

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ПСИХОДІАГНОСТИКА

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК



ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ

Кам'янець-Подільський
2025

УДК 159.9072(075)

ББК 88.4

П86

Рекомендувала вчена рада Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 5 від 24.04.2024 року)

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Оксана ШПОРТУН, доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти»;

Світлана МИХАЛЬСЬКА, доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Оксана БАЖЕНОВА, практичний психолог Кам'янець-Подільського ліцею №14
Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області.

П86 Психодіагностика: навчально-методичний посібник [Електронний ресурс] / укладач О. В. Гудима. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. 200 с.

Електронна версія посібника доступна за покликанням:

URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9161>

У навчально-методичному посібнику розглянуто історичні етапи становлення психодіагностики та її специфіку як теоретико-практичної дисципліни. Окремі теми присвячені діагностиці інтелекту, спеціальних здібностей, креативності, міжособистісних стосунків, висвітлено особливості застосування психодіагностичних методів та методик для дослідження осіб різного віку. В навчально-методичному посібнику проаналізовані основні психодіагностичні засоби (тести, опитувальники, проєктивні та психофізіологічні методи), загальні вимоги до них, їх переваги та недоліки.

Розрахований на студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю С4 Психологія галузі знань С Соціальні науки, журналістика, інформація та міжнародні відносини, а також може бути корисний викладачам, науковцям, практичним психологам та усім, хто цікавиться психологією.

УДК 159.9072(075)

ББК 88.4

© укладач О. В. Гудима, 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	6
<i>Розділ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</i>	<i>9</i>
<i>Тема 1. ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ ПСИХОДІАГНОСТИКИ</i>	<i>9</i>
1. Історія становлення психодіагностики.....	9
2. Предмет та принципи психодіагностики	12
3. Завдання психодіагностики.....	14
4. Етапи психодіагностичного дослідження.....	17
Контрольні запитання і завдання:	19
<i>Тема 2. ПСИХОМЕТРИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОДІАГНОСТИКИ</i>	<i>20</i>
1. Стандартизація і норми тестових показників	20
2. Репрезентативність психодіагностичних методик.....	23
3. Надійність психодіагностичних методик.....	24
4. Валідність психодіагностичних методик	30
Контрольні запитання і завдання.....	35
<i>Тема 3. КЛАСИФІКАЦІЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК.....</i>	<i>36</i>
1. Типи діагностичних методик.....	36
2. Високоформалізовані методики.....	39
3. Малоформалізовані методики.....	47
Контрольні запитання і завдання.....	49
<i>Розділ II. ПСИХОДІАГНОСТИКА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ.....</i>	<i>50</i>
<i>Тема 4. ДІАГНОСТИКА ІНТЕЛЕКТУ</i>	<i>50</i>
1. Поняття про інтелект. Структура інтелекту	50
2. Невербальні тести інтелекту	53
3. Шкали вимірювання інтелекту. Тест Д. Векслера	55

4. Групові тести інтелекту	64
Контрольні запитання і завдання.....	66
<i>Тема 5. ДІАГНОСТИКА СПЕЦІАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ</i>	<i>67</i>
1. Поняття про здібності в вітчизняній та зарубіжній психології.....	67
2. Спеціальні здібності. Тести спеціальних здібностей	72
3. Батареї тестів здібностей	76
Контрольні запитання і завдання.....	80
<i>Тема 6. КРЕАТИВНІСТЬ ТА МЕТОДИ ЇЇ ДІАГНОСТИКИ.....</i>	<i>81</i>
1. Поняття про креативність	81
2. Тести креативності	84
Контрольні запитання і завдання.....	89
 <i>Розділ III. ДІАГНОСТИКА ОСОБИСТОСТІ</i>	
<i>ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ</i>	<i>90</i>
<i>Тема 7. ОСОБИСТІСНІ ОПИТУВАЛЬНИКИ.....</i>	<i>90</i>
1. Типологічна діагностика	90
2. Діагностика рис особистості.....	97
3. Діагностика мотиваційної сфери	106
4. Опитувальники особистісних цінностей.....	112
5. Особистісні опитувальники установок	115
Контрольні запитання і завдання.....	116
<i>Тема 8. ПСИХОСЕМАНТИЧНІ МЕТОДИ</i>	
<i>ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ</i>	<i>118</i>
1. Загальна характеристика психосемантичної діагностики	118
2. Семантичний диференціал.....	122
3. Q-техніка	124
4. Репертуарні особистісні методики	125
Контрольні запитання і завдання.....	129
<i>Тема 9. ПРОЄКТИВНІ МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ.....</i>	<i>130</i>
1. Загальна характеристика проєктивних методик	130
2. Класифікація проєктивних методик.....	135
Контрольні запитання і завдання.....	140

Тема 10. ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА

ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ.....	141
--	-----

1. Структура і показники психологічної готовності дитини до навчання	141
2. Методи дослідження готовності дитини до навчання в школі	147
3. Вимоги до організації та проведення психодіагностичного обстеження 6-річної дитини	173
Контрольні запитання і завдання.....	176

Тема 11. ДІАГНОСТИКА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ..... 177

1. Соціометричний метод в психодіагностиці	178
2. Опитувальники в діагностиці міжособистісних стосунків.....	182
3. Опитувальники в діагностиці батьківсько-дитячих та подружніх взаємовідносин	185
Контрольні запитання і завдання.....	188

КОРОТКИЙ ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК	189
--	-----

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	198
----------------------------------	-----

ПЕРЕДМОВА

Одне із значень терміну «діагноз» в перекладі з грецької мови – «розпізнання». Діагностика розуміється як розпізнання чого-небудь (наприклад, хвороби в медицині, відхилення від норми в дефектології, несправності в роботі якогось технічного засобу і т.д.). Психологічна діагностика призначена для того, щоб забезпечити збір інформації про особливості людської психіки. Сучасна психологічна діагностика означається як психологічна дисципліна, що розробляє методи виявлення і вивчення індивідуально-психологічних та індивідуально-психофізичних особливостей людини. Під психодіагностикою розуміється також і область психологічної практики, робота психолога з виявлення різноманітних якостей, психічних і психофізіологічних особливостей, рис особистості.

Психодіагностика як психологічна дисципліна є сполучною ланкою між загальнопсихологічними дослідженнями і практикою. Теоретичним підґрунтям психодіагностики є цілий ряд галузей психологічної науки (загальна, диференціальна, експериментальна, вікова, медична психологія та ін.). До методичних засобів психодіагностики відносяться конкретні прийоми вивчення індивідуально-психологічних особливостей, способи обробки та інтерпретації отриманих результатів. При цьому напрямки теоретичної та методичної роботи в галузі психодіагностики визначаються, головним чином, запитами психологічної практики. У відповідності з цими запитами формуються специфічні комплекси засобів, співвідносні із сферами роботи практикуючих психологів (освіта, медицина, профвідбір і т.д.).

Мета дисципліни – формування у майбутніх фахівців-психологів систематизованих наукових уявлень і практичних умінь, що дозволяють кваліфіковано проводити весь комплекс психодіагностичних заходів.

Завдання дисципліни:

- 1) засвоєння студентами системи знань про психодіагностику як науку та практичну діяльність психолога, про прикладний характер цих знань для інших областей психологічної науки і практики;

- 2) ознайомлення майбутніх фахівців з комплексом сучасних психодіагностичних методів і методик, особливостями їх застосування, вимогами, що висуваються до них;
- 3) формування умінь і навичок користування методами і методиками, проведення діагностичного обстеження, психометричної оцінки психодіагностичного інструментарію.

Місце дисципліни в навчальному процесі. Курс «Психодіагностика» є одним з базових при підготовці студентів-психологів. Проблеми психодіагностики входять до числа найважливіших проблем застосування психологічних знань у різних галузях людської практики з метою всебічного вивчення особистості, адекватного використання і розвитку можливостей людини.

Вимоги до рівня засвоєння змісту дисципліни. У результаті вивчення дисципліни «Психодіагностика» студент повинен мати загальне уявлення про методологічні і теоретичні засади психодіагностики, добре орієнтуватися в її історії та сучасному стані, а також в основних галузях застосування і проблемах, традиційних і нових ідеях, в досягненнях психодіагностики, знати методичні аспекти психодіагностичної роботи, мати установку на професійно правильне використання специфічного психодіагностичного інструментарію, оволодіти прийомами роботи психолога-психометриста, сформувані необхідні вміння і навички для психометричної перевірки методик.

Психодіагностика є нормативною дисципліною при підготовці фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю С4 Психологія галузі знань С Соціальні науки, журналістика, інформація та міжнародні відносини.

У навчальному посібнику розглянуто такі теми:

- предмет і завдання психодіагностики;
- психометричні основи психодіагностики;
- класифікація психодіагностичних методик;
- діагностика інтелекту;
- діагностика спеціальних здібностей;
- креативність та методи її діагностики;
- особистісні опитувальники;

- психосемантичні методи діагностики особистості;
- проєктивні методи діагностики особистості;
- психологічна діагностика готовності дитини до навчання в школі;
- діагностика міжособистісних стосунків.

Даний посібник має на меті допомогти студентам краще опанувати теоретичні та практичні основи психодіагностики, оволодіти навичками роботи з психодіагностичними методами та методиками.

Розділ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Тема 1

ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

1. Історія становлення психодіагностики
2. Предмет та принципи психодіагностики
3. Завдання психодіагностики
4. Етапи психодіагностичного дослідження

1. ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

Донаукова історія. Передумовою психодіагностики як науки закладені в об'єктивно існуючих між людьми індивідуальних відмінностях, враховуючи, які потрібно було навіть нашим далеким предкам. З давніх часів люди намагалися створити впорядковану систему для описання множини індивідуальних проявів. Так з історії древніх цивілізацій відомі використання різноманітних способів виявлення індивідуальних відмінностей людини.

Так, зокрема, у Стародавньому Китаї була розроблена спеціальна система перевірок чиновників, яка передбачала наявність різних здібностей (уміння писати, рахувати, стріляти з лука, верхова їзда, знання ритуалів та звичаїв).

Добре відомо, що різного роду випробовування широко практикувалися у Стародавній Греції, Спарті, Єгипті та рабовласницькому Римі.

Відомий філософ і математик, того часу, Піфагор, пройшовши у Стародавньому Єгипті ряд жорстоких іспитів (рівень освіченості, здатність вести бесіду, уміння працювати, слухати і мовчати, випробовування вогнем і водою і т.п.) розробив свою систему відбору в заснованій ним шко-

лі. Пріоритетним методом діагностування Піфагор вважав фізіономіку – мистецтво розпізнавання характеру і здібностей людини за зовнішнім виглядом. Бажаючи вчитися у Піфагора потрапляючи в різні екстремальні ситуації мали продемонструвати силу волі, витримку тощо.

У багатьох країнах Стародавнього світу проводились різні конкурси та іспити при відборі військових. Отже, необхідність оцінювати психологічні особливості людей з'явилася ще з незапам'ятних часів.

Історія психодіагностики як науки. Різні типології, що розроблялися з давніх часів зіграли свою роль у встановленні психодіагностики як науки, шлях розвитку якої пройшов від типів темпераменту Гіппократа – до Гелена, який наділяє їх моральними характеристиками; далі до І.Канта, який намагався відділити властивості темпераменту від інших психологічних особливостей; і нарешті – до сучасних типологій, які розробляли-ся Павловим, Кречмером, Шелдоном та іншими дослідниками.

Психодіагностика як наука виділилася з психології на рубежі XIX-XX століть під впливом вимог практики. Її виникненню сприяло декілька напрямків в розвитку психології. Основними джерелами психодіагностики є експериментальна та диференційна психології.

XIX століття характеризується появою інтересу до гуманного відношення з розумово відсталими та душевно хворими. З'явилася необхідність знайти спосіб їх розрізняти. Перше формулювання цієї диференціальної ознаки зустрічається у працях Ж.-Е. Ескіроля. Він вказує на існування різних степенів затримки розумового розвитку: від норми до глибокої ідіотії. Прийшов до висновку, що здатність індивіда користуватися мовленням є критерієм інтелектуального рівня. Інший французький лікар Е. Сеген першим приділив увагу навчанню розумово відсталих дітей за допомогою особливих методик названих – фізіологічними, які передбачали тренування органів відчуття і м'язового апарату. Яскравим прикладом розроблених ним методик є Сегена дошка форм. При використанні якої в якості діагностичного інструмента від досліджуваного вимагається як можна швидше вставити фігурки різної форми у відповідні їм місця.

Отже, диференціально-психологічне вивчення людини складалося за вимогою практики спочатку медико-педагогічної, а пізні індустріальної.

Іншим джерелом психодіагностики є експериментальна психологія, виникнення якої 1850-1870 роках пов'язане з процесом «фізіологізації»

психології, який вимагав вивчення психічних фактів за допомогою експерименту та точних методів. Умовно початком виникнення експериментальної психології вважають 1879 рік, оскільки в цьому році В.Вундт заснував в Німеччині першу лабораторію експериментальної психології, плануючи побудувати психологію як цільну науку. Подібні лабораторії почали створюватися і в інших країнах світу.

У 1884-1885 роках були розроблені тести з яких почалася епоха наукової психодіагностики. Першим у цій справі був Ф. Гальтон, який займався проблемами дослідження людських здібностей та їх успадкуванням, розробивши систему антропометричних вимірів (перевіряв гостроту зору та слуху, м'язову силу, час реакції та інші елементарні сенсомоторні функції). Проводячи дослідження він дійшов висновку, що методично впорядковане тестування вимагає фіксованих умов. Ф. Гальтон розробив ряд простих тестів, деякі з яких відомі у наш час, зокрема, лінійка Гальтона, свисток Гальтона; вперше застосував оціночні шкали, анкетування, техніку словесних асоціацій, запропонував використання статистичних методів та методів кореляції.

Послідовник ідей Ф. Гальтона американський учений Д. Кеттелл одним із перших побачив у тестах засіб вимірювання властивостей людської психіки. У його роботах вперше зустрічається термін «розумовий тест». Розробив серію тестів для визначення інтелектуального рівня, які містили вимірювання м'язової маси, швидкості руху, чуттєвість до болю і т. д. Зафіксував феномен антиципації (сприймання наперед).

Німецький психолог Г. Еббінгауз вивчаючи розумові здібності дітей створив у 1887 році тест згодом названий його іменем – тест на завершення речень.

Однак більшість тестів цих психологів можна вважати психомоторними, оскільки їм бракувало стандартизації процедури тестування і правил інтерпретації результатів.

У кінці XIX століття психодіагности дійшли висновку про недостатність сенсорних показників на яких ґрунтувалось тестування інтелектуальних здібностей. Цю проблему частково розв'язав французький лікар і психолог А. Біне, який разом Т. Сімоном здійснив першу спробу наукового вимірювання інтелектуальних здібностей дітей. Вони емпірично пе-

ревірили завдання, що включалися в тест за такими критеріями: емпіричний ступінь складності для груп дітей різного віку; ступінь тотожності результатів тесту з думкою викладачів.

2. ПРЕДМЕТ ТА ПРИНЦИПИ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

У психологічній літературі можна зустріти різні підходи до тлумачення терміну «психодіагностика»: «вчення про методи класифікації та ранжування людей за психологічними та психофізіологічними ознаками» (В. Блейхер, К. Гуревич І. Крук, М. Кабанов, О. Лічко, В. Смирнов); «область психології, яка розробляє методи виявлення індивідуальних особливостей та перспектив розвитку особистості» (А. Петровський, М. Ярошевський); «обстеження людини з метою вивчення рівня розвитку та індивідуально-психологічних особливостей її психіки» (Б. Ананьєв); «наука і практика постановки психологічного діагнозу» (О. Бодальов, В. Столін); «область психологічної науки та одночасно найважливіша форма психологічної практики, яка пов'язана з розробкою і використанням різноманітних методів розпізнання індивідуально-психологічних особливостей людини» (О. Шмельов); «область психологічної науки, що розробляє теорію, принципи, та інструменти оцінки та вимірювання індивідуально-психологічних особливостей особистості» (Л. Бурлачук).

Підсумовуючи вище сказане зазначимо, що **психодіагностика** – це психологічна науково-практична дисципліна, що розробляє якісні та кількісні процедури розпізнання психічних особливостей особистості.

Предметом психодіагностики є способи і засоби вияву (вимірювання) психічних процесів, властивостей, станів у їхній динаміці, кількісно-якісній специфіці, системних зв'язках і причинних відношеннях.

Об'єктом психодіагностики – індивідуальна композиція психічних процесів, станів та властивостей особистості досліджуваного як багаторівнева ієрархічна функціональна система психічної саморегуляції, а **суб'єктом** є група людей, організація або окремі дослідник.

Виділяють декілька областей практичного використання результатів психодіагностичної роботи:

1. По-перше, психодіагностика інтенсивно застосовується у цілях оптимізації процесів навчання і виховання. З її допомогою може вирішуватися цілий ряд завдань, що стоять перед працівниками освітньо-виховних закладів – від дитячих садків і шкіл до інтернатів різного типу. Так, наприклад, визначення готовності дитини до навчання у школі, виявлення домінуючих причин неуспішності і порушень в особистісній сфері, диференціація навчання, профорієнтація, реалізація індивідуального підходу та ін.
2. По-друге, діагностика є важливою складовою діяльності фахівців з профвідбору, профнавчання та профорієнтації, яка проводиться в спеціальних пунктах профконсультацій, в установах служби зайнятості, на підприємствах і в спеціалізованих навчальних закладах. Ця робота допомагає кожному вибрати найбільш відповідну професію або робоче місце, знайти шляхи швидкого та ефективного оволодіння професійними знаннями і навичками, досягти необхідного рівня кваліфікації, стати професіоналом.
3. По-третє, результати психодіагностичних досліджень застосовуються в клініко-консультативній та психотерапевтичній роботі. У цьому випадку важливою задачею психодіагностики є пошук причин виникнення конкретної проблеми у клієнта (складності у взаємовідносинах з близькими, нав'язливі страхи та переживання і т.п.) та вибір способів і методів, що сприяє її розв'язання.
4. І, нарешті, психодіагностика знаходить все більше застосування в судовій практиці, при проведенні судово-психіатричної експертизи. В залежності від конкретного випадку психодіагност проводить обстеження потерпілих, підозрюваних або свідків і формулює психологічний висновок про певні якості особистості, рівні інтелектуального розвитку, психофізіологічні особливості і т. п.

Принципи психодіагностики:

1. Теоретико-методологічне «позиціонування» психолога. Необхідність позначити власну теоретичну позицію, прихильність до певної теоретичної школи.
2. Принцип єдності методології та діагностики. Зв'язок між теоретичними позиціями психолога і використанням конкретних діагностич-

них засобів, побудованих на основі тієї ж методології. Керуючись цим принципом, психолог отримує можливість завжди точно і однозначно відповісти на питання «навіщо?» «Чому?» і «Як?» Навіщо саме так будувати процес діагностики, чому використовується та чи інша методика, той чи інший підхід до аналізу, Як повинна бути представлена методика, змінено інструкцію.

3. Принцип структурно-динамічної цілісності розуміння того, що окремі сторони психічного не ізольовані, а проявляються цілісно і системно. У відповідності з цим принципом кожна конкретна особливість стану дитини вивчається і оцінюється з точки зору і вікової співвіднесеності, і онтогенетично закономірної послідовності розвитку, що виявляється у взаємодії та гетерохронії формування тих чи інших функцій, що входять в єдиний функціональний ансамбль. Цей принцип дозволяє не тільки фіксувати індивідуально-типологічні особливості дитини, але і оцінити причини і механізми виникнення подібних особливостей.
4. Принцип обліку логіки і послідовності нормативного розвитку.
5. Термінологічна адекватність. Використання в реальній практиці психологічно адекватної термінології, що дозволяє чітко розмежовувати понятійний апарат від суміжних дисциплін. (Наприклад принциповим є розведення понять «порушення» (пошкодження) і відхилення (несформованість). Термінологічну проблему необхідно вирішувати в загальному контексті психологічної етики та гуманізації.

3. ЗАВДАННЯ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

У структуру психодіагностики входить загальна і практична психодіагностики.

Завдання загальної психодіагностики:

1. Розробка теоретико-методологічних основ:
 - психологічного вимірювання (вимірювальні шкали, точність і помилка вимірювання);
 - побудови психодіагностичних методик (розробка концепції природи психічних якостей та інструментарію, створення стимульно-

го матеріалу та ключів, складання інтерпретації та нормативних даних і т.п.);

- оцінки якостей психодіагностичної методики (надійність, валідність, репрезентативність);
- адаптації зарубіжних методик (процедура та види перекладу, способи оцінки і аналізу методики і т.п.);
- експертизи і сертифікації психодіагностичних методик (критерії, процедура, заключення, документування);
- проведення психодіагностичного дослідження та використання методик на практиці (етичне та правове забезпечення психодіагностичної діяльності, організація психодіагностичного обстеження, обробка та інтерпретація результатів, дослідження специфічних категорій населення та ін.);
- постановки і застосування психологічного діагнозу (сутність та специфіка психологічного діагнозу, види та способи постановки діагнозу);
- комп'ютеризація психодіагностичного дослідження (переваги та обмеження використання ЕОМ і комп'ютерного тестування, надійність та валідність комп'ютеризованого інструментарію в порівнянні з бланковим);
- вимоги щодо розробників та користувачів психодіагностичних методик.

2. Аналіз і класифікація психодіагностичних методів та методик.

3. Аналіз психодіагностики як науки в історичному контексті та визначення перспективних напрямків її подальшого розвитку.

Завдання практичної психодіагностики:

1. Проведення психодіагностичного обстеження і постановка діагнозу, що передбачає:

- застосування адекватних, поставленим задачам і об'єкту, методів та методик постановки діагнозу;
- забезпечення достовірності результатів та постановки діагнозу в процесі проведення психодіагностичного обстеження;
- надання обґрунтованих рекомендацій.

2. Розробка та оцінка конкретних психодіагностичних методик у відповідності з запитами різних сфер практики (освіта, медицина, економіка тощо).
3. Накопичення і оновлення банку надійних, валідних, стандартизованих психодіагностичних методик.
4. Накопичення і оновлення банку діагностичних даних по методиках і оцінка їх ефективності в певній сфері практики.
5. Сертифікація психодіагностичних методик.

У різних галузях психодіагностики виникають специфічні завдання, що відрізняються від потреб загальної психодіагностики. Розмежовують 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 розрізняти 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;
- 2) використання психологом даних для психологічного діагнозу, хоча втручання у ситуацію обстежуваного здійснюється фахівцем іншого профілю;
- 3) використання психологом даних для психологічного діагнозу, на основі якого (або на основі дій його колеги-психолога) розробляються шляхи психологічного впливу;
- 4) використання обстежуваним діагностичних даних з метою саморозвитку, корекції поведінки тощо.

4. ЕТАПИ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Психодіагностичний процес складається з ряду обов'язкових етапів, реалізація яких забезпечує постановку психологічного діагнозу і написання психологічного висновку.

Різні автори виділяють різні етапи психодіагностичного процесу. Так, **Й. Шванцара** виділяє наступні *етапи*:

1. Формулювання проблеми на основі вивчення всіх відомостей про індивіда (анамнез, спеціальні медичні висновки, відомості про індивіда з точки зору його успішності в навчальному закладі тощо)
2. Формулювання гіпотез і складання програми психодіагностичного дослідження (підбір діагностичних методів та методик).
3. Реалізація програми психодіагностичного дослідження; аналіз отриманих даних.
4. Формулювання психологічного діагнозу, який, зокрема, містить прогноз подальшого розвитку особистості (яка робота буде проведена, яка ні).
5. Розробка рекомендацій, програми психокорекційної або розвивальної роботи.

А. Батаршев виділяє три етапи в процесі тестування:

1. Вибір тестової методики.
2. Безпосереднє тестування.
3. Інтерпретація результатів психодіагностичного дослідження.

Етапи психодіагностичного процесу за **Корманном**:

1. Попереднє дослідження. Постановка питання.
2. Підбір діагностичних методів та методик.
3. Проведення дослідження (власне реалізація діагностичних методів та методик).
4. Обробка результатів (підведення проміжних підсумків та/або постановка нових питань).
5. Перевірка достатності отриманих даних (при необхідності повернення на етап підбору методик).
6. Підведення підсумків (постановка психологічного діагнозу, написання психологічного висновку).

Етапи психодіагностичного процесу за Камінським:

1. Постановка проблеми.
2. Збір анамнезу.
3. Тестування за допомогою різноманітних дослідницьких методів і методик.
4. Оформлення діагностичного висновку (написання психологічного діагнозу та рекомендації).

До базових етапів психодіагностичного процесу **О. Бодальов, В. Столін** відносять:

1. Орієнтовний.
2. Плануючий.
3. Збір психодіагностичних даних.
4. Обробка та інтерпретація даних.
5. Підготовка психологічного висновку.
6. Контроль ефективності психодіагностики.

Етапи психодіагностичного обстеження за Посоховою:

1. Підготовчий:
 - постановка мети дослідження;
 - формулювання психодіагностичної гіпотези (гіпотез);
 - постановка конкретних завдань;
 - визначення об'єкта і способу організації дослідження;
 - формулювання попереднього визначення досліджуваного феномена;
 - створення психодіагностичного комплексу, що включає в себе валідні і надійні методики;
 - вибір психодіагностичного простору;
 - вибір психодіагностичного часу;
 - проведення пілотажного дослідження (у разі необхідності);
 - коригування (у разі необхідності) психодіагностичного комплексу.
2. Основний або діагностичний:
 - безпосереднє проведення психодіагностичного обстеження;
 - первинне узагальнення психологічної інформації.

3. Заключний або інтерпретаційний:

- опис та інтерпретація отриманого матеріалу;
- зіставлення результатів з висунутою на початку обстеження гіпотезою;
- складання висновку за результатами проведеного обстеження.

В цілому психодіагностичний процес включає в себе три основних блоки:

- 1) підготовчий;
- 2) дослідницький;
- 3) заключний.

При цьому підготовчий блок включає в себе етапи: знайомство, орієнтовний, підготовка комплексу психодіагностичних методів та методик. Дослідницький блок включає власне психодіагностичне дослідження, обробку та аналіз отриманих результатів, висунання проміжних гіпотез. Заклучний блок включає написання психологом психодіагностичного висновку та розробку рекомендацій.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ:

1. Охарактеризуйте доннаукову історію психодіагностики.
2. Історія психодіагностики як науки.
3. Дайте визначення поняттю психодіагностика.
4. Назвіть предмет та об'єкт психодіагностики.
5. Назвіть області практичного використання результатів психодіагностичної роботи.
6. Охарактеризуйте принципи психодіагностики.
7. Охарактеризуйте завдання загальної психодіагностики.
8. Охарактеризуйте завдання практичної психодіагностики.
9. Назвіть етапи психодіагностичного процесу.

Тема 2

ПСИХОМЕТРИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

1. Стандартизація і норми тестових показників.
2. Репрезентативність психодіагностичних методик.
3. Надійність психодіагностичних методик.
4. Валідність психодіагностичних методик.

1. СТАНДАРТИЗАЦІЯ І НОРМИ ТЕСТОВИХ ПОКАЗНИКІВ

Якісна психодіагностична методика обов'язково повинна бути стандартизованою, а умови тестування, інструкції, вимоги до її 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.

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. Оскільки методики не мають стандартів успішного чи неуспішного розв'язання тестових завдань, порівнювати результати психодіагностичних досліджень неможливо без певного критерію.

Критерієм порівняння є підсумки тестування репрезентативної вибірки. 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.

Важливе місце у психодіагностиці займають поняття статистична і соціокультурна норми.

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

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

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 з тієї популяції, на якій передбачається застосовувати тест. Тестування кожного досліджуваного у стислий термін (щоб мінімізувати відхилення, спричинені зовнішніми подіями, які відбулися під час обстеження);
- 2) співставлення «сирих» балів з певними інтервалами рівнозначності;
- 3) побудова розподілу частот тестових балів (для заданих інтервалів рівнозначності), складання таблиць та відповідних графіків гістограм;
- 4) обчислення середнього і стандартного відхилення, а також асиметрії та ексцесу; перевірка гіпотези про значущість асиметрії й ексцесу; порівняння результатів перевірки з візуальним аналізом кривих розподілу;
- 5) перевірка нормальності одного з розподілів; процентильна нормалізація з переводом у стандартну шкалу; лінійна стандартизація і порівняння її результатів;
- 6) перевірка однорідності розподілу стосовно варіювання заданої популяційної ознаки (стать, професія тощо); побудова графіків гістограм і кумуляти для повної і часткової вибірки. Зафіксувавши значущі відмінності, вибірку поділяють на різнорідні підвибірки;
- 7) побудова таблиці процентильних і нормалізованих тестових норм (для кожного інтервалу рівнозначності «сирих» балів). За наявності різнорідних підвибірок створюють окремі таблиці для кожної з них;

- 8) визначення критичних точок (верхньої і нижньої) для довірчих інтервалів з урахуванням стандартної похибки 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, наприклад, норми інтелектуального тесту, як правило, переглядаються раз на п'ять років.

Для перегляду норм спочатку визначають групу людей, з допомогою яких проводитимуть дослідження тесту, поділяють її на підгрупи, що різняться соціально-демографічними характеристиками. Для кожної підгрупи підбирають представницьку вибірку і за допомогою тесту її 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.

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

Деякі тести не мають розрахованих норм і стандартних відхилень від норм. Для процедури нормування необхідне дотримання таких вимог:

1. Репрезентативність – це відповідність тестових норм генеральної сукупності тестовим нормам вибірки.
2. Надійність – якість психодіагностичної методики, яка забезпечує достатньо стабільні результати, мало залежні від випадкового збігу обставин.

3. Валідність – комплексна характеристика методики (тесту), що включає відомості про область досліджуваних явищ і репрезентативності діагностичної процедури по відношенню до них.

2. РЕПРЕЗЕНТАТИВНІСТЬ ПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК

Репрезентативність – властивість вибіркової сукупності представляти характеристики генеральної сукупності. Генеральна сукупність – це всі існуючі об'єкти (ситуації) даного типу. Вибіркова сукупність – частина генеральної сукупності, з якою працює дослідник, тому що зазвичай генеральна сукупність недоступна для вивчення і навіть не є необхідною за умов репрезентативності і достатньої кількості об'єктів у вибірковій сукупності. Тобто дослідження генеральної сукупності є надлишковим і зайвим.

З певною погрішністю (похибкою вимірювання) можна вважати, що представлений у вибірковій сукупності розподіл досліджуваних ознак психологічної змінної відповідає їхньому реальному розподілу.

Репрезентативність завдань тесту

Будь-яка риса (наприклад, домінантність, доброзичливість, креативність) індивіда має істинний, справжній показник. Його можна обчислити за умови представлення досліджуваному всіх можливих завдань, в яких діагностується ця риса. Довільний тестовий показник для індивіда в кожному окремому випадку відрізняється від його істинного показника на величину випадкової погрішності, що з'являється в результаті виконання досліджуваним не всіх можливих завдань, а тільки вибірових, щоб похибка вимірювання не була дуже великою, вибірка завдань тесту повинна відображати генеральну сукупність завдань. У цьому полягає важливість утворення репрезентативної сукупності завдань тесту. Щоб забезпечити репрезентативність завдань тесту роблять так звану специфікацію тесту – розраховують, скільки завдань різних типів необхідно включити до тесту.

При дотриманні репрезентативності завдань тесту, похибка вимірювання все ж виникає через випадкові коливання вимірюваної психологічної якості під впливом настрою, стану, обставин. Якщо той самий

досліджуваний декілька днів поспіль буде виконувати той самий тест, його результати кожного разу будуть дещо відрізнятися. Усереднення цих відхилень дозволить обчислити похибку вимірювання тесту.

Репрезентативність вибірки досліджуваних осіб

Як і вибірка завдань, вибірка досліджуваних осіб повинна адекватно відображати генеральну сукупність людей, до якої буде застосовуватися даний тест, тобто на кого його результати можна буде екстраполювати. Якщо тест буде застосовуватися для школярів, то у вибірці повинні бути у відповідній пропорції представлені школярі приватних і державних шкіл, шкіл математичного й гуманітарного профілів, сільських і міських шкіл і т.п.

Дотримання репрезентативності вибірки досліджуваних у психодіагностиці важливе під час визначення норм тесту, формування вибірок критеріальних і контрольних груп, при конструюванні тесту за критеріально-ключовим принципом, під час апробації тесту, перевірки надійності й валідності тесту та інших психометричних процедурах.

3. НАДІЙНІСТЬ ПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК

У психодіагностиці існує багато видів надійності, але найширше практичне застосування набули кілька методів характеристики надійності. Це:

- ретестова надійність;
- надійність паралельних форм тесту;
- надійність частин тесту.

Ретестова надійність

Ретестова надійність – це засіб визначення надійності психодіагностичної методики, за якого показники точності та стійкості результатів визначаються шляхом повторного дослідження. Надійність у цьому разі встановлюється як міра збігу результатів першого і повторного обстежень або як ступінь збереження рангових місць обстежуваних у виборці за ретестом. Коефіцієнт надійності r_t дорівнює коефіцієнту кореляції між даними таких обстежень. Якщо у досліджуваному тесті для вимірювання психологічної

властивості використовують кількісну інтервальну шкалу, то при визначенні результатів можна застосувати коефіцієнт кореляції Пірсона.

При визначенні показника ретестової надійності особливого значення набуває вибір інтервалу ретесту, тобто часу, що проходить між дослідженнями. Цілком природним є те, що зі збільшенням цього інтервалу показники кореляції між даними досліджень набувають тенденції до зниження. Після проходження значного проміжку часу ретесту імовірність виникнення побічних факторів суттєво зростає; можуть також проявитись наслідки цілком закономірних вікових змін психологічних властивостей, що вимірюються за допомогою тесту, можуть статися певні події, що впливають на стан і особливості розвитку досліджуваних психологічних властивостей. З цієї причини при визначенні ретестової надійності намагаються встановлювати не дуже тривалі інтервали часу. Незважаючи на це, при встановленні якості тесту проводяться повторні випробування із значним інтервалом ретесту, що може становити кілька років. Така процедура використовується з метою оцінити не стільки ретестову надійність, скільки визначити прогностичну валідність, елементи конструктивної валідності, особливо ті, що пов'язані з так званою диференціацією показників тесту за віковим критерієм.

Щодо визначення ретестової надійності, то тут, звичайно, обмежуються аналізом короточасних випадкових змін у результатах, які саме і характеризують тест як вимірювальну процедуру. Інтервал ретесту підбирають лише виходячи з визначення динаміки сталості результату методики протягом певного часу. Незважаючи на явну простоту визначення ретестової надійності, як принципу аналізу стійкості показників тесту, цей спосіб має суттєві недоліки.

При повторному використанні одних і тих самих завдань, особливо за умов відносно короткого інтервалу ретесту, у досліджуваних можливе формування навичок роботи з даною психодіагностичною методикою, запам'ятовування ними окремих розв'язань чи відповідей. Це призведе до деякої зміни рангових місць окремих досліджуваних і – відповідно – до штучного зменшення коефіцієнта надійності.

Одним із шляхів зменшення впливу фактору тренування на оцінку ретестової надійності може стати попереднє формування стійкої навич-

ки до роботи з даною методикою. Але за такого підходу кількість повторів тесту неминуче зростатиме, що призведе до збільшення кількості розв'язань, які запам'ятовуються досліджуваними.

Для деяких методик єдиним прийнятним шляхом зниження впливу тренування є збільшення інтервалу ретесту. Однак, як було зазначено, збільшення цього інтервалу вступає у суперечність з визначенням надійності як характеристики тесту, а не як міри усталеності самого психологічного конструкту.

Наведені особливості та недоліки методу розрахунку надійності шляхом ретесту призводять до того, що такий підхід може вважатися придатним лише для обмеженого кола методик, для яких можливе багаторазове використання одного і того самого комплексу завдань. До таких методів можна віднести сенсомоторні проби, тести швидкості, а також ряд інших, що відрізняються великою кількістю тестових завдань (Мінесотський багатофакторний опитувальник особистості).

Надійність паралельних форм

Спроба компенсувати частину недоліків методу визначення надійності шляхом ретесту призвела до розробки методу надійності паралельних форм. При цьому використовується така процедура. Одні і ті самі досліджувані з вибірки визначення надійності досліджуються за основним варіантом тесту, а потім – з якимось заданим інтервалом ретесту – з використанням допоміжного набору, яким може стати паралельна чи спільна форма тесту. Поняття паралельної форми тесту потребує додаткового пояснення. Під такою формою звичайно розуміють близький до первинного за критеріями надійності та валідності, а також за іншими психодіагностичними характеристиками варіант тесту. Останній розробляється з метою еквівалентної заміни первинного тесту. Розробка кількох модифікацій одного і того самого тесту, які різняться конкретним складом тестових завдань, орієнтована на підвищення достеменності повторного тестування одних і тих самих досліджуваних через невеликі інтервали ретесту.

Незважаючи на те, що паралельна форма тесту формується у такий спосіб, щоб обидва варіанти тесту були максимально сумісними за голо-

вними діагностичними характеристиками, обрані варіанти тесту не завжди мають однакові середні показники та стандартне відхилення. У цьому разі обов'язковою умовою до паралельної форми тесту є забезпечення можливості приведення показників обох форм один до одного за допомогою спеціальних коефіцієнтів, або таблиць еквівалентності.

Паралельні форми тесту слід відрізняти від так званих врівноважених форм, що складаються із завдань, які попарно підбирають таким чином, щоб був дотриманий принцип збігу структури та складу завдань. Паралельні та врівноважені форми, в свою чергу, слід відрізняти від еквівалентних форм. Останні можуть складатися з різних по суті завдань, але давати досить близькі за кількістю або за суттю статистичні висновки. Загальний термін, що поєднує наведені варіанти тестів – зіставлені форми. В американській психологічній літературі вживаються дещо інші найменування різновидів зіставлених форм – корельовані, дубльовані, рівні та подібні.

Найвідоміші та поширеніші у вітчизняній психологічній діагностиці методики, що мають паралельні форми, – опитувальник особистості Айзенка, тест Р. Амтхауєра та інші.

Наявність одного з видів паралельних форм – важлива якість тесту, за рахунок якої забезпечується більш зручне його використання у прикладних дослідженнях. Водночас певне коло методик не потребує таких форм. До них можна віднести великі за обсягом завдань тести. При повторному використанні таких методик стає малопомітним вплив навичок або згадуваних варіантів відповідей.

Отже, суттєвою перевагою методу паралельних форм є можливість використання відносно малого інтервалу ретесту.

Основним показником надійності паралельних форм є коефіцієнт кореляції між результатами первинного та повторного обстеження. У цьому випадку коефіцієнт відображає як міру стабільності результатів тесту протягом певного часу (власне надійність), так і ступінь збігу результатів двох форм тесту. Якщо дві форми використовуються безпосередньо одна за одною коефіцієнт здебільшого орієнтований на міру сумісності паралельних форм.

Найскладнішою проблемою, що виникає під час аналізу надійності паралельних форм, є характер відношень між цими формами тесту. Оби-

два набори завдань мають бути підібраними у такий спосіб, щоб, відповідаючи одним і тим самим вимогам, будучи зорієнтованими на вимірювання ідентичних показників і подаючи близькі результати, вони водночас були б відносно незалежними один від одного. Ця вимога, по суті, є протиріччям. Практичне досягнення цього можливе далеко не для усіх тестових завдань. З цим пов'язаний головний недолік принципу визначення надійності за методом паралельних форм. Кількість тестів, що мають такі форми, обмежена. Інший недолік методу – присутність у коефіцієнті надійності міри взаємозв'язку між основною та паралельною формами. Через наведені причини аналіз надійності за методом паралельних форм набув у сучасній прикладній та теоретичній психологічній діагностиці досить обмежене використання.

Надійність частин тесту

Головним недоліком ретестової надійності та надійності паралельних форм є принципова необхідність проведення ретесту у тій чи іншій формі. Але чи є така необхідність дійсно принциповою? На перший погляд повторне дослідження впливає із самої дефініції надійності – як сталості результатів методики у часі. Але надійність можна розглядати і як сталість результатів в одних частинах тесту відносно інших. У такому розумінні надійність виступає як внутрішня відносна еквіваленція даних елементів сукупності тестових завдань.

Такий підхід у тлумаченні надійності дає змогу розробити абсолютно інший напрям кваліфікації міри сталості тесту як вимірювального інструменту і обійти головне обмеження, пов'язане з необхідністю ретесту.

Кваліфікація надійності частин тесту – характеристика надійності психодіагностичної методики шляхом аналізу сталості результатів часткових сукупностей тестових завдань або одиничних пунктів тесту. Найпростішим та найпоширенішим видом аналізу надійності частин тесту є метод розщеплення, змістом якого є виконання досліджуваним завдань двох рівноцінних частин тесту. Теоретичним підґрунтям методу є припущення, що у разі нормального або близького до нього розподілу оцінок по тесту в цілому виконання будь-якого випадкового набору завдань з частин тесту дає аналогічний розподіл (за умови, що частини однорідні за характером завдань, а також щодо результату тесту загалом).

Найпростішим випадком є розщеплення тесту на дві еквівалентні частини (за парними та непарними номерами, поділ пунктів за принципом близькості або еквіваленції значень індексів важкості та дискримінативності, за часом, що потрібний для їх виконання).

Безпосередньо процедура отримання емпіричних оцінок надійності виглядає простішою, ніж у попередніх випадках визначення коефіцієнтів ретестової надійності та надійності паралельних форм. Досліджувані з вибірки визначення надійності проходять обстеження єдиний раз за повним набором завдань тесту. Після цього окремо оцінюються відповіді у еквівалентних частинах тесту. Ці результати корелюють між собою, отриманий коефіцієнт кореляції і буде показником r_t що відбиває міру сталості результату протягом виконання різних частин тесту.

При розщепленні тестів швидкості застосовують спеціальну процедуру групування завдань. Визначають мінімальний проміжок часу, необхідний для виконання тесту в цілому. Після цього відраховують половину та четвертину цього часу. Усі досліджувані працюють протягом половини мінімального часу, після чого роблять позначку проти завдання, яке виконувалося на момент контрольного часу, і продовжують роботу ще протягом чверті мінімального часу. Коефіцієнт надійності у цьому разі дорівнюватиме показнику кореляції між кількістю завдань, розв'язаних за половину та четвертину відведеного мінімального часу.

Розщеплення завдань тесту на рівноцінні половини є лише частковим випадком аналізу надійності частин тесту. Дійсно, можливе розщеплення на три, чотири і більше частин. У граничному випадку кількість таких частин дорівнює кількості пунктів тесту. Тоді аналіз надійності, по суті, стає аналізом внутрішньої узгодженості.

При поділі структури завдань тесту на довільну кількість груп правильне визначення надійності частин тесту буде великою мірою залежати від дотримання умови рівноцінності таких груп. Через це при визначенні коефіцієнта надійності методом аналізу внутрішньої узгодженості треба враховувати, що відібрані завдання мають бути гомогенними, тобто однорідними за змістом та важкістю. При порівнянні гетерогенних завдань значення r_t , звичайно, нижче справжнього.

