Уральский федеральный университет
Институт социальных и политических наук

О. С. ЧАЛИКОВА

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПСИХОЛОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Учебное пособие

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УРАЛЬСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ПЕРВОГО ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ Б. Н. ЕЛЬЦИНА

О. С. Чаликова

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПСИХОЛОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Учебное пособие

Рекомендовано методическим советом УрФУ для студентов,
обучающихся по программам бакалавриата, магистратуры
и специалитета по направлениям подготовки
37.03.01, 37.04.01 «Психология»,
37.05.01 «Клиническая психология»

Екатеринбург
Издательство Уральского университета
2017

ББК Ю949я73-1
Ч164

Р е ц е н з е н т ы:
кафедра психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессиорнально-педагогического университета (заведующий кафедрой доктор психологических наук, профессор Э. Ф. З е е р);
И. С. К р у т ь к о, доктор психологических наук, доцент (АНО ВО «Гуманитарный университет»)

Чаликова, О. С.

Ч164 Психодиагностическая работа психолога: теоретический и практический аспекты : учеб. пособие / О. С. Чаликова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2017. — 138 с.

ISBN 978-5-7996-2186-5

В учебном пособии рассматриваются основные вопросы психологической диагностики как научной дисциплины и практической деятельности психолога. Представлены психометрические модели измеряемых свойств, базовые психометрические характеристики основных групп методик и рекомендации относительно правил работы с ними, в том числе сформулированы принципы оценки диагностического инструментария с точки зрения профессиональных задач психолога.

Рекомендуется студентам для самостоятельной работы во время изучения дисциплин «Психодиагностика», «Практикум по психодиагностике» и «Психодиагностика в эмпирическом исследовании», а также для решения задач, связанных с поиском и подбором инструментария для исследовательской деятельности в формате курсовых, выпускных и дипломных работ.

ББК Ю949я73-1

ISBN 978-5-7996-2186-5 © Уральский федеральный университет, 2017

ПРЕДИСЛОВИЕ

Психологическая диагностика является особой областью психологического знания, которая представляет собой как теоретическое направление, разрабатывающее методы выявления и изучения индивидуально-психологических особенностей личности, так и сферу практической деятельности психолога. Роль психодиагностики как связующего звена между фундаментальными отраслями психологии и практическими запросами общества позволяет рассматривать изучение данной дисциплины в качестве необходимого условия подготовки профессионального психолога.

Данное учебное пособие базируется на более чем двадцатилетнем опыте автора в сферах как практической психодиагностики, так и преподавательской деятельности. Курс «Психодиагностика» является одним из наиболее трудных для усвоения дисциплин, поскольку требует актуализации междисциплинарных знаний, наличия сформированной общепсихологической базы, а также минимального практического опыта студентов. Кроме того, неопределенность статуса психодиагностики, которая исторически возникла в качестве отрасли практической психологии, но во второй половине XX в. вынуждена была развиваться как собственно научное направление, до сих пор не позволяет сформировать целостное и непротиворечивое представление о ее предмете и оптимальных способах его изучения.

Учебное пособие ориентировано на начальный уровень овладения психологической диагностикой как видом профессиональной деятельности психолога. Его содержание способствует формированию таких компетенций, как способность к постановке профессиональных задач в области научно-исследовательской и практической деятельности, способность к участию в проведении психологических исследований на основе применения общепрофессиональных

знаний и умений в различных областях психологии, в том числе в прикладной психодиагностике. Особое внимание уделяется способности к реализации базовых процедур анализа проблем человека, социализации индивида, профессиональной и образовательной деятельности, функционированию людей с ограниченными возможностями, в том числе при различных заболеваниях.

Учебное пособие включает в себя информацию, ориентированную на подготовку специалиста в режиме пользователя психодиагностических методик с учетом различных диагностических ситуаций, что не исключает изучения методологических основ психодиагностики, в частности, основ дифференциальной психометрики и приемов конструирования и адаптации диагностических батарей. Особое внимание уделяется изучению базовых принципов диагностики психологических качеств и свойств, характеристике основных групп диагностических методик, а также правилам корректного использования традиционного психодиагностического инструментария.

Пособие состоит из двух глав. В первой представлены общие вопросы психологической диагностики как научной дисциплины. Определенную новизну составляют предложенные автором психометрические модели измеряемых свойств, а также систематизация психометрических характеристик психологических тестов. Вторая глава посвящена собственно психодиагностической деятельности: рассмотрены базовые регламенты психодиагностической работы и актуальные задачи психодиагностической практики, в том числе в различных социальных сферах.

Учебное пособие позволит студентам сформировать целостное представление о психодиагностике как об одном из значимых видов деятельности психолога. Более полному освоению содержания способствуют вопросы для самопроверки и кейсы для самостоятельной работы, моделирующие типичные ситуации исследовательской и практической деятельности психолога.

Данное учебное пособие может быть использовано для подготовки к экзамену по дисциплине «Психодиагностика», зачету по дисциплине «Психодиагностика в эмпирическом исследовании», а также при планировании выпускных квалификационных работ студентов, обучающихся по направлению «Психология» и специальности «Клиническая психология».

Глава 1
ОСНОВЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

1.1. Структура психодиагностики как отрасли современного человекознания

В настоящее время процесс окончательного оформления психодиагностики в самостоятельную ветвь психологического знания в России нельзя признать завершенным. Несмотря на то, что соответствующие курсы преподаются практически во всех высших учебных заведениях, занимающихся профессиональной подготовкой и переподготовкой психологов, вопросы относительно предмета психологической диагностики, а также методов ее изучения остаются дискуссионными. Со времени публикации первого в СССР учебного пособия «Общая психодиагностика» А. Бодалева и В. Столина в 1987 г. появилось большое количество литературы, в том числе учебников и практикумов, в которых рассматриваются различные аспекты психологической диагностики. Авторам большинства из них зачастую не удается избежать дискуссий и полемики. Внимательный читатель может увидеть разночтения в содержании учебных пособий, обусловленные в том числе авторской позицией.

Исходным тезисом данного пособия является представление о структуре современной психологии как о совокупности трех метанаправлений, представляющих единую сферу знания. Теоретическая, или научная, психология в первую очередь занимается поиском и обоснованием фактов проявления психической жизни, выявлением закономерностей и построением объяснительных теорий (моделей). Практическая психология ориентирована на поиск способов воздействия на психику человека, в том числе с целью оказания психологической помощи. Прикладная (отраслевая) психология представляет собой синтез психологической науки

и практики, ориентированный на оптимизацию решения основных задач соответствующей отрасли народного хозяйства.

Место психодиагностики в данной структуре уникально, поскольку она представляет собой единственную дисциплину, присутствующую одновременно во всех трех областях. Существует теоретическая психодиагностика, исследующая закономерности разработки психодиагностического инструментария. Именно этот аспект психодиагностики будет основным в фокусе внимания данного учебного пособия. Однако современная научная психология не может быть изолирована от психологической практики. Психологическая диагностика изначально существовала в качестве практики диагностирования отдельных случаев или ситуаций и является обязательной частью работы психолога. Интеграция теории и практики реализуется посредством прикладной психодиагностики, представленной в виде специальных разработок диагностических тестовых батарей, адаптированных для задач конкретных отраслей (образование, МЧС, спорт и др.).

При таком взгляде мы можем наблюдать некоторую параллель между психодиагностикой в отношении психологии и математикой в отношении других наук. С одной стороны, и та, и другая являются самодостаточными науками со своим предметом, методами, проблематикой. Но как математика уже давно стала неотъемлемой частью других научных дисциплин, в том числе в сфере гуманитарного знания, так и психодиагностика присутствует практически в любом разделе психологии. Подобная аналогия проясняет степень фундаментальности и последующей применимости получаемых студентами знаний.

Отсутствие четкого статуса современной психодиагностики привело к некоторой размытости представлений о ее предмете, что находит отражение в многообразии существующих определений. Собственно термин «психодиагностика» введен Г. Роршахом в 1921 г. в качестве альтернативы распространенному в то время понятию «психологическое тестирование» и был определен как процесс обследования с помощью теста чернильных пятен (методика Роршаха). В настоящее время психодиагностика, наоборот, понимается либо как синоним психологического тестирования — психологического измерения с помощью тестов, либо как родовое понятие по отношению к психологическому тестированию.

