, оскільки послуговування ним пов'язано з ризиком отримати недостовірне або перекохане повідомлення.

Особу, яка в опитуванні є джерелом інформації, називають *респондентом* (опитуваний), а ту, що опитує, — *інтерв'юером*. Причиною відходу респондентом у відповідях від істини можуть бути:

- піддатливість реальному чи уявленому тиску інтерв'юера;

- схильність до вираження соціально схвалюваних думок;

- вплив поведінкових установок і стереотипів мислення;

- невиразне усвідомлення власних думок, позицій і відносин;

- незнання певних фактів або помилкова інформованість;

- антипатія до дослідника;

- сумнів щодо збереження конфіденційності повідомлення;

- свідомий обман або навмисне замовчування;

- мимовільні помилки пам'яті.

Отримання достовірної інформації, здатність ідентифікувати її залежать від наукової кваліфікації інтерв'юера, його професійної компетентності, психологічної проникливості, комунікативних здібностей, сумлінності, рівня морально-етичних якостей. Особливе значення мають стриманість і терпіння, ерудиція, гнучкість розуму, манери, зовнішність, працездатність. Найкращі результати отримують за використання інтерв'ю з іншими засобами психологічного дослідження, зіставлення отриманої з його допомогою інформації з даними спостережень, експери-

ментів, офіційної або особистої документації, матеріалами опитувань інших осіб.

Залежно від умов проведення і кількості опитуваних процедура інтерв'ювання може бути: одноразовою або багаторазовою; індивідуальною або груповою.

Крім дослідницького інтерв'ю, за метою дослідження виокремлюють:

— діагностичне інтерв'ю, використовуване на ранніх етапах психотерапії як засіб проникнення у внутрішній світ клієнта і розуміння його проблем;

— клінічне інтерв'ю, застосовуване як терапевтична бесіда, спосіб надання психологічної допомоги в усвідомленні людиною внутрішніх проблем, конфліктів, прихованих мотивів поведінки, шляхів саморозвитку.

За формою спілкування інтерв'ю розрізняють:

— вільне інтерв'ю, тобто бесіду, в якій дослідник має змогу самостійно змінювати спрямованість, порядок і структуру питань, дбаючи про необхідну ефективність процедури. Характеризується гнучкістю побудови діалогу в межах запропонованої теми, максимальним урахуванням індивідуальних особливостей респондентів, природністю умов опитування. Його недоліком є труднощі у зіставленні усіх отриманих результатів, зумовлені варіативністю заданих питань; перевагою — сприяння респондентам у формулюванні думок і вираженні своїх позицій. Вільне інтерв'ю, як правило, використовують на початкових стадіях психологічного дослідження;

— стандартизоване інтерв'ю (опитування за чітко розробленою, однаковою для усіх респондентів схемою). Інтерв'юєру не дозволяють змінювати формулювання або порядок питань, ставити нові питання. Всі умови його регламентовані, що забезпечує високий ступінь порівняння індивідуальних результатів, мінімізує кількість помилок при формулюванні питань, підвищує надійність результатів опитування, унеможливує використання статистичних засобів оброблення інформації. Респонденти при цьому майже не виражають своїх думок, а опитування набуває формального характеру, що ускладнює досягнення позитивного контакту між дослідником і опитуваними;

— напівстандартизоване інтерв'ю, засноване на використанні двох обов'язкових і основних питань, на які повинен відповісти кожен опитуваний. Інші питання є допоміжними, їх застосовують для уточнення у бесіді або виключають з неї залежно від відповідей на основні. Завдяки цьому досягають варіативності опитування, можли-

вості обліку індивідуальних особливостей респондентів і змін комунікативної ситуації. Одночасно ці відомості легко порівняти. Дослідник активно проводить діалог, за необхідності фокусуючи увагу опитуваних на додаткових аспектах обговорюваних проблем, не виходячи за межі заздалегідь складеного переліку питань. Діяльність інтерв'юєра при напівстандартизованому інтерв'ю нагадує загальну схему функціонування комп'ютерних програм («якщо..., то...; коли ні, то...»). Якщо респондент сказав (не сказав) що-небудь або виявив (не виявив) певну поведінкову реакцію, інтерв'юєр йому ставить відповідно передбачене питання. За іншої поведінки — інше питання і т. д.

Послідовність проведення інтерв'ю. Ефективність методу інтерв'ю залежить від дотримання послідовності процедур методу, зміст яких передбачає підготовчий, комунікативний та аналітичний етапи.

Підготовчий етап має таку послідовність:

1) визначення предмета та об'єкта опитування, постановка дослідницьких завдань, вибір різновиду інтерв'ю;

2) проектування інструментарію психологічного дослідження (у т. ч. складання плану інтерв'ю, формулювання приблизної сукупності питань респондентам, виокремлення категорій аналізу інформації, розроблення інструкцій, підготовка технічних засобів реєстрації та оброблення даних);

3) пілотажне інтерв'ювання;

4) уточнення програми дослідження, редагування питань, зміна інструкцій, аналіз помилок і невідповідностей, що виникли у процесі пробного інтерв'ю;

5) складання остаточного варіанта сукупності питань, способів аналізу інформації, а також текстів інструкцій респондентам.

Необхідність дотримання етапів інтерв'ю визначається ступенем його стандартизації. Наприклад, вільне інтерв'ю можна доповнити пілотажним із дослідницького плану, тобто удосконалити методику вільного опитування. В інших різновидах усного опитування пробна стадія відіграє важливу роль у підвищенні надійності та обґрунтованості отриманих результатів. Складання плану інтерв'ю для вільного усного опитування обмежується підготовкою докладного переліку питань, відкритого для доповнення і перероблення (за необхідності) у процесі інтерв'ю. Стандартизоване усне опитування передбачає підготовку детально розробленого плану, що нагадує перелік питань анкети.

Питання інтерв'юера класифікують за багатьма критеріями.

За метою дослідження виокремлюють:

— процедурні (функціональні) питання, спрямовані на оптимізацію процесу опитування (у т. ч. ті, що виявляють міру інформованості респондента про умови проведення, мету інтерв'ю, сприяють встановленню і підтриманню контакту з інтерв'юером);

— тематичні (інформаційні), за відповідями на які роблять психологічні висновки.

За змістом розрізняють:

— питання, що виявляють фактичну інформацію про соціальне становище респондента і події його минулого життя;

— питання, які допомагають з'ясувати суб'єктивні думки, мотиви поведінки, життєві позиції, ставлення до себе та інших;

— питання, що уточнюють інтенсивність думок, стосунків, емоційних реакцій.

Питання можуть передбачати короткі, нерозгорнуті і розгорнуті, поширені відповіді, що виражають думки і позиції респондентів.

За формою відповідей питання поділяють на:

— закриті, що спонукають респондента зробити свій вибір із запропонованих варіантів відповідей;

— відкриті, на які опитуваний формулює власну відповідь.

Можливі варіанти відповідей інколи пред'являють респонденту на окремих картках. Часто при усному їх сприйнятті він запам'ятовує не всі відповіді. Закриті питання характерні для анкетування, в інтерв'юванні ними послуговуються зрідка.

Питання для інтерв'ю мають відповідати таким вимогам:

— логічна однозначність, тобто відсутність автономних частин, що потребують різних відповідей;

— уникнення маловідомих, іншомовних слів, спеціальних термінів тощо;

— уникнення запитань, які неможливо запам'ятати, через що респондент відповідає тільки на частину або взагалі відмовляється від відповіді;

— формування конкретних питань, оскільки це забезпечує вірогідність отриманої інформації. Загальна інформація передбачає нехтування окремими ситуаціями;

— включення в обговорення (за необхідності) уявленої ситуації, що стосується досліджуваного. До цього вда-

ються за потреби одержати відомості дискусійного характеру або не цілком прийнятні для публічного висловлення респондентом;

— на початок інтерв'ю не виносять складні, нецікаві або інтимні питання. Зацікавлення ними досліджуваного може забезпечити подальше інтерв'ювання;

— створення передмови у разі недостатньої компетентності досліджуваного щодо предмета, про який ідеться;

— коректність запропонованих відповідей. Питання не повинні принижувати гідність досліджуваного;

— психологічна послідовність питань. Іноді інтерв'юери відступають від логічного порядку питань, щоб уникнути впливу відповідей попередніх чи з метою запобігання втомі опитуваного.

Наступним за усного опитування є комунікативний етап. Процес спілкування з респондентом, як правило, має таку структуру:

1) вступ (встановлення контакту, інформування про мету опитування, умови його проведення, формування установки на співробітництво, відповіді на питання, що виникають у респондента);

2) основна частина (докладне дослідження, здійснюване за задалегідь розробленим планом);

3) завершення (зняття напруги, висловлення подяки за участь у роботі).

Ефективність інтерв'ю залежить від того, наскільки психолог на початку бесіди проявить себе як доброзичливий і зацікавлений співрозмовник. Вступне слово слід виголошувати коротко, обґрунтовано і впевнено. Повідомлення про мету дослідження здійснюють у формі, що стимулює респондента до співпраці.

Створення комфортної атмосфери спілкування не передбачає панібратських відносин із респондентом, оскільки це може ускладнити керування діалогом. Недоцільним буде і менторський тон. Завдання дослідника полягає в одержанні інформації, а не наданні психологічної допомоги чи моралізаторстві.

Інтерв'юер повинен демонструвати зацікавленість у відповідях респондента, позитивно реагувати на його жарти, висловлювати за необхідності співчуття, поважати небажання відповідати на питання, навіть якщо вони пов'язані з важливою інформацією. Повернення до цих питань в іншому формулюванні можливе на подальших етапах опитування.

Природність інтерв'ювання залежить від уміння інтерв'юера здійснювати його вільно, не вдаючись до запи-

сів. Не слід допускати тривалі паузи, оскільки респондент може спробувати перехопити ініціативу, перетворити інтерв'ю на бесіду.

Якщо обговорювана проблема має особливу емоційну значущість для опитуваного, його монолог може тривати невизначену кількість часу. Недоцільно різко переривати його, намагатися перейти до наступного питання або демонструвати відчуження і байдужість. Збереження атмосфери взаємодовіри і зацікавленості більше сприятиме успіху інтерв'ю, ніж згаяний час. Значну шкоду дослідженню завдають нетактовність, авторитарність інтерв'юера.

Іноді інтерв'юер фіксує суперечливі відповіді опитуваного, що зумовлено або його ставленням до питання (необдуманість, нестійкість думки), або ставленням до дослідника (підвищення довіри, зменшення роздратування тощо). За такої ситуації слід делікатно звернутися за роз'ясненнями до респондента, вказавши на зауважені суперечності.

Проблематичною є фіксація інформації під час інтерв'ю. Приховування технічних засобів реєстрації відповідей (диктофона, відеокамери) не відповідає етичним принципам психологічного дослідження. Однак запис із повідомленням про це респондентів сковає їх, зумовлює плутанину у відповідях. Аналогічно впливають стенографування, дослідне записування інтерв'ю. А фіксація інформації з пам'яті після опитування спричинює істотні перекручування.

Ефективнішим засобом реєстрації відповідей є кодування їх змісту і поведінкових реакцій респондентів за допомогою умовних позначок на спеціальних бланках. Відповідей дослідник не записує, за винятком тих, які «не вписуються» у складений ним перелік. Істотним недоліком такого способу реєстрації є вплив особистих уподобань інтерв'юера, перевагами — короткочасність і нетрудомісткість процесу, природність умов опитування, можливість спостерігати за жестами і мімікою респондентів.

На аналітичному етапі інтерв'ювання здійснюють оброблення та інтерпретацію, аналіз зібраної інформації, зіставлення результатів усного опитування з даними, отриманими за допомогою інших методів психологічного дослідження.

Телефонне опитування. У соціологічному та психологічному дослідженнях воно є одним із різновидів опитування і належить до заочного (опосередкованого, дистантного) інтерв'ю. Позитивні якості цього методу — оперативність, низька собівартість, простота контролю; недоліки —

неможливість отримання репрезентативної інформації за нерозвинутості телефонної мережі, вимога стислості опитувальника, змушене спрощення у формулюванні та конструюванні запитань, необхідність рівноцінної заміни респондента у разі чиєїсь відмови від участі в опитуванні.

Особливостями телефонного опитування є побудова вибірки, формулювання запитань та конструювання опитувальника. Зазвичай використовують однорівневу вибірку, основою якої можуть бути телефонні книги, де необхідна інформація міститься в алфавітному порядку. Вибірку формують шляхом систематичного або випадкового відбору номерів. Оптимальним варіантом основи вибірки є картотека квартирних абонентів, куди регулярно заносять дані про зміни в телефонній мережі. Інший спосіб побудови вибірки — генерування на ЕОМ випадкових чисел і використання їх як телефонних номерів. Недоліком цього методу є отримання неіснуючих або службових номерів. Кількість їх можна значно зменшити, ввівши в програму фільтр, який пропускає тільки реальні номери.

Репрезентативність результатів телефонного опитування забезпечується випадковим відбором респондента в сім'ї, що здійснюють за допомогою стандартних карток Кіша, на яких залежно від її кількісного складу зазначають порядковий номер відібраного члена сім'ї. Окремі види карток розподіляють у загальній сукупності анкет випадково. Іноді використовують випадковий відбір респондента в сім'ї за останнім (або найближчим) днем народження. Цей метод дає змогу зменшити час інтерв'ю та спрощує процедуру відбору.

У телефонному опитуванні, на відміну від особистих інтерв'ю, запитання, спрямовані на підтримання інтересу до теми дослідження (контактні), мають бути в усіх частинах анкети.

Телефонне інтерв'ю в ідеалі проводять як невимушену розмову. Запитання мають бути простими і лаконічними; кількість градацій не повинна перевищувати чотирьох, а в шкалах інтенсивності — п'яти за умови граничної простоти формулювань.

Телефонне опитування складається із вступної бесіди та власне інтерв'ю. Метою вступної бесіди є відбір респондента, встановлення з ним попереднього контакту. Їх проводять у вільній формі. Власне інтерв'ю є формалізованим, інтерв'юер не повинен відхилитися від опитувальника. Як правило, телефонне інтерв'ю триває не більше 10 хвилин, кількість запитань в опитувальнику обумовлю-

ється інтересом респондентів до теми бесіди та особливостями їх категорії. Централізоване телефонне опитування дає змогу постійно контролювати роботу інтерв'юєрів, своєчасно виявляти та виправляти помилки, що трапляються під час бесіди, неточності в заповненні кодувального бланка, а отже, отримувати якісну інформацію. Якість отриманих при телефонному опитуванні результатів підвищує використання ЕОМ.

Основними методичними документами телефонного опитування є бланк пошуку респондента, який фіксує результати попереднього контакту із сім'єю і відбору респондента (час дзвінків, причини нереалізованих контактів, час призначеного респондентом дзвінка, контактні та інші запитання), кодувальний бланк, опитувальник.

Анкетування як різновид письмового опитувального діагностичного методу

Метод анкетування виник ще у XVII ст. при розробленні «політичної арифметики». Тоді наукових принципів його проведення не існувало, інформацію збирали освічені люди за допомогою спеціальних формулярів. Із розвитком психології, підвищенням освіченості населення анкетування все більше поширювалося в різних сферах, ставши ефективним методом психодіагностики.

Анкетування (франц. enquête, букв. — розслідування) — проведення опитування у письмовій формі за допомогою заздалегідь підготовлених бланків.

Уперше анкетування у психодіагностиці застосував у 80-ті роки XIX ст. англійський учений Френсіс Гальтон (1822—1911), який вивчав походження розумових якостей особистості за самозвітом опитуваних. У сучасній психології анкетування вважають допоміжним методом дослідження, а у соціології, демографії воно забезпечує до 80% інформації.

Перед опитуванням необхідно ретельно підготувати анкету, що передбачає: аналіз теми, виокремлення проблем анкетування; розроблення пробної анкети з більшістю відкритих питань; пілотажне анкетування та аналіз його результатів; уточнення формулювань інструкцій і змісту питань; анкетування; узагальнення та інтерпретацію результатів, підготовку звіту.

За змістом (спрямованістю) питання допомагають з'ясувати:

— особистість респондента (стать, вік, освіта, професія, родинний стан). На підставі цих даних обробляють матеріал в межах підгрупи людей, за необхідності зіставляють подібну інформацію з різних підгруп;

— факти свідомості (думки, мотиви, очікування, плани, оцінні судження респондента);

— факти поведінки (реальні вчинки, дії і їх результати).

Залежно від форми відповіді питання поділяють на закриті, напівзакриті і відкриті.

Закриті питання містять набір можливих відповідей. Респондент позначає графічно свій вибір із кількох варіантів. Традиційно використовують такі варіанти відповідей на закриті питання:

а) дихотомічна («так — ні», «правильно — неправильно», «згоден — не згоден»);

б) поліваріантна, що передбачає вибір відповіді з кількох варіантів (наприклад, до питання: «Лекції з яких дисциплін ви відвідали на цьому тижні?» пропонують варіанти відповідей: «психології», «соціології», «політології», «філософії», «естетики»);

в) шкальна, яку використовують за необхідності виявити інтенсивність ставлень, переживань і вражень (наприклад, «цілком згоден», «погоджуюсь, але бувають винятки», «не знаю», «не погоджуюсь, але іноді буває», «зовсім не згоден»);

г) таблична, яку застосовують для полегшення підрахунку відповідей, подальшого їх опрацювання та побудови на цій основі профілю, наприклад:

	Так	Ні	Не знаю
Чи достатньо у вас часу на...			

Під час опрацювання даних, отриманих від великих груп респондентів, використовують кодування відповідей на закриті питання. Для цього всі відповіді позначають трізначними числами, в яких перші дві цифри позначають порядковий номер питання, а третя — порядковий номер відповіді. Поширене кодування, за якого всі цифри позначають порядкові номери відповідей. Досліджуваному пропонують підкреслювати або виділяти коди обраних відповідей.

Використання в анкеті закритих питань дає змогу ефективно зіставляти результати респондентів. Однак у них відсутня повнота вираження індивідуальних думок або оцінок, що іноді викликає невдоволення досліджуванних. Такі питання можуть зумовити необдумані «машинальні» відповіді.

Якщо укладач не обізнаний з усіма можливими варіантами відповідей або має намір точніше і повніше з'ясувати індивідуальні погляди обстежуваних осіб, то використовує *напівзакриті питання*, які, крім переліку готових відповідей, містять графу «інші відповіді» і певну кількість незаповнених рядків (переважно 5–7).

Відповідь на *відкриті питання* формулює сам респондент, що утруднює порівнювання їх. Тому такі питання використовують або на ранніх стадіях складання анкети, або за необхідності максимально виразити наявні у групі індивідуальні варіанти відповідей. Відкриті питання доречні за необхідності забезпечення анонімності респондентів.

Залежно від способу формулювання питання можуть бути прямими і непрямыми. *Пряме питання* спрямоване на безпосереднє, відкрите одержання інформації від респондента. На нього передбачають також безпосередню і чесну відповідь. Однак багато респондентів дає соціально схвалювану, а не відверту відповідь. Тому замість прямого питання «Що заважає Вам...?» складають *непряме питання*, що маскує критичний потенціал переданої інформації, наприклад: «Іноді можна почути думку, що деякі викладачі на низькому фаховому рівні проводять свої заняття. Чим Ви це пояснюєте?».

За функцією питання анкети поділяють на інформаційні (основні), питання-фільтри і контрольні (уточнювальні). *Інформаційні (основні) питання* спрямовані на одержання інформації від кожного респондента. *Питання-фільтри* використовують за необхідності отримати відомості лише від деяких респондентів (анкета в анкеті). Початок і закінчення фільтра чітко позначають графічно. Наприклад:

«Наступні два питання тільки для студентів-психологів.
Чи навчаєтеся ви на психологічному факультеті?
Яка якість практичних занять із психології спілкування?
Увага! Питання для всіх».

Обмеження кількості респондентів, здійснюване фільтром, допомагає уникнути перекручувань інформації, спричинених відповідями некомпетентних осіб. *Контрольні питання* уточнюють правильність повідомлених респон-

дентами відомостей, виключають з подальшого розгляду недостовірні відповіді або навіть анкети. До контрольних належать питання двох видів. Одні є повторенням інформаційних питань, сформульованих іншими словами (якщо відповіді основного і контрольного питань протилежні, їх виключають з наступного аналізу). Інші — виявляють осіб, які мають підвищену схильність до вибору соціально схвалюваних відповідей. У них передбачено безліч відповідей там, де на практиці може бути лише одна, наприклад: «Чи вередували Ви в дитинстві?»; «Чи були випадки, коли Ви брехали іншим людям?»; «Чи завжди Ви охоче приходите на допомогу незнайомцям?». Імовірність одержання на них щирої, але непоширеної відповіді дуже мала.

Для підвищення ефективності контролю під час анкетування основне і контрольне питання не розміщують поруч, інакше їх взаємопов'яжуть; відповіді на прямі запитання контролюють непрямыми; особливо контролюють найсуттєвіші питання в анкеті.

Необхідність у контролюванні знижується, якщо більшість питань містить відхилення від відповіді, виражає невизначену думку («не знаю», «важко відповісти», «коли як»).

Композиція анкети. Як правило, анкета починається з короткого вступу-звертання до респондента, де вказують тему, мету опитування, організацію або особу, що його проводить, повідомляють про конфіденційність інформації. Потім наводять інструкцію щодо заповнення бланка. За потреби інструкції можуть міститися не лише на початку, а й в інших частинах анкети.

Перші питання анкети мають бути легкими і цікавими, заохочувати до відповіді більшість респондентів. Такі питання називають питаннями-контактерами. Вони призначені для формування установки на співробітництво; стимулювання зацікавленості респондентів; ознайомлення респондентів із обговорюваною в анкеті проблемою, одержання інформації. Після них ставлять складні питання, що становлять основний зміст анкети. У завершальній частині бланка знову подають легкі питання, оскільки увага респондентів знижується, а втома посилюється.

Формулюючи питання анкети, слід стежити, щоб вони не містили підказки в явній або прихованій формі (питання «Що вам подобається в...» припускає, що щось «подобається»).

Питання не повинні перевищувати обсяг пам'яті або рівень мислення респондента («Скільки годин на місяць

Ви витрачаєте на підготовку до семінарів?*) ; містити незрозумілі або невизначені слова; зачіпати гідність респондента, викликати негативну емоційну реакцію.

Слід дотримуватися логіки викладу, уникати питань щодо різних предметів. Дослідник повинен з'ясувати, чи стосується питання всіх, чи необхідний фільтр; чи має питання потребу в контролі, в якому саме; який вид питання (за формою відповіді і способом формулювання) найкращий у конкретному випадку; чи містять закриті питання варіанти відхилення і чи потрібні вони; чи граматично узгоджуються питання і відповіді; чи не допущено перекручувань при передруковуванні анкети.

Види анкетування. Залежно від кількості одночасно опитуваних осіб анкетування може бути індивідуальним або груповим. Групове анкетне опитування допомагає швидко зібрати великий обсяг інформації. Однак на відповіді людини діє ефект групи, а саме опитування частково перетворюється на явище громадського життя опитуваної групи, обговорення й переживання нею проблем, які порушує дослідження. Цей чинник психологи можуть навмисно використовувати для розв'язання проблемних ситуацій, які виникають у групі, привертання уваги до питань, які їх цікавлять.

Плануючи групове анкетування, потрібно впевнитися, що обстановка, в якій воно відбуватиметься, дасть змогу кожному респондентові самостійно відповісти на запитання анкети. Необхідно виключити можливість колективного її заповнення, узгодження позицій кількох членів групи, порушення принципу анонімності.

Процедура анкетування передбачає, що респондент сам письмово відповідає на стандартизовані питання анкети. Анкетне опитування може відбуватися в очній або заочній формі. За очного анкетування відбувається безпосередній контакт соціолога з респондентами — він роздає анкети, пояснює правила їх заповнення, а також мету й завдання дослідження.

Заочними формами анкетування є поштове та пресове опитування. Незважаючи на простоту та економічність, їх не використовують для репрезентативних обстежень. Використання їх доцільне для розв'язання специфічних завдань, які не вимагають отримання репрезентативної інформації.

Поштове опитування є різновидом анкетного із заочним способом встановлення контакту з респондентом. При проведенні поштового опитування анкети розповсюджують серед потенційних респондентів за допомогою пошто-

вої служби (самостійне поштове відправлення за адресами відібраних осіб).

Недолік поштового опитування пов'язаний з низьким рівнем повернення анкет. Деяко підвищують його ефективність повідомлення про опитування (попередній контакт із респондентом); розсилання опитувальника (основний контакт); нагадування респондентам, які не повернули анкети в призначений строк (стимулювальний контакт); вдумливе оформлення всіх видів контактів (персоналізація, анонімність, винагорода, естетика анкети та ін.). Певні труднощі спричиняють і відмінності між тими, хто заповнив та вислав анкету, і тими, хто ухилився від участі в опитуванні; отримання відповідей не від тих осіб, яким було надіслано анкету; поява групових відповідей там, де потрібні індивідуальні; неспонтанне заповнення анкети; репрезентативність його лише для сукупності осіб, відображених у списках, за якими складалася вибірка. Для зменшення впливу цих негативних факторів інколи використовують додаткове інтерв'ювання осіб, які не повернули анкету.

Перевагами поштового опитування є: низька вартість; простота організації; можливість одночасного опитування на великій території; незалежність відповідей респондентів від впливу інтерв'юера; відсутність жорстких часових обмежень на заповнення анкети; зважені, точні відповіді.

Пресове опитування (друкування анкети на шпальтах газет, журналів) використовують для зондажу громадської думки щодо певних проблем, з приводу яких читачі можуть бути достатньо компетентними. Добровільна участь та анонімність дають змогу отримати досить щирі відповіді.

Загалом анкетування дає змогу психологу отримати інформацію під час соціально-психологічного спілкування (усного, письмового) з безпосередніми учасниками досліджуваних процесів, яка містить дані не тільки про процеси та явища дійсності, а й про ставлення до них респондентів. Тому при розробленні опитувального інструментарію зважають на загальноосвітній та культурний рівні респондентів.

6.3. Експертне оцінювання у психологічному дослідженні

Метод експертного оцінювання є одним з різновидів опитування. Відрізняє його від масового опитування те, що респондентами є найкомпетентніші у досліджуваній

сфері особи, тобто експерти. Це обумовлює техніку збирання, аналізу та використання інформації.

Особливо зацікавилися дослідницьким потенціалом експертного оцінювання після успішної реалізації Дельфійського проекту, який перевершив за багатьма параметрами (короткочасність, незначна трудомісткість, собівартість процедур) традиційні методики добування інформації. Забезпечили успіх оптимальний підбір експертів, своєчасне і всебічне інформування, ефективність організації всіх етапів оцінювальної діяльності.

Сутність експертного оцінювання

У психологічному дослідженні експертне оцінювання можна вважати самостійним методом пізнання і компонентом спостереження, опитування, експерименту, аналізу продуктів діяльності.

Експертне (лат. *expertus* — досвідчений) оцінювання (*експертиза*) — метод отримання узагальненої інформації шляхом оцінювання ситуації, події чи явища групою незалежних експертів.

Таку узагальнену інформацію отримують за допомогою експертного опитування, у якому беруть участь фахівці в галузі, яка цікавить дослідника.

При масових опитуваннях чим більшою є вибіркова сукупність, тим краще, оскільки підвищується їх репрезентативність, а в експертному опитуванні збільшення кількості експертів не поліпшує якості інформації. Оптимальна їх кількість — 25—30, а іноді й 10 осіб.

Експертне опитування можна застосовувати при вивченні всіх галузей діяльності, та особливо воно ефективно при діагностуванні, прогнозуванні, оцінюванні станів соціальних об'єктів, прийнятті рішень.

Отже, основною проблемою при застосуванні методу експертних оцінок є добір експертів, оскільки від них залежить цінність отриманих результатів. Завданням експерта — компетентного фахівця, що має досвід у конкретній галузі, — є формулювання власної думки про досліджуваній об'єкт або явище за певною шкалою відповідно до передбачених правил.

Найпростішим методом добору експертів є *метод «грумки снігу»*. При використанні його головне — знайти одного фахівця у досліджуваній царині і з'ясувати, хто ще знається на цій проблемі. Успішним результатом є інфор-

мація про кількох фахівців, які внесуть свої пропозиції. Ця процедура триватиме доти, доки прізвища не почнуть повторюватися. Після цього підраховують, скільки разів згадано те чи те прізвище. Осіб, яких згадували найчастіше, включають до складу експертів.

Можна здійснювати добір експертів *документальним методом*, тобто на підставі певних якостей людей, зафіксованих у документах. Це можуть бути публікації з конкретної тематики або посилання на праці певного автора, участь у роботі різних рад, науковий ступінь та звання, стаж роботи за фахом та інші значущі для конкретного дослідження критерії.

При використанні *методу атестації* добір експертів здійснюється голосуванням у спеціально створеній для цього комісії.

Експериментальний метод добору експертів реалізується на підставі тестування або за результатами попередньої роботи експертів.

Для добору експертів можливе використання і *методу самооцінки*, суть якого полягає у застосуванні спеціальної анкети, відповідаючи на запитання якої, кандидат в експерти демонструє рівень знань та аналітичні здібності.

Експертне опитування поділяють за рівнем стандартизації процедур і технікою роботи. За рівнем стандартизації процедур можливе використання вільного та формалізованого інтерв'ю або анкети з відкритими запитаннями. Залежно від техніки роботи вдаються до:

а) бальних оцінок, коли експерт оцінює ті чи ті чинники у балах або розподіляє їх згідно із заданими критеріями, а бали присвоюють при обробленні даних;

б) ранжування, за якого експерт повинен упорядкувати запропоновані об'єкти, надаючи кожному відповідний ранг;

в) парного порівняння, коли із складених дослідником пар суджень експерт у кожній з них вказує ті судження, що переважають за заданим критерієм;

г) послідовного порівняння, що полягає у визначенні експертом важливості кожного чинника порівняно з іншими.

Різновиди експертного оцінювання застосовують на будь-якому етапі дослідження: при визначенні його цілей і задач, побудові і перевірці гіпотез, виявленні проблемних ситуацій, у процесі інтерпретації понятійного апарату, вироблення рекомендацій для обґрунтування адекватності використовуюваного інструментарію.

Особливостями експертного оцінювання є циклічність процедури, відсутність прямого контакту експертів, анонімність учасників, оперування кількісними оцінками і їх аргументацією.

Отже, експертне оцінювання розглядається як процедура отримання оцінки проблеми на основі групової думки експертів. Цей метод є корисним з точки зору нівелювання помилок окремих дослідників (експертів) і вироблення єдиної правильної позиції чи прийняття кваліфікованого рішення.

Послідовність експертного оцінювання

Високу якість отриманих результатів забезпечує дотримання певного алгоритму дій при експертному оцінюванні. Моніторингова група, яка складається з експертів для організації експертизи, спочатку формулює дослідницьке завдання, підбирає компетентних фахівців, інструктує їх, розробляє оцінні параметри, забезпечує роботу експертів (технічне, математично-статистичне оброблення даних, логіко-семантичне оформлення суджень).

Оцінки експертів не завжди бувають точними, що нерідко зумовлюється їхніми особистісними якостями (некомпетентністю, упередженістю, несумлінністю, незацікавленістю в успіху справи, невпевненістю у собі) або прорахунками моніторингової групи (нечіткістю мети і завдань роботи, здійснення експертного опитування без спеціально розробленої програми, невизначеність інструкцій з оцінювання, недостатнім обліком впливу факторів, перекручуванням результатів експертизи, поверховістю в обробленні суджень експертів). Тому необхідно на цьому етапі подбати про максимальне наближення оцінок експертів до істини. Суб'єктивність експертного оцінювання не означає його неефективності, воно надає недостовірну інформацію лише через підбір некваліфікованих фахівців і неякісно організовану їх роботу.

Оцінювальна діяльність експертів передбачає:

- 1) підготовку до експертизи (вивчення порядку і правил оцінювання, ознайомлення зі способами реєстрації суджень, актуалізація знань у конкретній галузі);
- 2) дослідження об'єкта експертизи;
- 3) виникнення імпліцитної оцінки, за якої суб'єктивне враження слабодиференційоване і нестійке, не виражене засобами внутрішнього мовлення чи словами;

4) експлікацію (формулювання), а потім вербальне або символічне вираження оцінки;

5) перевірку правильності результату оцінювання;

6) аргументування оцінки;

7) участь в інформаційному обміні між експертами.

Робота експертів має бути стандартизованою. Їх судження залежно від особливостей дослідження оформлюються у формі вільного чи стандартизованого інтерв'ю, анкетування або напівзакритими або відкритими питаннями.

Статистичне оброблення матеріалу традиційно здійснюють із застосуванням вимірювальних шкал: шкали найменувань, порядку (рангової), інтервалів, відношень (пропорцій). Моніторингова група, визначивши адекватний дослідженню тип вимірювальної шкали, розробляє для експертів конкретні параметри, які слід оцінити в індивідуальних судженнях.

Після оцінювання експертів дослідник перевіряє індивідуальні судження і обґрунтовує їх, виявляючи несуперечність складових; аналізує думки експертів, з'ясовуючи узгодженість їх між собою; виокремлює групу експертів з подібними та різними оцінками, визначаючи причини відмінності між індивідуальними думками; виявляє вплив компетентності експертів на зміст і обґрунтування їх оцінок.

На вірогідності результатів у процесі експертного оцінювання позначається оцінний суб'єктивізм, спричинений поліфункціональністю оцінки; необраховуваністю оцінних процедур; різним рівнем професійної підготовленості; індивідуально-особистісними особливостями експертів; сформованими до моменту оцінювання уявленнями про можливість досліджуваних; відмінностями в умінні абстрагуватися від наявних міжособистісних відносин з досліджуваними; характерологічними особливостями (відповідальність, сумлінність, зібраність, зацікавленість тощо); ситуаційними умовами оцінювання (втома); облаштуванням робочого місця (освітленість, температура приміщення); чергуванням різних за якістю відповідей або робіт; впливом на оцінку загального рівня досліджуваних. На вірогідність результатів експертного оцінювання також впливають:

- ефект ореолу (вплив на оцінку сформованих уявлень про можливість досліджуваних);
- ефект фасаду (залежність оцінки від враження, яке справив досліджуваний на момент оцінювання: зовнішній вигляд, стать, манери поведінки, логічність відповіді, впевненість);
- ефект контрасту (залежність оцінки від оцінок попередніх досліджуваних);

— ефект фону (вплив на оцінку загального рівня підготовленості досліджуваних).

Причиною перекручування результатів експертного оцінювання може бути специфіка оцінюваної сфери. За участю групи фахівців, які оцінюють об'єкт і дискутують про його характеристики, вплив багатьох причин спотворювань послаблюється, однак це не гарантує точності результатів.

При очному груповому оцінюванні недостовірність результатів може бути наслідком дії таких чинників:

- 1) прагнення до ідентифікації повідомлення з його джерелом, через що слухач приймає або спростовує думку залежно від ставлення до людини, яка її висловила, а не від реального змісту;
- 2) доцентровий тиск (усереднення експертних оцінок у процесі їх обговорення);
- 3) тенденція захищати власну позицію навіть після того, як експерт переконався в її неправильності;
- 4) прагнення домінувати, що виникає в осіб, які не є визнаними лідерами, але претендують на це;
- 5) вплив феномену «огрупнення мислення», що проявляється в підтриманні групового рішення;
- 6) нестійкість імпліцитної оцінки, що легко змінюється під впливом висловлених іншими експертами думок.

Ці фактори впливають і на підсумки групового оцінювання, що здійснюється в заочній формі, позбавленого безпосередньої взаємодії експертів між собою. Однак заочна форма експертизи передбачає кілька турів, що збільшує тривалість і трудомісткість процедури.

Отже, при збиранні інформації методом експертного оцінювання можлива організація й колективної роботи експертів. Наприклад, «мозкова атака» за заздалегідь підготовленим сценарієм, за якої експерти спільно розв'язують поставлені завдання, або *метод комісії* (виокремлення проблеми й обговорення різних пропозицій щодо її подолання). Одним із поширених технічних прийомів організації колективної роботи експертів є *метод Дельфі*, коли експерти розв'язують поставлені завдання, зберігаючи анонімність суджень. Опитування здійснюються *методом ітерації* (лат. *iteratio* — повторення) у кілька турів. Починаючи з другого туру, експерти ознайомлюються з попередніми результатами в опрацьованому вигляді. Кожному експерту вказують на відхилення його оцінок, суджень від середніх значень. Якщо оцінка експерта сильно відрізняється від середньої, він повинен або аргументувати це відхилення, або внести уточнення у свої судження.

Помилки при проведенні експертизи пов'язані перелусім з нечіткістю визначення цілей, неправильним добром експертів або невідповідністю цілей експертного опитування можливостям експертів, а також обранням неадекватної техніки її організації.

6.4. Контент-аналіз як експертно-діагностична процедура психологічного дослідження

Із 20-х років XX ст. у соціології і психології, крім інтуїтивно-якісного підходу, при вивченні документів (офіційної та особистої документації, у т. ч. листів, автобіографій, щоденників, фотографій, матеріалів масової комунікації, літератури і мистецтва) почали застосовувати кількісні методи.

Традиційним методом можна проаналізувати обмежену кількість документальних джерел, бо він досить суб'єктивний. Інтенсивний розвиток засобів масової інформації, обсягів друкованої продукції потребував стандартизації методик аналізу документів.

Перші спроби статистичного вимірювання змісту матеріалів засобів масової інформації були реалізовані у США наприкінці XIX — на початку XX ст. У перших працях (Дж. Спід, 1893; Д. Вілкокс, 1900) газетні матеріали класифікували за темами (новини, політика, література, релігія, реклама, чутки тощо), потім визначали обсяги шпальт, відведених для цих тем різними виданнями за певний період, що давало підстави для висновків про їх спрямованість тощо.

Одночасно розвивалися загальні теоретичні положення контент-аналізу. У 1926 р. Д. Віллі запропонував використовувати класифікацію газетних матеріалів за різними ознаками (категоріями), сформулював і критерії їх виокремлення: застосування до всіх газетних повідомлень; змога порівнювати випуски різних газет за той самий день, тих самих газет за різний час і різних газет у різний час; забезпечення максимальної точності і зведення суб'єктивізму до мінімуму.

Американські вчені (М. Віллі, Г.-Д. Лассвел) запровадили *квантифікацію* (лат. *quantum* — скільки і *ficatio* — робимо) — кількісне вираження якісних ознак у числових величинах при дослідженні матеріалів масової комунікації. На цій основі у 40-ві — 50-ті роки XX ст. в США сформувався

міждисциплінарний метод вивчення документів — контент-аналіз, який надалі поширився і в європейських країнах.

Контент-аналіз (англ. *contents* — зміст і грец. *analysis* — розкладання) — виявлення і дослідження характеристик інформації, які містять тексти і мовні повідомлення.

Сутністю контент-аналізу є систематичне фіксування одиниць досліджуваного змісту та їх квантифікація з різною метою у межах певної концептуальної схеми або теорії, зокрема для дослідження міжособистісних і міжгрупових відмінностей їх специфіки, динаміки в часі.

У СРСР у 20-ті роки ХХ ст. кількісні методи при вивченні документів використовували психологи. Наприкінці 60-х років ХХ ст. цей метод поширився на соціологічні та соціально-психологічні дослідження.

Контент-аналіз у психодіагностиці

Метод контент-аналізу заснований на принципі повторюваності значеннєвих і формальних елементів у документах (понять, суджень, тем, образів тощо). Застосовують його за достатньої кількості матеріалу для аналізу (документів, автобіографій, листів, фотографій, щоденника великого обсягу), оскільки елементи змісту (одиниці аналізу) повинні забезпечувати статистичну вірогідність.

Цей метод передбачає виділення системи опорних понять (категорій аналізу); пошук індикаторів слів, словосполучень, суджень тощо (одиниць аналізу); статистичне оброблення даних.

Якісно-кількісний аналіз документів має значні можливості для психодіагностування особистості, малих і великих груп. Як емпіричні об'єкти вивчення використовують особисті документи (листи, фотографії, щоденники, автобіографії тощо), матеріали групової, колективної і масової комунікацій (запис розмов, дискусій, нарад, статутів, наказів, оголошення, газети, радіопередачі, реклама), продуктів діяльності людей, у т. ч. літературу і мистецтво. Контент-аналіз може бути допоміжним методом при обробленні даних, отриманих за допомогою проєктивних методик (ТАТ, тест Роршаха), нестандартизованого інтерв'ю, відкритих питань анкет тощо.

Не всі види документів можна піддавати контент-аналізу через труднощі з формалізацією їх змісту. Об'єкти

аналізу повинні відповідати вимогам статистичної значущості і формалізації.

Квантифікація у контент-аналізі еволюціонувала до складніших статистичних засобів. У 1942 р. А. Болдуїн запропонував підрахунок слів у тексті. Наприкінці 50-х років ХХ ст. Ч. Осгуд зі співробітниками збагатив контент-аналіз методикою «зв'язаності символів», у якій було розвинуто принцип, що допомагає виявляти представлені у спеціальних матрицях невинадкові, пов'язані між собою елементи змісту. Ця методика започаткувала введення у контент-аналіз кореляційної техніки, а потім — факторного аналізу. У 60-ті роки ХХ ст. контент-аналіз було комп'ютеризовано. У Массачусетському технологічному інституті почали використовувати «універсальний аналізатор» — комплекс програм аналізу текстових матеріалів для ЕОМ, за допомогою якого підраховують частоту категорій тексту, одержуючи на цій основі різні індекси. Використання ЕОМ у контент-аналізі забезпечує надійність інформації і швидкість аналізу.

Контент-аналіз трансформує якісно представлену інформацію на мову чисел. Для цього необхідно мати об'ємний і змістовний текст та відповідний рівень дослідницької підготовки.

Обмеження контент-аналізу зумовлені тим, що характер інформації визначається задумами її автора і специфікою форм пред'явлення. Тому дослідник може вважати вимисел реальністю або йому бракуватиме істотних даних унаслідок недостатньої вираженості їх у матеріалі, взятому за об'єкт дослідження. Через неспроможність дослідника адекватно виділити категорії аналізу або врахувати всі варіанти їх словесного вираження можливе перекручування інформації.

Послідовність контент-аналізу

У сучасній психологічній практиці контент-аналіз застосовують як основний метод досліджень; складову дослідницьких методів; допоміжну процедуру оброблення даних, отриманих іншими емпіричними способами. У кожному разі здійснюють попередню перевірку вірогідності аналізованого тексту чи усного повідомлення, встановлюють надійність, змістову і критеріальну валідність аналітичної процедури.

Контент-аналіз є поетапним процесом, що передбачає три етапи.

1. Підготовчий етап (розроблення програми аналізу матеріалу). Елементами його є постановка мети дослі-

дження, попередня перевірка адекватності обраного методу особливостям майбутньої роботи, складання класифікатора (опорної схеми для контент-аналізу), підготовка інструкцій для осіб, що беруть участь у реалізації методу, пілотажне дослідження, коригування програми.