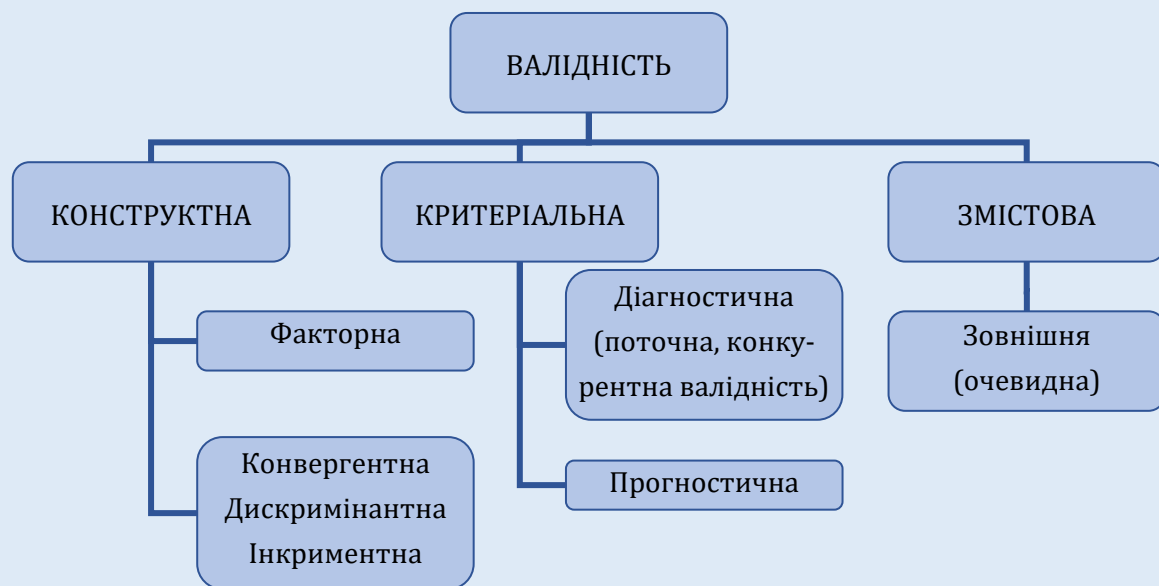
Найпоширенішим засобом оцінки надійності окремих завдань є обчислення коефіцієнта К'юдера-Річардсона.

У практиці психологічної діагностики вважається: тест достатньо надійний, якщо показник r_t , більший або дорівнює 0,6. Коефіцієнт надійності має певний інтервал довіри, визначення якого особливо важливе у зв'язку з великою кількістю факторів, що можуть впливати на його значення.

Метод поділу тесту має певні недоліки. До них можна віднести неможливість встановити надійність результатів тесту відносно проміжку часу. Це потребує комбінування визначення надійності за допомогою методу розщеплення з засобами ретестової надійності та надійності паралельних форм.

4. ВАЛІДНІСТЬ ПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК

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



Змістова валідність

Характеризує спрямованість тестових завдань на обсяг вимірювання 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.

Змістова валідність 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 реальної 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, розробці 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 досягнення мети навчання на цьому етапі. Конкретні завдання оцінюють експерти за принципом їх наближеності до реальних вимог. Вони роблять припущення 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 опитувальників і тестів інтелекту критерії змістової валідності використовуються лише на початкових етапах складання тесту, адже відповіді на питання анкети, опитувальників, 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 його відповідальному ставленню до 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 досліджу-

вані 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 надлишкової мотивації, небажаної емоційної напруженості при обстеженні. Через неадекватну очевидну валідність реальна валідність тесту знизиться.

Критеріальна валідність

Її формують характеристики, які включають поточну валідність 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, степінь 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 критеріальної валідності 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.

Прогностична валідність дає змогу обчислити взаємозв'язок між даними, отриманими у процесі проведеного дослідження, і поведінкою, що спостерігається після нього.

Різновиди критеріальної валідності (валідність поточна і прогностична) залежать від емпіричної валідності – 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.

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).

Конструктна валідність

Вона відображає степінь 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 валідазації методики.

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 за якою спостерігають (за допомогою анкети можна виміряти почуття страху перед іспитами). Степінь валідності вимірювання 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 валідазації 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 тес-

тами, що вимірюють подібні 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 новою 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 валідність 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 оціночним критерієм при валідизації тестів інтелекту, зокрема призначених для дитячого віку. 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. 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) показуватиме, чи володіє новий тест конвергентною валідністю стосовно старого. Якщо новий тест виявляє високу конвергентність результатів зі старим, одночасно є досконалішим у проведенні та обробці, то психодіагности використовують новий тест замість старого.

Валідність інкриментна (англ. *incremental* – приріст, прибуток) – компонента критеріальної прогностичної валідності тесту, що відображає практичну цінність методики при проведенні відбору, виражається

кількісно за допомогою коефіцієнта валідності. Показник інкриментної 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 досліджуваним 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 валідизації 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.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Охарактеризуйте поняття «Стандартизація тестових показників».
2. Охарактеризуйте поняття «Норми тестових показників».
3. Охарактеризуйте поняття «Репрезентативність».
4. Охарактеризуйте репрезентативність завдань тесту.
5. Охарактеризуйте репрезентативність вибірки досліджуваних осіб.
6. Охарактеризуйте ретестову надійність.
7. Охарактеризуйте надійність паралельних форм.
8. Охарактеризуйте надійність частин тесту.
9. Дайте визначення поняттю змістова валідність.
10. Дайте визначення поняттю критеріальна валідність.

Тема 3

КЛАСИФІКАЦІЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК

1. Типи психодіагностичних методик.
2. Високоформалізовані методики.
3. Малоформалізовані методики.

1. ТИПИ ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК

Методика, на відміну від методу, являє собою конкретні інструкції з проведення діагностики, обробки даних та інтерпретації результатів. У рамках одного методу може існувати велика кількість методик.

1. Методики високого рівня формалізації (високоформалізовані методики).

Тести:

- за формою проведення: індивідуальні та групові;
- за формою відповідей: усні та письмові;
- за матеріалом оперування: бланкові, предметні, апаратурні, комп'ютерні і т.д.;
- за характером стимульного матеріалу: вербальні, невербальні, змішані;
- за змістом: тести інтелекту, здібностей, особистості.
- за цілями: визначення неповноцінності, психологічний діагноз в освіті, консультування, вивчення проблем, відбір і розподіл, профвідбір і профконсультація і т. п.

Опитувальники:

- особистісні (відкриті, закриті, напіввідкриті);
- анкети.

Проективні техніки:

- методики структурування – формування стимулів з набору фактів (предметів, особистого досвіду) і надання їм сенсу;
- методики конструювання – створення цілого з деталей;
- методики інтерпретації – пояснення події або ситуації, часто використовується у комбінації з іншими;

- методики доповнення – завершення розповіді, картинки;
- методики катарсису – ігрова діяльність, наприклад, у дітей, коли моделюється аналог проблемної ситуації;
- методики вивчення експресії – малювання на задану тему;
- методики вивчення імпресії – надання переваги стимулам у запропонованій послідовності подразників.

Психофізіологічні методики:

- без оцінки індивіда – діагностика властивостей організму, нервової системи і т.д., які характеризують не особистість досліджуваного, а особливості його стану або функціонування як біологічної системи: наприклад, сенсомоторні реакції;
- апаратурні – діагностика психофізіологічних особливостей за допомогою різної апаратури: наприклад, електроенцефалограф;
- «папір-олівець» – тестові завдання, які вимагають мінімум додаткових умов і ґрунтуються на психофізіологічних особливостях людини: наприклад, теппінг-тест.

2. Малоформалізовані методики

- методики спостереження (наявність плану і критеріїв);
- опитування (інтерв'ю);
- аналіз продуктів діяльності.

Високоформалізовані методики відрізняються регламентацією і об'єктивізацією процедури обстеження, тобто чітким дотриманням інструкцій, строго визначеним способом пред'явлення стимульного матеріалу, невтручанням діагноста в діяльність досліджуваного і т.д. Крім того, високоформалізовані методики завжди стандартизовані, мають високу надійність і валідність. Високоформалізовані методи в меншій мірі залежать від фахівця, який проводить тестування, і дозволяють порівнювати досліджуваних за певним параметром. До високоформалізованих методик відносять більшість тестів і психофізіологічних методик.

Малоформалізовані методики відрізняються тим, що дають інформацію про такі сторони психіки, які не піддаються об'єктивному розгляду, наприклад: особистісний смисл, слабо усвідомлювані переживання,

мінливі психічні стани і т. д. Слід зазначити, що застосування малоформалізованих методів вимагає від психолога високої кваліфікації і професійної культури.

Малоформалізовані діагностичні методики не слід протиставляти високоформалізованим методикам. Зазвичай, вони взаємно доповнюють один одного. У повноцінному діагностичному обстеженні необхідно гармонійно поєднувати їх.

За типом тестових завдань методики поділяються на опитувальні (використовуються запитання, адресовані досліджуваному), стверджувальні (вживаються деякі судження або твердження, з якими досліджуваній має погодитись або ні), продуктивні (застосовується той чи інший вид власної творчої діяльності досліджуваного), дієві (виконання комплексу практичних дій, за характером якого судять про психологію), фізіологічні (аналіз мимовільних фізичних або фізіологічних реакцій організму людини).

За адресатом тестового матеріалу – поділяться на свідомі і несвідомі. Прикладом методики першого типу можуть бути опитувальники, а прикладом другого – проєктивні методики.

За формою представлення тестового матеріалу досліджуваному – поділяються на бланкові (тестовий матеріал подається у письмовій або якій-небудь іншій знаковій формі: малюнок, схема і т. п.), технічні (тестовий матеріал подається у аудіо-, відео- або кіноформі), сенсорні (матеріал подається у вигляді фізичних стимулів, безпосередньо спрямованих на органи чуття).

За характером даних, що використовуються для психодіагностичних висновків, поділяються на об'єктні (використовуються показники, що не залежать від свідомості і бажання досліджуваного і експериментатора) і об'єктивні (вживаються дані, що залежать від бажання і свідомості експериментатора або досліджуваного).

За критерієм наявності тестових норм – діляться на ті, які мають такі норми, і ті що їх не мають.

За внутрішньою структурою психодіагностичні методики можна розділити на монотипні і багатотипні. Перші характеризуються тим, що в них діагностується і оцінюється єдина якість або властивість, а другі – тим, що вони спрямовані для психодіагностики і оцінки зразу декількох однотипних або різнотипних психологічних якостей людини.

В окрему групу виділяються методики, засновані на якісному і кількісному аналізі експериментальних даних. У першому випадку властивість, що діагностується описується відомими науковими поняттями, а в другому – через відносну ступінь її розвитку у даної людини в порівнянні з іншими людьми.

Всі методи можна поділити на наукові і практичні. Науково-дослідницькі методи головним чином орієнтовані на виявлення і наступне вивчення тієї чи іншої якості з метою її наукового пізнання, а практичні – на оцінку рівня її розвитку і використання в практичних цілях.

2. ВИСОКОФОРМАЛІЗОВАНІ МЕТОДИКИ

Високоформалізовані методики включають в себе чотири основних класи методик: тести (які, в свою чергу, діляться на декілька підкласів), опитувальники, проєктивні методики та психофізіологічні методики.

Тести

Тест (англ. test – випробування, перевірка, проба) – це сукупність стандартизованих, стимулюючих певну форму активності, іноді обмежених часовими межами завдань і запитань, результати яких піддаються кількісному та якісному оцінюванню і дають змогу встановити індивідуально-психологічні відмінності між людьми.

Тести відрізняються від інших методик тим, що складаються із завдань на які можлива одна правильна відповідь.

Форма і зміст психологічного тестування. За формою тести можуть бути індивідуальні та групові; усні і письмові; бланкові, предметні, апаратурні і комп'ютерні; вербальні і невербальні (практичні).

Індивідуальні тести – це такий вид методик, коли взаємодія експериментатора і досліджуваного відбувається один на один. Індивідуальне тестування має свої переваги:

- можливість спостерігати за досліджуваним (за його мімікою, мимовільними реакціями);
- відзначати функціональний стан досліджуваного та ін.

Крім того, спираючись на рівень підготовленості досліджуваного, можна впродовж експерименту замінити один тест іншим. Індивідуальна діагностика необхідна при роботі з дітьми дитячого і дошкільного віку, у клініці – для тестування осіб із соматичними або нервово-психічними порушеннями, людей з фізичними недоліками і т.д. Необхідна вона й у тих випадках, коли потрібний тісний контакт експериментатора і досліджуваного з метою оптимізації його діяльності. Однак індивідуальні тести вимагають, як правило, багато часу на проведення експерименту й у цьому сенсі вони менш економічні в порівнянні з груповими.

Групові тести – це такий тип методик, що дозволяє одночасно проводити діагностику великої групи людей (до кількох сотень). Оскільки інструкції і процедура проведення детально розроблені, експериментатор повинен неухильно їх виконувати. При груповому тестуванні особливо точно дотримується однаковість умов проведення експерименту. Обробка результатів об'єктивована і не вимагає високої кваліфікації. Результати більшості групових тестів можуть оброблятися на ЕОМ.

Однак слід зазначити недоліки групового тестування. Так, в експериментатора набагато менше можливостей встановити взаєморозуміння з досліджуваним, розбудити його інтерес і заручитися його співробітництвом. Будь-які випадкові стани досліджуваного, такі як хвороба, стомлення, занепокоєння і тривожність, що можуть впливати на виконання завдань, набагато складніше виявити в груповому тестуванні. У цілому особи, не знайомі з такою процедурою, скоріше покажуть більш низькі результати при груповому тестуванні, ніж при індивідуальному. Тому в тих випадках, коли прийняте за результатами тестування рішення важливе для досліджуваного, бажано доповнити результати групового тестування або індивідуальною перевіркою неточностей, або інформацією, отриманою з інших джерел.

Усні і письмові тести. Дані тести розрізняються за формою відповіді. Усними найчастіше бувають індивідуальні тести, письмовими – групові. Усні відповіді в одних випадках можуть формулюватися досліджуваним самотійно («відкриті» відповіді), в інших – необхідно з декількох запропонованих відповідей вибрати і назвати ту, яка вважається прави-

льною («закриті» відповіді). У письмових тестах відповіді даються досліджуваним у тестовому зошиті, або на спеціально розробленому бланку відповідей. Письмові відповіді можуть носити «відкритий» або «закритий» характер.

Бланкові, предметні, апаратурні, комп'ютерні тести. Дані тести розрізняються за матеріалом, який використовується при тестуванні.

Бланкові тести (інша широко відома назва – тести «олівець і папір») представлені у вигляді окремих бланків або зошитів, брошур, в яких містяться інструкції із застосування, приклади розв'язання, самі завдання і графі для відповідей. Передбачено форми, коли відповіді заносяться не в тестові зошити, а на окремі бланки. Це дозволяє використовувати ті самі тестові зошити багаторазово. Бланкові тести можуть застосовуватися як при індивідуальному, так і при груповому тестуванні.

У *предметних тестах* матеріал тестових завдань представлений у вигляді реальних предметів: кубиків, карток, деталей геометричних фігур, конструкцій і вузлів технічних пристроїв і т.п. Предметні тести частіше проводяться індивідуально.

Апаратурні тести – це такий тип методик, який вимагає застосування спеціальних технічних засобів або спеціального устаткування для проведення дослідження або реєстрації отриманих даних. Широко відомі прилади для дослідження показників часу реакції (реактометри, рефлексометри), пристрої для вивчення особливостей сприйняття, пам'яті, мислення. В останні роки апаратурні тести широко використовують комп'ютерні пристрої. У більшості випадків апаратурні тести проводяться індивідуально.

Комп'ютеризовані і комп'ютерні тести. На сучасному етапі розвитку психодіагностики комп'ютер став невід'ємним елементом діагностичної діяльності психолога. З другої половини 60-х років XX століття розпочинається використання комп'ютера в зарубіжній психодіагностиці. До виникнення машинної технології обробки інформації психодіагностика володіла значним арсеналом стандартизованих методик. Деякі вибірки обстежених налічували мільйони. Завдяки потребі в оперативному аналізі масивів даних, швидко розвиваються комп'ютерні засоби збору психодіагностичної інформації, розробляються засоби спеціального програмного забезпечення. Комп'ютер все частіше виступає в ролі «експериментатора».

Наступний етап розвитку інформаційної технології (починаючи з 1970 років) створив умови для виникнення нового покоління комп'ютерних психодіагностичних систем на базі ЕОМ, прискорив процес впровадження в практику автоматизованих тестових методик, створив основу для подальшої формалізації і автоматизації процесу збору і обробки психодіагностичної інформації. Міняється процедура обстеження, спілкування досліджуваного з ЕОМ набуває форми «діалогу». Введення зворотного зв'язку дозволяє змінювати стратегію дослідження залежно від попередніх результатів. Саме у цей період з'являються перші власне комп'ютерні тести, тести спеціально створені для комп'ютерного середовища. Розвиток цих тестів створює передумови адаптивного тестування, пов'язаного в першу чергу з пристосуванням завдань до особливостей відповідей досліджуваного. Звідси є доцільним поділ тестів на комп'ютеризовані, або пристосовані до умов комп'ютера, і комп'ютерні.

У останнє десятиліття XX століття комп'ютери стають доступними не лише інститутам і лабораторіям, але і кожному дослідникові. В даний час складні психодіагностичні дослідження реалізуються на базі потужних персональних комп'ютерів, що володіють великою швидкістю і різним набором периферійних пристроїв.

З середини 1980 роках розпочався інтенсивний розвиток вітчизняної комп'ютерної психодіагностики.

Перевагами сучасних комп'ютеризованих методик психодіагностики, порівняно до традиційних, є:

- незмінність програми, що реалізовується, забезпечує постійність умов тестування, що важко досягти при немашинному пред'явленні завдань;
- забезпечується точність і однозначність реєстрації можливих реакцій досліджуваного;
- є можливість відновити і прослідкувати послідовність дій досліджуваного;
- порівняно легко утворюються єдині банки психодіагностичних даних, а тим самим встановлюються емпірично обґрунтовані тестові норми для різних груп обстежуваних;
- створюються можливості для автоматизованого конструювання тестів;
- психолог звільняється від рутинної, трудомісткої роботи, як при проведенні обстеження, так і при створенні (адаптації) тестів;

- забезпечується можливість розширення практики групового тестування і тиражування методик;
- розширюються можливості вживання потужного математико-статистичного апарату, аналізу даних, спрощується розробка нових процедур аналізу;
- полегшується збереження конфіденційності результатів тестування;
- комп'ютерна процедура пред'явлення тестових завдань мінімізує негативні дії, що часто виникають в ситуації міжособистісної взаємодії між експериментатором і досліджуваним;
- засоби комп'ютерної графіки дозволяють пред'являти респонденту динамічні об'єкти (динамічний стимульний матеріал), стає можливим використання полімодальних стимул-реакцій;
- з'являються умови як для індивідуалізації психодіагностичного дослідження, так і проведення швидких масових обстежень.

Разом з перевагами, які дає використання комп'ютера, принципове значення набувають питання, пов'язані з появою новоутворень, що вносяться комп'ютером в систему взаємодії «експериментатор-тест-досліджуваний», що традиційно склалася в психодіагностиці. Відсутність безпосереднього спостереження і живого контакту з досліджуваним вносить приблизно ті ж труднощі і обмеження, з якими доводилося і раніше зустрічатися в груповому тестуванні.

Деякі тести в принципі не можуть бути переведені в комп'ютерний режим, для інших це веде до істотної зміни їх діагностичних якостей, перш за все валідності і надійності. Автоматизована версія вже відомої психодіагностичної методики потребує спеціальної перевірки – ревалідації. Також потрібне повторне обґрунтування надійності комп'ютерного варіанту методики, її рестандартизації на відповідних вибірках.

Вербальні і невербальні тести розрізняються за характером стимульного матеріалу. У вербальних тестах основним змістом роботи досліджуваних є операції з поняттями, мисленнєвими діями, які здійснюються в словесно-логічній формі. Складові цієї методики апелюють до пам'яті, уяви, мислення в їх мовленнєвій формі. Вони дуже чутливі до відмінностей у мовній культурі, рівня освіти, професійних особливостей. Вербальний тип завдань найпоширеніший серед тестів інтелекту, тестів

досягнень, при оцінці спеціальних здібностей (наприклад, творчих). У невербальних тестах матеріал поданий у наочній формі (у вигляді картонок, графічних зображень і т. д.). Вони включають мовленнєву здібність досліджуваних тільки в плані розуміння інструкцій, саме виконання цих завдань опирається на перцептивні, психомоторні функції. Невербальні тести зменшують вплив етнічних особливостей на результат обстеження. Невербальні тести широко використовуються при оцінці просторового й комбінаторного мислення. Вони включені до тестів інтелекту, загальних і спеціальних здібностей, тестів досягнень.

За **змістом** тести зазвичай діляться на наступні класи, або напрямки:

- тести інтелекту;
- тести здібностей;
- тести особистості.

Тести інтелекту. Призначені для дослідження і вимірювання вікового інтелектуального розвитку людини. Вони є найбільш поширеними психодіагностичними методиками. Під інтелектом як об'єктом вимірювання мають на увазі не будь-які прояви індивідуальності, а насамперед ті, які мають відношення до пізнавальних процесів і функцій (до мислення, пам'яті, уваги, сприйняття). Кожне завдання таких тестів має одну правильну відповідь. По кількості правильних або неправильних відповідей судять про успішність виконання тесту.

Тести здібностей. За допомогою даного типу методик вимірюється можливість індивіда оволодіти знаннями, навичками, вміннями у різних галузях – математиці, техніці, літературі, в різноманітних видах мистецької діяльності. Здібності поділяються на: *загальні* і *спеціальні*.

Загальні здібності забезпечують оволодіння різними вміннями, які людина реалізує в багатьох видах діяльності. Загальні здібності ототожнюються з інтелектом і тому часто вони називаються загальними інтелектуальними (розумовими) здібностями.

Спеціальні здібності розглядаються стосовно окремих, специфічних видів діяльності людини.

У відповідності з цим поділом розробляються тести загальних і спеціальних здібностей.

Тести особистості. Дані психодіагностичні методики спрямовані на оцінку емоційно-вольових компонентів психічної діяльності – мотивації, інтересів, емоцій, відносин (в тому числі і міжособистісних), а також особливостей поведінки індивіда в певних ситуаціях.

Тести особистості поділяються на тести *дії і ситуаційні* тести.

Тести *дії* являють собою відносно прості, чітко структуровані процедури, в яких можлива правильна відповідь.

Особливістю *ситуаційних* тестів є те, що досліджуваному пропонується вибрати спосіб поведінки в складній соціальній ситуації, близької до реальної. З їх допомогою діагностуються, зокрема, такі аспекти особистості, як схильність до асоціальної поведінки, а також до стабільних, стійким рішень і дій.

Опитувальники

Опитувальниками називають групу психодіагностичних методик, в яких завдання представлені у вигляді запитань і тверджень призначених для отримання даних зі слів обстежуваного.

Опитувальники відносяться до числа найбільш поширених діагностичних методів і поділяються на: *опитувальники особистості і опитувальники-анкети*. На відміну від тестів, в анкетах не може бути правильних і неправильних відповідей. Вони лише відображають ставлення людини до певних висловлювань, міру її згоди чи незгоди.

Особистісні опитувальники можна розглядати як стандартизовані самозвіти, які за формою бувають груповими та індивідуальними, найчастіше письмовими, бланковими або комп'ютерними. За характером відповідей вони діляться на опитувальники з запропонованими відповідями (закриті опитувальники) і з вільними відповідями (відкриті опитувальники).

Проективна техніка

Проективна техніка – це група методик, призначених для діагностики особистості, для яких характерний більшою мірою глобальний підхід до оцінки особистості, а не виявлення окремих її рис. Найбільш суттєвою ознакою проективних методик є використання в них невизначених стимулів, які досліджуваній повинен сам доповнювати, інтерпретувати, розвивати, структурувати у відповідності до власних потреб і переживань.

Так, досліджуванним пропонується інтерпретувати зміст сюжетних картинок, завершувати незакінчені речення, давати тлумачення невізначених образів і т. п. У цій групі методик відповіді на завдання також не можуть бути правильними чи неправильними; можливий широкий діапазон різноманітних розв'язань. При цьому передбачається, що характер відповідей обстежуваного визначається особливостями його особистості, які «проектуються» в його відповідях. Мета проєктивних методик замаскована, що зменшує можливість випробуваного давати такі відповіді, які дозволяють зробити бажане про себе враження.

Ці методики носять в основному індивідуальний характер і в більшій мірі це предметні або бланкові методики.

Психофізіологічні методики – це методики, що дозволяють діагностувати природні особливості людини, зумовлені основними властивостями його нервової системи.

Вони розроблялися школою Теплова-Небиліцина та їх послідовниками в рамках наукового напрямку, що одержав назву «диференціальна психофізіологія». Ці методики мають чітке теоретичне обґрунтування – психофізіологічну концепцію індивідуальних відмінностей, властивостей нервової системи та їх проявів.

Індивідуальні відмінності, зумовлені властивостями нервової системи, не визначають змісту психічного. Вони знаходять свій прояв у формально-динамічних особливостях психіки та поведінці людини (у швидкості, темпі, витривалості, працездатності та ін.).

Слід звернути особливу увагу на одну рису психофізіологічних методик, що діагностують індивідуальні відмінності: вони позбавлені оціночного підходу до індивіда. Проводячи тести інтелекту або здібностей, дослідник дає оціночний висновок: один досліджуваний вище або краще іншого, один ближче до норми, інший далі. Оціночний підхід має місце і в деяких особистісних тестах, анкетах, правда, не у всіх, а тільки в тих, де ставиться мета виявити деякі загальновизнані людські гідності або констатувати їх відсутність. Діагностичні психофізіологічні методики не претендують на оцінку, оскільки не можна стверджувати, які властивості нервової системи кращі, а які гірші. В одних обставинах краще проявляють себе люди з одними властивостями нервової системи, в інших – з іншими.

При доведенні діагностичної значимості результатів, отриманих за допомогою психофізіологічних методик, використовуються всі ті критерії, які розроблені в рамках традиційної тестології (стандартизація, надійність, валідність).

За своєю формою більшість психофізіологічних методик є апаратурними: використовуються як електроенцефалографи, так і спеціальна апаратура. Але в останні два десятиліття були розроблені методики типу «олівець і папір». Для практичного психолога вони можуть становити особливий інтерес, оскільки їх можна широко використовувати в шкільній практиці і безпосередньо на виробництві. Як апаратурні, так і бланкові методи носять індивідуальний характер.

3. МАЛОФОРМАЛІЗОВАНІ МЕТОДИКИ

До малоформалізованих методик належать спостереження, опитування (інтерв'ю), аналіз продуктів діяльності.

Метод спостереження допомагає одержати широку інформацію про людину. Він є значущим тоді, коли не розроблені або невідомі стандартизовані процедури. При цьому дослідникові для проведення спостереження не потрібно згоди або іншої форми участі тих, за ким ведеться спостереження.

Класифікація спостережень проводиться за різними показниками. За ступенем формалізованості спостереження може бути неконтрольованим (дослідник користується загальним принциповим планом) і контрольованим (реєстрація поведінки відбувається за детально розробленою процедурою). Залежно від розташування спостерігача розрізняють просте (або звичайне) спостереження, коли події реєструються зі сторони, та спостереження-співучасть (включене), коли дослідник включається у певну соціальну ситуацію і аналізує події ніби «з середини».

Складність, що постає під час використання методу спостереження, у тому, як зафіксувати те, що спостерігали. До основних форм протоколювання спостережень належать такі: ознакові системи, системи категорій і шкали рейтингу (оцінок). Коли протоколювання ведеться в системі

ознак, то попередньо описують конкретні види поведінки, симптоматичні для всієї поведінкової сфери, і потім фіксують, які з них з'явилися в той чи інший період спостереження. Ознака повинна бути однозначною і не вимагати допоміжного роз'яснення. Так, наприклад, у схемі спостереження Шульца використані такі ознаки: учитель працює з учнем, учитель працює з маленькою групою, учитель ігнорує запитання учня, учень відповідає урок, учень голосно читає тощо.

Система ознак відкрита, тобто може мати продовження. У цьому її відмінність від системи категорій. У системі категорій повинні бути повністю описані всі види поведінки досліджуваного; додавати у процесі спостереження щось нове вже не можна. Наприклад, категорії, виділені Р. Бейлзом для вивчення послідовності фаз у груповій діяльності, наступні: орієнтування членів групи на загальне завдання; оцінювання проходження виконання завдання членами групи; контроль; фаза прийняття рішення; визначення емоцій, що супроводжують процес прийняття (позитивні і негативні).

Використовуючи ознакові й категорійні системи, спостерігачі можуть давати оцінки, інтерпретації, які для кожного з них мають своє тлумачення. Щоб уникнути суб'єктивізму, використовують шкали рейтингу. Вони вимагають фіксувати не наявність ознаки, а ступінь її вираженості. Наприклад, 5 бальна система: зовсім не виявляє інтересу (0 балів), трохи виявляє (1 бал), виявляє трохи більше інтересу (2 бали), виявляє зацікавленість (3 бали), виявляє великий інтерес (4 бали).

Отже, метод спостереження є громіздким і складним діагностичним інструментом, що потребує від спостерігача великого професійного досвіду і спеціальної підготовки. Спроби надати цьому методу формалізованого характеру сприяють підвищенню об'єктивності й вірогідності одержаної інформації.

Опитування – це метод збору первісних даних на основі вербальної комунікації. Він, за умови виконання певних правил, дає змогу одержати не менш надійну інформацію, ніж у спостереженнях: про події минулого і сучасного, про стійкі нахили, мотиви тих чи інших вчинків, про суб'єктивні стани.

Одним із найбільш розповсюджених видів опитування є інтерв'ю.

Інтерв'ю – це бесіда, що проводиться за певним планом та передбачає прямий контакт інтерв'юера з респондентом.

Залежно від цільового призначення, розрізняють діагностичні і клінічні інтерв'ю.

Діагностичне інтерв'ю – це метод отримання інформації загального змісту і спрямований на зондування різних аспектів поведінки, властивостей особистості, характеру, а також життя в цілому: з'ясування інтересів і схильностей, положення в сім'ї, ставлення до членів сім'ї і т.п. Воно може бути керованим і некерованим (сповідальним).

Клінічне інтерв'ю – це метод терапевтичної бесіди, що допомагає людині усвідомити свої внутрішні труднощі, конфлікти, приховані мотиви поведінки.

Аналіз продуктів діяльності (за змістом) – це метод кількісно-якісного аналізу документальних джерел, що дає змогу вивчати продукти людської діяльності. Під поняттям «документальне джерело» маються на увазі листи, автобіографії, щоденники, фотографії, записи на кіноплівці, види мистецтв, матеріали преси.

Для того, щоб у процесі вивчення документів можна було позбутися суб'єктивізму дослідника, виявити правильну інформацію і точно її реєструвати, був розроблений метод – «контент-аналіз» (дослівно «аналіз змісту»). Основна процедура контент-аналізу пов'язана з переведенням якісної інформації на мову цифр. З цією метою виділяються два типи одиниць: змістові та кількісні.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Охарактеризуйте типи психодіагностичних методик.
2. Які методики відносяться до високоформалізованих?
3. Охарактеризуйте високоформалізовані методики.
4. Які методики відносяться до малоформалізованих?
5. Охарактеризуйте малоформалізовані методики.
6. Охарактеризуйте психофізіологічні методики.

Розділ II

ПСИХОДІАГНОСТИКА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

Тема 4

ДІАГНОСТИКА ІНТЕЛЕКТУ

1. Поняття про інтелект. Структура інтелекту.
2. Невербальні тести інтелекту.
3. Шкали вимірювання інтелекту. Тест Д. Векслера.
4. Групові тести інтелекту.

1. ПОНЯТТЯ ПРО ІНТЕЛЕКТ. СТРУКТУРА ІНТЕЛЕКТУ

Поняття «інтелект» (англ. Intelligence) як об'єкт наукового пізнання було введено в психологію англійським антропологом Ф. Гальтоном в кінці XIX століття.

Наступні історичні етапи дослідження інтелекту пов'язані зі спробами структуризації цього психологічного поняття та виділення в його змісті особистісного чинника. Відповідно до великої кількості наукових досліджень в області інтелекту та теорій інтелекту, існує велика кількість підходів до розкриття цього поняття. Виділять такі підходи до розуміння сутності поняття «інтелект», які протягом XX – початку XXI століття підлягали науковому аналізу:

- феноменологічний підхід (інтелект пояснюється в контексті проблеми організації феноменального поля свідомості [М. Вертгеймер]);
- психометричний підхід (інтелект розглядається як такий, що вимірюється тестами інтелекту [А. Біне]);
- контекстуальний (соціокультурний) підхід (інтелект – як результат процесу соціалізації, а також впливу на нього культури [Л. Виготський, П. Ружгіс]);

- біологічний (генетичний) підхід (інтелект – як генетично зумовлений адаптаційний механізм, що сприяє пристосуванню людини до різних умов, виступає як здатність особистості зосереджувати свої розумові зусилля на засвоєнні та застосуванні інформації в житті, адекватно реагувати та знаходити правильні шляхи вирішення проблемних ситуацій [Ж. Піаже]);
- процесуально-діяльнісний підхід (інтелект – як особлива форма людської діяльності [А. Брушлінський, С. Рубінштейн, Н. Тализіна]);
- освітній підхід (інтелект – як чинник і результат цілеспрямованого навчання, зокрема, як «зона найближчого розвитку» [Л. Виготський], як здібність або один з факторів успішності навчання [В. Дружинін, С. Корнілов]);
- інформаційний підхід (інтелект – як сукупність процесів переробки інформації в процесі вирішення складних логічних задач, як аналог роботи комп'ютера [Г. Айзенк, В. Звегенцев]);
- функціонально-рівневий підхід (інтелект – як система різнорівневих пізнавальних процесів [структурно-рівнева теорія інтелекту Б.Г.Ананьєва], інтелект як ієрархія пізнавальних процесів [теорія функціональної організації пізнавальних процесів Б. Величковського]);
- регуляційний підхід (інтелект – як чинник саморегуляції психічної активності [Р. Стернберг]);
- метакогнітивний (інтегративний) підхід (інтелект – як багатоаспектний, однак інтегрований конструкт [В. Крамаренко, В. Нікітін, Г. Андрєєв, М. Смульсон, М. Холодна]).

Отже у XX 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. Діаборн 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 для розв'язання різних завдань, здатності до використання знань у новій ситуації;
- 3) активність і саморегуляція у розв'язанні завдань (М. Акімова, Є. 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.

Як бачимо, передусім інтелект вчені характеризують як загальну здібність, метакогнітивну структурну організацію, систему психічних механізмів, як інформаційну, адаптивну та регулятивну діяльність, що полягає у здатності ефективно розв'язувати задачі, навчатися, використовувати набутий досвід для вирішення проблем, адаптуватись у суспільстві.

У психологічних дослідженнях зарубіжних і вітчизняних дослідників ХХ століття в області інтелекту намагались окреслити його структуру: когнітивні моделі (багатофакторні, ієрархічні моделі Ч. Спірмена, Л. Терстоуна, Р. Кеттелла, Ф. Вернона, Дж. Гілфорда); здібності, пов'язані з міжособистісним спілкуванням і рішенням щоденних проблем (триархічна теорія Р. Стернберга); виділені особливі види інтелекту (теорія множинності форм інтелекту Г. Гарднера); операційна теорія інтелекту Ж. Піаже.

2. НЕВЕРБАЛЬНІ ТЕСТИ ІНТЕЛЕКТУ

Тести інтелекту – сукупність методик, утворених у межах об'єктивного психодіагностичного підходу та спрямованих на вимірювання рівня інтелектуального розвитку (загальних здібностей).

Для вивчення інтелекту використовуються вербальні та невербальні тестові завдання. У першому випадку стимульний матеріал представлений у мовленнєвій (вербальній) формі. Вербальні тестові завдання переважно спрямовані на вивчення вербальних факторів інтелекту та тісно пов'язані із загальною культурою, освіченістю, академічною успішністю. У другому випадку досліджуваному пропонується виконати тестові завдання, представлені в наочній формі (зображення, графічний матеріал) або у предметній формі (кубики, предмети тощо).

Тести з невербальним змістом завдань застосовуються для діагностики індивідів в яких потрібно оцінити рівень розвитку наочного мислення. Це, наприклад, можуть бути професійні групи (архітектори, конструктори, художники та ін.). До невербальних тестів інтелекту відносяться тести дії, шкали розвитку немовлят, тести вільні від впливу культури.

Розглянемо деякі з широко вживаних невербальних тестів інтелекту.

Дошки форм Сегена. Розроблена Е. Сегеном у 1866 році. Може бути використана для дослідження дітей віком від 2 років. Переважно застосовується у клінічній психодіагностиці з метою оцінювання рівня розумової відсталості дитини. Складається з 5 дощок із гніздами, в які потрібно вкласти фігури різної складності. Фіксується час, помилки, висловлювання під час виконання, особливості використання допомогою дорослого.

Лабіринтові тести. Перший був розроблений С. Портеусом у 1914 році. Ці тести складаються із серій зображених лабіринтів зростаючої складності. Досліджуваному потрібно провести найкоротший шлях від входу до виходу з лабіринту, не відриваючи олівця від паперу. Показниками в цих тестах є час виконання і число допущених помилок. Вони досить широко використовуються для діагностики як дітей, так і дорослих.

Прогресивні матриці. Перша редакція методики здійснена Л. Пенроузом та Дж. Равеном у 1936 році. Далі розробкою займався Дж. Равен. Ґрунтується на положеннях гештальтпсихології. Стандартних 60 чорно-

білих матриць, об'єднані у 5 серій (А, В, С, D, Е) по 12 однотипних, зростаючих за складністю у кожній серії. Також складність завдань збільшується при переході від серії до серії. Призначений для обстеження дітей та підлітків від 8 до 14 років та дорослих від 20 до 65 років. Існує кольоровий варіант методики (36 матриць, об'єднані у 3 серії) для обстеження дітей 5-11 років, іноді рекомендується для людей старших 65 років.

Інтелектуальний тест, вільний від впливу культури. Запропонований Р. Кеттеллом у 1958 році. Методика спрямована на вимірювання рівня інтелектуального розвитку, що не залежить від факторів зовнішнього середовища (культури, освіти). Існує 3 варіанта тесту:

- 1) для дітей 4-8 років та розумово відсталих дорослих;
- 2) для дітей 8-13 років та дорослих без вищої освіти;
- 3) для дітей 10-16 років і дорослих з вищою освітою.

Тест складається з двох частин, кожна з яких включає чотири однакових субтеста («Серії», «Класифікації», «Матриці», «Умови»).

Всі завдання представлені в графічній формі, час виконання обмежено 3-4 хвилини. Первинні бали переводяться в шкальні оцінки, за якими встановлюється відповідність досліджуваного статистичній нормі.

Гудінаф «Намалюй людину» тест. Запропонований Ф. Гудінаф у 1926 році. Був призначений для діагностики дітей від 3 до 13 років. Дитину просили зобразити на аркуші паперу чоловіка, причому, зробити це якомога краще. Час малювання не обмежувався. Оцінка рівня інтелектуального розвитку здійснювалася на основі того, які частини тіла і деталі одягу зображував досліджуваний, як враховані пропорції фігури, перспектива і т.п. Ф. Гудінаф розробила шкалу, за якою можна оцінити 51 елемент малюнка.

У 1963 році Д. Харріс переглянув тест, розширив і опублікував під назвою **Гудінаф-Харріс малювання тест**. У цьому варіанті після завершення малюнка чоловіка досліджуваному пропонується намалювати жінку, а потім намалювати свій портрет. Виконання оцінюється на основі врахування 73 елементів малюнка (для зображення чоловіка) та 71 (для зображення жінки). Поряд з оцінкою малюнків за елементами, запропонована більш проста обробка результатів тестування – якісна оцінка малюнка в цілому, шляхом зіставлення отриманого зображення з 12 зразками-еталонами (за ступенем подібності).

3. ШКАЛИ ВИМІРЮВАННЯ ІНТЕЛЕКТУ. ТЕСТ Д. ВЕКслЕРА

Перші шкали інтелекту були створені французьким психологом Альфредом Біне. На початку ХХ століття Міністерство освіти Франції доручило йому зайнятися розробкою методик, за допомогою яких можна було б відокремити дітей, здатних до навчання, але ледачих і не бажаючих вчитися, від страждаючих природженими дефектами і не здатних вчитися у нормальній школі. Потреба в цьому виникла у зв'язку з введенням загальної освіти.

А. Біне не цікавили вимірювання вроджених здібностей і він не вважав, що його тести їх вимірюють. А. Біне вважав, що під інтелектом слід розуміти ті складні розвинені здібності, які люди зазвичай пов'язують з цим поняттям. Крім того, А. Біне був переконаний, що інтелект розвивається з часом, тобто він орієнтувався на еволюційну концепцію інтелекту і на наукове вивчення розвитку дитини, щоб підготувати основу для ефективної педагогічної практики. Виявлення «відсталих» дітей проводилося з метою орієнтації навчання на подолання цієї відсталості, а не на встановлення біологічно обумовлених розходжень.

У співпраці з Теодором Сімоном на основі проведених експериментів з вивчення уваги, пам'яті, мислення у дітей різного віку (починаючи з 3 років) А. Біне створив серію тестів інтелекту, яка стала називатися шкалою Біне-Сімона. Перша її редакція з'явилася в 1905 році. Вона складалася з 30 завдань або тестів, розташованих за принципом зростання складності. Тести були розраховані на широкий діапазон функцій, особливо виділялися здатності мислити, розуміти і міркувати, які оцінювалися А. Біне як основні компоненти інтелекту. Більшу частину займав вербальний матеріал.

Друга редакція шкали була запропонована в 1908 році і перекладена на англійську та німецьку мови. Вона відрізнялася тим, що в ній був розширений віковий діапазон дітей – до 13 років, збільшено число завдань і введено поняття розумового віку. Всі тести були згруповані за віковими рівнями на основі їх виконання. Дітям до 6 років пропонувалося по 4 завдання, старше 6 років – 6 завдань. Саме ця редакція шкали отримала найбільш широке поширення.