Обобщая современные определения психологической диагностики, можно выделить три основополагающих, которые отражают разные аспекты этой области:

1. Психодиагностика представляет собой особый вид психологического экспериментирования (С. Л. Рубинштейн, К. М. Гуревич и др.).

2. Психодиагностика — это совокупность методик и приемов формирования психологического диагноза (оценки) (Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов и др.).

3. Психодиагностика — раздел психологии, изучающий закономерности вынесения достоверного психологического диагноза, практику применения психодиагностических инструментов (А. А. Бодалев, В. В. Столин).

Первое определение характеризует психологическую диагностику как науку и позволяет рассматривать ее в качестве микроэкспериментальной психологии. Действительно, психологическая диагностика, являясь частью классического эксперимента, представляет собой собственно использование инструментов измерения зависимых переменных. Сам же психологический измерительный инструмент может рассматриваться в качестве микроэксперимента, где в качестве независимой переменной выступает стандартный стимул методики, реакция испытуемых на который известна и статистически определена. Зависимая переменная представляет собой реакцию, действие или результат действия испытуемого в процессе диагностики.

Предметом психодиагностики в данном случае выступает достоверное измерение конкретного свойства личности при помощи выявления определенной реакции человека на стандартизованный стимул. Данное понимание позволяет рассматривать психологическую диагностику в качестве эпистемологической науки, предметом которой выступает не некоторый феномен объективного мира, но метод, его изучающий.

Второе определение психологической диагностики имеет отношение, скорее, к практической психологии. Психодиагностика как практика представляет собой психологическое обследование личности с целью постановки психологического диагноза и является основой деятельности любого практического психолога. Постановка психологического диагноза обеспечивает решение ряда

практических задач, связанных с учетом психологических различий между людьми. Подробнее основы практической психодиагностики будут рассмотрены в соответствующем разделе данного учебного пособия.

Третье рассматриваемое определение, на наш взгляд, максимально полно отражает современное состояние психодиагностики и подчеркивает роль научно обоснованных измерительных инструментов в практике диагностирования. В развернутом виде данное определение выглядит следующим образом.

Психодиагностика как наука (теоретическая дисциплина) рассматривает закономерности (теорию, принципы и инструменты) измерения индивидуально-психологических особенностей личности. Иными словами, она изучает закономерности вынесения валидных и надежных диагностических суждений, правила «диагностических умозаключений», с помощью которых осуществляется переход от признаков или индикаторов определенного психического состояния, структуры, процесса к констатации наличия и выраженности этих психологических «переменных» [см.: Общая психодиагностика, с. 13].

Большинство специалистов подчеркивают междисциплинарный характер психологической диагностики, которая в самом общем виде находится на стыке следующих дисциплин:

1. Психология соответствующей предметной области, в первую очередь, дифференциальная психология. Выделяемая для диагностики переменная должна иметь теоретический смысл в соответствующей области науки и практическую значимость для решения научной или прикладной задачи. Психологическая диагностика — это воплощение понятий соответствующих психологических дисциплин в конкретных методиках. Отсутствие или слабая разработанность теории изучаемого свойства приводит к эффекту так называемой фантомной диагностики — диагностированию того, чего нет.

2. Дифференциальная психометрика — наука, обосновывающая и разрабатывающая измерительные диагностические методы (процедуры и методики) и являющаяся разделом прикладной математики. Соблюдение технических процедур разработки методик способствует их объективности и достоверности, что позволяет качественно интерпретировать полученные с помощью этих методик эмпирические факты.

3. Практические сферы применения психологического знания, которые выдвигают диагностические задачи и обосновывают выделение комплексных интегральных переменных, выступающих в качестве объектов психологической диагностики.

Таким образом, состояние психологической диагностики как на уровне отрасли, так и на уровне отдельно взятых методик определяется разработанностью теории измеряемого явления, качеством технического оснащения инструментария, уровнем технологии (качества математико-статистических процедур и пр.), сформированностью практического запроса на диагностику конкретных качеств и свойств. Сравнительный анализ исторического развития психодиагностики свидетельствует об асинхронности развития данных аспектов в России и за рубежом.

В истории психодиагностики можно выделить ряд условных периодов: донаучный, период начала психодиагностики как отдельного направления психологии, психодиагностика в XX в. Уже в донаучный период существовало разделение теоретического и практического направления диагностики индивидуальных особенностей. Теоретическое направление развивалось в рамках философской антропологии параллельно с учением об индивидуальных отличиях. Примером, иллюстрирующим данное направление, выступают трактаты таких философов, как Теофраст («Характеры»), Гиппократ, Гален, Кант и др.

Практика испытаний индивидуальных способностей (изначально понятие «тест» обозначало «испытание») являлась неотъемлемой частью общественной жизни. Например, различные тесты использовались для набора в школу Пифагора (умение решать задачи, манера смеяться, реакция на неудачу). В Древнем Китае существовала система проверки способностей лиц, претендовавших на должности чиновников.

В конце XIX в. психология выделяется из философии в качестве экспериментальной науки. Возникает первая лаборатория экспериментальной психологии В. Вундта, создатели которой позиционировали себя как представители теоретической психологии, далекой от решения прикладных задач. Это же время соответствует начальному этапу развития психологической диагностики: в 1884 г. Ф. Гальтон открывает антропометрическую лабораторию, положившую начало практико-ориентированному направлению

психодиагностики. В рамках данной лаборатории создаются первые измерительные инструменты для решения практических задач.

К достижениям Ф. Гальтона и его учеников можно отнести следующее:

1. В рамках лаборатории были обозначены три основных направления психодиагностики XX в.: диагностика интеллекта и способностей (основное направление лаборатории: создан первый тест способностей, представляющий собой набор психофизиологических проб); диагностика характерологических особенностей (с помощью опросников, которые определялись Ф. Гальтоном как «статистика поведения человека в ежедневных делах»); Ф. Гальтону принадлежит идея проективной диагностики, а именно: идея использовать метод свободных ассоциаций для исследования личности, активно используемый в психоанализе.

2. Разработаны основы психометрики (психометрии) — науки о психологическом измерении; создан математико-статистический аппарат, используемый для конструирования тестов.

Основным пунктом критики Ф. Гальтона и его последователей явилось то, что разработанные ими тесты оказались невалидны, т. е. результаты тестирования не соответствовали реальным успехам испытуемых и наблюдениям экспертов. Однако методы математической статистики, представленные лабораторией, используются в конструировании тестов и по сей день.

Деятельность первой психодиагностической лаборатории дала мощный толчок активному развитию психологической диагностики в XX в., этапы которого представлены в табл. 1.

Таблица 1

История психодиагностики в XX в.

Этап	Содержание	Направления психодиагностики		
		Диагностика интеллекта	Диагностика личности (опросники)	Проективная диагностика
1-я четверть XX в.	Появление первых тестов. Быстрое распространение тестов. «Тестовый бум»	1905 г. — А. Бине. Первый тест интеллекта (набор задач). Шкала Бине — Симона. 1912 г. — В. Штерн ввел понятие IQ	1917 г. — Р. Вудвордс. Бланк личностных сведений	1921 г. — тест чернильных пятен Г. Роршаха
Кризис 20–30-х гг. XX в.	Критика тестирования. Тесты необоснованны, с их помощью осуществляется грубая оценка личности. Практика использования тестов опережает их теоретическое обоснование. Проблема подготовки кадров	Модификации теста А. Бине. 1926 г. — тест рисования человека Ф. Л. Гудинафа. А. Геззелл — диагностика младенцев	1227 г. — Э. К. Стронг — бланк профессиональных интересов	