Класифікатор є переліком категорій аналізу, індикаторів, прийнятих одиниць відліку, основою алгоритму наступних дій; від його якості залежить ефективність роботи.

Категорії аналізу — ключові елементи дослідницької концепції, значеннєві одиниці, які реструють відповідно до поставленої мети. Як категорії аналізу дослідник заздалегідь висуває певні проблеми або ідеї, теми. Наприклад, вивчаючи характер людини на підставі інтерв'ю чи анкетування, можна виокремити такі категорії: ставлення до себе, інших людей, діяльності, речей (предметів), природи. Досліджуючи тривожність як властивість особистості, розрізняють її складові: занепокоєння з приводу здоров'я, сімейного стану, кар'єри, фінансового стану тощо. Список категорій повинен бути вичерпним, забезпечувати можливість однозначного співвіднесення частин тексту з конкретною категорією.

Одиниці аналізу (індикатори, ознаки вираження значеннєвих одиниць) є частинами тексту, що характеризуються належністю до певної категорії. Ними можуть бути символи, слова, терміни, словосполучення, ситуації, судження, репліки, інтонації, які дають змогу визначити роль у тексті кожної категорії. Вона може виражатися у тексті по-різному: від окремих символів чи слів до суджень або абзаців. Категорія може бути представлена у негативній (критичній), нейтральній або позитивній формі.

Одиниці відліку є кількісними характеристиками відношень категорій одна до одної або одиниць аналізу до категорій. Як правило, використовують частоту проявів у тексті категорії або її ознаки; пропорцію представленості категорії (її ознаки) або обсягу уваги, що приділяється їй автором тексту (порівняльна кількість друкованих знаків, площа відповідних частин текстів у квадратних одиницях або відсотках, необхідний час для проголошення).

Розроблення класифікатора завершується складанням інструкцій для кодувальника і підготовкою кодувальної матриці. Інструкції містять вказівки: які категорії виділені, які ознаки у тексті відповідають їм, якого типу одиниці відліку при цьому використовують. Результати контент-аналізу будуть об'єктивними, якщо дослідник пись-

мово сформулює інструкції, навіть якщо він сам є кодувальником.

Кодувальною матрицею є таблиця, призначена для зручності реєстрації первинних результатів дослідження, де по вертикалі вказані категорії аналізу, а по горизонталі — перелік джерел інформації (документи, повідомлення, персоналії досліджуваних). Середину таблиці заповнюють цифрами, що свідчать про частоту появи категорії у досліджуваному матеріалі.

Пілотажне дослідження завершує підготовчий етап контент-аналізу, уточнює одиниці аналізу, інструкції.

2. Виконавчий етап. Передбачає процедури з виділення індикаторів категорій і реєстрації характеристик їх присутності у тексті. При цьому кодувальники можуть неточно співвіднести одиниці аналізу з категоріями, пропустити одиниці аналізу, фіксувати неіснуючі категорії. Це порушує стійкість результатів контент-аналізу. Причинами низьких показників стійкості є низька якість інструкцій, недостатнє уміння кодувальників, невідповідність умов їх роботи, відсутність уважності, терпіння або сумлінності.

3. Етап оброблення даних. Його зміст визначає мета дослідження. Залежно від неї при обробленні результатів (кодувальних матриць) можна використати частотні чи відсоткові розподіли, коефіцієнти кореляції, порівняльні таблиці тощо. При аналізі масштабних даних іноді застосовують спеціальні математично-статистичні способи. Наприклад, при використанні методу Ч. Осгуда, призначеного для виявлення випадкової і не випадкової залежностей елементів змісту, спочатку розраховують величину імовірності вживання двох одиниць аналізу, а потім порівнюють з виявленою при контент-аналізі частотою використання одиниць. Наприклад, одиниця X міститься у 20% аналізованих текстів ($P_x = 0,2$), а одиниця Y — у 30% ($P_y = 0,3$). Разом ці одиниці вживатимуться з імовірністю 0,6 (відповідно до формули $P_{xy} = P_x \times P_y$). Насправді разом вони були зареєстровані лише в 2% випадків ($\Phi_{xy} = 0,02$). Очевидно, фактична залежність цих одиниць аналізу випадкова.

Для аналізу даних за формулою розраховують коефіцієнт Яніса, який встановлює співвідношення позитивних і негативних оцінок щодо визначених категорій:

$$C = \frac{f^2 - f \cdot n}{r \cdot t} \quad (\text{коли } f > n),$$

$$C = \frac{f \cdot n - n^2}{r \cdot t} \quad (\text{коли } f < n),$$

де f — кількість позитивних оцінок, n — кількість негативних оцінок; r — обсяг одиниць інформації (обсяг інформації тексту, що стосується проблеми, яка вивчається), що відображають досліджувану категорію, t — загальний обсяг одиниць аналізованого тексту.

Поширеним методом математичної статистики при обробленні даних контент-аналізу чи кореляційного аналізу є *факторний аналіз*, що дає змогу виявити приховані від безпосереднього сприйняття ознаки (фактори), а також уточнювати ступінь їх впливу на розглянуті характеристики.

Факторний аналіз застосовують за необхідності визначити сукупність імовірних причинно-наслідкових зв'язків між змінними, встановити феномени, що пояснюють їх існування. Наприклад, досліджуючи залежність успішності школярів від їх психологічних характеристик, одержують значення парних кореляцій між успішністю, потребами і здібностями. Для розуміння суті факторного аналізу можна скористатися наочною моделлю (рис. 6.2), у якій кожному параметру відповідає окремий прямокутник, а площі перетину фігур символічно зображують величини коефіцієнтів кореляції. Зона 1 містить загальні ознаки виявів здібностей і успішності, зона 2 — здібностей і потреб, зона 3 — успішності і потреб. У зоні 4 присутні ознаки, об'єднані загальним фактором успішності, потреб і здібностей.

Техніки факторного аналізу вивчають у межах курсу математичної статистики.

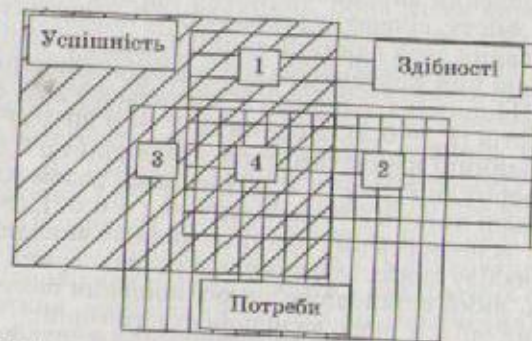


Рис. 6.2. Модель дослідження залежності успішності школярів від їх психологічних характеристик

Недоліками факторного аналізу є відсутність однозначного математичного розв'язання проблеми фактор-

них навантажень, тобто вплив окремих факторів на зміни тих чи інших змінних, суб'єктивність психологічної інтерпретації результатів контент-аналізу. Майже завжди можливі кілька тлумачень установлених залежностей.

Загалом метод контент-аналізу документів передбачає виокремлення у тексті категорій аналізу (сміслових одиниць), підрахунок частоти їх вживання, дослідження співвідношення різних елементів тексту між собою та з усім обсягом аналізованої інформації.

Запитання. Завдання

1. Визначте, що може бути предметом спостереження у психологічному дослідженні.
2. Чим відрізняється наукове спостереження від життєвого?
3. Охарактеризуйте основні різновиди спостереження.
4. Вкажіть етапи наукового спостереження.
5. Охарактеризуйте способи і різновиди процедур реєстрації спостережуваного матеріалу.
6. Які типові помилки допускають дослідники при застосуванні методу спостереження?
7. Сформулюйте правила, за умов дотримання яких ефективність методу спостереження підвищується.
8. Охарактеризуйте особливості застосування методу інтерв'ювання у процесі дослідження.
9. Розкрийте зміст кожного етапу організації інтерв'ю.
10. Яких вимог повинен дотримуватись дослідник у процесі проведення інтерв'ю?
11. Розкрийте сутність телефонного інтерв'ювання.
12. Які вимоги висувають до питань для інтерв'ювання?
13. Охарактеризуйте переваги та недоліки методу анкетування.
14. З'ясуйте, які основні види питань застосовують в анкеті.
15. Дайте характеристику етапам підготовки анкети.
16. Поясніть, у чому переваги та недоліки поштового анкетування.
17. Розкрийте зміст діяльності експертів під час експертного оцінювання.
18. Вкажіть причини оцінного суб'єктивізму в процесі експертного оцінювання.
19. Які ефекти впливають на вірогідність результатів експертного оцінювання?
20. Розкрийте сутність кожного етапу контент-аналізу.
21. Вкажіть та охарактеризуйте одиниці контент-аналізу.

7.

Соціально-психологічні особливості діагностування людей різного віку

Психічне життя людини від народження до старості зазнає багатьох змін, які впливають на її соціальний досвід, форми і способи самореалізації, функціонування в соціумі. Саме це є предметом інтересу психолога-дослідника, який прагне отримати точне знання про закономірності психічного розвитку на кожному етапі життя людини. Застосування психодіагностичних методів до людей різного віку вимагає від психолога володіння інформацією щодо вікових особливостей особистості (класифікації) та відповідних діагностичних процедур.

7.1. Психодіагностичне дослідження дітей, підлітків та юнаків

Дитяча і шкільна психодіагностика є галузями загальної психодіагностики, які мають свої особливості. Пов'язані вони передусім з постановкою діагнозу, який, наприклад, у шкільній психодіагностиці має подвійне значення: поглиблений і всебічний аналіз особистості, спрямований

на виявлення її якісно-кількісних особливостей, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків; виявлення конкретних причин недоліків або відхилень у розвитку з метою їх усунення шляхом відповідних корекційних, психолого-педагогічних впливів.

Шкільна психодіагностика зорієнтована на дослідження особистості або групи, у поведінці та діяльності якої спостерігаються відхилення чи недоліки, з метою здійснення необхідної корекції, надання допомоги в їх подоланні. Діагностичний висновок роблять на основі наявності або відсутності у досліджуваного показників розвитку, характерних вікових симптомів. Психолог повинен володіти знаннями про такі психічні властивості, оскільки у процесі інтерпретації діагностичних даних та при постановці психологічного діагнозу їх показники можуть мати вирішальне значення.

У психодіагностуванні дітей різного віку до уваги беруть:

1) вікову норму розвитку — середній показник розвитку великої групи психічно і фізично здорових дітей;

2) недоліки у розвитку — відсутність або недорозвиненість позитивних якостей, властивостей, умінь і навичок, які повинна мати дитина певного віку;

3) відхилення — появу негативних якостей, властивостей, звичок у нормально розвинених дітей;

4) дисгармонію розвитку — незбалансованість психічних процесів, властивостей, якостей і станів, що зумовлюють нестійкість і суперечливість особистості дитини, порушуючи її соціалізацію та індивідуалізацію;

5) порушення (аномалії) розвитку (дизонтогенез) — обмеження, звуження меж психологічних можливостей дитини через функціональну недостатність дефекту або розладу психічних функцій;

6) деформації розвитку — відхилення, порушення у розвитку, спричинені пригніченістю самореалізації особистості.

Для психодіагностичного дослідження дітей важливі такі фактори, як специфіка віку, вплив провідної діяльності, рівень розвитку індивідуально-типологічних характеристик. Ефективність діагностування поліпшується, якщо психолог знає фактори ризику, які супроводжують психічний розвиток дитини у кожному віці і впливають на коротко- чи довгостроковий прогноз щодо її майбутнього. Факторами ризику у дошкільному віці є такі особливості поведінки:

- 1 — виражене психотропне розгальмування; труднощі вироблення гальмівних реакцій і заборон, що відповідають віковим вимогам; ускладнення в організації поведінки навіть у ігрових ситуаціях;
 - 2 — схильність дитини до прикрашання ситуацій, у яких вона перебуває; до примітивних вигадок, що використовуються як вихід зі скрутного становища або конфлікту; до неправильних форм поведінки, коли дитина відтворює відхилення, яке спостерігає у поведінці однолітків, старших дітей або дорослих;
 - 3 — інфантильні істероїдні прояви з руховими розладами, наполегливим плачем і лементом;
 - 4 — імпульсивність поведінки, емоційна заражуваність, запальність, що спричиняють сварки і бійки дитини навіть із незначного приводу;
 - 5 — реакції впертої непокори і негативізму, які супроводжують озлобленість, агресія у відповідь на покарання, зауваження, заборони; енурез і енокпрез (неконтрольовані або мимовільні випорожнення організму); утечі з дому як реакції відповідного протесту.
- У молодшому шкільному віці факторами ризику, котрі повинні враховувати психодіагност, є такі особливості поведінки:
- 1 — поєднання низької пізнавальної активності й особистісної незрілості, що суперечить вимогам до соціальної ролі школяра;
 - 2 — рухове розгальмування, поєднане з ейфоричним настроям фонем;
 - 3 — підвищене прагнення до гострих відчуттів і вражень;
 - 4 — невмотивовані перепади настрою, конфліктність, вибуховість, задержуватість у відповідь на незначні вимоги або заборони; супровід афективних спалахів вираженими вегетативно-судинними реакціями, церебростенічними явищами;
 - 5 — негативне ставлення до занять, що виявляється в епізодичних прогулах уроків; утечі з дому через погрозу покарання як відображення захисних реакцій відмови;
 - 6 — реакції протесту, пов'язані з небажанням займатися у школі, відмова від самопідготовки, навмисне невиконання домашніх завдань наперекір дорослим; гіперкомпенсаторні реакції з прагненням привертати до себе увагу негативними формами поведінки — брутальністю, злісними витівками, невиконанням вимог учителя;
 - 7 — стійкі прогалини у знаннях з основних розділів шкільної програми; труднощі у засвоєнні нових розділів через

- слабкі інтелектуальні можливості, відсутність інтересу до навчання;
- 8 — тяжіння до асоціальних форм поведінки під впливом старших дітей і дорослих;
 - 9 — дефекти виховання, що проявляються як безконтрольність, бездоглядність, груба авторитарність, асоціальна поведінка членів родини.
- Підлітковий вік характеризується такими факторами ризику, які впливають на психічний розвиток дитини та прогностичну діагностику:
- 1 — відсутність редукції рис психічної незрілості, тобто збереження інфантильності суджень, повна залежність від ситуації, нездатність впливати на неї, схильність відмежовуватись від важких ситуацій, слабка реакція на осудження; невиразність власних волевових установок, слабкі функції самоконтролю і саморегуляції як прояв несформованості основних передумов пубертатного віку;
 - 2 — некоригованість поведінки, спричинена поєднанням інфантильності з афективною збудливістю та імпресивністю. Виражена афективна збудливість часто передує першим ознакам посиленого росту і статевого метаморфозу, нерідко значно зменшуючись при стиханні інтенсивності сомато-ендокринної перебудови;
 - 3 — ранні прояви статевих потягів, підвищений інтерес до сексуальних проблем; у дівчаток — істероїдне забарвлення поведінки, пов'язане із сексуальністю; у хлопчиків — схильність до алкоголізації, агресії, бродяжництва;
 - 4 — поєднання негативних проявів із невиразними інтересами або негативним ставленням до навчальних предметів. Педагогічна занедбаність, зумовлена органічно слабкими інтелектуальними здібностями і низькою працездатністю через препубертатну астеною;
 - 5 — переорієнтація інтересів на позашкільне оточення;
 - 6 — готовність до засвоєння негативно забарвлених зовнішніх форм підліткової поведінки, прагнення до імітації асоціальних форм дорослого способу життя (ранні сексуальні ексцеси, прагнення до паління, алкоголізації);
 - 7 — несприятливі умови мікросередовища (неблагополучна сім'я, асоціальне оточення) як основа реакції імітації або протесту;
 - 8 — неадекватні умови навчання, що перешкоджають засвоєнню програми.
- При комплексному оцінюванні обов'язково зважають на загальний стан психіки дитини, сприятливі прогно-

І стичні фактори. У молодшому шкільному віці такими факторами є:

а) здатність дитини до вироблення дисциплінованих форм поведінки у дитячому колективі, уміння гальмувати свої бажання;

б) поява поряд із властивою віку емоційною незрілістю пізнавальних інтересів, прийняття навчальної діяльності як необхідної;

в) прагнення до самоствердження, що виявляється у заняттях спортом, участі у гуртках та інших регламентованих формах діяльності.

II У підлітковому віці прогностично сприятливі такі фактори:

а) гармонійність психофізичного дозрівання;

б) позитивне ставлення до праці, окремих навчальних предметів;

в) цілеспрямованість у позанавчальній діяльності;

г) орієнтація на соціально-позитивного лідера у середовищі однолітків, адекватність поведінки у школі і поза нею; коригованість окремих вікових поведінкових реакцій;

д) стійкість до несприятливих засобів впливу, поява реакції негативної імітації;

е) невротичне переживання, позначене внутрішніми конфліктами, а не психоподібний тип реагування на психотравмуючу ситуацію.

III У юнацькому віці сприятливими прогностичними факторами вважають:

а) розуміння думок інших людей, вміння ставити себе на їх місце;

б) здатність приймати альтернативні точки зору, які відрізняються від власної;

в) вміння безощинно ставитися до дій іншої людини;

г) готовність до зміни типу реагування;

д) особистісна рефлексія;

е) позитивне ставлення до себе;

ж) свідоме прийняття моральних категорій як механізмів регуляції відносин між людьми.]

Варіантом психологічного прогнозування при наданні допомоги дитині є залучення її до цього процесу через інформування про закономірності психічного розвитку.

Прогностичний діагноз за психологічною інформацією у конкретному випадку ґрунтується на теоретичному матеріалі, концепції, психічній реальності, якою послуговується психолог. Тривале прогнозування визначається уявленням психолога про стійкі характеристики

особистості, а короткочасне — уявленнями про мінливі характеристики.

Оскільки психодіагностичне дослідження ґрунтується на показниках успішності, поведінки, відносинах дитини, то, знаючи сильні і слабкі сторони об'єкта дослідження, тобто психічну сферу дітей різних вікових періодів, можна визначити конкретні діагностичні завдання.

До завдань психодіагностичного дослідження дітей, підлітків та юнаків належать:

1) вивчення проявів окремих симптомів психічного стану та особистісних властивостей загалом; рівня розвитку психологічних функцій з урахуванням віку та освіти;

2) одержання даних про динаміку розвитку, вплив на нього виду, технології, методів навчання, мікросоціального оточення;

3) дослідження особливостей психічного розвитку і його темпів;

4) дослідження психічних новоутворень віку як характеристик якості розвитку.

Відповідно до завдань дослідження підбирають і систему діагностичних методів. Для коректності взаємодії з клієнтом психолог повинен точно визначати зміст методик, якими він користується, теоретично обґрунтовувати критерії надійності, валідності і вірогідності. Він має чітко орієнтуватися в реальній ситуації обстеження, розуміти відповідальність за одержання, використання і збереження психологічної інформації всіма учасниками ситуації. До вмінь психолога належать урахування конкретних обставин обстеження, їх впливу на отримані індивідуальні результати і зіставлення цих результатів із нормативами.

Психодіагностика володіє багатим арсеналом малоформалізованих методів (спостереження, експеримент, бесіда, інтерв'ю, анкетування, аналіз продуктів діяльності, дидактичне тестування) і строго формалізованих (титульнички, психологічне тестування). Методи, покликані забезпечити ефективність психодіагностичного дослідження, обирають з огляду на поставлені завдання; особливості прояву досліджуваних психічних властивостей; валідність методик; додаткову інформацію, мету, вік та умови дослідження; особливості контакту тощо.

За будь-яких обставин психолог працює з конкретною унікальною ситуацією клієнта (навіть за масового обстеження), щоразу вступаючи у нові стосунки із досліджуваними. Чуйне ставлення до їх психологічних проблем — запоручка успішності діагностичної роботи.

Особливості психодіагностування дітей дошкільного віку

Особливостями дітей дошкільного віку є низький рівень свідомості і самосвідомості. У процесі їх психодіагностування вимірюють довільність, внутрішній вольовий контроль та опосередкованість мовлення основних пізнавальних процесів — сприйняття, уваги, пам'яті, уяви, мислення. Ці показники в більшості дошкільників невисокі, оскільки їх когнітивний розвиток незавершений. Пізнавальні процеси починають формуватися у дитини приблизно у 3—4 роки, а їх становлення завершується у підлітковому віці. Тому тестові завдання не повинні вимагати високорозвинутого вміння керувати пізнавальними процесами. Тестові психодіагностичні завдання підбирають так, щоб вони охоплювали як довільний, так і мимовільний рівні регуляції когнітивної сфери. Це дає змогу не лише адекватно оцінити ступінь довільності пізнавальних процесів, а й визначити рівень їх розвитку в тому разі, якщо вони не є довільними.

У дошкільному дитинстві виокремлюють молодший (4-й рік), середній (5-й рік), старший (6-й рік) дошкільний вік, а в деяких дітей і кілька місяців 7-го року.

Чотирирічні діти мало усвідомлюють власні особистісні якості і неспроможні правильно оцінити поведінку. Самооцінка і рівень домагань не дають їм сформувати чітке уявлення про себе, власні переваги і недоліки. Дитина 4—6 років може оцінювати себе як особистість, але недостатньо точно. Здебільшого вона оцінює ті риси особистості та особливості поведінки, на які її увагу неодноразово звертають дорослі. Методи особистісного і поведінкового психодіагностування дітей до чотирирічного віку не повинні містити зорієнтовані на самосвідомість завдання і питання дітей, що припускають усвідомлене оцінювання ними власних особистісних якостей. Для таких дітей можна створювати особистісні і поведінкові питальники, що ґрунтуються на адекватній самооцінці, хоч можливості дитини адекватно оцінити себе ще обмежені. Тому слід частіше звертатися до методу зовнішнього, експертного оцінювання, використовуючи у ролі експертів незалежних, професійно підготовлених людей старшого віку, які знають досліджувану дитину. У старшому дошкільному віці до експертних оцінок доцільно внести самооцінку дитини, важливими є судження дорослих про неї.

Під час психодіагностування дошкільників необхідно враховувати мимовільність їхньої уваги. Діти демонструватимуть свої здібності, коли застосовуватимуть методику і психодіагностичні завдання кваліфікативно і підтримуватимуть інтерес протягом психодіагностування. Втративши його, дитина перестас виявляти здібності і задатки, якими реально володіє. Також слід зважати на особливості мимовільних пізнавальних процесів (мінливість мимовільної уваги, підвищену стомлюваність, спричинені насамперед психогенними факторами). Для виконання тестових завдань дітям дошкільного віку надають від однієї до п'яти хвилин. Чим менший вік дитини, тим коротшим повинен бути тест.

Психодіагностування дітей раннього віку незначною мірою враховує самооцінку і самоаналіз. Ціннішим є психодіагностичний матеріал, пов'язаний з експертним оцінюванням їхніх дій і реакцій. Тому основним засобом збирання інформації є спостереження, а головним психодіагностичним методом — природний експеримент, який відтворює життя, звичну для дитини ситуацію. Надійнішими психодіагностичні результати одержують, спостерігаючи за дітьми у процесі їх провідної діяльності — предметної гри.

При психодіагностуванні дітей молодшого і середнього дошкільного віку варто враховувати зміну форми гри і виникнення нового виду соціальної активності, що зумовлює психологічний розвиток, — міжособистісного спілкування. Діти починають виявляти цікавість до однолітків як особистостей і включатися з ними у спільні ігри. Психодіагностування має не тільки забезпечувати спостереження за дітьми в індивідуальній предметній діяльності, а й у колективній сюжетно-рольовій грі. Її учасниками можуть бути діти і дорослі. Наприклад, психолог може організувати гру з психодіагностичною метою. Крім того, він вже може враховувати дані самосвідомості дітей, їх оцінки однолітків і дорослих, зокрема прояви різних індивідуальних якостей у спілкуванні.

Діти старшого дошкільного віку володіють елементами довільності в керуванні своїми пізнавальними процесами. Одночасно у значній кількості дітей домінують мимовільні пізнавальні процеси. Отже, психодіагностування дітей дошкільного віку повинне спрямовуватись і на детальне вивчення розвитку мимовільних пізнавальних процесів, і на своєчасне виявлення, точний опис довільних когнітивних дій і реакцій. У старшому дошкільному віці діти починають грати в ігри за правилами, у них з'являється здатність до рефлексії. Вони вже керуються у своїй поведінці правилами між-

особистісної взаємодії (особливо в іграх). Займаючись певним видом діяльності (навчанням і грою), починають аналізувати власну поведінку, оцінювати себе і людей, які їх оточують. Це дає змогу використовувати психодіагностичні методики, придатні для вивчення психології школярів і дорослих людей.

Отже, дошкільний вік є одним із початкових етапів у цілісному ланцюжку онтогенезу людини. Для його діагностування можна застосовувати (з певними обмеженнями) об'єктивні, суб'єктивні, проєктивні діагностичні засоби. Найважливішими для розвитку дітей дошкільного віку є моторна і пізнавальна сфери, мова і соціальна поведінка. У дослідженні їх слід дотримуватися принципу природності поведінки дитини, що передбачає мінімальне втручання експериментатора у звичні, повсякденні форми поведінки дітей.

Діагностування готовності дітей до школи

Діти різняться між собою за рівнем психічного розвитку, тому їхня готовність до навчання у школі буде різною.

Навчання вони можуть починати з 6—7 років за 3—4-річною програмою. Як правило, це вирішується індивідуально, що актуалізувало необхідність розроблення критеріїв визначення готовності дитини до школи, вибору відповідної програми навчання. У школі дітям пред'являють однакові вимоги, передбачені навчальним планом. Дитина, спроможна їх виконати, є психологічно готовою до навчання, якщо навчання вимагає значних зусиль дитини, батьків, педагогів — воно буде неефективним. У зв'язуванні готовності дітей до школи викристалізувалися педагогічний і психологічний підходи.

Прихильники педагогічного підходу визначають готовність до школи за сформованістю у дошкільників навичок читати, міркувати, писати, декламувати вірші тощо. За цього підходу відсутня інформація про те, за якою із програм початкової школи варто навчати дітей надалі. Констатуючи рівень освоєння навчальних навичок, педагогічний підхід не враховує проблеми актуального і потенційного психічного розвитку дитини, його відповідності психологічному віку, можливого відставання або випередження. Не забезпечується прогностична валідність підходу: не можна прогнозувати якість, темп і особливості засвоєння знань конкретною дитиною у молодших класах

школи. Ці обмеження зумовили звернення педагогів за допомогою до психологів.

Психологічний підхід не є однорідним або універсальним, оскільки існує багато тестів, методів і процедур визначення готовності до школи, заснованих на теоретичному уявленні про неї як результат загального психічного розвитку дитини упродовж дошкільного життя. Відмінності психологічних підходів у розв'язанні цієї проблеми зумовлені неоднозначним трактуванням факторів і характеристик психічної сфери дошкільника.

Поширеним критерієм готовності до школи є комплексний показник зрілості психічних функцій, що характеризують її розумовий, емоційний і соціальний розвиток. Американські психологи головним вважають діагностування інтелектуальних компонентів готовності до школи. Найчастіше вони звертають увагу на зорові і слухові розпізнавання (наприклад, розуміння на слух), словниковий запас, загальну поінформованість, рівень розвитку сенсомоторики, розуміння кількісних відношень та ін. Найвикористовуваний у США національний тест готовності (MRT) призначений для молодшої і середньої груп дитячого садка (1-й рівень), для старшої групи та першокласників (2-й рівень). Наприклад, завдання 2-го рівня передбачають:

- 1) початкові погодження (дитині показують 4 картинки, наприклад зображення кішки, будиночка, клоуна тощо, і називають кожну з них, потім просять відібрати картинку, що починається з певного звукосполучення чи звука (наприклад, «бу»);
- 2) звуко-буквені відповідності (кожне завдання складається з картинки і 4 букв. Після того як дорослий називає картинку, дитина вибирає букву, що відповідає звуку, з якого починається назва картинки);
- 3) зорову відповідність (потрібно підібрати до зображення ще одне зображення. Це можуть бути поєднання букв, слів, чисел, буквоподібних фігур (штучних букв));
- 4) пошук зразків (призначений для оцінювання здатності побачити поєднання букв, слів, цифр, буквоподібних фігур у великих угрупованнях);
- 5) «шкільну» мову (визначають, наскільки розуміє дитина основні і похідні граматичні структури і поняття, що вивчають у школі);
- 6) слухання (з'ясовують розуміння змісту пропонованих усно слів, текстів);
- 7) кількісні поняття (перевіряють знання основних понять математики, наприклад розміру, форми, кількості тощо);

(8) кількісні дії (необов'язково) (оцінюють вміння дитини рахувати і виконувати прості математичні дії).

В інтелектуальній сфері ознаками готовності дитини до школи є: диференційоване сприйняття, довільна концентрація уваги, аналітичне мислення, раціональний підхід до дійсності, логічне запам'ятовування, інтерес до занять, досягнення результату власними зусиллями, бажання отримати нові знання, оволодіти на слух розмовною мовою, здатність розуміти і застосовувати символи, розвиток тонких рухів руки і зорово-рукової координації. В емоційній сфері про готовність до школи свідчать емоційна стійкість і навчальна мотивація (бажання вчитися). Ознаками готовності до школи в соціальній сфері є потреба у спілкуванні з іншими дітьми, вміння підкорятися інтересам і звичаям групи, здатність виконувати соціальну роль школяра.

Відповідно до цієї класифікації Я. Грасек створив тест шкільної зрілості, який пізніше модифікував А. Керн. Складається він з трьох завдань: малювання людини, копіювання письмових речень, змалювання групи крапок. Основними ознаками шкільної зрілості автори тесту вважають зорово-моторну координацію — здатність до керування рухами руки. У першому тесті домінують творчий та образний компоненти, у другому і третьому — вольові аспекти (маленькій дитині, яка не знає написання букв, важко і нудно копіювати складний візерунок або зображення на листку крапки).

✓ Використання тесту Грасека — Керна вимагає високої професійної кваліфікації психодіагноста. Для застосування його (як і інших графічних методик) необхідні глибокі знання особливостей особистісного розвитку дитини, оскільки тестування може спричинити у неї сильну емоційну реакцію.

У вітчизняній психології оцінювати вікові особливості розвитку намагався ще Л. Виготський («Мислення і мова», 1934). Він зазначав, що навчання починається не тоді, коли психологічні функції, які є основою навчальної діяльності, виявляються зрілими, а тоді, коли ці функції починають цикли свого розвитку. У межах концепції Л. Виготського психологічні особливості кожного вікового етапу визначають за допомогою характеристики провідної діяльності дитини. Однак ця концепція охоплює різні, майже протилежні підходи до визначення психологічної готовності до школи. Так, прихильники одного з них розвиненість ігрової діяльності вважають критерієм підготовки до навчальної діяльності. Вони заперечують ранній початок шкільного

навчання, оскільки вважають, що скорочення дошкільного дитинства зумовлює неповноцінний розвиток особистості. Для компенсації цього чинника у 80-ті роки ХХ ст. запровадили нульовий клас, маючи на меті поєднання, а потім переведення ігрової діяльності дітей у навчальну.

Вступ до школи відчутно змінює спосіб життя дитини. 6-річні діти переживають кризу у своєму розвитку, оскільки в цей час відбуваються складні фізичні і психологічні зміни. Діагностування в перехідному віці повинно включати оцінювання новоутворень минулого вікового періоду і початкових форм діяльності наступного, появу і рівень розвитку симптомів, що характеризують початок перехідного періоду (Д. Ельконін). Тому основні критерії готовності до школи стосуються сформованості ігрової діяльності і початків навчальних новоутворень. Проявами сформованості ігрової діяльності є:

- 1) здатність переносити рольове значення з одного предмета на інший (приготування каші з пієку в пісочниці, їзда верхи на цівку замість коня);
- 2) вміння співвіднести роль із правилом («як принц я повинен відповідно розмовляти, командувати, наказувати; як страж — охороняти принца; як мати — піклуватися про ляльку-дитину, початити, карати»);
- 3) вміння підкоритися відкритому правилу гри («так» і «ні» не говори, чорне і біле не бери»);
- 4) високий рівень розвитку наочно-образного мислення, співвіднесення зорового і значеннєвого понять;
- 5) використання символічних засобів («риска — це межа», «паличка — кінь»);
- 6) рівень розвитку загальних уявлень (поінформованість, елементарні логічні висновки).

Центральним новоутворенням у психіці дитини, що визначає успішність навчання в початковій школі, Н. Гуткіна, яка запропонувала і апробувала діагностичну програму психологічної готовності до школи, вважає довільність поведінки. Ця програма охоплює такі методики:

- а) визначення домінування пізнавального або ігрового мотиву в афективній сфері і змісті потреб дитини;
- б) виявлення сформованості внутрішньої позиції школяра (спеціально побудована бесіда з дошкільником);
- в) «будиночок» — завдання змалювати зразок, що дає змогу діагностувати особливості довільної уваги, сенсомоторики, вміння працювати за зразком;
- г) «так і ні» — діагностування вміння діяти за правилом, що є модифікацією відомої гри «так» і «ні» не говори, чорне і біле не бери»;

г) «чобітки» — визначення вміння використовувати правило для розв'язання задачі та особливостей розвитку процесу узагальнення;

д) «послідовність подій» — вивчення особливостей розвитку логічного мислення, мовлення і здатності до узагальнення;

е) «звукові хованки» — діагностування фонематичного слуху.

На основі обстеження дитини за цією програмою складають її психологічну карту.

Є. Бугрименко, А. Венгер, К. Поливанова та О. Сушко-ва при розробленні програмного комплексу діагностування психічного розвитку шестирічних дітей, зважаючи на основні характеристики вікового розвитку, орієнтувалися на конкретні умови, у яких перебуває першокласник у школі (програми, класно-урочна система тощо).

Школа вимагає від дитини сформованості певного рівня *довільності* — уміння організувати і контролювати свою рухову активність, діяти відповідно до вказівок дорослого, аналізувати запропонований зразок (виокремлювати його з матеріалу), мислення і мовлення, бажання бути школярем. Для оцінювання таких здатностей дитини використовують діагностичні процедури, призначені для з'ясування рівня розвитку передумов навчальної діяльності: уміння уважно і точно виконувати послідовні вказівки дорослого, самостійно діяти за його завданнями, орієнтуватися на умови завдань, долати вплив побічних факторів; належного розвитку наочно-образного мислення, що є основою повноцінного розвитку логічного мислення.

Російські дослідники Г. Кравцов і О. Кравцова основними складовими психологічної готовності до школи вважають фактори особистісної зрілості, яка виявляється у відносинах дитини з дорослим (довільність), однолітками (здатність до співпраці і змістовного спілкування), до себе (рівень самосвідомості). Інші російські вчені (А. Венгер і М. Гінзбург) вважають, що основою успішного навчання у молодших класах є повноцінні мотиви навчання, позитивне ставлення до школи, правильна самооцінка, уміння і бажання сумлінно виконувати навчальні завдання тощо.

Традиційний психологічний підхід визначає готовність до школи за класичними принципами тестування. 6—7-річні діти повинні виявити здатність виконати інтелектуальні тести на встановленому рівні, який виражає вікову норму інтелектуального розвитку. Психологічний вік дитини з'ясовують за діагностуванням досягнення вікових

норм. Якщо протестовані діти справляються зі шкільною програмою, то вони досягли певного рівня інтелектуального розвитку, який вважають індикатором готовності до школи. Дитину, яка пододала стандартну (надійну і валідну) тестову процедуру, можна діагностувати для з'ясування готовності або неготовності до школи.

Перевагою традиційного психологічного підходу є виокремлення загальних критеріїв для оцінювання вікового розвитку дітей, недоліками — неврахування специфіки вимог школи до них, недооцінка впливу психічного розвитку (наприклад, мотивації), що компенсують невисокі інтелектуальні результати або не виявляють відмінні інтелектуальні показники у процесі шкільного навчання.

У майбутньому в оцінюванні готовності дитини до школи можливе використання комплексних стандартизованих висновків, підготовлених психологами дошкільних установ, дитячих поліклінік, заснованих на багаторічному досвіді спостережень за динамікою розвитку конкретної дитини. Надійність і валідність забезпечить належна фактологічна база, а не зустріч з дитиною, яку батьки вперше привели до школи.

Корисними при цьому будуть методичні розробки, які використовують стандартизовані комп'ютеризовані ігрові процедури і тести. Методика Н. Улановської, наприклад, передбачає взаємодію в системі «психолог — дитина — комп'ютер», ґрунтується на загальних уявленнях вікової та педагогічної психології про специфіку дітей цього віку, структуру навчальної діяльності, аналізі вимог і практики навчання в молодшій школі. Здійснення тестових процедур у формі фронтальної роботи дітей у класі під керівництвом дорослого уможливило перехід від абстрактного вимірювання здібностей до фіксування їх проявів у навчальній діяльності.

Комп'ютерна версія діагностичного пакета «Готовність до школи» дає уніфіковану (стандартизовану) оцінку психологічної готовності 6—7-річних дітей до шкільного навчання, порівнює результати дітей різних дошкільних установ та рівень вияву готовності в різних школах. Його автори не використали деяких необхідних діагностичних процедур через неможливість створення їх комп'ютерних версій. Дбаючи про компактність пакета (необхідність діагностично обстежити дитину за одну зустріч, не втратити її) обмежилися мінімальним набором методик. Тому вимога суворо дотримуватися всіх інструкцій і заповнювати під час діагностичної роботи всі анкети важлива для одержан-

ня даних про дитину. Пакет включає комп'ютерні методику і спеціальні процедури їх проведення, що дають змогу охарактеризувати кожну дитину, групу дітей за такими показниками:

1) особистісний і соціально-рольовий розвиток — сформованість ставлення до себе як до школяра, до дорослого — як до вчителя, перевага пізнавальних, навчальних, ігрових або комунікативних мотивів, критичне ставлення до своїх здібностей, знань, дій, орієнтування у навколишньому світі, запас знаць, динамічні характеристики поведінки (імпульсивність, загальмованість тощо);

2) розвиток довільності — уміння самостійно виконувати послідовність дій, діяти за наочним зразком, згідно з усними інструкціями дорослого, уміння підкорювати свої дії правилам;

3) інтелектуальний розвиток — розвиток загального інтелекту, просторових уявлень та образного мислення, уміння орієнтуватися на систему ознак;

4) розвиток окремих психічних процесів і навчальних навичок — мовлення, уміння читати, тонких рухів руки.

Ці показники важливі для прийняття рішення про готовність до школи і комплексного оцінювання психічного розвитку 6—8-річних дітей. Діагностичний пакет використовують під час відбору 6-річних дітей для шкільного навчання; поділу дітей на класи (залежно від рівня підготовленості, актуального інтелектуального або мовного розвитку, соціальної зрілості тощо); для вироблення рекомендацій (інших видів допомоги) учителю молодших класів у роботі з конкретною дитиною і класом загалом; для оцінювання динаміки психічного розвитку дітей у процесі навчання в 1 класі (двічі зі значним часовим інтервалом).

Діагностичний пакет «Готовність до школи» містить три блоки програм.

1. Програми-матеріали для психолога. Вони складаються з питань для бесіди-знайомства, завдань для оцінювання мовного розвитку, виявлення уміння читати і міркувати. У процесі співбесіди фіксують правильність відповідей дитини, оцінюють її дії, після цього вона відповідає на запитання короткої анкети. Завдання дають змогу одержати інформацію про розвиток мовлення, навички лічби та письма, оцінити загальну поінформованість дитини, критичність, соціальну готовність до школи.

2. Програми-методики для дитини. Вони пропонують дитині діагностичні завдання, дають змогу реєструвати їх

оцінки і зберігати результати для статистичного оброблення і якісного аналізу. Цей блок охоплює такі методики:

а) «прогресивні матриці» Равена — 2 серії по 12 матриць для оцінювання загального інтелекту;

б) «лабіринт» — 10 завдань для оцінювання вміння діяти за зразком, розвитку наочно-образного мислення і просторових уявлень, сформованості тонких рухів руки (щоб керувати мишкою комп'ютера тощо), уміння виконувати послідовність дій згідно з інструкцією дорослого;

в) «зразок і правило» — 6 завдань, що дають змогу оцінити здатність дитини орієнтуватися на умови задачі, підпорядкувати свої дії правилу;

г) «оцінка критичності» — завдання на виправлення своєї помилки на матеріалі методики «зразок і правило», призначене для оцінювання розвитку критичності, ставлення до дорослого як до вчителя;

г) «бесіда про школу» — ідентифікація дитини з одним із персонажів бесіди, що допоможе виявити сформованість її бажання учитися, ступінь соціальної готовності до школи, ставлення до себе як до школяра.

Фронтальне використання комп'ютерних діагностичних методик відповідно до інструкції і заповнення дослідником анкети після кожної методичної процедури дасть змогу виявити сформованість ставлення до дорослого як до вчителя.

3. Програма оброблення результатів для психолога. Програми статистичного аналізу і представлення результатів діагностування використовують при прийнятті рішення про готовність дитини до шкільного навчання, при розподілі дітей на класи, для вироблення рекомендацій учителю щодо роботи з конкретною дитиною. З їх допомогою отримують картину психічного розвитку кожної обстеженої за конкретними показниками дитини, а також картину досягнень усіх дітей за окремими показниками і в комплексі.

Комп'ютерний діагностичний пакет «Готовність до школи» використовує спеціально підготовлений шкільний психолог. Він повинен надати педагогу рекомендації щодо прийому дитини до школи, врахування її індивідуальних особливостей у навчанні. Наприклад, одна проблема може мати різні способи розв'язання залежно від причин, що її зумовили. Так, троє хлопчиків не розв'язали запропонованих на уроці задач і одержали двійки з різних причин. Один із них інтелектуально розвинений, однак у школі він нудьгує, тому не розв'язав задачу. Через несфор-

мованість навчальної мотивації здібний інтелектуально хлопчик не встигає у навчанні. Іншому хлопчикові у школі цікаво, він легко розв'язує задачі, проте сторонні чинники (сусід по парті, події за вікном) заважають йому зосередитися. Несформована довільність поведінки зумовлює ускладнене виконання інтелектуально розвинутою дитиною простої вправи. Третій хлопець уважно вислухав умову задачі, зосередився на її вирішенні. Однак його мовний розвиток надто низький, він не може переформулювати умову задачі в математичний вираз. Отже, кожен хлопчик має різні психологічні фактори, які не дають змоги їм успішно навчатися. Їх корекцію слід робити індивідуально.

Лише повноцінний розвиток усіх компонентів психологічної готовності до школи гарантуватиме успіх у навчанні. Грамотне використання результатів діагностування уможливило одержання і зворотного, компенсаторного ефекту. Наприклад, щоб активізувати першого хлопчика, потрібно сказати йому, що відбувається змагання, переможцем у якому буде той, хто більше розв'язе задач; вписати умову задачі в контекст простенької історії або казки. Другому допоможе додаткова увага вчителя, який, розповідаючи умову задачі, уточнить, чи запам'ятав він її, попросить не відволікатися. Для ефективної навчальної роботи третього хлопчика можна записати на дошці наочну схему умови задачі або спростити її формулювання. Високий розвиток довільності може компенсувати відсутність навчальної мотивації, а її наявність — слабку довільність і невисокий рівень інтелектуальних здібностей. Для одержання компенсаторного ефекту потрібно знати сильні сторони складової особистості першокласника і використовувати їх у процесі навчання.