Третя редакція, що з'явилася в 1911 році, характеризувалася незначними змінами. Показником інтелекту в шкалах А. Біне був розумовий

вік, який міг розходитися з хронологічним. Поняття «розумовий вік» було введено А. Біне і Т. Сімоном у 1908 році, хоча вони користувалися менш визначеним за змістом терміном «розумовий рівень». Розумовий вік визначався за успішності виконання тестових завдань, що відповідають хронологічному віку дитини. Якщо вона справлялася з усіма завданнями, їй пропонувалися завдання більш старшої вікової групи. Якщо вона вирішувала не всі, а деякі з них, дослідження припинялося. Якщо ж дитина не справлялася з усіма завданнями своєї вікової групи, їй давалися завдання, призначені для більш молодшого віку. Дослідження проводилися до тих пір, поки не виявлявся вік, в якому досліджуваний не може розв'язати жодного завдання. Максимальний вік, в якому досліджуваний вирішив всі завдання, називають базовим віком. Якщо крім того дитина виконувала також деяку кількість завдань, призначених для більш старших вікових груп, то кожне завдання оцінювалося числом «розумових» місяців. Приклад: дитина вирішила всі завдання, призначені для 7-річного віку, і 2 завдання, розраховані на 8-річок. Число місяців розраховується так: 12 місяців: 6 (число завдань для 8-річок) = 2 місяці («ціна» одного завдання); 2 міс. $\times$ 2 = 4 міс. Отже, розумовий вік дитини дорівнює 7 років 4 місяці.

Таким чином, розумовий вік – це число, що отримується в результаті математичної обробки результатів виконання індивідом тестових завдань, що показує, на якому емпірично встановленому середньостатистичному віковому рівні інтелектуального розвитку знаходяться ці результати.

Розбіжність розумового і хронологічного віку вважалася показником або розумової відсталості (якщо розумовий вік нижче хронологічного), або обдарованості (якщо розумовий вік вище хронологічного).

Хоча А. Біне дотримувався еволюційної концепції інтелекту, його підходу властива обмеженість, яка не виключає можливості біологічної інтерпретації інтелекту. Використання хронологічного віку таїть у собі можливість біологічного розуміння розвитку інтелекту як його дозрівання.

Ще до перегляду 1908 року тести Біне-Сімона отримали широке визнання у психологів усього світу. Їх переклади та адаптації з'явилися на багатьох мовах. Зокрема, друга редакція шкали А. Біне була стандартизована в Стенфордському університеті (США) колективом співробітників

під керівництвом Л. Термена. Цей варіант шкали А. Біне був запропонований американцями в 1916 році і був визнаний найбільш вдалим. Він мав так багато суттєвих змін у порівнянні з вихідним, що був названий шкалою Стенфорд-Біне. Її основні відмінності від шкали Біне-Сімона:

- а) введення в якості показника по тесту коефіцієнта інтелектуальності (IQ), що визначається відношенням розумового і хронологічного (фактичного) віку. Коефіцієнт IQ був запропонований В. Штерном (1912 році), який вважав істотним недоліком показника розумового віку те, що одна і та ж різниця між розумовим і хронологічним віком для різних вікових ступенів має неоднакове значення. Щоб усунути цей недолік, В. Штерн запропонував визначати частку, яка одержується при діленні розумового віку на хронологічний. Цей показник, помножений на 100, він і назвав коефіцієнтом інтелектуальності:

$$IQ = \frac{\text{Розумовий вік}}{\text{Хронологічний вік}} \times 100$$

Використовуючи цей показник, можна «класифікувати» дітей за ступенем розумового розвитку;

- б) застосування критерію оцінки тестування, для чого вводилося поняття статистичної норми. Норма стала тим критерієм, з яким можна було порівнювати індивідуальні тестові показники і тим самим оцінювати їх, давати їм психологічну інтерпретацію.

Шкала Стенфорд-Біне була розрахована на дітей від 2,5 до 18 років. Для кожного віку найбільш типовий, середній показник виконання ($\bar{x}$ – середнє арифметичне) дорівнював 100, а статистична міра розсіювання, відхилення індивідуальних значень від цього середнього (σ – стандартне відхилення) дорівнювала 16. Всі індивідуальні показники по тесту, які потрапляли в інтервал $\bar{x} \pm \sigma$, тобто обмежені числами 84 і 116, вважалися нормальними, що відповідають віковій нормі. Якщо тестовий показник був вище тестової норми (більше 116), дитина вважалася обдарованою, а якщо нижче 84, розумово відсталою.

Шкала Стенфорд-Біне отримала популярність у всьому світі. Вона мала кілька редакцій (1937, 1960, 1972, 1986); остання застосовується в даний час. Показник IQ, що отримується за шкалою Стенфорд-Біне, на довгі роки став синонімом інтелекту.

Інший тип індивідуальних інтелектуальних тестів, з'явився в 1939 році. Його автором був Девід Векслер, американський психолог і психіатр, професор клінічної психології, головний психолог Госпіталю Белльвю (Нью-Йорк). Дана шкала відома як шкала інтелекту Векслера-Белльвю. Вона призначалася для тестування дорослих.

Даний тест заснований на ієрархічній моделі інтелекту Д. Векслера і діагностує загальний інтелект і його складові – вербальний і невербальний інтелекти.

Шкали Д. Векслера застосовуються як індивідуальні тести і розроблені в основному для тих же цілей, що й тести Стенфорд-Біне, але відрізняються від останніх за деякими важливими параметрами. Завдання одного типу в цих тестах не згруповані за віковими рівнями, а об'єднані в субтести і розташовані в порядку зростаючої складності. Цим шкали Д. Векслера більш схожі на групові тести, ніж на тести типу шкал Стенфорд-Біне. Інша особливість шкал Д. Векслера – включення до них вербальних субтестів і субтестів дії з окремим обчисленням IQ для тих і інших.

Крім використання шкал Д. Векслера для вимірювання загального інтелекту, вони застосовуються і як допоміжний засіб психіатричного діагнозу. Виходячи з того факту, що пошкодження мозку, психічні та емоціональні порушення можуть уражати одні інтелектуальні функції більше, ніж інші, Д. Векслер та інші психологи стверджували, що аналіз виконання індивідом різних субтестів міг би розкрити конкретні розлади психіки.

У 1955 році опублікована одна з останніх шкал Д. Векслера для дорослих – Wechsler Adult Intelligence Test, WAIS (редакція WAIS-R вийшла в 1981 році). Містить 11 субтестів: 6 складали вербальну шкалу (субтести на поінформованість, розуміння, розв'язання арифметичних задач, знаходження подібності, запам'ятовування цифр і визначення словникового запасу) і 5 – шкалу дії (субтести «Кодування», «Завершення картинок», «Конструювання блоків», «Розташування картинок», «Складання об'єктів»).

Субтест 1. Загальна обізнаність: включає 29 питань. Діагностує рівень простих знань. Не містить питань, які потребують спеціальних і теоретичних знань. Правильна відповідь оцінюється 1 балом.

Субтест 2. Розуміння: містить 14 завдань на розуміння сенсу висловів. Оцінюється здатність до суджень. Оцінка залежно від правильності відповіді: 0, 1, 2 бали.

Субтест 3. Арифметика: включає 14 завдань з курсу арифметики початкової школи. Завдання розв'язуються усно. Діагностується легкість оперування числовим матеріалом. Оцінюється як правильність відповідей, так і затрачений час.

Субтест 4. Знаходження подібності: містить 13 завдань. Досліджуваний повинен підвести 2 предмети під загальну категорію. Діагностується понятійне мислення. Оцінка залежно від правильності відповіді: 0, 1, 2 бали.

Субтест 5. Запам'ятовування чисел: 1-а частина містить ряди, в яких від 3 до 9 цифр. Досліджуваний повинен прослухати цифри і усно їх відтворити. 2-а частина включає ряди від 2 до 8 цифр. Досліджуваний повинен відтворити їх у зворотному порядку.

Субтест 6. Словниковий запас: дано 42 поняття. Досліджуваний повинен пояснити значення слова. Перші 10 слів – відомі в повсякденній мові, наступні 20 слів – середньої складності, останні 12 слів – абстрактно-теоретичні поняття. Вивчається вербальний досвід і вміння визначати поняття. Оцінка від 0 до 2 балів.

Вербальна шкала тісно корелює із загальною культурою досліджуваного і академічною успішністю.

Субтест 7. Кодування. Під кожною цифрою (всього 100) потрібно написати відповідний символ за 1,5 хвилини. Наведено ключ: під кожною з 9 цифр стоїть відповідний символ. Діагностується зорово-моторна швидкість. Оцінка визначається числом правильно зашифрованих цифр.

Субтест 8. Завершення картинок (Відсутні деталі): дано 21 картка, на яких зображені картини з відсутньою деталлю. Діагностується зорова спостережливість і здатність виявляти суттєві ознаки. Час вирішення однієї задачі – 20 секунд. Правильна відповідь оцінюється 1 балом.

Субтест 9. Конструювання блоків (Кубики Кооса): включає 40 завдань. Пропонується набір карток з червоно-білими кресленнями і набір червоно-білих кубиків. Досліджуваний повинен, дивлячись на зразок, зібрати з кубиків креслення. Діагностуються рухова координація і візуальний синтез. Оцінюється точність і час розв'язання.

Субтест 10. Розміщення картинок (Послідовні картини): 8 серій картинок. Кожна представляє сюжет. Зображення подаються в деякій неправильній послідовності. Досліджуваний повинен їх правильно розта-

шувати. Діагностуються здібності організації цілого з частин, розуміння ситуації, екстраполяції. Оцінка визначається правильністю і часом розв'язання.

Субтест 11. Збірка об'єкта (Складання фігур): включає 4 завдання. Досліджуваний повинен зібрати фігуру добре знайомого предмета з окремих деталей (фігури «людина», «профіль», «рука», «слон»). Діагностується здатність до синтезу цілого з деталей. Оцінка залежить від часу і правильності складання.

У цілому невербальна шкала діагностує не тільки знання, а й здатність індивіда до моторно-перцептивної взаємодії з об'єктами навколишнього світу, що залежить від досвіду діяльності.

Шкала WAIS призначена для досліджуваних від 16 до 64 років, які розподіляються за 7 віковими рівнями. Для кожного віку встановлені стандартні IQ з середнім значенням 100 і σ , що дорівнює 15.

Обробка та інтерпретація результатів може проходити на трьох рівнях:

- підрахунок і інтерпретація балів загального інтелекту, вербального і невербального інтелекту;
- аналіз профілю оцінок виконання субтестів досліджуваним на основі підрахунку відповідних коефіцієнтів;
- якісна інтерпретація індивідуального профілю із залученням даних спостереження за поведінкою досліджуваного в ході обстеження та іншої діагностичної інформації.

Стандартний варіант обробки полягає в підрахунку первинних «сирих» оцінок по кожному субтесту. Потім «сирі бали» за відповідними таблицями переводяться в стандартні і відображаються у вигляді профілю. «Сирі» оцінки за вербальною і невербальною частинами підсумовують окремо і визначають за таблицями показники загального, вербального і невербального IQ.

З часу виходу в світ першої шкали Векслера-Белльвю було запропоновано безліч скорочених шкал. Вони створювалися простим вилученням деяких субтестів. Але краще такими шкалами не користуватися, за винятком тих випадків, коли необхідний лише приблизний відбір дос-

ліджуваних. При використанні скорочених шкал багато якісних спостережень виявляються неможливими.

Д.Векслером була створена також шкала інтелекту для дітей – Wechsler Intelligence Scal for Children, WISC (від 6 до 15 років 11 міс.). Спочатку вона готувалася як продовження початкової шкали Векслера-Белльвю на більш низькі вікові рівні (1950 рік). Багато завдань були взяті безпосередньо з тесту для дорослих, і до кожного були додані більш легкі завдання того ж типу. Перероблене видання WISC-R опубліковано в 1974 році. У ньому було включено 12 субтестів, два з яких застосовуються тільки як запасні або додаткові, якщо дозволяє час. Як і в інших шкалах Д. Векслера, субтести групуються в вербальну шкалу і шкалу дії:

Вербальна шкала	Шкала дії
1. Поінформованість	7. Завершення картинок
2. Розуміння	8. Розміщення картинок
3. Арифметика	9. Конструювання блоків
4. Знаходження подібності	10. Збірка об'єктів
5. Словниковий запас	11. Кодування
6. Запам'ятовування цифр	12. Лабіринти

Поява WISC в чомусь парадоксально. Д. Векслер почав свою роботу частково через те, що йому була потрібна шкала для дорослих, яка не була б простим ускладненням шкал, призначених для дітей. Фактично перше видання WISC було розкритиковане за недостатню орієнтованості його змісту на дітей.

У переглянutoму виданні WISC-R завдання, орієнтовані на дорослих, були замінені або пристосовані до життєвого досвіду дитини. Наприклад, у тесті «Арифметика» слово «сигари» було замінено на «шоколадки», змінені були і завдання, в яких фігурували ситуації з таксі і картковою грою.

Д. Векслером була створена і шкала для дошкільнят і молодших школярів – Wechsler Preschool and Primery Scale of Intelligence, WPPSI (від 4 до 6,5 років). Опублікована в 1967 році. Складається з 11 субтестів, з яких тільки 10 враховуються при знаходженні IQ. 8 субтестів є полегшені і адаптовані варіанти завдань WISC, а інші 3 були розроблені в якості заміни непридатних з тих чи інших причин субтестів WISC. У вербальній шкалі таким новим субтестом був субтест «Речення» (тест на за-

пам'ятовування, в якому від дитини потрібно слідом за експериментатором повторювати кожне промовлене ним речення). Даний субтест замінив субтест «Запам'ятовування цифр» з WISC. Його можна використовувати або замість будь-якого вербального субтесту, або як додатковий для отримання більш точної інформації про дитину. В останньому випадку результати виконання субтесту не враховуються при підрахунку IQ. Новий субтест «Будинок тварини» подібний з субтестом «Цифрові символи» і «Кодування» з WISC. У цьому субтесті дитині пропонується карта з зображеннями собаки, курчати, риби і кішки. У верхній частині карти розміщуються картинки-ключі зі вставленими в них різного кольору циліндриків (будинки тварин). Від дитини вимагається розставити будиночки за відповідними зображенням тварин. Показником успішності виконання завдань є час виконання, помилки і пропуски. Субтест «Геометричні схеми» вимагає від дитини скопіювати 10 простих креслень.

Як і в WISC-R, пред'явлення тестів з вербальної і шкали дії чергується. Це робить процедуру тестування більш різноманітною, сприяє підтримці інтересу дитини до експерименту, позитивно впливає на взаємини з експериментатором. Загальний час, необхідний для проведення тестування, – 50-75 хвилин. Експеримент можна проводити в один або два прийоми. У списку субтестів WPPSI знову введені завдання позначені зірочкою.

Вербальна шкала	Шкала дії
1. Поінформованість	7. Будинок тварини*
2. Словниковий запас	8. Завершення картинок
3. Арифметика	9. Лабіринти
4. Знаходження подібності	10. Геометричні схеми*
5. Розуміння	11. Конструювання блоків
6. Речення* (додатковий тест)	

Отже, в даний час є три форми шкал Д. Векслера. Всі вони характеризуються високими формальними показниками. Від тестів Стенфорд-Біне ці шкали відрізняються деякими важливими параметрами:

- завдання одного типу в цих тестах не згруповані за віковими рівнями, а об'єднані в субтести і розташовані в порядку зростаючої складності;
- субтести поділяються на вербальні (з'єднані в вербальну шкалу) і дії (з'єднані в шкалу дії); для кожної шкали окремо обчислюється IQ.

Існуючі в даний час три форми шкал Д. Векслера відображають рівень знань і досвіду в розробці тесту того періоду, в якому створювалися WAIS (1955), WPPSI (1967), WISC-R (1974). У порівнянні з іншими індивідуальними тестами їх вибірки стандартизації (особливо для популяцій дорослих і дошкільнят) більші і репрезентативніші, методика їх побудови та проведення краща, є дані про надійність і похибки вимірювання.

Тест Д. Векслера є одним з найбільш відомих і найчастіше використовується в психологічній, педагогічній та медичній практиці.

У СНД тест Д. Векслера неодноразово перекладався і адаптувався (варіанти WAIS і WISC). Перша адаптація WAIS була проведена в психоневрологічному НДІ ім. В.М. Бехтерева (Ленінград) в 1956 році. Остання за часом адаптація тесту WAIS проведена психологами Санкт-Петербурзького держуніверситету в 1991 році.

У 1973 році А. Панасюком адаптований тест WISC і виданий Інститутом гігієни дітей та підлітків МОЗ СРСР. У варіанті А. Панасюка замінені завдання, що не відповідають умовам нашої країни. Зміни торкнулися, в першу чергу, вербальної частини – субтестів «Розуміння», «Поінформованість», «Словниковий запас» і, меншою мірою, субтеста «Знаходження подібності». Тест був перевірений на надійність зіставленням результатів групи здорових дітей і групи олігофренів (стадії дебільності).

У 1992 році Ю. Філімоненко і В. Тімофєєв видали «Керівництво до методики дослідження інтелекту у дітей Д. Векслера». Автори, виправивши деякі похибки опису А.Ю. Панасюка, зробили спробу уніфікувати роботу експериментатора з WAIS і WISC.

Іншу адаптацію тесту WISC зробили під керівництвом Ю. Гільбуха співробітники відділу психодіагностики НДІ психології України (м. Київ) в 1992 році. Керівництво «Вимірювання інтелекту дітей» під ред. Ю. Гільбуха та доданий до нього тест WISC виробляється і поширюється науково-практичним центром «Психодіагностика і диференційоване навчання» (м. Київ).

Тести А. Біне і Д. Векслера є індивідуальними шкалами в тому сенсі, що вони можуть бути застосовані одночасно тільки до однієї людини. Проте в діагностиці інтелекту застосовуються не тільки індивідуальні, але і групові тести.

4. ГРУПОВІ ТЕСТИ ІНТЕЛЕКТУ

Наступний етап розвитку психологічного тестування характеризується зміною форми проведення тестового дослідження. Всі тести, створені в першому десятилітті ХХ століття, були індивідуальними і дозволяли вести дослід тільки з одним досліджуваним. Використовувати їх могли лише спеціально підготовлені люди, що мали досить високу психологічну кваліфікацію.

Ці особливості перших тестів обмежували їх розповсюдження. Практика ж вимагала діагностувати великі маси людей з метою відбору найбільш підготовлених до того чи іншого виду діяльності, а також розподілу по різних видах діяльності людей відповідно за їх індивідуальними особливостями. Тому в США в період першої світової війни з'явилася нова форма тестових досліджень – групове тестування.

Необхідність якнайшвидше відібрати і розподілити півторамільйонну армію рекрутів по різного роду службам, школам і училищам змусила спеціально створений комітет доручити А. Отісу розробку нових тестів. Так з'явилися дві форми армійських тестів – «Альфа» і «Бета». Перша призначалася для роботи з людьми, що знають англійську мову, друга – для неписьменних та іноземців. Після закінчення війни ці тести і їх модифікації продовжували широко застосовувати.

Групові (колективні) тести не тільки робили реальними дослідження великих груп, але поряд з цим допускали спрощення інструктування, процедури проведення і оцінки результатів тестування. До тестування почали залучатися люди, які не мали справжньої психологічної кваліфікації, а всього лише навчені проведенню тестових досліджень.

У той час як індивідуальні тести, такі, як шкала Стенфорд-Біне, в основному застосовувалися в клініці і для консультування, групові тести використовувалися переважно в системі освіти, в промисловості і в армії.

20-і роки ХХ століття характеризувалися справжнім тестовим бумом. Швидко і широке поширення тестології було обумовлено перш за все її спрямованістю на оперативне розв'язання практичних задач. Вимірювання інтелекту за допомогою тестів розглядалося як засіб, що дозволяє науково, а не емпірично підійти до питань навчання, профвідбору, оцінки досягнень і т.д.

Протягом першої половини ХХ століття фахівцями в області психологічної діагностики було створено безліч різноманітних тестів. При цьому, розробляючи методичну сторону тестів, вони доводили її до досконалості. Всі тести ретельно стандартизувалися на великих вибірках; тестологи домагалися того, що всі вони вирізнялися високою надійністю і хорошою валідністю.

Розглянемо деякі з широко вживаних групових тестів інтелекту.

Тест структури інтелекту Р. Амтхауера. Запропонований Р. Амтхауером у 1953 році. Методика призначена для вимірювання рівня інтелектуального розвитку осіб віком від 13 до 61 року. Тест містить 9 субтестів (176 завдань): «Логічний вибір», «Визначення спільних рис», «Аналогії», «Класифікація», «Завдання на лічбу», «Ряди чисел», «Вибір фігур», «Завдання з кубиками», «Завдання на здатність зосередитись та зберегти в пам'яті засвоєне». Час тестування – 90 хвилин. Первинні оцінки переводяться у шкальні оцінки та будується профіль інтелекту.

Аналітичний тест інтелекту Р. Мейлі. Розроблений Р. Мейлі (1928 рік). Тест діагностує рівень інтелектуального розвитку осіб старше 11 років. Складається з 6 субтестів: «Встановлення послідовності подій за серією картинок», «Продовження числового ряду за встановленою закономірністю», «Складання речень із трьох слів», «Доповнення картинок», «Складання фігур з частин», «Геометричні аналогії». Первинні оцінки переводяться в стандартну шкалу, на основі чого будується профіль інтелекту (формально-логічний, образно-конкретний, аналітичний, творчий, рівномірно-розвинутий інтелект).

Груповий інтелектуальний тест (ГІТ). Розробив словацький психолог Дж. Вана. Тест діагностує рівень інтелектуального розвитку учнів 3-6 класів та містить 7 субтестів: «Виконання інструкцій», «Арифметичні задачі», «Доповнення речень», «Визначення подібності та відмінності понять», «Числові ряди», «Встановлення аналогій», «Символи».

ГІТ розроблений у двох формах, які перевірені на взаємозамінність. На виконання кожного субтеста відводиться обмежений час (від 1,5 до 6 хвилин).

Шкільний тест розумового розвитку (ШТУР). Розроблений у 1986 році М. Акімовою, О. Борисовою, К. Гуревичем та ін. У 1997 році за-

пропонована нова редакція тесту – Шкільний тест розумового розвитку-2 (додано 2 нові субтести на просторові уявлення).

ШТУР призначений для вивчення рівня інтелекту в учнів 7-10 класів. Складається з 6 субтестів: «Загальна обізнаність» (2 субтести), «Аналогії», «Класифікації», «Узагальнення», «Числові ряди». Час виконання – 45 хвилин. Здійснюється оцінка результатів щодо соціально-психологічного нормативу.

Абітурієнтів і студентів тест розумового розвитку (АСТУР). Розробили М. Акімова, О.Борисов, К.Гуревич та ін. в 1995 році. Визначає рівень інтелектуального розвитку випускників середньої школи та відбору студентів на різні факультети вищих навчальних закладів. Створений на основі таких самих принципів, що і ШТУР. Містить 8 субтестів: «Обізнаність», «Подвійні аналогії», «Лабільність», «Класифікація», «Узагальнення», «Логічні схеми», «Числові ряди», «Геометричні фігури».

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Охарактеризуйте поняття «інтелект».
2. Охарактеризуйте підходи до розуміння сутності поняття «інтелект».
3. Охарактеризуйте широко вживані невербальні тести інтелекту.
4. Охарактеризуйте шкали Біне-Сімона.
5. Охарактеризуйте вербальну шкалу тексту Д. Векслера.
6. Охарактеризуйте невербальну шкалу тексту Д. Векслера.
7. Охарактеризуйте широко вживані групові тести інтелекту.

Тема 5

ДІАГНОСТИКА СПЕЦІАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

1. Поняття про здібності в вітчизняній та зарубіжній психології.
2. Спеціальні здібності. Тести спеціальних здібностей.
3. Батареї тестів здібностей.

1. ПОНЯТТЯ ПРО ЗДІБНОСТІ В ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Здібності – це своєрідні властивості людини, її інтелекту. Здібності та діяльність, особливо праця, органічно взаємопов'язані. Людські здібності виникли й розвинулись у процесі праці; в діяльності і в праці вони й проявляються. Здібності, як рушійна сила, відіграли провідну роль у розвитку науки і техніки, створенні матеріальних і духовних багатств, суспільному прогресі.

Із розвитком праці та суспільного життя людські здібності розвивалися, змінювалися за змістом і структурою, виникли й розвинулися загальні та спеціальні здібності.

Проблема здібностей давно привертає до себе увагу. Добре відомі праці у цій галузі вчених І. Біла, В. Климчук, Г. Костюка, О. Музика, В. Моляко, І. Тичина, С. Шандрук, М. Лейтеса та ін. Найбільш чітко визначення здібностей, їх основні ознаки і фактори розвитку сформовані О. Музикою, причому його концепція здібностей поділяється багатьма вченими.

Даючи визначення здібностям, О. Музика виділяє три основні моменти: здібності відрізняють одну людину від іншої; здібності мають відношення до успішного виконання будь-якої діяльності чи декількох діяльностей; здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, які вироблені у людини, хоча і зумовлюють легкість і швидкість набуття цих знань.

У поглядах вчених з матеріалістичних позицій розглядається роль природних і вроджених факторів у формуванні здібностей. Вони розглядаються як анатомо-фізіологічні задатки, що лежать в основі формування здібностей; самі ж здібності – це завжди результат розвитку в конкре-

тній діяльності (В. Моляко). Між задатками і здібностями ще дуже велика відстань; між першим і другим – весь шлях розвитку особистості.

На думку О. Музики, самі ж здібності не тільки виявляються, але й створюються в діяльності.

Однак, однієї вказівки на об'єктивні (поведінкові) і суб'єктивні прояви здібностей (а визначення О. Музики по суті поведінкове) недостатньо. Детально це питання розглядається в працях С. Шандрука. Він приходить до висновку, що поняття «здібність» є психологічною конкретизацією категорії властивості. Здібності можна визначити як властивості функціональних систем, що реалізують окремі технічні функції, мають індивідуальну міру вираженості, що проявляється в успішності і якісній своєрідності засвоєння і реалізації окремих психічних функцій.

В. Моляко вводить поняття загальної обдарованості, визначає її як здатність до широкого кола діяльностей чи поєднання здібностей, від яких залежить успішність різної діяльності.

У зарубіжній психології під здібностями розглядаються чи вроджені особливості індивіда, які фатально визначають всі досягнення суб'єкта (сарасіті), чи набуті ним навички і вміння (ability). Достатньо поширеним є ще одне поняття «aptitude», в англійському словнику воно визначається як «природна здібність набувати відносно загальні чи спеціальні знання і вміння».

Загальні здібності, які ототожнюються з інтелектом, до цього часу розглядаються західними психологами як вроджені, що визначають успіхи в навчанні і оволодінні професією. На сьогоднішній день теорія вродженості здібностей інтелекту є популярною за рубежом.

Кожна людина здібна до певного виду діяльності. Поза діяльністю цю властивість людини не можна розпізнати, описати та охарактеризувати. Тому ми й складаємо думку про здібності людини за її роботою та результатами діяльності.

Здібності людини опираються на наявні знання, вміння та навички, на системи тимчасових нервових зв'язків, що є засадовими стосовно них, вони формуються й розвиваються у процесі набування людиною нових знань, умінь і навичок.

Між здібностями та знаннями існує складний зв'язок. Здібності залежать від знань, але здібності визначають швидкість та якість оволодіння

цими знаннями. Щодо знань, умінь і навичок здібності швидше проявляються не в їх наявності, а в динаміці оволодіння ними, тобто в тому, наскільки за однакових умов людина швидко, глибоко, легко і міцно опановує знання та вміння. Тому можна зробити більш точне визначення здібностей.

Здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовою успішного здійснення певної діяльності й визначають відмінності в оволодінні необхідними для неї знаннями, вміннями та навичками.

Прийнято виділяти загальні і спеціальні здібності. Загальні здібності забезпечують оволодіння різними видами знань, умінь, які людина реалізує в різних видах діяльності. Ці здібності, як і будь-які інші, залежать від природних задатків і особливостей навчання і виховання.

На відміну від загальних, спеціальні здібності розглядаються у відношенні до окремих, спеціальних галузей діяльності, що виражається в їх класифікації за видами діяльності. У психології співвідношення загальних і спеціальних здібностей розуміється як співвідношення загального і особливого.

Структура синтетичної сукупності психічних якостей, що постають як здібності, визначається конкретною діяльністю і відрізняється за видами діяльності. Неможна стверджувати, що якась одна якість може постати як «еквівалент» здібностей.

До загальних властивостей особистості, які в умовах діяльності постають як здібності, належать індивідуально-психологічні якості, що характеризують належність (за І. Павловим) людини до одного з трьох типів: «художнього», «мислительного» та «середнього».

Ця класифікація ґрунтується на відносному переважанні функціонування першої чи другої сигнальних систем. Відносне переважання першої сигнальної системи в психічній діяльності людини характеризує «художній» тип, другої – «мислительний». Рівновага обох систем дає «середній» тип.

Властивістю «художнього» типу є яскравість образів, вразливість, емоційність. Такі люди мають схильність до діяльності художника, скульптора, музиканта, актора тощо.

Людина «мислительного» типу виявляє вміння оперувати абстрактними поняттями, математичними залежностями.

Проте слід зазначити, що наявність поділу людей на «художній» та «мислительний» типи не означає невисокий рівень інтелектуальної дія-

льності в «художнього» або, навпаки, слабкості конкретних вражень у «мислительного» типу. Ідеться про відносне переважання.

При цьому треба зауважити, що в людини діяльність другої сигнальної системи є провідною, вона абсолютно переважає першу сигнальну систему.

До часткових властивостей, які, поєднуючись певним чином, складають структуру здібностей, належать:

- а) уважність людини, її здатність тривалий час постійно зосереджуватися на завданні, об'єкті своєї діяльності – чим складніше завдання, тим більшої зосередженості воно вимагає;
- б) чутливість до зовнішніх вражень, спостережливість.

Так, у здатності до малювання важливу роль відіграє чутливість до кольорів, до їх відтінків і поєднань, здатність охоплювати й передавати пропорції.

У структурі музичних здібностей необхідним компонентом є музичний слух, який включає, передусім, чутливість до різноманітних змін частоти звуків. Психологиня І. Тичина, яка спеціально досліджувала музичні здібності, встановила, що важливими складовими музичних здібностей є:

- а) почуття ритму;
- б) мелодійний слух (що виявляється в особливому сприйманні мелодії);
- в) чутливість до інтонацій;
- г) гармонійний слух (що виявляється в сприйманні акордів).

Кожна здібність передбачає наявність певних якостей пам'яті людини: швидкості, міри вияву, повноти запам'ятовування та відтворення.

Особливо важливу роль у структурі здібностей відіграє здатність людини мислити, виявляти не помітні безпосередньо зв'язки та відношення. Важливе значення тут мають такі якості мислення, як широта, глибина, якість, послідовність, самостійність, критичність, гнучкість. Наприклад, дослідження К. Шандрука здібностей школярів до математики виявили важливу роль таких компонентів, як здатність до:

- а) швидкого узагальнення великого обсягу математичного матеріалу (узагальнення без попереднього тренування);
- б) швидкого згортання, скорочення процесу міркування впродовж розв'язування математичних задач;

в) швидкого переключення напряму думки від прямого до зворотного під час вивчення математичного матеріалу.

Якості мислення та пов'язаного з ним мовлення посідають важливе місце в структурі здібностей.

Прикладом дослідження загальних розумових здібностей є *Короткий орієнтовний тест Вандерліка* (КОТ). Він призначений для визначення загальних здібностей індивідів, використовується при відборі та розподілі кадрів в промисловості, армії, системі освіти. Ця методика може використовуватися в будь-яких ситуаціях пов'язаних з визначенням можливостей до навчання.

КОТ чітко диференціює учнів починаючи з п'ятого класу за рівнем їх загальних здібностей. Характеристики загальних здібностей, які виявляються за даним тестом, наступні:

- здібність узагальнення та аналізу матеріалу;
- гнучкість мислення;
- інертність мислення, переключення;
- емоційні компоненти мислення, відволікання;
- швидкість і точність сприйняття, розподіл і концентрація уваги;
- використання мови, грамотність;
- вибір оптимальної стратегії, орієнтування;
- просторова уява.

Здібності охоплюють не тільки різноманітні пізнавальні, а й емоційні властивості. Музичні здібності ґрунтуються на особливостях емоційної реакції, музичному враженні (О. Музика); здібностям до наукової діяльності також властива висока емоційність.

Існує тісний зв'язок здібностей з вольовими якостями – ініціативністю, рішучістю, наполегливістю, вмінням володіти собою, переборювати труднощі.

Тому здібності як властивість мають складну структуру. Це своєрідне й відносно постійне поєднання низки психічних властивостей людини, що зумовлює можливість успішного виконання певної діяльності. Недостатній розвиток окремих властивостей може компенсуватися.

Здібності людей – продукт їхнього суспільно-історичного розвитку. Формування здібностей залежить від рівня розвитку культури суспільства.

Поділ праці зумовлює диференціацію, спеціалізацію здібностей. Розвиток здібностей особистості цілком залежить від попиту, на який, у свою чергу, впливає поділ праці, що зумовило спеціалізацію освіти людей.

2. СПЕЦІАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ. ТЕСТИ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Виникнення тестів спеціальних здібностей пов'язане з практикою професійного консультування і профвідбору, яка вимагала давати прогноз виконання окремих видів професійної діяльності.

У зарубіжній літературі спеціальні здібності прийнято класифікувати за двома критеріями:

- за видами психічних функцій (моторні, сенсорні, гностичні та ін.);
- за видами діяльностей (артистичні, художні, технічні тощо).

Тести сенсорних здібностей в основному застосовуються в промисловості та військовому відомстві для відбору і раціонального розподілу на робочі місця. Оскільки від стану сенсорики залежать багато трудових показників (кількість і якість продукції, виробничий травматизм, кількість браку) в ряді професій, розроблені тести застосовуються як складові частини багатьох батарей, які орієнтовані на різні види трудової діяльності. Найбільш поширені тести – діагностують зорові і слухові функції.

Серед особливостей зорового сприйняття, які найчастіше вимірюються за допомогою тестів, – гострота зору, м'язовий баланс очей, розпізнавання кольорів, сприйняття глибини. У США використовуються тести зорових здібностей, що мають високі психометричні показники: *Шкала Снеллена* (Snellen Scale), *Тест Орто-Рейтера* (Orto-Reiter Test), *Зоровий тест* (Visual Test), *Перевірка зору* (Sensory Examination).

У тестах на слухове сприйняття найчастіше вимірюється гострота слуху, диференціація гучності, тембру, висота звуку, виділення сигналу з фону наповненого шумами. Для діагностики гостроти слуху використовуються не тільки звуковий сигнал, але і людський голос, що вимовляє цифри, слова або речення. Це пов'язано з тим, що в значній кількості професій саме різниця в мовних стимулах має першочергове значення. Одним з найбільш відомих і якісних тестів, діагностуючих диференціальну слухову

чутливість, є *Тест міри музичної обдарованості К. Сішора* (Seashore Measures of Musical Talents). Незважаючи на свою назву, цей тест не прогнозує досягнення індивіда в музичній діяльності, але проте добре передбачає оволодіння деякими цивільними і військовими спеціальностями, що вимагають слухового розпізнання, такими як звукооператор або радіотелеграфіст. Його шість субтестів діагностують рівень сприйняття висоти, гучності, ритму, тривалості, тембру звуків і тональну пам'ять.

Моторні тести спрямовані на вимірювання точності і швидкості рухів, спритності рухів пальців і рук, координації та темпу рухових реакцій, точності розподілу м'язового зусилля при розв'язанні рухових задач. Більшість з них діагностують рухи рук, але деякі, якщо цього вимагає конкретна діяльність, включають рухи ніг. Оскільки багато тестів можуть бути виконані тільки під контролем зору і при наявності хороших просторових уявлень, то їх часто називають психомоторними, або сенсомоторними, тестами.

Своє основне застосування моторні тести знаходять в промисловості, військовому відомстві, у спорті. Для різних професій розробляються особливі моторні тести, часто це робиться на замовлення відповідно до вимог конкретної роботи. Найбільш простий підхід до конструювання таких тестів полягає у відтворенні самої роботи в меншому масштабі або у використанні подібних рухів для того, щоб в тесті були задіяні ті самі групи м'язів, що і в реальній діяльності.

Тестом для оцінки рухів руки, що не вимагає спеціальних інструментів, є *Дошка Пурдье* (Purdue Pegboard). Він діагностує два типи рухів:

- 1) грубі рухи кистей рук, пальців і рук в цілому;
- 2) точні рухи кінчиків пальців.

У першій частині стержні розміщуються в маленькі отвори послідовно правою рукою, лівою рукою і двома руками разом. У другій частині стержні, втулки і шайби збираються в отворі в одне ціле, при цьому одночасно використовуються обидві руки.

Найбільш відомими на Заході моторними тестами, крім вищеназваного, є *Тест спритності пальців О'Коннора* (O'Konnores Finger Dexterity Test), *Тест спритності Стромберга* (Stromberg Dexterity Test), *Міннесотський тест швидкості маніпулювання* (Minnesota Motor Speed Test). Зазвичай моторні субтести включають в батареї спеціальних здібностей. Так, напри-

клад, *Батарея загальних здібностей* (GATB), включає наступний субтест на моторику. Перед досліджуванням ставиться прямокутна дошка, що складається з двох секцій, в кожній з яких по 48 отворів. Отвори однієї секції заповнені циліндричними стержнями, інші отвори – порожні. Потрібно якнайшвидше переставляти стержні з однієї секції в іншу, діючи одночасно двома руками. На виконання завдання відведено певний час. Показником субтеста є та частина роботи, яку встигає виконати досліджуваний за цей період. У деяких варіантах цього субтеста стержні слід переміщати за допомогою пінцета, надіти на них металеві кільця та і ін.

Тести спеціальних здібностей почали використовувати і вітчизняні психотехніки в 20-х та 30-х роках ХХ століття. Однак замість терміну «здібність» вживався термін «диспозиція», під яким розуміють ознаку, властивість, що зумовлює успіх у конкретній професійній діяльності. Вважається, що найбільш діагностично цінними є відносно стійкі ознаки, однак, разом з тим, визнається можливість їх тренувати, розвивати, змінювати. Тому при інтерпретації тестових результатів вітчизняні психотехніки виходили з того, що вони відображають досягнутий рівень психічної функції, що оцінюється. Надаючи тестовим показникам діагностичне значення, вони не вважали за можливе давати на їх основі прогнози.

Поряд з тестами зорового сприйняття використовувалися тести на оцінку різних параметрів слухового сприйняття (гостроти слуху, напрямку джерела звуку та ін.) і дотику. Діагностика дотику застосовувалась для професій, що вимагають сприймання товщини, шорсткості та інших характеристик поверхні на основі ощупування.

Не менш важливе значення психотехніки надавали вимірюванню моторних характеристик, таких як сила, темп, ритм, швидкість, точність рухів. Для цього застосовували різноманітні апарати (динамометр, ергограф, термометр та ін.) В якості тестових завдань використовувалися нахищення наміста, зав'язування вузлів, обведення складних фігур і т.д.

Розглянемо тести технічних здібностей (іноді їх називають тестами механічних здібностей). Психологічні особливості, які вони вимірюють, проявляються в роботі з обладнанням і окремими взаємодіючими механізмами. При цьому враховується, що така робота вимагає поєднання різних якостей, що стосуються як інтелектуальної сфери, так і моторних

функцій. Тому в деяких тестах технічних здібностей в різних пропорціях поєднуються завдання на вимірювання моторних факторів (координації, спритності, сили) і субтести на технічне мислення і технічну обізнаність.

Тести технічних здібностей найчастіше використовуються при відборі інженерів, механіків, наладчиків, ремонтників та інших фахівців, де потрібні технічне мислення і розуміння. Найбільш вживаними на Заході тестами, що належать до цієї групи, є *Тест технічного розуміння Пурдье* (Purdue Mechanical Comprehension Test), *Міннесотський збірний технічний тест* (Minnesota Multiply Mechanical Test), *Тест технічного розуміння Беннетта* (Bennett Mechanical Comprehension Test).

Серед особливостей, що відносяться до технічних здібностей, слід зазначити просторове мислення і просторові уявлення. Однією з кращих методик на Заході для діагностики цих якостей, вважається *Міннесотський тест Дошка паперових форм* (Minnesota Paper Form Board).

Ще одна група тестів спеціальних здібностей – тести, що вимірюють професійні здібності, тобто безпосередньо виявляють деякі індивідуально-психологічні особливості, що сприяють успішному виконанню певних видів діяльності. Це тести канцелярських, художніх, музичних та інших здібностей.

Дуже популярні на Заході тести канцелярських здібностей, необхідних у роботі клерка. Вони головним чином виявляють швидкість і точність сприйняття, акуратність, інформованість, грамотність, мовленнєвий розвиток. Одним з найбільш вживаних є *Міннесотський конторський тест* (Minnesota Clerical Test), що складається з двох субтестів – на порівняння чисел і порівняння слів.

Разом з тим було відзначено, що Міннесотський конторський тест вимірює тільки один аспект роботи клерка. Аналіз його діяльності показує, що багато часу він витрачає на сортування, розподіл документів, перевірку, звірення і підшивку паперів. Тому є тести, які оцінюють і інші функції працівників контор. Для цієї мети застосовуються тести типу «*Вибірка робіт*» (Job-sample tests), які включають такі види діяльності, як розташування матеріалу в алфавітному порядку, класифікація, кодування та ін. Є тести канцелярських здібностей, в яких перевіряється знання ділової термінології, обізнаність, грамотність, вербальне і числове мислення.

Комунікативні та організаторські схильності являють собою важливий компонент та передумови розвитку здібностей у тих видах діяльності, які пов'язані зі спілкуванням з людьми, з організацією колективної роботи. Для виявлення таких здібностей у нашій країні широко використовуються описувальник *Комунікативні та організаторські схильності* (КОС), за допомогою якого визначають вміння чітко та швидко налагоджувати ділові та товариські контакти з людьми, бажання розширити контакти, участь у групових заходах, вміння впливати на людей, бажання проявляти ініціативу.

Стандартизовані тести художніх здібностей розробляються з урахуванням того, що досягнення в образотворчій діяльності припускають ряд різних здібностей та рис особистості, що своєрідно поєднуються в різних художніх спеціальностях і формах мистецтва. Так, художник, скульптор, викладач, музейний працівник, критик і торговець витворами мистецтва володіють різними наборами знань, навичок, інтересів, здібностей.

Серед тестів художніх здібностей виділяють тести на естетичне розуміння і тести, що вимірюють навички майстерності.

Очевидно, що людина може добре розбиратися в мистецтві, розуміти живопис і не вміти малювати. Але художник, який володіє навичками майстерності, безсумнівно, повинен розуміти мистецтво. Тому тести на розуміння мистецтва мають більш широке застосування порівняно з тестами майстерності.

3. БАТАРЕЇ ТЕСТІВ ЗДІБНОСТЕЙ

Факторний аналіз як теоретична основа побудови комплексних батарей тестів здібностей.