Продолжение табл. 1

Этап	Содержание	Направления психодиагностики		
		Диагностика интеллекта	Диагностика личности (опросники)	Проективная диагностика
Конец 30-х — 60-е гг. XX в.	Окончательное расхождение российской и западной психологии. В России — отмена тестов и тестирования. Запад — выход из кризиса эволюционным путем: 1) сознание новых, более совершенных методик; 2) регламентация практического использования тестов, создание профессиональных психологических сообществ	1938 г. — тест Равена, 1938 г. — тест первичных умственных способностей Терстоуна. 1939 г. — тест Д. Векслера. 1958 г. — культурно-свободный тест интеллекта Р. Кеттелла	1940 г. — MMPI — Миннесотский многоаспектный личностный опросник: С. МакКинли, Д. Хаттауэй. 1947 г. — первый опросник нейротизма Г. Айзенка. 1950 г. — 16 PF Кеттелла; 50-е гг. XX в. — психосемантическая диагностика; Ч. Осгуд, Д. Келли	1935 г. Г. Мюррей — TAT (тематический апперцептивный тест). Начало проективного движения. Л. Фрэнк — принципы проективной психологии. 1945 г. — тест С. Розенцвейга; 1948 г. — М. Люшер. Рисуночные тесты
Кризис 60-х гг. XX в.	Коснулся, в первую очередь, проблемы диагностики интеллекта (IQ-дискуссия). «Тестократический режим» в Америке. Критика проективного подхода	Появление критериально-ориентированного тестирования. Компьютеризированные тесты	1962 г. Закончена работа над типологическим опросником Майерс — Бриггс	

Окончание табл. 1

Этап	Содержание	Направления психодиагностики		
		Диагностика интеллекта	Диагностика личности (опросники)	Проективная диагностика
60–70-е гг. XX в.	В западной диагностике оформляются проблемы психодиагностики и намечаются пути их решения. Спад интереса к тестам, период переосмысления. В СССР — 1969 г. — официальное разрешение на использование тестов в научных целях. Рост интереса к западным методикам	Проблемы западной диагностики: — валидность методик; — проблема селекции; — разработка теории измеряемых явлений; — возможность прогнозов; — проблема влияния среды и наследственности на результаты тестов. 1974 г. — 2-е издание «стандартов для тестирования в образовании и психологии»		
		Появление адаптивного тестирования		
80-е гг. XX в. — настоящее время	Появление новых версий старых тестов. Рост интереса к проективным методикам и опросникам. Россия — «заполнение диагностического вакуума». Дилетантский подход к инструментарию	1985 г. — Отечественный тест умственного развития — ШТУР	Концепция «Большой пятерки». Россия — 16 РФ (русскоязычных факторов)	1993 г. — Дж. Экснер — Система интерпретации показателей теста Роршаха

Функционируя в качестве психологической практики измерения психических качеств человека, в первую очередь его способностей, психодиагностика пережила ряд методологических кризисов, исход которых в России и за рубежом существенно различен.

Путь развития психологической диагностики на западе можно охарактеризовать как эволюционный: каждый кризис способствовал коррекции допущенных ошибок и выходу на новый качественный уровень. Была осознана необходимость научного обоснования измерительных методик и более тщательного подхода к теоретическому осмыслению диагностируемых свойств. Кроме того, была реализована строгая регламентация психодиагностической деятельности, формализация нормативно-правовой базы, связанной с использованием тестов, а также учтены этические проблемы диагностической работы. Большинство современных методик, широко используемых во всем мире, были впервые разработаны именно в Америке и Европе в период 1940–1960-х гг., после чего проходили регулярную адаптацию.

Психологическая диагностика в России развивалась неравномерно, следствием чего стало, с одной стороны, существенное отставание в сфере технологий разработки измерительного инструментария, а также регламентации психодиагностической работы. Например, массовое появление ставок практических психологов в образовании в 80–90-х гг. XX в. не обеспечивалось квалифицированными специалистами, способными качественно осуществлять психологическую диагностику. Вместе с тем российской психологией был наработан серьезный опыт в разработке экспериментальных методик, а также в теоретическом обосновании разнообразных феноменов психики человека, которые могут рассматриваться в качестве предмета психологической диагностики.

Как справедливо отмечают А. А. Бодалев и В. В. Столин, в истории науки нередко приходится обращаться к вопросам, которые в свое время не были решены или были решены ошибочно [см.: Общая психодиагностика]. В начале XXI в. представляется необходимым обобщить существующий исторический опыт, извлечь из него уроки. По мнению А. Г. Шмелева, состояние современной психологической диагностики в России во многом напоминает кризисную ситуацию 30-х гг., закончившуюся печально известным постановлением 1936 г. («О педологических извращениях

в системе наркомпросов»). Выйти из кризиса возможно лишь через четкое определение актуальных проблем и постановку задач развития современной психодиагностики. Одной из первых публикаций, посвященных кризисному состоянию отечественной психодиагностики, была дискуссия, опубликованная на страницах журнала «Психология. Журнал Высшей школы экономики» в 2004 г.

За более чем 10 лет после открытого обсуждения проблем психологической диагностики в России ситуация несколько выровнялась. Психологическая диагностика из диковинной западной технологии превратилась в один из рабочих инструментов психологов различных отраслей. Постепенно растет уровень «психодиагностической культуры» профессионального сообщества, появились специализированные лаборатории, обеспечивающие качество психодиагностического инструментария, в ряде отраслей осуществляются попытки регламентации диагностической работы.

К основным задачам психодиагностики в настоящее время можно отнести следующие:

1. Разработка методологических, теоретических и конкретно-методических принципов построения психодиагностического инструментария.

2. Разработка конкретных методик измерения различных качеств и свойств, в том числе с учетом существующего социального запроса.

3. Разработка и утверждение нормативов и требований к методикам, их разработчикам и пользователям.

4. Совершенствование методов дифференциальной психометрики.

5. Осуществление исследований в относительно новом направлении психологической науки — праксеологии — направлении, изучающем теоретическое обоснование практического использования психологических тестов.

Представление о психологической диагностике не может быть полным без представления классификации существующих психологических методик. Классификация конкретной методики по тому или иному основанию позволяет специалисту использовать ее корректно, т. е. с учетом специфики и существующих ограничений.

В современной психодиагностике существует несколько классификаций диагностических методик:

1. По степени формализации можно выделить высокоформализованные (тесты) и малоформализованные (например, беседа, наблюдение) методики. Выделение данных групп довольно условно: все существующие методики можно представить в виде континуума по степени формализации. Минимально формализованной в данном континууме будет выступать клиническая беседа, максимально — тесты интеллекта. В качестве параметров формализации могут выступать любые характеристики методик: от характеристики стимульного материала и инструкции до правил обработки и интерпретации результатов.

2. По подходам к интерпретации результатов можно также выделить две группы методик: номотетические и идеографические. Номотетический подход предполагает интерпретацию индивидуальных результатов исходя из представлений о средней выраженности диагностируемого признака в популяции. С этой точки зрения большинство современных тестов, для которых приняты статистические нормы, являются номотетическими. Индивидуальный показатель такого теста является результатом сравнения с полученными в ходе стандартизации средними нормами и в отрыве от них теряет свое значение.

При идеографическом подходе акцент делается на индивидуальном своеобразии человека, выявлении его уникальности. В данном случае результатом диагностики являются несколько индивидуальных показателей, которые соотносятся между собой. Цель идеографической диагностики — воссоздание целостной картины внутреннего мира человека или ситуации вне соотнесения таковых с какими-либо внешними образцами.

3. Технологический подход (С. Розенцвейг, Л. Ф. Бурлачук) является основой большинства современных классификаций и предполагает дифференцировать методики в зависимости от уровня диагностируемого поведения индивида. Как видно из табл. 2, каждая группа методик характеризуется рядом ограничений, которые необходимо учитывать в практической деятельности.

В объективных методиках фокус внимания экспериментатора находится в области результатов взаимодействия испытуемого со стимульным материалом методики. К данной группе относятся

когнитивные тесты, в том числе тесты интеллекта и тесты достижений. В качестве объективных результатов измерения выступают регистрируемые решения тех или иных задач. Когнитивные тесты практически не имеют ограничений в своем использовании. Основной проблемой в данном случае выступает подбор задач, соответствующих интеллектуальным возможностям особых групп испытуемых.

Таблица 2

Технологическая классификация психодиагностических методик

Группа методик	Уровень	Примеры методик	Ограничения
Объективные	Результативность взаимодействия со стимульным материалом	Когнитивные тесты	Практически нет
Субъективные	Самооценка	Опросные методы	Связаны со способностями испытуемых к рефлексии
Проективные	Реакция на неопределенный стимул	Проективные методики	Связаны с проекциями специалиста, осуществляющего диагностику

Субъективные методики представляют собой результаты самооценивания индивида, т. е. измерение в данном случае осуществляется на основе сведений, сообщаемых испытуемым о самом себе. Примером субъективных методик являются любые опросные методы, в том числе формализованные тесты-опросники, широко используемые в психологической практике. Показатели данных методик напрямую зависят от способностей испытуемых к личностной рефлексии, в том числе к адекватному соотнесению содержания вопросов опросника с собственным опытом при формулировке ответа. Результаты таких методик подвержены систематическому искажению по причине множества субъективных факторов, влияющих на выбор вариантов ответа. Вместе с тем существуют

категории испытуемых, диагностика которых с помощью субъективных методик нецелесообразна. Так, дети до подросткового возраста в силу слабых рефлексивных способностей выдают желаемое за действительное при оценке своего поведения. Существует также ряд клинических групп, характеризующихся слабой рефлексией.