Особливості психодіагностування дітей молодшого шкільного віку (на етапі зрілого дитинства)

Зі вступом дітей до школи помітнішими стають їхні індивідуальні відмінності за рівнем психічного, особистісного розвитку, характером інтелектуальної діяльності, вони по-різному реагують на однакові інструкції і психодіагностичні ситуації. Деяким школярам доступні тести, призначені для психодіагностування дорослих, іншим — методики, розраховані на 4—6-річних (дошкільників). Особливо це стосується психодіагностичних методик, у яких використовують вербальні самооцінки, рефлексію і різні

складні оцінювання навколишнього середовища. Тому перед застосуванням психодіагностичної методики до дітей молодшого шкільного віку необхідно впевнитися в її доступності.

Емпіричні дані психологічної готовності 6—7-річних дітей до навчання в школі свідчать, що 50—80% їх ще не готові повноцінно засвоювати навчальні програми початкових класів. Часто дисгармонують їх фізичний і психологічний вік. Якщо такій дитині запропонувати доступний, але малоцікавий для неї психологічний тест, що потребуватиме волевольних зусиль, довільної уваги, пам'яті та уваги, вона може не впоратися із завданням не через відсутність інтелектуальних здібностей і задатків, а через недостатній рівень індивідуально-психологічного розвитку. Якщо ці завдання запропонувати в ігровій формі, ймовірно, результати тестування виявляться кращими. Це необхідно враховувати у психодіагностуванні дітей, що вступають до школи, першокласників, другокласників.

Для психодіагностування дітей 3—4 класів можна використати тести, призначені для дорослих, якщо завдання будуть для них зрозумілими та відповідатимуть їхнім здібностям. Однак якщо дорослі з допомогою волевольних зусиль керують своєю поведінкою під час тестування, то діти впродовж усього молодшого шкільного і допідліткового віку здебільшого не можуть цього робити. Тому за сильної мотивації, зацікавленості, активного настрою на тестування його підсумки завжди будуть вищі.

Тести для дорослих стосовно дітей молодшого шкільного віку (тести для вивчення мислення, особистості і міжособистісних взаємин) застосовують обмежено. Більшість інтелектуальних тестів для дорослих оцінюють рівень розвитку словесно-логічного мислення, яке у молодшому шкільному віці тільки починає розвиватися (завершується у підлітковому віці).

За практичністю і життєвою значущістю словесно-логічне мислення у молодші шкільні роки поступається наочно-дієвому та образному. Крім того, у тестах, розроблених для дорослих, інтелектуальні завдання формулюють з використанням понять, що відображають життєвий досвід дорослих людей.

Отже, інтелектуальні тести для дорослих необхідно адаптувати, змінивши їх структуру і зміст, або створити для дітей нові їх варіанти (що було зроблено для інтелектуального тесту Векслера, тесту Кеттела). Однак порівняти результати тестування певної психологічної якості за допомогою

різних за структурою і змістом тестів складно. Результати тестування за допомогою різних тестів потребують зіставлення. Після цього визначають перекладний коефіцієнт — середнє співвідношення кількісних показників за однією методикою з показниками за іншою методикою, призначеною для діагностування певної психологічної властивості. Вибірка досліджуваних, за якою встановлюють перекладний коефіцієнт, має бути великою, а дисперсія індивідуальних показників — незначною. Коефіцієнт дає змогу з допустимою похибкою переходити від одного тесту до іншого, приблизно передбачати результати тестування за однією методикою на основі результатів, отриманих за іншою. Наприклад, якщо підлітки за дитячим варіантом тесту Векслера одержують показник 100%, а за дорослим його варіантом — 80%, то перекладний коефіцієнт від дитячого до дорослого варіанта дорівнюватиме 25. Його враховують, поділивши середній коефіцієнт рівня інтелектуального розвитку великої вибірки людей за дитячим варіантом тесту (у цьому разі — 100%) на середній показник цієї вибірки людей за дорослим варіантом тесту (80%). Отриманий показник дорівнює 1,25. Це означає: якщо дітей протестувати за дитячим варіантом тесту, а підлітків — за дорослим, то отримані за дитячим варіантом показники можна порівнювати з показниками за дорослим, поділивши або помноживши їх на величину 1,25.

Слід враховувати, що певні якості дорослих не притаманні дитині, і навпаки, дітям властиві такі з них, яких немає у дорослих людей. Тому створений за зразком тесту для дорослих тест для дітей може виявитися недовітливою валідним. Отже, конструюючи і використовуючи особистісні тести, слід послуговуватися віковою психологією і психологічною теорією вікового особистісного розвитку людини для забезпечення валідності.

При порівнюванні показників особистісного розвитку дітей і дорослих використовують якісний і кількісний порівняльний аналізи (особливо — якісний).

Для комплексного оцінювання рівня психологічного розвитку дітей, що вступають до школи та навчаються в початкових класах, використовують психодіагностичні методики, які характеризують пізнавальні процеси, особистість і міжособистісні стосунки, оцінюють практичні уміння і навички, психічну готовність до навчання, психічний розвиток.

Комплексну психодіагностичну оцінку складають за орієнтацією дітей у навколишньому світі; ставленням до навчання в школі; рівнем уваги, пам'яті, мислення, мовлення, художньо-образотворчих здібностей; трудовими уміннями і навичками; мотивацією на досягнення успіхів; особистісними якостями; міжособистісними стосунками. Аналіз отриманих даних допомагає з'ясувати схильності, задатки і здібності дітей, цілеспрямовано психодіагностично провести з дитиною, виявляючи і розвиваючи її можливості. Комплексне систематичне психодіагностування допомагає оцінити ефективність навчально-виховної роботи в школі.

Психодіагностичний комплекс включає методики, які можна застосовувати і до 6—7-річних, 10—11-річних дітей, одержуючи порівнювані результати. Оцінки, отримані за всіма методиками, переводять в єдину стандартизовану систему оцінок і записують в карту індивідуального психологічного розвитку дитини молодшого шкільного віку. Комплекс містить: методики, які використовують при вступі дітей до школи (наприклад, методика з'ясування загального орієнтування 6—7-річних дітей і запасу побутових знань); методики діагностування готовності до навчання в школі і оцінювання рівня психічного розвитку; методики оцінювання рівня психічного розвитку дітей.

Загалом психодіагностування дитини покликане з'ясувати динаміку її розвитку, своєчасно виявити задатки і здібності, причини відставання (в т. ч. у навчанні), невикористаності, надати вчителям, батькам науково обгрунтовані рекомендації щодо роботи з нею.

Особливості психодіагностування підлітків та юнаків

У підлітковому віці починається перехід від дитинства до дорослості, юність завершує цей перехід. Юнацький вік має три підперіоди: ранній юнацький (охоплює навчання у 9—11 класах), середній юнацький (перші роки після закінчення школи: з 17—18 до 22—23 років) і старший юнацький вік (з 23—24 до 28—29 років). Після 30 років починається тривалий період дорослості.

У підліткові роки діти активно демонструють свою незалежність від дорослих. Якщо молодший школяр готовий підкорятися авторитетам, то підліток набагато менше піддається зовнішньому психологічному впливу дорослих.

людей, батьків і вчителів. Ця незалежність відносна і, як правило, є виявом негативної реакції на слова і дії дорослого, а не зваженим самостійним вчинком. Дитина виявляє підвищену увагу до себе, своєї зовнішності, самопізнання і самовиховання. На відміну від молодішніх школярів, які зважають на точку зору дорослих людей, підлітки прагнуть самостійно себе оцінити. Вони вже здатні бачити свої переваги та недоліки, хоч переваги схильні перебільшувати, а недоліки применшувати.

Молодші школярі орієнтовані на соціально-задані дорослими людьми норми і практично не реагують на внутрігрупові вікові норми однолітків. Підлітки вже підкоряються впливу однолітків, причому норми поведінки для них існують не тільки в персоніфікованій формі (пов'язаній з безпеліційним прийняттям і підтриманням певної особи), а й у соціалізованій (усвідомлюваній як загальне правило).

Прагнення здобути авторитет серед однолітків, фізично самовдосконалитися підштовхують підлітків до активного пошуку зразка для наслідування, який вони збагають у старших за віком (статеворольова ідентифікація). Це явище характерне і для ранньої юності. У підлітковому віці діти переходять від ігрових до реальних соціальних ролей.

За рівнем інтелектуального розвитку підлітки майже не поступаються дорослим, тому у вивченні їх пізнавальних процесів можна застосовувати тести для дорослих людей, враховуючи, що підлітки можуть не розуміти спеціальних наукових термінів і понять. Відсутність інтересу і небажання розв'язувати тестові завдання можна помилково прийняти за низький рівень розумового розвитку. Для того щоб підліток охоче працював над тестом, психодіагност повинен враховувати його прагнення до незалежності, надаючи йому більше самостійності у тестуванні, однак це не має зашкодити цілям і результатам тестування. Важливою ознакою інтелектуального розвитку в цьому віці є креативність мислення, тому можна послабити вимоги до пошуку стандартного рішення, зважаючи на прагнення підлітків до оригінальності і самостійності.

Потреба в самопізнанні сприяє застосуванню у процесі тестування методик, що дають змогу одержати цікаву інформацію про себе. За її наявності підлітки адекватно сприймають навіть малоцікаві тести. Через суб'єктивне особистісне сприйняття і сильне бажання знаходити в собі позитивні риси, не зауважуючи негативних, тести, які про-

понують підліткам, повинні мінімізувати вплив суб'єктивних установок на результати тестування.

Методики, призначені для психодіагностування підлітків, можуть включати формулювання соціальних норм, деякі спеціальні наукові поняття, бути конкретно сформульованими та зрозумілими для них. Соціальна норма, що виключається в інструкції та у формулювання тестових завдань, за змістом має бути узагальненою й абстрактною, а за формою — конкретною і доступною, може ілюструватися прикладами із життя батьків, однолітків, учителів, героїв книг або фільмів.

Практична участь у тестуванні повинна дати змогу підлітку реалізувати потребу у рольовій поведінці, особливо в експертній та лідерській. Залучати їх до проведення тестування рекомендують по чергово: то як досліджуваних, то як експериментаторів. Якщо дослідник зможе залучити підлітка до конструювання та оцінювання тесту, це підвищить його інтерес до особистої участі в тестуванні.

При психодіагностуванні старших школярів, юнаків і дівчат необхідно брати до уваги їх соціально-психологічні особливості. У ранній юності відбувається становлення соціально-психологічної незалежності у поведінці, моральних судженнях, політичних поглядах і вчинках, матеріальному, фінансовому самозабезпеченні, самообслуговуванні. Цей період є перехідним у психології людини, оскільки пов'язаний з усвідомленням багатьох недоступних підлітку суперечностей у житті: між нормами моралі і вчинками людей; між ідеалами і реальністю; між здібностями, можливостями і визнанням людей; між соціальними цінностями і реальністю життя.

Старші школярі усвідомлюють і несуть відповідальність за свою долю і долю близьких людей. У них відбувається складна внутрішня і зовнішня адаптація до життя з урахуванням багатьох умовностей, соціальних норм, ролей і форм поведінки, що не завжди відповідають актуальним внутрішнім установкам.

Обмеження в психодіагностиці ранньої юності стосуються тестів, пов'язаних зі сферою особистості та міжособистісними стосунками. Оскільки нижньою віковою межею тестових норм у відомих тестах інтелекту є ранній юнацький вік (16—17 років), вони придатні для психодіагностування ранньої юності.

Під час психодіагностування юнаків і дівчат їхні індивідуальні дані слід порівнювати не з нормами, розробленими для дорослих людей, а з характерними для їх віку нормами. Тести старших школярів проводять у звичних для них

умовах (на заняттях з різних предметів, заняттях із психології). Методики психодіагностування старших школярів мають бути зорієнтованими на актуальні для юності проблеми.

7.2. Психодіагностування у дорослому (зрілому) віці

Потреба психодіагностування дорослих людей може мати різну природу. Часто це відбувається з їхньої ініціативи при вступі до вузу, прийомі на роботу, конкурсному відборі на певну посаду, визначенні профпридатності. Воно може бути мотивованим інтересами психологічного самопізнання. Нерідко психодіагностування ініціює фаховий психолог, щоб зрозуміти проблему клієнта і характер допомоги, яку йому необхідно надати.

Психологічна характеристика дорослості

Дорослість є найтривалішим періодом життя людини, впродовж якого вона досягає найвищого рівня в розвитку Я-концепції, самостверджується у професії, суспільстві, облаштовує сімейне життя, виявляє піклування про себе і близьких. Неминучими є і різноманітні вікові кризи, спричинені послабленням психофізичних функцій, зниженням можливостей, зміною провідних видів діяльності, соціального статусу. Однак, попри неприємні переживання і втрати, доросла людина збагачується життєвим досвідом, обирає адекватні ролі в нових реаліях триво. На цьому етапі виникають специфічні особливості Я-концепції, спонукальної та емоційної сфер особистості, змінюється спосіб життєдіяльності (створення сім'ї, сімейні стосунки, батьківські функції, кар'єра, творчі досягнення тощо).

Дорослість починається після юності і триває до кінця життя. Нового масштабу набувають психічний та особистісний розвиток людини, розширюються її можливості як суб'єкта діяльності, пізнання, спілкування. Одночасно доросла людина відповідає за інших людей, повинна вирішувати безліч складних соціальних завдань, долати професійні та особистісні випробування, переживати втрати.

Потужним є прагнення дорослої людини до незалежності і самостійності у прийнятті рішень, навіть якщо це

пов'язано з ризиком для власного благополуччя. Досягнення соціальної зрілості є передумовою самостійності дорослої людини на роботі й у сім'ї, реалізації її здібностей та цілей. Дорослий критично оцінює життя, роздумує щодо правильності обраного життєвого шляху, своєї ідентичності.

Характерні для більшості дорослих людей психологічні проблеми відрізняються від проблем дитинства, отрочества і юності. Так, у дітей, підлітків і юнаків немає відчуття минулого, яке необхідно оцінювати в контексті сьогодення, плануючи майбутнє. Недостатньо вони співвідносять майбутнє із сьогоденням. Думки про майбутнє формують у них зрід фантазії. Діти, підлітки, юнаки майже нічого не роблять для реалізації майбутнього. На відміну від них дорослі пов'язують минуле, теперішнє і майбутнє, орієнтуючись на досвід, плануючи своє життя. Вони виявляють особливий інтерес до важливих в особистому і діловому спілкуванні здібностей.

У дорослих і дітей різна спонукальна сфера. Інтереси дорослих людей сконцентровані на забезпеченні матеріального благополуччя і досягненні морального задоволення від життя за рахунок турбот про сім'ю, близьких людей, трудової діяльності. Мотивація поведінки дітей пов'язана із задоволенням нагальних потреб. Нормальних, здорових дітей характеризує домінування бурхливих (сильних) емоцій, дорослих — рівноваженість, стриманість.

Отже, зрілість є надзвичайно тривалим періодом у житті людини. Якщо у генезисі спочатку настає біологічне і фізіологічне дозрівання організму (нижче у зв'язку з акселерацією воно дещо зсунулося в бік молодшого віку: для хлопців — 14—16 років, дівчат 12—15 років), то потім приходить психічна зрілість як високий показник роботи сенсорних, мнемічних, інтелектуальних функцій людини. Згодом настає моральна і світоглядна зрілість як свідчення соціальної зрілості особистості, що ґрунтується на ідейних переконаннях, сформованому світогляді і передбачає оперативну, вправну й ефективну діяльність. Технологія діагностування дорослих людей, вибір методів цієї роботи детермінуються їх соціально-психологічними особливостями.

Особливості застосування психодіагностичних методів стосовно дорослих людей

Надійність і валідність психологічного діагностування особистості зрілого віку забезпечують розроблення та практичне застосування психодіагностограм, суттєвим

елементом яких є визначення конкретних психодіагностичних методик, з'ясування проміжних висновків, формулювання на їх основі психологічного діагнозу. У психологічній діагностиці психодіагностограми будують з урахуванням вікових особливостей людини, характерних для різних періодів її життя проблем, їх впливу на навчальну й трудову діяльність.

Методи психодіагностування дорослих мають бути особистісно і психологічно орієнтованими, оскільки інтелектуальний розвиток з початком дорослості завершується, а особистісний триває. Тому застосування загальних тестів, призначених для діагностування пізнавальних процесів, дає змогу з'ясувати, чи зберігаються з віком і якою мірою притаманні в дитинстві характеристики розумового розвитку.

Оскільки людей зрілого віку переважно цікавлять питання, пов'язані з їх особистістю (самооцінювання, рівень інтелектуального розвитку, рівень емоційного вигорання, емпатійні здібності, соціально-психологічні настанови у мотиваційній сфері тощо) та професійною діяльністю (наприклад, стиль поведінки в конфліктній ситуації), на них зосереджується і психодіагностування. Пізнавальну сферу дорослої людини діагностують з використанням тестів (методик):

— «Впізнавання фігур» (діагностування особливостей сприймання і впізнавання у дітей і дорослих);

— «Визначення короткочасної пам'яті» (встановлення обсягу короткочасної зорової пам'яті);

— «Оперативна пам'ять» (дослідження короткочасної пам'яті);

— «Заучування 10 слів» А. Лурії (з'ясування стану пам'яті, уваги, стомлюваності);

— «Відтворення розповіді» (дорослий варіант) (вивчення рівня, обсягу смислової пам'яті, здібності до запам'ятовування текстів);

— «Опосередковане запам'ятовування» (визначення особливостей опосередкованого запам'ятовування, мислення). Методику запропонували Л. Виготський і А. Лурія, розробив А. Леонтьєв;

— «Піктограма» (дослідження особливостей опосередкованого запам'ятовування і його продуктивності, характеру розумової діяльності, рівня формування понятійного мислення). Розрахована на осіб, не молодших 14 років;

— «Коректурна проба» (тест Бурдона) (вивчення концентрації і стійкості уваги);

— «Таблиці Шульте» (діагностування стійкості уваги і динаміки працездатності). Використовують для обстеження осіб різного віку;

— «Червоно-чорна таблиця» Горбова (оцінювання переключення і розподілу уваги). Може бути використана для обстеження дітей і дорослих;

— «Інтелектуальна лабільність» (діагностування переключення уваги);

— «Тлумачення приказок» (дослідження рівня мислення, уміння розуміти і оперувати переносним значенням тексту, диференційованості та цілеспрямованості думок, ступеня їх глибини, рівня розвитку мовних процесів). Застосовують при дослідженні підлітків і дорослих;

— «Складні аналогії» (діагностування мислення). Послугуються цією методикою для з'ясування розуміння складних логічних відношень і виділення абстрактних зв'язків. Призначена вона для підліткового віку і дорослих;

— «Виділення суттєвих ознак» (виявлення особливостей мислення). Використовується для дослідження здатності відрізнити суттєві ознаки предметів або явищ від несуттєвих, другорядних. За характером ознак можна судити про переважання конкретного або абстрактного стилю мислення. Тест придатний для обстеження дітей і дорослих.

Діагностування спеціальних здібностей, а також інтелекту у зрілому віці здійснюють з метою самопізнання та з'ясування відповідності вимогам до певної професії. Загальновідомими і поширеними є тести і методики, що діагностують мислительну діяльність та рівень IQ:

— тест зростаючої складності Равена (оцінювання логічності мислення і невербального інтелекту);

— тест механічної тямущості Беннета (діагностування здібності до техніки);

— методика виділення істотних ознак (оцінювання логічного мислення);

— культурно-вільний тест Кеттела (вимірювання рівня інтелектуального розвитку незалежно від впливу факторів навколишнього середовища (культури, освіти тощо)). Придатний для індивідуального і групового обстеження;

— методика виключення понять (дослідження здатності до класифікації й аналізу);

— методика «Прості аналогії» (виявлення характеру логічних зв'язків і відношень між поняттями). Застосовують для обстеження осіб віком від 10 років і старших;

— методика «Складні аналогії» (виявлення того, наскільки досліджуваному доступне розуміння складних логічних відношень і виділення абстрактних зв'язків). Призначена для дослідження підлітків і дорослих;

— методика «Числові ряди» (дослідження логічного аспекту математичного мислення);

— методика «Впізнавання фігур» (дослідження процесів сприйняття і пізнання дітей і дорослих);

— методика «Компас» (оцінювання просторового уявлення). Оскільки існують статистично значущі кореляції показників просторового уявлення з рівнем логічного мислення, методика рекомендована для непрямого оцінювання рівня логічного мислення і використовується для профвідбору;

— тест «Коефіцієнт інтелекту» (оцінювання інтелектуальних здібностей і нестандартного мислення дітей від 12 років і дорослих);

— тест Г.-Ю. Айзенка (оцінювання інтелектуальних здібностей осіб віком від 18 до 50 років, що мають освіту, не нижчу від середньої);

— тест Д. Векслера (дослідження розумового розвитку);

— тест структури інтелекту Р. Амтхауера (вимірювання рівня інтелектуального розвитку осіб віком від 13 до 61 року). Складається з дев'яти субтестів, кожен з яких спрямований на вимірювання різних функцій інтелекту: шість субтестів діагностують вербальну сферу, два — просторову уяву, один — пам'ять;

— АСТРР (для абітурієнтів і старшокласників — тест розумового розвитку). Він складається з 8 субтестів: обізнаність; подвійні аналогії; лабільність; класифікації; узагальнення; логічні схеми; числові ряди; геометричні фігури.

Інтелект, як правило, діагностують за допомогою тестів інтелекту, що складаються з кількох субтестів, спрямованих на вимірювання інтелектуальних функцій (логічного мислення, смислової й асоціативної пам'яті тощо). Отримані результати виражаються кількісно як коефіцієнт інтелекту (IQ). Однак під час інтерпретації загального результату не можна цілком покладатися на загальний показник IQ. Істотну інформацію дає інтерпретація профілю результатів за субтестами. Область середніх значень шкали IQ не дає уявлення про те, у яких субтестах результати вищі середнього, а в яких — нижчі. Наприклад, показник IQ в 100 балів може бути отриманий і за однорідного профілю досягнень (коли за всіма субтестами результати вищі середнього значення), а також досягнення за одними суб-

тестами результатів вищі середнього, а за іншими — нижчі. IQ або будь-який інший показник слід завжди наводити разом з назвою тесту, у якому вони отримані. Тестові показники не можна інтерпретувати окремо від конкретного тесту, також слід пам'ятати, що IQ не є сталою величиною і змінюється під впливом різноманітних чинників.

Цікавою і багатою є емоційна сфера дорослих. Для діагностування їх емоційних станів можна застосовувати такі методики:

— опитувальник для оцінювання синдрому психічного вигорання (діагностування емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції особистих досягнень);

— шкала депресії (за Т. Балашовою, О. Єлісєєвим) (діагностування наявності і ступеня вираження депресії);

— опитувальник Бека (діагностування депресивних станів);

— тест визначення типового стану Е. Ейдемільера, В. Юстицького (вимірювання професійно зумовлених станів: загальної незадоволеності, нервово-психічної напруги, тривожності);

— тест кольорів Люшера (дослідження особливостей емоційного стану);

— метод малюнкової фрустрації Розенцвейга (дослідження реакцій на невдачу і способів виходу із ситуацій, які перешкоджають діяльності або задоволенню потреб особистості);

— методика оцінювання психологічної активації, інтересу, емоційного тону, напруги і комфортності (за М. Курганським і Т. Немчиним);

— тест тривожності Ч.-Д. Спілбергера і Ю. Ханіна (самооцінювання рівня тривожності за певний час);

— методика вимірювання рівня тривожності Тейлора, яка використовується при індивідуальному і груповому обстеженні (визначення рівня тривожності особистості);

— торонтська алекситимічна шкала (ТАШ) (вимірювання рівня алекситимії — особливості, що характеризує важку стресову ситуацію);

— методика емоційно-колірної аналогії О. Лутюшкіна (виявлення особливостей емоційного стану досліджуваного);

— методика діагностування невротизму (опитувальник Т. Ташева) (визначення наявності і рівня невротичного розладу особистості та його виду);

— методика вимірювання вираження стану нервово-психічного напруження (за Т. Немчиним) (виявлення рівня нервово-психічної напруги);

— методика виявлення ступеня вираження зниженого настрою — субдепресії (В. Тунг, Т. Балашова);

— САН (уточнення особливостей самопочуття, активності, настрою);

— колірний тест ставлень А. Еткінда, невербальний компактний діагностичний метод (зображення свідомого і часткового неусвідомлюваного рівнів ставлень людини). Методичною його основою є кольороасоціативний експеримент, у процесі якого досліджуваному пропонують за допомогою кольору виразити своє ставлення до партнера;

— методика діагностування рівня емоційного вигоряння В. Войко (встановлення провідних симптомів, фаз емоційного вигоряння (напруга, резистенція і виснаження));

— методика «Диференціальні шкали емоцій» К. Ізарда, (виявлення домінуючих емоцій, що дають змогу якісно описати самопочуття обстежуваного).

Особливий інтерес у дослідників викликає сфера міжособистісних стосунків дорослої людини, для якої можна застосовувати такі діагностичні методики:

— соціометричний тест, призначений для діагностування емоційних зв'язків у групі;

— методика діагностування міжособистісних стосунків (Т. Лірі), що дає змогу вивчити стиль і структуру міжособистісних стосунків, уявлення досліджуваного про себе, своє ідеальне Я, ставлення до себе;

— методика вивчення стосунків «учень — викладач» (Ханін — Стамбулов);

— методика вивчення психологічної атмосфери в групі (Ф. Фідлер), яка призначена для дослідження особливостей психологічної (емоційної) атмосфери в трудовому колективі;

— тест «Психологічне кліматичне коло», який діагностує психологічний клімат, що вимірюється за допомогою ділової та емоційної складових;

— методика «Стиль управління колективом» допомагає діагностувати стиль, який реалізує керівник в управлінні трудовим колективом (ліберальний, демократичний або авторитарний);

— тест К. Томаса, призначений для визначення стратегій поведінки досліджуваного в конфліктних ситуаціях;

— методика «Конструктивна сварка» (С. Кратохвіл), спрямована на визначення міри конструктивності конфлікту і його результатів (застосовується в сімейній психології);

— методика «Вивчення згуртованості колективу» (показники ціннісно-орієнтаційної єдності) Р. Немова, що до-

помагає виявити рівень згуртованості і ціннісно-орієнтаційну єдність колективу через визначення частоти поширення позитивних і негативних характеристик значущого для групи явища;

— методика «Аналіз сімейних взаємин» (АСВ) Е. Ейдемільера, В. Юстицького, яка призначена для з'ясування особливостей відносин батьків з дитиною, задоволення її потреб, рівня її адекватності вимог до неї;

— тест-опитувальник задоволеності шлюбом (В. Столін, Т. Романова, Т. Бутенко), що призначений для визначення рівня задоволеності-незадоволеності подружжя шлюбом;

— методика «Конфліктність у різних сферах життєдіяльності сім'ї», в якій використано найпоширеніші конфлікти у 8 сферах сімейного життя: відносини з родичами і друзями; виховання дітей; прагнення до автономії; порушення рольових очікувань; неузгодження норм поведінки; домінування одного з подружжя; ревнощі; розбіжності у ставленні до грошей;

— методика «Розподіл ролей в сім'ї», яка призначена для визначення усталеної в молодій сім'ї практики розподілу ролей;

— методика «Діагностика батьківського ставлення» А. Варга і В. Століна, яка допомагає виявити особливості ставлення батьків до дитини, що описуються в ракурсі таких шкал: прийняття — неприйняття дитини; кооперація; симбіоз; авторитарна гіперсоціалізація; «маленький невдаха»;

— малюнковий тест «Малюнок сім'ї» (Т. Хоментаскас), що дає змогу виявити особливості внутрісімейного спілкування.

Оскільки дорослі люди обирають чи обрали певну професію, актуальними для них є методики, призначені для з'ясування адекватності обраної професії їх потребам, інтересам, цінностям, професійному самовизначенню. Для цього можна скористатися методикою «Мотиви вибору професії», призначеною для визначення провідних мотивів (внутрішньо індивідуальних або соціально значущих) при виборі професії; тестом Д. Голланда, що діагностує тип особистості залежно від здібностей, бажань, захоплень, інтересів; диференційно-діагностичним опитувальником С. Клімова «Я надаю перевагу», спрямованим на визначення типу професійної сфери діяльності опитаного; опитувальником для дослідження пізнавальної сфери особистості в

контексті професійної орієнтації за методикою Л. Йовайши «Визначення схильностей».

Дорослі люди неохоче вдаються до психодіагностування через брак часу і різноманітні комплекси. Тому тести, призначені для дорослих людей, повинні мати практичне значення, не забирати багато часу, а запитання — бути коректними. Як правило, дорослі надають перевагу індивідуальному тестуванню і самотестуванню.

Запитання. Завдання

1. Чому необхідно враховувати вікові особливості людини у процесі діагностичної роботи психолога?
2. Охарактеризуйте фактори ризику, що впливають на психічний розвиток дошкільника, підлітка, дитини молодшого шкільного віку.
3. Які фактори є сприятливими для розвитку дошкільників, дітей молодшого шкільного віку, підлітків, юнаків?
4. Проаналізуйте цілі психодіагностичного дослідження дітей, підлітків та юнаків.
5. Якими факторами визначається обґрунтований вибір методів, що забезпечать ефективність психодіагностичного дослідження?
6. Проаналізуйте особливості психодіагностики дітей-дошкільників.
7. Обґрунтуйте необхідність психодіагностики готовності дітей до школи.
8. Зробіть порівняльну характеристику різних підходів до розуміння сутності і змісту психодіагностики готовності до школи.
9. Проаналізуйте особливості психодіагностики дітей молодшого шкільного віку.
10. Поясніть, у чому полягають обмеження при застосуванні особистісних тестів для дорослих людей у психодіагностиці дітей.
11. Охарактеризуйте особливості психодіагностики підлітків та юнаків.
12. Укажіть особливості психодіагностики дорослих людей.

Додатки

Методики діагностування дітей дошкільного і молодшого шкільного віку

Картка розвитку учня, який починає вчитися

Прізвище, ім'я _____
Клас _____

Морфогенетичний розвиток

Параметри і характеристики розвитку	Показники зрізів		
	1	2	3
1. Стан здоров'я (група здоров'я, характер відхилень у системах і функціях організму, хворобливість): — рівень фізичного розвитку; — розвиток дрібної моторики; — розвиток зорово-рухової координації			
2. Особливості моторної диференціації рук, «рукість»			
3. Розумова працездатність і темп навчальної діяльності			
4. Схильність до неврозу			

Психологічний розвиток

Параметри і характеристики розвитку	Рівні розвитку (низький, середній, високий)			
	Показники зрізів			
	1	2	3	
	2	3	4	
1. Наявність позиції школяра				
Інтерес до школи				
Відносна вираженість різних мотивів				

Продовження таблиці

1	2	3	4
Пізнавальна активність			
2. Довільна регуляція діяльності			
Уміння довільно керувати своїми діями за покроковою інструкцією дорослого			
Уміння керуватися системою умов завдання, переборюючи вплив сторонніх чинників			
Уміння орієнтуватися у своїй роботі на зразок, точно його копіювати			
Уміння здійснювати навчальну діяльність на рівні: сприйняття навчального завдання, зосередження уваги на навчальному завданні, уміння планувати свої дії, уміння здійснювати самоконтроль (коли діяльність здійснюється у предметному або графічному плані)			
3. Сприйняття			
— Зорова; — слухове			
4. Пам'ять			
— Зорова; — слухова			
5. Уважність			
Концентрація, стійкість, розподіл, переключення, обсяг			
6. Мислення			
Уміння використовувати умовно-схематичні зображення для орієнтування у просторі			
Уміння встановлювати логічну послідовність подій			
Розвиток розумових операцій аналізу й узагальнення			
Сформованість внутрішнього плану дій			

Закінчення таблиці

1	2	3	4
Навченість, емпіричне чи теоретичне узагальнення. Уміння користуватися правилом для виконання завдань, яких раніше ніколи не розв'язував. Усвідомленість засвоєння навчального матеріалу			
Уміння оперувати формально-графічними зображеннями і структурними зв'язками (вивчається для виявлення потенціалу реальної здатності до навчання дитини, яку за мовленнєвим тестом оцінено як недостатньо підготовлену до навчання)			
Швидкість мислення			
7. Розвиток мовлення			
Фонематичне сприйняття			
Словник			
Сформованість граматичної будови мовлення			
Особливості самоподання й самооцінки (сором'язливість, демонстративність, норма)			
Уміння встановлювати й підтримувати контакти з однолітками			

При роботі з карткою слід дотримуватися інструкцій.

У картці характеризують психічний розвиток 6—7-річних дітей на початку навчання. Існують і такі уміння (здатність використовувати умовно-схематичні зображення для орієнтування у просторі; сформованість внутрішнього плану дій), які виявляються лише в інтелектуально розвинених дітей. Деякі характеристики (уміння оперувати формально-графічними зображеннями та структурними зв'язками) необхідні лише в окремих випадках. Дослідження психологічних якостей учня-початківця допомагають психологові отримати повну картину особливостей розвитку кожного учня, а також варіювати обсяг діагностичної програми. Разом із можливістю вибору методик це сприяє ефективнішій організації роботи психолога.

Масове обстеження передбачає діагностику всіх дітей. У ньому поєднують різні форми діагностування: індивідуальна робота, обстеження у групі (до 12 осіб) або у міні-групі (до 5 осіб).

Для проведення психодіагностування за схемою, яка наведена у картці, використовують такі джерела інформації: анкетування батьків учня, опитування вчителя, діагностичне інтерв'ю з учнем, групове обстеження за допомогою психометричних методик.

Інформація, отримана від батьків школярів-початківців, розкриває розвиток дитини у дошкільному віці. Першу зустріч психодіагноста із батьками ускладнюють певні обставини: присутність дитини, велика інформаційна насиченість. Тому повторні зустрічі або анкетування батьків у період, коли уже накопичений певний досвід шкільних стосунків, дає змогу отримати необхідну інформацію, включаючи оцінювання адаптації дитини до школи.

Батькам теж можна запропонувати заповнити анкету.

Анкета для батьків

Шановний (а) _____

Відповідаючи на запитання цієї анкети, Ви допоможете знайти правильний підхід до організації шкільного життя Вашої дитини.

Відповіді оформлюють двома способами. В одних випадках слід зробити відповідний запис, в інших — підкреслити необхідне з переліченого або дописати власний варіант відповіді.

Запитання

1. Чи відвідувала дитина дитячий садок? Якщо так, то з якого віку? Чи із задоволенням вона туди ходила?
 2. З ким із близьких дитина проводить більше часу?
 3. Як складаються у дитини стосунки з однолітками:
 - а) має друзів;
 - б) контакти з однолітками непостійні;
 - в) контакти з однолітками випадкові?
- Якщо Ви обрали варіанти б) та в), то з чим, на Ваш погляд, це пов'язано?
4. Чи може дитина самостійно знайти заняття, перебуваючи вдома, чи весь час потребує до себе уваги, «нудиться»?

5. Чи має дитина вдома:
 - а) постійні обов'язки;
 - б) тимчасові доручення?
6. Чи відповідально вона ставиться до обов'язків і доручень, чи постійно доводиться нагадувати дитині про них?
7. Як дитина реагує на похвалу та покарання?
 - а) похвала _____
 - б) покарання _____
8. Які прийоми покарання та заохочення Ви використовуєте?
 - а) заохочення _____
 - б) покарання _____
9. Чим із наведеного переліку дитина любить займатися: рухливі ігри, ігри настільні, робота з конструктором, музика, малювання, спорт, інші захоплення? _____

Чи «спілкується» дитина з комп'ютером?

10. Чим здебільшого зацікавлена дитина? Скільки часу вона приділяє цьому заняттю?
11. Які телевізійні передачі дивиться дитина? Скільки часу проводить біля екрану телевізора?
12. Ви читаєте дитині дитячі книжки? Вона любить слухати? Чи ставить запитання щодо змісту прочитаного?
13. Чи проводилося з дитиною спеціальне навчання до школи (додатково до програми дитячого садка)?
14. Яке було за формою спеціальне дошкільне навчання:
 - а) удома з батьками;
 - б) «Курси розвитку»?
 Чого саме дитина навчалася?
15. Чи відвідує Ваша дитина студії, гуртки, секції? Якщо так, то які?
16. Наскільки дитина втомлюється у школі:
 - а) повертається зі школи без помітних ознак втоми;
 - б) повертається зі школи млявою, але швидко поновлює сили;
 - в) повертається зі школи втомленою, без умовляння лягає, вранці важко прокидається?
17. Чи залюбки дитина йде до школи?
18. Про що зі шкільного життя переважно розповідає дитина:
 - а) про те, що вивчають;
 - б) про вчителя;
 - в) про однокласників?
19. Наскільки, на Ваш погляд, побудова навчання у школі відповідає бажаному підходові до Вашої дитини?

20. Якщо Ви вважаєте, що щось слід змінювати, то що саме?

Багато діагностичних завдань у цей період розв'язують шляхом спостереження учителя за дітьми на уроці та в позаурочний час.

Цілеспрямованості спостереженню надає питальник учителя. Він є засобом організації роботи учителя та орієнтує його стосовно тих властивостей та якостей, що мають стати об'єктами діагностичного спостереження.

Питальник учителя

Прізвище, ім'я дитини _____

Клас _____

1. Чи володіє дитина елементарними навичками самообслуговування?
2. Чи активна дитина під час навчальних занять?
3. Чи ставить запитання, що стосуються суті завдань?
4. Чи активна дитина в іграх?
5. Чи прагне відокремитися серед однокласників?
6. Чи активна дитина у спілкуванні з однокласниками?
7. Чи складаються у дитини стосунки з однокласниками?
8. Чи наявні особливості у поясненні власних невдач:
 - а) зазвичай вважає винною себе;
 - б) звинувачує інших чи обставини;
 - в) надає пояснення, що адекватно відображають ситуацію.
9. Чи мають значення для дитини похвала та осуд учителя?
10. Чи виконує вона вимоги вчителя?
11. Який темп виконання завдань:
 - а) як і в більшості однокласників;
 - б) значно вищий, ніж у однокласників;
 - в) нижчий, ніж у більшості однокласників.
12. Чи здатна дитина виконувати роботу, долаючи труднощі?
13. Чи характерні для дитини помилки, зумовлені неуважністю?
14. Виконуючи навчальні завдання, дитина:
 - а) діє впевнено;
 - б) постійно шукає підтримки;
 - в) прагне скопіювати?

15. Чи має дитина труднощі у засвоєнні:
 - а) графіки письма;
 - б) читання;
 - в) математичних навичок?
16. Чи відчуває учень труднощі в розумінні завдань, текстів?
17. Чи має дитина труднощі у запам'ятовуванні навчального матеріалу?
18. Чи вміє учень розповісти про те, що йому добре знайоме?
19. Чи вміє дитина робити висновки?
20. Чи вміє учень використовувати знання у нестандартних ситуаціях?
21. Яким завданням надає перевагу дитина:
 - а) що потребують повторних дій;
 - б) що потребують копіювання;
 - в) що потребують міркування?
22. Які інші особливості притаманні дитині?

Працюючи з цим питальником, учитель вибирає із перелічених потрібну відповідь і підкреслює її. У пунктах 8, 11, 14, 15, 21 вибір позиції а), б), в) позначають знаком «+». Відповідь на питання під номером 22 формулюють коротко і записують.

У діагностичному інтерв'ю з дитиною формалізація бесіди за рахунок включення до її структури тестових прийомів обстеження повинна врівноважуватися обговоренням питань, пов'язаних з особистими інтересами дитини.

У той період, коли дитина накопичила певний досвід шкільного життя й у неї починає формуватися певне ставлення до різних його аспектів, бесіда має важливе розвивальне та корекційне значення. Під час індивідуального спілкування психолог отримує унікальну можливість своєчасно підтримати позитивні та зняти або послабити тривожні тенденції.

Отже, збирання діагностичної інформації виконують за програмою, у якій закладено цілий комплекс параметрів та психічних якостей розвитку дитини і яка включає розмаїття джерел інформації та діагностичних процедур, реалізація яких вимагає від психолога багатоаспектних цілеспрямованих дій. Певну допомогу у цьому може надати табл. 1, у якій наведено параметри розвитку дитини і їх характеристики, джерела та методики їх вивчення.

Таблиця 1

Морфогенетичний і психологічний розвиток дитини

Параметри і характеристики розвитку	Джерела і методики
1	2
Морфогенетичний розвиток	
1. Стан здоров'я (група здоров'я, характер відхилень у системах і функціях організму, хворобливість)	Медична картка. Питальник учителя. Анкета для батьків
Рівень фізичного розвитку: розвиток дрібної моторики розвитку зорово-рукової координації	Тести: «Підніми палець», «Малюнок за одним рухом», «Спостереження за руками дитини, яка малює» Зорово-графічний гештальт-тест Бендер
2. Особливості моторної диференціації рук	«Підніми палець». Методика визначення «рукості» (М. Князева і В. Вільдавського)
3. Розумова працездатність і темп навчальної діяльності	Тест № 1 методики П. Кееса. «Коректурна проба». Теплінг-тест
4. Схильність до неврозу	Тест-питальник «Оцінювання тривожності й схильності дитини до неврозу» (А. Захаров). «Тривожність» (Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен). Рисункові тести
Психологічний розвиток	
1. Наявність позиції школяра	
Інтерес до школи	Рисункові тести «Моя школа», «Мій клас». Питальник учителя. Анкета для батьків
Відносна враженість різних мотивів учіння	Методика М. Гінзбург «Навчальна мотивація». Методика Т. Нежнкової «Бесіда про школу»
Пізнавальна активність	Питальник учителя. Спостереження під час дослідження
2. Довільна регуляція діяльності	
Уміння довільно керувати своїми діями за покроковою інструкцією дорослого	Методика Д. Ельконіна «Графічний диктант»

Продовження таблиці 1

1	2
Уміння керуватися системою умов завдання, переборюючи вплив сторонніх чинників	Методика О. Венгера «Зразок і правило»
Уміння орієнтуватися у своїй роботі на зразок, точно копіювати його	Методика «Візерунок»
Уміння здійснювати навчальну діяльність на рівні: сприйняття навчального завдання, посередження уваги на навчальному завданні, уміння планувати свої дії, уміння здійснювати самоконтроль	Питальник учителя. Методика Г. Респіноїта, Е. Зайки. «Питальник для оцінювання якісних особливостей навчальної діяльності учня та ступеня виразності відповідних якостей». Методика П. Кееса (субтести 1—5)
3. Сприйняття	
Зорове, слухове	Методика «Знайди квадрат». Методика «Пишемо кружечками»
4. Пам'ять	
Зорова, слухова довільна, образна	Методика «Упізнай фігуру». Тест «10 слів» (О. Лурія). Відповідний тест із експрес-методики «Визначення готовності дитини до шкільного навчання»
5. Уважність	
концентрація, стійкість, розподіл, переключення, обсяг	«Коректурна проба». Тест Тулуз-П'єрона. «Кодування» (О. Венгер, Г. Цукерман)
6. Мислення	
Уміння використовувати умовно-схематичні зображення для орієнтування у просторі	Субтест № 4 методики П. Кееса
Уміння встановлювати логічну послідовність подій	Субтест із методики інтелекту Д. Векслера «Вивчення вміння встановлювати логічну послідовність подій». Субтест № 4 П. Кееса
Розвиток розумових операцій аналізу й узагальнення	Стандартизована методика для визначення рівня розумового розвитку молодших школярів Е. Замбацвічєве. Методика «Чобітки» (Н. Гуткіна)

Закінчення таблиці 1

1	2
Сформованість внутрішнього плану дій	Субтест № 2 методики П. Кееса
Навченість, емпіричне чи теоретичне узагальнення. Уміння користуватися правилом для виконання завдань, яких раніше ніколи не виконував. Усвідомленість засвоєння навчального матеріалу	Методика «Чобітки» (Н. Гуткіна). «Форма — зміст слова», «Групування слів»
Уміння оперувати формально-графічними зображеннями і структурними зв'язками (вивчається для виявлення здатності до навчання дитини, яку за мовленнєвим тестом оцінено як недостатньо підготовлену до навчання)	«Прогресивні матриці Равена»
Швидкість мислення	Тест Тулуза-П'єрона. «Кодування» (О. Венгер, Г. Цукерман)
7. Розвиток мови	
Фонематичне сприйняття	Відповідний тест із експрес-методики визначення готовності дитини до шкільного навчання
Словник	Відповідний тест із експрес-методики визначення готовності дитини до шкільного навчання
Сформованість граматичного мовлення	Тест на виявлення порушень розуміння складних логіко-граматичних конструкцій (В. Тарасун). Питальник учителя
Особливості самоподання й самооцінка (сором'язливість, демонстративність, норма)	Рисункові тести. Питальник учителя. Анкета для батьків
Уміння встановлювати й підтримувати контакти з однолітками	Питальник учителя. Анкета для батьків

Таблиця дає змогу психологові отримати конкретну методичку з урахуванням специфіки обставин дослідження, зокрема: чи проводиться вивчення нової якості у колективній чи індивідуальній формі; чи достатня надійність відомостей, одержаних із певного джерела у визначений момент часу.