Поштовхом для розвитку тестів спеціальних здібностей став потужний розвиток професійного консультування, а також профвідбору і розподілу персоналу в промисловості і військовій справі. Стали з'являтися тести механічних, канцелярських, музичних, артистичних здібностей. Створювалися тестові батареї (комплекти) для відбору абітурієнтів в медичні, юридичні, інженерні і інші учбові заклади. Було розроблено близько дюжини комплексних батарей здібностей для використання в освіті, при консультуванні і розподілі персоналу. Відрізняючись складом, методичними якостями

ми, вони схожі в одному – їх характеризує низька диференціальна валідність. Учні, що вибирають різні галузі освіти або професійної діяльності, мають незначні відмінності у своїх тестових профілях.

Теоретичною основою для побудови комплексних батарей тестів здібностей стало застосування особливої техніки для обробки даних про індивідуальні відмінності і кореляцій між ними – факторного аналізу. Факторний аналіз дозволив точніше визначити і класифікувати спеціальні здібності.

Двохфакторна теорія здібностей Ч. Спірмена.

Англійський психолог Ч. Спірмен в 1904 році прийшов до висновку, що позитивна кореляція між тестами на різні здібності (наприклад, математичні і літературні) виявляє деякий загальний генеральний фактор. Він позначив його буквою «g» (від англ. general – «загальний»). Окрім фактора, загального для усіх видів діяльності, в кожній з них виявляється специфічний фактор, властивий тільки цьому виду діяльності (S – фактор).

Теорію Ч. Спірмена називають двохфакторною. Згідно з її положеннями метою психологічного тестування має бути вимір фактора g у індивідів. Якщо такий фактор проявляється в усіх психічних функціях, що вивчаються, то його наявність є єдиною основою для прогнозування поведінки індивіда в різних ситуаціях. Вимірювання специфічних факторів не має сенсу, оскільки вони можуть проявити себе тільки в певній ситуації.

Ч. Спірмен не заперечував того, що двохфакторна теорія вимагає уточнення. Якщо порівнювані види діяльності схожі, то якоюсь мірою їх кореляція може бути результатом не лише фактора g, але і деякого проміжного фактора – не такого загального, як g, але і не такого специфічного, як S. Такий фактор, властивий тільки деяким видам діяльності, був названий груповим.

Пізніше поширилася точка зору, згідно якої структуру властивостей складає ряд досить широких групових факторів, кожен з яких в різних тестах може мати різну вагу. Наприклад, вербальний фактор більш вагомий в тесті на словниковий запас, менше, – в тесті словесних аналогій і зовсім незначний – в тесті на математичне мислення. Кореляції тестів між собою є результатом завантаженості їх груповим фактором.

Багатофакторна теорія здібностей Т. Кіллі і Л. Терстона.

Американські психологи Т. Кіллі і Л. Терстон, продовжили роботу над факторно-аналітичним напрямком, зайнялися проблемами групових факторів. Їх основні роботи вийшли в 1920-1930 роках.

Л. Терстон, ґрунтуючись на численних дослідженнях, виділив дванадцять факторів, які він назвав “первинними розумовими здібностями”. Серед них можна назвати наступні: словесне розуміння, швидкість мови, числовий чинник, просторовий чинник, асоціативна пам'ять, швидкість сприйняття, індукція (логічне мислення) та ін. Подальші дослідження привели до збільшення факторів. На даний момент нараховують сто двадцять когнітивних факторів.

На основі факторних досліджень створювалися багатофакторні батареї тестів здібностей, що дозволяють вимірювати індивідуальний рівень кожної здібності. Найбільш відомими серед них є *Батарея тестів диференціальних здібностей (DAT)* та *Батарея тестів загальних здібностей (GATB)*. Перша з них була створена для потреб школи і знайшла застосування в професійній орієнтації учнів. Вона включає вісім субтестів, що вивчають особливості розвитку словесного мислення, числових (рахункових) здібностей, абстрактного мислення, технічного мислення, швидкості і точності сприйняття, а також уміння грамотно користуватися правописом і будувати речення («використання мови»):

1. Діагностика загальних розумових здібностей здійснюється за допомогою трьох субтестів: «запас слів», «математичне мислення» і «просторове сприйняття в трьохвимірному просторі».
2. Вербальні здібності діагностуються за допомогою завдань на визначення синонімів і антонімів (словниковий запас).
3. Числові здібності вивчаються за допомогою двох субтестів на обчислення і математичне мислення.
4. Просторове сприйняття аналізується за допомогою геометричних розгорток.
5. Сприйняття форми представлене двома субтестами, в яких досліджуваний співставляє різні інструменти і геометричні форми.
6. Завдання на швидкість сприйняття, необхідну для клерка, представлено парами слів, ідентичність яких необхідно встановити.
7. Моторна координація проявляється в завданні – зробити позначки олівцем в серії квадратів.

8. Спритність рук – пальчикова моторика вивчається за допомогою спеціального приладдя (4 субтести).

На виконання цієї батареї потрібно 2,5 години. Після проведення дослідження будується тестовий профіль досліджуваного, який наочно демонструє індивідуалізовану структуру здібностей на момент тестування (профіль – степінь вираженості кожного фактора здібностей). Отриманий профіль порівнюється з профілем, характерним для професіонала, що досяг успіху.

Сучасне розуміння факторного аналізу вносить деякі зміни в його трактування, яке було в 1920-1940 роках. Факторний аналіз – це вищий ступінь лінійних кореляцій. Але лінійні кореляції не можуть вважатися універсальною формою вираження математичного зв'язку між психічними процесами. Отже, відсутність лінійних кореляцій не може трактуватися як відсутність зв'язку взагалі, те саме відноситься і до невисоких коефіцієнтів кореляції. Тому факторний аналіз і отримані з його допомогою факти не завжди вірно відбивають залежності між психічними процесами.

Разом з тестами інтелекту, спеціальних і комплексних здібностей виник і ще один тип тестів, широко вживаний в учбових закладах, – тести досягнень. На відміну від тестів інтелекту вони відображають не стільки вплив різноманітного накопиченого досвіду, скільки вплив спеціальних програм навчання на ефективність розв'язання тестових завдань. Вважається початком історії розвитку цих тестів зміна в Бостонській школі усної форми іспитів на письмову (1845 р.). У США тести досягнень почали використовуватися при відборі співробітників на державну службу вже з 1872 року, а з 1883 року їх застосування стало регулярним.

Найбільш значна розробка елементів техніки конструювання тестів досягнень була виконана впродовж Першої світової війни і відразу після неї. Тести досягнень відносяться до найбільш численної групи діагностичних методик. Одним з найбільш відомих і широко вживаних досі тестів досягнень є *Стендфордський тест досягнень (SAT)*, уперше опублікований в 1923 році. Він неодноразово перероблявся, і останній варіант з'явився в 1973 році. Проведення всієї батареї займає 4-5 годин і здійснюється в кілька прийомів. Деякі блоки батареї можуть використовуватися самостійно, для оцінки ефективності навчання з окремих дисцип-

лін. Наприклад, в батарею SAT, призначену для дітей 5 і 6 класів входять такі субтести (з середини 5-го до закінчення 6-го):

1. Словник: вивчає словниковий запас за допомогою усного пред'явлення незавершених речень з проханням до дитини вибрати з даних на вибір найбільш підходяще слово для його закінчення. Наприклад: людина, яка більшу частину часу перебуває в поганому настрої, називається:
а) відлюдник;
б) актор;
в) буркотун;
д) учень.
2. Розуміння прочитаного: дитину просять прочитати уривок з прози або вірша і задають серію питань. Для того щоб дати правильні відповіді, учень повинен вміти виділяти головну думку уривка, ключові моменти тексту, розуміти його прихований зміст, вміти робити висновки з прочитаного.
3. Навички аналізу слів: учень повинен вимовити пред'явлені йому окремі букви та їх поєднання, скласти слова із складів.
4. Математичні поняття: вивчає розуміння математичних термінів, систем позначень та дій, наприклад дробів, множин, відсотків і т.д.

Значне число тестів спеціальних здібностей і досягнень було створене у рамках психотехніки під впливом практичних запитів з боку промисловості і економіки. Подальший розвиток тестів досягнень привів до появи в середині XX століття критеріально-орієнтованих тестів.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Охарактеризуйте поняття «Здібності».
2. Охарактеризуйте поняття «Спеціальні здібності».
3. Охарактеризуйте методики на дослідження загальних розумових здібностей.
4. Охарактеризуйте методики на дослідження спеціальних здібностей.
5. Охарактеризуйте багатофакторні батареї тестів здібностей.
6. Охарактеризуйте широко вживані тести досягнень.

Тема 6

КРЕАТИВНІСТЬ ТА МЕТОДИ ЇЇ ДІАГНОСТИКИ

1. Поняття про креативність.
2. Тести креативності.

1. ПОНЯТТЯ ПРО КРЕАТИВНІСТЬ

Творчість означає творіння нового, яке може передбачати як перетворення в свідомості та поведінці людини, так і створювані ним продукти. Згідно такому розумінню, не тільки створені картини, машини, теорії, але і всі факти особистісного росту людини можуть розглядатися як творчі. Якщо творчість розглядається як процес, що має певну специфіку і призводить до створення нового, то креативність розглядається як потенціал, внутрішній ресурс людини. Проблема креативності викликає безліч наукових суперечок і розбіжностей дослідників. У Великому психологічному словнику креативність трактується як «творчі можливості людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому та/або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх творіння». У Ф. Вільямса креативність – це здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятися в мисленні від традиційних схем, швидко вирішувати проблемні ситуації. Е. Фромм визначає креативність як здатність дивуватися і пізнавати, знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; націленість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду. Існує багато визначень креативності. Більше того, вчені не досягли згоди навіть з приводу того, чи існує взагалі креативність, чи вона є науковим конструктом. Розбіжності в розумінні сутності та структури креативності є проєкцією невирішеності загальної проблеми природи творчості. Теоретичне осмислення креативності історично складалося під впливом ідей свого часу.

Досить довго креативність розглядалася лише як когнітивний фактор, і її вивчення проводилося за допомогою тестів інтелекту або за допомогою методу «проблемних задач». Концепцію, згідно з якою високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень творчих здібнос-

тей і навпаки, В.Дружинін назвав «редукцією творчості до інтелекту». Цю точку зору поділяли й поділяють практично всі фахівці в області інтелекту (Д. Векслер, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг та інші). Г. Айзенк висловив думку, що креативність є компонент загальної розумової обдарованості. Згідно Р. Стернбергу, інтелект приймає участь і у вирішенні нових задач, і в автоматизації дій. По відношенню до зовнішнього світу інтелектуальна поведінка може виражатися в адаптації, виборі типу доквілля або її перетворенні. Якщо людина реалізує третій тип відносин, то при цьому вона проявить творчу поведінку.

Соціальне замовлення та інтуїтивне розуміння того, що творчість не зводиться тільки до здібностей та знань, дали поштовх розвитку нової концепції. Розуміння природи творчих здібностей перейшло від ототожнення з інтелектом до їх протиставлення (Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Я. Пономарьов, В. Дружинін та ін.) Дж. Гілфорд і його співробітники, виділили 16 гіпотетичних інтелектуальних здібностей, що характеризують креативність. У 1967 році вони об'єднали ці фактори в загальному понятті «дивергентне мислення», яке відображає пізнавальну сторону креативності. На відміну від конвергентного мислення, що використовує відомі прийоми та приводить до єдиного однозначного розв'язку, дивергентне допускає зміну шляхів розв'язання і несподівані висновки. У ситуаціях, коли проблема недостатньо чітко визначена і не існує заздалегідь запропонованих пошукових алгоритмів, такий тип мислення особливо ефективний. Відповідно до цього підходу творчі здібності існують паралельно загальним і спеціальним і мають свою локалізацію (фактори дивергентного мислення). Це знайшло відображення у виділенні Дж. Гілфордом коефіцієнта креативності C_r , відмінного від IQ – показника інтелекту. Е. Торренс, розуміє креативність як виникнення чутливості до проблем, недоліків, провалів в знаннях, відсутніх елементів, дисгармонії і т.п. Відповідно до теорії Я. Пономарьова, креативність базується на інтелектуальній активності і чутливості до побічних продуктів діяльності. З креативністю поєднані дві особистісні якості, а саме: інтенсивність пошукової мотивації і чутливість до побічних утворень, які виникають при мисленнєвому процесі.

Багато хто з дослідників зводять проблему людських здібностей до проблеми творчої особистості: не існує особливих творчих здібностей, а є

особистість, що володіє певною мотивацією і рисами. Інтелектуальна обдарованість виступає в якості необхідної, але недостатньої умови творчої активності особистості. Головну роль в детермінації творчої поведінки відіграють мотивація, цінності, особистісні риси (Д. Богоявленська, В. Шадріков, А. Маслоу та ін.). А. Маслоу розглядав креативність як особливий спосіб взаємодії з реальністю, головною рисою якої є спонтанність, незалежність від умовностей і обмежень культури, властива дітям. Звідси ідея розвитку креативності через звільнення від «кайданів культури», під якими розуміються стереотипи, установки, загальні думки, що заважають побачити справжній стан речей. Альфред Адлер вважав творчість способом компенсації комплексу неповноцінності. Р. Асаджолі вважав творчість процесом сходження особистості до ідеального «Я», способом її саморозкриття. Д. Богоявленська вводить поняття інтелектуальної активності особистості, вважаючи, що остання обумовлена певною психічною структурою, притаманною креативному типу особистості. Творчість, з точки зору Д. Богоявленської, є ситуативно-нестимульованою активністю, що проявляється у прагненні вийти за межі заданої проблеми.

Суттєвою і явно вираженою тенденцією сучасного етапу досліджень проблеми креативності є об'єднання когнітивного та особистісного аспектів психології творчості. Так Ф. Вільямс розглядає креативність як інтегративну особистісну характеристику, що складається з взаємодіючих когнітивно-інтелектуальних і особистісно-індивідуальних компонентів. На думку Л. Ермолаєвої-Томіної, оптимальне поєднання інтелекту і творчості лежить в основі креативності як особистісного утворення. Це поєднання має бути об'єктом і критерієм розвитку творчих здібностей. А. Морозов виходить з системного трактування креативності як ціннісно-особистісного, ступеневого утворення. Вона є умовою творчого саморозвитку особистості, резервом самоактуалізації. Виражається в сприйнятливості, чутливості до проблем, відкритості новим ідеям і схильності змінювати або руйнувати усталені стереотипи з метою створення нового.

Я. Пономарьов, аналізуючи стан та перспективи розвитку психології творчості, пов'язує тенденцію об'єднання когнітивного та особистісного аспектів у вивченні природи креативності зі зміною типу гуманітарного знання і розробкою його загальнонаукової методології.

Таким чином, можна виділити чотири основних теоретичних підходи щодо природи креативності та її структури:

1. Рівень розвитку креативності залежить від рівня розвитку інтелекту.
2. Креативність мало залежить від інтелекту, а визначається такими незалежними факторами, як чутливість до побічного продукту діяльності (Я. Пономарьов), дивергентне мислення (Дж. Гілфорд), чутливість (сенситивність) до проблеми (Е. Торренс).
3. Рівень креативності визначається, перш за все, особистісними рисами.
4. Креативність – інтегрована характеристика особистості, обумовлена взаємодією когнітивно-інтелектуальних і мотиваційно-особистісних факторів.

Вивчення креативності пов'язано з розвитком психологічної теорії творчості, проблемами творчого мислення, творчих здібностей і творчої особистості.

2. ТЕСТИ КРЕАТИВНОСТІ

Концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності набула популярності після виходу в світ робіт Дж. Гілфорда. Дж. Гілфорд вказав на принципове розходження між двома типами мислительних операцій: конвергенцією і дивергенцією. Він виділив чотири основних параметри креативності:

- 1) оригінальність – здатність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді;
- 2) семантична гнучкість – здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;
- 3) образна адаптивна гнучкість – здатність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;
- 4) семантична спонтанна гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації.

Загальний інтелект не включається в структуру креативності. На основі цих теоретичних передумов Дж. Гілфорд і його співробітники роз-

робили тести програми дослідження здібностей (ARP), які тестують переважно дивергентну продуктивність.

Наведемо приклади тестів.

1. Тест легкості слововживання: «Напишіть слова, що містять зазначену букву» (наприклад, «о»).
2. Тест на використання предмета: «Перерахуйте якнайбільше способів використання кожного предмету» (наприклад, консервної банки).
3. Складання зображень: «Намалюйте задані об'єкти, користуючись наступним набором фігур: круг, прямокутник, трикутник, трапеція. Кожну фігуру можна використовувати багаторазово, міняючи її розміри, але не можна додавати інші фігури або зайві».

Всього в батареї тестів Дж. Гілфорда 14 субтестів, з них 10 – на вербальну креативність і 4 – на невербальну креативність. Тести призначені для старшокласників і людей з більш високим рівнем освіти. Час виконання тестів обмежений.

Подальший розвиток ця програма отримала в дослідженнях Е. Торренса. Е. Торренс розробляв свої тести під час навчально-методичної роботи з розвитку творчих здібностей дітей. Його програма включала в себе кілька етапів. На першому етапі досліджуваному пропонували вербальні завдання на розв'язання анаграм. Він повинен був виділити єдину вірну гіпотезу і сформулювати правило, яке веде до розв'язання проблеми. Тим самим тренувалося конвергентне мислення (за Дж. Гілфордом).

На наступному етапі досліджуваному пропонували картинки. Він повинен був описати всі ймовірні і неймовірні обставини, які призвели до ситуації, зображеної на картинці, і спрогнозувати її можливі наслідки.

Потім досліджуваному пропонували різні предмети. Його просили перерахувати можливі способи їх застосування. Згідно Е. Торренсу, такий підхід до тренінгу здібностей дозволяє звільнити людину від заданих зовні рамок, і вона починає мислити творчо і нестандартно. Він вважає, що творчий акт поділяється на сприйняття проблеми, пошук рішення, виникнення і формулювання гіпотез, перевірку гіпотез, їхню модифікацію і знаходження результату. За Е. Торренсом, ідеальний тест повинен тестувати протікання всіх зазначених операцій, але в реальності цей дослідник обмежився адаптацією і переробкою методик Південнокаліфорнійського університету для своїх цілей.

До складу батареї Е. Торренса входить 12 тестів, згрупованих у три серії: вербальну, образотворчу і звукову, діагностують відповідно словесне творче мислення, образотворче мислення і словесно-звукове творче мислення.

Вербальна шкала включає в себе сім завдань. У трьох перших завданнях досліджуваний повинен задавати питання таким чином, щоб отримані відповіді допомогли йому відгадати зміст загадкових зображень.

Досліджуваний повинен записати всі питання, на які він хотів би отримати відповідь, перерахувати всі можливі причини і наслідки ситуацій, що зображені на малюнку. У четвертому завданні фіксуються способи використання іграшки в грі. У п'ятому завданні перераховуються можливі способи незвичайного використання звичайних предметів. У шостому завданні задаються питання з приводу властивостей тих самих предметів, а в сьомому завданні досліджуваний повинен розповісти про все, що може трапитися, якщо виникне якась неправдоподібна ситуація. Оцінюється легкість, гнучкість і оригінальність відповіді.

Образотворча шкала складається з трьох завдань. Перше завдання полягає в тому, що досліджуваний повинен на білому аркуші паперу намалювати картинку, використовуючи дану фігуру. У другому завданні досліджуваному пропонують домалювати кілька ліній, щоб вийшли осмислені зображення. У третьому завданні досліджуваного просять скласти якомога більше зображень за допомогою двох паралельних ліній або кругів. Оцінюється легкість, гнучкість, оригінальність, точність.

Словесно-звукова шкала складається з двох завдань, які пред'являються шляхом відтворення магнітофонного запису. У тесті «Звуки і образи» в якості стимулів використовуються знайомі і незнайомі звуки. У другому завданні «звуконаслідування і образи» використовуються звуконаслідувальні слова, що імітують звуки, притаманні деякому об'єкту (тварині, механізму і т.д.). Досліджуваний повинен написати, на що схожі ці звуки. Оцінюється оригінальність відповіді.

На відміну від тестів Дж. Гілфорда, тести Е. Торренса призначені для більш широкого вікового спектру: від дошкільників до дорослих. Факторний аналіз тестів Е. Торренса виявив чинники, що відповідають специфіці завдань, а не параметрам легкості, гнучкості, точності й оригінальності. Кореляції цих параметрів усередині одного тесту вище, ніж кореляції аналогічних параметрів різних тестів.

Розглянемо характеристику основних параметрів креативності, запропонованих Е. Торренсом. Легкість оцінюється як швидкість виконання тестових завдань, і, отже, тестові норми є аналогічними нормам тестів швидкісного інтелекту. Гнучкість оцінюється як число переключень з одного класу об'єктів на інший під час відповідей. Проблема полягає в розбивці відповідей досліджуваного на класи. Число і характеристика класів визначаються експериментатором, що породжує довільність. Оригінальність оцінюється як мінімальна частота використання даної відповіді в однорідній групі. Досвід застосування тестів Е. Торренса показує, що вплив характеристик групи, у якій отримані норми, дуже великий, і перенесення норм із вибірки стандартизації на іншу (нехай аналогічну) вибірку дає великі похибки, а часто є просто неможливе.

Точність у тестах Е. Торренса оцінюється за аналогією з тестами інтелекту.

Успішність виконання даних тестів визначається швидкісними якостями психіки, і критики справедливо вказують на вплив швидкісного інтелекту при розв'язуванні тестів, що діагностують, на думку їх розробників, креативність.

Найбільш послідовну критику робіт Дж. Гілфорда, Е. Торренса і їх послідовників дали М. Воллах і Н. Коган (M.A. Wollach, N.A. Kogan 1965). М. Воллах і Н. Коган вважають, що перенесення Дж. Гілфордом, Е. Торренсом та їх послідовниками тестових моделей вимірювання інтелекту на вимірювання креативності привело до того, що тести креативності просто діагностують IQ, як і звичайні тести інтелекту (з поправкою на «шуми», що створюються специфічною експериментальною процедурою). Ці автори висловлюються проти жорстких лімітів часу, атмосфери змагання і єдиного критерію правильності відповіді, тобто відкидають такий критерій креативності, як точність. У цьому положенні вони ближче до вихідної думки Дж. Гілфорда про розходження дивергентного і конвергентного мислення, ніж сам її автор. На думку М. Воллаха і Н. Когана, а також таких авторів, як П. Вернон і Д. Харгрівс (P. Vernon, 1967), для прояву творчості потрібна невимушена, сприятлива атмосфера. Бажано, щоб дослідження і тестування творчих здібностей проводилося в звичайних життєвих ситуаціях, коли досліджуваний може мати вільний доступ до додаткової інформації з предмету завдання.

Багато досліджень показали, що мотивація досягнень, мотивація змагання і мотивація соціального схвалення блокують самоактуалізацію особистості, ускладнюють прояв її творчих можливостей.

М. Воллах і Н. Коган у своїй роботі змінили систему проведення тестів креативності. По-перше, вони надавали досліджуваним стільки часу, скільки їм було необхідно для розв'язання задачі або для формулювання відповіді на запитання. Тестування проводилося в ігровій формі, при цьому змагання між учасниками зводилося до мінімуму, а експериментатор приймав будь-яку відповідь досліджуваного. При дотриманні цих умов кореляція креативності і тестового інтелекту буде близька до нуля.

Дещо інша концепція лежить в основі розробленого А. Медніком тесту RAT (тест віддалених асоціацій).

А. Меднік вважає, що у творчому процесі присутня як конвергентна, так і дивергентна складові. У тесті віддалених асоціацій досліджуваному пропонують три слова з максимально віддалених асоціативних областей. Досліджуваний повинен запропонувати слово, пов'язане за змістом з усіма трьома словами. Причому тест будується так, щоб кожні три слова – стимули мали слово – стереотип, який поєднується з ними. Відповідно оригінальність відповіді визначається відхиленням від стереотипу. Вихідні слова можуть бути трансформовані граматично, можна використовувати прийменники.

В основі тесту RAT лежать наступні припущення А. Медніка:

1. Люди – «носії мови» звикають вживати слова в певному асоціативному зв'язку з іншими словами. У кожній культурі ці звички унікальні.
2. Креативний мислительний процес полягає у формуванні нових асоціацій за змістом.
3. Віддаленість асоціацій досліджуваного від стереотипу вимірює його креативність.
4. У кожній культурі є свої стереотипи, тому шаблонні та оригінальні відповіді визначаються спеціально для кожної вибірки.
5. Унікальність виконання тесту RAT визначають асоціативна швидкість (вимірюється числом асоціацій на стимул), організація індивідуальних асоціацій (вимірюється числом асоціативних відповідей), особливості селективного процесу (відбір оригінальних асоціацій із

загального числа зв'язків). Важливу роль відіграють швидкість генерації гіпотез і вербальна швидкість.

6. Механізм розв'язання тесту RAT аналогічний розв'язанню будь-яких інших задач.

В даний час для вивчення рівня розвитку творчого мислення (креативності) найчастіше використовуються різні адаптовані психодіагностичні методики, основою яких є батареї тестів Дж. Гілфорда і Е. Торренса.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Охарактеризуйте поняття «креативність».
2. Охарактеризуйте основні теоретичні підходи щодо природи креативності та її структури.
3. Охарактеризуйте тести на дослідження креативності Дж. Гілфорда.
4. Охарактеризуйте тести на дослідження креативності Е. Торренса.

Розділ III

ДІАГНОСТИКА ОСОБИСТОСТІ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ

Тема 7

ОСОБИСТІСНІ ОПИТУВАЛЬНИКИ

1. Типологічна діагностика.
2. Діагностика рис особистості.
3. Діагностика мотиваційної сфери.
4. Опитувальники особистісних цінностей.
5. Особистісні опитувальники установок.

1. ТИПОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА

В різних теоріях особистості існує різна кількість конкретних її характеристик, які мають різну індивідуальну значущість. Для їх позначення часто використовується поняття «риса». Більшим за обсягом і більш гетерогенним в порівнянні з рисою є поняття «тип». Тип особистості розглядається як цілісне утворення, що не зводиться до набору рис. Поняття «тип» відрізняється більш високим рівнем узагальнення і виконує функцію категоризації властивостей особистості в більш об'ємні одиниці, що мають безпосереднє відношення до моделей поведінки людини.

Типи – це комбінації змістовних характеристик особистості, між якими існують закономірні та необхідні зв'язки, «комплекси» (Г. Мюррей), «узгоджені патерни» (С. Мадді).

Типологічний підхід є підставою для розробки типологічних опитувальників особистості. Тип особистості не тільки визначає особливості опитувальника, але й виступає способом узагальнення діагностичних даних, а також передбачає групування обстежуваних за ступенем подібності, близь-

кості в просторі особистісних ознак. При використанні цього виду опитувальників діагноз ставиться на основі співставлення індивідуальних результатів з відповідними (усередненими) типами особистості, які представлені в опитувальнику, і визначаються за ступенем їх прояву.

При розробці цієї групи опитувальників деякі автори опираються на вже наявні в теорії особистості класифікації типів, а інші діють емпірично, не маючи будь-якого теоретичного підґрунтя. Емпірично був розроблений *Міннесотський багатопрофільний (багатоаспектний) особистісний опитувальник* (Minnesota Multiphasic Personality Inventory – MMPI). Його автори – С. Хетуей і Дж. Маккінлі, рік створення – 1941-й.

Дослідники ставили перед собою завдання розробити зручну і просту для широкого практичного застосування клінічну методику, що дозволяє розрізняти норму і деякі психічні захворювання. Тому для складання його тверджень використовувалися скарги хворих, описання симптоматики психічних захворювань у клінічних довідниках, а також раніше розроблені опитувальники.

До 60-х років цей опитувальник став головною особистісною методикою і застосовувався в більшій мірі для діагностики нормальних людей під час їх консультування, прийому на роботу, вступу на військову службу, для медичного обстеження і судово-медичної експертизи, хоча спочатку він розроблявся і використовувався в клініці при постановці психіатричного діагнозу.

Зміст завдань опитувальника MMPI охоплює такі області, як здоров'я, соціальні, політичні, релігійні, сексуальні відносини, питання освіти, роботи, сім'ї та шлюбу, а також найбільш відомі невротичні та психотичні типи поведінки, такі як маніакальні стани, галюцинації, фобії, а також схильність до садизму та мазохізму.

MMPI, складається з 550 тверджень, на які досліджуваний дає відповідь «вірно», «невірно», «не можу сказати». В ньому використовується 13 шкал: 3 контрольних і 10 клінічних. Контрольні шкали використовуються для виявлення установок досліджуваних по відношенню до обстеження:

1. Шкала відвертості (L) – призначена для оцінки відвертості обстежуваного.
2. Шкала достовірності (F) – показник достовірності результатів тесту.

3. Шкала корекції (K) – виявляє захисну реакцію на тестове випробування.

Основні клінічні шкали MMPI:

1. Шкала іпохондрії (HS) – визначає «близькість» обстежуваного до ан-тено-невротичного типу особистості.
2. Шкала депресії (D) – призначена для визначення степеня суб'єктивної депресії, морального дискомфорту (гіпотимічний тип особистості).
3. Шкала істерії (Hy) – розроблена для виявлення осіб, схильних до невротичних реакцій конверсійного типу (використання симптомів фізичного захворювання як засіб вирішення складних ситуацій).
4. Шкала психопатії (Pd) – спрямована на діагностику соціопатичного типу особистості.
5. Шкала мужності-жіночності (Mf) – призначена для вимірювання степеня ідентифікації обстежуваного з роллю чоловіка або жінки передбаченою суспільством.
6. Шкала параної (Pa) – призначена для визначення степеня близькості до параноїдального типу особистості.
7. Шкала психастенії (Pt) – встановлює подібність обстежуваного з хворими, що страждають фобіями, нав'язливими діями і думками (тревно-недовірливий тип особистості).
8. Шкала шизофренії (Sc) – спрямована на діагностику шизоїдного (аутичного) типу особистості.
9. Шкала гіпоманії (Ma) – визначається степінь близькості обстежуваного гіпертимному типу особистості.
10. Шкала соціальної інтроверсії (Si) – діагностика степеня відповідності інтровертированному типу особистості.

MMPI, будучи класичним зразком типологічного особистісного опитувальника, добре зарекомендував себе як інструмент практичного психолога. Однак він потребував модернізації, яку здійснює спеціально створений в США Комітет з рестандартизації MMPI. В її процесі відбувається перегляд окремих пунктів, повне оновлення норм, створення нових контрольних шкал, використання нових підходів та інтерпретації, комп'ютеризація процедур представлення і аналізу результатів.

В останні десятиліття були створені дві нові версії MMPI-2 (1989) і MMPI-A (1992). Вони розроблені Дж. Бетчером і В. Далстромом зі співавто-

рами. MMPI-2 розрахований на дорослих респондентів у віці від 16 до 84 років; MMPI-A – на молодь у віці 14-18 років. Обидва ці опитувальники зберегли 10 клінічних і 3 контрольні шкали оригіналу, а також формулювання більшості його пунктів. Але на відміну від оригіналу вони мають додаткові контрольні шкали та підшкали, апробовані на більш репрезентативних вибірках. В даний час йде процес накопичення дослідних даних, що стосуються психометричних якостей нових опитувальників.

У вітчизняній психологічній практиці найчастіше використовується два варіанти MMPI – в адаптації Ф. Березіна і М. Мірошникова (1967, 1994) та Л. Собчик (1971).

Розглянемо ще два опитувальники, які відносяться до групи типологічних. Обидва вони, на відміну від MMPI, що не має теоретичної основи, спираються на концепцію і типологію акцентуацій (К. Леонгард, О. Лічко).

Близьким до MMPI в змістовному відношенні є *Опитувальник Х. Шмішека* (Schmieschek Fragebogen). Методика призначена для діагностики типу акцентуованої особистості. В основу опитувальника, розробленого Х. Шмішеком, закладена концепція акцентуованої особистості К. Леонгарда. Згідно з цією концепцією індивідуальні якості особистості можуть бути розділені на дві групи: головну і додаткову. Основу особистості складають головні риси і вони визначають її індивідуальність, розвиток, адаптацію, психічне здоров'я.

Надмірна вираженість цих рис призводить до структурних психологічних змін, а в несприятливих соціальних умовах – до розладу структури особистості.

Акцентуацію якоїсь риси слід розглядати не як патологію, а як визначене відхилення від середньої норми, яскраво виражену своєрідність психічного складу. Осіб, у яких відмічається високий степінь вираженості рис характеру або темпераменту, називають акцентуованими. Позитивне або негативне забарвлення акцентуованості, значною мірою, надають зовнішні фактори, життєві обставини, умови і т.д. «В акцентуовані особистості – вказує К. Леонгард – потенційно закладені як можливості соціально позитивних досягнень, так і соціально негативний заряд. Деякі акцентуовані особистості виявляються в негативному світлі тому, що життєві обставини не сприяли їм, але можливо під впливом інших обставин вони стали б незвичайними людьми».

К. Леонгард виділяє десять головних типів акцентуацій, які переважно відповідають систематиці психопатій в пограничній психіатрії.

1. *Гіпертимний тип*. Особливістю цього типу є підвищений фон настрою в поєднанні з жагою діяльності, оптимізмом, завзятістю і високою активністю.
2. *Застрагаючий тип*. Особистостям такого типу характерна висока стійкість афекту зі схильністю до формування параноїдальних ідей.
3. *Емотивний тип*. Характеризується чутливістю й глибокими переживаннями в області тонких емоцій. Цих людей хвилюють не грубі почуття, а те, що зазвичай пов'язують з душею, з гуманністю, з чуйністю. Ці люди вразливі; такий тип подібний до афективно-екзальтованого, але на відміну від нього емоції розвиваються й проявляються менш бурхливо, не так стрімко. Патологічні прояви – реактивна депресія.
4. *Педантичний тип*. Високі оцінки вказують на ригідність, інертність психічних процесів. Зовнішніми проявами людей цього типу є надмірна акуратність, потяг до порядку, обережність.
5. *Тривожно-боязливий тип*. Особливістю вважається схильність до страхів, підвищена нерішучість й тривожність, настороженість.
6. *Циклотимічний тип*. Для таких людей характерна зміна гіпертимних та дистимічних фаз.
7. *Демонстративний тип*. Високі оцінки за цією шкалою свідчать про підвищену здатність до демонстративної поведінки, схильність до істерії.
8. *Неврівноважений тип*. Таким людям характерна підвищена імпульсивність, слабкий контроль над потягами й спонуканнями.
9. *Дистимічний тип*. Дистимічна особа характеризується зниженим фоном настрою (в деяких випадках до субдепресії), песимізмом, зацікловуванням на негативних сторонах життя, загальмованістю.
10. *Афективно-екзальтований тип*. Особам цього типу характерний великий діапазон емоційних станів: легко виникає захоплення від радісних подій і повний відчай від сумних.

Всі десять типів акцентуєваних особистостей К. Леонгард поділяє на дві групи за принципом акцентуації темпераменту або характеру.

До акцентуації рис характеру він відносить демонстративний, педантичний, застрагаючий, збуджений типи особистості. Інші типи акценту-

ацій відносяться К. Леонгардом до акцентуацій темпераменту (гіпертичний, дистимічний, тривожно-боязливий, циклотимічний, афективно-екзальтований та емотивний).

Сам особистісний опитувальник Х. Шмішека включає перелік питань, направлених на різні установки і особливості відносин людини до світу, інших людей, до самого себе. За інструкцією досліджуваний повинен висловити свою думку з кожного питання відповідями або «так», або «ні». При обробці результатів опитувальника відповіді досліджуваного відповідно до ключа розподіляються між десятьма типами особистості. Ці результати являють собою «сирі» бали. Для кожного з десяти типів особистості розроблені коефіцієнти. В остаточному вигляді «сирі» бали перетворюються в підсумкові показники за допомогою їх множення на відповідні коефіцієнти. Критичне значення підсумкового показника, що дозволяє характеризувати досліджуваного як акцентуовану особистість певного типу, належить інтервалу [14; 23].

Отримані результати можуть бути представлені і графічно.

Для цього слід відкласти підсумкові показники по кожному з 10 типів особистості в системі координат: по осі абсцис – тип акцентуації (від 1 до 10), а по осі ординат – значення підсумкових показників опитувальника. З'єднання точок на графіку, отриманих при перетині типу акцентуації особистості і підсумкового показника по кожному з типів, дає в результаті профіль особистісних акцентуацій, що характеризує даного конкретного досліджуваного.

При використанні даного опитувальника слід враховувати, що він не має шкали відвертості. Тому потрібні спеціальні додаткові дії діагноста для отримання достовірних результатів: максимум уваги на стадії інструктування для виявлення можливих негативних установок досліджуваного на обстеження, створення атмосфери доброзичливості і серйозного настрою на роботу.

Патохарактерологічний діагностичний опитувальник (ПДО) – призначений для визначення типів акцентуації характеру та варіантів конституціональної психопатії, психопатичного розвитку та органічних психопатій в підлітків у віці від 14 до 18 років. Є реалізацією типологічного підходу до дослідження особистості. Запропонований А. Лічко у

1970 році ПДО неодноразово передивлявся з метою удосконалення; останні дані про основні шкали опубліковано у 1983 році.

Опитувальник складається з 25 наборів фраз-тверджень, що відображають ставлення різних патохарактерологічних типів до ряду життєвих проблем («самопочуття», «настрій», «сексуальні проблеми», «ставлення до батьків» і т.і.). У кожному наборі 10-19 пронумерованих тверджень.

Обстеження проводиться у два етапи. На першому етапі обстежуваному пропонують в кожному наборі тверджень вибрати те, що найбільше підходить йому, а відповідний номер занести до реєстраційного листка. На другому етапі з тих же наборів просять відібрати найбільш непридатне твердження і відзначити його номер також. Кількість виборів у першому та другому випадках не повинна бути більше трьох. Дозволяється відмовитись від вибору («0» в реєстраційному листку). Сім або більше відмов на двох етапах – показник труднощів роботи з опитуваним через невисокий інтелект або негативне ставлення до обстеження. Одержані результати оцінюються за двома шкалами: об'єктивної та суб'єктивної.

Додаткові діагностичні показники:

1. Показники дисимуляції та відвертості, які дозволяють оцінити вірогідність результатів.
2. Індекс В (brain minimal damage), що вказує на можливість змін характеру як наслідок резидуального органічного ушкодження головного мозку.
3. Показник відображення реакції емансипації – прагнення звільнитися від контролю, оцінки старших.
4. Показник психологічної схильності до алкоголізації.
5. Показник психологічної схильності до делінквентності, тобто правопорушення.
6. Показник мужності-жіночості, що дозволяє говорити про перевагу тих чи інших особистісних стосунків.

Застосування опитувальника ПДО в реальному діагностичному обстеженні дає бальні оцінки по кожній з 11 шкал, які відповідають типам акцентуації особистості. Для висновку про наявність того чи іншого типу акцентуації у підлітка його бальний показник за відповідною шкалою опитувальника повинен бути рівний або вище мінімального діагностичного значення (від 5 до 7 для різних шкал).

Завершуючи обговорення першої групи особистісних опитувальників (типологічних), відзначимо, що ряд психологів не визнають або вважають не доцільним поняття «тип особистості» (Д. МакКлелланд, Г. Олпорт, Г. Айзенк, Р. Кеттелл). Деякі з них вважають, що це поняття не вносить нічого нового в пояснення поведінки і передбачення емпіричних фактів; інші – що це поняття, в деякій мірі, суперечить спрямованості психодіагностики і диференціальної психології на виявлення унікальності людської індивідуальності. Є й ті, хто вважає, що це поняття безглузде, оскільки між окремими рисами особистості не існує необхідного і закономірного зв'язку; якщо зв'язок і спостерігається, то він є ймовірнісним і багатоплановим.

2. ДІАГНОСТИКА РИС ОСОБИСТОСТІ

Підхід до створення і застосування особистісних опитувальників базується на основі виділення рис особистості. Він ґрунтується на припущенні про існування скінченного набору базисних особистісних якостей, а відмінності між людьми визначаються ступенем вираженості цих якостей. Риси об'єднують групи тісно пов'язаних особистісних ознак. Число таких характеристик визначає розмірність особистісного простору.

У найзагальнішому вигляді риси розуміються як послідовність поведінки, звички або тенденції до повторення поведінкових проявів. Вони ієрархічно організовані, їх верхній рівень утворюють фактори. Останні характеризуються наступним:

- мають безліч різноманітних поведінкових проявів;
- відносно стабільні (постійні в часі при незмінності звичних умов життя);
- відтворюються в різних дослідженнях (відтворюваність);
- соціально значимі.

Іноді фактори називають базисними, або універсальними, рисами.

Щоб спрогнозувати поведінку людини в широкому класі можливих ситуацій, психологи прагнуть виміряти базисні, або універсальні, риси. Ці риси відносяться, як правило, до найбільш загальних структурно-динамічних характеристик стилю діяльності.

Одним з особистісних опитувальників є *16-ти факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла*. Вперше опублікований Р. Кеттеллом в 1949 році, останнє перероблене видання опитувальника вийшло в 1970 році. Теоретичною та методологічною основою розробленого тесту є факторний аналіз особистості. У результаті дослідження за допомогою даного опитувальника особистість описується 16-ма фундаментально незалежними і психологічно змістовними факторами. Кожен фактор має умовну назву і передбачає стійкий імовірнісний зв'язок між окремими рисами особистості.

Існують різні форми опитувальника – А, В, С, D. Досліднику при індивідуальній роботі пропонуються форми А і В (187 питань); форми С і D (105 питань) використовуються частіше в тих випадках, коли час тестування обмежений і існує необхідність роботи з групою.

Опитувальник Кеттелла включає в себе всі види досліджень – і оцінку, і розв'язання тесту, і ставлення до якогось явища. Перед початком опитування досліджуваному дають спеціальний бланк, на якому він повинен робити певні помітки, у міру прочитання. Попередньо дається відповідна інструкція. Контрольний час дослідження 25-30 хвилин. У процесі відповідей на питання експериментатор контролює час роботи досліджуваного і, якщо він відповідає повільно, попереджає його про це. Випробування проводиться в спокійній, діловій обстановці.

Кожен фактор, за допомогою якого можна оцінити досліджуваного, має свою інтерпретацію:

Фактор А (замкнутість-комунікативність) вимірює комунікативність людини в групі:

A^+ (афектотімія) – сердечний, добрий, безпечний, комунікативний, відкритий, природній, невимушений, добродушний, готовий до співпраці, уважний до людей, недбалий, довірливий, легко пристосовується, йде на поводу, веселий.

A^- (шизотімія) – скритний, відокремлений, критичний, відчужений, некомунікативний, замкнутий, байдужий, відстоює свої ідеї, холодний, точний, об'єктивний, недовірливий, скептичний, непохитний, жорсткий, сердитий, похмурий.