В проективных методиках измерение осуществляется на основании анализа взаимодействия испытуемых с внешне нейтральным (проективным) стимулом. Реакции на неопределенный стимул содержат в себе проявление некоторых неосознаваемых особенностей личности респондента, которые подлежат интерпретации. Поскольку феномен проекции как защитного механизма и примитивного (раннего) способа анализа реальности, связанного с приписыванием непонятной и неопределенной ситуации собственных качеств и свойств, в той или иной степени присущ всем людям [см.: Бурлачук], основным ограничением при работе с данной группой методик становятся проекции самого специалиста, проводящего диагностику. Именно поэтому при внешне кажущейся простоте работы с такими методиками диагностика с использованием проективных техник требует максимального профессионализма психолога, в том числе знания им собственных проекций и ограничений.

Внутри каждой группы возможна своя, более детализированная классификация, представленная в гл. 2 данного учебного пособия.

4. Необходимо упомянуть о существовании ряда дополнительных классификаций, подробно представленных А. А. Бодалевым и В. В. Столиным [Общая психодиагностика]. Различают вербальные и невербальные методики, бланковые и аппаратурные, открытые и профессиональные, с наличием правильного ответа и без такового. На наш взгляд, важно обратить внимание на классификацию методик в соответствии с квалификацией пользователей: открытые и профессиональные психодиагностические методики. С профессиональными методиками имеют право работать только специалисты с соответствующим образованием и, желательно, получившие дополнительную квалификацию в сфере использования данного теста. Результаты диагностики с помощью таких методик должны быть адаптированы к восприятию клиентами и специалистами-смежниками. Тесты и методики, представленные в данном учебном пособии в гл. 2, являются профессиональными.

Открытые методики — это относительно простые инструменты, не требующие специальной профессиональной подготовки для проведения, обработки и интерпретации. Однако важно отметить, что их использование специалистом-смежником (педагогом, управленцем, тренером, наставником) возможно только после предварительной консультации с профессиональным психологом, поскольку даже в простых тестах существуют нюансы, которые могут повлиять на итоговый результат.

1.2. Психометрические основы психодиагностики

Дифференциальная психометрика по отношению к психодиагностике выступает как технолого-методическая дисциплина, обосновывающая требования, которым должны удовлетворять измерительные психодиагностические методы. Данная дисциплина имеет дело с индивидуальными различиями между людьми в качественном и количественном составе психических свойств. Благодаря выполнению психометрических требований, соблюдается объективный характер психологического измерения.

Традиционно ведущим инструментом психологического измерения считаются психологические тесты как максимально формализованные методы (методики) оценки психических качеств и свойств человека. Ключевым критерием качества теста является его психометрическая обоснованность, а именно соответствие таким техническим параметрам, как стандартизованность, надежность и валидность [см.: Шмелев, 2013, с. 24].

Тест рассматривается как «научно-практический метод психологического измерения, состоящий из конечной серии кратких заданий, направленный на диагностику индивидуальной выраженности свойств и состояний» [Дружинин, 2000, с. 309]. В отличие от других методик оценки личности (например, экспертных оценок), тесты предполагают наличие стандартизации в процедуре проведения и формализации обработки результатов, в том числе основанной на существующей связи реакций в тесте на определенные заданные шкалы («ключи» правильных ответов). Именно стандартизованность обеспечивает объективность осуществляемой с помощью теста оценки, а также обеспечивает прагматическое превосходство

тестов по отношению к другим методикам, поскольку тесты не требуют от исполнителя такой же высокой квалификации, которой владеет разработчик.

Тест — это «измерительная методика оценки, основанная на стандартизованном наборе заданий и формализованных правилах анализа ответов, дающая в результате объективированную, т. е. не зависящую от субъективных ограничений оценивающего и ситуационных обстоятельств, оценку испытуемого на определенной количественной шкале, указывающей на выраженность измеряемого свойства или вероятностное отнесение к определенной, заранее заданной диагностической категории» [Шмелев, 2013, с. 39]. При таком определении возможность компьютеризации процедуры оценки может считаться важнейшим операциональным критерием верификации методики как тестовой. Важно также подчеркнуть, что, несмотря на количественный характер, тестовые методики способствуют не только количественной, но и качественной оценке измеряемого свойства: выделяя определенные характеристики профиля по многоаспектному тесту, специалист может определить ряд качественных составляющих.

Говоря о психологическом измерении, важно отметить его специфику по отношению к другим видам измерения. Как подчеркивает К. М. Гуревич, измерить — значит определить какой-либо мерой величину измеряемого. Для этого необходимо соблюсти по крайней мере два условия:

1. Измерительный инструмент должен иметь на протяжении всего измерения одну и ту же меру, тождественную самой себе.

2. То, что измеряется, должно быть тождественно самому себе.

В психодиагностике подобные условия соблюсти крайне сложно, поскольку мера и тождественность психических качеств в классическом понимании невозможны. Например, эквивалент единицы таких характеристик, как «тревожность» или «интеллект», может отождествляться лишь с результатами выполнения соответствующих тестов. В данном случае мы имеем дело со своего рода «психометрическим кругом», поскольку можем определить величину измеряемого только через результаты аналогичного измерения.

Ряд авторов подчеркивают, что тест не может являться измерительным инструментом аналогично инструментам, например, в физике. Он выступает, скорее, инструментом сравнения

и определяет последовательность, порядок сравниваемых объектов [см.: Гуревич; Дружинин, 2000]. Вместе с тем психологическое измерение может быть отнесено к разделу «гуманитарной метрологии» — науке об измерениях гуманитарных объектов и их свойств, которую необходимо отличать от «физической метрологии», имеющей дело с другими классами характеристик объектов [см.: Шмелев, 2013, с. 41].

Даже с учетом допущений, характеризующих гуманитарную метрологию, тесты позволяют измерить некоторое свойство количественно. За основу процедуры тестирования принята модель К. Левина: поведение есть функция личности и ситуации. В ситуации диагностики исследователем решается задача — восстановить свойство личности по поведению в ситуации, а точнее, по реакциям испытуемых на пункты (стимулы) теста. Реакции испытуемых формализуются с помощью использования измерительных шкал: дихотомической (пункты теста предполагают ответы «да» или «нет») и порядковой (три и более варианта ответа). Результаты реакций на каждый стимул суммируются, и получается итоговый («сырой») балл по тесту — оценка, характеризующая уровень выраженности измеряемого свойства у испытуемого. Данную оценку считают оценкой «интенсивности» свойства, принимая гипотезу о том, что относительная частота обнаружения свойства прямо пропорциональна «интенсивности» этого свойства, т. е. степени выраженности диагностируемой черты.

При таком суммировании логично, что итоговый балл по тесту также формализуется в соответствии с ранговой шкалой, обеспечивающей сравнение индивидуальных данных с групповыми, что ограничивает использование статических процедур при дальнейшем оперировании данными. В связи с этим в современной психометрике принято допущение: для измерения психологических особенностей индивида в качестве итоговой используется интервальная шкала.

Стандартизация теста. Тестовые нормы

Под стандартизацией понимают процесс унификации, регламентации, приведения к единым нормативам процедуры психодиагностики и тестовых показателей.

1. Стандартизация процедуры измерения — унификация инструкций, бланков, стимульного материала, способов регистрации результатов, условий проведения обследования. Единственной переменной в диагностической ситуации должен быть испытуемый.

2. Стандартизация тестовых показателей — выбор критерия, или точки отсчета, относительно которой следует проводить сравнение результатов диагностических испытаний у разных испытуемых, что предполагает разработку тестовых норм.