Комплексне вивчення учня є лонгітюдним дослідженням розвитку з 1-го й до середини 2-го класу з проведенням зрізів. Такий методичний підхід найкраще відповідає ситуації початку систематичного навчання, оскільки під впливом педагогічного стимулювання відбуваються інтенсивні зміни у розвитку дітей, особливо тих, чий потенційні можливості не реалізувалися в дошкільному дитинстві через несприятливі умови виховання. Групове обстеження дітей має проводитися у найсприятливіший час (з огляду на працездатність дитини) у придатному для цього приміщенні. Навчальна програма, режим роботи повинні забезпечувати таку можливість. Це можливо за наявності між психологом і учителем стосунків ділового партнерства.

Діагностичну програму випробовують у три етапи.

1. Розгорнуте психологічне вивчення кожної дитини класу із використанням тестових завдань. На основі показників тестових результатів, спостережень психолога й учителя, інформації від батьків та медичної служби психолог формулює початковий варіант психологічної характеристики дитини — заповнює графі картки у відведеному для першого зрізу місці. Така діагностика здійснюється до середини жовтня.

2. Спостереження за дітьми на уроках та у позаурочний час. Здійснює його, як правило, вчитель, зосереджуючись на формуванні передумов навчальної діяльності; усвідомленості засвоєння навчального матеріалу; особистісних відносинах дітей та їхніх взаєминах з однолітками.

У здійсненні цілеспрямованого спостереження та інтерпретації його результатів учителю допомагають такі матеріали: питальник учителя; опис проявів порушень у розвитку молодших школярів та їх можливих причин; схема аналізу й оцінювання сформованості навчальної діяльності.

Спостереження потрібно організувати відповідно до завдань етапу діагностування на основі знань учителем психічного розвитку дитини 6—7-річного віку з урахуванням можливих проявів тих чи інших психічних якостей під час засвоєння нею предметного матеріалу та у стосунках із дорослими й однолітками. Для цього психо-

лог обговорює з учителем головні завдання та напрями спостереження за дітьми відповідно до поточного етапу діагностування; рекомендує вчителю вказати вище матеріали; обговорює можливі методичні прийоми виявлення рівня усвідомленості знань учнів; домовляється про оперативний зв'язок.

Основні спостереження учитель здійснює у процесі засвоєння дітьми програмних знань. Програмні вимоги до учнів першого класу дають змогу варіювати завдання і відповідно створювати ситуації або навіть цикли занять, які мають специфічні діагностичні функції. Наприклад, на уроках праці можна розгорнуто дослідити рівень та динаміку формування у дітей передумов навчальної діяльності: планування, самоконтроль, оцінювання дитиною одержаного результату. Змінивши завдання на уроках мови і математики, можна діагностувати розвиток мислення.

Результати спостережень учитель оформлює відповідно до форми питальника (вчителя). Він може використати різні схеми. Одні працюють із бланком, розрахованим на окремого учня, інші — вибирають бланк, який охоплює всіх учнів класу і складається із двох аркушів (для результатів спостереження за розвитком учнів у 1 та 2 класах).

Загальною умовою структури бланка є необхідність забезпечити рядки і графи для 5-разового фіксування результатів за 22 запитаннями, позначеними в питальнику.

Методика «Вербальна фантазія»

Методика «Вербальна фантазія» призначена для діагностування уяви та фантазії дитини за такими ознаками:

- 1) швидкість процесів уяви;
- 2) незвичність, оригінальність образів;
- 3) багатство фантазії;
- 4) глибина і опрацьованість (деталізованість) образів;
- 5) емоційність образів.

Кожну з цих ознак оцінюють від 0 до 2 балів.

Оцінювання результатів: 0 балів — ознака в розповіді відсутня; 1 бал — ознака виражена слабо; 2 бали — ознака виражена сильно.

Ознака «швидкість процесів уяви» оцінюється у такий спосіб. Якщо упродовж 1 хв. дитина не придумала сюжету розповіді, експериментатор підказує їй сюжет, а за швид-

кість уяви ставить 0 балів. Якщо дитина самостійно придумала сюжет розповіді за 1 хв., то за швидкість уяви вона одержує 1 бал. У ситуації, коли дитині вдається придумати сюжет розповіді дуже швидко, упродовж перших 30 сек., або якщо вона придумала не один, а два і більше сюжетів, то за швидкість процесів уяви вона отримує 2 бали.

Незвичність і оригінальність образів оцінюють у такий спосіб. При безпосередньому переказі дитиною побаченого ставлять 0 балів. Якщо дитина переказала відому ситуацію, додавши до відповіді щось нове, то оригінальність її уяви оцінюється в 1 бал. Якщо дитина придумала щось таке, що вона не могла раніше бачити або чути, то оригінальність її уяви оцінюють у 2 бали.

Ознака «багатство фантазії» виявляється у різноманітності образів, що використовує дитина. При оцінюванні цієї якості процесів уяви фіксують загальну кількість різних істот, предметів, ситуацій і дій, характеристик та ознак, вигаданих дитиною. За загальної їх кількості 10 дитина за багатство фантазії одержує 2 бали. Якщо кількість таких деталей дорівнює від 6 до 9, дитина одержує 1 бал. За малої кількості ознак (не менше 5) багатство фантазії дитини оцінюють в 0 балів.

Глибину і опрацьованість (деталізованість) образів визначають за різноманітністю представлених у розповіді деталей і характеристик, що стосуються образу (людини, тварини, фантастичної істоти, об'єкта, предмета тощо), який відіграє головну роль або займає центральне місце у розповіді. Оцінювання здійснюють за трибальною системою. 0 балів дитина отримує тоді, коли центральний об'єкт її розповіді зображений схематично, без детального опрацьовування аспектів. Якщо в описі головний об'єкт розповіді деталізований посередньо, ставлять 1 бал. 2 бали за глибину і опрацьованість образів дитина одержує в тому разі, якщо головний образ її розповіді описаний детально, з різноманітними характеризуючими його деталями.

Вразливість, емоційність образів оцінюють за інтересом і емоціями, які вони викликають у слухачів. Якщо образи, змальовані дитиною у розповіді, малоцікаві, банальні, не справляють враження на слухача, то за цією ознакою фантазію дитини оцінюють в 0 балів.

Якщо образи зацікавили слухача, викликавши у нього емоційну реакцію, однак інтерес із часом зник, то за вразливість уяви дитина одержує 1 бал. Використання яскравих, цікавих образів, які підтримують зацікавлення слу-

хача, сприймання яких супроводжується емоційними реакціями здивування, захоплення, страху тощо оцінюють у 2 бали.

Отже, максимальна кількість балів, яку дитина може отримати за виконання методики, дорівнює 10, а мінімальна — 0.

Під час прослуховування розповіді дитини експериментатор фіксує, а потім аналізує продукти її уяви у протоколі, підготовленому до проведення обстеження (табл. 2).

Таблиця 2

Протокол методики «Вербальна фантазія»

Оцінювані параметри уяви дитини	Оцінка цих параметрів у балах		
	0	1	2
1. Швидкість процесів уяви			
2. Незвичність, оригінальність образів			
3. Багатство фантазії			
4. Глибина і опрацьованість (деталізованість) образів			
5. Вразливість, емоційність образів			

У процесі розповіді дитини у графах таблиці ставлять оцінки у балах.

Висновки про рівень розвитку: 10 балів — дуже високий; 8—9 балів — високий; 4—7 балів — середній; 2—3 бали — низький; 0—1 бал — дуже низький.

Методика «Пори року»

Використовують методику «Пори року» для діагностування дітей віком від 3 до 4 років. Дитині показують малюнок і просять, уважно подивившись на нього, сказати, яка пора року зображена у кожній частині малюнка. За відведений на виконання цього завдання час (2 хв.) дитина повинна буде не тільки назвати відповідну пору року, а й обґрунтувати свою думку, пояснивши, чому вона так вважає, вказавши ознаки, які свідчать про зображення певної пори року.

Оцінювання результатів.

10 балів — вчасно правильно названі і пов'язані всі картинки з порами року, вказані на кожній з них не менше двох ознак, що свідчать про зображену пору року (всього не менше 8 ознак за всіма картинками).

8—9 балів — правильно названі і пов'язані з порами року всі картинки, вказані 5—7 ознак, що підтверджують її думку.

6—7 балів — правильно визначені на всіх картинках пори року, але вказано тільки 3—4 ознаки, що підтверджують це.

4—5 балів — правильно визначені пори року тільки на 1—2 картинках з 4, вказані тільки 1—2 ознаки на підтвердження цього.

0—3 бали — не визначена жодна пора року, не названо жодної ознаки (бали (від 0 до 3) ставлять залежно від того, прагнула чи ні дитина це зробити).

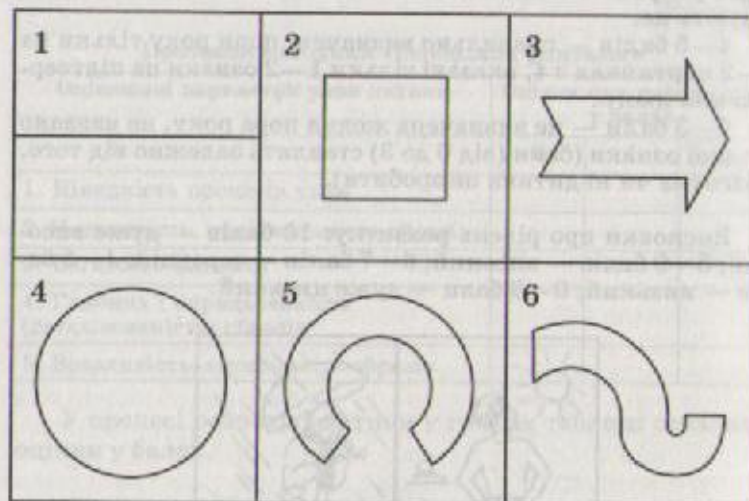
Висновки про рівень розвитку: 10 балів — дуже високий; 8—9 балів — високий; 6—7 балів — середній; 4—5 балів — низький; 0—3 бали — дуже низький.



Картинки до методики «Пори року»

Методика «Виріж фігури»

Методика «Виріж фігури» призначається для психодіагностики наочно-дійового мислення дітей віком від 4 до 5 років. Завдання дитини полягає в тому, щоб швидко і точно вирізати з паперу намальовані фігури. У шести квадратах, на які розділений папір, зображені різні фігури. Цей малюнок під час тестування пропонують дитині окремими квадратами. Для цього експериментатор заздалегідь розрізає його на шість квадратів.



Контури вирізуваних фігур до методики «Виріж фігури»

Дитина отримує по черзі шість квадратів із малюнками (порядок їх пред'явлення помічений номерами на малюнках), ножиці і завдання вирізати всі ці фігури якнайшвидше і точніше. (Перший із квадратів розрізають ножицями навпіл по горизонтальній лінії, накресленій у ньому.)

Оцінювання результатів

Під час оцінювання отриманих результатів враховують час і точність виконання дитиною завдання.

10 балів — усі фігури вирізані дитиною не довше ніж за 3 хв., а контури вирізаних фігур не більше ніж на 1 мм відрізняються від зразків.

8—9 балів — усі фігури вирізані дитиною протягом 3—4 хв., а їх контури відрізняються від оригіналів на 1—2 мм.

6—7 балів — усі фігури вирізані дитиною протягом 4—5 хв., а їх контури відрізняються від оригіналів на 2—3 мм.

4—3 балів — усі фігури вирізані дитиною протягом 5—6 хв., а їх контури відрізняються від оригіналів на 3—4 мм.

2—3 бали — усі фігури вирізані дитиною протягом 6—7 хв., а їх контури відрізняються від оригіналів на 4—5 мм.

0—1 бал — дитина не справилася із завданням за 7 хв., вирізані нею фігури відрізняються від оригіналів більше ніж на 5 мм.

Висновки про рівень розвитку: 10 балів — дуже високий; 8—9 балів — високий; 4—7 балів — середній; 2—3 бали — низький; 0—1 бал — дуже низький.

Методика

«Визначення пасивного словникового запасу»

Стимульним матеріалом методики «Визначення пасивного словникового запасу» є п'ять наборів слів по десять слів у кожному. Дитині зачитують перше слово з першого ряду і пропонують із наступних рядків вибрати слова, що підходять за змістом, становлять із ним одну групу. Кожний набір слів повільно зачитують з інтервалом між кожним вимовленим словом в 1 сек. Під час прослуховування ряду дитина повинна вказати те слово, яке за значенням підходить до почутого. Наприклад, якщо вона раніше почула слово «велосипед», то з другого ряду повинна вибрати «літак», що разом із першим становить поняття «види транспорту», або «засоби пересування». З наступних наборів дитина повинна вибрати слова «автомобіль», «автобус» і «мотоцикл». Якщо відразу після першого прочитання ряду дитина не зуміла відшукати потрібне слово, то слід прочитати його ще раз, але в швидкому темпі. Якщо після першого прослуховування дитина зробила неправильний вибір, експериментатор фіксує помилку і читає наступний ряд.

1. Велосипед, цвях, газета, парасолька, хутро, герой, гоїдатися, з'єднувати, кусати, гострий.

2. Літак, кнопка, книжка, плащ, пера, друг, рухатися, об'єднувати, бити, тупий.

3. Автомобіль, шуруп, журнал, чоботи, луска, боягуз, бігти, зв'язувати, щипати, колючий.

4. Автобус, скріпка, лист, капелюх, пух, ябеда, вертїтис, складати, штовхати, ріжучий.

5. Мотоцикл, прищіпка, афіша, черевики, шкура, вогонь, спотикатися, збирати, ударяти, шорсткий.

Після прочитання всіх чотирьох рядів дослідник переходить до другого слова першого ряду і повторює цю процедуру доти, поки дитина не зробить спроб відшукати всі слова з наступних рядів, що відповідають всім словам із першого.

Зауваження. Перед прочитанням другого і наступних рядів слів експериментатор повинен нагадати дитині знайдені слова, щоб вона не забувала значення шуканих. Наприклад, якщо до початку читання четвертого ряду у відповідь на слово-стимул із першого ряду «велосипед» дитина вже зуміла відшукати у другому і третьому рядах слова «літак» і «автомобіль», то перед початком читання четвертого ряду експериментатор повинен сказати дитині приблизно так: «Отже, ми з тобою вже знайшли слова «велосипед», «літак» і «автомобіль», які мають загальний сенс. Пам'ятай про нього, коли я буду читати тобі наступний ряд слів, і як тільки ти в ньому почуєш таке саме за значенням слово, відразу скажи про це».

Оцінювання результатів

Якщо дитина правильно знайшла значення від 40 до 50 слів, то вона отримує 10 балів. При правильному знаходженні значень 30—40 слів їй нараховують 8—9 балів. Якщо дитина змогла знайти правильно значення від 20 до 30 слів, то вона отримує 6—7 балів. При правильному об'єднанні у групи від 10 до 20 слів дитина одержує 4—5 балів. Не більше 3 балів дитина отримає, якщо їй вдасться об'єднати за значенням менше ніж 10 слів.

Висновки про рівень розвитку: 10 балів — дуже високий; 8—9 балів — високий; 4—7 балів — середній; 0—3 бали — низький.

Методика «Запам'ятай і розстав крапки»

З допомогою методики «Запам'ятай і розстав крапки» оцінюють об'єм уваги дитини. Для цього використовують стимульний матеріал. Аркуш із крапками заздалегідь розрізають на 8 малих квадратів, які потім складають у стопку так, щоб вгорі виявився квадрат з двома крапками, а внизу — квадрат з дев'ятьма крапками (всі інші йдуть зверху вниз по порядку з числом крапок, що послідовно збільшується на них).

Перед початком експерименту дитину інструктують: «Зараз ми пограємо з тобою у гру на увагу. Я буду тобі показувати картки, на яких намальовані крапки, а потім ти сам малюватимеш ці крапки в порожніх клітинках у тих місцях, де ти бачив ці крапки на карточках».

Після цього дитині на 1—2 сек. показують по черзі кожну з восьми карток із крапками, пропонуючи після кожної картки відтворити побачені крапки у порожній картці за 15 сек. За цей час дитина повинна пригадати, де знаходилися побачені крапки і відзначити їх у порожній картці.

Оцінювання результатів

Об'єм уваги дитини визначають за максимальною кількістю крапок, яку дитина змогла правильно відтворити на будь-якій з карток (вибирають ті картки, на яких безпомилково відтворено найбільшу кількість крапок). Результати експерименту оцінюються в балах.

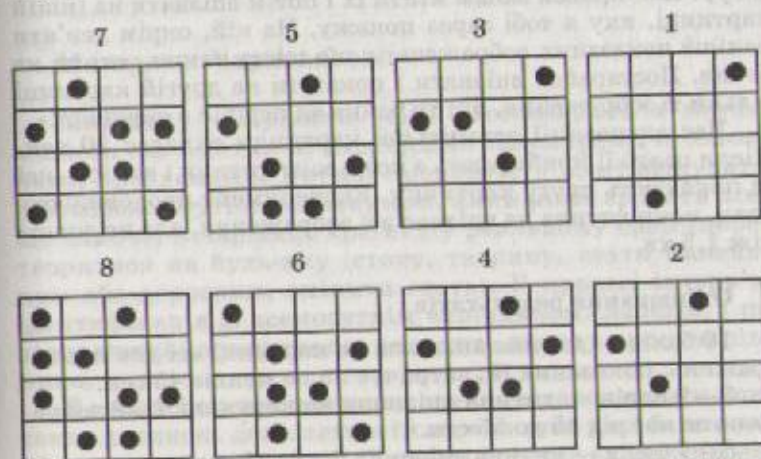
10 балів — дитина правильно за відведений час відтворила на картці 6 і більше крапок.

8—9 балів — дитина безпомилково відтворила на картці від 4 до 5 крапок.

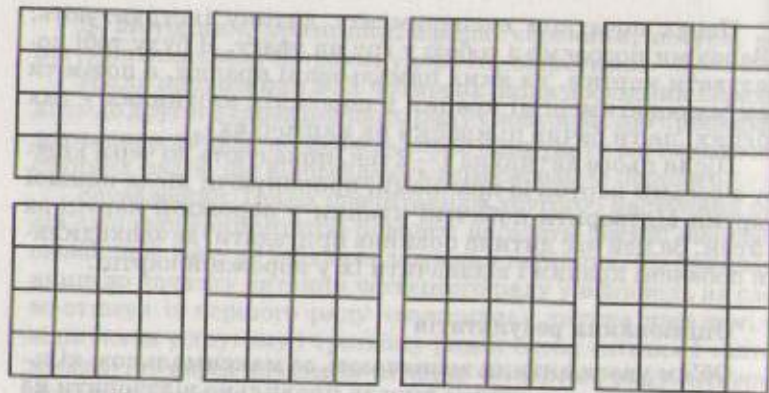
6—7 балів — дитина правильно відновила по пам'яті від 3 до 4 крапок.

4—5 балів — дитина правильно відтворила від 2 до 3 крапок.

0—3 бали — дитина правильно відтворила на одній картці не більше однієї крапки.



Стимульний матеріал до завдання «Запам'ятай і розстав крапки»



Матриці до завдання «Запам'ятай і розстав крапки»

Висновки про рівень розвитку: 10 балів — дуже високий; 8—9 балів — високий; 6—7 балів — середній; 4—5 балів — низький; 0—3 бали — дуже низький.

Методика «Запам'ятай малюнки»

Методика «Запам'ятай малюнки» призначена для визначення об'єму короткочасної зорової пам'яті. Діти отримують картинки як стимули. Їм дають приблизну інструкцію: «На цій картинці представлено дев'ять різних фігур. Постарайся запам'ятати їх і потім впізнати на іншій картинці, яку я тобі зараз покажу. На ній, окрім дев'яти раніше показаних зображень, є ще шість таких, які ти не бачив. Постарайся впізнати і показати на другій картинці тільки ті зображення, які ти бачив на першій з картинок».

Час експозиції стимульної картинки складає 30 сек. Після цього її прибирають з поля зору дитини і замість неї їй показують другу картинку. Експеримент продовжують доти, поки дитина не впізнає всі зображення, але не довше ніж 1,5 хв.

Оцінювання результатів

10 балів — дитина впізнала на картинці всі дев'ять зображень, показаних їй, затрачує на це менше 45 сек.

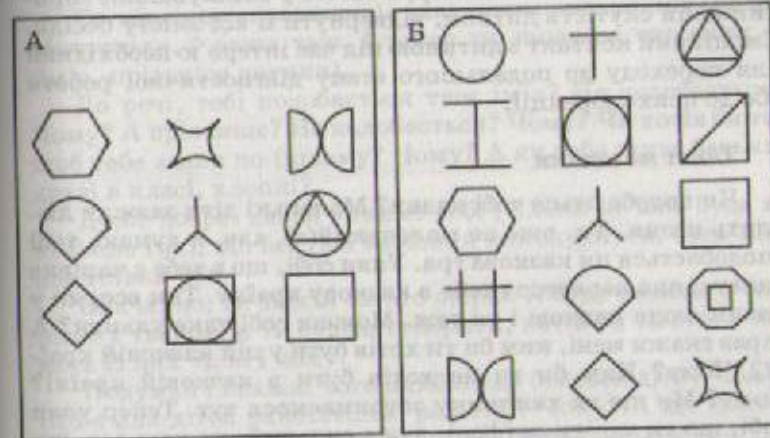
8—9 балів — дитина впізнала на картинці 7—8 зображень за час від 45 до 55 сек.

6—7 балів — дитина впізнала 5—6 зображень за час від 55 до 65 сек.

4—5 балів — дитина впізнала 3—4 зображення за час від 65 до 75 сек.

2—3 бали — дитина взяла 1—2 зображення за час від 75 до 85 сек.

0—1 бал — дитина не впізнала на картинці жодного зображення протягом 90 сек. і більше.



Висновки про рівень розвитку: 10 балів — дуже високий; 8—9 балів — високий; 4—7 балів — середній; 2—3 бали — низький; 0—1 бал — дуже низький.

Методика «Чарівний світ»

Методику «Чарівний світ» застосовують з метою знайомства з дитиною (молодшим школярем), її основними проблемами. Дитині пропонують ідентифікувати себе зі всемогутнім чарівником, який може зробити все, що захоче, в чарівній країні і у реальному світі (перетворитися на будь-яку істоту, тварину, стати маленьким або дорослим, змінити стать). У процесі інтерв'ю ідентифікація зі всемогутнім чарівником слабшає, і по завершенні його психолог виводить дитину з ролі чарівника.

З допомогою цієї методики зручно встановлювати контакт з дитиною, дозволяючи їй переживати у грі багато важливих для неї ситуацій. У цьому полягає психотерапевтичний ефект методики. Після кожної відповіді дитини

слід з'ясувати, чому вона зробила ту чи іншу справу, перетворилася на когось тощо. На поясненнях дитини ґрунтується інтерпретація результатів.

Обстеження рекомендують проводити віч-на-віч з дитиною. Відповіді на питання інтерв'ю слід записувати дослівно. Використовувати магнітофон не рекомендують, оскільки це може внести напруженість у спілкування, спричинивши скутість дитини, відвернути її від змісту бесіди. Емоційний контакт з дитиною під час інтерв'ю необхідний для переходу до подальшого етапу діагностичної роботи або до психокорекції.

Текст методики

Чи подобаються тобі казки? Маленькі діти завжди люблять казки. Ти, вже не маленький(а), але, я думаю, тобі сподобається ця казкова гра. Уяви собі, що в тебе є чарівна ракета, яка перенесла тебе в казкову країну. Там все, як у казці: люди казкові і ти теж. Можеш собі таке уявити? А зараз скажи мені, ким би ти хотів бути у цій казковій країні? Чому? Ким би ти не хотів бути в казковій країні? Чому? Ми ще на хвилинку затримаємося тут. Тепер уяви собі, що ти чарівник (фея), дуже сильний, можеш все, що хочеш: створювати, змінювати, звільняти від чар, зробити так, щоб що-небудь зовсім зникло.

Скажи мені, чарівнику, що б ти зробив? І навіщо? Ти все ще чарівник (фея). Ти сідаєш у ракету і повертаєшся назад, у звичний нам світ. Тепер зйдемо до тебе додому — уяви собі це. Що б ти, як всемогутній чарівник, зробив дома? (Додаткові питання: для тата, для мами тощо.)

Як би ти діяв, будучи чарівником, у школі? (Додаткові питання: для вчителів, однокласників?) Чому?

Тепер ти, чарівник, граєш із хлопцями. Що б ти зробив для них? Чому?

А що ти хочеш зробити для себе? Чому? Що б ти змінив або знищив? Чому? Що ти хотів би зробити для мене? Чому? Спасибі, ти справжній чарівник!

Якби ти став чарівником, то міг би мати будь-який вигляд, перетворитися на кого або у що хочеш. У що або у кого ти хотів би перетворитися? Чому? А в що або у кого ти не хотів би перетворитися? Чому?

Ти можеш перетворитися на будь-яку тварину: кішку, лева, маленьке козеня, оленя, змію, орла, мишу, мавпу, тигра, зайця, собаку, пташку (наприклад, синицю).

Ти відмінно справився із завданням.

Як чарівник ти можеш вибрати одне з трьох: стати маленькою дитиною, дорослим або залишитися таким, який ти є.

Скажи, ким ти хочеш бути і чому? А чому ти не хочеш стати... (1-й невибраний варіант)? А чому... (2-й невибраний варіант)?

Чи хотів би ти стати дівчинкою (хлопчиком)? Чому?

Ти відмінно справився із завданням, але кожна гра закінчується, і наша теж. І тепер ти знову не чарівник, а (ім'я, прізвище дитини).

До речі, тобі подобається твоє ім'я? Не подобається? Чому? А прізвище? Не подобається? Чому? Чи хотів би ти, щоб тебе звали по-іншому? Чому? А як тебе звуть батьки, друзі в класі, хлопці?

Дуже добре, давай уявимо собі (тільки це вже буде не казкова гра), що всі твої бажання виконуються, будь-які, але тільки три.

Звичайно, ти знаєш багато звірів. Я буду називати тобі різних тварин, а ти будеш говорити, хотів би ти стати кимось із них чи ні і чому.

Подумай і скажи: чого найбільше бояться діти? Чому? Що є для дітей найбільшою радістю? Чому? А що приносить їм найбільші розчарування? Чому? Молодець! Що тобі сподобалося найбільше у грі?

Інтерпретація результатів

Інтерпретація даних ґрунтується на відповідях дитини на питання «чому» і «для чого», оскільки у них діти говорять про свої потреби, найбільші переживання. Також інтерпретація здійснюється шляхом змістовного аналізу відповідей, який дає змогу поглибити уявлення про переживання дитини і про реальну життєву ситуацію. Невербальні прояви також надають багато інформації психологу-практику. За ними можна визначити глибину переживань дитини, суб'єктивну значущість проблем, про які вона згадує. Важливі результати отримують через формальний аналіз висловів: їх довжина, розгорнутість, лексика, граматична побудова можуть підтвердити або поставити під сумнів речення, що виникають під час інтерпретації результатів.

Інтерпретуючи результати, слід урахувувати, що ідентифікація дитини з чарівником вказана в інструкції, отже, є усвідомленою, внаслідок чого її вислови можуть бути підпорядковані прагненню показати себе кращою, ніж є насправді.

Методики вивчення зрілості дітей, що йдуть до першого класу

Програма містить чотири методики, спрямовані на виявлення психосоціальної зрілості, рівня розвитку аналітичного мислення і мови, а також необхідних здібностей довольної поведінки. Успішність виконання кожної методики оцінюють у балах, загальний показник успішності роботи дитини за програмою є сумою балів за всіма методиками.

Методика 1

Оцінювання психосоціальної зрілості за бесідою

У процесі бесіди психолог отримує інформацію про загальні уявлення дитини, її здатність орієнтуватися у простих життєвих ситуаціях, становище у сім'ї. Бесіда необхідна для встановлення контакту з дитиною, створення атмосфери довіри. Психолог незалежно від успіхів дитини дає їй позитивні, схвальні оцінки, підбадьорює. Він повинен знати про склад сім'ї, наявність або відсутність кого-небудь із батьків. По закінченні бесіди аналізують усю інформацію, отриману під час відповідей на питання, особливу увагу звертають на контрольні питання.

Бесіда для оцінювання психосоціальної зрілості (Методика 1)

№	Питання до бесіди	Відповідь дитини	Бали
1	2	3	4
1.	Назви своє прізвище, ім'я, по батькові		
2.	Назви прізвище, ім'я, по батькові тата, мами.		
3.	Ким працює твоя мама (тато)?		
4.	Де ти живеш? Назви свою домашню адресу.		
5.	Ти дівчинка чи хлопчик? Ким ти будеш, коли виростеш: жінкою чи чоловіком?		
6.	У тебе є брат (сестра)? Хто старший?		
7.	Скільки тобі років? Скільки буде через рік, через два роки?		
8.	Зараз рапок, вечір чи день?		
9.	Коли ти спидаєш: увечері чи вранці? Обідаєш — вранці чи вдень? Що буває раніше — обід чи вечеря?		

Закінчення таблиці

1	2	3	4
10.	Яка зараз пора року: зима, весна, літо чи осінь? Чому ти так вважаєш?		
11.	Коли можна кататися на санчатах — взимку чи влітку?		
12.	Чому сніг буває взимку, а не влітку?		
13.	Що роблять листоноша, лісар, вчитель?		
14.	Навіщо потрібні в школі дзвінок, парта, портфель?		
15.	Ти сам(а) хочеш піти до школи? Чому?		
16.	Яку руку піднімають учні в школі, коли хочуть відповісти?		
17.	Ти любиш малювати? Якого кольору цей олівець, стрічка, плаття?		
18.	Покажи своє ліве око, праве вухо. Для чого потрібні очі, вуха?		
19.	Яких звірів ти знаєш, яких птахів?		
20.	Хто більший: корова чи коза? Птах чи бджілка? У кого більше ніг: в собаки чи в півня?		
21.	Що більше: 8 чи 5; 5 чи 3? Порахуй від 6 до 9; від 5 до 3.		
22.	Що потрібно зробити, якщо ненавмисно зламаєш чужу річ?		

Загальна оцінка: _____

Оцінювання результатів

1. За правильну відповідь на всі підпитання одного пункту дитина отримує 1 бал. Наприклад, «Я дівчинка. А коли виросту, буду жінкою». Винятком є контрольні питання.

2. Дитина може отримати 0,5 бала за правильні, але неповні відповіді на підпитання пункту.

3. Правильними вважають відповіді, які є повними. Наприклад: «Тато працює інженером на "Азоті"», «В собаки більше ніг, ніж у півня, тому що в собаки їх чотири, а в півня — дві». Помилковими є відповіді: «Мама Люда», «Тато працює на роботі», а також плутання пір року, їх ознак, нездатність ілюструвати приклади.

4. До контрольних належать пункти: 4, 7, 10, 22. Їх оцінюють так: 4 — за повну домашню адресу з назвою міста (2 бали); 7 — якщо дитина може обчислити, скільки їй буде років (1 бал), якщо вона відповідає з точністю до міся-

ців — 3 бали; 10 — за обгрунтовану відповідь з переліком ознак (не менш всіх 3 ознак) — 2 бали, до 3 ознак — 1 бал; 14 — за кожну правильну вказівку застосування шкільної атрибутики — 1 бал; 22 — за правильну відповідь «Попрощу вибачення. Віддам свого» — 2 бали.

5. Пункт 15 оцінюють разом із пунктами 14 і 16. Якщо у пункті 14 дитина набрала 3 бали і дала позитивну відповідь у пункті 15 або 16, то відзначають позитивну мотивацію до навчання у школі (за пунктами 14—16 набирають 4 бали).

Діти, що бажають вчитися, можуть орієнтуватися на саме навчання (що є найсприятливішим фактором), інші — на зовнішні атрибути (красиві форма і портфель, веселі друзі, перерва тощо). Небажання дітей йти до школи може бути спричинене страхом перед виконанням встановлених правил або критичним ставленням до себе, небажанням розлучатися із звичними умовами, статусом дошкільника, з боязню нового.

Оцінювання результатів

Підсумковий бал обчислюють додаванням усіх балів, отриманих дитиною за всіма пунктами-питаннями.

Готовими до вступу до школи вважають дітей, що отримали 24—29 балів.

Про середній рівень шкільної зрілості свідчать 20—23 бали.

Умовно невідготовленими до шкільного життя вважають дітей, що отримали 15—19 балів.

За наслідками методики шкільний психолог має право зробити тільки попередні висновки, які слід підтвердити і перевірити за результатами діагностики за іншими методиками.

Діти з низьким рівнем психосоціальної зрілості потребують розширення кругозору, змістовного спілкування з дорослими і однолітками, збагачення життєвих вражень, стимулювання пізнавального інтересу. Пристосовування цих дітей може ускладнюватися конфліктними ситуаціями з однолітками, вчителем. Подолання негативних явищ сприяє увага вчителя, психолога, батьків.

Методика 2

Імітація написаного тексту

(Варіант завдання з тесту «Шкільної зрілості» А. Керна та І. Грасека)

Виконання завдань методики вимагає від дитини прояву вольового зусилля, наслідування взірця. Здібності дитини до таких дій важливі для оволодіння навчальною діяльністю. У процесі виконання завдань виявляють осо-

бливості тонкої моторики кисті руки, рухової координації. Можна не тільки прогнозувати успішність оволодіння навичками письма і малюнка, а й зробити попередній висновок про розвиток у дитини здібності до саморегуляції і управління своєю поведінкою загалом.

Діагностична процедура полягає у пред'явленні дитині чітко написаної на білому аркуші паперу фрази: «Він їв суп». Дитині пропонують такі дії: «Подивися, тут на листі щось написано. Ти ще поки не умієш писати. Однак спробуй — чи зміг (змогла) б ти це написати? Подивися уважно і постарайся поряд написати окремих зразком напису, також можна скористатися одним зразком для всіх дітей, даючи кожній дитині для роботи чистий аркуш паперу. Бажано, щоб скопійована дитиною фраза вміщалася на одному рядку. Якщо так не виходить, дитина може останнє слово написати вище або нижче попередніх.

Оцінювання результатів

1 бал — скопійовану дитиною фразу можна прочитати. Вона виразно виділяє три слова, розміри букв не більше ніж у 2 рази можуть перебільшувати розміри букв зразка. Відхилення запису від горизонтальної лінії не повинне перевищувати 30°.

2 бали — речення ще можна прочитати. Величина букв і їх нахил можуть не відповідати зразку.

3 бали — у записі дитини виділяють 2 групи, читається не менше 4 букв.

4 бали — на букви зразка схожі щонайменше 2 букви. Скопійоване зображення віддалено нагадує букви, напис.

5 балів — окремі або суцільні «карлочки», серед яких не можна виділити щось схоже на букви.

Висновки про рівень розвитку

Діти, які отримали 5 балів, потребують додаткових занять, особливої уваги у початковий період навчання. У них, ймовірно, виникають проблеми з розумінням завдань вчителя, засвоєнням малюнка і письма.

Дітей, що одержали 3 бали, вважають готовими до навчання у школі за умови контролювання під час первинного періоду навчання. Їм пропонують як розвиваючу процедуру роботи, пов'язані з вдосконаленням тонкої моторики — малювання за зразком, заняття з дрібними деталями (складання мозаїк, збірка моделей, в'язання, вишивання, малюнок).

Дітей, які отримали 1—2 бали, вважають достатньо зрілими для шкільного навчання.

При використанні результатів цієї методики з метою рангування і відбору з урахуванням результатів за іншими методиками застосовують зворотні бали: найуспішніше виконання оцінюють у 5 балів, найнеуспішніше — 1, оскільки більшість методик ґрунтується на пропорційній системі оцінок (чим успішніше, тим більша кількість балів нараховується).

Методика 3

Мислення і мова

Виконання завдань методики дає змогу приблизно виявити розуміння множинності предметів, усвідомлення понять «один — багато», а також понять про граматичні конструкції на прикладі іменників множини, правильне їх використання відповідно до ситуації. Діагностику проводять у індивідуальній формі.

Інструкція. Психолог говорить дитині: «Я буду називати тобі словом один предмет, а ти зміни це слово так, щоб воно означало багато предметів. Правильно постав наголос. Наприклад, я скажу «іграшка», а ти мені повинен відповісти — «іграшки». Дитину можна запитати, чи зрозуміла вона, як треба діяти. Потім називають 11 іменників в однині: книга, лампа, ручка, стіл, вікно, місто, стілець, вухо, брат, прапор, дитина.

Якщо дитина припускається помилки у перших 2 словах, їй можна допомогти, ще раз повторивши правильний зразок: «Іграшка — іграшки».

Обдумування відповіді має тривати до 10 сек.

Мислення і мова (Методика 3)

Іменники в однині	Відповіді дитини
Книга	
Лампа	
Ручка	
Стіл	
Вікно	
Місто	
Стілець	
Вухо	
Брат	
Прапор	
Дитина	

Допущено помилок: _____

Результат: _____

Оцінювання результатів

3 бали — дитина припустилася не більше двох помилок; 2 бали — допущено від 3 до 6 помилок; 1 бал — дитина припустилася більше 7 помилок.

Помилками вважають як неправильні слова, так і неправильний наголос у слові.

Діти, що допустили більше 7 помилок (1 бал), потребують додаткової роботи із розвитку мови (бесіди, перекази, лінгвістичні ігри).

Методика 4

Здатність робити висновки

Методика (Е. Замбацявічене, Л. Чупров та ін.) дає змогу досліджувати здатність дитини робити висновки за аналогією зі зразком. Для виконання завдання необхідне сформоване вміння встановлювати логічні зв'язки і відношення між поняттями. Діагностують вміння дитини зберігати і використовувати заданий спосіб міркування. Відношення між поняттями в кожному завданні різні, і якщо дитина не здатна виділяти істотні ознаки у поняттях, вона будуватиме висновки за попередньою аналогією, що зумовить неправильну відповідь. Успішність виконання завдань методики дасть змогу визначити рівень розвитку словесно-логічного мислення за показником «логічна дія — умовивід».

Обстеження проводять індивідуально, час на відповіді не обмежують. Якщо у дитини виникають труднощі, психолог не наполягає на відповіді, а тактовно переходить до наступного завдання. Текст завдань надрукований (або написаний) великими літерами на аркуші паперу. Психолог вголос чітко читає завдання (дитина, яка уже вміє читати, може стежити за текстом).

Завдання виконують у кілька етапів. На першому етапі дитині повідомляють: «Зараз ми з тобою будемо підбирати слова один до одного. Наприклад, «огірок» — «овоч». Треба підібрати до слова «гвоздика» таке, яке підходило б так само, як слово «овоч» до слова «огірок». Слова такі: «бур'яп», «роса», «садок», «квітка», «земля».

Другий етап (після паузи). «Давай спробуємо: «огірок» — «овоч»; «гвоздика» — ?» Після паузи зачитують усі слова і з'ясовують, яке слово підходить. Додаткові питання і пояснення давати не слід.

При виконанні завдань можна надати стимулюючу допомогу. Якщо дитина не впевнена у відповіді, можна за-

пропонувати їй подумати ще і дати правильну відповідь. Таку допомогу враховують при додаванні балів. Чим швидше дитина відмовиться від допомоги і почне самостійно виконувати завдання, тим вища її навчальність, отже, можна вважати, що вона швидко запам'ятовує алгоритм розв'язування задачі і може діяти за зразком.

№	Зразок	Завдання
1.	Огірок: овоч	Гвоздика: бур'ян, роса, садок, квітка, земля
2.	Город: морква	Сад: огорожа, гриби, яблуна, колодязь, лавка
3.	Вчитель: учень	Лікар: окуляри, лікарня, палата, хворий, ліки
4.	Квітка: ваза	Птах: дзьоб, чайка, кубло, перо, хвіст
5.	Рукавичка: рука	Чобіт: панчохи, підошва, шкіра, нога, шитка
6.	Темний: світлий	Мокрий: сонячний, слизкий, сухий, теплий, холодний
7.	Годинник: час	Термометр: скло, хворий, ліжко, температура, лікар
8.	Машина: мотор	Човен: річка, маяк, вітрило, хвиля, берег
9.	Стіл: скатертину	Підлога: меблі, килим, пил, дошки

Загальна оцінка: _____

Загальна оцінка за програмою: _____

Оцінювання успішності виконання завдань

(Інтерпретувати кількісні результати можна з урахуванням розробок Л. Переслені, Е. Мастюкової, Л. Чупрова)

1 бал — виконання завдання з першої спроби; 0,5 бала — завдання виконано з другої спроби, після допомоги психолога; 7 і більш балів — високий рівень успішності, сформована розумова операція, здатність до «умовиводів»; 5—7 балів — середній рівень, виконання розумової операції здійснюється дітьми у «зоні найближчого розвитку». У процесі навчання, в первинний період, дітям слід пропонувати індивідуальні завдання з розвитку розумо-

вих операцій, надаючи мінімальну допомогу; менше 5 балів — низький рівень, у дітей майже відсутні навички розумових операцій, що передбачає формування вимог до розвитку у них навичок логічного мислення в учбовій пізнавальній діяльності.