Фактор B (інтелект) вимірює оперативність мислення і загальний рівень вербальної культури та ерудиції:

B^+ (високий інтелект) – розвинене абстрактне мислення, високі загальні розумові здібності, проникливий, швидко схоплює, інтелектуально пристосовується, високий рівень вербальної культури та ерудиції.

B^- (низький інтелект) – тупість, ригідність мислення, емоційна дезорганізація мислення, низькі розумові здібності, не може вирішувати абстрактних завдань.

Фактор C (емоційна нестабільність-емоційна стабільність) характеризує динамічне узагальнення і зрілість емоцій на противагу нерегульованій емоційності:

C^+ (сила Я) – сильний, емоційно стійкий, витриманий, спокійний, флегматичний, тверезо дивиться на речі, дієздатний, реалістично налаштований. Емоційно зрілий, має постійні інтереси, реалістично оцінює ситуацію, управляє ситуацією, уникає труднощів. Може мати місце емоційна ригідність, нечутливість.

C^- (слабкість Я) – слабкий, емоційно нестійкий, знаходиться під впливом почуттів, легко засмучується, мінливий. При виникненні проблем втрачає рівновагу духу, мінливий у відносинах і нестійкий в інтересах, легко засмучується, неспокійний, ухиляється від відповідальності, має тенденцію поступатися, відмовляється від роботи, не вступає в суперечки в проблематичних ситуаціях, спостерігаються невротичні симптоми, іпохондрія, стомлюваність.

Фактор E (домінантність-підкореність) характеризує схильність до лідерства:

E^+ (домінантність) – владний, непоступливий, самовпевнений, напористий, агресивний, конфліктний, норовливий, нестійкий, незалежний, грубий, ворожий, похмурий, неслухняний, бунтар, непохитний, вимагає захоплення.

E^- (комфортність) – м'який, лагідний, слухняний, люб'язний, сором'язливий, поступливий, залежний, бере провину на себе, покірливий, пасивний, тактовний, дипломатичний, експресивний, легко виводиться з рівноваги авторитетним керівництвом, скромний.

Фактор F (стурбованість-безтурботність) характеризує емоційну забарвленість і динамічність у процесі спілкування:

F^+ (експресивність) – безтурботний, захоплений, неуважний, недбалый, життєрадісний, веселий, імпульсивний, рухливий, енергійний, балакучий, відвертий, експресивний, спритний, відзначається значимістю соціальних контактів, щирий у відносинах, емоційний, динамічний у спілкуванні, часто стає лідером, ентузіастом, вірить в удачу.

F^- (стриманість) – заклопотаний, спокійний, мовчазний, серйозний, небалакучий, розсудливий, поміркований, турботливий, задумливий, нетовариський, повільний, обережний, песимістичний в сприйнятті дійсності, турбується про майбутнє, очікує невдач, оточуючим здається нудним, млявим.

Фактор G (низька нормативність поведінки-висока нормативність поведінки) характеризує регуляцію соціальної поведінки та особливості емоційно-вольової сфери:

G^+ (високе супер-Его) – висока нормативність, сильний характер, сумлінний, наполегливий, мораліст, врівноважений, відповідальний, стійкий, рішучий, гідний довіри, дисциплінований, зібраний, совісний, має почуття обов'язку, дотримується моральних стандартів і правил, наполегливий у досягненні мети, ділова спрямованість.

G^- (низьке супер-Его) – підвладний почуттям, незгода із загальноприйнятими моральними нормами, непостійний, мінливий, гнучкий, викликає недовіру, потурає своїм бажанням, недбалый, ледачий, незалежний, ігнорує обов'язки, схильний до впливу обставин, безпринципний, неорганізований, безвідповідальний, можлива антисоціальна поведінка.

Фактор H (боязкість-сміливість) характеризує ступінь активності в соціальних контактах:

H^+ (пармія) – сміливий, заповзятливий, «твердошкірий», авантюристичний, схильний до ризику, комунікабельний, активний, проявляє явний інтерес до протилежної статі, чутливий, чуйний, добродушний, імпульсивний, розгальмований, емоційний, артистичний, безтурботний.

H^- (тректіа) – полохливий, нерішучий, сором'язливий, стриманий, боязкий, ніяковіє у присутності інших, емоційний, озлоблений, роздратований, обмежений, суворо дотримується правил, швидко реагує на не-

безпеку, відрізняється підвищеною чутливістю до загрози, делікатний, уважний до інших, не впевнений у своїх силах, вважає за краще знаходитися в тіні.

Фактор I (чутливість-жорсткість) відображає відмінності в культурному рівні та естетичній сприйнятливості особистості:

I^+ (прексія) – м'якосердечний, ніжний, чутливий, залежний, надмірно обережний, прагнення до заступництва, невгамовний, метушливий, неспокійний, очікує уваги від оточуючих, нав'язливий, ненадійний, шукає допомоги та симпатії; здатний до емпатії, співчуття, співпереживання, розуміння; добрий, м'який, терпимий до себе і оточуючих, витончений, пихатий, артистичний, жіночний, схильний до романтизму, художність сприйняття світу, діє за інтуїцією, мінливий, вітряний, турбується про стан свого здоров'я.

I^- (харія) – низька чутливість, «товстошкірий», суворий, не вірить в ілюзії, розсудливий, реалістичний в судженнях, практичний, деяка жорсткість, несентиментальний, очікує малого від життя, мужній, самовпевнений, бере на себе відповідальність, суворий (до цинізму), черствий у відносинах, діє практично і логічно, постійний, не звертає уваги на фізичні нездужання.

Фактор L (довірливість-підозрілість) відображає відношення до людей:

L^+ (протенсія) – підозрілий, ревнивий, заздрісний, зарозумілий, зациклений на невдачах, тиран, вимагає від оточуючих нести відповідальність за помилки, дратівливий, інтереси звернені на самого себе, обережний у своїх вчинках, егоцентричний.

L^- (алексія) – довірливий, погоджується з умовами, відвертий, почуття власної незначущості, скаржиться на зміни, непідозрілий, вільний від залежності, легко забуває труднощі, розуміє, прощає, терпимий, доброзичливий по відношенню до інших, недбало ставиться до зауважень, поступливий, легко знаходить спільну мову з людьми, добре працює в колективі.

Фактор M (практичність-замріяність) орієнтований на вимірювання особливостей уяви, що відображаються в реальній поведінці особистості:

M^+ (аутія) – мрійливий, ідеалістичний, багата уява, неуважний, захоплений своїми ідеями, цікавиться мистецтвом, теорією, захоплений

внутрішніми ілюзіями, високий творчий потенціал, примхливий, легко захоплюється, невірноважений.

M^- (праксернія) – практичний, приземленість прагнень, мала уява, швидко вирішує практичні питання, зайнятий своїми інтересами, прозаїчний, уникає всього незвичайного, слідує загальноприйнятим нормам, керується об'єктивною реальністю, надійний в практичному судженні, чесний, добросовісний, неспокійний, але твердий, йому властива деяка обмеженість, зайва увага до дрібниць.

Фактор N (дипломатичність – прямолінійність) орієнтований на вимір відносин особистості до людей і навколишньої дійсності:

N^+ (дипломатичність) – проникливий, хитрий, досвідчений, розважливий, розумний, вишуканий, вміє поводитися в суспільстві, емоційно витриманий, естетично витончений, проникливий по відношенню до оточуючих, честолюбний, можливо ненадійний, обережний, «зрізає кути».

N^- (прямолінійність) – наївний, простакуватий, прямий, відвертий, природний, безпосередній, комунікабельний, нестриманий емоційно, прості смаки, відсутність проникливості, недосвідчений в аналізі мотивувань, задовольняється наявним, сліпо вірить у людську сутність.

Фактор O (спокій – тривожність) визначає степінь тривожності:

O^+ (гіпотимія) – притаманне почуття провини, сповнений страху, тривоги, передчуттів; самокатування, невпевнений у собі, стурбований, депресивний, пригнічений, плаксивий, ранимий, знаходиться під владою настроїв, вразливий, сильне почуття обов'язку, чутливий до реакцій оточуючих, скрупульозний, метушливий, іпохондрик, самотній, занурений в похмурі роздуми.

O^- (гіпертимія) – безтурботний, самовпевнений, спокійний, холоднокровний, веселий, життєрадісний, нечутливий до схвалення або осуду оточуючих, енергійний, сміливий, бездумний.

Фактор Q_1 (радикалізм – консерватизм) визначає радикальні, інтелектуальні, політичні і релігійні відносини:

Q_1^+ (радикалізм) – експериментатор, ліберал, вільнодумний, аналітик, терпимий до незручностей, критично налаштований, характеризу-

ється наявністю інтелектуальних інтересів, аналітичність мислення, не довіряє авторитетам, на віру нічого не приймає.

Q_1^- (консерватизм) – шанований, має усталені погляди, ідеї; терпеливий до традиційних труднощів, приймає тільки випробуване часом, підозрілість до нових людей, з сумнівом ставиться до нових ідей, схильний до моралізації.

Фактор Q_2 (самостійність-навіюваність) характеризує залежність від групи:

Q_2^+ (самодостатність) – незалежний від групи, самостійний, винахідливий, самостійно приймає рішення, може панувати, не потребує підтримки інших людей, незалежний.

Q_2^- (залежність від групи) – несамостійний, послідовний, потребує групової підтримки, приймає рішення разом з іншими, слідує за громадською думкою, орієнтується на соціальне схвалення, безініціативний.

Фактор Q_3 (контроль бажань – імпульсивність) вимірює рівень внутрішнього контролю поведінки, інтегрованість особистості:

Q_3^+ (високий самоконтроль поведінки) – самолюбивий, точний, вольовий, може підпорядкувати собі, діє за усвідомленим планом, ефективний лідер, приймає соціальні норми, контролює свої емоції і поведінку, доводить справу до кінця, цілеспрямований.

Q_3^- (низький самоконтроль поведінки) – погано контрольований, недбалий, неточний, слідує своїм спонуканням, не рахується з громадськими правилами, неуважний і неделікатний, недисциплінований, внутрішня конфліктність уявлень про себе.

Фактор Q_4 (спокійність – напруженість) характеризує рівень розвитку самоконтролю:

Q_4^+ (фрустрованість) – зібраний, енергійний, збуджений, дратівливий, підвищена мотивація, активний, слабке почуття порядку.

Q_4^- (нефрустрованість) – розслаблений, спокійний, млявий, апатичний, стриманий, низька мотивація, лінивий, незворушний.

Крім перерахованих факторів першого порядку Р. Кеттелл в результаті подальшої факторизації виділив більш загальні фактори другого по-

рядку. У різних роботах їх було від чотирьох до восьми. Найбільш значущими і частіше повторюваними були «екстраверсія-інтроверсія» і «тривожність-приспосованість».

Інтерпретація результатів дослідження за Кеттеллом 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.

Обробка отриманих даних проводиться з допомогою ключа. Збіг відповідей обстежуваного з «ключем» оцінюється в два бали для відповідей «а» і «с», збіг відповіді «в» – в один бал. Сума балів за кожною виділеною групою питань дає в результаті значення фактора. Винятком є фактор «В» – тут будь-який збіг відповіді з «ключем» оцінюється в 1 бал.

Отримані значення кожного фактора переводять у стени (стандартні одиниці) за допомогою таблиць. З отриманих показників за всіма 16 факторами будують профіль особистості (рис. 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 стенив, а в «позитивному» – від 8 до 10. Аналізуються взаємозв'язки сукупності факторів, наприклад, 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).

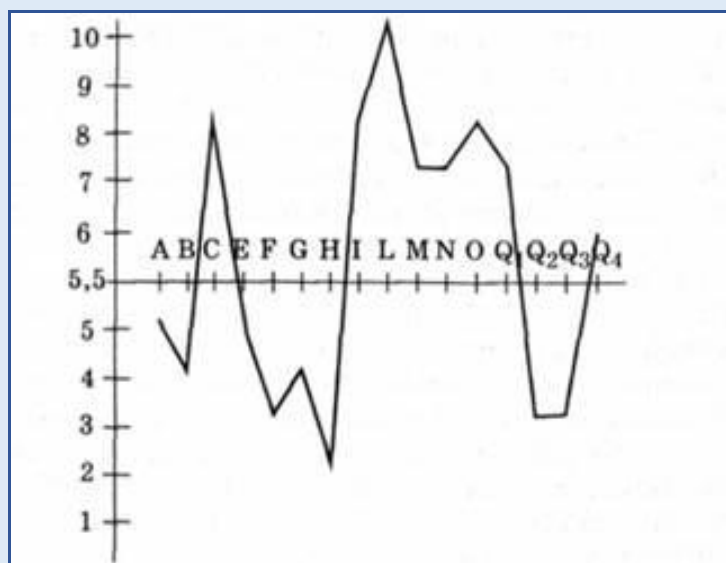


Рис. 1. Побудова «Профілю особистості»

Поряд з 16-факторним особистісним опитувальником у вітчизняній практиці використовуються адаптації опитувальників Р. Кеттелла для дітей у віці 8-12 років (Children Personality Questionnaire – CPQ) і для старшокласників (High School Personality Questionnaire – HSPQ), виконані Е. Олександрівською та І. Гільяшевою.

Низька відтворюваність даних і недостатня стабільність рис, оцінюваних за допомогою опитувальників Р. Кеттелла, стимулювали спроби психологів виділити меншу кількість факторів, які відрізнялися б більшою сталістю і універсальністю. Найбільш відомими були роботи В. Нормана і його послідовників, розпочаті в 60-і роки і призвели до виділення так званої «великої п'ятірки».

У початковій моделі містилися такі риси: екстраверсія, нейротизм, зговірливість, совісність і культура. Пізніше «культура» була замінена «відкритістю досвіду» (або «інтелектуальною свободою»). Ці п'ять факторів не завжди відтворювалися в дослідженнях. На думку Г. Айзенка, це пояснюється тим, що в «великій п'ятірці» змішані фактори першого (зговірливість, совісність і відкритість досвіду) і другого порядку.

Тому ним була запропонована 3-факторна модель, представлена факторами найбільш високого рівня. Це екстраверсія, нейротизм і психотизм. Для діагностики перших двох ним був створений опитувальник *EPI* (*Eysenck Personality Inventory*). Розроблений в 1964 році, він містив 57 питань, 24 з яких виявляли екстраверсію-інтроверсію, 24 – нейротизм-емоційну стабільність. Ще дев'ять питань становили шкалу відвертості. Опитувальник має дві паралельні форми. Досліджуваний повинен був на питання відповідати «так» чи «ні».

При інтерпретації результатів Г. Айзенк розглядав характеристики, що вимірюються, рисами темпераменту, які мають тісний зв'язок з фізіологічними особливостями людини. Основний зміст фактора екстраверсія-інтроверсія він трактував як відкритість-закритість суб'єкта зовнішнім впливам. Разом з тим його поведінкові прояви описувалися досить широко: для екстравертів характерні потяг до нових вражень, розкутим формам поведінки, підвищена імпульсивність, висока рухова і мовна активність, товариськість, оптимізм; для інтровертів – спрямованість на себе, загальмованість рухів і мови, замкнутість, слабкий потяг до нових вражень, переважання поганого настрою.

Шкала нейротизму відображає різні характеристики емоційної сфери: емоційну лабільність, чутливість і тривожність.

У 1975 році Г. Айзенк доповнив опитувальник новою шкалою – шкалою психотизму, яка спрямована на виявлення схильності індивіда до протистояння соціальним впливам. Новий опитувальник EPQ (Eysenck Personality Questionnaire) в нашій країні не знайшов широкого застосування.

Опитувальник EPI вперше був адаптований в Інституті психоневрології ім. В. М. Бехтерева в 1970-1974 роках. Пізніша модифікація була зроблена В. Русаловим (1992) в Інституті психології РАН. Він зробив спробу поліпшити психометричні властивості опитувальника, переформулювавши або замінивши окремі пункти, а також отримав норми на великій вибірці.

Опитувальник EPI широко використовується у вітчизняній психологічній практиці – у спорті, медицині, а також у психологічних дослідженнях.

3. ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ

Мотиви детермінують поведінку індивіда і стимулюють його активність, тобто мотивують різні спонуки. Широта мотивів розкривається у різноманітності мотиваційних факторів: мотивів, потреб, цілей, значень тощо. Сфера мотивацій є гнучкою. Спонукальними причинами можуть бути певні стимули, від кількості яких залежить гнучкість структури мотивації. Ієрархія сфери мотивації відображає частоту і силу прояву 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, то потреба 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 спонукань 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 індивіда.

Труднощі при експериментальному дослідженні мотивів та мотивації діяльності зумовлені невизначеністю структури мотивації, її суті та ознак прояву.

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.

Сприйняття реальних стимулів відбувається різнопланово, залежно від значущості конкретного стимулу для людини. За суперечністю між реальними показниками і показниками їх сприйняття можна вимірювати мотиваційну змінну діяльності. Підвищену сприйнятливість до об'єкта актуальної мотивації, вибіркову увагу до певних елементів ситуації, релевантних мотивацій, 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 проєкція мотивації, оскільки людську поведінку детермінують свідомість і підсвідомість.

Характеризують мотиваційну змінну 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 мотиваційного 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 проєктивних 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 діяльністю, 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, зокрема:

- 1) методика малюнкової фрустрації Розенцвейга (тест PF, 1945);
- 2) опитувальник для вимірювання афіліативної тенденції і чутливості до відкидання (А. Мехрабіан, 1970);
- 3) метод мотиваційної індукції Ж. Нюттена (MIM);
- 4) опитувальник для виміру результуючої тенденції мотивації досягнення А. Мехрабіана (RAM, 1969);
- 5) опитувальник особистісних орієнтації Б. Шострома (POI, 1963);
- 6) опитувальник мотивації схвалення (Д. Краун, Д. Марлоу, 1960);
- 7) тематичної апперцепції тест (ТАТ) (Х. Морган і Г. Мюрреєм, 1935);

- 8) шкала оцінки мотивації досягнення мети (Т. Елерс);
- 9) диференційно-діагностичний опитувальник Е. Клімова (ДДО, 1972);
- 10) методика оцінювання мотивації уникнення невдачі – самозахисту (Т. Елерс).
- 12) мотиваційний особистісний опитувальник (Б. Кулагін, 1981);
- 13) опитувальник потреби в досягненні (Ю. Орлов, 1978);
- 14) список особистісних уподобань А. Едвардса (EPPS, 1959).

У вітчизняній психології мотивації найчастіше використовують тематичної апперцепції тест (ТАТ), Тест гумористичних фраз, методика малюнкової фрустрації Розенцвейга.

Тематичної апперцепції тест (Thematic Apperception Test, ТАТ) – проєктивна методика дослідження особистості. Була створена Х. Морган і Г. Мюрреем у 1935 році. Згодом методика стала більш відомою за іменем Г. Мюррея, який вніс вагомий внесок у її розробку. Стимульний матеріал ТАТ – стандартний набір із 31 таблиці: 30 чорно-білих картин і одна порожня таблиця, на якій той, кого обстежують може уявити будь-яку картину. Таблиці, які застосовуються зараз, – це третя редакція ТАТ (1943). У зображеннях, що використовуються, представлено відносно невизначені ситуації, що припускають їх неоднозначну інтерпретацію. В той же час кожний із малюнків має особливу стимулюючу силу, провокуючи, наприклад, агресивні реакції або сприяючи прояву установок того, хто обстежується, в сфері сімейних стосунків. В ході експерименту пред'являються у визначеній послідовності 20 картин, що відбираються зі стандартного набору в залежності від статі і віку (є картини для усіх, для жінок, чоловіків, хлопчиків і дівчаток до 14 років). Можливо використання скорочених наборів спеціально підібраних картин. Зазвичай обстеження проводиться в два етапи, по 10 картин за один сеанс з інтервалом між сеансами не більше ніж один день. Досліджуваному пропонують придумати невелику історію про те, що призвело до ситуації, зображеної на картині, що відбувається в даний час, про що думають, що відчувають дійові особи, чим ця ситуація закінчиться. Розповіді того, кого обстежують записуються дослівно, із фіксацією пауз, інтонації, виразних рухів, інших особливостей. Зазвичай прибігають до стенограми або запису на схований магнітофон. При груповому обстеженні припускається само-

стійний запис розповіді або вибір одного з безлічі запропонованих варіантів. Відзначається час із моменту пред'явлення картини до початку розповіді і загальний час, витрачений на розповідь по кожній картині.

Завершує обстеження опитування, основна задача якого – отримання додаткових даних про того кого обстежують, а також уточнення джерел тих або інших сюжетів, розбір усіх виявлених у розповідях логічних не погодженостей, обмовок, помилок сприйняття і т.ін.

Тест гумористичних фраз – тест дослідження особистості, пов'язаний з гумором. Належить до тестів оцінки гумору, а також може розглядатись як проєктивна методика діагнозу мотиваційної сфери особистості. Методика запропонована А. Шмельовим та В. Болдирьовою в 1982 р.

Стимульний матеріал поданий у вигляді 80 (100) гумористичних фраз (афоризмів), із яких 40 (50) чітко відносяться до однієї з десяти тем (по 4 (5) фраз на тему), а інші фрази є багатозначними (тобто обстежувані, виходячи із своєї власної апперцепції, вбачають в них ту чи іншу тему із числа основних десяти).

Співвідношення фраз із основними темами перевірено нормативними експериментами.

У запропонованих фразах відображені наступні теми: садизм; секс; згубні вподобання (пияцтво); гроші; мода; кар'єра; сімейні негаразди; соціальні негаразди; бездарність у мистецтві; людська тупість.

Обстежуваному пропонують класифікувати набір карток з фразами таким чином, щоб в одній групі опинились картки із фразами на одну тему. Закінчивши класифікацію, обстежуваний дає назву тим класам, які він виділив у процесі класифікації карток.

Проективність методики полягає в тому, що суб'єкт зараховує в один клас як однозначні, так і багатозначні стимули. Вважається, що чим більша кількість багатозначних стимулів об'єднує навколо себе однозначний стимул, тим більшу мотиваційну вагу має відповідна тема.

Поява надвеликого класу карток є свідомством надзвичайної (домінуючої) мотивації, предметний зміст якої відповідає предметному змісту цього класу.

Методика малюнкової фрустрації Розенцвейга. Проективна методика дослідження особистості, запропонована С. Розенцвейгом у 1945 р. на основі розробленої ним теорії фрустрації (лат. frustratio – обман, марне очікування).

Стимульний матеріал методики складається з 24 малюнків, на яких зображені обличчя, що знаходяться у фрустраційній ситуації перехідного типу. Персонаж, зображений зліва, промовляє слова, якими описується фрустрація власна чи іншого індивідуума. Над персонажем, зображеним справа, є порожній квадрат, в який обстежуваний повинен вписати першу відповідь, що спала на думку. Риси та міміка персонажів на малюнках відсутня. Зображені на малюнках ситуації достатньо повсякденні та можуть бути розподілені на дві групи:

- 1) ситуації-перешкоди чи, за термінологією С. Розенцвейга, «егоблокінгові». Тут яка-небудь перешкода чи діюче обличчя бентежить, збиває з пантелику, фруструє будь-яким прямим засобом персонаж, що знаходиться на малюнку праворуч;
- 2) ситуації звинувачення, чи «суперегоблокінгові». У цих ситуаціях персонаж звинувачується в чому-небудь або його притягають до відповідальності.

Оцінка одержаних відповідей, згідно з теорією С. Розенцвейга, здійснюється в напрямку реакції (агресії) та її типу.

За напрямком реакції поділяються на:

- а) екстрапунітивні – реакція спрямована на живе чи неживе оточення;
- б) інтропунітивні – реакція спрямована на самого себе;
- в) імпунітивні-фруструюча ситуація розглядається як щось незначне чи неминуче.

Крім того, існує розподіл за типом реакції, тобто:

- а) перешкодо – домінантні – перешкоди, що викликають фрустрацію, всіляко акцентуються незалежно від того, оцінюються вони як сприятливі, несприятливі чи незначні;
- б) самозахисні – активність у формі засудження кого-небудь, заперечення чи визнання власної вини, ухилення від докору; спрямована на захист свого «Я»;
- в) потребнісно-наполегливі – постійна потреба знайти конструктивний вихід із конфліктної ситуації в формі або вимоги допомоги інших осіб, або взяття на себе обов'язку розв'язати ситуацію, або упевненості у тому, що час та хід подій призведуть до її розв'язання.

4. ОПИТУВАЛЬНИКИ ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ

У тлумаченні різними авторами поняття «цінність» існує відносна термінологічна єдність: цінності розуміються як най значущі (тобто необхідні для задоволення провідних потреб, інтересів тощо) для особистості предмети або явища оточуючої дійсності (О. Вовченко, М. Каган, О. Москаленко, Р. Перрі та інші). Формуючись у процесі засвоєння соціального досвіду, цінності виявляються в інтересах, настановах та інших особистісних проявах, слугуючи важливим фактором регуляції поведінки особистості та міжособистісних стосунків.

У психологічній літературі можна знайти різні класифікації цінностей, проте, лише деякі з них ґрунтуються на реальному емпіричному матеріалі та є фундаментальними з точки зору психодіагностики. Це, насамперед, класифікації за М. Рокичем, Ш. Шварцем, М. Лапіним, С. Бубновою.

Розглянемо їх більш детально.

Класифікація цінностей за М. Рокичем:

- *термінальні цінності* (цінності-цілі) – такі значущі об’єкти соціальної дійсності, на які поширюється переконання особистості про те, що з особистісної, групової або суспільної точок зору вони варті того, щоб до них прагнули, домагалися їх;
- *інструментальні цінності* (цінності-засоби) – якості та способи дій, на які поширюються переконання особистості про те, що з особистісної, групової або суспільної точок зору вони є бажаними для особистості в більшості соціальних ситуацій.

Класифікація цінностей за Ш. Шварцем:

- *влада* (соціальний статус, домінування над людьми і ресурсами);
- *досягнення* (особистий успіх відповідно до соціальних стандартів);
- *гедонізм* (насолада або чуттєве задоволення);
- *стимуляція* (хвилювання і новизна);
- *самотійність* (самотійність думки та дії);
- *універсалізм* (розуміння, терпимість і захист благополуччя всіх людей і природи);
- *доброта* (збереження та підвищення благополуччя близьких людей);

- *традиція* (повага і відповідальність за культурні та релігійні звичаї та ідеї);
- *конформність* (стримування дій і спонукань, які можуть зашкодити іншим і не відповідають соціальним очікуванням);
- *безпека* (безпека і стабільність суспільства, відносин і самого себе).

Класифікація цінностей за М. Лапіним:

- *вітальні* (відповідають первинним потребам);
- *інтеракціоністські* (відповідають комунікативним потребам);
- *соціалізаційні* (відповідають складнішим потребам у засвоєнні цінностей, норм, еталонів поведінки тощо);
- *смислжиттєві* (відповідають вищим потребам у наповненні діяльності загальним, значущим для всього життя сенсом).

Класифікація цінностей за С. Бубновою:

- *духовні цінності* (любов, допомога людям та милосердя, пошук прекрасного та насолода ним, пізнання нового);
- *соціальні цінності* (високий соціальний статус, визнання та повага людей, висока соціальна активність);
- *матеріальні цінності* (здоров'я, високе матеріальне забезпечення);
- *цінності спілкування*;
- *цінності задоволення та відпочинку*.

Цінності пов'язані з вибором способу життя і часто розглядаються разом з інтересами, установками і перевагами. Поняття ж «ціннісні орієнтації» виражає позитивну або негативну значимість для індивіда предметів і явищ соціальної дійсності і становить внутрішню основу відносин людини до різних цінностей матеріального, морального, політичного і духовного порядку.

Деякі опитувальники цінностей також частково збігаються з опитувальниками вимірювання інших особистісних властивостей.

Розглянемо приклади методик, які використовуються в нашій країні.

Методика ціннісних орієнтацій М. Рокича. Розроблена М. Рокичем у 1973 році. Адаптація методики була зроблена А. Гоштаутасом, О. Семеновим та В. Ядовим. на основі теоретичних положень теорії цінностей М. Рокича у 1991 році І. Сеніним був розроблений «Опитувальник термі-

нальних цінностей (ОТеЦ)». Опитувальник містить 80 тверджень, кожне з яких оцінюється за 5-бальною шкалою. За результатами тестування з'ясовується ступінь загальної вираженості кожної з 8 термінальних цінностей (власний престиж, високе матеріальне положення, креативність, активні соціальні контакти, саморозвиток, досягнення, духовне задоволення, збереження власної індивідуальності). Спрямована на вимірювання структури термінальних цінностей, або цінностей-цілей, та інструментальних цінностей, або цінностей-засобів. Методика складається з двох переліків: 18 термінальних цінностей (перелік А: активне життя, здоров'я, краса природи та мистецтва, матеріально забезпечене життя, мир, пізнання, незалежність суджень і оцінок, щасливе сімейне життя, впевненість у собі, життєва мудрість, цікава робота, кохання, наявність вірних друзів, суспільне визнання, рівність у можливостях, свобода вчинків та дій, творчість, отримання насолоди) та 18 інструментальних цінностей (перелік В: охайність, життєрадісність, непримиримість з власними та чужими недоліками, відповідальність, самоконтроль, сміливість у відстоюванні власної думки, терплячість до думки інших, чесність, вихованість, старанність, раціоналізм, працелюбність, високі запити, незалежність, освіченість, тверда воля, широта поглядів, чуйність).

Досліджуваний має розташувати їх в порядку значущості.

Також широко застосовується в нашій країні *Тест «Мета в житті»* (Purpose in Life – PIL), запропонований Дж. Крамбо та Л. Махоніком у 1964 році. Остання редакція тесту була в 1991 році. У 1977 році Дж. Крамбо було розроблено доповнення до методики – «Шкала пошуку смисложиттєвих цілей» (20 пунктів, кожний з яких оцінюється за 7-бальною шкалою). Адаптація «Шкали пошуку смисложиттєвих цілей» була здійснена у 1981 році К. Мудзибаєвим у вигляді «Тесту осмисленості життя» було виокремлено низку факторів, що дозволило Д. Леонтьєву (1986 рік) створити на основі цієї методики «Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)» (двадцять пунктів за допомогою яких виявляється осмисленість життя, зорієнтованість на цілі, процес, результат, локус контролю-Я, локус контролю-Життя). Методика ґрунтується на концепції «Прагнення до сенсу» В. Франкла та діагностує переживання індивідом онтологічного значення (цінності) життя, а саме ступінь екзистенційної фру-

страції та наявність екзистенційного вакууму. Оригінальна методика є набором із 20 пар протилежних тверджень. Протилежні твердження є полюсами оцінкової шкали, між якими можливі сім градацій. Досліджуваному пропонують вибрати найбільш підходящу для нього градацію. Факторна структура опитувальника складається з п'яти субшкал: «якість життя», «сенс буття», «перепони буття», «відповіді на питання буття», «майбутнє життя та відповідальність».

Опитувальник Ш. Шварца для вивчення цінностей особистості (Schwartz Values Inventory – SVI) був розроблений в 1992 році Ш. Шварцом. Він призначений для вимірювання значущості десяти динамічно взаємопов'язаних типів цінностей (влада, досягнення, гедонізм, стимуляція, самостійність, універсалізм, доброта, традиція, конформність, безпечність). Опитувальник складається з двох частин. Перша частина («Огляд цінностей») передбачає оцінювання за дев'ятибальною шкалою ступеня важливості кожної з 57 цінностей як керівного принципу власного життя. У другій частині опитувальника наводиться перелік із 40 описів людини, які відповідають певному типу цінностей. Досліджуваній має за п'ятибальною шкалою оцінити схожість між описаною людиною і собою.

5. ОСОБИСТІСНІ ОПИТУВАЛЬНИКИ УСТАНОВОК

Поняття «установка» в психології часто визначається як виражена спрямованість індивіда позитивно чи негативно реагувати на певний клас стимулів, ситуацій, подій.

Найглибше поняття «установка» розглядалося в науковій школі Д. Узнадзе (О. Прангішвілі, Р. Натадзе та ін.). Ці автори трактували «установку», як цілісну модифікацію суб'єкта, що проявляється в його готовності до певної активності (сприймання майбутніх подій, форми реагування, стратегії розв'язання задачі тощо). У працях Д. Узнадзе були сформульовані основні положення загальної теорії установки, зокрема, вказано на фактори її виникнення, описано методи її цілеспрямованого експериментального формування, проаналізовано її основні види та властивості, сформульовано закон зміни установки.

До опитувальників установок відносяться методики, спрямовані на діагностику самосвідомості і самоствавлення. Відношення до самого себе,

до власної особистості є одним з найважливіших відносин соціального психологічного буття людини.

Найбільш розробленою у психологічній науці є концепція самосвідомості, запропонована В. Століним. Розглядаючи самосвідомість як самоопис, самопізнання або комплекс самооцінок, він визначає самоставлення як безпосередньо-феноменологічне вираження особистісного сенсу «Я» для самого суб'єкта. Самоставлення має власну структуру, у відповідності з уявленнями про яку були розроблені опитувальники – *Опитувальник самоставлення (ОСО)* і *Методика дослідження самоставлення (МИС)*. Розглянемо їх більш детально.

Опитувальник самоставлення (ОСО) розроблений В. Століним та С. Пантілеєвим у 1989 році. Спрямований на дослідження комплексу факторів становлення до себе. Опитувальник побудований на основі розробленої моделі структури самовідношення. Методика містить 12 шкал, які утворюються 57 твердженнями. Аналіз результатів здійснюється за 7 шкалами конкретного рівня самовідношення (самовпевненість, очікуване ставлення інших, самосприйняття, внутрішня послідовність, самоінтерес, самозвинувачення, саморозуміння); чотирма шкалами узагальненого самовідношення (самоповага, аутосимпатія, самоінтерес, очікуване ставлення інших) та інтегрального показника загального самовідношення.

Методика дослідження самоставлення (МИС) розроблена С. С. Пантілеєвим, складається з 110 тверджень, на які потрібно відповісти «так» або «ні». Вона містить 9 шкал: відкритість, самовпевненість, самокерівництво, відображене самовідношення, самоцінність, самосприйняття, самоприв'язаність, внутрішня конфліктність, самозвинувачення.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Дайте визначення поняття «Типологічна діагностика».
2. Охарактеризуйте Міннесотський багатопрофільний (багатоаспектний) особистісний опитувальник.
3. Охарактеризуйте Опитувальник Х. Шмішека
4. Охарактеризуйте Патохарактерологічний діагностичний опитувальник (ПДО) А. Лічко.

5. Охарактеризуйте 16-ти факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла.
6. Охарактеризуйте опитувальник EPI (Eysenck Personality Inventory).
7. Охарактеризуйте надійність паралельних форм.
8. Якими методами діагностують мотиваційну сферу особистості?
9. Охарактеризуйте Тематичної апперцепції тест (ТАТ).
10. Охарактеризуйте Тест гумористичних фраз А. Шмельова та В. Болди-ррової.
11. Охарактеризуйте Методику малюнкової фрустрації Розенцвейга.
12. Які методики спрямовані на дослідження ціннісних орієнтацій особистості?
13. Охарактеризуйте Особистісні опитувальники установок.

Тема 8
ПСИХОСЕМАНТИЧНІ МЕТОДИ
ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ

1. Загальна характеристика психосемантичної діагностики.
2. Семантичний диференціал.
3. Q-техніка.
4. Репертуарні особистісні методики.

1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА
ПСИХОСЕМАНТИЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

Психосемантика – це галузь психології, яка вивчає генезу, будову і функціонування індивідуальних систем значень, за допомогою яких інтерпретують і розуміють процеси сприйняття, факти, слова, міміку, пантоміміку, вчинки, події, ситуації та інших людей, а також відбуваються процеси пам'яті, мислення, розуміння, прийняття рішень тощо.

Завдання психосемантики полягає:

- 1) у дослідженні різних форм існування значень в індивідуальній свідомості людини (образи, символи, символічні дії, а також знакові та вербальні форми);
- 2) в аналізі впливу мотиваційних (мотивації) чинників та емоційних станів людини на формування в неї системи значень, семантичної організації знань;
- 3) у розкритті психічних механізмів інтерпретації й розуміння процесів сприйняття, фактів, слів, міміки, пантоміміки, вчинків, подій, ситуацій та інших людей залежно від сформованих індивідуальних значень;
- 4) у розвитку процесів пам'яті, мислення, розуміння, прийняття рішень під впливом індивідуальних значень;
- 5) у виявленні механізмів значення і категоризації;
- 6) у виявленні структури множини значень і способів їх організації тощо.

До психосемантичних методів можна зарахувати ті, за допомогою яких визначаються значення або зміст того чи іншого слова, предмета,

явища. При цьому, оскільки існують різні види значень, використовуються різноманітні методи.

Прямі методи психосемантичних досліджень. Теорії «референтного значення» розглядають, насамперед, відношення знака до того чи іншого предмету, явища, якості. Тому для досліджень часто застосовують методики прямих описів або зображень слів. Наприклад, в одному з досліджень дітей шкільного віку просили зобразити базові емоції (радість, страх, сум, гнів) за допомогою олівця та аркуша паперу. Аналіз дитячих малюнків дозволив зрозуміти, з чим діти співвідносять ці слова: з мімікою, з жестами, із ситуаціями, які породжують емоції, із закріпленими в культурі символічними зображеннями емоційних проявів.

Асоціативний експеримент – найбільш розроблена техніка семантичного аналізу. Досліджуваному надають слово-стимул, і йому потрібно назвати перші, які спали на думку, асоціації. Застосовують вільний асоціативний експеримент (досліджуваний не обмежений у виборі можливих асоціацій) і спрямований асоціативний експеримент (асоціативний потік досліджуваного обмежується рамками певного граматичного класу). Для семантичного аналізу важливе виявлення міри семантичної близькості між словами, щоб представити семантичну структуру слова чи категорії. Головна перевага асоціативного експерименту – це простота і зручність застосування. Недолік – це його чутливість до фонологічної та синтаксичної подібності.

Метод класифікації. Досліджуваним пропонують класифікувати представлену множину об'єктів (стимулів), розбити їх на групи (здебільшого кількість груп і об'єктів не обумовлюють). Метод класифікації застосовують для виявлення індивідуальних розбіжностей у процесах категоризації.

Методи прямого шкалювання. Метод прямого шкалювання є простим і прямим способом отримання матриці семантичної подібності. Перед досліджуваним ставлять завдання оцінити подібність значень стимулів за допомогою градуальної шкали. Цінність прямого методу шкалювання складається в простоті інтерпретації.

Метод тріадичного порівняння можна використовувати як для дорослих досліджуваних, так і для дітей. Процедура його проведення: для кожної випадково обраної трійки з набору стимулів досліджуваний обирає два

найближчі і два будь-які стимули. Цей метод вимагає великої кількості зіставлень, але він полегшує завдання порівняння для досліджуваного.

Дослідження конотативного значення вимагає розробки особливих методів, оскільки в центр уваги потрапляє ставлення суб'єкта до тих чи інших об'єктів.

У книзі Дж. Келлі «Психологія особистісних конструктів», яка вийшла у 1955 році, було описано новий метод – *Техніка репертуарних решіток*. Цю методику було розроблено для виявлення «особистісних конструктів» – «особливого суб'єктивного засобу», створеного (сконструйованого) самою людиною, перевіреного (валідизованого) нею на практиці, що допомагає їй сприймати і розуміти (конструювати) навколишню дійсність, прогнозувати й оцінювати події.

У класичному варіанті методика, по суті, є варіантом методу тріадичного порівняння. Досліджуваний оцінює себе і людей зі свого найближчого оточення. Попередньо всю множину оцінюваних суб'єктів розбивають на тріади. Досліджуваний повинен об'єднати двох суб'єктів у тріаді за однією якістю і протиставити їм третього.

Метод семантичного диференціалу (СД), запропонований Ч. Осгудом – це комбінація процедур шкалювання й методу контрольованих асоціацій. Процедура семантичного диференціалу зводиться до оцінки стимулів (ними можуть бути поняття, образи, дії, ситуації й інші об'єкти) за біполярними шкалами. Шкали задано антонімічними термінами, наприклад прикметниками, які описують протилежні якості об'єктів: теплий/холодний, ситий/голодний. Шкали звичайно градуйовані (наприклад, від -3 до +3), простір шкали між протилежними полюсами досліджуваний сприймає як безперервний континуум ознак.

Методи непрямого дослідження семантики. В цьому методі увагу зосереджено на впливі, який чинять процеси функціонування категоріальних структур на різні когнітивні процеси.

Порівнюються пороги відчуттів або суб'єктивної тривалості стимулів із різним семантичним навантаженням. У найпростіших психофізичних експериментах часто виявляються семантичні ефекти. Наприклад, у дослідженні Хауса і Соломона було продемонстровано, що чим вища частота (інакше кажучи, вживання у мові) слова, тим нижчий поріг його

сприйняття. В іншому дослідженні респондентам пред'являли послідовність знайомих і незнайомих символів. Хоча тривалість експозиції була однаковою (30 мс), незнайомі стимули, здавалося, звучали довше, ніж знайомі. Було також показано, що пороги відчуття змінюються для слів різної емоційної значущості. До цієї ж групи можна зарахувати всі експерименти, в яких хронометрують час розпізнавання або називання стимулів залежно від семантичного контексту або передналаштування.

Аналіз групування стимулів при повному відтворенні списку слів є досить популярною методикою в семантичних дослідженнях. Досліджуваному показують список нескладних слів, а потім він відтворює їх у будь-якому порядку. На основі такої інструкції досліджуваний зазвичай відтворює слова, групуючи їх за семантичними ознаками. Наприклад, у класичних експериментах Бусфіdda і Седжвіка, відтворюючи назви птахів, досліджувані згадували підряд слова «яструб», «орел», «стерв'ятник», а після короткої паузи «курка», «індик», «качка». На підставі протоколів відтворення за допомогою низки математичних процедур «реконструюють» структуру відповідної ділянки семантичної пам'яті.

Успішність витягування з пам'яті залежить від семантичної обробки або передналаштування. Суть методики полягає в тому, що частина тестових стимулів включається до розв'язання попереднього завдання, такого, як доповнення слів або відтворення категорій (досліджуваних просять назвати приклади таких категорій, як «меблі» або «птахи»), або відтворення базових знань (досліджуваних просять відповісти на низку питань, наприклад, «Що швидше рухається: заєць чи Земля?»). Через певний інтервал часу зненацька для досліджуваних дають тест на відтворення або розпізнавання. Звичайно, семантична обробка стимулів поліпшує їхнє запам'ятовування і наступне витягування з пам'яті. Мета дослідників – порівняння позитивного впливу різних семантичних завдань.