Результатом стандартизации методик является разработка тестовых норм: процессуальных (регламенты проведения) и собственно психодиагностических (нормы для тестовых показателей). Важно отметить, что понятие «норма» в психологической диагностике несколько отличается от общепринятого определения нормы, в том числе в психологии. В психодиагностике тестовая норма привязана или к содержанию теста, или к результатам его выполнения, и всегда имеет числовой эквивалент. Соотнесение «нормальных» или «не нормальных» показателей по тестам с параметрами клинических норм некорректно без соответствующей экспертной оценки. Тестовые нормы — это границы на шкале тестовых баллов, которые разделяют интервалы, связанные с определенными диагностическими выводами [см.: Шмелев, 2013, с. 66]. Нормализация, или стандартизация, тестовых показателей необходима для определения индивида в ряду выраженности измеряемого признака (континуума свойства), в первую очередь, для определения его уровня.

Большинство параметров личности и интеллекта, которые измеряются с помощью психологических тестов, получили название «уровневых» именно в этой связи. Сам по себе балл по тесту не имеет никакого значения, но его стандартизация позволяет осуществить оценку свойства в соответствии с целями тестирования. Кроме того, наличие единого стандарта в оценке результатов тестирования позволяет соотносить показатели различных тестов у одного испытуемого между собой, а также обеспечивает возможность математической обработки данных.

С точки зрения пользователя схема стандартизации выглядит следующим образом. Обработанные в соответствии с ключом результаты при суммировании образуют итоговый балл, или «сырую» оценку выполнения теста. Далее «сырые» баллы, согласно существующих таблиц, переводятся в стандартные баллы, представляющие

собой «некоторую относительную меру» [Анастази, Урбина, с. 315]. В результате полученные стандартные оценки выражают один из двух основных аспектов: достигнутый уровень развития или относительное положение индивида в определенной группе.

В психологической диагностике выделяют две группы норм (рис. 1). Статистические нормы составляют основу нормативно-ориентированного тестирования, где в качестве точки отсчета рассматривается среднее значение выраженности свойства в популяции. Большинство современных тестов являются статистическими. Критериально-ориентированное тестирование (КОРТ) представляет собой подход, в котором в качестве точки отсчета выступает само содержание измеряемого свойства.

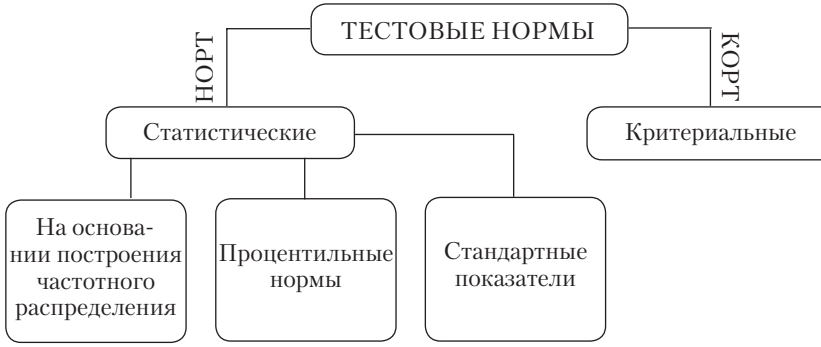


Рис. 1. Виды тестовых норм

1. Статистические нормы — это показатели по тесту, полученные с помощью методов математической статистики на достаточно большой выборке, получившей название выборки стандартизации. Состав выборки во многом определяет качество интерпретации результатов по тесту. Поскольку с течением времени в генеральной совокупности происходят изменения, статистические нормы подлежат обязательному пересмотру минимум один раз в 5 лет.

Обязательными требованиями к выборке стандартизации являются ее репрезентативность и достаточно большой объем. Минимальное количество респондентов для предварительного расчета статистических норм должно в два раза превышать число тестовых заданий [см.: Бурлачук]. Один из дополнительных параметров теста — репрезентативность — как раз отражает степень соответствия

реальных тестовых, полученных на выборке стандартизации норм идеальным тестовым нормам, которые могли быть получены, если бы была протестирована вся популяция, на которую рассчитан тест.

Репрезентативность зависит от сходства демографических характеристик данных выборок. Состав выборки, на которой был разработан тест, должен быть обязательно учтен при планировании работы с тестом.

В основе разработки статистических норм лежит гипотеза о нормальном распределении измеряемого признака (рис. 2). Данная гипотеза является доказанной для антропометрических характеристик, таких как рост, вес и пр. В литературе встречаются данные о том, что чем в большей степени измеряемое качество определяется биологическими свойствами личности, тем выше вероятность нормального распределения такого свойства. Соответственно распределение тестовых показателей также должно стремиться к нормальному.

Рис. 2. Соотношение основных стандартных шкал и процентильной шкалы, построенных на модели нормального распределения [Шмелев, 2013]

Индивидуальные показатели сравниваются со среднестатистическими показателями по тесту, полученными на выборке стандартизации. Таким образом, в качестве точки отсчета в статистических нормах выступает диапазон средних значений показателей по тесту.

При нормальном распределении все изучаемые величины находятся в пределах $x_{ср.} \pm 5\sigma$. Результаты в пределах $x_{ср.} \pm \sigma$ показывают границы наиболее характерной, представительной части распределения, т. е. являются границами нормы, в которые включается около 68 % популяции. Таким образом, статистическая норма — это некая средняя выраженность свойства, как у большинства людей. Остальные показатели — это ниже (выше) нормы или значительно ниже (выше) нормы (см. рис. 2). Важно отметить, что дифференцирующая способность теста, т. е. его чувствительность к индивидуальным различиям, увеличивается к краям распределения. Средние показатели при статистических нормах не интерпретируются, в то время как показатели, соответствующие крайним точкам распределения, являются максимально диагностичными.

Диапазоны значений, рассчитанные для нормального распределения «сырых» тестовых показателей, информируют пользователя только о примерном уровне выраженности измеряемого свойства испытуемого и не позволяют соотносить конкретные данные с показателями других тестов. Кроме того, они неудобны в плане математической обработки. Поэтому расчет диапазона средних значений можно считать начальным этапом стандартизации теста, который даже не получил специального названия. В нашей классификации мы обозначили этот вариант как расчет предварительных норм на основании построения частотного распределения.

Одним из вариантов перехода «сырых» баллов к стандартизованным шкалам является процентильная норма. Процентиль, или процентильная доля, — это доля испытуемых из выборки стандартизации, выраженная в процентах, которые получили равный или более низкий балл, чем балл данного испытуемого. Например, 80-й процентиль означает, что 80 % выборки стандартизации справились с методикой так же, как респондент, или хуже. Процентильная стандартизация часто используется в тех случаях, когда шкала «сырых» баллов является достаточно подробной, а выборка стандартизации невелика.

Процедура стандартизации при статистических нормах может считаться полной, если «сырые» баллы переведены в показатели универсальных стандартных шкал, т. е. осуществлен переход изначальных оценок к другому, более удобному масштабу, заданному шкалой. Стандартные шкалы являются максимально корректными

по отношению к существующим статистическим процедурам и выражают отличия индивидуального результата от среднего в единицах отклонения соответствующего распределения.

Преобразование сырых баллов в стандартные осуществляется в соответствии с двумя возможными планами, в зависимости от характеристик исходного распределения оценок по тесту. В случае, когда распределение «сырых» баллов нормальное, осуществляется линейное преобразование показателей. Если исходное распределение «сырых» баллов не соответствует нормальному, осуществляется предварительная искусственная нормализация показателей, что получило название нелинейного преобразования.

В психодиагностике принят небольшой набор стандартных шкал: шкала IQ, шкала стенов, станайнов, Т-шкала. Масштаб шкалы задается двумя параметрами: стандартным средним значением (M) и стандартным отклонением, задающим диапазон средних значений (табл. 3).

Таблица 3

Значения параметров стандартных психодиагностических шкал

Шкала	Среднее (M)	Стандартное отклонение (S)	Диапазон средних значений	Размер шкалы
IQ	100	15	85–115	200
Стенов	5,5	2	3,5–7,5	10
Станайнов	5	2	3–7	9
T	50	10	40–60	100

IQ-шкала представляет собой стандартную шкалу для классических тестов интеллекта (100 ± 15). Т-шкала чаще используется в медицинской психологии, а также при стандартизации тестов креативности (50 ± 10). Шкалы стенов и станайнов чаще используются при стандартизации профессиональных тестов-опросников. Термин «стен» происходит от английских слов *standardten* — «стандартная десятка», а термин «станайн» — от английского *standardnine* — «стандартная девятка». Поскольку большинство стандартных тестов, в отличие от медицинских, более короткие, необходимость

применения более дробных шкал отсутствует. Среднее значение шкалы стенов 5,5 ± 2, а станайнов — 5 ± 2.