Загальне оцінювання за програмою

Загальний бал успішності за програмою обчислюється як сума балів, отриманих дитиною за чотирма методиками. Виділено три рівні готовності до шкільного навчання:

- а) високий рівень — від 39 до 47 балів;
- б) середній рівень — від 28 до 38 балів;
- в) низький рівень — від 17 до 27 балів.

Розподіл результатів за рівнями умовний, проте дає змогу шкільному психологу допомогти вчителям початкових класів, надаючи характеристику майбутніх учнів, передбачити виникнення певних проблем. Охарактеризувати проблеми можна за допомогою аналізу результатів діагностики за кожною методикою. Особливу увагу корисно приділяти дітям з високим і низьким рівнем готовності, оскільки у них насамперед може знижуватися учбова мотивація внаслідок легкості і простоти чи складності для них навчальних завдань.

Додаткові діагностичні можливості. Психолог, спостерігаючи за поведінкою дитини під час діагностичної процедури, може зробити висновки про її індивідуальні особливості, врахування яких необхідне для індивідуалізації навчання.

Соціальна зрілість. Вона виявляється у розумінні дитиною процедури діагностування як важливої і серйозної. Ця процедура не повинна бути для неї надзвичайною, небезпечною, викликати страх. Соціальна зрілість виявляється також у ставленні до факту вступу до школи як до значущої події, яка змінює життя дитини.

Самосвідомість, самооцінка. Індивідуальна характеристика істотно впливає на успішність навчання. Психолог може запитати дитину, як вона оцінює свої результати. Постійне оцінювання своїх результатів як успішних свідчить про завищену самооцінку, зневіра успіху — показник заниженої самооцінки.

Тривожність. Її можна виявити, спостерігаючи загальну психологічну напруженість у ситуації спілкування. Високотривожні діти часто не наважуються відповідати, боячись помилитися, довго обдумують, іноді відмовляються

від відповіді, навіть якщо її знають. Як правило, вони уважно слухають інструкції дорослого психолога, але не завжди їх розуміють через свій страх.

Емоційна збудливість. Для дітей з високою емоційною збудливістю характерні нестійкі емоції, не завжди адекватні причині, яка їх викликала. Швидка зміна емоцій зумовлює появу як сміху, так і сліз.

Розуміння контексту спілкування. Дитина повинна швидко включатися у розв'язання завдання, розуміти інструкцію психолога, бачити різницю між супутніми зауваженнями і настановами психолога у контексті завдання. Психолог спостерігає, як дитина сприймає допомогу у процесі виконання завдання: як керівництво до дії, як зразок для виконання, ніяк не сприймає.

Стомлюваність. Через деякий час після початку роботи дитина починає відволікатися, їй важко слухати психолога, зосередитися на інструкції.

Індивідуальні прояви, виявлені у процесі діагностичної процедури, характеризують у протоколі обстеження.

Методика «Прогресивні матриці Равена»

Завданням методики є оцінювання наочно-образного мислення, тобто оперування різними образами і наочними уявленнями при розв'язуванні завдань молодшими школярами.

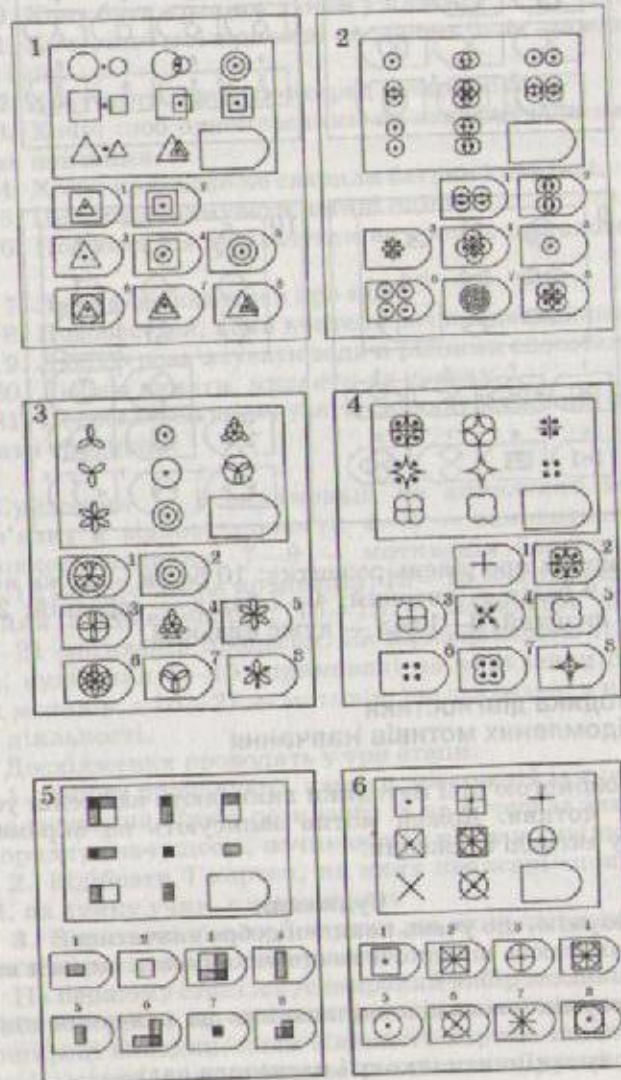
Конкретні завдання, що використовують для перевірки рівня розвитку наочно-образного мислення, є підбіркою з 10 матриць Равена, що поступово ускладнюються.

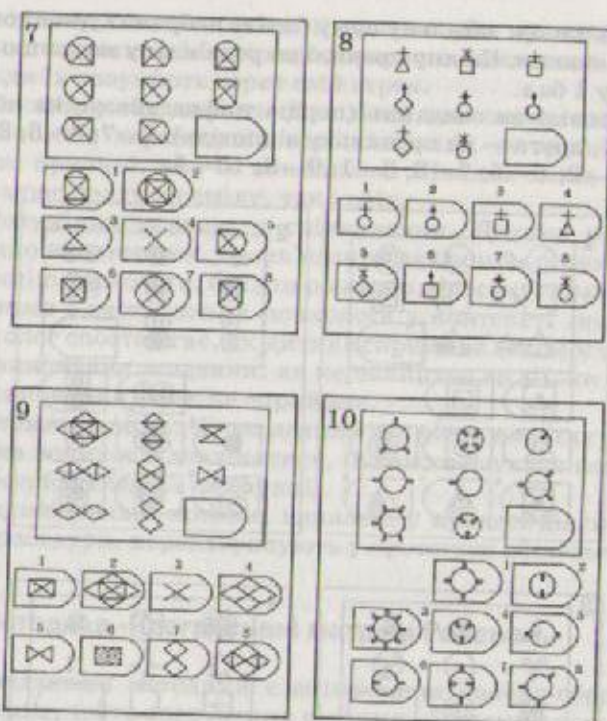
Дитині пропонують серію з десяти задач однакового типу, що поступово ускладнюються, на пошук закономірностей у розташуванні деталей на матриці (у верхній частині малюнків у вигляді великого чотирикутника) і підбір однієї з восьми вставок до цієї матриці, що відповідає її малюнку (у нижній частині у вигляді прапорців із різними малюнками на них). Вивчивши структуру великої матриці, дитина повинна вказати ту з деталей, яка найкраще відповідає логіці розташування деталей по вертикалі і по горизонталі.

На виконання всіх десяти завдань дитині відводять 10 хв. Після закінчення цього часу експеримент припиняють і визначають кількість правильно розв'язаних ма-

триць, а також загальну суму балів, набраних дитиною за їх розв'язання. Кожну правильно розв'язану матрицю оцінюють у 1 бал.

Відповіді на завдання (перша цифра вказує на номер матриці, друга — на правильну відповідь): 1—7; 2—6; 3—6; 4—1; 5—2; 6—5; 7—6; 8—1; 9—3; 10—5.





Висновки про рівень розвитку: 10 балів — дуже високий; 8–9 балів — високий; 4–7 балів — середній; 2–3 бали — низький; 0–1 бал — дуже низький.

Методика діагностики усвідомлених мотивів навчання

За допомогою цієї методики виявляють найменш усвідомлені мотиви. Кожен мотив записують на окремому листку у вигляді судження.

Судження

1. Розумію, що учень повинен добре навчатися.
2. Намагаюсь швидко й точно виконувати вимоги вчителя.
3. Розумію свою відповідальність за навчання перед класом.
4. Хочу закінчити школу і навчатися далі.

5. Розумію, що знання мені потрібні для майбутнього.
6. Хочу бути культурною і освіченою людиною.
7. Бажаю отримувати гарні оцінки.
8. Хочу отримувати похвалу вчителя і батьків.
9. Хочу, щоб однокласники завжди були гарної думки про мене.
10. Хочу бути кращим учнем у класі.
11. Хочу, щоб мої відповіді на уроках були завжди кращі за інші.
12. Хочу мати авторитет серед товаришів.
13. Хочу, щоб однокласники не засуджували мене за погане навчання.
14. Хочу, щоб мене не сварили батьки і вчителі.
15. Не хочу отримувати погані оцінки.
16. Подобається дізнаватися на уроках про слово і число.
17. Люблю дізнаватися про нове.
18. Подобається, коли вчитель розповідає цікаво.
19. Люблю розв'язувати задачі різними способами.
20. Люблю думати, мислити на уроках.
21. Подобається виконувати складні завдання, переборювати труднощі.

Судження 1–3 спрямовані на виявлення мотивів обов'язку й відповідальності; 4–6 — самовизначення і самовдосконалення; 7–9 — мотивація благополуччя; 10–12 — престижна мотивація; 13–15 — мотивація уникнення неприємностей; 16–18 — мотивація змістом; 19–21 мотивація процесом. За класифікацією Л. Божович, судження 1–15 спрямовані на виявлення соціальних мотивів, а 16–21 — мотивів, що закладені у навчальній діяльності.

Дослідження проводять у три етапи.

1. Учні пропонують картки, на кожній із яких написано судження. Треба розкласти їх на 5 груп за значенням у порядку значущості, починаючи з найважливішого.
2. Відібрати 7 карток, на яких написані спонукання, які, на думку учня, є важливими.
3. Відкласти тільки 3 картки, на яких написані найважливіші для дитини спонукання.

На першому етапі існує широкий вибір завдань. Багато учнів говорять, що для них усе важливо і має значення. Поширені випадки, коли більшість карток виявляється у групі «мають дуже важливе значення». Другий етап пе-

редбачає строгий відбір, коли учень змушений краще усвідомити свої спонукання. На третьому етапі дитина ще глибше усвідомлює своє ставлення до навчання. При обробленні результатів враховують випадки збігу, коли на двох або трьох етапах були отримані однакові відповіді. Наприклад, якщо дитина на двох етапах як найзначущішу вибирає картку, на якій написано «люблю розв'язувати задачі різними способами», то це вважають вказівкою на мотив. Якщо такого збігу немає, то вибір випадковий і його не враховують. Записаний перелік мотивів санкціонує їх вибір: можуть бути вказані ті мотиви, які дитина недостатньо усвідомлює або з певних причин прагне замаскувати. Методика дає змогу визначити місце різноманітних мотивів у системі мотивації молодшого школяра.

Методика «Визначення рівня розвитку дрібної моторики рук»

Методика призначена для дітей 6—9 років. Для її проведення потрібно мати аркуш паперу, олівець або ручку.

Завдання 1. Посадіть дитину за стіл, покладіть перед нею аркуш паперу і попросіть покласти руки так, щоб на ньому вільно розмістити обидві долоні з розведеними пальцями.



Ліва рука

Права рука

Потім обведіть кисті її рук олівцем або ручкою. Покажіть результат дитині і попросіть знову покласти руки на аркуш паперу так, щоб вони збіглися з контуром. Щедра цього пояснить завдання: «Зараз ми з тобою пограємось. Я

буду показувати тобі пальчики на твоїй руці, а ти будеш піднімати тільки той пальчик, на який я вказую. Інші пальчики піднімати не треба». Переконавшись, що дитина правильно зрозуміла завдання, починайте його виконання.

Вкажіть дитині палець, який їй потрібно підняти, доторкуючись до нього олівцем. Починати треба з правої руки.

Для того щоб виключити вгадування, пальці вказують у такій послідовності: 5-1-2-4-3 (1 — великий палець, 5 — мізинець). Повторюємо вправи для кожної руки двічі.

Під час виконання вказаних рухів вказівним пальцем можуть мимовільно рухатися інші. Зайві рухи інших пальців помічають стрілками (від вказівного до невказівного пальця).

Зайві рухи називають *синкінезіями*, що з'являються внаслідок недостатньої диференційованості рухів, коли під час виконання дії включаються ті м'язи, які повинні перебувати у спокої.

Оцінювання результатів

Для того щоб оцінити результати методики, підраховують середню з двох проб кількість синкінезій на кожній руці. Кількість стрілок для кожної руки ділять на 2. Отримані результати для кожної руки додають: $3 + 4 = 7$

Якщо при виконанні завдання кількість синкінезій на лівій руці більша, ніж на правій, то диференціація рухової системи правої руки розвинута краще. Дитина писатиме правою рукою. Потрібна кількість синкінезій за двома пробами залежить від віку дитини. Чим молодша дитина, тим важче їй виконувати дії, що потребують координації й точності рухів пальців, кистей рук (табл. 3).

Таблиця 3

Вікові нормативи синкінезій

Вік дитини	Середня кількість синкінезій за двома пробами
6 років	9
7 років	6
8 років	5
9 років	3

Завдання 2. Дитині пропонують намалювати за зразком одним рухом руки коло діаметром 3—3,5 см. Якщо кисть слабозвинута, дитина не може впоратися із завданням і малює замість кола овал, коло значно меншого розміру, робить це за кілька прийомів, періодично пересуваючи руку. Показником скутості кисті є малювання дитиною дуже дрібних предметів.

Завдання 3. Дитині дають завдання намалювати або зафарбувати малюнок. Якщо вона постійно повертає аркуш, не може змінювати напрям ліній за рахунок тонких рухів пальців і кисті, це означає, що у неї недостатній рівень розвинутої дрібної моторики.

Методика визначення «рукості» (М. Князева, В. Вільдавський)

Методика призначена для доведення, що труднощі дитини (погано пише, неправильно тримає ручку, допускає багато помилок, неправильно вимовляє звуки) не пов'язані з особливостями мозкової організації психічної діяльності, що властива ліворуким.

Тести містять ігрові завдання, підібрані з урахуванням способів маніпулювання, притаманних дітям дошкільного та молодшого шкільного віку. Під час проведення тестування психолог повинен сісти навпроти дитини (краще за столом), але не збоку. Обстановка має бути спокійною, доброзичливою, не варто фіксувати увагу дитини на тому, що проводиться методика визначення «рукості». Тестування починають такими словами: «Зараз ми з тобою пограємося» або «Давай-но ми попрацюємо разом: я буду давати тобі завдання, а ти постарайся їх виконати». Усе обладнання, посібники, предмети кладуть перед дитиною точно на середину столу на однаковій відстані від правої та лівої руки.

Завдання 1. Малювання. Покладіть перед дитиною аркуш паперу й олівець (фломастер), запропонувавши намалювати те, що вона побажає. Дитину не можна квалити. Після того як вона закінчить малювати, попросіть її зобразити те саме іншою рукою. Часто дитина відмовляється: «Я не вмю», «У мене не вийде». Потрібно заспокоїти її: «Я знаю, що важко намалювати такий самий малюнок правою (лівою) рукою, але ти постарайся». Слід підбадьорювати дитину, запевнити, що вона робить усе правильно.

У цьому завданні враховують не тільки те, якою рукою дитина працює, а й якою рукою малюнок виконаний краще.

Завдання 2. Відкривання коробочки. Дитині дають кілька коробочок (вони можуть бути різнокольоровим). Психолог каже завдання: «Знайди сірники в одній із коробочок». Провідною є рука, яка здійснює активні рухи: закриває, відкриває, виймає сірники.

Завдання 3. Побудова криниці із сірників. У завданні на побудову криниці із сірників провідною буде та рука, якою найактивніше виконуються всі дії.

Завдання 4. Гра у м'яч. Для виконання завдання потрібен невеликий (тенісний) м'яч, який можна кидати й ловити однією рукою. М'яч кладуть на стіл прямо перед дитиною і просять якнайточніше кинути його кілька разів у певну ціль. Провідною вважають руку, якою дитина кидає м'яч.

Завдання 5. Вирізання за контуром. Завдання полягає у вирізуванні ножицями за контуром малюнка на будь-якій листівці. Провідною буде рука, якою дитина тримає ножиці. Якщо дитина погано володіє ножицями, тобто лише тримає їх і активніше працює (повертає листівку) іншою рукою, то треба попросити її взяти ножиці в іншу руку, простежити, якою рукою завдання вона виконує краще.

Завдання 6. Нанизування. Суть завдання у нанизуванні бісеру, намистинок або гудзиків на голку з ниткою. Провідною вважають ту руку, яка активно рухається незалежно від того, у якій руці голка. Такі рухи може здійснювати як рука з голкою, так і рука, що тримає й насаджує намистинку або гудзик на голку.

Завдання 7. Відкривання і закривання кришечок на пляшечках. Дитині пропонують 2—3 пляшечки із кришками, що закручуються (краще від мазей, ліків, у яких широка кришка). Провідною є рука, яка здійснює активні рухи (крутить кришку або пляшечку).

Завдання 8. Розв'язування вузликів. Для виконання завдання дитиною спочатку потрібно нецільно зав'язати

кілька вузликів (на невеличкій відстані) на мотузці середньої товщини. Вважають провідною руку, яка розв'язує вузлик.

Завдання 9. Будування із кубиків будиночків, машин, фортець тощо. Це завдання складне, його виконують двома руками. Не можна квапити дитину, слід поспостерігати, якою рукою вона частіше бере, ставить, переставляє кубики.

Якщо помітно, що дитина втомилася, потрібно надати їй можливість відпочити, встати, розім'ятися. Під час виконання завдання не варто фіксувати увагу на тому, якою рукою дитина це робить. Тестувати дітей краще поодиноці.

Результати дослідження заносять у протокол.

Протокол дослідження «рукоуті»

Прізвище, ім'я дитини _____

Дата тестування _____

Вік _____

Клас _____

Завдання	Ліва рука	Права рука	Обидві руки
1	+		
2			+
3	+		

Фіксують виконання кожного завдання (1, 2, 3, ...) у такий спосіб: знак «+» ставлять у графу «ліва рука», якщо провідною була ліва рука, і навпаки.

З'ясовують і заносять до протоколу факт наявності у дитини родичів, які були лівшами (брати, сестри, батьки, бабусі, дідусі). Роблять це у процесі бесід із батьками, варто робити запис під час знайомства з дитиною при записі до школи або у перші дні навчання. За наявності родичів лівші знак плюс ставлять у графу «ліва рука», відсутності — у графу «права рука».

Шульгою (лівшою) вважають дитину, у якої у графі «ліва рука» найбільше плюсів. Якщо дитина однаково добре володіє і правою, і лівою рукою, то вибір руки для письма визначатиметься якістю малюнка.

Тест «Тривожність» (Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен)

Тест «Тривожність» призначений для з'ясування рівня тривожності дитини.

Обладнання. Серія малюнків із 14 картинок у двох варіантах (для хлопчиків і для дівчаток). Кожен малюнок сюжетно передає типову для життя дитини ситуацію.

Інструкція. «Подивись уважно на картинку. Як ти думаєш, яке обличчя у цієї дитини — сумне чи веселе? Вибери».

Вибір дитиною відповідного обличчя і його словесних висловлювань фіксується у спеціальному протоколі.

Інтерпретування результатів

Потрібно здійснити кількісний та якісний аналіз інформації, зафіксованої у протоколі.

Якісний аналіз передбачає уважне вивчення висловлювань дитини, що фіксуються у другому стовпчику спеціального протоколу. На основі такого аналізу роблять висновки про емоційний досвід спілкування дитини з людьми, і враження, яке цей досвід залишив у душі дитини. Особливо помітне проєктивне значення мають малюнки серії 4, 6, 14 та 2, 1, 9, 11. Діти, які дають до них нечіткі пояснення, з більшою ймовірністю одержують високий ІТ (індекс тривожності).

Кількісний аналіз може бути виражений як у балах, так і у відсотках.

$IT = (\text{кількість емоційно-негативних виборів} / 14) \times 100\%$
Рівні: слабкий — бали — 0—1; ІТ — 0—7,2%. Середній — бали — 2—5; ІТ — 14,3—35,7%. Добрий — бали — 6—7; ІТ — 42,9—50%. Високий — бали — 8 і більше; ІТ — 57,1% і більше.

Протокол до тесту «Тривожність»

Номер і зміст малюнка	Висловлювання дитини	Вибір дитини	
		Веселе обличчя	Сумне обличчя
		3	
1	2		
1. Гра з молодшими дітьми			

Закінчення таблиці

1	2	3
2. Дитина і мати з дитиною		
3. Об'єкт агресії		
4. Одягання		
5. Гра зі старшими дітьми		
6. Укладання спати на самоті		
7. Умивання		
8. Догода		
9. Ігнорування		
10. Агресивний напад		
11. Збирання іграшок		
12. Ізоляція		
13. Дитина з батьками		
14. Їжа на самоті		

Для полегшення якісного аналізу результатів можна скористатися коментарями, що спираються на досвід Л. Ясюкової. Їх складено на основі узагальнення висловлювань «балакучих» дітей, які самі розмірковували з приводу запропонованих малюнків і вибраних відповідей, а також бесід із батьками.

Малюнок 1. Діти граються (емоційно позитивна ситуація). Цю ситуацію діти сприймають як гру з однолітками, а не з молодшою дитиною (що й передбачається стандартом методики). Малюнок викликає негативну реакцію дитини у тому разі, коли у неї не складаються стосунки з дітьми (постійні суперечки, інші діти часто її ображають), а також якщо батьки почали різко обмежувати її в іграх із друзями тому, що потрібно учитися. Першу причину дітям важко коментувати, другу — охоче пояснюють: «Зараз прийде мама і сваритиметься за те, що уроки не зроблено, а ми грасмося». Вибір інтерпретації роблять залежно від того, на які наступні ситуації (з дітьми або з матір'ю) дитина реагує негативно.

Малюнок 2. Дитина й мати з немовлям (нейтральна ситуація). Малюнок викликає негативну реакцію дитини, якщо мати приділяє їй менше уваги, ніж сестричці чи братикові (навіть якщо вони близнюки або старші від дитини за віком). Першокласник може почувати себе обділеним увагою матері не лише тоді, коли вона більше уваги приді-

ляє малюкові або ставить у приклад більш успішного і слухняного брата (сестру), а й у тих випадках, коли вона змушена, наприклад, лаяти неслухняного підлітка (брата, сестру). Навіть негативна увага до іншої дитини може бути причиною ревнощів. Малюнок може викликати негатив і у тому разі, коли дитина не має братів чи сестер, але мати з повагою ставиться до когось із її друзів і постійно ставить його за приклад. Порівняння з «ідеалом» дитина може дуже болісно переживати. Дитина може сприймати малюнок негативно, якщо мати надто хвалить батька або близького родича.

Проективні малюнки є джерелом додаткової інформації для вибору певної інтерпретації. Уточнення можна зробити у бесіді з матір'ю. Важливо допомогти їй усвідомити, що дитині для нормалізації емоційного стану слід приділяти більше уваги й надавати більше допомоги. Підкреслюючи неспроможність дитини, мати ускладнює ситуацію, а увага, підтримка, допомога надають учневі насаги до дії і вдосконалення.

Малюнок 3. Дитина як об'єкт агресії (емоційно негативна ситуація). Зазвичай ситуація сприймається негативно й дитина вибирає сумне обличчя для персонажа, зображеного на малюнку, але зрідка її вибір правильний. В останньому випадку не можна поправляти дитину, переконувати у неправильності вибору або неправильному розумінні малюнка, пояснювати його зміст. Позитивно малюнок сприймають активні, розгальмовані діти (частіше хлопчики), які уміють протистояти агресії; бійки, навіть з друзями, для них звичні й сприймаються як нормальний спосіб вирішення суперечок. Вони полюбляють демонструвати силу, не ображаються, після бійки (навіть якщо зазнали поразки) готові продовжити дружню гру.

Малюнки 4, 7, 14. Вдягання, умивання, їжа (нейтральні побутові ситуації). Малюнок 14 діти сприймають як звичайну ситуацію, а не особливу, яка важко емоційно сприймається наодинці (відповідно до стандартного опису методики). Ці малюнки викликають негативну реакцію лише тоді, коли батьки «фіксовані» на охайності, акуратності та режимі, постійно виправляють дитину й роблять їй зауваження: «зачесися», «поправ сорочку», «застібни гудзика», «помий руки» тощо. Ситуація загострюється, якщо дитина уповільнена, її кваплять. Малюнок 14 негативно сприймають діти, батьки яких надто переймаються «правильним» харчуванням й змушують дитину «їсти, що корисно», незважаючи на те, якій їжі вона надає перевагу та чи хоче їсти. Цей малюнок іноді сприймають як власний портрет. При цьому негативний вибір свідчить про нега-

тивну самооцінку дитини. Саме такий висновок слід зробити, якщо й у виборі кольору дитини (методика Люшера) на першому (або на другому) місці стоїть чорний.

Малюнок 5. Дитина грається з матір'ю (емоційно позитивна ситуація). На практиці всі діти сприймають намальований персонаж, як матір (у методиці охарактеризовано як старшу дитину). Малюнок викликає негативну реакцію, якщо мати зосереджена лише на навчанні дитини, забороняє або суттєво обмежує її ігри, вважаючи їх заняттям дошкільнят, марнуванням часу. Іноді така установка складається у матері, яка прагне зробити усе можливе, щоб дитина навчалася на «відміно». Такі матері можуть заохочувати відвідування гуртків та інтелектуальних занять, але обмежувати участь дитини у звичайних дитячих іграх. Матері слід тактовно пояснити, що дитина не може повністю відмовитися від звичного для неї способу життя. Позбавлення від ігор призводить до емоційної дестабілізації, погіршує працездатність, знижує навчальну активність.

Малюнок 6. Дитина грається сама (нейтральна ситуація). У практиці невідомі випадки, коли цей малюнок трактується як засинання на одинці (що пропонує стандартний опис методики). Зазвичай діти описують ситуацію так: «Мама з татом дивляться телевизор, а дитина грається». Малюнок сприймають негативно, коли батьки більше уваги приділяють собі, ніж дитині, ігнорують її («іди пограйся», «не заважай», «у мене мало часу» тощо). Іноді такі стосунки з дитиною складаються через об'єктивні обставини, наприклад батьки змушені багато працювати, щоб задовольнити матеріальні потреби сім'ї. Вони дуже втомлюються, й на ігри з дитиною їм не вистачає сил. Маленькі діти неспроможні зрозуміти ці об'єктивні причини. У цьому разі важливо поновити позитивний емоційний контакт із дитиною. Не обов'язково гратися з нею, треба хоча б потримати дитину на колінах, приголубити. Не обов'язково підтримувати розмову, достатньо слухати та кивати. Така «взаємодія» не потребує особливих зусиль і часу, а дитина перестає відчувати себе знедоленою.

Малюнок 8. Мати сварять дитину (емоційно негативна ситуація). Позитивно малюнок сприймають розпечені, безтурботні діти. Як правило, вони коментують свій вибір так: «Мама зараз посвариться й забуде, знов будемо гратися», «Мама просто так погрожує, насправді вона не сердиться».

Малюнок 9. Дитина й батько, який грається з малюком (нейтральна ситуація). Негативна реакція дитини пояснюється аналогічно до інтерпретації мал. 2.

Малюнок 10. Ситуація суперництва (емоційно негативна ситуація). Сприймається дітьми як ситуація суперництва, а не як агресивний напад (що відповідає стандартному опису методики). Позитивно малюнок сприймають активні, такі, які можуть постояти за себе, забіякуваті діти (дівчатка і хлопчики приблизно однаково). Вибір веселого обличчя вони коментують так: «Тут діти граються».

Малюнок 11. Збирання іграшок (емоційно нейтральна ситуація). На малюнку діти зазвичай бачать ігрову ситуацію, а не прибирання іграшок (згідно зі стандартним описом методики). Малюнок викликає негативну реакцію в тому разі, якщо дитині не дають гратися (аналогічно реакції на мал. 5). Вибір сумного обличчя діти зазвичай коментують так: «Мама прийшла й каже: "Досить гратися, іди робити уроки"».

Малюнок 12. Ізоляція, ігнорування дитини іншими дітьми (емоційно негативна ситуація). Якщо дитина не є одинокою, її не виключають постійно зі спільних ігор, то малюнок вона сприймає позитивно і пояснює, що на малюнку діти граються. Негативно малюнок сприймають діти з високим рівнем інтелектуального розвитку: вони реагують на об'єктивний зміст ситуації незалежно від того, як реально до них ставляться інші діти (навіть у тому разі, коли посідають у класі провідні позиції). У цьому випадку негативний вибір дитини не слід інтерпретувати як показних тривожностей. Малюнок негативно сприймають і ті діти, яких насправді не запрошують до спільних ігор, і вони цим надто переймаються.

Малюнок 13. Дитина з батьками (емоційно позитивна ситуація). Малюнок сприймають негативно, якщо взаємини з батьками складні (емоційне неприйняття, байдуже ставлення, часті покарання), а також коли батьки конфліктують між собою чи із старшими членами сім'ї, а дитина мимоволі бере у цьому участь. У останньому випадку малюнки, де батько й мати зображені окремо, дитина може сприймати позитивно (тобто з кожним окремо у неї хороші стосунки, погано стає тільки тоді, коли вони збираються разом). Малюнок сприймають негативно діти, що мають погані стосунки з одним із батьків (зазвичай із домінантним), причому другий не може реалізувати захисну функцію. Якщо дитину виховують у неповній сім'ї, але вона не відчуває ніякого дискомфорту, почувається добре, то малюнок вона сприймає позитивно. Дитина, яка глибоко переживає відсутність батька чи матері, вважає свою сімейну ситуацію неповноцінною, оцінить малюнок негативно.

Варіант для дівчаток



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



13



14

Варіант для хлопчиків



1



2



3



4



5



6



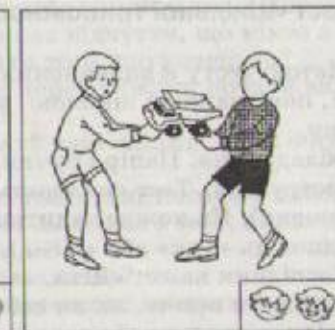
7



8



9



10



11



12



13



14

Тест «Шкільної тривожності Філіпса»

Метою тесту є визначення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку.

Обладнання. Папір і ручки.

Інструкція. Тест складається з 58 запитань (усних чи письмових). На кожне запитання потрібно дати однозначну відповідь «Так» або «Ні».

Дослідник каже: «Діти, зараз вам будуть запропоновані запитання про те, як ви себе поводитье у школі. Старайтеся відповісти щиро і правдиво. Немає правильних або неправильних, хороших або поганих відповідей. Над запитаннями довго не замислюйтесь».

На аркуші для відповідей угорі напишіть своє ім'я, прізвище і клас. Відповідаючи на запитання, записуйте його номер і відповідь «+», якщо погоджуєтесь, «-», якщо ні».

Питальник

1. Тобі важко встигати разом із класом?
2. Ти хвилюєшся, коли вчитель каже, що збирається перевірити, наскільки знаєш матеріал?
3. Тобі важко працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі інколи, що вчитель розлютився від того, що ти не знаєш уроку?
5. Траплялися випадки, коли хтось із твого класу бив або вдарив тебе?
6. Чи часто ти хочеш, щоб учитель не поспішав, пояснюючи новий матеріал, щоб ти зрозумів, про що він каже?
7. Ти дуже хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Буває так, що ти боїшся відповідати, оскільки остерегаєшся зробити помилку?
9. У тебе тремтять коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Часто твої однокласники сміються з тебе, коли ви граєте у різні ігри?
11. Трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Тебе хвилює питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Ти намагаєшся уникнути ігор, у яких роблять вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?
14. Часто тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Як часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити того, що хочеш ти?
16. Ти дуже хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Тобі важко отримувати такі оцінки, яких очікують батьки?
18. Чи боїшся часом, що тобі стане погано у класі?
19. Однокласники будуть сміятися з тебе, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?
20. Ти схожий на однокласників?
21. Хвилюєшся після виконання завдання, наскільки добре ти з ним упорався?
22. Коли працюєш у класі, чи впевнений ти у тому, що все добре запам'ятаєш?

23. Тобі іноді сниться, що не можеш відповісти на запитання учителя?
24. Правда, що більшість дітей ставляться до тебе доброзичливо?
25. Ти працюєш старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися у класі з результатами твоїх однокласників?
26. Ти часто мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе викликають відповідати?
27. Ти іноді боїшся вступати у суперечку?
28. Трапляються ситуації, коли твоє серце починає сильно битися після повідомлення учителя, що він збирається перевірити готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, хтось із твоїх друзів думає, що ти хочеш вислужитися?
30. Ти добре себе почуваєш із тими однокласниками, до яких інші діти ставляться з особливою повагою?
31. Буває, що деякі діти у класі говорять те, що тебе зачіпає?
32. Як ти гадаєш, втрачають прихильність класу ті учні, які не можуть упоратися з навчанням?
33. Тобі здається, що більшість однокласників не звертають на тебе уваги?
34. Ти часто боїшся виглядати безглуздо?
35. Ти задоволений ставленням вчителів до тебе?
36. Твоя мама допомагає в організації шкільних вечірок, як інші мами твоїх однокласників?
37. Тебе хвилює те, що думають про тебе оточуючі?
38. Сподіваєшся вчитися у майбутньому краще, ніж зараз?
39. Ти вважаєш, що одягаєшся до школи так добре, як і твої однокласники?
40. Ти часто замислюєшся, відповідаючи на уроці, що про тебе у цей час думають інші?
41. На твою думку, здібні учні мають виняткові права, яких не мають інші учні в класі?
42. Чи дратує деяких твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?
43. Ти задоволений тим, як до тебе ставляться твої однокласники?
44. Ти добре почуваєшся, коли залишаєшся наодинці з учителем?
45. Чи висміюють однокласники іноколи твою зовнішність та поведінку?
46. Ти переймаєшся своїми шкільними справами більше, ніж однокласники?

47. Якщо не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш, що розплачешся?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти іноді із тривогою про те, що буде завтра у школі?
49. Працюючи над складним завданням, іноколи відчуваєш, що абсолютно забув те, що добре знав раніше?
50. Тремтить рука, коли працюєш над завданням?
51. Ти відчуваєш, що починаєш нервувати, коли учитель каже, що збирається дати класу завдання?
52. Тебе лякає перевірка твоїх завдань у класі?
53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи боїшся ти не впоратися з ним?
54. Тобі снилося, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?
55. Коли учитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що однокласники розуміють його краще за тебе?
56. Ти тривожися по дорозі до школи, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?
57. Виконуючи завдання, чи відчуваєш, що робиш це погано?
58. Твоя рука тремтить, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед усім класом?
- Ключ до запитань: «+» — Так, «-» — Ні.*

1 -	11 +	21 -	31 -	41 +	51 -
2 -	12 -	22 +	32 -	42 -	52 -
2 -	13 -	23 -	33 -	43 +	53 -
4 -	14 -	24 +	34 -	44 +	54 -
5 -	15 -	25 +	35 +	45 -	55 -
6 -	16 -	26 -	36 +	46 -	56 -
7 -	17 -	27 -	37 -	47 -	57 -
8 -	18 -	28 -	38 +	48 -	58 -
9 -	19 -	29 -	39 +	49 -	
10 -	20 +	30 +	40 -	50 -	

Опрацювання та інтерпретація результатів

Виокремлюють запитання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Наприклад, на 58-ме запитання дитина відповіла «Так», тоді як у ключі цьому запитанню відповідає «-», тобто відповідь «Ні». Відповіді, що не збігаються з ключем, є проявами тривожності. Під час оброблення підраховують: загальну кількість розбіжностей у

тесті (понад 50% — підвищена тривожність; понад 75% — висока тривожність) та кількість збігів за кожним із 8 чинників тривожності, що виділені у тесті.

Потім аналізують загальний внутрішній емоційний стан учня, на який вказують наявні певні тривожні синдроми (фактори) та їх кількість.

Чинник	Номер запитання
1. Загальна тривожність у школі	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 S = 22
2. Переживання соціального стресу	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 S = 11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 S = 13
4. Страх самовираження	27, 31, 34, 37, 40, 45 S = 6
5. Страх ситуації перевірки знань	2, 7, 12, 16, 21, 26 S = 6
6. Страх невідповідності очікуванням оточення	3, 8, 13, 17, 22 S = 5
7. Низька фізіологічна опірність стресові	9, 14, 18, 23, 28 S = 5
8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47 S = 8

Визначають кількість розбіжностей знаків (+ + — «Так», + — — «Ні») за кожним із чинників (абсолютна розбіжність у відсотках: $\leq 50\%$; $\geq 50\%$; $\geq 75\%$). Подають ці дані у вигляді індивідуальних діаграм. З'ясовують кількість розбіжностей за кожним виміром для всього класу; абсолютне значення — $\leq 50\%$; $\geq 50\%$; $\geq 75\%$. Подають дані у вигляді діаграми. Визначають кількість учнів, які мають розбіжності за певним чинником $\leq 50\%$ і $\geq 75\%$ (для усіх чинників). Подають порівняльні результати при повторних замірах. Подають повну інформацію про кожного з учнів (за результатами тесту).

Змістова характеристика кожного синдрому (чинника).

1. Загальна тривожність у школі — загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її включення у життя школи.

2. Переживання соціального стресу — емоційний стан дитини, на фоні якого розвиваються її соціальні контакти (передусім з однолітками).

3. Фрустрація потреби у досягненні успіху — несприятливий психічний фон, що не дає змоги дитині розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату тощо.

4. Страх самовираження — негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. Страх перед перевіркою знань — негативне ставлення і переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей.

6. Страх невідповідності очікуванням оточення — орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, учинків, думок, тривога з приводу оцінок, які дають оточуючі, очікування негативного оцінювання.

7. Низька фізіологічна опірність стресові — особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність дитини пристосовуватись до ситуацій стресового характеру, що підвищує ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.

8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями — загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини у школі.

Методика «Дитячий особистісний питальник Кеттела» (8—12 років)

Тест (автори Р. Кеттел та Р. Коан) призначений для дослідження особистісних особливостей молодших школярів. Він містить 12 шкал для вимірювання ступеня вираженості рис особистості, функціональну природу яких встановлено у низці факторно-аналітичних досліджень. Інтерпретують кожну з 12 шкал питальника.

Фактор А (холодність/добррозичливість). Високі оцінки свідчать про відкриту, товариську, дружню поведінку, низькі — про відособленість, холодність і відчуженість.

Фактор В (низький/високий рівень інтелекту). Високі оцінки характеризують високий рівень абстрактно-логічного мислення, здатність встановлювати закономірності та зв'язки між поняттями; низькі — недостатній розвиток абстрактного мислення, коли дитині потрібно спиратися на конкретні поняття й предмети.

Фактор *C* (емоційна нестійкість/стабільність). Якщо переважають високі оцінки, то дитина спокійна, зрівноважена, адекватна у поведінці; низькі — примхлива, мінлива, ухиляється від труднощів, нестійка у взаєминах та інтересах.

Фактор *D* (зрівноваженість/збудливість). Шкала виявляє тенденцію до неспокою, збудження, надто сильної реакції на зовнішні подразники. Школярів, у яких за шкалою *D* високі оцінки, легко вивести з робочого стану, вони ображаються на зауваження, неспокійно сплять, бурхливо реагують на найменші невдачі. Низькі оцінки характеризують емоційну безтурботність і спокій.

Фактор *E* (шокіриність/незалежність). Дитина, яка отримала високу оцінку за шкалою, є активною, діяльною, наполегливою і впертою; низьку — підкорюється думці інших, слухняна, поступлива. У молодшому шкільному віці впертість проявляється у прагненні до домінування, лідерства під час дитячих ігор, хоча способи домінування не опановані. Тому високі оцінки за цією шкалою часто корелюють із порушеннями поведінки та дисципліни, однак за конструктивного використання прагнення до незалежності розвиток дитини відбувається гармонійно.

Фактор *F* (заклопотаність/легковажність). Висока оцінка за шкалою характеризує оптимізм, жвавість, самовпевненість; низька — розсудливість, обережність та люб'язність. Як показують дослідження, діти, які отримали високу оцінку за цією шкалою, частіше виховуються у міцних сім'ях; низьку — у неповних або нестійких.

Фактор *G* (низька/висока сумлінність). Ця шкала показує, якою мірою дитина включена у систему цінностей, характерну для дорослих. У період дитинства оцінка за цією шкалою дуже залежить від шкільного оточення.

Фактор *H* (боязкість/смівливість). За допомогою цього фактора вимірюють ступінь товарищескості дитини. Однак якщо учень із високою оцінкою за чинником *A* товариський тому, що любить знаходитись серед людей, то школяр із високою оцінкою за шкалою *H* легко і смівливо вступає у взаємини. Дитина з низькою оцінкою за шкалою *H* відчуває незручність та невпевненість, уникає спілкування, скупчення людей.

Фактор *I* (твердість/м'якосердність). Високі оцінки за шкалою свідчать про чутливість, романтичність, багату уяву; низькі — про твердість, суворість, мужність. Дослідження показують, що особистісні риси, які корелюють за шкалою *I*, мають прояв за умов виховання типу гіперопіки.

Фактор *J* (енергійність/стриманість). Школярі з високою оцінкою за цією шкалою схильні триматися осторонь, більш індивідуалістичні, критичні й вимогливі до інших, а діти з низькою оцінкою вільніше виявляють почуття, люблять спільні дії, увагу, злагоджено діють з груповими інтересами.

Фактор *N* (наївність/хитрість). Школярі старших вікових груп, які отримали за шкалою *N* високу оцінку, соціально спиритні й розважливі; низьку — наївні, сентиментальні й довірливі. У молодшому шкільному віці специфічний прояв чинника складніший. Дитина з високою оцінкою за шкалою може справляти враження такої, що знає особливості характеру близьких їй дорослих, вмів використовувати їх слабкості у власних інтересах, ніж дитина з низькою оцінкою.

Фактор *O* (самовпевненість/гордовитість). Цей чинник найбільше корелює із проявами психічних порушень. Високі оцінки за чинником *O* можуть бути наслідком неврозу, депресії або ж психічної травми.

Фактор *Q4* (розслабленість/напруженість). Висока оцінка за шкалою свідчить про збудження, метушливість, невмотивований неспокій. Низька — про спокій, млявість, повне самозадоволення.

Є два варіанти дитячого особистісного питальника Кеттела — для хлопчиків та для дівчаток. Оскільки варіанти різняться тільки закінченням, то перший сформульований як зразок для хлопчиків, а другий — для дівчаток. У разі потреби закінчення можна відповідно змінити.