Методи, що використовують нейрофізіологічні кореляти. Метод семантичного радикала належить до умовно-рефлекторних. Критерієм семантичної близькості досліджуваних об'єктів є перенесення умовно-рефлекторної реакції з одного об'єкта на інший, семантично з ним пов'язаний. В експерименті О. Лурії та О. Виноградової пред'явлення тестового слова (наприклад, «кішка») супроводжувалося болючим подраз-

ненням – ударом струму. Після виникнення стійкого умовного рефлексу, який виражався у звуженні судин руки і голови, досліджуваному пред'являли список слів, серед яких були нейтральні («вікно», «лампа», «зошит»), подібні з тестовим словом за звучанням («крихта», «кришка», «кружка»), а також слова, які мають зв'язок з тестовим («кошеня», «миша», «молоко»). Результати показали, що нейтральні слова не спричинили жодних реакцій; близькі за звучанням слова зумовлювали появу загальної орієнтованої реакції (звуження судин пальців і розширення судин голови), а слова, пов'язані з тестовими за змістом, – специфічну болючу реакцію (одночасне звуження судин руки і голови).

Використання компонентів зумовлених потенціалів (ЗП) як індикаторів семантичного аналізу. Метод засновано на використанні індикаторів змістовної обробки так званої негативної хвилі, з латентним періодом 400 мс, яка з'являється у відповідь на існуючу семантичну неузгодженість пред'явлених стимулів, і позитивної хвилі з латентним періодом 300 мс, що виникає у відповідь на повторення стимулів.

Наприклад, хвиля з латентним періодом 400 мс реєструється, коли в завданні лексичного вибору як передналаштування використовують або слова, не пов'язані за змістом із тестовим стимулом, або антоніми. Такі результати фіксуються й у ситуації, коли останнє слово в реченні не відповідає за змістом іншим, або у відповідь на безглузде сполучення букв. Навпаки, при семантичній близькості слів або пред'явленні високочастотних слів негативна хвиля з латентним періодом 400 мс виражена слабо, а амплітуда позитивного компонента ЗП із латентним періодом близько 300 мс збільшується.

2. СЕМАНТИЧНИЙ ДИФЕРЕНЦІАЛ

Ця методика є однією з найбільш поширених методик шкалювання. Розроблена Ч. Осгудом і його співробітниками спочатку як засіб дослідження психологічних аспектів осмислення понять, вона дуже швидко стала розглядатися як методика оцінки особистості, придатна в першу чергу для вимірювання особистісних установок і відношення до певного кола об'єктів.

Семантичний диференціал являє собою стандартизовану методику, в якій досліджуваному пред'являється декілька семибальних шкал, нанесених горизонтально на один бланк (бланк відповідей). Кінці шкал задані словами (прикметниками), що мають протилежні значення. Сім градацій найчастіше також позначені вербально, хоча можливі числові та графічні (у вигляді відрізків) позначення. Кожен об'єкт (поняття) повинен бути оцінений не менш ніж по 15 таким біполярним шкалами. Оцінка полягає у віднесенні до певного полюса шкали з певною градацією. Обрану градацію слід або підкреслити, або обвести кружком на відповідному бланку.

Якщо з'єднати відрізками всі зроблені відмітки, то на відповідному бланку відобразиться суб'єктивний семантичний профіль прошкальованого об'єкта. При обробці результатів використовують, як правило, два підходи:

- аналіз семантичного профілю;
- побудова семантичного простору.

Суб'єктивним оцінкам за кожною шкалою приписуються числові значення від 1 до 7 або від -3 до +3. Загальна схожість оцінок будь-яких об'єктів в індивіда чи групи виявляється при зіставленні числових значень за всіма шкалами. Так здійснюється аналіз семантичних профілів.

При використанні другого підходу до аналізу результатів Семантичного диференціала беруть до уваги проведені Ч. Осгудом дослідження вихідної серії з 50 шкал. Застосувавши кореляційний та факторний аналіз, він виявив три основні фактори:

- фактор оцінки з високими навантаженнями за такими шкалами, як хороший-поганий, корисний-даремний, чистий-брудний;
- фактор сили, що явно проявляється в шкалах сильний-слабкий, великий-маленький, важкий-легкий;
- фактор активності, виявлений в таких шкалах, як активний-пасивний, швидкий-повільний, гострий-тупий.

Найбільш вагомим, що пояснює найбільший відсоток дисперсії, є фактор оцінки.

Система факторів ОЦІНКА – СИЛА – АКТИВНІСТЬ, як показали дослідження і Ч. Осгуда, і інших психологів, виявилася універсальною і стій-

кою. Причини цього Ч. Осгуд пояснює тим, що виділені фактори відображають реальні особливості самої загальної емоційної реакції індивіда на стимул. Інтерпретація факторів проводилася ним з опорою на біхевіористичну теорію емоцій. Відповідно до неї віднесення об'єкта до позитивного полюсу фактора ОЦІНКА означає неусвідомлене переживання задоволення від нього. Розташовуючи об'єкт на полюс «сильний» (другий фактор) суб'єкт відчуває певне напруження при підготовці до взаємодії з ним; розташовуючи об'єкт на полюсі «слабкий», суб'єкт відчуває розслаблення. Вибір полюса «активний» означає, що суб'єкт відчуває збудження, готуючись до швидких дій при зустрічі з об'єктом.

Для побудови семантичного простору за результатами методики Семантичний диференціал проводиться підрахунок суми балів за шкалами, що належать до кожного з трьох факторів. Використовуючи ці показники, можна з певною ймовірністю передбачати ставлення та поведінку індивіда як реакцію на ті чи інші об'єкти.

3. Q-ТЕХНІКА

Ця методика була розроблена В. Стефенсоном для дослідження уявлень індивіда про самого себе. Індивіду дається набір карток, що містять твердження або назви властивостей особистості. Він повинен розподілити їх по групах від «найбільш характерних» до «найменш характерних» для нього. Кількість груп, на які повинен розділити картки досліджуваного, задається психологом. У кожену з груп слід помістити певне число карток, яке визначається значеннями нормального розподілу для вибраної кількості груп та загального числа карток. Так, наприклад, при використанні 100 карток, які потрібно розподілити за п'ятьма групами, кількість карток в кожній групі буде наступним:

Найменш		Найбільш
характерна властивість	10 20 40 20 10	характерну властивість

Найчастіше для розподілу карток використовується від 3 до 9 груп. Q-сортування дає суб'єктивно-особистісні, а не нормативні дані. Це означає, що індивід повідомляє психолога про те, що вважає своїми сильними і слабкими властивостями, порівнюючи їх один з одним, а не з тим, на-

скільки сильно або слабо вони виражені в порівнянні з іншими людьми або деякою заданою ззовні нормою.

Q-сортування використовується для вирішення різноманітних психологічних проблем. В залежності від останніх досліджуваному пропонують класифікувати картки за наступними критеріями:

- по відношенню до себе в різноманітних ситуаціях (наприклад, вдома, на роботі, у спілкуванні з іншими людьми);
- яким він є насправді з його точки зору (реальне Я);
- яким він представляється іншим людям (соціальне Я);
- яким він хотів би бути (ідеальне Я).

Така інформація збирається на різних стадіях психотерапії для констатації змін, які відбулися. Можна розподіляти картки по відношенню до інших людей, що дозволяє виявити ставлення досліджуваного до них, а також використовувати для їх опису.

В останньому випадку варіанти Q-сортування використовуються для отримання всебічної оцінки особистості професійно підготовленими спостерігачами, а також для опису будь-якої категорії людей, що цікавлять психолога (професіональні групи, групи з психіатричними синдромами та ін.) Крім того, принцип Q-сортування може бути реалізований при роботі досліджуваного з різними об'єктами.

4. РЕПЕРТУАРНІ ОСОБИСТІСНІ МЕТОДИКИ

Серед методів когнітивної психології особливе місце займає метод репертуарних решіток (*repertory grid*).

Вперше метод був сформульований автором теорії особистісних конструктів Джорджем Келлі в 1955 році. Чим ширший набір особистісних конструктів у суб'єкта, тим більш багатовимірним, диференційованим є образ світу, людини, інших явищ і предметів, тобто тим вище його когнітивна складність.

Репертуарна решітка є матрицею, яку заповнює або сам досліджуваний, або експериментатор в процесі обстеження або бесіди. Стовпцю матриці відповідає певна група об'єктів, або, інакше, елементів. Як об'єкти

можуть виступати люди, предмети, поняття, відношення, звуки, кольори – все, що цікавить психодіагноста. Рядками матриці є конструкти – біполярні ознаки, параметри, шкали, альтернативні протилежні відношення або способи поведінки. Конструкти або задаються дослідником, або виявляються у досліджуваного за допомогою спеціальних прийомів і процедур виявлення. Вводячи поняття конструкта, Дж. Келлі об'єднує дві функції: функцію узагальнення (встановлення схожості) і функцію зіставлення. Він пропонує декілька означень поняття «конструкт». Одне з яких:

Конструкт – це деяка ознака або властивість, за якою два або декілька об'єктів схожі між собою і, відповідно, відмінні від третього або декількох інших об'єктів.

Наприклад, виділення з трьох предметів «диван, крісло, стілець» двох «диван і крісло» виявляє конструкт «м'якість меблів». Келлі в своїх роботах підкреслює біполярність конструктів. Він вважає, що, стверджуючи що-небудь, ми завжди одночасно щось заперечуємо. Саме біполярність конструктів робить можливою побудову репертуарних решіток.

Можливості конструкта обмежені. Вони можуть бути застосовані тільки до деяких об'єктів. Це знайшло своє відображення в понятті «діапазону придатності» конструкта. Англійські психологи Франселла і Банністер вважають правило «діапазону придатності» відмінною рисою техніки репертуарних решіток. Під діапазоном придатності можна розуміти область уявлень людини про світ, поняття якої можна співвіднести з конкретною референтною віссю конструкта, що виділявся. Психологічно осмислений результат вийде тільки в тому випадку, якщо елементи, використовувані в репертуарних решітках потраплятимуть в «діапазон придатності» конструктів досліджуваного.

Конструкти – не ізольовані утворення. Вони взаємодіють один з одним, причому характер цієї взаємодії не випадковий, а має цілісний системний характер.

У процесі заповнення репертуарних решіток досліджуваний повинен оцінити кожен об'єкт по кожному конструкту або іншим чином поставити у відповідність елементи конструктам.

Визначення репертуару означає, що елементи вибираються за певними правилами так, щоб вони відповідали певній області і всі разом бу-

ли зв'язані смисловим чином (контекстом) аналогічно репертуару ролей в п'єсі.

В техніці репертуарних решіток часто елементи задаються у вигляді узагальнених інструкцій, репертуару ролей, на місце яких кожна конкретна людина в думках підставляє своїх знайомих людей або конкретні предмети, якщо як елементи задані назви предметів.

Репертуарні решітки краще вважати специфічним різновидом структурованого інтерв'ю. Зазвичай ми досліджуємо систему конструктів іншої людини в ході розмови з нею. В процесі бесіди ми поступово починаємо розуміти, як вона бачить світ, що з чим пов'язане, що з чого виходить, що для неї важливе, а що ні, як вона оцінює інших людей, події і ситуації.

Решітки формалізують цей процес і дають математичне обґрунтування зв'язків між конструктами певної людини, дозволяють детальніше вивчити окремі підсистеми конструктів, помітити індивідуальне, специфічне у структурі й змісті світогляду людини.

Важливе положення техніки репертуарних решіток: орієнтація на виявлення власних конструктів досліджуваного, а не нав'язування їх йому ззовні.

Гнучкість і ефективність репертуарних решіток, якість і кількість одержуваної інформації роблять їх придатними для вирішення широкого кола завдань. Метод репертуарних решіток виявився ідеально пристосованим для реалізації у вигляді діалогових програм на комп'ютері, що також сприяло його широкому розповсюдженню. Достоїнства й переваги цього методу повністю розкриваються тоді, коли є можливість, здійснивши дослідження, швидко опрацювати результати й проаналізувати їх для того, щоб уже при наступній зустрічі з досліджуваним можна було уточнити й перевірити виниклі припущення, скласти й уточнити репертуарні решітки іншого типу, а якщо це необхідно, і доповнити колишню, змінивши репертуар елементів або вибірку конструктів.

Метод мінімального контексту або метод триад найчастіше використовується для виявлення конструктів. Елементи подаються групами по три. Це мінімальне число, що дозволяє визначити подібність і розходження.

Досліджуваному надаються три елементи з усього списку й пропонується назвати яку-небудь важливу якість, за якою два з них подібні

між собою й, отже, відмінні від третього. Після того як експериментатор запише відповідь, респондента просять назвати, у чому конкретно полягає відмінність третього елемента від двох інших. Відповідь на це запитання і являє собою протилежний полюс конструкта. Випробовуваному надається стільки тріад елементів, скільки вважає за потрібне експериментатор. Специфічних правил не існує. Все залежить лише від величини вибірки, тобто від кількості конструктів, що підлягають дослідженню.

Франселла й Банністер описують методи, які також використовують тріади:

- послідовний метод;
- метод самоідентифікації;
- метод рольової персоніфікації.

У двох останніх методах у тріаду включається елемент «я сам». Келлі запропонував використовувати тріади для виявлення конструктів, оскільки цей метод відбивав його теоретичні уявлення про те, як конструкти вперше виникають. Однак у зв'язку з тим, що у досліджуваного виявляються вже сформовані конструкти, не обов'язково використовувати неодмінно три елементи. Тріада не є єдиним способом виявлення протилежною полюса.

Для виявлення конструктів можна використовувати два елементи (виявлення конструктів за допомогою діод елементів) або більш, ніж три, як це робиться в методі повного контексту.

Аналіз репертуарних решіток дозволяє визначити силу й спрямованість зв'язків між конструктами респондента, виявити найбільш важливі й значимі параметри (глибинні конструкти), що лежать в основі конкретних оцінок і відношень, побудувати цілісну підсистему конструктів, що дозволяє описувати й пророкувати оцінки й відношення людини.

Можна використовувати форму кластерного аналізу для групування конструктів. Цей алгоритм структурує конструкти в лінійний порядок так, що конструкти які перебувають близько в просторі, також виявляються близькими в порядку. Формуються дві матриці: одна – для елементів, інша – для конструктів. Кластери визначаються вибором найбільших значень у цих матрицях тобто найбільш зв'язаних складових матриці доти, поки всі елементи й конструкти не будуть включені в кластери.

Програма робить ієрархічну кластеризацію системи конструктів експерта й відображає здобуті знання.

Крім того, для кожного конструкта є чисельні значення в решітках як вектор величин, пов'язаних з розташуванням елементів щодо полюсів цього конструкта. Кожний конструкт може бути зображений як точка в багатомірному просторі, а його площа визначається кількістю пов'язаних з ним елементів. Відношення між конструктами є відстанню між ними в цьому багатовимірному просторі. Два конструкти з нульовою відстанню між ними – це конструкти, стосовно яких елементи структуриються однаково. Отже, можна вважати, що вони використовуються однаково. У деякому сенсі – це еквівалентні конструкти.

Для нееквівалентних конструктів можна аналізувати їхні просторові відношення, визначаючи ряд осей як проєкцію кожного конструкта на вісь, найбільш віддалену від них, проєкцію на другу вісь, пов'язану з відстанями, що залишилися і т.д. Це метод аналізу головних компонент простору конструктів. Метод аналізу головних компонент дозволяє подати елементи й конструкти так, що між ними можуть бути виявлені взаємозв'язки. Можна побудувати логічний аналіз репертуарних решіток, використовуючи конструкти як предикати щодо елементів.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Що таке психосемантика?
2. Загальна характеристика психосемантичної діагностики.
3. Охарактеризуйте методику Семантичний диференціал.
4. Охарактеризуйте методику Q-техніка.
5. Охарактеризуйте Репертуарні особистісні методики.

Тема 9

ПРОЄКТИВНІ МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ

1. Загальна характеристика проєктивних методик.
2. Класифікація проєктивних методик.

1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЄКТИВНИХ МЕТОДИК

Термін «проєкція» в психодіагностику 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 дослідників, тому перші змістові інтерпретації проєкції як феномену, що виникає в ситуації проєктивного дослідження, пов'язувалися з концепцією З. Фрейда. Він розглядав проєкцію як приписування іншим людям соціально неприйнятних бажань, у яких людина ніби відмовляє собі, як механізм захисту від неусвідомлюваних асоціальних потягів. Згодом він описав фобійну захисну проєкцію – винесення назовні, екстеріоризація страху, тривоги ендогенного походження. Проєкцією З. Фрейд вважав два різні явища, основою яких є процеси самозахисту і самоподібнення.

Д. Холмс розрізняв проєкцію як сприйняття суб'єктом в іншому суб'єкті власних, не притаманних йому рис і як усвідомлення і неусвідомлення суб'єктом володіння рисою, що проєкується. 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.

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.

Спробою подолати труднощі в обґрунтуванні проєктивного методу є відмова від поняття проєкції як пояснювальної категорії. 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 Л. 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.

Перевагами проєктивної діагностики є можливість виявлення за її допомогою неусвідомлюваних або малоусвідомлюваних психічних феноменів, прихованих від спостереження аспектів особистості. Відсутність чіткої регламентованості дослідницької ситуації передбачає різні поведінкові реакції, що майже не зазнають стороннього тиску, адекватні вияви 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) не інформованість досліджуваного про діагностичне значення його дій і слів, що дає змогу уникнути навмисних чи мимовільних перекручувань при проєкції особистості.

Проективні методики не мають уніфікованих процедур: дослідник по-різному себе поводить із товариськими, 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 спричиняє також вторинна проєкція: перебуваючи під впливом власних внутрішніх проблем, дослідник може спотворити інтерпретацію.

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 роках застосував проєктивні методики (тест словесних асоціацій) К.-Г. Юнг. Цей метод був відомий у психології із праць В. Вундта і Ф. Гальтона, однак К.-Г. 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. Бріксон та ін.), для відмежування норми від патології (Г. Кеят і А. Розанов). Вважають, що тести незакінчених речень і розповідей походять від асоціативного тесту Юнга.

Важливого значення набула проєктивна діагностика з появою в 1921 році праці «Психодіагностика» Г. Роршаха. Він 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 припустив, що чорнильні плями, адресовані зоровій уяві, розгальмовують, оживлюють моторні фантазії та довів зв'язок образів фантазії з основними рисами і властивостями особистості.

Після виходу «Психодіагностики» Роршаха з'явилися методики, подібні до його тесту. Найпоширенішими з них є тести Бона-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, кі-

лькість цілісних відповідей, відповіді на білий простір, відповіді за участю кольору і руху) «Беро-тест» еквівалентний оригінальному набору таблиць. У 1948 році 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 кожную картку досліджуваній повинен дати одну відповідь. Перевагою НІТ є його краща валідність 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 століття для виявлення аномалій особистості при діагностуванні неврозів і психопатій, дослідженні хворих на епілепсію. У 60-ті роки ХХ століття тест Роршаха був упроваджений у дослідницьку і клініко-діагностичну роботу.

У 1935 році К. Моргай 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 психологів і психіатрів, виявляють схильності, інтереси і хворобливі стани психіки.

Основні принципи проєктивної психології сформулював Л. Франк. Найістотнішою ознакою проєктивних методик він вважав невизначеність стимульних умов, що дають змогу досліджуваному проєктувати 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. Проєктивні методики спрямовані на розкриття внутрішнього світу особистості, світу суб'єктивних переживань, почуттів, думок, очікувань, а не на експресдіагностування реальної поведінки.

Праці Франка зумовили появу багатьох експериментальних досліджень, передусім вивчення ролі стимулу у проєкції особистісно-значущо-

го 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.

Американські клінічні психологи на чолі з Д. Рапапортом проєктивну продукцію 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.

Тест Роршаха і ТАТ доповнюють один одного, оскільки дають змогу виявити формальний аспект особистості – індивідуальний когнітивний стиль, способи афективного реагування, контролювання, а також змістовий аспект – структуру потреб, зміст конфліктних переживань, апперцепцію Я і свого соціального оточення.

Проєктивними або квазіпроєктивними вважають методики 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 проєктивну методику як якісний аналіз виконання досліджуваним інтелектуальних проб, однак насправді йшлося про феномени, у яких виявляється вплив особистісних і афективно-мотиваційних факторів на пізнавальні процеси.

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. Кальвіньйо, методики непрямого дослідження системи самооцінок Є. Соколової і Є. Федотової. Продуктивні також створення процедур керованої проєкції – дослідження ставлення до себе у структурі самосвідомості.

2. КЛАСИФІКАЦІЯ ПРОЄКТИВНИХ МЕТОДИК

Найвідомішою класифікацією проєктивних методик є класифікація, яка була запропонована Л. Франком та доповнена Л. Бурлачуком: конститутивні, конструктивні, інтерпритативні, експресивні, імпресивні, адитивні, катартичні, рефрактивні.

Розглянемо їх більш детально.

Конститутивні проєктивні методики передбачають структурування, оформлення стимулів, надання їм сенсу. Прикладом може слугувати *тест Роршаха*, який складається з 10 стандартних таблиць із чорно-білими та кольоровими симетричними аморфними (слабо структурованими) зображеннями-плямами.

Досліджуваному пропонується описати те на що схоже кожне зображення. За допомогою спеціально розробленої системи символів кожна відповідь досліджуваного формалізується по 5 категоріях: локалізація (вибір для відповіді всього зображення або його окремих деталей), детермінанти (при формулюванні відповіді використовуються форма, колір або їхнє поєднання), рівень форми (адекватність відображення форми зображення у відповіді), зміст, оригінальність. На основі цього робиться висновок про загальну спрямованість особистості («типу переживання») досліджуваного, ступінь реалістичності його сприйняття, емоційне ставлення до навколишнього світу тощо.

Прикладами **конструктивних проєктивних методик**, які передбачають створення досліджуваним із оформлених деталей осмисленого цілого, є *методики «Селище» (Village)* та *«Тест світу» (World Test)*. Зі стимульного матеріалу методики «Селище» (1939 рік), який складається з близько 300 невеличких предметів (школа, лікарня, торговельні будівлі, фігурки людей, дерева, автомобілі тощо), досліджуваному пропонують побудувати селище в якому він буде жити. Психодіагност фіксує поведінку досліджуваного, час роботи, а по її закінченню ставить йому 8 стандартних запитань. При інтерпретації результатів оцінюється топографія, організація простору та значення, що надається елементам побудованого селища.

Методика «Селище» стала поштовхом для створення у 1939 році М. Ловенфельдом «Тесту світу». Стимульний матеріал цієї методики

складається з 232 моделей предметів з яких досліджуваний за необмежений час має створити так званий «малий світ». Під час інтерпретації враховуються предмети, які обиралися першими, загальна кількість використаних предметів, простір заповнений конструкцією та її форма, особливості поведінки досліджуваного. У 1956 році Ш. Бюлер та М. Мансоном був запропонований малюнковий варіант методики.

Інтерпретативні проєктивні методики вимагають від досліджуваного певної події чи ситуації. Ілюстрацією цього типу методик є «Тематичної апперцепції тест» (ТАТ), його модифікації – «Тест дитячої апперцепції» (ДАТ), методика «Малюнки «Блекі», а також основані на ідентичних вихідних принципах «Тест тематичної апперцепції Хекхаузена», «Малюнковий апперцептивний тест» (РАТ), «Тест руки» та «Методика малюнкової фрустрації Розенцвейга», «Тест-фільм» Р. Жилія.

Істотною властивістю **експресивних проєктивних методик** є їх зорієнтованість на здійснення досліджуванним образотворчої діяльності на задану тему. Найпоширенішими в практиці практичної психодіагностики методиками даного типу є «Малюнковий тест Вартегга», «Тест дерева», тест «Намалюй людину», тест «Будинок-Дерево-Людина», методика «Кінетичний малюнок сім'ї», методика «Неіснуюча тварина».

В опублікованому Е. Вартеггом у 1953 році «Малюнковому тесті» досліджуваний має заповнити малюнками обмежений білий простір із врахуванням зображених графічних знаків.

Після завершення малювання досліджуваний відповідає на низку питань щодо змісту малюнків та ін. Інтерпретація результатів виконання тестів ґрунтується на властивостях, які приписуються графічним знакам (крапка означає м'якість, обмеженість, непомітність).

У «Тесті дерева», запропонованого К. Кохом у 1949 році, досліджуваному пропонують зобразити на вибір три будь-які дерева, за виключенням хвойних.

Інтерпретація результатів дослідження виходить із положень психоаналізу на підставі символічного значення, що приписується окремим деталям, усьому малюнку.

Тест «Намалюй людину» був розроблений К. Махвер у 1948 році на основі методики Гудінаф. Досліджуваному пропонують намалювати олівцем на чистому аркуші паперу фігуру людини, статі якої є протилеж-

ною статті досліджуваного. Після цього здійснюється його опитування за спеціально складеним переліком питань. При інтерпретації отриманих результатів малюнок тлумачиться як вираження «Я» досліджуваного. При цьому значна увага приділяється аналізу деталей рисунка, які часто оцінюють, виходячи з психоаналітичної символіки.

Під час виконання тесту «Будинок-Дерево-Людина» (Дж. Бук, 1948 рік) досліджуваному пропонують намалювати будинок, дерево та людину, а потім проводять детально розроблене опитування. За змістом та деталями малюнку можна судити про афективно-потребову сферу особистості, рівні її психосексуального розвитку тощо.

Методика «Кінетичний малюнок сім'ї» була розроблена Р. Бернсом та С. Кауфманом у 1972 році з метою оцінки внутрішньосімейних відносин. У ній досліджуваний має намалювати кожного члена сім'ї у дії. Аналіз кінетичних малюнків ґрунтується на символічному тлумаченні стилю виконання малюнку, зображених предметів, діях членів сім'ї, стосунків між ними.

Методика «Неіснуюча тварина» М. Друкарович. Досліджуваному пропонують придумати та намалювати неіснуючу тварину, а також назвати її неіснуючим ім'ям. На основі отриманих результатів діагностують рівень самооцінки, емоційно-вольові якості, агресивність тощо.

Імпресивні проєктивні методики ґрунтуються на вивченні результатів вибору стимулів із ряду запропонованих. Досліджуваний надає перевагу одним стимулам (як найбільш бажаним) по відношенню до інших. До цієї групи проєктивних методик можуть бути віднесені «Тест вибору кольору Люшера», «Тест Сонді», «Психогеоетричний тест».

«Тест вибору кольору Люшера» базується на суб'єктивному виборі кольорових стимулів. Оpubлікована М. Люшером у 1948 році та призначена для діагностики психологічних аспектів актуального стану людини, а саме загального фону настрою, загальної психічної активності, сили мотиваційної сфери та найбільш нагальних потреб особистості.

Стимульний матеріал складається із стандартних різнокольорових, вирізаних з паперу квадратів зі стороною 28 мм. Повний набір складається із 73 квадратів різних кольорів та відтінків. Звичайно використовується неповний набір з 8 кольорових квадратів.

Спрощена процедура обстеження (до 8 кольорів) зводиться до одночасного показу всіх кольорових квадратів на білому фоні та вимоги відібрати один найбільш приємний. Обраний квадрат перегортається та відклада-

ється в бік, потім процедура повторюється. Утворюється ряд квадратів, у якому кольори розташовуються за їх приємністю для досліджуваного.

Перші два кольори вважаються явно переважаючими, та визначають основний спосіб дій та цілі, які людина бажає досягти. Третій та четвертий – переважаючими і вказують на існуючу ситуацію та дії, які впливають із цієї ситуації. П'ятий та шостий – нейтральними і вказують на нереалізовані можливості особистості. А сьомий та восьмий – такі, які викликають антипатію, негативне ставлення і вказують на ті потреби, що були стримані або пригнічені та умов при яких вони не можуть бути реалізованими.

Кожний основний колір має своє символічне значення, та відповідають основним психологічним потребам людини, які М. Люшер визначив так: синій – в уподобаннях та задоволенні; зелений – в самоствердженні; червоний – у прагненні до влади, діяти, добиватися успіху, домінувати; жовтий – дивитися вперед та сподіватися. Згідно норми в людини вони мають бути урівноваженими і в результаті діагностики знаходитися на перших позиціях. Додаткові кольори не мають суттєвого значення серед потреб особистості.

«Сонді тест». Стимульний матеріал складається із 48 стандартних карток із портретами психічно хворих людей. Картки-портрети розділені на 6 серій, по 8 в кожній серії (по одному портрету від кожної категорії хворих). Обстежуваному пропонують в усіх серіях портретів вибрати по 2, які найбільше або найменше сподобалися. Для отримання стійких показників обстеження пропонується проводити не менше 6 разів.

Для інтерпретації одержаного матеріалу виходять із того, що, якщо чотири або більше портретів із однієї категорії одержали прихильну або неприхильну оцінку, то цю «діагностичну сферу» слід визнати значущою для обстежуваного. Вважається, що вибір портретів залежить перш за все від інстинктивних потреб. Відсутність вибору свідчить про задоволені потреби. У випадку позитивного вибору можна вважати, що потреби визнаються, а негативний вибір вказує на стримані, затамовані потреби.

У вітчизняній психології на основі стимульного матеріалу Сонді тесту розроблено соціально-перцептивний інтуїтивний тест, автори якого посилаються на вітчизняні психологічні концепції (О. Кузнецов у співавторстві, 1986). Цей тест використовується для виявлення труднощів міжособистісних стосунків у зоні соціальної перцепції та вивчення особливостей ціннісних орієнтацій.

Опублікований С. Деллінгер у 1989 році *«Психогеометричний тест»* призначений для діагностики психологічних характеристик так званих геометричних форм особистості. Автор вважав, що особистість може бути описана комбінацією двох-трьох геометричних фігур, які мають символічне значення. Досліджуваному пропонують обрати з 5 геометричних фігур ту фігуру, про яку можна сказати: «це – Я»; інші фігури ранжуються від найбільш до найменш привабливої.

Інтерпретація результатів дослідження ґрунтується на символічному значенні форми («зигзаги» – люди-творці з розвинутою інтуїцією, синтетичним стилем мислення, спрямованістю у майбутнє).

Адитивні проєктивні методики передбачають завершення речення (методики *«Завершення речення»*) або історії (методики *«Завершення історії»*). Виконуючи методики *«Завершення речення»* досліджуваний має закінчити на власний розсуд певну кількість незакінчених речень, сформульованих таким чином, щоб виявити в нього певні особистісні риси, потреби, мотиви, ставлення тощо.

На принципі вербального закінчення ґрунтується й техніка *«Завершення історії»*, досліджуваному пропонують закінчити декілька невеликих за обсягом історій, оповідань, казок.

Отримані за допомогою вказаних методик дані зазвичай зазнають якісної обробки, котра, як правило, здійснюється з психоаналітичних позицій та ґрунтується на інтуїції дослідника. Проте, можлива й кількісна обробка даних шляхом квантифікації частоти прояву певних категорій відповіді.

Катартичні проєктивні методики передбачають здійснення досліджуваним ігрової діяльності в особливо організованих умовах. Наприклад, *психодрама* здійснюється у вигляді імпровізованої театральної вистави, в якій досліджуваний грає роль самого себе або уявної особи. При цьому вплив спеціально створених драматичних ситуацій, які є співзвучними переживанням досліджуваного, спричиняють його афективну реакцію та вивільнення назовні відповідних особистісних властивостей, проблем, конфліктів, що забезпечує певний психотерапевтичний ефект.

«Тест ляльок». Дитину просять розігравати з ляльками різні сцени з участю матері, батька, братів, сестер, друзів тощо. При інтерпретації результатів велику роль відіграє інтуїція дослідника. Чіткої схеми інтерпретації не існує.

Рефрактивні проєктивні методики спрямовані на діагностику особистісних властивостей, прихованих мотивів за мимовільними змінами (порушеннями) усного або писемного мовлення. До цієї групи проєктивних методик можна віднести «Методику керованої індукції» В. Століна (1981 рік). Основний принцип методики полягає в тому, що досліджуваному пред'являють його власний словниковий портрет (складений на основі його відповідей за значущими факторами опитувальника 16 PF Р. Кеттелла) під іменем портрета іншої особи, а також портрет (розроблений за тими самими значущими факторами опитувальника Р. Кеттелла) його вигаданої протилежності. Досліджуваному пропонується відповісти на низку питань, конкретний зміст яких може варіюватись залежно від завдань діагностики. Окрім цього він має вказати на характер взаємовідносин, які б склалися в нього з описаними особами, а також почуття, які б у нього виникли відносно цих людей. Аналіз результатів діагностики полягає у здійсненні спеціальної контент-аналітичної процедури з метою виявлення особливостей самовідношення (глобального самовідношення, самоповаги, самоінтересу, аутосимпатії), ставлення досліджуваного до відсутніх у нього особистісних рис, його мотивів, потреб тощо.

Отже, загальною специфікою зазначених груп проєктивних методик є: особливості стимульного матеріалу, специфіка завдань, суб'єктивна обробка та інтерпретація результатів, тому для підвищення вірогідності та надійності дані, отримані за допомогою проєктивних методик, потрібно зіставляти з даними, отриманими за допомогою інших об'єктивних психодіагностичних методів.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Історія виникнення проєктивних методик.
2. Охарактеризуйте конститутивні проєктивні методики.
3. Охарактеризуйте інтепритативні проєктивні методики.
4. Охарактеризуйте експресивні проєктивні методики.
5. Охарактеризуйте імпресивні проєктивні методики.
6. Охарактеризуйте адитивні проєктивні методики.
7. Охарактеризуйте катартичні проєктивні методики.
8. Охарактеризуйте рефрактивні проєктивні методики.

Тема 10

ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

1. Структура і показники психологічної готовності дитини до навчання.
2. Методи дослідження готовності дитини до навчання в школі.
3. Вимоги до організації та проведення психодіагностичного обстеження 6-річної дитини.

1. СТРУКТУРА І ПОКАЗНИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ

Перехід дитини з дитячого садка у школу є важливим етапом її життя, який пов'язаний не лише зі зміною середовища її розвитку, а й із відповідними процесами самоусвідомлення, із зіткненням з новими проблемами, відкриттям у собі нових можливостей тощо. Одним дітям це додає піднесеного настрою, відчуття виходу на новий життєвий щабель, іншим вселяє ностальгію за звичним життям у дитячому садку, часто породжує стресові стани. Тому дуже важливо, щоб у дошкільному закладі, в сім'ї допомогли дитині усвідомити, що дитячий садок і школа є ланками єдиної системи освіти і виховання, а все те, що чекає дитину у школі, є продовженням того, чим займалася, що опановувала вона раніше. Не менш важливо, щоб із перших днів перебування в школі вона на конкретних реаліях переконувалася в цьому. Все це можливе за дотримання принципу наступності дошкільної та початкової освіти.

Розвиток шкільної освіти і дошкільного виховання відбувається на основі психологічних принципів індивідуалізації й особистісної орієнтованості освітнього процесу. Впровадження в життя цих принципів дає змогу кожній школі визначити, який рівень підготовки до навчання мають діти, що вступають до першого класу; наскільки розвиток дітей залежить від екологічної ситуації, від соціально-економічних умов у сім'ї; виявити дітей, рівень розвитку яких відповідає віковим нормативам, а також тих, у кого занижені або високі вікові показники розвитку.

Створення психологічної теорії розвитку дитини в дошкільні роки, необхідність виділення етапу підготовки до шкільного навчання, визна-

чення структури і змісту такої індивідуальної характеристики дитини, як психологічна готовність до шкільного навчання, що складається в умовах дошкільного виховання до семирічного віку було обґрунтовано в дослідженнях, які проводились під керівництвом О.В. Запорожця, Г.С. Костюка, Л.А. Венгера, М.І. Лисіної, М.М. Поддьякова.

На початку ХХ ст. Н. Лубенець стверджувала, що «... починати виховання дітей зі школи – означає зводити будівлю на піску і без фундаменту». Своєрідним уточненням положення є міркування Є. Тихеевої, яка вважала, що «старший ступінь дитячого садка на одну третину вже школи, а молодший ступінь школи на одну третину дитячий садок».

Одним із обов'язків сім'ї і дошкільних установ є підготовка дітей до школи, від чого залежатимуть їхні успіхи в навчанні, подальший розвиток. Як правило, діти, які у старших дошкільних групах розуміють, що їх чекає у школі, володіють необхідними для навчання навичками, легко вживаються у шкільне середовище. Однак не всі з них безболісно долають цей етап, що проявляється передусім у незадовільній їх успішності. Причина цього здебільшого в психологічній непідготовленості до навчання в школі. Готовність до шкільного навчання водночас є проблемою соціальної зрілості дитини. Адже, йдучи до школи, вона опиняється в реальній соціальній позиції, вперше отримавши право і опинившись перед обов'язком здійснення суспільної за змістом і формою діяльності, якою є навчання.

Готовність до навчання у школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов і вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності.

У педагогічній та психологічній літературі феномен «готовність до шкільного навчання» трактується як загальна розвиненість особистості, яка дозволяє дитині включитися в систематичний процес виховання і навчання і успішно освоїти його зміст, як цілісна система властивостей і якостей, які повинен придбати дошкільник у своєму фізичному, розумовому й естетичному розвитку.

Потребує уточнення поняття *готовності до шкільного навчання*. В Українському педагогічному словнику подано визначення цього чинника неперервності освітнього процесу як сукупності «морфологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематичного організованого шкільного навчання», наголошуючи на обумовленість «дозріванням організму дитини, зокрема її нервової системи, ступенем сформованості особистості, рівнем розвитку психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення) тощо». Поряд із терміном «готовність до шкільного навчання» науковці вживають майже синонімічний термін «шкільна зрілість», вбачаючи різницю між ними в тому, що другий більшою мірою відбиває психофізіологічний аспект дозрівання організму, тоді як перший охоплює такі компоненти, як мотиваційну, вольову, розумову, комунікативну й мовленнєву готовність.

Готовність до навчання в школі – інтегрована характеристика психічного розвитку дитини, яка складається на завершення дошкільного дитинства і включає компоненти, що зумовлюють успішну адаптацію дитини до умов і вимог школи.

Основними компонентами загальної (психологічної) готовності до школи є:

1. *Мотиваційна готовність до навчання у школі.* Виявляється у прагненні дитини до навчання, бути школярем; у достатньо високому рівні пізнавальної діяльності і мислительних операцій; у володінні елементами навчальної діяльності; у певному рівні соціального розвитку. Все це забезпечує психологічні передумови включення дитини в колектив класу, свідомого, активного засвоєння навчального матеріалу, виконання різноманітних шкільних обов'язків. Свідченням мотиваційної готовності є наявність у дитини бажання йти до школи і вчитися, сформованість позиції майбутнього школяра. Якщо в дитини сформувалися адекватні уявлення про школу, вимоги до нової поведінки, вона не відчуватиме труднощів у прийнятті нової позиції, легко засвоюватиме норми і правила навчальної діяльності та поведінки в класі, взаємини з учителем і школярами.

2. *Емоційно-вольова готовність до навчання в школі.* Засвідчує здатність дитини регулювати свою поведінку в різноманітних ситуаціях спілкування і спільної навчальної діяльності, виявляється у самостійності, зо-

середженості, готовності й умінні здійснювати необхідні вольові зусилля. Вимоги до позиції школяра ставлять дитину перед необхідністю самостійно і відповідально виконувати навчальні обов'язки, бути організованою й дисциплінованою, вміти адекватно оцінювати свою роботу. Тому цей вид психологічної готовності називають морально-вольовою, оскільки вона пов'язана із сформованістю особистісної позиції дитини, з її здатністю до управління власною поведінкою. Йдеться про вміння дотримуватися правил, виконувати вимоги вихователя, гальмувати афективні імпульси, виявляти наполегливість у досягненні мети; уміння довести до кінця розпочату справу, навіть якщо вона не зовсім приваблива для дитини.

3. *Розумова готовність дитини до навчання в школі.* Виявляється у загальному рівні її розумового розвитку, володінні вміннями і навичками, які допоможуть вивчати передбачені програмою предмети. Загалом розумова готовність дитини до навчання у школі охоплює її загальну обізнаність з навколишнім світом, елементи світогляду; рівень розвитку пізнавальної діяльності і окремих пізнавальних процесів (мовлення, пам'яті, сприймання, мислення, уяви, уваги); передумови для формування навчальних умінь і загалом навчальної діяльності. Формування умінь навчальної діяльності забезпечує дитині високий рівень здатності до навчання, тобто до виокремлення навчального завдання і вміння перетворити його на самостійну мету діяльності. Це вимагає від дитини здатності аналізувати, шукати причини змін у предметах і явищах тощо.

4. *Психологічна готовність до спілкування та спільної діяльності.* Це важливе новоутворення обумовлене зміною провідних типів діяльності, переходом від сюжетно-рольової гри до навчальної діяльності. Дитина, у якої не сформовані компоненти психологічної готовності до спілкування та спільної діяльності, відчуватиме такі типові труднощі у навчанні, як: нерозуміння позиції вчителя, невміння слухати товариша, узгоджувати спільні з класом дії, завищена самооцінка та ін.

Загалом, психологічна готовність є цілісним станом психіки дитини, що забезпечує успішне прийняття нею системи вимог школи і вчителя, успішне оволодіння новою для неї діяльністю та новими соціальними ролями.

Психологічна готовність до шкільного навчання – це комплексна характеристика дитини, в якій розкриваються рівні розвитку тих психоло-

гічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя і формуванню учбової діяльності. Ці якості певним чином групуються і розглядаються як складові, або компоненти, психологічної готовності до школи.

Основними складовими психологічної готовності до школи є: мотиваційна, емоційно-вольова, розумова готовність, а також готовність до взаємодії і спілкування з учителем та однокласниками.

Морфологічна готовність

Фізіологічна готовність:

- довжина тіла, маса тіла і окружність грудної клітини;
- розвиток дрібної моторики руки і зорово-рухової координації.

Фізичний розвиток:

- позитивні зміни у фізичному розвитку;
- поява корисних рухових якостей;
- розвиток дрібної мускулатури пальців рук.

Біологічний вік:

- ступінь окостеніння скелета лівої руки;
- зубний вік;
- зрілість кори головного мозку.

Психологічна готовність

1. *Інтелектуальний компонент:* (увага, пам'ять, сприймання, мислення, мова) розвиток інтелектуальної готовності до навчання в школі припускає:

- диференційоване сприйняття;
- аналітичне мислення (здатність пізнання основних ознак та зв'язків між явищами, здатність відтворити зразок);
- раціональний підхід до дійсності (ослаблення ролі фантазії);
- логічне запам'ятовування;
- інтерес до знань, процесу їх отримання за рахунок додаткових зусиль.

2. *Емоційно-вольовий компонент:* готовність до довільної регуляції своєї пізнавальної діяльності, сформованість механізмів вольової регуляції дій і поведінки в цілому, розвиток емоційної стійкості. Наступні параметри:

- уміння дітей свідомо підпорядковувати свої дії правилу, узагальнено визначаючому спосіб дії;
- уміння орієнтуватися на задану систему вимог;
- уміння уважно слухати і точно виконувати завдання, пропоновані в усній формі;
- уміння самостійно виконувати необхідне завдання за зразком.

Фактично, це параметри розвитку довільності, що є частиною психологічної готовності до школи, на які спирається навчання в 1 класі.