По мнению А. А. Бодалева, В. В. Столина, выбор статистической модели распределения — законный произвол психометриста, пока сам тест выступает в качестве единственного эталона измеряемого свойства. Необходимо тщательно следить за соответствием сферы применения диагностических норм той выборке испытуемых, на которой они были получены [см.: Общая психодиагностика].

2. Второй тип норм — критериальные нормы — в качестве точки отсчета предполагает не результаты диагностики по тесту, но само содержание теста, в которое включен внешний по отношению к тесту, целевой критерий. Особое значение критериальный подход имеет в тех областях практики, где высокие результаты могут дать узкоспециализированные методики, например, в обучении.

В самом простом случае критериальные тестовые нормы вводятся как постулат: формулируются как «точки разделения» на шкале «сырых» баллов, а не на нормализованной шкале. Индивидуальный результат, находящийся в диапазоне значений до точки разделения, интерпретируется как не соответствующий критерию, а после достижения — как соответствующий. В данном случае понятие уровня выраженности свойства неприменимо.

В качестве примера внешнего критерия, или критериальной нормы, можно рассмотреть понятие социально-психологического норматива, введенное К. М. Гуревичем. Под социально-психологическим нормативом понимают объем требований общества к психическому развитию каждого из его членов. Так, социально-психологический норматив по отношению к умственному развитию школьников содержится в требованиях образовательных программ. Данный критерий лежит в основе ШТУР — школьного теста умственного развития [см.: Психодиагностика].

Надежность и валидность

Надежность и валидность являются ключевыми психометрическими характеристиками тестовых методик, знание которых позволяет определять степень пригодности теста для решения

практических задач. Именно данные параметры обеспечивают достоверность психологического измерения, в том числе позволяют психологу выяснить, в какой степени диагностический инструмент выявляет исследуемую психическую реальность.

Существуют несколько аспектов определения надежности методик:

1. Надежность — это воспроизводимость результатов исследования.

2. Надежность — точность результатов измерения.

3. Надежность — устойчивость результатов, полученных с помощью определенной методики, во времени и по отношению к побочным переменным.

Общий разброс (дисперсию) диагностических данных можно представить как результат действия двух источников: самого измеряемого свойства и нестабильности измерительной процедуры, обусловливающей наличие ошибки измерения. Коэффициент надежности показывает, в какой степени индивидуальные различия в тестовых показателях могут быть отнесены на счет действительных отличий в изучаемых свойствах, и позволяет судить о том, насколько внушают доверие результаты, полученные по тесту.

Любой тест измеряет определенное свойство индивида с приближенной точностью. Истинный балл испытуемого — это всегда некоторый диапазон результата с учетом действующих побочных переменных. Дисперсия показателей, характеризующих действие внешних «помех», получила название ошибки измерения. Чем больше ошибка, тем шире диапазон неопределенности, внутри которого оказывается статистически возможной локализация настоящего балла испытуемого.

На точность измерения влияют следующие факторы:

1) нестабильность измеряемого свойства;

2) несовершенство методики (нечеткость инструкции, формулировки заданий и т. п.);

3) меняющаяся ситуация обследования (время, освещенность, прочие условия);

4) поведение экспериментатора;

5) изменения функционального состояния испытуемого;

6) субъективность в способах оценки и интерпретации результатов.

Единообразие процедуры обследования, ее строгая регламентация — основное условие повышения надежности.

Основной математико-статистической процедурой, с помощью которой устанавливается надежность методик, является корреляционный анализ. Таким образом, коэффициент надежности представляет собой коэффициент корреляции, теоретическое значение которого может варьировать от 0 до 1. Как известно, задачей корреляционного анализа является установление статистически достоверной взаимосвязи между двумя массивами данных. В случае с определением надежности нам важна не столько взаимосвязь данных измерения, сколько их взаимное соответствие. Идеально надежный тест — тест не подверженный влиянию внешних переменных, т. е. надежный на 100 %, характеризуется коэффициентом надежности, равным 1.

В практике психологического измерения тест считается тем более надежным, чем в большей степени значение коэффициента надежности приближается к 1. Минимальное значение достаточного коэффициента надежности, встречаемое в литературе — 0,7 [см.: Шмелев, 2013, с. 307]. Данный показатель означает, что 70 % общей дисперсии полученных по тесту результатов имеют отношение к измеряемому свойству. В свою очередь, 30 % составляют долю артефактов, полученных за счет помех. Важно добавить, что данный уровень надежности соответствует минимально надежной группе методик — тестам-опросникам. Надежность когнитивных тестов варьирует в диапазоне 0,8–0,9.

Как отмечают исследователи, разновидностей надежности можно выделить столько же, сколько факторов, влияющих на результаты измерения. Однако практическое применение находят шесть видов надежности, каждому из которых соответствует определенный способ ее получения. Виды и способы определения надежности показаны на рис. 3. Каждый вид надежности учитывает соответствующий ему вариант побочных переменных.

Виды надежности, для расчета которых необходимы два измерения:

1. Ретестовая надежность (надежность — устойчивость) предполагает повторное предъявление теста тем же испытуемым через определенный промежуток времени, а затем установление корреляции между двумя рядами данных. Предполагается, что в перерыве

между тестированиями измеряемое свойство осталось неизменным, следовательно, полученные изменения индивидуальных результатов будут связаны с недостатком теста. При определении ретестовой надежности существует проблема временного интервала. В случае небольшого интервала на результаты диагностики будут влиять экспериментальные эффекты тестирования, обучения. При увеличении временного интервала растет вероятность изменения в измеряемом свойстве. Максимальный временной интервал между тестированиями составляет 6 месяцев.

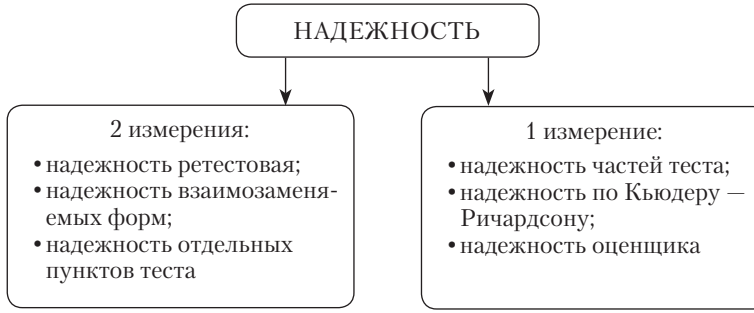


Рис. 3. Виды и способы определения надежности

2. Надежность взаимозаменяемых форм предусматривает создание параллельных форм методики и предъявление их одним и тем же испытуемым, после чего также рассчитывается коэффициент корреляции. Основной проблемой использования данного способа определения надежности является сложность создания абсолютно эквивалентных форм. Вместе с тем наличие взаимозаменяемых форм существенно экономит время расчета надежности, что ускоряет процедуру разработки теста.

3. Надежность отдельных пунктов теста рассчитывается в дополнение к ретестовой надежности. Определяется устойчивость ответов по отдельным пунктам теста, т. е. выявляются такие пункты теста, на которые испытуемые реагируют одинаково. Пункты теста, которые вызывают максимально противоречивые реакции респондентов, подлежат устранению на этапе конструирования методики.

Виды надежности, для расчета которых достаточно одного измерения:

4. Надежность частей теста (надежность-согласованность; надежность-гомогенность) определяется путем деления методики на две части (чаще, на четные и нечетные пункты), после чего рассчитывается корреляция между показателями по отдельным частям теста. Для расчета коэффициента надежности используется формула Спирмена — Брауна.

5. Надежность по Кьюдеру — Ричардсону (синхронная надежность, гомогенная надежность, внутренняя согласованность) основана на анализе согласованности ответов испытуемых по каждому пункту теста при однократном тестировании. Вычисляется для всех возможных разбиений теста на две части. В случае, если тестовые показатели для каждого пункта представлены балльной оценкой, используется формула Кронбаха (коэффициент α), если дихотомической — формула Кьюдера — Ричардсона

6. Надежность оценщика рассчитывается только для тех методик, для которых в качестве источника ошибок выступает личность диагноста (например, тесты креативности, проективные методики). Данный вид надежности рассчитывается посредством определения согласованности оценок по тесту, полученных несколькими экспертами, по формуле Кронбаха.