Варіант 1

(зразок для хлопчиків)

1. Ти швидко виконуєш свої домашні завдання чи довго?
2. Якщо з тобою пожартували, ти трохи сердишся чи смієшся?
3. Ти думаєш, що майже все можеш зробити так, як треба, чи можеш упоратися тільки з деякими завданнями?
4. Часто припускаєшся помилок чи ні?
5. У тебе багато друзів чи навпаки?
6. Інші хлопчики уміють більше за тебе, чи ти можеш те, що й інші?
7. Ти завжди добре запам'ятовуєш імена людей, чи трапляється, що ти їх забуваєш?
8. Ти багато читаєш, чи інші діти читають більше?
9. Коли учитель обирає іншого хлопчика для роботи, яку ти хотів зробити сам, ти швидко забуваєш чи ображаєшся?

10. Ти вважаєш, що твої вигадки, пропозиції, ідеї хороші й правильні, чи ти не впевнений у цьому?
11. Яке слово буде протилежним за значенням до слова «збирати» («роздавати», «накопичувати», «берегти»)?
12. Ти зазвичай мовчазний чи багато говориш?
13. Якщо мама на тебе сердиться, ти відчуваєш, що зробив щось неправильно, чи думаєш, що це її помилка?
14. Тобі сподобалося б працювати із книгами у бібліотеці чи бути капітаном далекого плавання?
15. Яка з наступних літер відрізняється від двох інших («С», «Т» чи «У»)?
16. Ти почувашся увечері спокійно чи тобі не сидиться на місці?
17. Якщо діти розмовляють про місце, яке ти добре знаєш, ти також почнеш розповідати про нього що-небудь чи чекатимеш, коли вони закінчать?
18. Ти думаєш, що можеш стати космонавтом, чи гадаєш, що це надто складно?
19. Дано цифровий ряд: 2, 4, 8, ... Яка наступна цифра у цьому ряду (10, 16, 12)?
20. Твоя мама стверджує, що ти надто жвавий і неспокійний, чи тихий і спокійний?
21. Ти охоче слухаєш, як розповідає хтось із дітей, чи тобі більше подобається розповідати самому?
22. У вільний час ти почитав би книгу чи погрався б з м'ячем?
23. У групі слів: «холодний», «гарячий», «мокрый», «теплий» одне не підходить за змістом до інших. Назви його.
24. Ти завжди обережний у своїх рухах, коли бігаєш, чи буває, що зачіпаєш предмети?
25. Тривожишся, що можуть покарати, чи тебе це ніколи не хвилює?
26. Тобі більш сподобалося б будувати будинки чи бути льотчиком, коли станеш дорослим?
27. Коли Миколі було стільки ж років, як Наталці зараз, Ганна була старша за нього. Хто наймолодший (Микола, Ганна чи Наталка)?
28. Учитель часто робить тобі зауваження на уроці чи вважає, що ти поводишся добре?
29. Коли твої друзі сперечаються про щось, ти втручаєшся у їхню суперечку чи мовчиш?
30. Ти можеш займатися, коли інші в класі розмовляють, сміються, чи тобі потрібна тиша?
31. Ти слухаєш по телевізору «Новини» чи йдеш гратися, коли вони починаються?

32. Тебе ображають дорослі, чи вони тебе добре розуміють?
33. Ти спокійно переходиш вулицю із великим скупченням транспорту чи трохи хвилюєшся?
34. З тобою трапляються великі неприємності чи дрібні, незначні?
35. Якщо ти знаєш відповідь на запитання, то одразу піднімаєш руку чи очікуєш, коли тебе викличуть, не піднімаючи руки?
36. Коли у класі з'являється новий учень, ти з ним знайомишся так само швидко, як і решта дітей, чи тобі потрібно більше часу?
37. Ти охоче став би водієм якогось транспорту (автобуса, тролейбуса, таксі) чи краще лікарем?
38. Ти часто засмучуєшся, коли щось не збувається, чи рідко?
39. Коли хтось із дітей просить допомогти під час контрольної роботи, якщо не бачить учитель, ти допомагаєш чи кажеш, щоб він сам усе розв'язував?
40. У твоїй присутності дорослі зазвичай розмовляють між собою, чи вони слухають тебе?
41. Якщо ти слухаєш безрадісну історію, сльози можуть підступити, чи такого ніколи не трапляється?
42. Більшість твоїх планів тобі вдається здійснити, чи інколи трапляється не так, як ти гадав?
43. Коли мама кличе тебе додому, ти продовжуєш гратися ще трохи чи одразу ж ідеш?
44. Ти можеш вільно розповідати у класі щось чи лякаєшся, ніяковієш?
45. Тобі сподобалося б залишатися з маленькими дітьми чи ні?
46. Бувають ситуації, коли тобі самотньо й сумно, чи такого з тобою ніколи не трапляється?
47. Уроки вдома ти робиш у різний час чи в один і той самий?
48. Тобі добре живеться чи не дуже?
49. З більшим задоволенням ти поїдеш за місто помилуватися красивою природою чи на виставку сучасних машин?
50. Коли тобі роблять зауваження, сварять, ти зберігаєш спокій і хороший настрій чи сильно переживаєш?
51. Тобі більше сподобалося б працювати на кондитерській фабриці чи бути учителем?
52. Коли діти у класі шумлять, ти завжди сидиш тихо чи теж галасуєш разом з усіма?

53. Якщо тебе штовхають у автобусі, ти вважаєш, що нічого особливого не сталося, чи тебе це сердить?
54. Тобі доводилося робити щось таке, чого не слід було робити, чи такого з тобою не траплялося?
55. Ти віддаєш перевагу друзям, які люблять попустувати, побігати, погратися, чи тобі подобаються серйозні?
56. Ти відчуваєш занепокоєння, роздратування, коли доводиться сидіти тихо й чекати, поки щось почнеться, чи довго очікувати тобі неважко?
57. Ти охоче зараз ходив би до школи чи поїхав би мандрувати на автомобілі?
58. Іноді буває, що ти сердитий на всіх, чи ти завжди всіма задоволений?
59. Який учитель тобі більше подобається: м'який, поблажливий чи строгий?
60. Удома ти їси все, що тобі пропонують, чи протестуєш, коли дають їжу, яку ти не любиш?

Варіант 2

(зразок для дівчаток)

1. До тебе добре ставляться усі чи тільки деякі люди?
2. Коли ти прокидаєшся вранці, то почувашся сонно і мляво, чи тобі одразу хочеться повеселитися?
3. Ти закінчуєш свою роботу скоріше за інших, чи тобі потрібно трохи більше часу?
4. Ти буваєш іноді невпевнена в собі, чи, навпаки, завжди впевнена?
5. Ти завжди радієш, коли бачиш своїх шкільних друзів, чи іноді тобі не хочеться нікого бачити?
6. Говорить тобі мама, що ти некваплива, чи ти робиш усе швидко?
7. Іншим дітям подобається те, що ти пропонуєш, чи не завжди?
8. У школі ти виконуєш усе саме так, як вимагають учителі, чи твої однокласники виконують вимоги точніше?
9. Ти гадаєш, що діти намагаються тебе перехитрити чи ставляться до тебе дружньо?
10. Ти усе робиш завжди добре, чи бувають дні, коли в тебе нічого не виходить?
11. Найбільше спільного з «льодом», «парою», «снігом» має «вода», «буря» чи «зима»?
12. Ти сидиш під час уроку спокійно чи любиш покрутитися?
13. Ти сперечаєшся іноді зі своєю мамою чи побоюєшся її?

14. Тобі більше подобається кататися на лижах у парку, в лісі чи з високих пагорбів?
15. «Ходити» стосується слова «бігати», як «повільно» слова «верхи», «поповзом», «швидко»?
16. Ти вважаєш, що завжди звичлива, чи буваєш набридливою?
17. Чи говорять, що з тобою важко домовитися (ти любиш наполягати на своєму), чи з тобою легко мати справу?
18. Ти мінялася з кимось із дітей своїм шкільним приладдям (олівцем, лінійкою, ручкою), чи ти цього ніколи не робила?
19. Яка наступна цифра у цифровому ряду 7, 5, 3 (2, 1, 9)?
20. Ти іноді хочеш бути неслухняною, чи у тебе ніколи не виникає такого бажання?
21. Твоя мама усе робить краще за тебе, чи твоя пропозиція часто буває кращою?
22. Якби ти мала можливість стати дикою твариною, хотіла б бути швидким конем чи тигрицею?
23. У групі слів: «деякі», «усі», «часто», «ніхто» одне слово не підходить до інших. Яке? («часто», «ніхто» чи «усі»)
24. Коли тобі повідомляють приємну новину, ти радієш спокійно, чи тобі хочеться скакати від радощів?
25. Якщо хтось ставиться до тебе не дуже добре, ти пробачаєш йому це, чи ставишся до нього так само?
26. Що тобі найбільше сподобалося б у басейні: плавати чи стрибати з вишки?
27. Вовчик молодший за Петрика, Сергійко молодший за Вовчика. Хто найстарший (Сергійко, Вовчик чи Петрик)?
28. Учитель іноді говорить, що ти недостатньо уважна й робиш виправлення у зошиті, чи він цього майже ніколи не каже?
29. У суперечках ти завжди намагася довести те, що ти хочеш, чи спокійно можеш поступитися?
30. Ти охочіше послухала б розповідь про війну чи про життя тварин?
31. Ти завжди допомагаєш новим учням, що прийшли до вас у клас, чи зазвичай це роблять інші?
32. Ти довго пам'ятаєш про власні неприємності чи швидко про них забуваєш?
33. Тобі більше сподобалося б добре шити одяг чи бути балериною?
34. Якщо мама тебе сварить, ти засмучуєшся, чи настрий у тебе майже не псується?

35. Ти завжди збираєш портфель увечері, чи буває, що робиш це вранці?
36. Учитель тебе хвалить чи говорить про тебе мало?
37. Ти можеш торкнутися павука, чи він тобі неприємний?
38. Ти часто ображаєшся, чи це трапляється рідко?
39. Коли батьки говорять, що тобі час спати, одразу ідеш до ліжка чи ще трохи продовжуєш займатися своєю справою?
40. Тебе бешкетить, коли доводиться розмовляти з незнайомою людиною, чи ні?
41. Ти скоріше стала б художницею чи хорошим перукарем?
42. Тобі все вдається чи трапляються невдачі?
43. Якщо ти не зрозуміла умови задачі, то звертаєшся до когось з учнів чи до вчителя?
44. Ти можеш розповісти смішні історії так, щоб усі сміялися, чи вважаєш, що це не дуже легко?
45. Після уроку тобі хочеться певний час побути біля вчителя чи одразу ж вийти у коридор?
46. Іноді ти сидиш без діла і почувашся погано, чи такого з тобою не трапляється?
47. Дорогою зі школи зупиняєшся погратися чи одразу ідеш додому?
48. Твої батьки завжди вислуховують тебе, чи вони часто дуже зайняті?
49. Коли ти не можеш вийти з дому, тобі сумно чи байдуше?
50. У тебе мало труднощів чи багато?
51. У вільний час ти пішла б у кіно чи садкала б квіти й дерева у дворі?
52. Ти охочіше розповіла б мамі про свої шкільні справи чи про прогулянку, екскурсію?
53. Якщо друзі беруть твої речі без дозволу, ти вважаєш, що у цьому нема нічого особливого чи сердитися на них?
54. При несподіваному звуці ти здригаєшся чи просто озирашся?
55. Тобі більше подобається, коли ви з дівчатами розповідаєте щось чи граєтеся з ними?
56. Ти підвищуєш голос, коли схвильована, чи розмовляєш спокійно?
57. Ти охочіше б пішла на урок чи подивилася виступ фігуристів?
58. Якщо слухаєш радіо або дивишся телевизор, тобі заважають сторонні розмови чи ти їх не помічаєш?

59. Тобі буває важко у школі чи там завжди легко?
60. Якщо тебе вдома чимось розсердили, ти спокійно виходиш із кімнати чи, покидаючи її, грюкаєш дверима?

Оцінювання результатів

Опрацювання результатів виконують за допомогою ключа. Потім підраховують результати за кожним із чинників у першому варіанті. Після цього проводять другий варіант із тією ж дитиною в інший день, а результати знову опрацьовують, використовуючи ключ.

Загальні висновки стосовно ступеня виразності кожного з чинників роблять після підсумовування результатів за кожним із чинників в обох варіантах.

Отримані результати зіставляють із стеновими нормами, що наведені у спеціальних вікових таблицях. Стенові оцінки, що містяться у проміжку від 4 до 7, характеризують середню виразність чинника; 8—10 — високу; 1—3 — низьку.

Ключ до питальника Кеттела

Варіант 1 (до варіанта 2 ключ аналогічний)

1 + - A	16 - + D	31 + - G	46 + - O
2 - + A	17 + - E	32 - + H	47 - + G
3 + - C	18 + - F	33 - + I	48 + - H
4 - + C	19 - + - B	34 + - O	49 + - I
5 + - A	20 + - D	35 + - G	50 - + Q
6 - + C	21 - + H	36 + - H	51 - + Q3
7 + - A	22 - + F	37 - + I	52 + - Q3
8 + - C	23 + - B	38 + - O	53 - + Q4
9 - + A	24 - + D	39 + - G	54 + - Q4
10 + - C	25 - + E	40 - + H	55 - + Q3
10 + - - B	26 - + F	41 + - I	56 + - Q4
12 - + D	27 - - + B	42 - + O	57 + - Q3
13 + - E	28 + - D	43 - + G	58 + - Q4
14 - + F	29 + - E	44 + - H	59 - + Q3
15 - + B	30 + - F	45 + - I	60 - + Q4

Нормативні показники для школярів 8—12 років

1. Стенові норми: хлопчики 8—10 років ($n = 142$)

Чинники	Стени												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X	σ	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
A	0	1-2	3	4	5	6	7	8	9	10	6,3	2,2	

Закінчення таблиці

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<i>B</i>	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	5,6	1,8
<i>C</i>	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10	5,4	2,2
<i>D</i>	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10	5,3	2,4
<i>E</i>	0	-	1	2	3	4	5	6	7-8	9-10	4,2	2,1
<i>F</i>	0-1	2	3	4	5	6	7	-	8	9-10	6,4	1,8
<i>G</i>	0	1	2	3-4	5	6	7	8	9	10	6,0	2,2
<i>H</i>	0-2	3	4	5	6	7	8	-	9	10	6,1	2,2
<i>I</i>	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	3,8	1,9
<i>O</i>	-	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9-10	3,4	2,1
Q5	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10	5,1	2,2
Q4	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	4,5	2,2

2. Стенові норми: дівчатка 8—10 років ($n = 152$)

Чис- ники	Стени											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X	σ
<i>A</i>	0-1	2-3	4	5	6	7	8	9	-	10	7,0	1,9
<i>B</i>	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	5,9	1,9
<i>C</i>	0	1	2	3-4	5	6	7	8	9	10	5,9	2,2
<i>D</i>	-	0	1	2	3	4	5-6	7-8	9	10	3,8	2,4
<i>E</i>	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	3,1	1,9
<i>F</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	4,0	2,0
<i>G</i>	0-1	2	3-4	5	6	7	8	-	9	10	7,2	2,1
<i>H</i>	0-1	2-3	4	5	6	7	8	-	9	10	2,1	6,5
<i>I</i>	0-1	2	3-4	5	6	7	8	9	-	10	7,0	1,8
<i>O</i>	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	3,7	2,1
Q5	0-1	2	3-4	5	6	7	8	9	-	10	6,9	2,1
Q4	-	0	1	2	3	4	5	6-7	8	9-10	3,8	2,2

3. Стенові норми: хлопчики 11—12 років ($n = 141$)

Чис- ники	Стени											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X	σ
<i>A</i>	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10	5,6	2,5
<i>B</i>	0-2	3	4	5	6	7	8	9	-	10	6,9	1,8
<i>C</i>	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10	5,2	2,5
<i>D</i>	0	1	2-3	4	5	6	7	8	9	10	5,6	2,4
<i>E</i>	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	5,6	2,1
<i>F</i>	0-1	2-3	4	5	6	7	8	9	-	10	6,6	2,0
<i>G</i>	0	1	-	2	3	4	5	5-7	8	9	4,2	2,1
<i>H</i>	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	5,8	2,3
<i>I</i>	0	-	1	2	3	4	5	6	7	8	3,4	1,9
<i>O</i>	-	0	1	2	3	4	5-6	7	8	9	3,9	2,5
Q5	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8	3,6	2,1
Q4	0	1	2	3-4	5	6	7	8	9	10	6,0	2,4

4. Стенові норми: дівчатка 11—12 років ($n = 135$)

Чисни- ки	Стени											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X	σ
<i>A</i>	0-2	3	4	5	6	7	8	9	-	10	6,3	2,2
<i>B</i>	0-3	3	4	5	6	7	8	9	-	10	7,3	1,8
<i>C</i>	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10	5,2	2,6
<i>D</i>	0	1	2	3-4	5	6	7	8	9	10	5,1	2,5
<i>E</i>	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	5,0	2,1
<i>F</i>	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	4,8	2,1
<i>G</i>	0	1	2	3	4	5	6-7	8	9	10	5,2	2,2
<i>H</i>	0-1	2	3	4	5-6	7	8	9	-	10	6,3	2,2
<i>I</i>	0-2	3	-	4	5	6	7	8	9	10	6,3	1,8
<i>O</i>	0	1	2	3	4	5	6-7	8	9	10	4,4	1,9
Q5	0	1	2	3	4	5	6-7	8	9	10	4,8	2,4
Q4	0	1	2-3	4	5	6	7	8	9	10	5,8	2,5

Методика «Три оцінки» (А. Ліпкіна)

Методика призначена для з'ясування рівня самооцінки, рівня домагань та оцінної позиції учня.

Інструкція. Учні пропонують виконати будь-яке навчальне завдання у письмовій формі. Психолог разом з учителем оцінюють роботу учнів трьома оцінками: адекватна, завищена та занижена. Перед тим як роздати зошити учням, кажуть: «Трое вчителів із різних шкіл перевіряли ваші роботи. Кожен склав власну думку про виконане завдання, а тому вони поставили різні оцінки. Обведи кружечком ту оцінку, з якою ти згодний».

Потім в індивідуальній бесіді з учнями з'ясовуються відповіді на такі запитання:

1. Яким учнем ти себе вважаєш: середнім, слабким чи сильним?

2. Які оцінки тебе радують, які засмучують?

3. Твоя робота заслуговує оцінки «9», а вчителька поставила тобі оцінку «12». Ти зрадієш чи це тебе засмутить?

Рівень самооцінки школярів визначається на основі одержаних даних за такими показниками:

— збіг або розбіжність самооцінки з адекватною оцінкою учителя;

— характер аргументації самооцінки:

а) аргументація, яка спрямована на якість виконаної роботи;

б) будь-яка інша аргументація;

в) стійкість або нестійкість самооцінки, висновок про яку роблять за мірою збігу характеру оцінки, яку поставив собі сам учень, і відповідей на запитання.

Рівень домагань виявляють у прогностичній самооцінці, яка стосується ще неодержаного результату. Для з'ясування прогностичної самооцінки можна застосувати таку методику. Учні, які мають різний рівень успішності, дають по чергово три завдання: одне — з рідної мови, друге — з математики (обидва на основі вивченого та зрозумілого матеріалу), третє — не навчальне, наприклад складання орнаменту за зразком. Учні пропонують ознайомитися із завданням й відповісти на запитання, чи зможуть вони виконати завдання, на яку оцінку й чому. Потім діти повинні відповісти на те саме запитання стосовно трьох різних за успішністю однокласників.

Для виявлення оцінної позиції учня, аналізують такі дані:

1) рівень прогностичної самооцінки у різних за успішністю школярів (адекватна, завищена, занижена);

2) особливості прогностичної оцінки учнів, які мають різний рівень успішності;

3) особливості аргументацій оцінної діяльності, її спрямованість на оцінювання здатності учнів до навчальної діяльності або на якість особистості;

4) поширення оцінної діяльності під час виконання навчальних завдань на ненавчальні ситуації.

Методика комплексного вивчення самооцінки й ціннісних орієнтацій (6—9 років)

Метод дає змогу дослідити самооцінку та ціннісні орієнтації школяра.

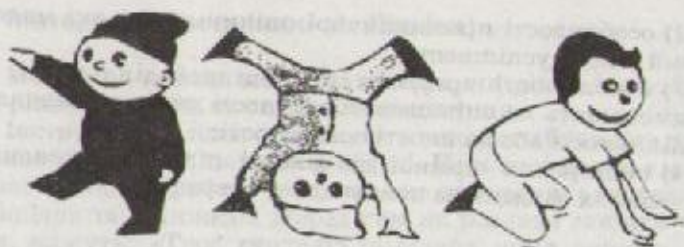
Обладнання. Картка зі схематичним зображенням трьох постатей дітей і сім карток із надрукованими на них ціннісними характеристиками.

Інструкція. Перед дитиною кладуть картку із зображенням постатей, а під нею — першу картку з визначеннями: «Ось три дуже схожі хлопчики (дівчинки). Цей хлопчик розумний, цей сильний, цей — здоровий. В усьому іншому вони нічим не відрізняються. Ким із цих хлопчиків ти хотів би бути?» Відповідь дитини кодується в таблиці, навпроти вибраної якості під оцінкою «2 бали» ставиться хрестик.

Наступне запитання: «А з тих хлопчиків, хто залишився, ким би ти хотів більше бути?». Відповідь фіксують у таблиці, навпроти названої якості під оцінкою «1 бал» ставлять хрестик. Якість, що залишилася, не оцінюють.

Після цього дитині кажуть: «А тепер уяви, що один із цих хлопчиків справді ти. Хто це може бути? Хто з них насправді найбільше схожий на тебе?». Відповідь заносять у праву частину протоколу («Самооцінка») й оцінюють так само, як попередні: першу названу якість — хрестиком під графою «2 бали», другу — хрестиком під графою «1 бал».

Описану процедуру повторюють з усіма сімома картками. Відповіді на перші два запитання заносять у ліву частину розділу «Ціннісні орієнтації» таблиці. Відповіді на наступні два запитання заносять у праву частину розділу «Самооцінка» таблиці. Потім підраховують відносну вагу кожної характеристики у правій та лівій частинах протоколу. У разі збігу значення двох або більше характеристик проводиться додаткове їх зіставлення між собою за тією ж схемою, щоб можна було їх рангувати за переважанням.



Розумний	Сильний	Здоровий
Сильний	Веселий	Добре вчиться
Акуратний	Здоровий	Веселий
Добре вчиться	Розумний	Акуратний
Красивий	Акуратний	Сильний
Здоровий	Добре вчиться	Красивий
Веселий	Красивий	Акуратний

Картки до методики комплексного вивчення самооцінки та ціннісних орієнтацій

Шкала до методики комплексного вивчення самооцінки та ціннісних орієнтацій

Ціннісна характеристика	Ціннісні орієнтації				Самооцінка				Примітка
	2 бали	1 бал	Сума	Місце	2 бали	1 бал	Сума	Місце	
Акуратний									
Веселий									
Здоровий									
Красивий									
Сильний									
Розумний									
Добре вчиться									

Оцінювання результатів

Оцінювання диференційованості системи цінностей. Чим вищий ступінь диференціації (різниця між «вагою» найбільш та найменш значущих цінностей), тим краща адаптованість та соціалізованість дитини: 5 і більше балів — високий ступінь; 4 бали — середній; 3 і менше балів — низький.

Ступінь невідповідності самооцінки ціннісним орієнтаціям. Його визначають через зіставлення рейтингових місць самооцінки та ціннісно орієнтацій. Збіжність або ж близьке розміщення (різниця 1—2 місця) свідчать про емоційний комфорт, який суб'єктивно відчуває дитина, і навпаки, відповідність найзначущіших для дитини цінностей низькій самооцінці за цими характеристиками свідчить про емоційний дискомфорт.

Методики діагностування підлітків, юнаків та дорослих людей

Методика «Закінчи речення» (для учнів 5—6 класів)

Метою методики є виявлення ступеня розвитку в учнів таких якостей, як самокритичність, колективізм, самостійність, справедливість, принциповість, чесність.

Учні пропонують послухати речення (коротке оповідання) і швидко закінчити його.

1. Якщо я знаю, що вчинив неправильно, то...
2. Коли я відчуваю труднощі при прийнятті певного рішення, то...
3. Обираючи між цікавим, але необов'язковим, і необхідним, але нудним заняттям, я переважно...
4. Коли у моєї присутності ображають людину, я...
5. Коли брехня стає єдиним засобом збереження добро-го ставлення до мене, я...
6. Якби я був на місці вчителя, то я...

Оповідання

1. У шкільній їдальні черговий учень зненацька впустив шматок хліба в каструлю з молоком, нікому про це не

сказавши. Один із однокласників бачив, що трапилося, але так само ні з ким не поділився. Молоко скисло, і вся школа залишилася без сніданку.

Я вважаю, що...

2. На традиційній зустрічі з колишніми випускниками школи мав виступати вокально-інструментальний ансамбль старшокласників, який підготував спеціальну програму. Однак соліст ансамблю, без якого виступ відбувся не міг, того вечора повинен був брати участь у відбіркових змаганнях з боксу. Участь у змаганнях для хлопця була надзвичайно важливою, оскільки надавала йому можливість увійти до складу збірної юнацької команди міста.

Довелося...

Оброблення отриманих даних полягає у якісному аналізі моральних суджень учнів.

Методика «Моя самооцінка»

Методика спрямована на заохочення учнів до здійснення самооцінки власних якостей, усвідомлення їх значення для підлітка.

Спочатку учням пропонується прочитати слова, що характеризують якості особистості: охайність, безтурботність, вдумливість, сприйнятливність, заздрість, сором'язливість, злопам'ятність, цирість, вишуканість, поміркованість, легковажність, повільність, мрійливість, мстивість, наполегливість, ніжність, невимушеність, нервовість, нерішучість, нестриманість, образливість, обережність, педантичність, підозрілість, принциповість, презирливість, розв'язність, рухливість, розсудливість, рішучість, стриманість, співпереживання, терплячість, боягузливість, завзятість, поступливість, чуйність, ентузіазм.

Після того як учні прочитають ці якості, їм можна запропонувати скласти два стовпчики по 10—15 слів у кожному. У перший стовпчик, розміщений на папері ліворуч, учні вписують ті слова, які, на їх думку, характеризують їхній ідеал. Праворуч записують перелік якостей, що описують «антиідеал учня».

Коли слова будуть записані в обох стовпчиках, учням рекомендують із першого (позитивного) і другого (негативного) дібрати ті, які характеризують їхні якості.

Вибір якостей учні здійснюють за наявності чи відсутності певних рис характеру незалежно від ступеня вираженості.

Оцінювання результатів і висновки

Кількість обраних позитивних рис поділяють на кількість слів, що містяться у стовпчику ідеалу. Якщо результат наближається до одиниці, підліток себе переоцінює. Результат, наближений до нуля, свідчить про недооцінку і підвищену самокритичність. Результат, наближений до 0,5, свідчить про нормальну (адекватну) самооцінку, критичне самосприйняття. У такий спосіб роблять висновки, що ґрунтуються на порівнянні негативних якостей у стовпчику «антиідеал». Якщо його результат наближається до нуля, то самооцінка завищена; до одиниці — занижена; до 0,5 — адекватна (нормальна, об'єктивна).

Для перевірки індивідуальних особливостей старшокласників можна скористатися таблицею. Діагност звертається до учнів: «У стовпчиках таблиці ліворуч і праворуч описано поведінку двох різних людей. До кого з них ви більше подібні?».

Потрібно уважно прочитати спочатку речення ліворуч, потім — праворуч, посередині аркуша у відповідній графі позначити «пташкою», наскільки подібні якості до якостей першої чи другої людини. Якщо є подібність з людиною, якості якої описано ліворуч, то «пташку» треба поставити в одній із двох граф з лівого боку. У разі подібності з людиною, якості якої вказано у правому стовпчику, позначку слід робити ближче до правого стовпчика. Якщо якості обох людей виявляються однаковою мірою, «пташку» ставлять посередині (подібність із першим і з другим типом).

Варіанти відповідей:

- дуже подібний;
- в основному подібний;
- подібний до першого й другого;
- в основному подібний;
- дуже подібний.

1	2
Завжди веселий настрої, багато посміхається і завеселяє інших	Часто вважає себе нещасним, рідко посміхається, мало жартує
Перебуваючи в центрі уваги, відчуває себе вдоволено	Перебуваючи у центрі уваги, відчуває себе незручно (дискомфортно), соромиться
Настрої часто змінюються, людину легко можна вивести з рівноваги	Звичайно настрої рівні, людину важко вивести з рівноваги

Закінчення таблиці

1	2
Швидкий, різкий, рухливий у рухах і жестах, поспішає, коли говорить	Рухи, жести, мова уповільнені, стримані, голос тихий
Швидко забуває про невдачі й береться за роботу	При невдачах дуже довго переймається, хвилюється, не може взятися за справу
Легко знайомиться, в людях бачить друзів, товаришів	З людьми сходиться важко, друзів небагато
У людини чимало планів і задумок: нічого, що одні виконуються, а інші — ні	Довго розв'язує одне завдання, намагається довести справу до кінця
Постійно прагне бути з кимось, відчуває себе погано, коли залишається наодинці	Не шукає зустрічей з людьми, наодинці буває краще
Хоче, щоб усі його радощі або біди були сприйняті іншими людьми	Усі свої почуття прагне пережити наодинці
Коли отримує зауваження, то поводить себе галасливо, вступаючи в суперечку, виправдовується	Вислуховує зауваження зовні спокійно, намагається не сваритися
Після виконання важкого завдання може швидко братися за інше	Швидко втомлюється й довго відчуває себе втомленим
Швидко забуває образи та нещастя	Довго не може отямитися після перенесених неприємностей
Любить підсміюватися з друзів, часто не замислюючись, що буде потім	Рідко жартує і часто ображається на жарти
Любить одразу приступати до справи, не замислюючись, що буде потім	Любить все продумати заздалегідь, ретельно спланувати, розрахувати
Швидко знаходить вихід з важкого становища	Довго роздумує, обмірковує, хвилюється, перш ніж прийняти рішення
Постійно чекає новин, людині не по собі, коли мовчить радіо, не працює телевізор, коли небагатослівні друзі	Чим менше новин, тим краще: можна над чим-небудь поміркувати

Потрібно підрахувати «пташки» ліворуч і праворуч, щоб з'ясувати, які якості переважають. Психолог може не використовувати методи анкетування, а поставити нескладні питання щодо самоаналізу особистості учням (необхідне підкресли).

1. Можеш ти володіти собою? (Так, ні, буває по-різному).

2. Можеш ти підкорятися іншим? (Так, ні, буває по-різному).

3. Маєш досвід прийняття самостійних рішень? (Так, ні, буває по-різному).

4. Завжди виявляєш готовність до активних дій? (Так, ні, буває по-різному).

Надалі за умови, що немає відхилень у відповідях учнів, психолог може використати такий прийом, як поради щодо самовиховання.

Поради

«Коли берешся за будь-яку справу, подумай, який результат повинен отримати». «Записуй згідно з важливістю термінові справи, які ти маєш виконати протягом тижня, дня».

5. Починай справу сміливо і не відступай, поки її не виконаєш. Якщо в кінці тижня або дня залишаються невиконаними один чи два запланованих тобою пункти, перепиши їх у план на наступний тиждень (день).

6. Дотримуйся правила обов'язково аналізувати, чому саме ти не виконав той чи інший пункт. Намагайся сам усунути причини невиконання. Спочатку буде важко, але з часом ти зрозумієш, що головне — це правильно оцінювати свої сили і не гаяти марно часу.

7. Приступай до виконання запланованого одразу, не зволікаючи.

8. Навчися долати слабкості, відповідати коротко, але твердо — «ні», без жодних попусків.

9. Навчися собі наказувати й виконувати, розраховуючи власні сили, ставити реальні завдання.

10. Спробуй проаналізувати, на що ти переважно витрачаєш свій вільний час.

11. Твій організм здатний до тривалих навантажень, але, щоб уникнути втоми, змінюй види діяльності протягом дня.

12. Виконуючи будь-яке завдання, навчися уважно слухати вказівки дорослих, користуйся нотатками, щоб все запам'ятати і зберегти час.

Методика ДДО (для 7–11 класів)

Інструкція для учнів. На вибір учням пропонують 20 пар варіантів роботи. З кожної пари слід обов'язково дібрати один правильний варіант. Навіть якщо не подобаються обидва варіанти, треба вибрати один з них.

Після закінчення роботи з анкетною учні під керівництвом дорослого підраховують свої відповіді в «Аркуші відповідей». Психолог пояснює їм, що номери та літерні позначки у клітинках «Аркуш відповідей» відповідають номерам і позначкам питань анкети. Відповіді на питання здійснюють у такий спосіб: ставлять плюс («так») або мінус («ні») у відповідній клітинці «Аркуша відповідей». Відповідати треба, не пропускаючи питань.

Якщо немає бланків, психолог читає варіанти відповідей по парах, а учні ставлять номер варіанта і літеру, яку обрано, на своєму аркуші паперу.

Оцінювання отриманих результатів

Учні підраховують кількість «плюсів» (+) за кожним з п'яти вертикальних рядків і проставляють відповідні суми «плюсів» нижче кожного з п'яти рядків.

Запитання добирають у такий спосіб: у першому вертикальному рядку вони належать до професій типу «людина — природа» (умовне позначення — П); у другому — «людина — техніка» — Т; у третьому — «людина — людина» — Л; у четвертому — «людина — знакова система» — З і в п'ятому — «людина — художній образ» — Х.

Максимальні суми «плюсів» (7, 6, 5) у позначених літерах П, Т, Л, З, Х (вертикальних рядках) свідчать про наявність інтересів, а, можливо, й нахилів учнів до певних видів професійної діяльності.

Анкета ДДО

Після навчання діти можуть виконувати роботу. Серед запропонованих варіантів треба вибрати один, який найбільше підходить.

- 1 а. Доглядати за тваринами.
- 1 б. Обслуговувати машини, прилади (стежити, регулювати).
- 2 а. Допомогати хворим людям.
- 2 б. Складати таблиці, схеми, програми для обчислювальних машин.

3 а. Стежити за якістю книжкових ілюстрацій, плакатів, художніх карток, грамплатівок.

3 б. Стежити за станом розвитку рослин.

4 а. Обробляти матеріали (дерево, тканину, метал, пластмасу тощо).

4 б. Доводити товари до споживача (рекламувати, продавати).

5 а. Обговорювати науково-популярні книжки, статті.

5 б. Обговорювати художні книжки (або п'єси, концерти).

6 а. Вирощувати молодняк (тварин будь-якої породи).

6 б. Тренувати товаришів (або молодших) у виконанні будь-яких дій (трудових, навчальних, спортивних).

7 а. Копіювати малюнки, зображення (або налаштовувати музичні інструменти).

7 б. Керувати будь-яким вантажним засобом (підйомним краном, трактором, тепловозом тощо).

8 а. Повідомляти, роз'яснювати потрібні відомості (у довідковому бюро, під час екскурсій тощо).

8 б. Художньо оформлювати виставки, вітрини (чи брати участь у підготовці п'єс, концертів).

9 а. Ремонтувати речі, вироби (одяг, техніку, житло).

9 б. Шукати і виправляти помилки у тексті (таблицях, малюнках).

10 а. Лікувати тварин.

10 б. Виконувати обчислення, розрахунки.

11 а. Виводити нові сорти рослин.

11 б. Конструювати, проектувати нові види промислових виробів (продукти харчування тощо).

12 а. Розбиратись у суперечках, сварках між людьми, переконувати, роз'яснювати, заохочувати.

12 б. Розбиратися у кресленнях, схемах, таблицях, приводити їх до ладу.

13 а. Спостерігати, вивчати роботу гуртків художньої самодіяльності.

13 б. Спостерігати, вивчати життя мікробів.

14 а. Обслуговувати, налагоджувати медичні прилади, апарати.

14 б. Надавати людям медичну допомогу при пораненнях, ударах, опіках.

15 а. Складати точні описи-звіти про явища, події, що спостерігаються, вимірювані об'єкти та ін.

15 б. Художньо описувати, зображувати події (що спостерігаються або уявляються).

16 а. Робити лабораторні аналізи.

16 б. Приймати, оглядати хворих, вести розмову з ними, призначати лікування.

17 а. Фарбувати або розписувати стіни приміщень, поверхонь виробів.

17 б. Здійснювати монтаж будівалі або збирати машини, прилади.

18 а. Організовувати культпоходи учнів (до театрів, музеїв), екскурсії, туристичні поїздки тощо.

18 б. Грати на сцені, брати участь у концертах.

19 а. Виготовляти за кресленнями деталі, вироби (машини, одяг), зводити споруди.

19 б. Креслити, копіювати креслення, карти.

20 а. Боротися з хворобами рослин, із шкідниками лісу, саду.

20 б. Працювати на клавішних машинах (друкарських, телетайпі, набірній машині тощо).

Аркуш відповідей ДДО

П	Т	Л	З	Х
1а	1б	2а	2б	3а
3б	4а	4б	5а	5б
6а	-	6б	-	7а
-	7б	8а	-	8б
-	9а	-	9б	-
10а	-	-	10б	-
11а	11б	12а	12б	13а
13б	14а	14б	15а	15б
16а	-	16б	-	17а
-	17б	18а	-	18б
-	19а	-	19б	-
20а	-	-	20б	-

Визначення рівня особистісної тривожності за Спілбергом (9—11 класи)

Тривожність визначає індивідуальну чутливість людини до різних стресових ситуацій. Як риса особистості тривожність певною мірою характеризує схильність людини до переживання, страху. Тривожність вимірюють і як стан.

Оцінювання результатів

Особистісна шкала Спілберга включає 20 запитань. Кількість балів підраховують у такий спосіб: з суми відпо-

відей на запитання 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20 віднімають суму відповідей на запитання 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19. До отриманої різниці додають число 35. Сумарний показник за шкалою Спілберга свідчить: до 30 балів — низький, від 30 до 45 — середній, понад 45 балів — високий рівень тривожності.

Шкала самооцінки

Учням пропонують уважно прочитати кожне з поданих у тексті речень і обвести кружечком відповідну цифру праворуч залежно від того, як зазвичай відчуває себе учень. Над питанням рекомендують довго не замислюватися, оскільки правильних чи неправильних відповідей не буває.

Нерідко висока думка учня про себе, свої можливості не збігається з думкою вчителя, класного керівника. У такому разі педагог, відчуваючи труднощі при налагодженні довірливих взаємин із вихованцем, може скористатися тестом оцінювання рівня домагань.

№ п/п	Речення	Майже ніколи	Іноді	Часто	Майже завжди
		3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1.	Я відчуваю задоволення	1	2	3	4
2.	Я швидко втомлююся	1	2	3	4
3.	Я легко можу заплакати	1	2	3	4
4.	Я хотів би бути таким щасливим, як і інші	1	2	3	4
5.	Буває, що я програю через те, що недостатньо швидко приймаю рішення	1	2	3	4
6.	Я відчуваю себе бадьорим	1	2	3	4
7.	Я спокійний, розсудливий і зібраний	1	2	3	4
8.	Очікування труднощів дуже тривожить мене	1	2	3	4
9.	Я занадто переживаю через дрібниці	1	2	3	4
10.	Я цілком щасливий	1	2	3	4
11.	Я беру все надто близько до серця	1	2	3	4
12.	Мені не вистачає впевненості в собі	1	2	3	4
13.	Я відчуваю себе в небезпеці	1	2	3	4
14.	Я намагаюся уникнути критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4

Закінчення таблиці

1	2	3	4	5	6
15.	У мене буває хандра	1	2	3	4
16.	Я буваю задоволеним	1	2	3	4
17.	Різні пустощі відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
18.	Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути	1	2	3	4
19.	Я врівноважена людина	1	2	3	4
20.	Мене охоплює сильне хвилювання, коли я думаю про свої справи й турботи	1	2	3	4

Проективна методика для визначення причин зниження мотивації до навчання «Продовж казку» (модифікація Л. Кондратенко на основі ідеї Л. Дюсс)

Дитині пропонують закінчити казку, і за її відповідями роблять висновок про ставлення до описаної ситуації. Як і всі проективні методики, тест «Продовж казку» має лише орієнтувальний характер і набуває діагностичного значення лише в тому разі, якщо його результат підтверджується іншими методиками, спостереженням за дитиною та результатами бесід і анкетувань учителів та батьків.

Пожежа

Гуляло якось лисенятко з татом і мамою лісом і побачило вдалині заграву. «Щось горить», — сказав тато-ліс. «Здається, це горить твоя лісова школа, моє лисенятко. Що ж ти завтра робитимеш?» — скрикнула мама-лисиця. Що ж сказало лисенятко?

Для чого в школу ходити?

Розговорились якось звірята, для чого вони в школу ходять.

— Я ходжу, бо мене туди батьки відводять, — сказав бобер.

— Я ходжу, бо я люблю з іншими звірятами гратись, — сказав зайчик.

— Я ходжу, бо мені цікаво, — сказало ведмежа.

— Я ходжу, бо так треба, — сказало вовченя.

— Якщо я не піду, батьки сваритись будуть, — сказала білочка.

— Я люблю вчитися, — сказало тигреня.

— Я б залишився краще дома, — сказав їжачок.

— У дитячому садку було краще, — підтримало його лисеня.

Тут підійшло слоненя, яке вчилось уже в третьому класі, і спитало, про що малеча сперечається. Звірята розповіли і попросили пояснити, хто з них правий, а хто ні. Сло-ненятко вислухало і сказало: «Ви всі праві:

В школі весело, бо...

В школі нудно, бо...

В школі добре, бо...

В школі погано, бо...

Мама буде радіти, коли...

Мама буде сваритись, коли...

Краще залишитись дома, а не йти в школу, бо...

Краще піти в школу, а не залишитись дома, бо...

Краще бути в дитячому садочку, а не в школі, бо...

Краще бути в школі, а не в дитячому садочку, бо...

Методика вивчення рівня самооцінки

Самооцінка — оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей — є однією з базисних якостей особисті. Самооцінка людини залежить від багатьох факторів. Психологи для її визначення кори-стуються «формулою Джеймса», яка має такий вигляд:

$$\text{Самооцінка} = \frac{\text{Успіх}}{\text{Домагання}}$$

Підвищити самооцінку можна максимізуючи успіх або мінімізуючи невдачі. Старшокласники повинні розуміти, що розбіжності між домаганнями і реальною поведінкою людини призводять до викривлення самооцінки і, як наслідок, її неадекватності, що загрожує емоційними зривами в поведінці. Дослідження самооцінки корисне і для організації навчального процесу, і для самоусвідомлення учнів, ставлення яких до себе часто можна описати формулою «геній або нікчема».

Виявити рівень загальної самооцінки підлітка можна з допомогою психологічного тесту — опитувальника. Він охоплює 32 твердження, згідно з якими можливі п'ять варіантів відповідей, кожен з яких кодується балами за схе-

мою: дуже часто — 4 бали; часто — 3 бали; іноколи — 2 бали; рідко — 1 бал; ніколи — 0 балів.