Важливе значення для емоційно-вольової готовності має навчання дитини, урахування не тільки «кількості» допомоги, що надається дитині при рішенні розумової задачі, але і її «якості», оскільки утруднення в навчанні можуть бути пов'язані не тільки з недоліками розумового розвитку, але і з емоційно-вольовими особливостями учня.

3. *Мотиваційний компонент* відображає бажання чи небажання дитини навчатися. Наявність у дитини внутрішньої позиції школяра виявляється у тому, що вона «рішуче відмовляється від дошкільно-ігрового, індивідуально-безпосереднього способу існування» і виявляє яскраво позитивне ставлення до нового – шкільного змісту занять, до нових шкільних форм цих занять і до нового – шкільного типу взаємин з дорослим як з учителем. Саме таку позитивну спрямованість на школу як на власне навчальний заклад Т.А. Нежнова розглядає як найважливішу передумову благополучного входження дитини в шкільно-учбову діяльність, тобто прийняття нею відповідних вимог і повноцінного включення в учбовий процес.

4. *Особистісний компонент* – певне відношення до себе; продуктивна навчальна діяльність припускає адекватне ставлення дитини до своїх здібностей, результатів роботи, поведінці, тобто певний рівень розвитку самосвідомості. До кінця дошкільного віку дитина вже є у певному значенні особистістю. Вона добре усвідомлює свою статеву приналежність, знаходить собі місце у просторі та часі; орієнтується в сімейно-родинних стосунках і уміє будувати відносини з дорослими і однолітками: має навички самовладання, уміє підпорядкувати себе обставинам, бути непохитною в своїх бажаннях; вже розвинута рефлексія. Найважливішим досягненням в розвитку особистості дитини виступає переважання почуття «Я повинен» над мотивом «Я хочу».

Соціальна готовність

- відношення до іншої людини як вищої цінності, – прояв доброти, уваги, турботи, допомоги, милосердя;
- пізнання іншої людини (дорослого, однолітка), здатність зрозуміти її особливості, інтереси, потреби, побачити труднощі, які перед нею виникли, помітити зміни настрою, емоційного стану – вибір адекватних ситуацій, способів спілкування, етнічних ціннісних зразків поведінки.

Таким чином, вказані компоненти готовності до навчання в школі являють собою необхідний та достатній рівень психічного розвитку дитини до нормального навчання в школі по програмі будь-якої складності, але грамотної та адекватної віку першокласника. Якщо дитина бажає вчитися, старанно виконує всі вимоги вчителя, вміє працювати за зразком та за правилом, має добрий рівень навчання, то в школі у цього першокласника не повинно виникнути особливих проблем.

2. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Готовність дитини до школи – це комплексний психологічний стан, що включає в себе різні аспекти готовності до навчання та соціальної адаптації. Діагностика готовності дітей до школи є важливим етапом перед початком освітнього шляху, оскільки вона дозволяє визначити сильні та слабкі сторони розвитку дитини і підготувати її до шкільного середовища.

Психологічна готовність дитини до школи є ключовим аспектом успішного вступу у світ освіти. Підготовка до цього переходу включає в себе діагностику готовності дітей до школи, яка відіграє критичну роль у визначенні психологічної готовності малюка до нового етапу життя.

Комплекс методик являє собою докладне практичне керівництво до дії практичного психолога закладу дошкільної освіти та закладу загальної середньої освіти. Комплекс методик відповідає наступним вимогам:

– відповідність віковим психолого-фізіологічним особливостям 5-6-річної дитини (доступність, об'єм, наочність тощо);

- дослідженню підлягають основні психологічні новоутворення кризи семи років, необхідні для прийняття дитиною нового статусу – статусу молодшого школяра та успішного засвоєння навчальної програми. Проходження дитиною через кризу семи років – неодмінна умова вступу в молодший шкільний вік та формування учбової діяльності – ведучої у цьому віковому періоді. Валідність психодіагностичних методик;
- інформативність результатів дослідження, що передбачає діагностику вихователів, батьків та самої дитини;
- зручність та доступність обробки методик, можливість використання методик практичними психологами різного кваліфікаційного рівня;
- зручність у використанні (стимульний матеріал, бланки для відповідей тощо);
- можливість застосування комплексу методик за наявності великої кількості дітей;
- методики спрямовані на виявлення та попередження можливих труднощів у навчанні протягом першого року;
- до переліку включено методики, спрямовані на виявлення біологічної зрілості дитини, як важливого фактору готовності до систематичного навчання у школі.

Загальна структура та опис комплексу методик щодо визначення готовності дитини до школи.

За можливості, визначення психологічної готовності до школи слід проводити індивідуально. Зважаючи на особливості роботи практичних психологів у містах, де кількість дітей не дозволяє виділити достатньо часу для кожної дитини, деякі методики можна використовувати на уроках («Розфарбуй дерево», Тест Куглера). При проведенні методики «Малюнок людини» у групі, психолог втрачає можливість зібрати додаткову важливу інформацію.

Під час обстеження дітей важливо дотримуватися послідовності апробації методик, оскільки так можна отримати додаткові дані про працездатність дитини, а також врахувати необхідність адаптації дітей до обстеження і встановити період оптимальної працездатності для апробації «інтелектуальних» методик. Проте, психолог має зважати на особливості поведінки дитини на перших хвилинах спілкування та по ходу визначити

оптимальну послідовність проведення методик. Послідовність проведення методик може бути наступна:

1. Тест Куглера (3 хв.);
2. Загальна обізнаність (2-3 хв.);
3. «Розфарбуй дерево» (3 хв.);
4. Послідовність подій (10 хв.);
5. Малюнок фігури людини (8-10 хв.);
6. Четвертий зайвий (10-15 хв.);
7. Навчальна мотивація (автор М. Гінзбург), експериментальні матеріали і система оцінок (автори І.Ю. Пахомова і Р.В. Овчарова) (8-10 хв.);
8. Біологічна зрілість.

Крім того з метою отримання різнопланової інформації, пропонується провести анкетування щодо даної проблеми серед вихователів та батьків.

Матеріали, необхідні для обстеження:

- 1 аркуш із «заготовками» для тесту Куглера та методики «Розфарбуй дерево»;
- 1 нелінований аркуш для проведення методики «Малюнок людини»;
- 1 аркуш для оформлення індивідуальної картки;
- Комплект стимульного матеріалу для проведення методики «Четвертий зайвий»;
- Комплект стимульного матеріалу для проведення методики «Послідовність подій»;
- Простий олівець;
- Набір кольорових олівців.

Тест Куглера (для визначення шкільної зрілості). На аркуші паперу намальовано 7 фігур, які поступово ускладнюються. Дитині дається завдання змалювати їх як можна точніше. Папір має бути НЕЛІНОВАНИМ. Фігура 5 (хрест) має бути виконана 7-річною дитиною (норма). З нею справляються і «зрілі» до навчання діти 6-річного віку. Невиконання малюнка 5 (хрест) 8-річною дитиною у великій мірі свідчить про затримку розвитку. Якщо дитина перед вступом у школу (7 років) не змогла намальовати фігури 5, 6, 7, то вона до навчання у школі не готова. (Бажано її направити на консультацію до психоневролога). Фігури розміщені вертикально на одному боці аркушу.

Методика на визначення загальної обізнаності та запас побутових знань.

1. Як тебе звати? (Назва прізвища замість імені не є помилкою)
2. Скільки тобі років?
3. Як звуть твоїх батьків? (Називання зменшувальних імен не розглядається як помилка).
4. Як називається місто (село) в якому ти живеш?
5. Як називається вулиця, на якій ти проживаєш?
6. Який у тебе номер будинку, квартири?
7. Яких тварин ти знаєш? Які з них дикі, а які свійські? (Правильною є та відповідь, у якій названі не менше двох домашніх тварин).
8. У яку пору року з'являється і яку пору року опадає листя з дерев?
9. Як називається той час, коли ти просинаєшся, обідаєш та готуєшся до сну?
10. Назви предмети одягу та столові прибори, якими ти користуєшся (Правильна відповідь та, у якій перераховані не менше трьох різних столових приборів).

За правильну відповідь на кожне питання нараховується 1 бал. Максимальна кількість балів за даною методикою складає 10 балів. Для відповіді на кожне питання дитині відводиться по 30 сек. Відсутність відповіді протягом цього часу вважається за помилку та оцінюється в 0 балів.

Тест «Розфарбуй малюнок» (Є.Є. Кравцова). Визначає рівень розвитку довільності, як здатності діяти у відповідності до поставленого завдання. Довільність – важливий компонент психологічної готовності до шкільного навчання. Якщо у дитини ця якість не сформована, вона не в змозі правильно сприйняти навчальне завдання у його специфічному навчальному значенні.

Прийняття учбової задачі є одним з найважливіших умов успішності засвоєння загальних способів учбових дій та формування навчальної діяльності. Прийняття учбової задачі включає в себе два моменти: бажання виконати задачу поставлену педагогом тобто прийнятність задачі «для себе» (особистісний аспект прийняття задачі) тобто розуміння того, що треба робити і що повинно вийти в результаті виконання завдання (когнітивний аспект прийняття задачі).

При цьому важливі наступні варіанти:

- 1) дитина приймає і розуміє задачу, хоче виконувати завдання і розуміє, що треба робити;
- 2) дитина приймає, але не розуміє задачу (хоче виконати, але погано розуміє як треба діяти);
- 3) дитина не приймає і не розуміє задачу (хоч і розуміє, що від неї вимагають, але не хоче виконати, або хоче виконати по-своєму).

Для того, щоб визначити причину недостатнього розвитку уміння сприймати задачу, треба звернути увагу на розвиток мотивів навчальної діяльності (прийняття задачі) і мисленнєвих здібностей: рівень узагальнення (розуміння задачі).

Показники готовності до навчання в школі:

1. Прийняття і розуміння дитиною поставлених задач, переважна орієнтація на якість виконання.
2. Неприйняття чи нерозуміння задач, переважна орієнтація на швидкість виконання завдання без урахування якості, оцінюється як показник неготовності до навчання.

Інструкція: «Розфарбуй картинку так, як у мене. Уважно перевірте себе, чи правильно ви зафарбували, чи схожий ваш малюнок на мій». Експериментатор кілька секунд демонструє картинку, де попередньо дерево зафарбовано в червоний колір, небо – чорний, сонце – зелене, земля – синя.

Матеріали: Дві однакові заготовки контурного малюнка, один із яких попередньо зафарбований у нетрадиційні кольори (дерево – червоне, небо – чорне, сонце – зелене, земля – синя).

Інтерпретація результатів тесту «Розфарбуй малюнок» (Є.Є. Кравцова)

Якість виконання завдання	Характер прийняття задачі, бал
І група. Діти із завданням справляються повністю. Коли їх запитують, чи все вони правильно зробили, то діти не просто відповідають, а намагаються аргументувати свої слова: «Тут небо чорне, і у мене теж чорне, значить, правильно».	Приймає і розуміє задачу, 3

II група. Формально завдання виконуються неправильно. Діти використовують кольори невідповідні еталону, але коли дорослий починає цікавитися кожним предметом окремо, діти цієї групи помічають свої помилки: «Ой, тут треба було зафарбувати червоним олівцем, а я зеленим»	Приймає, але не розуміє задачу, 2
III група. Діти уважно розглядають малюнок, при виконанні завдання частково або повністю розфарбовують предмети на картинці, але не у відповідності з еталоном. При оцінці своїх результатів вони часто розмірковують про доцільність так а не інакше розфарбувати малюнок, говорять: «Дерево не червоне а зелене», «А так не буває» тощо.	Розуміє задачу, але не приймає її, 1
VI група. Діти виконують завдання неправильно, вони розфарбовують картинку в ті кольори, які їм подобаються. Коли їх просять порівняти результат із зразком, вони не помічають помилок. Навіть коли їх запитують про кожне зображення окремо («А дерево у тебе на малюнку таке як у мене?»), вони дають стверджувальну відповідь, інколи навіть не глянувши на малюнок.	Не приймає і не розуміє задачу, 0

Методика «Послідовність подій». Методика призначена для дослідження рівня розвитку логічного мислення, мовлення та здатності до узагальнень.

У якості експериментального матеріалу використовуються три сюжетні картинки, які пропонуються досліджуваному у неправильній послідовності. Дитина має зрозуміти сюжет, вибудувати правильну послідовність подій та скласти за картинками розповідь, що неможливо без достатнього розвитку логічного мислення та здатності до узагальнень. Усна розповідь показує рівень розвитку мовлення майбутнього першокласника: як він будує фрази, чи вільно володіє мовою, який його активний словниковий запас, тощо.

Інструкція: «Подивись, перед тобою лежать картинки, на яких намальована якась подія. Порядок картинок переплутаний і тобі потрібно здогадатись, як їх поміняти місцями, щоб стало зрозуміло, що намалював художник. Подумай, переклади картинки, як ти вважаєш за потрібне, а потім розкажи за ними нам розповідь про ту подію, яка тут зображена».

Завдання складається із двох частин:

- 1) викладання послідовності картинок;
- 2) усна розповідь за ними.

Бувають випадки, коли при неправильно викладеній послідовності малюнків дитина складає логічну версію розповіді. Таке виконання завдання розглядається як добре.

Якщо досліджуваний правильно розіклав послідовність, але не зміг скласти гарної розповіді, то бажано задати йому кілька питань, щоб уточнити причину труднощів. Так, дитина може інтуїтивно розуміти зміст намальованого на картинці, але їй не вистачає конкретних знань для пояснення того, що вона бачить. Буває, що майбутньому першокласнику не вистачає словникового запасу для пояснення. Складання розповіді за допомогою питань оцінюється як виконання завдання на середньому рівні. Якщо дитина правильно розіклала послідовність, але не змогла скласти розповіді навчів після додаткових питань, то таке виконання завдання розцінюється як незадовільне. (Особливо слід розглядати випадки, коли мовчання дитини обумовлюється особистісними причинами: страх спілкування з незнайомими людьми, боязнь допустити помилку, яскраво виражена невпевненість у своїх силах, тощо).

Вважається, що дитина не справилася із виконанням завдань, якщо:

- 1) не змогла викласти послідовність картинок та відмовилася від розповіді;
- 2) по викладеній нею самою послідовності картинок склала нелогічну розповідь;
- 3) викладена досліджуваним послідовність не відповідає розповіді (за виключенням тих випадків, коли дитина після додаткового питання дорослого міняє послідовність не відповідну розповіді);
- 4) кожна картинка розповідається окремо, сама по собі, не пов'язана з іншими – в результаті розповідь не вийшла;
- 5) на кожному малюнку просто перераховуються окремі предмети.

Якщо психолог стикається із феноменами, описаними у 4-ому і 5-ому пунктах, то необхідна детальна перевірка інтелектуальних здібностей дитини, оскільки неможливість пов'язати події воєдино (4), а тим паче, поєд-

нати окремі предмети на одній картинці у цілісну композицію (5) можуть свідчити про відсутність узагальнення, що у віці 6-7 років, по даних патопсихологів, спостерігається у випадку затримки психічного розвитку.

Погано розвинуте мовлення дитини обумовлюється різними причинами, однією із яких є слабкий розвиток фонематичного слуху. Нерозрізнення фонем призводить до того, що дитина неправильно вимовляє слова, а затим неправильно пише.

Методика «Малюнок фігури людини». Ця відома методика дасть змогу виявити рівень сформованості образного мислення, тобто створення образу за допомогою упорядкованості зорових вражень, виокремлення найбільш суттєвих особливостей предмета. Адже досягнення високого рівня сформованості образного мислення – найбільш значимий підсумок інтелектуального розвитку дошкільника. Роль образного мислення у пізнанні важко переоцінити. Багато типів інтелектуальних задач вирішуються образно. До таких задач відносяться у першу чергу ті, які потребують орієнтації у просторовій структурі предмета або у просторовому розміщенні кількох предметів. Крім того, образні уявлення, поряд з іншими мисленнєвими механізмами, можуть брати участь у вирішенні інших, причому найрізноманітніших задач. Вони сприяють розумінню умови задачі, співвіднесенню їх з реальністю, а затим – контролю за правильністю рішення.

Недостатній розвиток образних уявлень може призвести до формалізму у засвоєнні знань, відриву від дійсності, а часто – і до неправильного рішення.

Рівень виконання завдання свідчить про ступінь активності, «оперативності» та самостійності наочно-образного мислення, орієнтації у просторовій структурі предмета чи у просторовому розміщенні декількох предметів, рівень розвитку тонкої моторики, особистісні особливості.

Інструкція: «Намалюй тут, на чистому аркуші паперу якого-небудь чоловіка, дядю, так, як умієш». Можна підбадьорити дитину, якщо вона невпевнена. На питання, чи можна малювати «тьотю», «принцесу» і т. п. Необхідно наголосити, що всі малюють чоловіка. Діти часто задають багато додаткових питань – на них краще відповісти: «Малюй так, як умієш».

Матеріали: Простий олівець, нелінований аркуш паперу, формату А-4.

Інтерпретація результатів:

1 БАЛ – Фігура має голову, тулуб, кінцівки. Голова з тулубом з'єднана за допомогою ший, і вона не більша за тулуб. На голові волосся (або його закриває шапка чи капелюх) і вуха, на обличчі очі, ніс і рот. Руки закінчуються кистю з п'ятьма пальцями. Ноги внизу зігнуті. Одяг чоловічий. Фігура намальована з використанням так званого синтетичного способу.

2 БАЛИ – виконання всіх вимог на 5 балів, крім синтетичного способу зображення. Три недостатні частини (шия, волосся, один палець, але не частина обличчя) можуть бути виключені з вимог, якщо це компенсується синтетичним способом зображення.

3 БАЛИ – малюнок повинен мати голову, тулуб і кінцівки. Руки чи ноги намальовані подвійною лінією. Допускається недомальовування ший, вух, волосся, одягу, пальців і ступні.

4 БАЛИ – примітивний малюнок з тулубом. Кінцівки (досить однієї пари) виражені лише простими лініями.

5 БАЛІВ – бракує чіткого зображення тулуба чи обох кінцівок.

Методика «Четвертий зайвий». Основи логічного мислення, які формуються до часу вступу у школу, базуються на розвиткові наочно-образного мислення та є природним його продовженням. Систематизація образних уявлень та відображення у них суттєвих закономірностей та співвідношень усередині різних областей дійсності – перехідна сходинка до логічного мислення. Інше джерело дитячої логіки – формування наочно-схематичного мислення. В узагальнених, схематизованих образних уявленнях вичленовуються основні властивості об'єктів та встановлюються значимі взаємозв'язки між ними.

Недостатня розчленованість образних та понятійних характеристик об'єктів у мисленні дитини призводить до частих труднощів у засвоєнні навчального матеріалу. Наприклад, якщо дитина при слові «сантиметр» не може позбутися образного уявлення маминого сантиметра, яким користуються при пошитті одягу, то всі пояснення учителя дитина сприйматиме через призму такого уявлення, це заважатиме їй зрозуміти зміст уроку.

Перевірку сформованості основ словесно-логічного мислення, бажано будувати на основі поєднання чисто словесних завдань із завданнями, виконання яких передбачає дії з наочним матеріалом.

Досліджується рівень узагальнень, логічна обґрунтованість і чіткість формулювань, активність, можливість формування і використання узагальнених уявлень.

Матеріали: Для діагностування потрібно 10 карток, побудованих за принципом: 3 предмети об'єднані загальним поняттям, а 4-й стосується іншого поняття. Предмети та їх призначення повинні відповідати звичайному рівню обізнаності дітей шестирічного віку.

Техніка проведення. Дитині показують картку із зображенням 4-х предметів і просять назвати їх. Після чого ставиться питання: «Подивись уважно і скажи, який тут предмет зайвий і чому? Який не підходить? Чому? А які 3 з них мають щось спільне?».

Коли роботу з усіма 10 картками завершено, слід приступати до аналізу. Готуючи картки, доцільно передбачити 4-5 таких, де б за кольором контрастували не зайві предмети, а ті, що входять до складу поняття (наприклад, така картка: груша, слива, яблуко, морквина. Слива за кольором виділяється, але це не суттєва ознака). Такі завдання дають можливість визначити, наскільки діти оперують суттєвими ознаками, відходячи від несуттєвих і контрастних.

Аналіз результатів:

Висока готовність мислення, коли 7-10 карток пояснюються з використанням двох родових понять (зайва рибка, бо це риби, а решта – одяг), 3-4 картки включають тільки одне родове поняття (зайва лопата, бо решта – посуд).

Достатня готовність мислення 7-10 карток пояснюються через одне родове поняття (зайва лопата, бо це інвентар), або половина з двома родовими поняттями, а половина – з одним.

Низька готовність – коли в 7-10 картках тільки називається зайвий предмет без пояснень. Або виділяється предмет за неістотними ознаками (зразок картки: зайва – риба, бо вона жива; або зайвий бантик, бо він червоний).

Діти із затримкою психічного розвитку потребують ряду додаткових запитань для обґрунтування: «Чому цей предмет зайвий? Яким одним словом можна назвати 3 предмети? Який до цих трьох предметів не підходить? Чому ти так вважаєш?»

Навчальна мотивація (автор М. Гінзбург), експериментальні матеріали і система оцінок (автори І.Ю. Пахомова і Р.В. Овчарова).

Матеріали: 6 карток зі схематичним зображенням фігур, бланк фіксації поточного результату.

Інструкція: «Зараз я прочитаю тобі розповідь. Послухай. Хлопчики і дівчатка розмовляли про школу. Перший хлопчик сказав: «Я ходжу до школи, тому що мене примушує моя мама, а якби не мама, то я б у школу не ходив». На стіл перед дитиною викладається картка №1 (зовнішній мотив).

Другий хлопчик сказав: «Я ходжу до школи тому, що мені подобається вчитися, подобається робити уроки. Навіть якби школи не було, я б однаково вчився». Викладається картка №2 (навчальний мотив).

Третій хлопчик сказав: «Я ходжу до школи, тому що там весело і багато дітей, із якими можна гратися». Викладається картка № 3 (ігровий мотив).

Четвертий хлопчик сказав: «Я ходжу до школи, тому що хочу бути великим. Коли я у школі, я почуваюся дорослим, а до школи я був маленьким». Викладається картка № 4 (позиційний мотив).

П'ятий хлопчик сказав: «Я ходжу до школи, тому що потрібно вчитися. Без навчання ніякої справи не зробиш, а вивчишся – і можеш стати ким захочеш». Викладається картка № 5 (соціальний мотив).

Шостий хлопчик сказав: «Я ходжу до школи, тому що одержую там хороші бали». Викладається картка № 6 (мотив одержання балу).

А тепер подумай і дай відповіді:

- Як по-твоєму, хто з них має рацію? Чому?
- З ким із них ти хотів би разом гратися? Чому?
- З ким із них ти хотів би разом учитися? Чому?

Дитина послідовно здійснює три вибори, при цьому вказує на відповідну картинку і пояснює її. Якщо дитина дає не чіткі пояснення, їй ставиться контрольне запитання: «А що цей хлопчик сказав?»

Інтерпретація результатів:

Вибір дитини фіксується у протоколі проміжного результату № 1.

Зовнішній мотив – 0 балів; позиційний мотив – 3 бали; навчальний мотив – 5 балів, соціальний мотив – 4 бали; ігровий мотив – 1 бал; оцінка – 2 бали.

Контрольний вибір додає до загальної суми кількість балів відповідного вибору.

Домінуюча мотивація діагностується найбільшою кількістю балів. Дитина може керуватися й іншими мотивами. Про не сформованість мотивації навчання свідчить відсутність переваг, тобто різні підходи у всіх ситуаціях.

*Бланк для фіксації проміжних протоколів
(Навчальна мотивація (автор М. Гінзбург))*

Вибори	Мотиви					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
I Вибір						
II Вибір						
III Вибір						
Контрольний вибір						

Визначення передумов формування психологічної готовності до систематичного навчання у школі за допомогою сюжетно-рольової гри. Гра має вимірювально-випробувальну направленість за допомогою якої досягаються якісна і кількісна оцінка дошкільної зрілості.

Гра є самостійною, цілісною структурою. Тому вона має можливості надати цілісну картину дитячих можливостей (оскільки дитина з початку гри засвоює думку про те, що на неї чекає «подорож», де вона виявляє себе природно). Ведучі можуть імпровізувати в рамках сюжету гри.

Висновки про сформованість параметрів дошкільної зрілості робляться на підставі не однієї якоїсь процедури, а поведінки дитини під час всієї гри.

Дитина, яка бере участь в грі, має можливість виявити всі параметри дошкільної зрілості.

Параметри:

- а) фіксуються на карті спостережень за критеріями;
- б) визначаються після проведення гри за наслідками аналізу продуктів діяльності дитини.

Всі параметри заносяться до загальної карти спостережень. Кожна дитина після виконання завдання отримує «скельця». Вони символізують для дорослого те, що дитина пройшла випробування; для дитини – шматочок морозива.

Коли гра закінчилась, «скельця», підраховуються та складаються в «загальне морозиво», яке наклеюється на ватман.

Матеріали та обладнання:

Під час гри на підлозі лежить ковдра, тому що багато завдань діти виконують на підлозі.

У кожної дитини має бути ручка на шнурку, щоб вона не загубила її під час гри.

Кольорові «скельця», які дають дітям, можуть бути різної форми, це нічого не визначає. На кожне завдання – різний колір, щоб легше було визначити як дитина виконала завдання.

Приміщення бажано оформити відповідно до тематики гри.

Час проведення гри: 1-1,5 години;

Дійові особи: ведучий; спостерігачі (1-2 особи) – заповнюють карту спостережень.

Місце проведення: клас або актова зала, без меблів.

Матеріали: Карта, Зайчик (3), лист від доброго чарівника; машинка та ємкість з фарбою, куди змакнеться макет машини (5); картинки-плутанки (6), картинки на шнурку (9); шнурок (10); «латки» Равена (13); картинки (дублікат) (14); ручки на шнурках для дітей.

Індивідуальні матеріали (у дужках після обладнання вказано співвіднесення з пунктами гри): конверти (4); різнокольорові «скельця» (можна поставити пластикові склянки після кожної перешкоди з «скельцями» відповідного кольору); смужка ватману (5); індивідуальні доріжки (5); гусінь з реченнями-нісенітницями (6) смужки з намальованими кружечками (12); листок зі сходами і кольоровими квадратами (15); ватман з намальованими контурами морозива (16); солодощі (17).

Діагностика рівня розвитку дошкільника за допомогою ігрових ситуацій.

Діти перераховують солодощі. Визначається загальна обізнаність, вміння побудувати речення.

– Яке буває морозиво? Знання кольорів, визначення форми, розміру, тактильні відчуття матеріалу, емоційна оцінка, естетична оцінка. Тут важливий рівень володіння дитиною словесним запасом: використання однієї групи (прикметники, іменники) чи можуть характеризувати предмет різнопланово.

1. Іграшка допомагає знеособлювати деякі завдання. Карта – це кольоровий, яскравий малюнок, на якому відмічені всі етапи шляху (формат А-4). Вона знаходиться на шнурку на шиї ведучого, щоб привертати увагу дітей.

2. Вибір завдання виявляє рівень домагання дітей. Вибір дітей фіксується на конвертах. Для наочності цього вибору і своєрідної «матеріалізації» цього вибору.

3. Кожна дитина отримує від ведучого конверт з літерою. На конверті вказане ім'я дитини. У такі конверти діти складають «скельця», які символізують шматочки морозива.

4. Для початку гри необхідна широка смужка паперу, на якій намальована дорога. На початку дорога малюється трохи ширша, ніж відстань між колесами іграшкової машини, щоб дитина прикладала деякі зусилля, намагаючись не виїхати в «кювет». Цей іспит дорослим інформацію про розвиток великої моторики дитини. Перед цим випробуванням, для тренування, кожній дитині потрібно дати аркуш (формат А-4) з тренувальною доріжкою (додаток 8) для отримання інформації про розвиток мілкої моторики руки дитини. На початку «своєї» доріжки дитина пише першу літеру свого імені, або ім'я повністю. І вже після цього підходить до великої загальної дороги. По черзі кожна дитина бере в руки іграшкову машинку, опускає її колеса в гуашеву фарбу і «веде» її по намальованій дорозі, намагаючись не з'їхати за її краї.

Доїхавши до певної відмітки дорослого, (дорога заздалегідь поділяється на рівні відрізки) дитина передає машинку іншому. І так до тих пір, поки кожен не проїде свій шлях. В цей час спостерігач відмічає послідовність, в якій діти виконують завдання. результати аналізу того, як діти виконали завдання (за продуктами роботи, у даному випадку сліди від машинки) вноситься в загальну карту спостережень після проведення гри.

Після закінчення першого випробування діти отримують перші «скельця» морозива – блакитні трикутнички (критерії оцінки виконаної

роботи за допомогою кольору «скелець» описані нижче), які складають собі в конверти.

5. На підлозі лежить «гусінь», що являє собою паперову гармошку, де на кожній «сторінці» написана нісенітниця. Кількість нісенітниць має відповідати кількості дітей. Як тільки дитина відгадає нісенітницю, його листок відривається і його можна віддати дитині в конверт.

Далі діти переходять до нісенітниць-картинок. Кожна дитина отримує одну картинку, на якій вона повинна відшукати помилку.

Завдання *виявляють рівень мовного розвитку, слухової та зорової уваги і пам'яті*. Інформація про це фіксується спостерігачами по критеріях у карту спостережень.

Ведучий видає дітям «скельця» жовтого кольору – кружки і квадрати.

6. В цьому завданні – інформація про соціальні мотиви і моральний розвиток дитини, про її бажання і здібності до кооперації і співчуття.

Ведучий виправляє яскравим фломастером літери на індивідуальних конвертах. Насправді завдання більш складними не стають, вони навіть не диференційовані. Цей факт вибору можна використати, якщо в когось щось не буде виходити.

7. Завдання на координацію і руховий розвиток, на володіння своїм тілом. Виконання фіксується спостерігачем у карті спостережень.

На певній лінії розташовані кеглі і маленькі стільчики. Завдання дитини – стрибати між ними, не порушуючи перешкод. Після закінчення діти отримують фіолетові квадратики.

8. Це завдання пов'язано з завданням п. 14 і направлено на дослідження послідовності з 5 картинок, а потім, відстрочено, побудувати цю послідовність в Болоті (див. пункт 14).

Картинки на шнурках розкладаються в павутині і кожна дитина обирає собі шнурок.

Тут відслідковується також самооцінка дитини, її критичність: рожеві «скельця» отримує той, хто каже, що добре запам'ятав послідовність картинок (ведучий пояснює всі «казкові» наслідки нечесності).

9. За допомогою шнурка на підлозі робиться коло – Кругла Порожнячка. Завдання дітей – її перестрибнути і зробити «ліліпутки» (кроки – носок до п'яти). Тут діти за виконання завдання отримують сині «скельця». Спостерігачі фіксують виконання.

10. Завдання направлене на отримання інформації про наявність самоконтролю дитини. Діти заплющують очі (що в їх віці досить важко для багатьох) і ведучий поруч з дітьми, які «гарно» поводитись, кладе білі «скельця». Поведінка дітей фіксується спостерігачем.

11. Завдання направлене на визначення рівня розвитку уяви. Пагорб Оживлення являє собою – листочки паперу, які складені гармошкою і звалені в купу. На кожній смужці-гармошці зображені з двох сторін кола різних розмірів. Дітям потрібно їх домалювати, щоб вийшов якийсь малюнок. Дитина підписує свою роботу. Оцінюється кількість і якість малюнків. Якщо хтось із дітей не зміг виконати завдання, йому допомагають. Спостерігачі фіксують це. Після закінчення цього завдання діти отримують бордові «скельця».

12. Завдання направлено на виявлення рівня розвитку мислення. Галлявинки – це картинки з матриць Равена. Кожна дитина отримує по три картинки різного рівня складності; Ведучий і Зайчик ходять і перевіряють правильність виконання завдання. Діти отримують зелені «скельця».

13. Це завдання пов'язане з завданням (9) і виявляє рівень розвитку пам'яті. По «болоту» розкидані хаотично картинки, вони вже не нанизані на шнурок (це дублікати), а також декілька зайвих картинок, що їм потрібно скласти свою послідовність, і піти по ній, як по дорозі, далі. У ведучого задача складна, він ходить і за допомогою шпаргалки (де зафіксовані, які завдання отримала дитина) перевіряє правильність виконання. За це завдання діти отримують червоні «скельця».

14. Це завдання виявляє самооцінку дітей і їх початкові математичні навички.

Кожна дитина отримує аркуш. На ньому з однієї сторони наклеєні папірці тих кольорів, які були використані під час гри, а з іншої сторони намальовані сходи. Листок підписується. Діти дістають з конвертів «скельця», рахують їх кількість і ставлять свої результати на листок навпроти наклеєного кольору.

Після цього вони перегортають листок і ставлять себе на ту чи іншу сходинку. Так вони самі себе оцінюють, як вони виконали завдання гри. Словами це дітям не пояснюється, вони повинні все самі зрозуміти.

15. На підлозі лежить лист ватману, на якому намальований контур морозива. Площина в контурі залита клеєм. Діти, коли підраховують свої

«скельця», «оживляють» морозиво – приклеюючи кольорові «скельця» на ватман. У результаті виходить різнокольорове «оживлене» морозиво.

16. Дітей пригощають солодощами.

Критерії видачі кольорових «скелець».

За кожне завдання дитина отримує скельце певного кольору відповідно до діагностовано якості.

Блакитне (5).

Кожен отримує по одному «скельцю», тільки у крайньому випадку, якщо дитині не вдається виконати завдання, виходить за межі дороги або заважає іншим.

Жовте (6).

Це єдине завдання, де форма, «скельця» задається заздалегідь: діти отримують кружки за виконання слухових завдань і квадратики – за виконання зорових завдань.

1 «скельце» – виконав правильно, самостійно завдання;

0 – виконав завдання неправильно;

1 – за допомогу будь-якому (за кожен вид завдання).

Фіолетове (8).

1 – не збив кеглі, пройшов акуратно;

0 – збив перепону.

Рожеве (9).

1 – якщо дитина каже, що добре все запам'ятала;

0 – якщо каже, що не запам'ятала або не просить «скельця» (невпевнений в собі).

Синє (10).

2 – видається тільки одній дитині, яка стрибнула вище від усіх;

1 – решті дітей.

Біле (11).

1 – отримує той, хто тихо сидів, на заважав нікому, не відкривав очей;

0 – той, хто заважав, розмовляв.

Бордове (12).

Кожна дитина отримала стільки «скелець», скільки кружків вона оживила (максимальна кількість – 8).

Зелене (13).

1 – за кожну правильну картинку. Кожна дитина може отримати ще одне «скельце» – за швидкість виконання (максимальна кількість в однієї дитини – 4).

Червоне (14).

2 – отримує той, хто побудував правильну послідовність і знайшов свої картинки;

1 – хто знайшов картинки, але забув послідовність;

0 – хто все зробив неправильно.

Карта спостережень

Параметри та критерії оцінки	ПІБ дітей	
Емоції: + явно виражені емоції, мімічні прояви; ± дотримання емоцій, не явно виражаються емоції; – вираз обличчя не змінюється.		
Слухова увага (6)(завдання Узлісся Плутанини): ++ правильно знайдені помилки і «правильна» допомога іншим дітям; + правильно знайдені помилки в «нісенітницях»; ± знайдені не всі помилки; – помилки не знайдені.		
Зорова увага (6) (Узлісся Плутанини): ++ правильно знайдені помилки і «правильна» допомога іншим дітям; + правильно знайдені помилки в «нісенітницях»; ± знайдені не всі помилки; – помилки не знайдені.		
Рівень домагань (4,7): + вибрав складне завдання; ± вибрав середню ступень складності; – вибрав легке завдання.		

Координація (8,10) (завдання Нора-Змійка, Кругла Порожнина): + координація нормальна, спритний, рухи плавні, гарна постава; ± координація рухів нормальна, але дитина не спритна, рухи незграбні; – порушена координація рухів, рухи різкі, погана постава.		
Мілка моторика (15) (завдання Велика Стежина) + рука розвинута гарно, дитина впевнено держить ручку, лінії чіткі, плавні, не виходять за межі «доріжки»; ± рука розвинута недостатньо гарно, дитина держить ручку напружено, лінії не зовсім чіткі, але не виходять за межі «доріжки»; – рука розвинена погано, лінії нечіткі, переривчасті, виходять за межі «доріжки».		
Мовлення (6) (0 – 10 балів) (завдання Узлісся Плутанини) – відповіді на питання: + ± правильна вимова; + ± правильність розуміння звернень до дитини; + ± багатство словникового запасу; + ± правильність використання граматичних конструкцій; + ± складність речень.		
Довільність (11) (завдання Долина Мовчання) + дитина виконує всі завдання, розуміє умови гри; в Долині Мовчання сидить тихо, виконує інструкцію; ± дитина виконує завдання, але не з першого разу розуміє умови, відволікається; не зразу вступає в гру в Долині Мовчання; – завдання не виконує, в гру не вступає, не розуміє завдання, відволікається, заважає іншим; не може сидіти тихо, заважає іншим дітям.		
Комунікативні навички (7): + дитина нормально поводить себе в колективі, спілкується з усіма членами групи, якщо потрібно допомагає у виконанні завдань, змішує складність завдань, що виконуються; ± дитина веде себе відчужено, іншим дітям не допомагає; – дитина агресивна, провокує конфлікти, ізольований, не помагає іншим дітям.		

Уява (12) (0-16 балів) Пагорб Оживлення: Кількісна оцінка: загальна кількість заповнених кружечків (0-8); Якісна оцінка: кількість нових сюжетів в намальованих картинках (0-8).		
Самооцінка (15): + дитина ставить себе на верхню сходинку; ± дитина ставить себе на середню сходинку; – дитина ставить себе на нижню сходинку.		
Мислення (13) (завдання Лісова Лікарня): + правильно підібрано 3 «латки»; ± 2 латки; – 1 латка або жодної.		
Пам'ять (9, 14) (Павутинний Хрест): ++ правильно знайдена послідовність та підібрані картинки; + правильно знайдені картинки (4-5), але не знайдена послідовність; ± правильно знайдені картинки (2-3), але не знайдена послідовність; – не знайдена ні послідовність, ні картинки.		

Обробка даних.

Знаки переводимо в бали:

- + 3 бали;
- + 2 бали;
- ± 1 бал;
- 0 балів.

Максимальна кількість – 51 бал.

За результатами діти діляться на три групи:

Друга група – діти з високою дошкільною зрілістю, які отримали 75-100 % від можливої кількості – 38-51 балів;

Перша група – діти з середньою дошкільною зрілістю, які отримали 50-75% можливої кількості – 26-37 балів;

Нульова група – діти з низькою дошкільною зрілістю, які отримали 0-50% можливої кількості – 0-25 балів.

Діти другої групи мають найбільш сприятливий прогноз навчання та адаптації до шкільних умов.

Діти першої групи мають більш низький прогноз успішності, за результатами проведеного дослідження, 23,5% дітей цієї групи були успішними у навчанні.

Діти з нульової групи показують низьку адаптацію (дезадаптацію) і потребують психолого-педагогічної підтримки.

При якісному аналізі необхідно звернути увагу на такі параметри як сформованість прийомів ігрової діяльності, розвиток мовлення, розвиток уваги, розвиток мислення. Також необхідно звернути увагу на те, чи змінює дитина складність завдань. Ці параметри є найбільш прогностичними для визначення майбутньої успішності в школі.

Відстеження діагностичних якостей у розрізі протікання сюжетно-рольової гри наведено у таблиці.

Сюжетно-рольова гра

Діяльність ведучого	Діагностовані якості, роздатковий матеріал
Ведучий: – Добрий день, майбутні школярі! До вас прийшов добрий чарівник Ням-Ням. Він – друг всіх дітей і охороняє дитячі солодощі. Які солодощі ви знаєте? Цей чарівник кличе вас на допомогу: сталося нещастя з морозивом. Злий Чаклун Бузька зіпсував його, морозиво втратило смак, колір, запах – залишилась лише безбарвна картинка. Ви ж пам'ятаєте, яким буває морозиво? Хто з вас назве, яке морозиво? Ось таке чудове морозиво ми спробуємо відтворити, якщо виконаємо всі завдання. Чарівник сподівається на нас. Допоможемо? Ми з вами вирушаємо у подорож, повну перешкод, пригод,	Мовлення (1) Мова, образна пам'ять (2)

небезпек. Дорога приведе нас до зачарованого лісу чаклуна Бузяки. Щоб не збитися зі шляху наші друзі знайшли карту таємничого лісу. З її допомогою ми будемо визначати, де ми знаходимося і що нам треба робити. Ось ця карта. Разом з картою з нами буде мандрувати ось Зайчик, він буде нам допомагати.	Дістаємо карту
Зайчик: – Мене звуть ..., я знаю багато великих таємниць і буду мандрувати разом з вами по зачарованому лісу. Але спочатку вам треба вирішити, які випробування ви здатні подолати: важкі чи легкі. Ось тут лежать конверти, куди всі будете збирати скельця морозива. Зараз кожний з вас візьме конверт і напише на ньому літеру «В», якщо він вибирає важке завдання, «С» – якщо середньої важкості, «Л» – легке. А тепер вирушаємо в подорож! – Дивлячись на картинку, ми виходимо на Велику Стежку. Вона перед вами. Кожен з вас по черзі буде брати машинку і вмочати її у фарбу, прокладати нам шлях. Але робити це треба бути обережно і точно, не виходячи за краї доріжки.	З'являється іграшка (Заєць) (3) Рівень домагань (4) Конверти і ручки
Ведучий: – Зайчику, а невже не можна спочатку спробувати? Якщо ми помилимося, то заплутаємо собі дорогу. Ми спочатку спробуємо на маленьких аркушах.	Моторика (5), ватман Роздаються тренувальні аркуші формату А-4
Зайчик: – Добре. Всі ви впорались з цим завданням. Кожен отримує блакитне скельце морозива.	
– А ось ми потрапили на Узлісся Плутанини. Ось така «гусінь» тут живе. Ми повинні виправити нісенітниці, які на ній написані.	Мовлення, слухова і зорова увага (6) Ситуації, малюнки

– Але ж, бачите, не всі можуть впоратися з труднощами самотійно; комусь потрібно допомагати. Подивіться на свої конверти. Той, хто зараз вирішує, що буде допомагати своїм товаришам (лише тим, кому потрібна допомога) той виправляє літеру «В» на літеру «О» (особливо важке завдання); «С» на «В» (завдання більш важке); «Л» на «С» (не легкі, а складніші). Ось так буде правильно.	Моральний розвиток
– А тепер рухаємось далі. Карта показує, що нам потрібно подолати Нору-Змійку. Тут треба рухатись на двох ногах, стрибаючи. Пострибали!	Координація (8)
Ведучий: – Ми прибули в Павутинний Хрест. І щоб не заплутатися, потрібно взятися за шнурок, іти по картинках і запам'ятовувати те, що на них намальовано.	Шнурок з картинками (9)
Зайчик: – Обов'язково запам'ятайте в якому порядку розташовані картинки. Тому що вкінці нашого шляху ви не зможете вийти з цього зачарованого лісу. Ну як? Запам'ятали?	
– А тепер будьте чесними: хто гарно запам'ятав? (Роздаються скельця).	
– Отже ж лихо: ми перед Круглою Порожнечею, яка допоможе нам дібратися до Долини Мовчання. Коли ми опинимося в цій Долині, ми повинні будемо причаїтися та мовчати. А потрапити ми туди зможемо так: один великий стрибок через Порожнечу (позначається шнурком) і п'ять «ліліпутиків» (п'ять кроків – носок до п'яти, носок до п'яти, і так далі).	Координація (10), шнурок
Зайчик (пошепки): – А в Долині Мовчання ми повинні зачітисся, закрити очі і не підглядати. Місцеві Духи повинні до нас звикнути, щоб перепустити далі. Ви що-небудь чуєте? Що? Для тих, хто не шумів Духи залишили скельця.	Довільність, самоконтроль (11)

Ведучий: – Ура! Нас пропустили. Ми можемо вирушати далі! Зайчик: – Але ще є кольорові скельця, які треба отримати, без них морозиво не «оживе». До речі, ми зараз знаходимося на Горбі Оживлення. Нам потрібно оживити кола. До них ви можете домалювати що завгодно, але зробити це потрібно так, щоб вийшла якась фігура або предмет. Кожен новий малюнок буде не схожий на попередній.	Уява (12) Смужки з намальованими кружечками
Ведучий: – Скільки кружечків кожен оживив? Отримуйте кольорові скельця. Вирушаємо далі і потрапляємо до Лісної Лікарні. Ой, ще вчора тут не було пацієнтів. А сьогодні, дивіться, скільки різних галявинок, яким потрібно лікування. Дякую! Ви допомогли зачарованому лісу.	Мислення (13)
Ведучий: – Ой! Діти! Ми знову в пастці, в болоті. Якщо ми зараз щось не придумаємо, то зав'яжемо тут назавжди. Ніхто не знає, що треба робити? Будь ласка, пригадайте Павутий Хрест. Ви добре пам'ятаєте картинки? Викладіть кожен свій ланцюжок і по них ми виберемося звідси. Ось, здається, і вихід.	Пам'ять, контроль запам'ятовування картинок (14) Розкидані картинки, листки, ручки
Ведучий: – Зараз кожен порахує скільки в нього кольорових скелець різного кольору. Як ви вважаєте, діти, всі впоралися з проханням чарівника? Перегорніть аркуш. На намальованих східцях поставте себе на будь яку сходинку. А тепер оживимо морозиво. – Воно в нас виходить яскраве, різнобарвне, веселе, смачне. – Складаємо скельце до скельця. Як воно виглядає тепер?	Самоконтроль (15) Математичні навички (16)
Зайчик: – Добрий чарівник дякує вам і дарує солодощі (можливо, морозиво).	Мішечок з цукерками (17)

Визначення рівня біологічної зрілості. Процес адаптації до школи проходить у коротший термін і з меншим напруженням фізіологічних функцій у дітей, біологічний вік яких відповідає паспортному або випереджає його порівняно з дітьми, котрі за рівнем біологічного розвитку відстають від паспортного віку.