В практике конструирования психологических тестов, как правило, применяют все возможные способы расчета надежности методики, поскольку каждый вид надежности имеет отношение к разным источникам побочных переменных. При работе с индивидуальными данными рекомендовано обращаться к показателю SEM (стандартная ошибка измерения), которую называют индивидуализированным показателем надежности [Анастази, Урбина]. Данный показатель задает диапазон измерения индивидуального значения с учетом надежности теста.

Обратимся к проблеме валидности методик, которая является одной из наиболее сложных и комплексных в психодиагностике. «Валидность теста — понятие, указывающее нам, что тест измеряет и насколько хорошо он это делает» [Там же, с. 126]. Таким образом, валидность — это репрезантативность теста относительно измеряемой области поведения. Проще — соответствие методики предмету измерения, в том числе ее сфокусированность на заявленном свойстве и устойчивость результатов со стороны других психических свойств и компетенций.

Соотношение надежности и валидности получило название основного соотношения психометрики. Надежность необходимо рассматривать как необходимое, но недостаточное условие достижения валидности. Повышение надежности не означает автоматического повышения валидности. Вместе с тем для ненадежного теста определить валидность невозможно. В количественном выражении коэффициент надежности (КН) всегда выше, чем коэффициент валидности (КВ) — КН ≥ КВ.

В психодиагностической литературе встречаются различные подходы к классификации существующих видов валидности методик. Отсутствие единого основания для систематизации информации в этом вопросе создает некоторую терминологическую путаницу при изучении проблемы. Основные виды валидности отражены в рис. 4. Выделяют два способа получения валидности: *прагматическую* и *собственно психологическую валидизацию*.

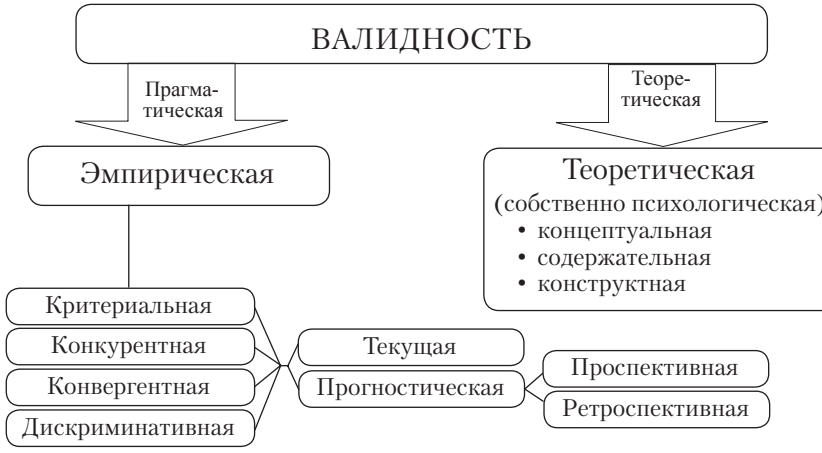


Рис. 4. Виды и способы определения валидности

I. Прагматическая валидизация, или эмпирическая валидность, относится не столько к методике, сколько к цели ее использования. Суть предмета измерения оказывается вне поля зрения. Главный акцент сделан на то, чтобы доказать, что «нечто», измеряемое методикой, имеет связь с определенными областями практики, что осуществляется через корреляционные

исследования в больших выборках. Существует несколько видов эмпирической валидности.

1. Критериальная валидность — соответствие результатов диагностики некоторому внешнему критерию, измеримому и наблюдаемому в социальной практике. Критерий в данном случае представляет собой показатель проявления изучаемого свойства в повседневной жизни и не связан с результатами диагностики с помощью других методик.

Требования к внешним критериям:

1) релевантность — смысловое соответствие диагностического инструмента независимому жизненно важному критерию;

2) свобода от помех; отбор испытуемых из одной среды для исключения влияния побочных переменных, «загрязняющих» критерий;

3) надежность — отражение постоянства и устойчивости исследуемого свойства.

Например, традиционным критерием валидизации тестов интеллекта является успеваемость как текущий или итоговый результат обучения, выраженный как средним баллом, так и рейтингом образовательного учреждения, в котором данный балл получен. Несмотря на то, что споры о релевантности формальных оценок по отношению к интеллектуальным способностям человека продолжаются, факт наличия связи между успешностью обучения и когнитивной сферой в больших выборках опровергнуть не удалось.

В зависимости от временных отношений между критерием и тестом выделяют следующие подвиды критериальной валидности:

1. Текущая валидность — данные по тесту и критерию относятся к одному временному интервалу.

2. Прогностическая валидность — данные по тесту и критерию относятся к различным временным интервалам. В случае, если критерий находится в прошлом, речь идет о ретроспективной валидизации, если в будущем — проспективной. Текущая валидность имеет отношение к оценивающим возможностям методик, прогностическая, соответственно, к прогностическим.

2. Конвергентная валидность — связь показателей по тесту с показателями по «родственным» методикам, т. е. методикам, измеряющим концептуально сходные качества. Например, при создании методики, измеряющей феномен «Жизнестойкость», ее

валидность может быть проверена через корреляцию показателей с результатами методик «нервно-психической устойчивости», «стрессоустойчивости» и ряда других.

Дискриминативная валидность — отсутствие связи с методиками, имеющими другое основание. Таким образом, корреляции с тестом, измеряющим концептуально независимое свойство, не обнаруживаются в соответствующих эмпирических исследованиях. Например, согласно модели Г. Айзенка такие личностные черты, как экстра-интроверсия и нейротизм не связаны между собой и представлены в конкретной индивидуальности в различных сочетаниях. В случае, если данные шкалы обнаруживают корреляции между собой, измеряющие их инструменты считаются невалидными.

3. Конкурентная валидность — взаимосвязь показателей по изучаемому тесту с показателями аналогичного теста, валидность которого уже установлена. В психологической диагностике существуют своего рода «эталоны» методик, корреляцию с которыми необходимо рассчитывать при разработке аналогичной методики. Например, для тестов интеллекта — это методика «Прогрессивные матрицы Равена». Целесообразность рассмотрения данного вида валидности в качестве отдельного вида продиктована тем, что методики, измеряющие один и тот же феномен, должны быть ориентированы на измерение разных его аспектов. В обратном случае мы можем утверждать о появлении эквивалентной формы существующего теста, о чем будет свидетельствовать чрезмерно высокий коэффициент корреляции, характеризующий надежность взаимозаменяемых форм.

Как видно из рис. 4, подвиды критериальной валидности — текущая, прогностическая, проспективная и ретроспективная — могут быть отнесены и к другим видам эмпирической валидности. Иными словами, если в качестве критерия рассматривать эмпирические показатели по другим тестам, то все перечисленные виды эмпирической валидности могут быть отнесены к критериальной. Если же принимать во внимание существующие требования к критериям, то объединять варианты эмпирической валидности в одну группу нецелесообразно, что не мешает проводить корреляционные исследования конвергентной, дискриминативной и конкурентной валидности в текущем и прогностическом, в том числе проспективном и ретроспективном, форматах.

II. Теоретическая валидизация имеет отношение к теории измеряемого феномена (процесса, свойств, состояния), в связи с чем обозначается как собственно психологическая, и определяется через проведение не только корреляционных, но и экспериментальных исследований.

1. Концептуальная валидность — теоретическое обоснование возможности измерения исследуемого свойства данным психодиагностическим средством. Определение данного вида валидности является начальным этапом разработки любой новой методики и требует высокого уровня методологической компетентности.

2. Содержательная валидность ориентирована на содержание тестовых заданий и той деятельности испытуемого, которую он осуществляет в диагностической ситуации. Задания теста подбираются в соответствии с аспектами изучаемой области; особое внимание уделяется работе с экспертами. Данный вид валидности подходит, в первую очередь, для таких тестов, предмет которых предельно ясен (например, для тестов достижений).