Особливості проведення. Учням пропонують заповнити опитувальник, що містить 32 судження, з приводу яких можливі п'ять варіантів відповідей. Кожна відповідь кодується балами за схемою: дуже часто — 4, часто — 3, іноді — 2, рідко — 1, ніколи — 0.

Судження

1. Мені хочеться, щоб друзі підбадьорювали мене.
2. Постійно відчуваю свою відповідальність за навчання.
3. Мене хвилює моє майбутнє.
4. Багато хто ненавидить мене.
5. Я менш ініціативний, ніж інші.
6. Мене хвилює мій психічний стан.
7. Я боюсь здатися невігласом.
8. Зовнішність інших набагато привабливіша, ніж моя.
9. Я боюсь виступати з промовою перед незнайомими людьми.
10. Я часто роблю помилки.
11. Шкода, що я не вмю говорити з людьми як слід.
12. Шкода, що мені не вистачає впевненості у собі.
13. Я волів би, щоб інші люди частіше схвалювали мої дії.
14. Я занадто скромний.
15. Моє життя марне.
16. Багато хто неправильно думає про мене.
17. Мені нема з ким поділитись своїми думками.
18. Люди оцікують від мене забагато.
19. Люди не дуже цікавляться моїми досягненнями.
20. Я трохи соромлюсь.
21. Я відчуваю, що багато людей не розуміє мене.
22. Я не відчуваю себе у безпеці.
23. Я часто хвилююсь, та даремно.
24. Я почуваю себе ніяково, коли входжу до кімнати, де вже сидять люди.
25. Я почуваю себе скуто.
26. Я відчуваю, що люди говорять про мене за мою спиною.
27. Я впевнений, що люди майже все сприймають легше, ніж я.
28. Мені здається, що зі мною має статись якась прикрість.

29. Мене непокоїть думка про те, як люди ставляться до мене.

30. Шкода, що я не надто комунікабельний.

31. У суперечках я висловлююсь тільки тоді, коли впевнений в своїй правоті.

32. Я думаю про те, чого очікує від мене клас.

Оцінювання результатів

Для виявлення рівня самооцінки потрібно підсумувати бали за всіма 32 судженнями.

Від 0 до 25: свідчить про високий рівень самооцінки. Людина, як правило, не обтяжена комплексом неповноцінності, правильно реагує на зауваження і рідко піддає сумніву власні дії.

Від 26 до 45: свідчить про середній рівень самооцінки, коли людина рідко страждає від комплексу неповноцінності й лише іноді намагається підлаштуватись під думку інших.

Від 46 до 128: вказує на низький рівень самооцінки. Людина болісно сприймає критичні зауваження на свою адресу, намагається завжди зважати на думку інших і часто страждає від комплексу неповноцінності.

Експрес-діагностика соціальних цінностей особистості

Методика сприяє виявленню особистих, професійних і соціально-психологічних орієнтацій і переваг, може бути корисна як при виборі професії, так і при оцінюванні працівника у процесі найму й атестації кадрів.

Інструкція. Вам запропоновані 16 тверджень. Оцініть значущість кожного з них для себе за схемою: від 10 (неважливо) до 100 (дуже важливо).

Питальник

1. Захоплююча робота, яка приносить задоволення.
2. Високооплачувана робота.
3. Вдале одруження або заміжжя.
4. Знайомство з новими людьми, соціальні заходи.
5. Залучення до суспільної діяльності.
6. Ваша релігія.
7. Спортивні вправи.
8. Інтелектуальний розвиток.
9. Кар'єра.

10. Красиві машини, одяг, будинок тощо.
11. Проведення часу в колі сім'ї.
12. Декілька близьких друзів.
13. Робота на добровільних засадах у некомерційних організаціях.
14. Медитація, роздуми, молитви тощо.
15. Здорова збалансована дієта.
16. Читання освітньої літератури, перегляд освітніх передач, самоудосконалення тощо.

Оцінювання та інтерпретація результатів

Розподіліть бали відповідно до таблиці (цифри в розділах — номери відповідних тверджень).

Професійні	Фінансові	Сімейні	Соціальні	Супільні	Духовні	Фізичні	Інтелектуальні
1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16
Разом балів:	Разом балів:	Разом балів:	Разом балів:	Разом балів:	Разом балів:	Разом балів:	Разом балів:

Чим вища сумарна кількість балів в кожному розділі, тим більшу цінність має для вас вказаний напрямок. При цьому чим ближчі один до одного значення у всіх восьми розділах, тим більш різнобічною людиною ви є.

Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості (М. Молочніков)

Методика дає змогу, відповівши на питання, осмислити свої життєві цілі.

Інструкція. Вам пропонують комбінований питальник з оцінювання життєвих цілей особистості і умов їх реалізації. На окремі питання можна відповідати «так» або «ні», а на інші — у відкритій формі. Як правило, це останні питання у кожному розділі, що стосуються шести життєвих сфер особистості.

Питальник

1. *Оцінка життєвої ситуації*
 - 1.1. Робота. Маркетинг.
 - 1.1. а. Чи маю я чітке уявлення про свою роботу, її цілі?
 - 1.1. б. Чи допомагає (допоможе) моя робота в досягненні іншої життєвої мети?

- 1.1. с. Які мої цілі розвитку і просування щодо роботи?
- 1.1. d. Яку роботу я хочу виконувати через 10 років?
- 1.1. е. Чи є у мене натхнення і мотивація?
- 1.1. f. Що для мене є мотиватором зараз? Через 5 років?
- 1.1. g. Які сильні і слабкі складові моєї мотивації?
- 1.1. h. До яких заходів я можу вдатися, щоб переконатися, що моя робота найближчими роками відповідатиме моїм потребам?
- 1.2. Побут.
 - 1.2. а. Який мій економічний стан?
 - 1.2. б. Чи є у мене особистий бюджет, який він і чи дотримуюся я його меж?
 - 1.2. с. Скільки у мене боргів?
 - 1.2. d. Чи одержу я у разі потреби кредит?
 - 1.2. е. Які мої потреби у фінансуванні і розміщенні капіталу найближчими роками?
 - 1.2. f. Які заходи у разі потреби я можу застосовувати для покращення економічного стану?
- 1.3. Фізичний стан.
 - 1.3. а. Загальна форма. На чому ґрунтується моя оцінка (власне уявлення)?
 - 1.3. б. Чи буваю я регулярно на оглядах у лікаря (на загальних, спеціальних)?
 - 1.3. с. Чи займаюся я регулярно оздоровчим спортом?
 - 1.3. d. Чи достатньо я сплю?
 - 1.3. е. Чи правильно я харчуюся?
 - 1.3. f. Яка моя вага?
 - 1.3. g. У яких кількостях я вживаю алкоголь (л/міс.)?
 - 1.3. h. Чи піклуюся я про «структуру» свого тіла?
 - 1.3. і. До яких заходів я можу вдатися для покращення свого фізичного стану?
- 1.4. Соціальний стан. Людські відносини.
 - 1.4. а. Чи щиро я цікавлюся думкою і точкою зору інших і як я їх враховую?
 - 1.4. б. Чи цікавлять мене чужі турботи і проблеми?
 - 1.4. с. Чи цікавить інших моя думка?
 - 1.4. d. Чи нав'язую я іншим свої погляди?
 - 1.4. е. Чи умію я слухати?
 - 1.4. f. Чи умію я цінувати людей, з якими спілкуюся?
 - 1.4. g. Чи прагну я розвивати людей, з якими спілкуюся?
 - 1.4. h. Як я піклуюся про дружні стосунки?
 - 1.4. і. Як я можу розвивати свої стосунки за допомогою зворотного зв'язку?
- 1.5. Душевна готовність. Психологічний стан.
 - 1.5. а. Чи розвиваю я свій внутрішній світ постійно у той чи інший спосіб?

1.5. b. Чи регулярно я читаю газети, щоденні видання, спеціальні газети, літературні твори?

1.5. c. Чи стежу я за новинами дня з газет, радіо, телебачення?

1.5. d. Чи відвідую я навчальні заходи, збори, конференції, спецкурси, чи займаюся я самоосвітою?

1.5. e. Чи беру я участь у колективній розвиваючій діяльності, в гуртках, об'єднаннях?

1.5. f. Чи є у мене особистий план розвитку?

1.5. g. Як я можу розвивати свою мотивацію і душевний стан?

1.6. Сімейне життя.

1.6. a. Чи розумію я значення сім'ї?

1.6. b. Яка моя сімейна ситуація на сьогодні?

1.6. c. Чи зміниться вона найближчими роками і як?

1.6. d. Чи приділяю я досить часу своїй сім'ї?

1.6. e. Чи є в моїй сім'ї спільні захоплення?

1.6. f. Чи знаю я членів своєї сім'ї, їх потреби і думки?

1.6. g. Чи можу я створити у своїй сім'ї відкриту, душевну атмосферу?

1.6. h. Чи забезпечую я у своїй сім'ї надійні умови?

1.6. i. Як я можу розвивати своє сімейне життя?

2. Постановка особистої кінцевої мети

2.1. Цілями мого життя є: 1, 2, 3 ... Наскільки вони важливі для мене і чому?

2.2. Моя життєва мета повинна здійснитися до ... року, найпізніше — до ... року.

2.3. Які фактори сприяють досягненню моєї особистої життєвої мети?

2.4. Які найважливіші етапи в досягненні моєї мети, які зусилля я можу докласти?

2.5. Що мені потрібно задіяти для досягнення моєї мети (час, гроші, здоров'я)?

2.5. a. Чи готовий(а) я задіяти ці фактори, чи мені потрібно змінити цілі?



Оцінювання та інтерпретація результатів

Аналіз та інтерпретація результатів самооцінки здійснюють окремо за кожною з шести базових життєвих сфер особистості. Потім необхідно провести рангування за ефективністю і можливістю їх реалізації. Таке зіставлення сприяє інтегративному проектуванню особистісного саморозвитку в ресурсному і часовому відношенні.

Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах (О. Фанталова)

Методика призначена для розпізнавання внутрішніх конфліктів між бажаним і доступним. У методиці використані термінальні цінності, виокремлені М. Рокичем.

Інструкція. На спеціальному бланку пропонуються 12 понять, що означають різні життєві цінності. Ви повинні двічі провести попарне порівняння (попарне рангування) цих понять на спеціальних матрицях реєстраційного бланку: перший раз — за «цінністю» (матриця 1) і другий раз — за доступністю (матриця 2).

Примітка: процедуру дослідження можна спростити і проводити не методом парного рангування, а методом суб'єктивних оцінок «цінності» і «доступності», наприклад за 10-бальними шкалами. «Цінність» і «доступність» можна замінити на «важливість» і «реальність» або «необхідність» і «можливість».

Перелік понять,

що позначають загальнолюдські цінності

1. Активне, діяльне життя.
2. Здоров'я (фізичне і психічне).
3. Цікава робота.
4. Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного).
5. Любов (духовна і фізична близькість з улюбленою людиною).
6. Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальної скрути).
7. Наявність хороших і вірних друзів.
8. Упевненість у собі (свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).
9. Пізнання (можливість розширення своєї освіти і світогляду, загальної культури, а також інтелектуальний розвиток).
10. Свобода як незалежність у вчинках і діях.

11. Щасливе сімейне життя.

12. Творчість (можливість творчої діяльності).

На реєстраційному бланку дві матриці. У них записані пари цифр. Кожній цифрі відповідає поняття-цінність, яке стоїть під цим номером у списку. Заповнення починайте з матриці 1.

Порівняння в матриці 1 проводять на підставі того, що представлені в цьому списку цінності мають для вас різну значущість, різну міру привабливості. Ви вибираєте із двох цінностей ту, яка здається вам у цій парі важливішою. Її ви обводите кружечком. Обводити можна тільки одну цифру з пари. Пропускати пари не можна. Відповідайте швидко, за першою думкою. Закінчивши заповнення матриці 1, переходьте до матриці 2. У ній порівняння проводять на підставі того, що деякі з представлених цінностей є для вас доступнішими в житті порівняно з іншими. Ви вибираєте з пари ту цінність, яку вам легше досягнути.

Реєстраційний бланк

Матриця 1. Порівняйте поняття-цінності на основі їх більшої значущості і привабливості для вас.

1 2 2 3 3 4 4 5 5 6 6 7 7 8 8 9 9 10 10 11 11 12
 1 3 2 4 3 5 4 6 5 7 6 8 7 9 8 10 9 11 10 12
 1 4 2 5 3 6 4 7 5 8 6 9 7 10 8 11 9 12
 1 5 2 6 3 7 4 8 5 9 6 10 7 11 8 2
 1 6 2 7 3 8 4 9 5 10 6 11 7 12
 1 7 2 8 3 9 4 10 5 11 6 12
 1 8 2 9 3 10 4 4 11 5 12
 1 9 2 10 3 11 4 12
 1 10 2 11 3 12
 1 11 2 12
 1 12

Матриця 2. Порівняйте поняття-цінності на основі легкості їх досяжності для вас.

1 2 2 3 3 4 4 5 5 6 6 7 7 8 8 9 9 10 10 11 11 12
 1 3 2 4 3 5 4 6 5 7 6 8 7 9 8 10 9 11 10 12
 1 4 2 5 3 6 4 7 5 8 6 9 7 10 8 11 9 12
 1 5 2 6 3 7 4 8 5 9 6 10 7 11 8 2
 1 6 2 7 3 8 4 9 5 10 6 11 7 12
 1 7 2 8 3 9 4 10 5 11 6 12
 1 8 2 9 3 10 4 4 11 5 12
 1 9 2 10 3 11 4 12
 1 10 2 11 3 12
 1 11 2 12
 1 12

Оцінювання результатів

Експериментатор підраховує, скільки раз кожне поняття було переважаючим за «цінністю» (Ц) і скільки раз за «доступністю» (Д). Потім всі «цінності» і «доступності» ранжуються окремо. Після цього порівнюють ранги Ц і Д і визначають величини розбіжностей між кожною Ц і Д. Підраховують інтегральний показник методики, що дорівнює сумі розбіжностей за модулем для всіх 12 понять: Ц — Д.

Чим більшою є сума розходжень між Ц і Д, тим більше виражений внутрішній конфлікт у досліджуваного внаслідок нереалізованості життєвих цінностей.

Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості (С. Бубнова)

Методика призначена для вивчення реалізації ціннісних орієнтацій особистості у реальних умовах життєдіяльності.

Інструкція. Запитальник спрямований на дослідження вашої особистості і ваших ставлень. Відповідайте по змозі швидко, довго не роздумуючи над питаннями. Пам'ятайте, що поганих або хороших відповідей немає, є тільки ваша власна думка. Відповідати потрібно «так» або «ні». У бланку відповідей це відповідно «+» або «-», які потрібно поставити поряд із номером питання.

Бланк відповідей

Номер питання										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
Сума										
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI

Питальник

1. Чи любите ви лежати на дивані і нічого не робити?
2. Чи любите ви самі заробляти гроші і одержувати від цього задоволення?
3. Чи часто вам спадає на думку сходити в театр або на виставку?
4. Чи часто ви допомагаєте близьким по господарству?
5. Чи вважаєте ви, що кохання — визначальне почуття в житті?
6. Чи любите ви читати книги про щось нове, ще невідоме вам?
7. Чи хочете ви стати босом (начальником якої-небудь компанії)?
8. Чи хочете ви, щоб вас поважали друзі за ваші особисті якості?
9. Чи хочете ви самі брати участь у громадських заходах (митингах, страйках) на користь близької вам верстви населення?
10. Чи вважаєте ви, що без спілкування з друзями ваше життя буде тьмяним і безрадісним?
11. Чи вважаєте ви, що було б здоров'я, а все інше прикладеться?
12. Чи часто вам хочеться розслабитися (послухати легку музику, наприклад)?
13. Ви вибрали свою професію здебільшого тому, що вона може вам приносити великий матеріальний достаток?
14. Чи вважаєте ви, що в житті важливо уміти грати на музичних інструментах, малювати тощо?
15. Якщо хтось із ваших знайомих захворів, чи виберете ви час, щоб його відвідати?
16. Ваш шлюб укладений (буде укладений) на основі кохання?
17. Чи любите ви читати науково-популярні книги?
18. Хотіли ви в школі стати організатором?
19. Якщо ви зробили непристойний вчинок стосовно друзів або співробітників, чи будете ви переживати з цього приводу?
20. Чи вважаєте ви, що шляхом громадських дій (митингів, зборів) можна що-небудь змінити в громадському житті?
21. Чи можете ви спокійно обійтися без частого спілкування зі своїми знайомими?
22. Чи вважаєте ви, що необхідно у будь-який спосіб зміцнювати своє здоров'я (плавати, бігати, грати в теніс тощо)?

23. Чи вважаєте ви, що головне — ваш настрій в цей момент, а що буде потім — не так важливо?
24. Чи вважаєте ви, що головне — це придбати будинок (квартиру), машину та інші матеріальні блага?
25. Чи любите ви гуляти в лісі, парку?
26. Як ви вважаєте, чи потрібно допомагати матеріально тим, хто просить милостиню, чи ні?
27. Любов — це відчуття, яке народжується і помирає?
28. Хотіли б ви стати вченим або науковим співробітником?
29. Влада — це почесно і значущо або від неї більше клопоту і усяких неприємностей?
30. Хотіли б ви, щоб у вас було більше друзів?
31. Чи спало вам на думку долучитися до діяльності громадської організації (клубу, консультаційного пункту, інституту)?
32. Чи багато вільного часу ви хотіли б приділяти спілкуванню?
33. Чи часто ви замислюєтесь про своє здоров'я?
34. Чи вважаєте ви, що дуже важливо уміти приносити собі задоволення?
35. Якщо все почати спочатку, чи вибрали б ви зараз більш високооплачувану роботу, ніж теперішня?
36. Хотіли б ви зайнятися фотографією?
37. Чи вважаєте ви, що потрібно обов'язково допомогти людині, що впала?
38. Почуття любові для вас — це першооснова життя чи ні?
39. Чи часто ви ставите собі питання: «А чому саме так?»
40. Хотіли б ви «робити» політику?
41. Чи часто ваш внутрішній голос ставить вам питання: «А чи поважають мене оточуючі?»
42. Чи є для вас суспільні явища предметом обговорення вдома або на роботі?
43. Провівши три дні на безлюдному острові, чи помре-те ви від самотності?
44. Чи катаєтесь ви на лижах, щоб зміцнити своє здоров'я?
45. Чи часто ви подовгу мрієте, лежачи із закритими очима?
46. Чи погоджуєтесь ви, що головне в житті — це робити гроші і створювати власний бізнес?
47. Чи часто ви купуєте картини та інші художні вироби або хотіли б їх купити?

48. Якщо хтось із близьких довго хворіє, чи будете ви покірно виконувати його обов'язки по господарству покірно?

49. Чи любите ви маленьких дітей?

50. Хотіли б ви створити яку-небудь свою наукову теорію?

51. Чи хочете ви бути схожим на певну відому людину (актора, політика, бізнесмена)?

52. Чи важливо, щоб вас шанували колеги по службі за ваші професійні знання?

53. Хотіли б ви в даний час що-небудь самі зробити в політиці?

54. Ви людина рішуча?

55. Чи ходите ви в сауну, басейн, лазню, чи займаєтеся аеробікою для підтримки доброго фізичного стану?

56. Нормальний відпочинок — це надзвичайно важливо, чи не так?

57. Чи дуже важливо накопичити матеріальні засоби і передати їх дітям?

58. Чи хотілося вам самому намалювати картину або написати музику?

59. Коли маленька дитина плаче — це «крик про допомогу»?

60. Для вас важливіше кохати самому, чим бути коханим?

61. «У всьому хочеться дійти до самої суті» — це про вас?

62. Ви хотіли б, щоб ваші діти стали знаменитими людьми?

63. Хотіли б ви, щоб колеги по роботі зверталися до вас за особистою допомогою, як до товариша, друга?

64. У суспільному житті хай залишається все як є?

65. Спілкування — це лише марна трата часу?

66. Здоров'я — це не найголовніше в житті, чи не так?

Оцінювання результатів

Міра вираженості кожної з поліструктурних ціннісних орієнтацій особистості визначається з допомогою ключа, наведеного в бланку відповідей. Відповідно до цього підраховують кількість позитивних відповідей у всіх одинадцяти стовпчиках, а результат записують в графі «?». За результатами оброблення індивідуальних даних будують графічний профіль, що відображає вираженість кожної цінності (за 6-бальною системою), а по горизонталі — види цінностей.

Перелік цих цінностей в узагальненому вигляді такий:

- приємне проведення часу, відпочинок;
- високе матеріальне становище;
- пошук і насолода прекрасним;
- допомога і милосердя до інших людей;
- любов;
- пізнання нового у світі, природі, людині;
- високий соціальний статус і управління людьми;
- визнання і повага людей і вплив на оточуючих;
- соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві;
- спілкування;
- здоров'я.

Визначення життєвих цінностей особистості (Must-тест) (П. Іванов, О. Колобова)

Методика є різновидом вербальних проєктивних тестів. Запропонований набір Must-тест дає змогу визначити п'ятнадцять життєвих цілей-цінностей у осіб шкільного та післяшкільного віку.

Продовжіть надруковані на розданих бланках речення. Важливо, щоб думки, внесені в бланк, були щирими і належали саме вам. Запишіть будь-які думки, які видаються вам важливими.

Бланк відповідей

П.І.П. _____
 Стать _____
 Вік _____
 Освіта _____
 Дата _____

Я обов'язково повинен _____
 Я обов'язково повинен _____
 Я обов'язково повинен _____
 Я обов'язково повинен _____
 Я обов'язково повинен _____
 Я обов'язково повинен _____

Жахливо, якщо _____
 Жахливо, якщо _____
 Жахливо, якщо _____

Жахливо, якщо _____

Жахливо, якщо _____

Жахливо, якщо _____

Я неможу терпіти _____

Я неможу терпіти _____

Я неможу терпіти _____

Я неможу терпіти _____

Я неможу терпіти _____

Я неможу терпіти _____

Оцінювання результатів

Для опрацювання даних, отриманих за допомогою цього тесту, не існує стандартизованої процедури, немає таких Must-тем, які досліднику обов'язково треба знайти серед відповідей досліджуваних. Тому для кожної вибірки і для кожного досліджуваного, як правило, виділяють індивідуально-унікальний набір. Далі наведено список цінностей-цілей і приклади тверджень досліджуваних, що стосуються цієї цінності. Список цінностей взятий з методики «Життєві цілі» (Е. Дісл, Р. Райян в модифікації Н. Ключової та В. Чіркової).

Свобода, відкритість і демократія в суспільстві. Висловлювання, в яких міститься ставлення до духовного стану суспільства («Я не можу терпіти бездарність і бездуховність влади»), які вказують на необхідність соціальної справедливості («Я не можу терпіти існуючого свавілля»), відображають вимоги до влади на всіх рівнях («Я не можу терпіти ... бездуховних начальників»).

Безпека і захищеність. Висловлювання, що стосуються стурбованості непередбачуваними подіями в суспільстві і страхів за своє життя та за життя своїх близьких («Жахливо, якщо почнеться війна», «Жахливо, якщо зло переможе»).

Служіння людям. Висловлювання, що пов'язані з цілями, допомогою і сприянням іншим людям у житті чи професії (у т. ч. учням): «Я обов'язково повинна випустити своїх учнів грамотними людьми»; «Я обов'язково повинна зробити все, щоб мої учні були щасливими».

Влада і вплив. Твердження, що входять до цієї групи, пов'язані з прагненням педагога проявляти свою владу над іншими, здійснювати на них вплив: «Жахливо, якщо мене мають ні за що», «Я обов'язково повинна бути авторитетом для своїх учнів».

Знаменитість. До групи належать твердження, пов'язані з прагненням звернути на себе увагу, бути відомим багатьом людям: «Жахливо, якщо про мене всі забудуть, коли я помру»; «Я обов'язково повинна залишити свій слід у житті».

Автономність. Висловлювання, пов'язані з потребою робити те, що сама людина вважає важливим, не залежати від думки оточуючих, самій визначати своє життя: «Жахливо, якщо від тебе нічого не залежить»; «Я не можу терпіти, коли мені вказують, що я повинна робити»; «Я обов'язково повинна виконати задумане».

Матеріальний успіх. Твердження, пов'язані з прагненням до матеріального благополуччя, гарантованих заробітків, гарних умов життя: «Жахливо, якщо я все життя проживу в гуртожитку»; «Я не можу терпіти, коли затримують зарплату»; «Я обов'язково повинна знайти високооплачувану роботу».

Багатство духовної культури. Твердження, що стосуються прагнення до духовного вдосконалення, бажання приєднатися до досягнень культури, мистецтва тощо: «Я обов'язково повинна знаходити час для читання»; «Я не можу терпіти убогих духом».

Особистісне зростання. Висловлювання, що стосуються вимог до себе, прагнення до саморозвитку як особистості і професіонала: «Я не можу терпіти, коли люди не прагнуть до високих цілей»; «Я обов'язково повинна не зупинятися на досягнутому рівні».

Здоров'я. До цієї групи належать твердження, що відображають прагнення мати хороше здоров'я, вести здоровий спосіб життя, займатися спортом: «Жахливо, якщо я важко захворію»; «Я не можу терпіти людей, які не думають про своє здоров'я»; «Я обов'язково повинна зайнятися аеробікою (плаванням)».

Прив'язаність і любов. Твердження цієї групи свідчать про потребу мати близьких людей, містять стурбованість про стосунки зі значущими людьми: «Жахливо, якщо я буду зовсім одна»; «Жахливо, якщо тебе ніхто не любить».

Привабливість. Висловлювання, що стосуються прагнення мати привабливу зовнішність, слідувати моді, бути задоволеною своїм зовнішнім виглядом: «Жахливо, якщо людина не слідує за собою»; «Я обов'язково повинна добре виглядати»; «Не можу терпіти неохайних чоловіків».

Почуття задоволення. До групи зараховують висловлювання, що стосуються фізичного комфорту, отримання насолоди від гарної їжі, вина, сексу та ін.: «Я обов'язково

повинна спробувати в цьому житті все»; «Не можу терпіти "синіх панчів"».

Міжособистісні контакти і спілкування. Твердження, що стосуються потреби відчувати себе частиною якоїсь групи, мати своє коло спілкування; страхів, пов'язаних із самотністю і нерозумінням: «Жахливо, якщо мене перестануть розуміти оточуючі»; «Жахливо, якщо зовсім немає друзів».

Багате духовно-релігійне життя. Твердження, що стосуються віри в Бога, прагнення жити відповідно до релігійних переконань: «Жахливо, якщо я втрачу віру в Бога»; «Я обов'язково повинна піти до церкви».

Життєве покликання (О. Мотков)

За задумом автора, методика дозволяє виявити зміст, особливості реалізації життєвих призначень, які мають полярну, подвійну природу. Висока оптимальність (гармонійність) процесу реалізації життєвих задач визначається такими характеристиками: локус контролю, усвідомленість покликань, жорсткість життєвих призначень, віра у здійсненність життєвих покликань.

Насамперед розглядають внутрішні фактори, які більшою чи меншою мірою сприяють організації успішного процесу реалізації покликань (внутрішній локус контролю, висока усвідомленість життєвих покликань, гнучкість — різноспрямованість особистості, віра у здійсненність життєвих покликань). Оптимальним є наявність у досліджуваного цих особливостей на порівняно високому рівні. Однак вираженість цих характеристик на близькому до максимального чи максимальному рівні вважають не оптимальною, а псевдооптимальною, псевдовисокою. Методика також виявляє фактори, що організують процес самореалізації життєвих призначень, а також показник включеності досліджуваного в їх здійснення.

Фундаментальна характеристика загальної гармонійності і конструктивності життя особистості включає й інші важливі аспекти мотивації та життєдіяльності, наприклад ціннісні та процесуальні сторони способу життя, особливості культурно-психологічних прагнень і умінь, загальнокультурних тенденцій та ін.

Методика використовується для осіб, які досягли 14—15 років.

Інструкція. Вам слід відреагувати на висловлювання, що стосуються змісту Ваших головних життєвих орієнтацій і особливостей їх реалізації у процесі життя. Вибирайте свою відповідь із п'яти можливих відповідей за загальною Шкалою.

1	2	3	4	5
Немає	Швидше немає	Коли як	Швидше так	Так

Якщо, наприклад, на питання №4 ви вибрали відповідь «швидше ні», то навпроти номера цього питання в бланку відповідей потрібно поставити цифру «4». У такий спосіб дають всі відповіді, крім відповіді на твердження №23, на яке потрібно дати письмову словесну відповідь.

Запитання

- Мені більше подобається робота з чіткими, детальними інструкціями, що до дрібниць визначають, що і як потрібно робити, з жорстким графіком роботи і термінами виконання.
- Велику частину життя я хочу присвятити творчості.
- Часто мені хочеться щось робити знайомим, відомим способом, ніж постійно шукати якісь нові, невідомі мені шляхи.
- Я здебільшого виберу роботу з вільним графіком відвідувань, в якій є широкий простір для творчості і завдання надаються в загальному виді.
- Я вважаю, що краще керувати людьми, спрямовувати і контролювати їх.
- За вдачею я швидше помічник і виконавець.
- Мені вдається добре організувати різні справи.
- Я часто віддаю перевагу ролі підлеглого, а не керівника.
- Найважливішим завданням мого життя є допомога іншим людям.
- У житті головне для мене — це задоволення власних бажань, отримання задоволень.
- Одним із важливих завдань свого життя вважаю створення сім'ї (або життя в сім'ї, якщо вона є).
- Я вважаю за краще більше піклуватися про себе, ніж допомагати іншим.
- Вважаю себе господарем своєї долі.
- Я добре розумію, до чого я найбільше придатний у житті.
- Мій життєвий шлях, мабуть, більше залежить від зовнішніх обставин.

16. Моє життєве призначення цілком туманне для мене.
 17. Кожній людині дано тільки одне життєве призначення.
 18. Людина упродовж життя зазвичай виконує декілька великих життєвих завдань.
 19. Думаю, що мені вдасться виконати моє головне призначення.
 20. Я вже здійснию свої головні життєві завдання.
 21. У житті я, як правило, орієнтуюся на розв'язання ситуативних, суєтних задач (на побутові, учбові, робочі та інші поточні питання).
 22. Що б я не робив, врешті-решт повертаюся до роздумів над загальнолюдськими і світовими питаннями.
 23. Моє життєве призначення полягає в... (дайте письмову відповідь).

Ключ

Зміст життєвих покликань (ЖП)

№	Зміст життєвих покликань	№ питань
I	Виконавець — творець	1, 3
	Виконавець, рутина	
	Творець, творчість	
II	Керівник — підлеглий	5, 7
	Керівник, керівництво	
	Підлеглий, підпорядкування	
III	Підтримка інших — підтримка себе	9, 11
	Підтримка інших	
	Підтримка себе	
IV	Ситуативна орієнтація — духовна орієнтація	21
	Ситуативна орієнтація	
	Духовна орієнтація (широкомасштабна, загальнолюдська, космічна)	
		22

Внутрішньоособистісні фактори, що сприяють чи не сприяють реалізації покликань

№	Зміст факторів	№ питань
1	2	3
I	Локус контролю (ступінь керівництва своєю долею) Внутрішній Зовнішній	13, 15

Закінчення таблиці

1	2	3
II	Усвідомленість життєвих покликань (ЖП) Висока Низька	14, 16
III	Жореткість спрямованості ЖП Односпрямованість Різнострамованість (кілька ЖП)	17, 18
IV	Віра у здійсненність ЖП	19
	Дієвість ЖП	20
	Усвідомленість ЖП у вербальному плані	23

Сприятливими факторами є: внутрішній локус контролю (№ 13), висока усвідомленість ЖП (№ 14), гнучкість — різнострамованість особистості (№ 18), віра у здійсненність ЖП (№ 19).

Несприятливими факторами є: домінуючий зовнішній локус контролю (№ 15), низька усвідомленість ЖП (№ 16), односпрямованість життєвих орієнтацій (№ 17).

Прямим показником наявності процесу реалізації ЖП є дієвість ЖП (№ 20).

Оцінювання результатів

Визначають вираженість змістових характеристик життєвих орієнтацій досліджуваного і характеристик організації процесу їх здійснення.

Аналіз змісту життєвих покликань (орієнтацій)

1. Виявлення домінуючих життєвих орієнтацій у чотирьох полярних парах покликань: виконавець — творець, керівник — підлеглий, підтримка себе — підтримка інших, ситуативна орієнтація — духовна (широкомасштабна) орієнтація.

За кожним типом орієнтацій (крім ситуативної і духовної) вираховують середні арифметичні бали (див. ключ до методики). Вираженою орієнтацією вважають ту, середній бал якої більший або дорівнює 3,5 бала. У полярних парах визначають, яка орієнтація сильніша, тобто є домінуючою, і чи є вона вираженою. Можливі випадки, коли у досліджуваного немає виражених орієнтацій, чи, навпаки, у нього відразу кілька таких покликань.

2. Потім визначають, на якому рівні виражена кожна життєва орієнтація (див. табл. 1). Коли орієнтацію визначають лише за однією відповіддю (ситуативна і духовна орієнтації), то рівні визначаються за спрощеним правилом: відповіді «4» чи «5» — високий рівень (В), відповідь «3» — середній (С), відповіді «1» чи «2» — низький рівень (Н).

3. За групою також обчислюють щодо кожного типу орієнтацій відсоток випадків виражених життєвих орієнтацій: кількість таких випадків із вказаною орієнтацією ділять на кількість досліджуваних у групі і множать на 100%.

Крім того, за кожним типом орієнтацій щодо групи досліджуваних обчислюють середнє арифметичне. Загалом середній показник бажано обчислювати щодо кожного питання методики, оскільки це дає змогу провести точніший аналіз вираженості не лише орієнтацій, а й їх складових.

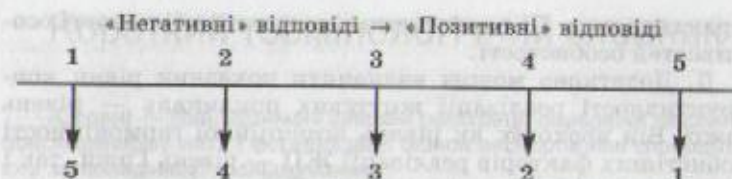
Аналіз показників організації та активності процесу реалізації життєвих покликань

4. За відповіддю на питання № 20 визначають важливий показник — рівень дієвості життєвих покликань — рівень Джп, тобто рівень активності процесу їх реалізації. Оскільки рівень визначається лише за однією відповіддю, то для цього застосовують спрощені правила визначення рівня (див. пункт 2 «Оцінювання результатів» цієї методики). Рівень загальногрупового середнього показника визначається за табл. 1.

5. Нарешті визначають комплексний показник — гармонійність внутрішньоособистісних факторів реалізації життєвих покликань (Гржп). Це показник сприятливості вираженості таких характеристик, як локус контролю, усвідомленість покликань, жорсткість спрямованості покликань, віра в їх реалізацію. Досить висока вираженість сприятливих ознак цих факторів свідчить лише про потенційно гармонійні внутрішні умови для реалізації призначень, а не про сам рівень їх здійснення, який може бути пов'язаний і з необхідними зовнішніми, матеріальними і соціально-психологічними умовами.

А. Спочатку всі відповіді «2» (якщо вони є) до питань №№ 13, 14, 18, 19 переводять у відповідь «1» бал.

Б. За «негативними» питаннями №№ 15, 16 й 17 переводять бали по зворотній шкалі до «позитивного» виду:



В. Обчислюють показник Гржп (гармонійності реалізації життєвих покликань)

Гржп = (сума балів за питаннями №№ 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19) / 7.

Це середнє арифметичне балів щодо сприятливих особистісних факторів, які потенційно сприяють реалізації життєвих покликань.

Г. За табл. 1 визначають рівень вираженості показника Гржп, беручи до уваги діапазони рівнів першої колонки, оскільки середнє арифметичне більшості обстежених груп є приблизно $X_{сер} = 3,25$ бала.

Таблиця 1

Орієнтовні рівні гармонійності особистісних характеристик (бальні показники)

Рівень	Гармонійність характеристик (при $3,1 < X_{сер} < 3,4$ ($X_{сер} \approx 3,25$ бала))	% від Max бала 5, що приймається за 100%	Гармонійність характеристик (при $3,125 < X_{сер} < 3,375$ ($X_{сер} \approx 3,00$ бала))	% від Max бала 5, що приймається за 100%
Високий	3,61—4,30	65,1—82,5	3,41—4,20	60,1—80,0
Псевдовисокий	4,31—5,00	82,6—100,0	4,21—5,00	80,1—100,0
Середній	2,91—3,60	47,6—65,0	2,61—3,40	40,1—60,0
Низький	1,50—2,90	12,5—47,5	1,50—2,60	12,5—40,0

Для визначення рівня гармонійності показника Гржп методики «Життєве покликання» застосовують рівні для $X_{сер} = 3,25$ бала. Особи з псевдовисоким рівнем часто виявляють завищену, нереалістичну самооцінку, високі амбіції, що створює стан потенційної нестійкості у стресогенних обставинах. Тому цей рівень оцінюють як більш низький, ніж високий рівень гармонійності особистісних

характеристик. Ці припущення стосуються більшості особливостей особистості.

Д. Додатково можна визначити показник рівня конструктивності реалізації життєвих покликань — рівень Кржп. Він враховує як рівень потенційної гармонійності особистіших факторів реалізації ЖП — рівень Гржп, так і рівень дієвості ЖП — рівень Джп. Перевагу при визначенні рівня Кржп віддають Джп. У результаті отримують рівень не потенційної, а реальної гармонійності реалізації покликань. Рівень конструктивності (реальної гармонійності) реалізації ЖП — рівень Кржп — визначають за табл. 2.

Таблиця 2

Шкала визначення рівня реальної гармонійності
цілісних показників базової особистості
(для методик пакету «Гармонія» — для показника рівня
конструктивності реалізації життєвих покликань)

№	Рівень гармонійності реалізації ЖП (рівень Гржп)	Рівень дієвості ЖП (рівень Джп)	Рівень конструктивності реалізації ЖП (рівень Кржп)
1	В	В	В
2	ПВ	В	В
3	С	В	В
4	В	ПВ	ПВ
5	ПВ	ПВ	ПВ
6	С	ПВ	ПВ
7	В	С	С
8	ПВ	С	С
9	С	С	С
10	Н	В	С
11	Н	ПВ	С
12	Н	С	С
13	В	Н	Н
14	ПВ	Н	Н
15	С	Н	Н
16	Н	Н	Н

Примітка: В — високий рівень, ПВ — псевдовисокий рівень, С — середній рівень, Н — низький рівень гармонійності результатів за методикою. Рівень Гржп — рівень потенційної гармонійності факторів реалізації життєвих покликань, рівень Джп — рівень дієвості життєвих покликань, рівень Кржп — рівень конструктивності (реальної гармонійності) реалізації життєвих покликань.

Короткий термінологічний словник

«L»-дані — дані, отримані шляхом реєстрації поведінки людини в повсякденному житті і формалізації оцінок експертів, які спостерігають за поведінкою досліджуваних.

«Q»-дані — дані, отримані у процесі вивчення особистості за допомогою особистісних питальників, методів самооцінок, самозвітів, анкет, шкал самооцінок станів тощо.

«T»-дані — дані, отримані в результаті об'єктивного вимірювання поведінки (вербального, невербального, соціального та індивідуального) без звернення до самооцінок або експертів.

Адаптивне (лат. *adapto* — пристосовую) тестування — вид тестування, за якого пропонувані досліджуваному поточні завдання залежать від результатів його відповідей на попередні.

Анкетування (франц. *enquete*, букв. — розслідування) — процедура опитування у письмовій формі за допомогою заздалегідь підготовлених бланків.

Апробація (лат. *approbatio* — схвалення) тесту — попереднє тестування стратифікованої вибірки досліджуваних для визначення відповідності тесту його цілям і апріорним характеристикам.

Асоціації в тестовому завданні — словесна підказка у змісті завдання, що допомагає досліджуваному вгадати правильну відповідь; як правило, свідчення некоректності завдання.

Бал — умовна одиниця для оцінювання за певною шкалою результатів виконання тесту або його завдання.

Бал істинний — латентний об'єкт вимірювань, що є тим балом за певною шкалою, якому об'єктивно відповідає рівень підготовленості досліджуваного при вказаній методиці оцінювання (помилки вимірювань умовно вважаються відсутніми).

Бал категорії відповіді на тестове завдання — бал, що відповідає певній категорії відповіді на політомічне завдання залежно від рівня повноти цієї відповіді (наприклад, категорія відповіді на рівні пізнавання — один бал, на рівні репродукції — два бали, на рівні оперативного застосування — три бали тощо).

Бал критерійний — граничне значення тестового бала, за допомогою якого задана вибірка досліджуваних поділяється на тих, хто виконав даний тест задовільно («зараховано») і незадовільно («незараховано»).

Бал первинний досліджуваного — сума балів, приписаних тим категоріям відповідей на тестові завдання, які досліджуваний вказав як правильні; для тестів, що складаються з дихотомічних завдань, — кількість правильно виконаних завдань, що відображає міру підготовленості досліджуваного до даного тесту.

Бал первинний категорії завдання — кількість учасників тестування, що вказали цю категорію відповіді для певного завдання як правильну відповідь; у дихотомічних завданнях збігається з первинним балом цього завдання.

Бал тестовий — остаточний кількісний вираз за певною шкалою індивідуальної оцінки рівня підготовленості досліджуваного, отриманий шляхом стандартизованого оброблення результатів виконання досліджуваним тестових завдань.

Банк тестових матеріалів — сукупність систематизованих тестових завдань і тестів, розроблених різними авторами для різних цілей, що пройшли апробацію і мають відомі характеристики.

Біологічний інтелект — вроджені здібності до оброблення інформації, пов'язані зі структурами і функціями кори головного мозку, що є найфундаментальнішою складовою загального інтелекту.

Бланк відповіді — стандартний бланк для запису відповідей на запропоновані в тесті завдання.

Валідизація (франц. *valide* — дійсний) — процедура поліпшення валідності тесту за наслідками оцінювання валідності критеріальної.

Валідність (англ. *valide* — дійсний, придатний, той, що має силу) — комплексна характеристика тесту, яка містить відомості про сферу досліджуваних явищ і репрезентативність діагностичної процедури стосовно них.

Валідність діагностична — компонент валідності, що відображає здатність тесту диференціювати досліджуваних за досліджуваною ознакою.

Валідність емпірична — сукупність характеристик валідності тесту, які отримані порівняльним статистичним способом оцінювання.

Валідність змістова — складова валідності, що характеризує ступінь спрямованості у тестових завданнях усього обсягу вимірюваної галузі психічних властивостей, коефіцієнт яких визначають шляхом експертного оцінювання.

Валідність інкриментна (англ. *incremental* — приріст, прибуток) — один з компонентів критеріальної і прогностичної валідності тесту, що відображає практичну цінність методики при проведенні відбору і виражається кількісно за допомогою коефіцієнта валідності.