Надзвичайно важливе значення для адаптації до школи має фізичний розвиток дитини. Серед дітей з гармонійним фізичним розвитком перебіг процесу адаптації сприятливіший, ніж у дітей із дисгармонійним фізичним розвитком. Тому вчителів треба знати середні показники фізичного розвитку і враховувати їх при організації навчально-виховного процесу. У таблиці представлені середні показники фізичного розвитку дітей дошкільного віку.

*Показники фізичного розвитку дітей,
що свідчать про «шкільну зрілість»*

Вік дитини	Кількість постійних зубів	Зріст, см		Вага, кг	
		хлопчики	дівчатка	хлопчики	дівчатка
6 років	1-6	111-121	111-120	19,7-24,1	19,0-23,6
6,5 років	3-8	111,6-126	115,8-124,7	21,3-24,2	21,2-24,5

Для дітей групи ризику неготовності до школи за медичними критеріями потрібно скласти індивідуальні плани оздоровлення на 4-5 місяців. Для перевірки ефективності цих заходів дітей, яким вони були призначені, повторно обстежують у лютому-березні того ж року, коли вони вступають до школи.

Якщо не буде ефекту від рекомендованого комплексу заходів медико-профілактичного спрямування, дають відстрочку від школи на один рік. У ці ж терміни в дитячому закладі або поліклініці всім дітям проводять психофізіологічне дослідження.

Висновок про ступінь готовності дитини до школи дають за сукупністю всіх одержаних даних медико-педагогічної комісії при дитячій поліклініці.

«Шкільна зрілість» передбачає вивчення рівня розвитку таких функцій та систем: вищої нервової діяльності, другої сигнальної системи, моторики, фонетики.

Для проведення масових обстежень користуються такими показниками, що характеризують стан вищевказаних функцій та систем:

- 1) сумарний бал за виконання тесту Керна-Ірасека;
- 2) результати виконання тесту Озерецького (вирізання кола);
- 3) наявність дефекту звуковимови;
- 4) словесно-асоціативний експеримент (відсоток неадекватних реакцій на словесні подразники).

На практиці обмежуються найчастіше першими трьома тестами, бо вони досить повно характеризують функціональний стан вищої нервової діяльності дитини.

Виконання цих завдань дає загальне уявлення про рівень розумової зрілості дитини, показниками якої є диференційоване сприймання, довільна увага, аналітичне мислення, а також про ступінь зрілості моторики, сприймання предметів і проявів реального світу, мислення тощо.

Для встановлення чистоти мови дитині пропонують назвати послідовно голосно за малюнками (картинками) предмети, в назві яких зустрічаються звуки, що належать до таких груп:

- 1) сонорні: [Р] – тверде та м'яке, [Л] – тверде та м'яке;
- 2) свистячі: [С] – тверде та м'яке, [З] – тверде та м'яке;
- 3) шиплячі: [Ж, Ш, Ч, Щ].

Спадкові дефекти звуковимови в дітей, котрі обстежуються, не враховують. Правильне вимовляння всіх звуків (0 балів) указує на готовність цієї функції до виконання шкільних вимог та позначається знаком «+». Наявність дефектів у звуковикові 1, 2, 3 звуків або груп звуків свідчить про недостатню готовність до навчання у школі і позначається знаком «-».

3. ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ 6-РІЧНОЇ ДИТИНИ

Загальні вимоги до організації та проведення психодіагностичного обстеження 6-річної дитини:

- тривалість психологічного обстеження має становити 20-30 хвилин, оскільки діти такого віку зберігають оптимальний рівень розумової працездатності саме протягом цього часу. Можливе проведення діагностичної роботи у два етапи;
- при обстеженні дітям має виповнитися не менше 5 років 6 місяців – вік, раніше якого не доцільно проводити запропоновану програму обстеження, яка спрямована на визначення психологічної готовності до школи;
- організація роботи за визначеним напрямком може бути зосереджена як протягом квітня-травня так і починаючи з вересня, відслідковуючи дітей, які досягли віку 5 років 6 місяців;
- перевагу необхідно надавати індивідуальним формам діагностики, зважаючи на схильність дітей до наслідування. При проведенні індивідуальної психодіагностики психолог має можливість отримати більш детальну інформацію;
- при групових формах роботи важливо, щоб за партою сиділа одна дитина;
- доцільним є попередня поінформованість батьків про поняття «Психологічної готовності до школи», основну мету, зміст проведення психологічного дослідження по виявленню рівня психологічної готовності дітей до школи, а також форму обговорення результатів. Під час такої зустрічі з батьками необхідно обговорити організаційні моменти (наявність у дітей кольорових олівців, паперу тощо);
- обстеження може відбуватися в присутності батьків (виключення складають тільки деякі методики, наприклад, «Будиночок», «Визначення домінування пізнавального чи ігрового мотивів». Під час проведення цих методик батьки можуть відволікати дітей або несвідомою реплікою можуть вплинути на вибір дитини), що знімає у дітей і

батьків небажане напруження. З іншого боку, це може створювати певні труднощі – батьки часто намагаються підказати, коментувати або оцінювати відповіді дітей. Тут необхідні такт, витримка, аби втримати батьків на позиції спостерігачів. Доцільним є таке місцезнаходження батьків, щоб дитина їх не бачила (осторонь);

- після закінчення виконання всіх завдань, у разі необхідності, батькам надаються рекомендації щодо оптимального використання літнього періоду (до початку навчання у школі) з метою психологічної підготовки дитини до школи. Рекомендується для використання буклет «Я хочу, я можу, я буду добре вчитися. Домашній учитель для дбайливих батьків»;
- якщо обстеження під час прийому до школи проводиться з метою відбору найбільш розвинутих дітей у класи або школу з ускладненою програмою (йдеться про спеціалізовані навчальні заклади) навчання, процедура має проводитись у присутності невеличкої комісії з учителів (а якщо є можливість, логопеда), які розташовані осторонь від столу, де сидять психолог, дитина і його батьки. Після закінчення обстеження батьків повідомляють, що конкурсна комісія винесе своє рішення за результатами обстеження після того, як співбесіду пройдуть всі діти шкільного віку;
- під час співбесіди з дитиною необхідно встановити дружелюбний, безпосередній контакт. Завдання мають носити характер спільної гри. Атмосфера гри допомагає майбутнім учням розслабитися, зменшує стресову ситуацію. Особливо це важливо під час індивідуального обстеження дитини психологом. Якщо дитина сором'язлива, невпевнено почувається, необхідно продумати послідовність пропонованих завдань;
- під час проведення тестування найкраще, коли дитина сидить не прямо перед психологом, а дещо збоку (принцип уникнення позиції очі в очі);
- категорично забороняються будь-які коментарі або оцінювання з боку експериментаторів, звертання до батьків або колег, присутніх на обстеженні. Екзаменатор не повинен дозволяти батькам давати будь-які характеристики дитині. Слід також попередити батьків, щоб вони і вдома не робили жодних критичних зауважень дитині щодо її відповідей;
- результати психодіагностичного дослідження мають обов'язково доноситися до осіб, які використовуватимуть результати дослідження у вигляді:

- 1) психологічної просвіти серед батьків, вихователів «Психологічна готовність дитини до школи як необхідна умова для успішного навчання дитини»;
 - 2) «Методичних рекомендацій для вихователів ЗДО при підготовці дітей до школи»; в узагальненому вигляді як статистичні дані про кількість неготових дітей до школи на наради, семінари для працівників психологічної служби;
 - 3) матеріалів в узагальненому вигляді статистичних даних про кількість неготових дітей до шкільного навчання для засобів масової інформації з метою винесення на загальну актуальності проблематики;
- надаючи рекомендації певній цільовій групі, психолог, дотримуючись принципу «НЕ ЗАШКОДЬ», має бути впевненим, що ця інформація не буде використана проти дитини;
 - у разі наявності у закладі дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами (дитина стоїть на обліку у психоневрологічному диспансері, має порушення психофізичного розвитку та ін.) психолог може звернутися за консультацією до районного (за наявності) чи міського інклюзивно-ресурсного центру, чи в обласний ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти з метою: визначення навчального закладу, який відповідав би потребам дитини, можливе надання індивідуальної форми навчання, відстрочення прийому дитини до школи на один рік;
 - практичний психолог має дотримуватися Етичного кодексу психолога та мати на увазі, що обстеження дитини фахівцями інклюзивно-ресурсного центру можливе лише за згодою батьків та у їх присутності;
 - якщо дитина тривожна, боїться відповідати, з боку експериментатора необхідна емоційна підтримка, аж до того, що можна обійняти, приголубити дитину, виразити впевненість, що вона добре виконає всі справи і завдання;
 - під час виконання завдань треба підтримувати дитину, говорити, що вона все робить правильно і добре (незалежно від реального результату). Без такого зворотного зв'язку тривожна дитина може просто мовчати. Слід зауважити, що подібна практика рекомендується у спі-

лкуванні з усіма дітьми, оскільки для них дуже важливі позитивні зауваження на їхні відповіді.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Дайте загальну характеристику готовності дитини до навчання в школі.
2. Назвіть основні компоненти загальної (психологічної) готовності до школи.
3. Охарактеризуйте мотиваційну готовність до навчання у школі.
4. Охарактеризуйте емоційно-вольову готовність до навчання в школі.
5. Назвіть чинники розумової готовності дитини до навчання в школі.
6. Які методи використовуються для дослідження готовності дитини до навчання в школі?
7. Опишіть загальну структуру та комплекс методик, які використовуються для визначення готовності дитини до школи.

Тема 11

ДІАГНОСТИКА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ

1. Соціометричний метод в психодіагностиці.
2. Опитувальники в діагностиці міжособистісних стосунків.
3. Опитувальники в діагностиці батьківсько-дитячих та подружніх взаємовідносин.

Сфера міжособистісних стосунків охоплює практично весь діапазон існування людини. Можна стверджувати, що людина, навіть будучи самотньою, продовжує опиратися в своїх діях і думках на свої уявлення про оцінки, значимі для інших. Не випадково були створені і до цих пір мають теоретичну і практичну цінність психологічні теорії, в яких міжособистісні стосунки мають важливе значення для особистісних складових (В. Мясіщев, Н. Sullivan). Міжособистісні стосунки мають місце у різноманітних сферах людського буття, які істотно відрізняються один від одного і в яких діють різні психологічні чинники.

Структура міжособистісних стосунків:

- 1) спілкування і взаємодія в спільній діяльності (поведінковий компонент);
- 2) взаємооцінки членів групи, або соціальна перцепція (когнітивний компонент);
- 3) переживання членів групи, які носять вибіркового характер, тобто відносини, які складаються в групі (афективний компонент).

Види міжособистісних стосунків: особистісні, оціночні і «ділові».

Групи методів діагностики міжособистісних стосунків:

1. Об'єктивні – ті, які виявляють структуру взаємин на основі якогось об'єктивного критерію (наприклад, соціометрія).
2. Опитувальники – відкриті і закриті опитувальники для вивчення взаємин у колективі чи сім'ї.
3. Проективні техніки – малюнкові методики (методика ТАТ, малюнок сім'ї).
4. Діалогічні методи – діагностика у результаті проведення бесіди.

1. СОЦІОМЕТРИЧНИЙ МЕТОД В ПСИХОДІАГНОСТИЦІ

Соціометричний метод – це метод опитування, націлений на виявлення міжособистісних відносин шляхом фіксації взаємних почуттів симпатії і неприязні серед членів групи.

Наявність анкети – опитувальника, характер її заповнення, вимоги до контакту з досліджуваним – ці та деякі інші ознаки дають підставу вважати соціометричний метод, не дивлячись на наявність відмінних рис, одним із видів опитування. Його особливість та відмінність від інших традиційних методів опитування полягає у цілеспрямованій орієнтації дослідження особливостей міжособистісних відносин в малих групах.

Поява соціометричного методу або просто соціометрії пов'язана з іменем американського соціального психолога Дж. Морено в 1934 році. Термін «соціометрія», запропонований ним, походить від двох латинських слів: «socius» – друг, товариш і «metrum» – вимірювання, міра, тобто в буквальному сенсі «соціометрія» означає вимір ступеня дружніх відносин і є своєрідним способом кількісної оцінки міжособистісних відносин між індивідами в групі.

Повсякденний життєвий досвід свідчить про те, що в процесі сумісної діяльності індивідів завжди наявними є почуття симпатії і антипатії один до одного. Одні індивіди прагнуть (позитивний вибір) співпрацювати з певними людьми в якійсь конкретній ситуації, в процесі якогось досить визначеного виду діяльності, інші індивіди, навпаки, висловлюють небажання (негативний відбір) взаємодіяти з цими особами. Процес позитивних або негативних виборів є невід'ємною характеристикою повсякденної життєдіяльності групи. Соціометричний тест якраз і має своєю метою виміряти почуття симпатії або антипатії, що проявляються у міжособистісних відносинах. Отже, цей тест являє собою спеціальну техніку виміру досить конкретного виду міжособистісних відносин, які виражаються в різних оцінках і судженнях одних членів груп відносно інших в плані бажання або небажання взаємодіяти один з одним. Соціометричний тест дозволяє дати кількісну оцінку виборів індивідів стосовно один одного в процесі виконання певного виду діяльності. Він є достатньо ефективним методом описання і оцінки соціально-психологічного

стану міжособистісних відносин, психологічної структури групи і її загального психологічного клімату.

За допомогою соціометричного тесту можна одержати оптимальну інформацію про позиції індивідів в групі (наприклад, про ступінь популярності, про типи міжособистісних відносин, про наявність підгрупи, неформального лідера в групі, про групову згуртованість і т. д.) і на їх основі виявити позитивні, конфліктні, напружені або індиферентні ділянки, що має велике значення для корегування міжособистісних відносин в групі.

Інтерперсональні вибори можуть вивчатися на двох рівнях:

- поведінковому, коли дослідник безпосередньо спостерігає поведінку індивідів в якихось конкретних ситуаціях, реєструючи дані своїх спостережень, а потім аналізуючи їх;
- вербально-проективному, коли дослідник за допомогою опитування на основі спеціальної анкети – опитувальника виявляє бажані типи відносин між індивідами, ті, яким вони надають перевагу.

Соціометричний тест формулюється у вигляді запитань, відповіді на які і слугують підґрунтям для встановлення структури взаємовідносин (наприклад: «З ким із членів групи Ви бажали б відзначити свій день народження?» і т.д). Вибір того чи іншого способу конструювання тесту визначається як завданнями дослідження, так і характеристиками групи, що вивчається. Згідно Дж. Морено, тест має відповідати таким вимогам:

- межі групи, в якій проводиться тест, мають бути чітко визначеними;
- індивіди повинні робити необмежене число виборів;
- індивіди повинні бути опитані з метою виявлення їх вибору в термінах певного критерію;
- результати соціометричного тесту повинні бути згодом використані для того, щоб реконструювати групу;
- всі вибори членами групи повинні здійснюватися самостійно;
- питання повинні формулюватися таким чином, щоб вони були в рівній мірі зрозумілими всім членам групи.

Найчастіше соціометричний тест застосовується до вивчення малих груп (до 25 чоловік), де він дає найбільший ефект, хоча з його допомогою іноді вивчають і структури відносин та зв'язків у великих групах. Соціо-

метричне опитування можна проводити лише в колективах, які мають деякий досвід сумісної діяльності (три і більше місяців), на основі якої вже виникли певні сталі взаємовідносини між його членами. В іншому випадку дослідження зафіксує випадкову структуру.

Процедура соціометричного опитування складається з декількох етапів:

- визначення проблеми, вибору об'єкта дослідження, ознайомлення з величиною і різними соціально-демографічними характеристиками групи;
- входження дослідника в прямий контакт з членами колективу і вияву довіри до себе, встановлення змісту соціометричних тестів;
- власне опитування (інструктування респондентів, роздача соціометричних карток, заповнення їх респондентами, збір карток);
- обробки інформації і представлення її в аналітичному вигляді;
- формулювання висновків і рекомендацій.

Соціометричне опитування може проводитися як у формі роздавального анкетування на місці, так і у формі своєрідної анкети – інтерв'ю. В першому випадку дослідник просто роздає респондентам анкети, контролює їх заповнення, а потім збирає їх. У другому випадку дослідник зачитує опитувальник респондентам, кожний з яких на чистому листку паперу, нумеруючи черговість запитань, відразу ж відповідає на них.

Коли соціометричні картки заповнені і зібрані, починається етап їх математичної обробки. Найпростішими способами кількісної обробки є табличний, графічний і індексологічний.

Результати виборів розподіляються по матриці за допомогою умовних позначок. Таблиці результатів заповнюються окремо по різних критеріях виборів.

По вертикалі записуються пронумерованні прізвища всіх членів групи, що вивчається; по горизонталі – тільки їхній номер. На відповідних перетинах цифрами +1, +2, +3 позначають тих, кого вибрав кожен досліджуваний у першу, другу, третю чергу, цифрами -1, -2, -3 – тих, з ким досліджуваний не хотів би в подальшому взаємодіяти.

Після цього підраховується загальна алгебраїчна сума, яка і визначає статус досліджуваного в групі.

Аналіз соціоматриці за кожним критерієм дає досить наочну картину взаємин у групі. Можуть бути побудовані сумарні соціоматриці, що дають картину виборів за декількома критеріями, а також соціоматриці за даними міжгрупових виборів. Основна перевага соціоматриці – можливість представити вибори у числовому вигляді, що дозволяє проранжувати членів групи по числу отриманих і відданих виборів. На основі соціоматриці будується соціограма – карта соціометричних виборів (соціометрична карта).

Соціограма – спеціальна схема, що зображає картину міжособистісних стосунків в групі, виявлених за допомогою соціометрії. Соціограма дозволяє зробити порівняльний аналіз структури взаємин у групі в просторі на деякій площині за допомогою спеціальних знаків. Вона дає наочне уявлення про внутрішньогрупову диференціацію членів групи за їх статусом (популярністю). Соціограмна техніка є істотним доповненням до табличного підходу в аналізі соціометричного матеріалу, тому що вона дає можливість більш глибокого якісного опису і наочного представлення групових явищ. Аналіз соціограми полягає у визначенні центральних, найбільш впливових членів, взаємних пар і угруповань. Угруповання складаються з взаємозалежних осіб, що прагнуть вибрати один одного.

Потім дані соціометричного дослідження групи, представлені у вигляді соціоматриці і соціограми, доповнюються соціометричними індексами, що кількісно характеризують групу. Визначається індекс групової згуртованості, відношення індивіда до групи, відношення групи до індивіда – його соціальний статус.

Референтометрія – один із соціометричних методів, спрямований на виявлення референтності членів групи для кожного індивіда, який входить у цю групу. Референтометрична процедура складається з двох етапів. На першому її учасникам дають набір карточок із прізвищами всіх інших членів групи, на яких запропоновано (для всіх однаковий) набір певних рис (наприклад, сміливий, добрий, розумний тощо). Учасників просять оцінити кожну особу, що належить до групи, за певною шкалою. На іншому боці карточки вказано прізвище того, хто оцінював. На кожного учасника групи одержують $n-1$ картку з оцінками його якостей. На другому етапі для кожного учасника карточки розкладають вниз оцінками, тобто він може бачити лише прізвище того, хто оцінював.

Головна ідея експерименту полягає в тому, щоб виявити вибіркове ставлення кожного лише до кількох осіб, що входять до групи. Адже учасникам референтометричної процедури повідомляють, що їм дозволяють ознайомитися з оцінками не більше, ніж на 5-8 карточках. Причому сигнал про припинення досліджування може пролунати після будь-якого вибору. Як правило, кожен з учасників послідовно ознайомлюється з оцінками тільки тих осіб, які його найбільше цікавлять. В умовах емоційного напруження і дефіциту часу досліджувані розкривають (іноді навіть не свідомо) свою ранговану референтну групу. Отже, порівняно із соціометрією референтометрична методика виявляє глибші й змістовніші характеристики групової диференціації.

2. ОПИТУВАЛЬНИКИ В ДІАГНОСТИЦІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ

Для діагностики особливостей психічного відображення особистістю соціально-психологічних умов, у яких вона спілкується та взаємодіє, вирішуючи в ході спільної діяльності найрізноманітніші виробничі, освітні та виховні завдання, крім описаних вище методів соціо- та референтометрії, використовують опитувальники.

Можливості опитувальників у дослідженні міжособистісних відносин (М. Акімова, К. Гуревич) полягають у:

- вивченні психологічної атмосфери;
- визначенні згуртованості групи;
- визначенні соціально-психологічного клімату у виробничих бригадах;
- передбаченні, що люди скажуть (зроблять) у певній ситуації або, що скажуть про них інші;
- виявленні домінуючих типів ставлень людини до інших;
- відтворенні «внутрішньої» картини формування внутрішньокolleктивних зв'язків;
- аналізі джерел міжособистісних конфліктів;
- виявленні специфіки теперішнього та минулого емоційного досвіду членів групи;

- діагностиці деяких стійких характеристик як особистісних, так і групових стосунків;
- виявленні специфіки батьківсько-дитячих та сімейних відносин.

Розглянемо опитувальники міжособистісних стосунків.

Інтерперсональний діагноз Лірі (Leary Interpersonal Diagnosis).

Розроблений Т. Лірі у 1957 році. Адаптація та модифікація («Методика діагностики міжособистісних відносин», або ДМО) методики здійснена Л. Собчик (1972-1975 роках). Спрямований на діагностику міжособистісних відносин та тих властивостей особистості, які істотно впливають на продуктивність взаємодії з іншими людьми. Опитувальник складається із 128 лаконічних характеристик, з якими досліджуваній має співвіднести власне «Я». Первинні оцінки за 16 характеристиками формують 8 октантів так званої дискограми, які відображають певний варіант міжособистісних відносин: владний-лідуючий, незалежний-домінуючий, прямолінійний-агресивний, недовірливий-скептичний, покірний-сором'язливий, залежний-слухняний, співпрацюючий-конвенціональний, відповідальний-великодушний. Додатково обчислюється «фактор домінантності» (V) та «фактор доброзичливості» (G).

Фундаментальні орієнтації у міжособистісних стосунках (Fundamental Interpersonal Research Observation – FIRO). Запропонований В. Шутцем у 1958 році. Опитувальник дозволяє оцінити характерні для людини міжособистісні стосунки: домінування-підкорення, зацікавленість-байдужість, емоційна близькість-відсторонення. Опитувальник містить 54 пункти, які відображають ситуації соціальної взаємодії. Досліджуваній має виразити своє ставлення до тверджень на основі шестибальної оцінкової шкали. Діагностується тенденція перебувати серед інших людей (Ie), бажання бути цікавим для інших (Iw), тенденція контролювати відносини з іншими (Ce), тенденція підкорятись іншим під час спілкування (Cw), тенденція встановлювати близькі контакти з іншими (Ae), бажання індивіда, щоб інші люди встановлювали з ним глибокі емоційні стосунки (Aw).

Каліфорнійський психологічний опитувальник (California Psychological Inventory – CPI). Розроблений у 1956 році під керівництвом Дж. Гоуха. Призначений для оцінки особистісних характеристик осіб ста-

рше 13 років та прогнозування їх поведінки в специфічному контексті. У 1987 році опублікований переглянутий варіант методики (462 завдання та 5 нових шкал: незалежності, емпатії, залучення, нормоприйняття, здійснення). Містить 480 тверджень, які утворюють 18 шкал. Для зручності інтерпретації шкали об'єднанні у чотири групи:

- 1) оцінка врівноваженості, самовпевненості, адекватності в міжособистісному спілкуванні (шкали: домінування, здатності до підтримування статусу, товариськості, соціальної присутності, самоприйняття, почуття благополуччя);
- 2) вимірювання рівня соціалізації, зрілості, відповідальності та структурованості цінностей у міжособистісному спілкуванні (шкали: відповідальності, соціалізації, самоконтролю, толерантності, доброго враження, звичайності);
- 3) оцінка інтелекту (шкали: досягнення через підкорення, досягнення через незалежність, інтелектуальної продуктивності);
- 4) аналіз сфери інтересів (шкали: психологічного складу розуму, гнучкості, жіночності).

Шкали «почуття благополуччя», «доброго враження» та «звичайності» є контрольними.

Опитувальник «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування». Автор-розробник – В. Лабунська (2003 рік). Діагностує ступінь індивідуальної або групової чутливості до певних сторін спілкування. Містить 68 пунктів, які репрезентують 5 груп характеристик спілкування:

- 1) експресивно-мовленнєві особливості партнерів;
- 2) соціально-перцептивні особливості партнерів;
- 3) особливості ставлення-звернення партнерів один до одного;
- 4) вміння та навички організації взаємодії;
- 5) інтенсивність спілкування, кількість партнерів, присутність інших осіб, стать, вік, статус.

Опитувальник вивчення поведінки К. Томаса (Thomas Behavior Assessment Inventory). Запропонований К. Томасом у 1973 році. Адаптований Н. Гришиною у 1978 році. Виявляє типові способи реагування на конфліктні ситуації, способи вирішення конфліктів. Кожен із 5 варіантів поведі-

нки в конфлікті (суперництво, пристосування, компроміс, ухилення, співпраця) описується 12 судженнями, які по-різному поєднанні в 30 пар. З кожної пари досліджуваний має обрати те судження, яке є найтипівішим для характеристики його поведінки (метод вимушеного вибору).

Опитувальник Басса-Даркі (Buss-Durkey Inventory). Авторизробники – А. Басс та А. Даркі (1957 рік). Призначений для діагностики агресивних та ворожих реакцій особистості. Складається із 75 тверджень, кожне з яких належить до одного з восьми так званих індексів форм агресивних або ворожих реакцій (фізична агресія, побічна агресія, схильність до роздратування, негативізм, образа, підозра, невербальна агресія, почуття провини).

3. ОПИТУВАЛЬНИКИ В ДІАГНОСТИЦІ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ТА ПОДРУЖНІХ ВЗАЄМОВІДНОСИН

Сім'я є референтною групою, яка являє собою найважливіший простір організації особистісного досвіду, заснованого на подружньому союзі та споріднених зв'язках. Це середовище, в якому формується кожна особистість завдяки розвитку в процесі взаємодії з іншими членами родини, побудови стосунків та соціальних зв'язків з оточенням.

У кожної людини існує певне уявлення про власну родину та себе як про її члена. Сімейна взаємодія будується на основі тих уявлень, що формуються з досвіду минулих стосунків та впливають на актуальне сімейне функціонування. Протягом свого існування сім'я проходить через природні кризи розвитку: вступ до шлюбу, відокремлення від батьківської сім'ї, вагітність матері, народження дитини, вступ дитини до дитячого садка та шкільних установ, підлітковий період в житті дитини, закінчення нею школи та вибір власного шляху, відокремлення від батьків, вихід на пенсію та інше. Саме на цих етапах вирішення членами родини нових проблем старими засобами стає підчас неможливим і викликає необхідність ускладнювати адаптивні реакції. Для цього часто використовується діагностика сімейних відносин.

Під діагностикою сімейних взаємовідносин розуміється визначення типу сімейної дезорганізації, дисгармонічного виховання, встановлення

причинно-наслідкових зв'язків між психологічними порушеннями та відхиленнями в розвитку дитини.

Серед існуючих теоретичних концепцій З. Кісарчук вирізняє два полярних підходи до вивчення сім'ї: індивідуальний і системний. При індивідуальному підході сім'я розглядається як стрес-фактор, з яким має впоратися член сім'ї, який звернувся за консультацією до психолога. Завдання психолога полягає у виявленні індивідуальних особливостей членів сім'ї, що утруднюють сімейну адаптацію. Системний підхід переміщує центр діагностики з індивіда на групові процеси сім'ї як системи, а проблеми членів сім'ї в цьому разі вважаються такими, що відбивають дисфункції сімейної системи.

У межах індивідуального підходу використовують діагностичні засоби, спрямовані на дослідження таких сфер сімейного життя, як подружні стосунки, стосунки батьків і дітей, стилі виховання і їх вплив на становлення особистості дитини.

Для діагностики стосунків батьків і дітей використовуються такі методики.

Опитувальник батьківського ставлення до дітей. Розроблений А. Варгою та В. Століним для діагностики особливості почуттів та поведінкових стереотипів стосовно дитини, специфіку сприйняття та розуміння особистості дитини, її вчинків. Опитувальник містить 61 твердження, які утворюють 5 шкал та відповідно 5 типів батьківського ставлення: «прийняття-відторгнення», «кооперація», «симбіоз», «авторитарна гіперсоціалізація», «маленька невдаха».

Опитувальник для батьків «Аналіз сімейних взаємовідносин» (АСВ). Запропонований Е. Ейдемільером опитувальник дозволяє діагностувати тип сімейного виховання та характер його порушення. Методика містить 130 тверджень про виховання дітей, за відповідями на які робиться висновок про параметри сімейного виховання (рівень протекції, ступінь задоволення потреб, рівень вимог до дитини, ступінь стійкості виховання) та можливі відхилення по кожному з них.

Опитувальник *PARI* (Parental Attitude Research Instrument). Розроблений Е. Шефером та Р. Беллом (адаптація – Т. Нещерет) для вивчення ставлення батьків (насамперед матерів) до різних сторін сімейного життя (сі-

мейної ролі). Методика складається із 115 суджень, про кожне з яких досліджуваний має висловити свою думку. В опитувальнику виокремлюються такі шкали: ставлення до сімейної ролі, ставлення батьків до дитини, емоційна дистанція з дитиною, ступінь концентрації на дитині.

Діагностику батьківсько-дитячих відносин слід проводити у випадках, якщо помітне неадекватне ставлення батьків до дитини, є скарги на дитину; якщо виникають проблеми у дитини, що стосуються взаємин батьків з дитиною; спостерігаються проблеми поведінки дитини поза домом. Результати допоможуть скорегувати поведінку і розвиток дитини.

Особливе значення при вивченні подружніх відносин має питання вибору методів отримання інформації про конкретну подружню пару, тому що від точності і повноти інформації залежить постановка діагнозу, вибір напрямку корекційної роботи і її ефективність. Характер подружніх відносин багато в чому залежить від ступеня узгодженості сімейних цінностей чоловіка і дружини та рольових уявлень про те, хто і в якій мірі відповідає за реалізацію певної сімейної сфери. Адекватність рольової поведінки подружжя залежить від відповідності рольових очікувань (установка чоловіка і дружини на активне виконання партнером сімейних обов'язків), рольовим домаганням подружжя (особиста готовність кожного з партнерів виконувати сімейні ролі).

Одна з найбільш ефективних методик, спрямованих на діагностику подружніх відносин, розроблена А. Волковою. Це опитувальник – *«Рольові очікування і домагання в шлюбі»* (РОП). Методика «РОП» дозволяє визначити:

- уявлення подружжя про значимість у сімейному житті сексуальних відносин, особистісної спільності чоловіка і дружини, батьківських обов'язків, професійних інтересів кожного, моральної й емоційної підтримки, зовнішньої привабливості партнерів. Ці показники, відбиваючи основні функції родини, складають шкалу сімейних цінностей (ШСЦ).
- уявлення подружжя про бажаний розподіл ролей між чоловіком і дружиною при реалізації сімейних функцій, об'єднаний шкалою рольових чекань і домагань (ШРОП).

Процедура діагностування полягає в тому, що кожен з подружжя розподіляє свій набір з 36 карток з твердженнями опитувальника по чоти-

р्यों групам з класифікаторами: «повністю згоден», «Загалом це вірно», «це не зовсім так», «це невірно».

Аналіз результатів дозволяє встановити ступінь і причини конфліктності в сім'ї.

Опитувальник «Задоволеність шлюбом» (В. Столін, Т. Романова, Г. Бутенко) призначений для експрес-діагностики ступеня задоволеності шлюбом, а також ступеня узгодженості-неузгодженості задоволеності конкретної подружньої пари. Даний опитувальник може застосовуватись індивідуально в консультативній практиці та масово для з'ясування задоволеності шлюбом членів тієї чи іншої соціальної групи.

Опитувальник є одновимірною шкалою, що складається з 24 тверджень, які належать до різних сфер: сприйняття себе і партнера, думки, оцінки, установки тощо. Кожному твердженню з опитувальника відповідають три варіанти відповіді, кожна з яких оцінюється певною кількістю балів. Після цього підраховується сумарний бал. Високі бали свідчать про високу задоволеність шлюбом, при цьому за розподілом балів розрізняють такі сім'ї: абсолютно неблагополучні, неблагополучні, скоріше неблагополучні, перехідні, скоріше благополучні, благополучні, абсолютно благополучні.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Охарактеризуйте соціометричні методи в психодіагностиці
2. Які опитувальники використовуються при діагностиці міжособистісних стосунків?
3. Охарактеризуйте опитувальники, які використовуються в діагностиці батьківсько-дитячих взаємовідносин.
4. Охарактеризуйте опитувальники, які використовуються в діагностиці подружніх взаємовідносин.

КОРОТКИЙ ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

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 апіорним 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.

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 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 критерійної, 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.

Варіанти тесту – набір неідентичних тестів, що створені за єдиною специфікацією і мають однакову структуру.

Вимірювальні шкали (лат. *skala* – *драбина, сходи*) – форма фіксації сукупності ознак досліджуваного об'єкта з упорядкуванням їх у певну числову систему.

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).

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.

Загальна психометрія (психометрика) – галузь психометрії, що розв'язує завдання з вимірювання психологічних характеристик стимулу, зокрема моделювання загально психологічних (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. *intelectus* – 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.

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.

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).

Особистісна риса (риса особистості) – гіпотетична базова диспозиція або характеристика особистості, яка може використовуватися для пояснення постійності та послідовності поведінки.

Особистісні опитувальники – опитувальники, спрямовані на вимірювання різноманітних особливостей особистості.

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.

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. *psyche* – 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).

Психодіагностичний (грец. *psyche* – 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.

Психометрія (психометрика) (грец. *psyche* – 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.

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. *selbstbewusst-sein*) – 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 – узагальнюючий показник місця і рівня центру розподілу, тобто значення ознаки, навколо якої концентруються всі інші варіювальні значення.

Ситуативні змінні – сукупність випадкових факторів, що впливають на результати тестування (місце і час проведення тестування, особливості поведінки досліджуваного тощо).

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 норма – середній діапазон значень на шкалі вимірюваної психологічної властивості людини.

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.

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 апаратурний (англ. test – випробування) – тест з використанням технічних пристроїв для вивчення уваги, сприймання, пам'яті тощо.

Тест стандартизований – тест, що має специфікацію і певні характеристики, стабільно підтверджені на представницькій вибірці досліджуваних.

Тест швидкості – тест, що складається із завдань приблизно однакової складності, оцінку за яким визначає кількість виконаних завдань у суворо обмежений час.

Тести інтелекту – сукупність методик, розроблених у межах об'єктивного діагностичного підходу, що призначені для діагностики загальних здібностей людини.

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.

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 відносно – 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 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** – 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.

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).

Шкалювання – 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 виставлянням 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.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булах І.Є., Мруга М.Р. Створюємо якісний тест: навчальний посібник. Київ: Майстер-клас, 2006. 160 с.
2. Галян І.М. Психодіагностика: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2011. 464 с.
3. Гольдштейн А., Хомик В. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / пер. з англ. В. Хомика. Київ: Либідь, 2015. 520 с.
4. Гузенко В.А., Тудорцева Ю.В. Психологічна діагностика: навчально-методичний посібник. Одеса: Вадим Вікторович Букаєв, 2016. 267 с.
5. Долинська Л.В., Мельничук О.Б., Ісаєвич С.І. Основи психодіагностики. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. 56 с.
6. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
7. Зубрицька-Макота І.В. Психодіагностика: навчально-методичний посібник. Львів: СПОЛОМ, 2015. 346 с.
8. Groth-Marnat G. Handbook of Psychological Assessment. 6 Edition. Wiley, 2016, 928 p.
9. Католик Г., Багрій В. Психодіагностика у презентаціях, таблицях, схемах: навчально-методичний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 301 с. URL: <http://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/4339>
10. Колесіна Т. Діагностика і корекція психічного розвитку дітей. *Початкова школа*, 2000. № 6. С. 40-43.
11. Комінко С.Б., Кучер Г.В. Кращі методи психодіагностики: навчальний посібник. Тернопіль: Карт-бланш, 2005. 406 с.
12. Коробко С.Л., Коробко О.І. Робота психолога з молодшими школярами: навчально-методичний посібник / за ред. С.Д. Максименка. Київ: Літера ЛТД, 2006. 416 с.
13. Корольчук М.С., Осьодло В.І. Психодіагностика. Київ: Ельга, Ніка-центр. 2004. 400 с.
14. Любіна Л.А., Борисюк А.С., Радчук В.М. Психодіагностика: навчальний посібник. Чернівці: Яворський Н.С., 2018. 276 с.
15. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики: навчальний посібник. 3-е вид. Київ: Слово, 2013. 464 с.
16. Мельничук О.Б. Психологічна діагностика: навчальний посібник для студентів подвійних спеціальностей із спеціальністю «Практична психологія». Київ: Каравела, 2013. 316 с.
17. Мещанова Г.О. Соціально-психологічне дослідження особистості: теоретико-методологічний аспект / за ред. А.В. Фурмана. Тернопіль: Економічна думка, 2015. 87 с.
18. Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. Основи практичної психології: підручник. 2-е вид., стереотип. Київ: Либідь, 2001. 536 с.

19. Пеньковська Н.М. Психодіагностика у сімейному консультуванні. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки*: зб. наукових праць. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. Вип. 19 (43). С. 70-80.
20. Петровська І.Р. Психодіагностика: методичні матеріали до навчального курсу. Львів: Малий видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2016. 76 с.
21. Психодіагностика особистості підлітка: навчальний посібник / за ред. О.Д. Кравченко, В.Ф. Моргуна. Київ: Видавничий дім «Слово», 2009. 136 с.
22. Психодіагностична компетентність соціального працівника: [монографія] / А. В. Фурман, А. В. Дубно. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 102 с.
23. Психодіагностика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за заг. ред. М.С. Корольчука. Київ, 2015. 400 с.
24. Психодіагностика. Психологічний практикум: навчальний посібник / О.П. Баклицька, І. О. Баклицький, Р. І. Сірко, В. І. Слободяник. Львів: Сполом, 2015. 464 с.
25. Скребець В.О. Основи психодіагностики: навчальний посібник. Київ: Слово, 2007. 192 с.
26. Терлецька Л.Г. Вікова психологія і психодіагностика: підручник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2016. 608 с.
27. Терлицька Л.Г. Основи психодіагностики: навчальний посібник. Київ: Главник, 2006. 144 с.
28. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. 3-є вид., скор. Тернопіль, 2016. 64 с.
29. Харченко С.В. Психодіагностичні методи визначення рівня розвитку соціального інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 1. С. 51-60.
30. Цимбалюк І.М. Психологічне консультування та корекція: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Персонал», 2017. 544 с.
31. Чала Ю.М., Шахрайчук А.М. Психодіагностика: навчальний посібник. Харків: НТУ «ХПІ», 2018. 246 с.
32. Чернуха Н.М., Саврасова-В'юн Т.О. Діагностика професійно-психологічної компетентності майбутніх педагогів: методичний збірник. Київ, 2015. 88 с.
33. Шамлян К., Кліманська М. Проективні методи дослідження особистості: підручник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2015. 456 с.

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

НАВЧАЛЬНЕ ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ

ПСИХОДІАГНОСТИКА

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Укладач

ГУДИМА Олександр Васильович,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ

Підписано 08.05.2025. Формат 60x84/16. Гарнітура «Cambria».
Об'єм даних 1,91 Мб. Обл.-вид. арк. 9,8. Зам. № 1174.

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Свідоцтво серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.

Виготовлено в Кам'янець-Подільському національному
університеті імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.