Валідність конструктивна — складова валідності, що відображає ступінь співвіднесення результатів тесту з базовими для нього теоретичними поняттями (конструктами).

Валідність очевидна — уявлення про тест, сферу його застосування, результативність і прогностичну цінність, що виникає у досліджуваного чи іншої особи, що не володіє інформацією про завдання і мету використання методики.

Валідність порівняльна (поточна) — окремий вид валідності критеріальної, що відображає відповідність поточного діагнозу тесту результатам іншого вимірювання того самого об'єкта.

Валідність прогностична — складова валідності, що дає змогу обчислити взаємозв'язок між даними, отриманими у процесі проведеного раніше дослідження, і поведінкою, що спостерігається пізніше.

Валідність тесту змістова — характеристика тесту, що виражає показник охоплення завданнями тесту тієї галузі знання, підготовленість у якій цей тест оцінює.

Валідність тесту критеріальна (критерійна) — характеристика тесту, що відображає показник відповідності діагнозу і прогнозу тесту зовнішнім критеріям, що характеризують об'єкт вимірювання.

Валідність тесту факторна — характеристика тесту, що виражає кореляцію між тестом і кожним з вибраних факторів контролю знань, умінь і навичок.

Валідність тесту прогностична — варіант валідності критеріальної, що відображає ефективність прогнозу тесту про можливість досліджуваних в майбутньому.

Варіанти тесту — набір неідентичних тестів, що створені за єдиною специфікацією і мають однакову структуру.

Верифікація (лат. *verus* — справжній) — процедура перевірки на реальне існування будь-якого поняття, що претендує на одержання статусу наукового.

Вимірювальні шкали (лат. *skala* — драбина, сходи) — форма фіксації сукупності ознак досліджуваного об'єкта з упорядкуванням їх у певну числову систему.

Вирівнювання варіантів тесту — метод розв'язання комплексу питань, пов'язаних з відображенням на певній шкалі латентних характеристик усіх тестових завдань (зокрема, тих, що складають його різноманітні варіанти).

Генеральна сукупність тестових завдань — гіпотетична множина тестових завдань, зв'язаних загальною метою, які теоретично повно відображають певну галузь знань.

Дисперсійний аналіз — міра мінливості, що виявляє, наскільки зміна дисперсії залежної змінної (ЗЗ) співвідноситься зі змінами незалежної змінної (НЗ), тобто вказує ту якісну змінну, яка викликає зміни ЗЗ (f- критерій Фішера, t- критерій Стьюдента).

Дисперсія (лат. *dispersio* — розсіяння) випадкової величини X — математичне сподівання квадрата відхилення цієї випадкової вели-

чини від її математичного сподівання, тобто
$$\sigma^2 = \frac{\sum (x - x_{\text{ср}})^2}{n}$$

Диференційна психометрія (психометрика диференційна) — галузь психометрії, що визначає і обґрунтовує вимоги до вимірювання індивідуально-психологічних відмінностей у психологічній діагностиці.

Дихотомічне (грец. *dichotomia* — поділ на дві частини) (альтернативне) тестове завдання — завдання, виконання якого оцінюється тільки альтернативно: виконано правильно (зазвичай символізується одиницею) або виконано неправильно (зазвичай символізується нулем).

Діагностичний метод — спосіб дослідження, що дає змогу отримувати точні кількісні і якісні характеристики досліджуваних індивідуально-психічних властивостей особистості з дотриманням основних вимог розроблення і використання діагностичних методик — норми, надійності та валідності.

Дістрактор (відволікаюча відповідь) — неправильний варіант відповіді на тестове завдання закритого типу, схожий на правильний.

Діти з порушеннями (недоліками) розвитку — діти, які через вроджені вади, травми під час пологів, захворювання в перші роки

життя набули органічних ушкоджень сенсорних органів, рухового апарату, центральної нервової системи, внаслідок чого порушився розвиток відповідних психічних функцій.

Довжина тесту — кількість завдань тесту.

Довірчий інтервал — інтервал ($X \pm \epsilon$), що охоплює невідомий параметр із заданою точністю.

Довірчий інтервал — інтервал ($X \pm \epsilon$), що «накриває» невідомий параметр із заданою точністю.

Експерт (лат. *expertus* — досвідчений) — компетентна особа, яка має спеціальний досвід у конкретній галузі, бере участь у дослідженні, є джерелом безпосередньої інформації.

Експертне (лат. *expertus* — досвідчений) оцінювання (експертиза) — метод отримання узагальненої інформації шляхом оцінювання ситуації, події чи явища групою незалежних експертів.

Завдання відкритого типу — тестове завдання без вказування можливих варіантів відповіді (досліджуваному пропонують самостійно вказати правильну відповідь).

Завдання вузлові — тестові завдання, загальні для всіх або кількох варіантів одного і того ж тесту, що використовуються для вирівнювання результатів тестування з використанням різних варіантів тестів.

Завдання закритого типу — тестове завдання, зміст якого супроводжується кількома варіантами відповіді, що нумеруються (досліджуваному пропонують вибрати номер правильної відповіді).

Загальна психометрія (психометрика) — галузь психометрії, що розв'язує завдання з вимірювання психологічних характеристик стимулу, зокрема моделювання загальнопсихологічних (справедливих для всіх людей) функціональних залежностей між властивостями стимулів і властивостями суб'єктивних реакцій.

Інструкція щодо проведення тестування — документ, що встановлює порядок і організацію тестування, які визначаються використовуваною методикою, технічними й організаційними засобами і запланованими способами оброблення.

Інструкція тестового завдання — словесні вказівки досліджуваному, пов'язані з виконанням тестового завдання (вибором правильної відповіді з кількох варіантів; розв'язанням математичної задачі тощо).

Інтелект (лат. *intellectus* — сприйняття, розуміння) — здатність, до набуття знання і вмінь, долаття перешкод та розв'язання нестандартних ситуацій, що визначає успішність адаптації індивіда до нових ситуацій.

Інтерв'ювання (англ. *interview* — зустріч) — метод одержання інформації у процесі усного безпосереднього спілкування, який передбачає реєстрацію та аналіз відповідей на питання, а також вивчення особливостей невербальної поведінки опитуваних.

Інтерпретація (лат. *interpretatio* — з'ясування) результатів — системна процедура пояснення досліджуваних феноменів на основі теоретичної моделі і систематизації результатів якісного і кількісного аналізу дослідницького матеріалу.

Кількісний (математично-статистичний) аналіз — сукупність процедур, методів опису і перетворення дослідницьких даних на основі використання математико-статистичного апарату.

Кластерний (лат. *classis* — розряд) аналіз — галузь статистичного аналізу, що виявляє зв'язок або ступінь подібності поведінкових реакцій різних об'єктів за «подібністю» їх змінних (характеристик).

Ключ тестового завдання — комплекс правильних відповідей для тестових завдань.

Когнітивна складність — психологічна характеристика пізнавальної (когнітивної) сфери людини, що відображає ступінь категоріальної розчленованої (диференційованої) її свідомості, сприяє вибірковому сортуванню вражень про дійсність, що опосередковує її діяльність.

Коефіцієнт варіації (V , CV) — виражене у відсотках відношення стандартного відхилення до середнього арифметичного значення.

Коефіцієнт дискримінації (диференціююча здатність) тестового завдання — кількісна характеристика здатності тестового завдання диференціювати досліджуваних за рівнем їх підготовленості (змінюється від -1 до $+1$).

Коефіцієнт погодженості Пірсона χ^2 (критерій χ^2 (хі-квадрат)) — показник, що ґрунтується на наближенні частоти прояву ознаки у різних вибірках, виміряної на номінальній шкалі, і використовується для порівняння частот двох розподілів — емпіричних або емпіричного і теоретичного.

Компліментарна (франц. *compliment* — вітання) проєкція — приписування іншим стану, що доповнює стан суб'єкта, або усвідомлення своїх недоліків через інтерпретацію їх як переваг.

Комп'ютерне ігрове тестування — психодіагностичне дослідження з використанням комп'ютерних ігор.

Когнітивна складність — психологічна характеристика пізнавальної (когнітивної) сфери людини, що відображає ступінь категоріальної розчленованої (диференційованої) її свідомості, сприяє вибірковому сортуванню вражень про дійсність, що опосередковує її діяльність.

Контент-аналіз — (англ. *contents* — зміст і грец. *analysis* — розкладання) — виявлення і дослідження характеристик інформації, які містять тексти і мовні повідомлення.

Кореляційний аналіз — комплекс методів статистичного дослідження взаємозв'язку змінних, пов'язаних кореляційними відношеннями.

Користувач тесту — юридична або фізична особа, що використовує тест або результати тестування для оцінювання рівня підготовленості досліджуваних у певній галузі.

«L»-дані — дані, отримані шляхом реєстрації поведінки людини в повсякденному житті і формалізації оцінок експертів, які спостерігають поведінку досліджуваних.

Логіт — одиниця вимірювання рівнів підготовленості учасників тестування і складності тестових завдань у межах логістичних моделей тестування (якщо різниця між двома поняттями становить 1 логіт, то вірогідність правильного виконання досліджуваним завдання становить 0,73).

Математична психологія — розділ теоретичної психології, що використовує для побудови теорій і відповідних їм моделей мову математики і специфічний для неї аксіоматико-дедуктивний метод побудови теорії.

Математична теорія вимірювань — розділ математичної психології, що дає змогу будувати психологічні теорії на основі математично-статистичного оброблення та узагальнення результатів емпіричного дослідження.

Матриця відповідей — прямокутна таблиця, в кожній позиції якої вказують відповіді учасника тестування.

Медіана (Me (Md)) — значення змінної, яке є середнім, центральним (за місцем) у загальному впорядкованому ряді варіант вибірки.

Метод Кронбаха — узагальнення методу Кюдера — Річардсона у разі, якщо завдання тесту не є дихотомічними.

Метод Кюдера — Річардсона — оцінювання надійності тесту, засноване на обчисленні за однойменною формулою середнього значення коефіцієнта надійності, оціненого за методом Рюлона при різноманітних розщепленнях тесту на дві частини (завдання тесту передбачаються дихотомічними, а саме розщеплення практично не потрібне).

Метод розщеплення — оцінювання надійності тесту, засноване на зіставленні результатів тестування за двома чи декількома еквівалентними частинами тесту.

Метод Рюлона — метод оцінювання чисельника відношення, що визначає коефіцієнт надійності, за різницями результатів тестування досліджуваних за двома еквівалентними частинами одного і того самого тесту.

Мода (Mo) — величина, що найчастіше спостерігається у числовому ряду.

Модель двохпараметрична — логістична модель, у якій функція успіху залежить від різниці між рівнем підготовленості досліджуваного і рівнем складності тестового завдання, а також від коефіцієнта дискримінації тестового завдання.

Модель однопараметрична — логістична модель, у якій функція успіху залежить тільки від різниці між рівнем підготовленості досліджуваного і рівнем складності тестового завдання.

Модель тестування — одна або кілька функціональних залежностей, що гіпотетично пов'язують підлягаючі визначенню характеристики (параметри) учасників тестування і тестових завдань з такими величинами, які реально виявляються в результаті виконання відповідного тесту (наприклад, з вірогідністю правильного виконання досліджуваним певного рівня підготовленості тестового завдання відповідної складності).

Модель часткового оцінювання — узагальнення логістичних моделей для політомічних тестових завдань, що дає змогу доповнити альтернативне оцінювання завдань (виконано правильно, виконано неправильно) оцінюванням частково правильною відповіді. Визначається кількістю категорій відповіді, їх оцінками і видом відповідних функцій успіху.

Модератор (італ. *moderato* — помірний) — комплексна характеристика контингенту досліджуваних (вік, стать, регіон тощо).

Мотив (лат. *motus* — рух) — причина, що спонукає до діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб.

Мотивація — система усвідомлюваних і неусвідомлюваних спонукань, що зумовлюють активність організму, визначають її спрямованість.

Надійність методики — характеристика методики, що відображає точність психодіагностичних вимірів, а також стійкість результатів тесту щодо впливу сторонніх факторів.

Надійність тесту — показник точності і стійкості результатів вимірювання за допомогою тесту при його багаторазовому застосуванні, що характеризує міру адекватності віддзеркалення тестом відповідної генеральної сукупності завдань.

Надійності коефіцієнт — кількісна характеристика надійності, що змінюється від 0 до 1 і показує, якою мірою результати тестування можна вважати реальними, а якою — наслідком впливу випадкових помилок. Його вимірюють як відношення дисперсії вимірюваного об'єкта у вибірці (зазвичай дійсного бала) до реально одержаної повної дисперсії з урахуванням неминучих помилок вимірювань (зазвичай тестового бала).

Непараметричні методи статистики — методи математичної статистики, які застосовують за відсутності функціонального виду генеральних розподілів.

Нормативна вибірка стратифікована — група тестованих, що містить представники усіх найважливіших страт, що реально існують в генеральній сукупності потенційних досліджуваних, причому в тій же пропорції.

Операціоналізація — обов'язкове врахування процедур, прийомів і методів, які переконують у існуванні описаного явища, яке називає запроваджуване нове наукове поняття.

Особистісна риса (риса особистості) — гіпотетична базова диспозиція або характеристика особистості, яка може використовуватися для пояснення постійності та послідовності поведінки.

Особистісні питальники — питальники, спрямовані на вимірювання різноманітних особливостей особистості.

Особистісні питальники Айзенка — серія особистісних питальників, призначених для діагностики нейротизму, екстраверсії — інтраверсії і психотизму.

Особистість — соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин.

Паралельні варіанти тесту — варіанти тесту, що мають однакові характеристики.

Параметричні методи статистики — методи математичної статистики, які застосовують у випадках, коли тестові показники виміряні на інтервальної шкалі, шкалі відношень або абсолютній шкалі при дотриманні розподілу Гауса.

Педагогічні вимірювання — галузь педагогіки, що розробляє і застосовує методи та засоби вимірювань і оцінювання результатів навчальної діяльності досліджуваних.

Передтест (попередній, пілотний тест) — педагогічний тест, апріорі відповідний специфікації, але підлягаючий апробації і, можливо, подальшій корекції.

План тесту — таблиця, в якій кожне тестове завдання співвідноситься з певним елементом змісту начального предмету, конкретним видом знань або умінь, що дає змогу об'єктивно судити про рівень підготовленості досліджуваних. Вказується також планований час виконання кожного тестового завдання і всього тесту загалом.

Політомічне тестове завдання — завдання, виконання якого передбачає кілька категорій відповіді, кожна з яких оцінюють по-різному (наприклад, повністю правильна відповідь — 2 бали, частково правильна відповідь — 1 бал, неправильна відповідь — 0 балів).

Проективні методики (лат. *projectus* — кинутий вперед) — сукупність методик, спрямованих на дослідження особистості людини через її реагування будь-яким способом на неструктуровані або неоднозначні об'єкти і ситуації.

Проекція (лат. *projectio* — викидання вперед) — механізм психологічного захисту індивіда, що полягає в неусвідомленому наділенні іншого індивіда власними рисами і властивостями, несвідомому приписуванні суб'єктом власних думок, переживань, витиснених мотивів і рис характеру іншим людям.

Протокол результатів тестування — офіційний документ про результати тестування певного контингенту досліджуваних з указуванням тестового бала для кожного учасника тестування.

Процентиль (лат. *procentum* — на сто) — відсоток досліджуваних, які належать до вибірки стандартизації, що одержали однаковий або нижчий бал, ніж бал певного досліджуваного.

Психодіагностика (грец. *psychē* — душа і *diagnostikos* — здатність розпізнавати) — галузь психологічної науки, що розробляє теорію, принципи та інструменти оцінювання і вимірювання індивідуально-психологічних особливостей особистості, а також змінних соціального оточення, в якому здійснюється життєдіяльність особистості.

Психологічне оцінювання — процес систематизованого збирання інформації про особистість і особливості навколишнього середовища, на основі якого здійснюється прийняття відповідного поставленим завданням рішення (висновку).

Психологічний (грец. *psychē* — душа) діагноз (грец. *diagnōsis* — розпізнавання) — кінцевий результат діяльності психолога, змістом якого є визначення сутності індивідуально-психологічних особливостей особистості з метою оцінювання їх актуального стану, прогнозування подальшого розвитку і розроблення рекомендацій, що визначаються потребами психодіагностичного обстеження.

Психодіагностичний (грец. *psychē* — душа і *diagnostikos* — здатний розпізнавати) метод — спосіб дослідження, що дає змогу отримувати точні кількісні і якісні характеристики досліджуваних індивідуальних психічних властивостей особистості з дотриманням основних вимог щодо розроблення і використання діагностичних методик — норми, надійності та валідності.

Психодіагностичні мультимедійні системи — системи, що передбачають використання у психодіагностиці нових можливостей комп'ютерних технологій — мультимедіа і систем віртуальної реальності.

Психометрія (психометрика) (грец. *psychē* — душа і *metron* — міра) — галузь психології, пов'язана з теорією і практикою вимірювання психічних явищ.

Психометрія диференційна (психометрика диференційна) — галузь психометрії, що визначає і обґрунтовує вимоги до вимірювання індивідуально-психологічних відмінностей у психологічній діагностиці.

Регресивний аналіз (лат. *regressio* — зворотний рух) — галузь статистичного аналізу, що вивчає залежність змін значень змінних від однієї або кількох незалежних змінних (факторів).

Репрезентативність (лат. *representatio* — наочне зображення) — ступінь відповідності вибірових показників генеральним параметрам.

Ретестовий метод — оцінювання надійності тесту, засноване на повторному, бажано багаторазовому, його застосуванні за приблизно однакових умов.

Риси — стійкі якості, властиві конкретній людині, що виявляються в різних ситуаціях.

Рівень підготовленості досліджуваного — кількісна характеристика знань, навичок і умінь учасника тестування за певним колом питань.

Самосвідомість (англ. *self-consciousness*, нім. *Selbstbewusstsein*) — динамічна система уявлень людини про себе, усвідомлення нею своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, їх самооцінка, а також суб'єктивне сприйняття факторів, які на неї впливають.

Середнє арифметичне — величина, сума негативних і позитивних відхилень від якої дорівнює нулю.

Середнє (центральне) значення — узагальнювальний показник місця і рівня центру розподілу, тобто значення ознаки, навколо якої концентруються всі інші варіювальні значення.

Середнє квадратичне відхилення (σ) — міра різноманітності об'єктів, що входять до групи, яка показує, наскільки в середньому відхиляється кожна варіанта (конкретне значення оцінюваного параметра) від середнього арифметичного.

Сертифікат результатів тестування — індивідуальний офіційний документ державного зразка про результат централізованого педагогічного тестування особи з указуванням отриманого тестового бала.

Ситуативні зміни — сукупність випадкових факторів, що впливають на результати тестування (місце і час проведення тестування, особливості поведінки досліджуваного тощо).

Соціальний інтелект — інтелект індивіда, що формується у процесі соціалізації під впливом умов соціального середовища.

Соціокультурна адаптованість тесту — відповідність тестових завдань і тестових оцінок досліджуваного за ними особливостям культури суспільства, де використовується тест, запозичений з іншої країни.

Соціокультурна норма — офіційно чи неофіційно прийнятий у суспільстві рівень психологічної властивості людини.

Специфікація тесту — документ, у якому міститься інформація про цілі, завдання, план і структуру тесту, а також указані основні

вимоги до правил проведення тестування, оброблення результатів тестування і їх інтерпретації.

Спостереження — метод вивчення психічних особливостей індивідів на основі фіксації проявів їх поведінки.

Стандартизація (англ. *standard* — типовий, нормальний) **тестових показників** — уніфікація, регламентація, приведення до єдиних нормативів процедури і оцінок тесту.

Статистична значущість (p-рівень значущості) — вірогідність того, що результат правильно представляє популяцію, вибірка з якої досліджувалася.

Статистична норма — середній діапазон значень на шкалі вимірюваної психологічної властивості людини.

Страти (лат. *stratum* — шар) — певні групи в сукупності об'єктів (наприклад, у генеральній сукупності потенційних учасників тестування), які характеризуються різними програмами навчання, побутовими умовами тощо.

Стратифікація — описування структури певної сукупності об'єктів (наприклад, генеральної сукупності потенційних учасників тестування), розшарування на страти.

Структура тесту — сукупність відомостей про кількість і тип тестових завдань, складність кожного тестового завдання, по змозі, його коефіцієнт дискримінації за кожним елементом змісту навчального предмета і за кожним видом знань або умінь, що дають змогу об'єктивно судити про рівень підготовленості досліджуваних.

Субтест — підмножина завдань тесту, що передбачає незалежне оброблення результатів тестування і дає змогу розв'язувати специфічні часткові завдання тестування.

Т-дані — дані, отримані в результаті об'єктивного вимірювання поведінки (вербального, невербального, соціального та індивідуального) без звернення до самооцінок або експертів.

Теорія моделювання і параметризації педагогічних тестів (ТМПТ) — теоретична основа педагогічних вимірювань, що дає змогу ввести метрику шкали, за якою фіксуються результати тестування.

Тест апаратурний (англ. *test* — випробування) — тест з використанням технічних пристроїв для вивчення уваги, сприймання, пам'яті тощо.

Тест гетерогенний — педагогічний тест, призначений для перевірки рівня підготовленості за декількома спорідненими дисциплінами.

Тест гомогенний — педагогічний тест, призначений для перевірки рівня підготовленості за конкретною дисципліною.

Тест досягнень — тест, призначений для встановлення міри оволодіння досліджуваним певною галуззю знань або умінь.

Тест змішаний — тест, що має ознаки тесту швидкості і тесту потужності.

Тест критерієюорієнтований — окремий тест, призначений для абсолютного тестування, що допомагає оцінити, чи здолав досліджуваний певний поріг засвоєння навчального матеріалу, що розглядається навчальною програмою або її частиною.

Тест монотипний — тест, що об'єднує завдання одного типу.

Тест навчаючий — педагогічний тест, що включає актуальний навчальний матеріал, призначений для формування у досліджуваного певного рівня знань, навичок, умінь, і допомагає здійснювати самоконтроль засвоєння матеріалу.

Тест нормативноорієнтований — окремий відносний тест, що дає змогу порівнювати навчальні досягнення (рівень підготовленості) окремих досліджуваних один з одним або щодо заздалегідь отриманих тестових норм.

Тест педагогічний — сукупність тестових завдань, що дає змогу за наслідками їх виконання об'єктивно виміряти рівень підготовленості досліджуваних за конкретними розділами певної галузі знання.

Тест поліморфний — тест, який вміщує завдання різних типів.

Тест потужності (тест на складність) — тест, що складається із завдань зростаючої складності.

Тест (англ. *test* — проба, випробування, перевірка) **психологічний** — сукупність стандартизованих, стимулюючих певну форму активності, іноді обмежених часовими межами завдань і запитань, результати яких піддаються кількісному і якісному оцінюванню і дають змогу встановити індивідуально-психологічні відмінності особистості.

Тест репетиційний — тест, що дає змогу перевірити ступінь готовності досліджуваного до педагогічного тестування, знайомить з порядком роботи, обсягом і складністю завдань тощо.

Тест стандартизований — тест, що має специфікацію і певні характеристики, стабільно підтверджені на представницькій вибірці досліджуваних.

Тест у психології — сукупність стандартизованих, стимулюючих певну форму активності, часто обмежених у часі виконання завдань, результати яких кількісно (і якісно) оцінюються і допомагають встановити індивідуально-психологічні особливості особистості.

Тест швидкості — тест, що складається із завдань приблизно однакової складності, оцінку за яким визначає кількість виконаних завдань у суворо обмежений час.

Тести емоційного інтелекту (лат. *intellectus* — розуміння, пізнання) — психодіагностичні методики, спрямовані на оцінювання здібностей до пізнання емоцій, їх розуміння і управління ними (стосовно себе та інших людей).

Тести інтелекту — сукупність методик, розроблених у межах об'єктивного діагностичного підходу, що призначені для діагностики загальних здібностей людини.

Тести соціального інтелекту — психодіагностичні методики, спрямовані на оцінювання здатності до розуміння соціальних ситуацій, прогнозування їх розвитку, а також поведінка в них.

Тести креативності (лат. *creatio* — створення) — психодіагностичні методики, призначені для вимірювання творчих здібностей особистості.

Тестова батарея — сукупність субтестів, об'єднаних єдиною методикою використання і спрямованих на вимірювання різних складових складного об'єкта.

Тестований (досліджуваний) — людина, що піддається тестуванню з метою визначення її особистісних якостей, властивостей та оцінювання рівня її підготовленості в певній галузі знань.

Тестове завдання — завдання специфічної форми, елемент тесту, мінімальна складова одиниця тесту.

Тестове завдання на відповідність (тестове завдання перехресного вибору) — тестове завдання, при виконанні якого необхідно встановити відповідність між елементами двох множин (списків).

Тестове завдання на встановлення правильної послідовності — тестове завдання, виконання якого полягає у встановленні правильної послідовності операцій, дій, подій тощо.

Тестове завдання на встановлення точки зору — завдання з кількома відповідями якісного характеру, серед яких немає правильних і неправильних. Досліджуваний вибирає відповідь відповідно до своїх поглядів на сформульоване в завданні питання, спираючись на свої інтереси, уявлення тощо.

Тестове завдання у вигляді логічного співвідношення — тестове завдання, при виконанні якого передбачається встановити логічні співвідношення між указаними в тестовому завданні поняттями.

Тестові норми — найважливіші статистичні характеристики розподілу результатів тестування нормативної вибірки досліджуваних.

Тестолог — фахівець, що займається теоретичними і практичними питаннями тестології.

Тестологія — наука, що вивчає можливості оцінювання різних властивостей особистості за допомогою спеціально розроблених тестів і методів їх інтерпретації.

Тестування абсолютне — педагогічне тестування, призначене для оцінювання рівня підготовленості кожного досліджуваного персонально (безвідносно до успіхів інших) у чітко визначеній галузі знань.

Тестування атестаційне — педагогічне тестування після закінчення навчання певного рівня, як правило, основної і повної середньої освіти, з метою зіставлення рівня підготовленості учнів з освітніми стандартами і атестації досліджуваних.

Тестування відносне — педагогічне тестування, призначене для зіставлення рівня підготовленості досліджуваних у певній галузі знань стосовно одне одного або нормативної вибірки.

Тестування комп'ютерне — педагогічне тестування на комп'ютері за спеціальною програмою, що забезпечує потрібну презентацію тестових завдань і оброблення результатів тестування.

Тестування на бланках — тестування, при якому носієм змісту тесту слугує бланк певного взірця; доповнюється відповідним бланком відповідей.

Тестування педагогічне — сукупність методичних і організаційних заходів, що забезпечують розроблення педагогічних тестів, підготовку і проведення стандартизованої процедури вимірювання рівня підготовленості досліджуваних, а також оброблення і аналіз результатів.

Тестування тематичне — педагогічне тестування з метою вимірювання рівня підготовленості досліджуваних в певній галузі знань або розділу навчальної дисципліни.

Тестування централізоване — педагогічне тестування, що проводиться в різних регіонах за тестами й інструкціями, які виходять з єдиного центру.

Умови тестування — навколишнє оточення (готовність приміщення, стан робочих місць, поведінка дослідників) та інші фактори, що впливають на процес тестування.

Фактор — чинник, який визначає загальну (універсальну) інтелектуальну здатність людини (наприклад, генеральний g-фактор, специфічні фактори, (Ч. Спірмен) проміжні (групові) фактори (Л. Терстоун) тощо) і призначений для опису факторних моделей інтелекту.

Фактор g (G) — фактор, який вимірюється тестами, пов'язаний із розумінням зв'язків і відношень між предметами і явищами дійсності, а також можливістю відтворення цих відношень за певною закономірністю, і визначає позитивні кореляції між будь-якими тестами інтелекту (успішність виконання тестових завдань).

Факторний аналіз — комплекс аналітичних методів, що дають змогу виявити приховані (латентні) ознаки, а також причини їх виникнення і внутрішні закономірності їх взаємозв'язку.

Факторні моделі інтелекту — моделі, основою яких є уявлення про фактори (чинники), які визначають загальну (універсальну) інтелектуальну здатність людини.

Функція успіху для категорії відповіді — функціональна залежність, що вказує на ймовірність вибору певної категорії відповіді залежно від близькості цієї категорії до правильної відповіді і рівня підготовленості досліджуваного, визначає модель тестування для політомічних завдань.

Функція успіху для тестового завдання — функціональна залежність, що вказує на ймовірність правильного виконання завдання залежно від його характеристик, з одного боку, і рівня підготовленості досліджуваного — з іншою.

Характеристична функція заданих параметрів тестових завдань — функція одного змінного рівня підготовленості учасників тестування, отримана з функції успіху для тестового завдання при фіксованих значеннях характеристик завдань.

Характеристична функція заданого рівня підготовленості досліджуваних — функція характеристик завдань тесту, отримана з функції успіху для тестового завдання при фіксованому значенні заданого рівня підготовленості досліджуваних.

Цінності — вираження оцінки індивідом явищ дійсності та вчинків при задоволенні потреб та інтересів.

Час тестування — період часу, що відводиться на виконання тесту.

Шкала (лат. *scalae* — період, драбина) — впорядкована сукупність дійсних чисел (індексів), що відповідають ряду можливих значень вимірюваної величини.

Шкала відсоткова — порядкова шкала, за якою тестовий бал досліджуваного прямо пропорційний первинному балу відповідного учасника тестування (дорівнює первинному балу, вираженому у відсотках).

Шкала нормалізована стандартна — нормалізована шкала типу $N(0;1)$, тестовий бал за якою пропорційний стандартній нормальній змінній з нульовим математичним очікуванням і одиничною дисперсією.

Шкала нормалізована типу N (математичне очікування μ , дисперсія) — порядкова шкала, отримана в результаті перетворення емпіричного розподілу частот первинних балів до модельного нормального розподілу N (математичне очікування μ , дисперсія), де математичне очікування μ , і дисперсія — параметри шкали.

Шкала нормалізованих процентилів — порядкова шкала, тестовий бал за якою відповідає квантилям нормального розподілу, зокрема, квантилям стандартної нормальної змінної з нульовим математичним очікуванням і одиничною дисперсією.

Шкалювання (англ. *skaling* — визначення масштабу, одиниці вимірювання) — моделювання явищ за допомогою числових систем, спосіб організації у вимірювальних шкалах даних емпіричних, експериментальних, тестових досліджень, аналізу об'єктивної інформації; метод розв'язання комплексу питань, пов'язаних з виставленням кожному досліджуваному тестового бала за єдиною шкалою незалежно від того, в якій групі і над яким варіантом тесту він працював.

Якісний аналіз результатів — сукупність процедур і методів опису дослідницьких даних на основі теоретичних умовиводів і узагальнень, індивідуального досвіду, інтуїції, методів логічного висновку.

Література

- Абт Л. Теория проективной психологии // Проективная психология / Пер. с англ. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
- Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. — 1995. — № 1.
- Айзенк Г. Ю. Структура личности / Пер. с англ. — СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999.
- Айзенк Г. Ю. Количество измерений личности / 16,5 или 3? Критерии таксономической парадигмы // Иностранная психология. — 1993. — Т. 1. — № 2.
- Ананьев Б. Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика // Вопросы психологии. — 1968. — № 6.
- Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия / Пер. с англ. — М.: Апрель-Пресс; Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
- Анастаси А. Психологическое тестирование / Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1982. — Кн. 1.; Кн. 2.
- Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2001.
- Асмолов А. Г. Психология индивидуальности: Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. — М.: Изд-во МГУ, 1986.
- Баранова Л. А. Зависимость интеллектуального развития взрослых от возраста в период от 18 до 35 лет // Возрастная психология взрослых (теоретическая и прикладная): Тез. док. — Л.: АПН СССР, 1971. — С. 29—35.
- Беллак Л. О проблемах концепции проекции // Проективная психология / Пер. с англ. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
- Беллак Л., Беллак С. Руководство по тесту детской апперцепции (фигуры животных) / Пер. с англ.; Под ред. Л. Ф. Бурлачука. — К.: ПАН Лтд, 1995.
- Бурлачук Л. Ф. Исследование личности в клинической психологии (на основе метода Роршаха). — К.: Вища школа, 1979.
- Бурлачук Л. Ф. Введение в проективную психологию. — К.: Ника-Центр; Вист-С, 1997.
- Бурлачук Л. Ф. Герман Роршах и проективный подход к исследованию личности в советской психологии // Проблемы философии. — 1987. — Вып. 74.
- Бурлачук Л. Ф. О дилетантстве в психологической диагностике // Вопросы психологии. — 1993. — № 5.
- Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика личности. — К.: Здоров'я, 1989.
- Бурлачук Л. Ф., Духневич В. Н. Акцентуации личности: что диагностируем? // Вопросы психологии. — 1998. — № 2.
- Бурлачук Л. Ф., Духневич В. Н. Исследование надежности опросника Р. Каттелла 16 PF // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 5.
- Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. К построению теории «измеренной индивидуальности» в психодиагностике // Вопросы психологии. — 1994. — № 5.

- Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Международные конгрессы по тесту Роршаха и проективным техникам // Вопросы психологии. — 1991. — № 4.
- Бурлачук Л. Ф., Королев Д. К. Адаптация опросника для диагностики пяти факторов личности // Вопросы психологии. — 2000. — № 1.
- Войтко В. И., Гильбух Ю. З. О некоторых основных понятиях психодиагностики // Вопросы психологии. — 1976. — № 4.
- Дружинин В. Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы. — Часть 1.2. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990.
- Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. — М.: Российское педагогическое агентство, 1998.
- Бурлачук Л. Ф., Словарь-справочник по психодиагностике. 3-е изд. — СПб.: Питер, 2008.
- Бурлачук Л. Ф., Савченко Е. П. Психодиагностика (психодиагностический инструментальный и его применение в условиях социальных служб). — К.: «АЛД», 1995.
- Вартегг Э. Уровневая диагностика. Пер. с нем. — М.: Смысл, 2004.
- Венецкий И. Г., Венецкая В. И. Основные математико-статистические понятия и формулы в экономическом анализе. — М.: Статистика, 1979.
- Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Выготский Л. С. Собр. соч. — М.: Педагогика, 1983. Т. 5.
- Гайда В. К., Захаров В. П. Психологическое тестирование. — Л.: Изд-во Ленингр. ин-та, 1982.
- Гильяшева И. Н., Игнатъева Н. Д. Детская проективная методика в исследовании межличностных отношений ребенка // Психологические методы исследования личности в клинике. — Л.: НИИ психоневрологии, 1978.
- Гласе Док., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1976.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. — СПб.: Питер Ком, 1999.
- Дюк В. А. Компьютерная психодиагностика. — СПб.: Братство, 1994.
- Зайцева М. И. Методы шкалирования при измерении установки // Социальные исследования: Теория и методы. — М.: Наука, 1970. Вып. 5.
- Иванов Н. Я. Популяционные нормы для определяемых с помощью ПДО показателей акцентуации характера у подростков // Психологическая диагностика при нервно-психических и психосоматических заболеваниях. — Л.: НИИ психоневрологии, 1985.
- Ильина М. Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. — СПб.: Питер Ком, 2006.
- История психологии в лицах. Персоналии / Под ред. Л. А. Карпенко. — М.: ПЕР СЭ, 2005.
- Кабанов М. М., Личко А. Е., Смирнов В. М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. — Л.: Медицина, 1983.
- Кендалл М., Стюарт А. Статистические выводы и связи. Пер. с англ. — М.: Наука, 1973.
- Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. — К.: ПАН Лтд, 1994.
- Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика. Пер. с нем. — СПб., 1911.

- Корнилов К. Методика исследования ребенка раннего возраста: (Руководство для педагогов и врачей). — М.: Госиздат, 1921.
- Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1985.
- Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики. — Л.: Медицина, 1984.
- Кулакова Т. П., Дмитриева Н. Б. Использование методики Векслера для исследования соотношения интеллекта с уровнем школьной успеваемости // Методы моделирования и разработки нормативов пост-натального соматопсихологического развития. — М.: Б. и., 1976.
- Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1980.
- Липовецкая Н. Г., Кантонистова Н. С., Па-насюк А. Ю. Метод Векслера при изучении интеллектуального развития близнецов // Методы моделирования и разработки нормативов постнатального сомато-психического развития. — М.: Б. и., 1976.
- Личко А. Е. Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) для подростков // Кабанов М. М., Личко А. Е., Смирнов В. М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. — Л.: Медицина, 1983.
- Личко А. Е. Личностный опросник Бехтеревского института (ЛОБИ) // — Л.: Медицина, 1983.
- Личко А. Е., Вдовиченко А. А., Иванов Н. Я., Озерецковский С. Д. Определение психического инфантилизма у подростков с помощью патохарактерологического диагностического опросника // Психологическая диагностика при нервно-психических и психосоматических заболеваниях. — Л.: НИИ психоневрологии, 1985.
- Лолер Дж. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм. Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1982.
- Люблинская А. А., Макарова А. И. Измерительная шкала ума для детей школьного возраста. — Л.: Сеятель, 1926.
- Марищук В. Л., Блудов Ю. М., Плахтиенко В. А., Серова Л. К. Методики психодиагностики в спорте. — М.: Просвещение, 1984.
- Махвер К. Проективный рисунок человека. Пер. с англ. — М.: Смысл, 2000.
- Мейли Р. Структура личности // Экспериментальная психология. — М.: Прогресс, 1975. Вып. 5.
- Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. — М.: Просвещение, 1985.
- Методы психологической диагностики. — М.: Институт психологии РАН, 1994.
- Михалевская М. Б., Измайлов Ч. А. Практикум по психологии. Изменение в психологии. Ч. 1: Общая психометрика. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
- Морозов С. М. Психологические аспекты адаптации после коррекции врожденных пороков сердца в условиях искусственного кровообращения // Процессы адаптации и компенсации в кардиологии. — К.: Б. и., 1979.
- Морозов С. М. Отклонения в интеллектуальном развитии детей с врожденными пороками сердца // Гипотермическая защита в кардиохирургии. — Новосибирск: Б. и., 1980.

- Мясищев В. Н., Беспалько И. Г., Гильяшева И. Н. и др. Методы исследования личности// Исследование личности в клинике и в экстремальных условиях. — Л.: НИИ психоневрологии, 1969.
- Мюллер П., Нойман П., Шторм Р. Таблицы по математической статистике. Пер. с нем. — М.: Финансы и статистика, 1982.
- Нечаев А. П. Руководство к экспериментально-психологическому исследованию детей дошкольного и школьного возраста. — М.: Мосздраводел, 1925.
- Патохарактерологический диагностический опросник для подростков и опыт его практического использования/Под ред. А. Е. Личко, Н. Я. Иванова. — Л.: НИИ психоневрологии, 1976.
- Пишо П. Психологическое тестирование. Пер. с франц. — СПб.: Питер, 2003.
- Плишко Н. К. Особенности сенсомоторных реакций при изменении эмоционального состояния// Диагностика психических состояний в норме и патологии. — Л.: Медицина, 1980.
- Практикум по общей и экспериментальной психологии/Под ред. А. А. Крылова. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.
- Практикум по психодиагностике: Дифференциальная психометрика / Под ред. В. В. Столика, А. Г. Шмелева. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- Практикум по психодиагностике. Прикладная психодиагностика. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.
- Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.
- Практический интеллект / Р. Дж. Стерн-берг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. — СПб.: Питер, 2002.
- Проективная психология. Пер. с англ. — М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000.
- Процесс социального исследования. Пер. с нем. — М.: Прогресс, 1975.
- Психодиагностические методы (в комплексном лонгитудном исследовании студентов). — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976.
- Психологическая диагностика детей и подростков. — М.: Изд-во Междунар. пед. академии, 1995.
- Психологическая диагностика: Проблемы и исследования /Под ред. К. М. Гуревича. — М.: Педагогика, 1981.
- Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. — СПб.: Питер, 2005.
- Рабочая книга школьного психолога/Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Просвещение, 1991.
- Романова Е. С. Психодиагностика: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006.
- Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. — М.: Дидант, 1992.
- Россолимо Г. И. Общая характеристика психологических профилей психически недостаточных детей и больных нервными и душевными болезнями. — М.: Б. и., 1911.
- Россолимо Г. И. Психологические профили. Количественное исследование психических процессов в нормальном и патологическом состояниях. Методика. — М.: Б. и., 1917.

- Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. — М.: Медицина, 1970.
- Руденко В. Е. Цвет — эмоции — личность// Диагностика психических состояний в норме и патологии. — Л.: Медицина, 1980.
- Румянцев Г. Г. Опыт применения метода «незаконченных предложений» в психиатрической практике// Исследование личности в клинике и в экстремальных условиях. — Л.: НИИ психоневрологии, 1969.
- Собчак Л. Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ. — СПб.: Речь, 2000.
- Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
- Словарь прикладной социологии// Под ред. Г. П. Давидюка. — Минск: Изд-во Минск. ун-та, 1984.
- Теплое Б. М. Простейшие способы факторного анализа// Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. — М.: Просвещение, 1967. Т. 5.
- Тонконогий И. М., Цейтина Г. П. Методика личностного субъективного шкалирования (ЛСШ) и возможности ее применения в клинике// Психологические методы исследования личности в клинике. — Л.: НИИ психоневрологии, 1978.
- Харман Г. Современный факторный анализ. Пер. с англ. — М.: Статистика, 1972.
- Хьюстон А. Дисперсионный анализ. Пер. с англ. — М.: Статистика, 1971.
- Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. — СПб.: Речь, 2002.

Г15 Психодіагностика : навч. посіб. / І. М. Галян. —
К. : Академвидав, 2009. — 464 с. (Серія «Альма-
матер»).

ISBN 978-966-8226-75-5

У навчальному посібнику розкрито сутність, загальні засади, психометричні і психодіагностичні основи психодіагностики як науки, основні методи психологічного тестування особистості, її інтелекту, самосвідомості, системи цінностей, вивітлено особливості застосування психодіагностичних процедур при тестуванні осіб різного віку. Засвоєнню проблематики, виробленню практичних навиків психодіагностування сприятимуть вміщені у посібнику тести і методика, призначені для вивчення різноманітних аспектів внутрішнього світу людини.

Для студентів вищих навчальних закладів. Прислужитесь психологам, вчителям, вихователям, фахівцям з добору персоналу й усім, хто цікавиться психологією.

ББК 88

Навчальне видання
Серія «Альма-матер»
Засновано в 1999 році

ГАЛЯН Ігор Михайлович

Психодіагностика

Навчальний посібник

Спільний проект із ВЦ «Академія»

Редактор Г. Т. Сенькович
Коректор Т. А. Галась
Комп'ютерна верстка С. В. Гусєв

Підписано до друку 28.11.2008.
Формат 84x108/32. Папір офс. № 1.
Гарнітура Шкільна. Друк офсетний.
Ум.-друк. арк. 24,36.
Обл.-вид. арк. 27,67. Зам. № 8-607.

«Академвидав»
04119, м. Київ-119, а/с 37.
Тел./факс: (044) 483-19-24; 456-84-63.
E-mail: academvidav@xvtonline.com
Свідоцтво: серія ДК № 1006 від 08.08.2002 р.

ВАТ «Білосцерківська книжкова фабрика»
09117, м. Біла Церква, вул. Л. Курбаса, 4.