3. Конструктная валидность определяется через соответствие результатов теста некоторому психологическому конструкту. Под конструктами в психодиагностике понимают широкие категории, выводимые логическим путем из общих признаков, свойств или черт, которые обнаруживают себя в непосредственно наблюдаемых поведенческих актах [Шмелев, 2002]. В самом общем виде конструкт представляет собой психологическую модель измеряемого свойства, адаптированный и операционализированный аспект генерализованной теории личности. В качестве конструктов в психодиагностике можно рассматривать общий интеллект, вербальный интеллект, лояльность, интроверсию и др. Как правило, конструкт отражен в названии методики и описывается в методическом руководстве к тесту.

Как подчеркивает А. Г. Шмелев, «конструктная валидность не была бы столь привлекательной для психологов-практиков, если бы была связана только со спекулятивно-теоретическими постулатами. Именно конструктная валидность может быть операционализирована и измерена» [Шмелев, 2013, с. 442]. Признаком «работающего конструкта» является, с одной стороны, согласованность экспертных оценок в отношении свойства, а также согласованность баллов по тестам, построенным различным образом, но измеряющим один и тот же конструкт.

Также важно отделять понятие «конструкт» от более широкого — «концепт». Когда мы рассматриваем саму возможность измерения какого-либо свойства личности, например, интеллекта, речь идет о концепте. Диагностический конструкт — это концепт, содержание которого обогащено операциональным определением — описанием методической процедуры его определения. В примере с «интеллектом» речь идет об «общем психометрическом интеллекте как генеральной способности к решению определенного типа задач, которая проявляется в данных факторного анализа.

Конструктная валидность включает в себя все существующие виды валидности. Таким образом, соответствие методики конструкту может быть установлено не только через соответствие содержания, но и любыми эмпирическими методами, включая корреляционный и факторный анализ данных [см.: Анастази, Урбина; Бурлачук].

Завершая краткий обзор основных видов валидности, необходимо упомянуть еще об одном из них, который не может быть отнесен ни к эмпирической, ни к теоретической валидности. Речь идет о валидности методики с точки зрения испытуемых — очевидной валидности. Для получения достоверных результатов не менее важно, чтобы тест выглядел серьезно и обоснованно в глазах тех, на кого он рассчитан. Основным методом определения очевидной валидности является постэкспериментальное интервью. В качестве примера значимости данного вида валидности можно привести тест интеллекта Бине, который был разработан для детей, но при перенесении содержания на взрослую выборку утратил свою диагностическую ценность, поскольку тип заданий воспринимался взрослыми как несерьезный.

В завершении обзора основ психометрики необходимо рассмотреть существующие технические характеристики психодиагностических методик в их взаимосвязи (рис. 5). Тест как инструмент измерения представляет собой набор стандартизованных стимулов, которые ориентированы на определенный тип реакций испытуемого. Реакции на стимулы формализуются в соответствии с правилами выбранной измерительной шкалы, далее суммируются и образуют общий итоговый «сырой» балл, который преобразуется согласно правилам стандартных шкал в стандартный, что и представляет собой процесс стандартизации.

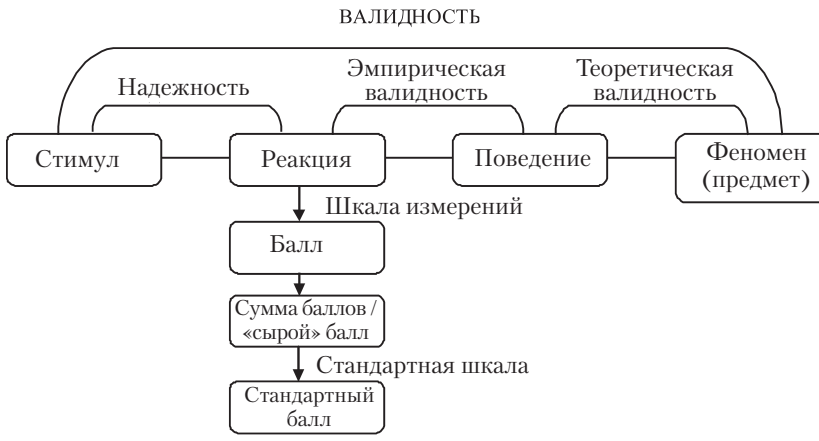


Рис. 5. Психометрическая модель теста

Кроме стимула, на реакции испытуемых влияет ряд побочных переменных, или помех, являющихся причиной ошибок измерения. Причинно-следственная связь между стимулами теста и реакциями на них испытуемых отражает надежность теста как показателя помехоустойчивости, или точности, измерения. В свою очередь, реакции, полученные в искусственной ситуации тестирования, должны соответствовать поведенческим маркерам измеряемого свойства, обозначенным на рис. 5 как «Поведение». Таким образом, поведение испытуемого при взаимодействии с тестом релевантно поведению в жизненных ситуациях, что представляет собой эмпирическую валидность.

Маркеры поведения имеют отношение не столько к ситуации измерения, но, в первую очередь, к самому его предмету, обозначаемому в схеме как феномен. Под феноменом здесь понимается любое психическое свойство, состояние или процесс, подлежащий измерению. Связь «поведение» — «феномен» символизирует теоретическую, в первую очередь конструктную, валидность. А связь «стимул» — «феномен» — теоретическую, преимущественно содержательную валидность.

Предлагаемая схема также объясняет основное соотношение психометрики, а именно соотношение валидности и надежности. Каждое звено в обозначенной последовательности элементов

символизирует определенный исследовательский этап разработки теста, подверженный действию побочных переменных, что приводит к снижению значений соответствующих коэффициентов корреляции от надежности к валидности. В подразделе 1.3 с помощью модификации данной схемы будет дана характеристика особенностей различных групп методик.

1.3. Психометрические модели диагностируемых свойств

Диагностика интеллекта и способностей

Интеллект является метанаучной категорией, сложным, многоаспектным объектом исследования. В связи с этим в ситуации диагностики неизбежна редукция исходного понятия до измеряемого состояния — «психометрический интеллект». Достаточно удобной, на наш взгляд, является модель интеллекта Г. Айзенка, который предлагает рассматривать три уровня интеллекта: биологический, психометрический и социальный. Психометрический интеллект — то, что измеряется с помощью психологических тестов, а именно способность к решению различного рода задач. Как отмечает А. Анастази, поскольку большинство задач в тестах интеллекта связаны с обучением, «психометрический интеллект» по сути есть интеллект академический, образовательный [см.: Анастази, Урбина].

Само понятие «интеллект» впервые оформилось в качестве научной психологической категории благодаря тестологии. На основании многочисленных факторных исследований сложились две прямо противоположные линии трактовки природы интеллекта: одна связана с признанием общего фактора интеллекта, представленного на всех уровнях интеллектуального функционирования (позиция Ч. Спирмена), другая — с отрицанием какого-либо общего начала интеллектуальной деятельности и утверждением существования множества независимых интеллектуальных факторов (позиция Л. Терстоуна).

История развития тестологических исследований, опирающихся на факторные теории интеллекта, показала, что более жизнеспособной оказалась точка зрения Ч. Спирмена. Наличие

генерального фактора интеллекта (фактора G), а также совокупности подчиненных ему специфических факторов, проявляющих себя при решении конкретных задач (S-факторов), признавали многие теоретики интеллекта. Фактор G, по Ч. Спирмену, — это некая «умственная энергия», а именно: фактор G — это и есть собственно интеллект. G-фактор обладает определенной степенью инерции и колебания энергии, т. е. скоростью перехода от одного вида активности к другому и легкостью ее восстановления после работы. Генеральный фактор латентен и по-разному проявляется при решении различного типа задач. Максимальным его влияние оказывается в действиях, протекающих во внутреннем плане, минимальным — в непосредственных взаимодействиях индивида с объектами окружающей среды.

Теория Ч. Спирмена послужила основанием для ряда последующих моделей интеллекта. В модели интеллекта Р. Кеттелла фактору G соответствует в большей степени «флюидный» интеллект как потенциальная способность к интеллектуальной деятельности. На базе «флюидного», свободного от культуры интеллекта под воздействием окружающей среды формируется «кристаллизованный» интеллект (знания и интеллектуальные навыки личности). Модель Дж. Равена рассматривает интеллект как совокупность продуктивных (способность выявлять связи и соотношения, непосредственно не представленные в заданной ситуации) и репродуктивных (способность использовать прошлый опыт и усвоенную информацию) способностей. Иерархические модели, наиболее известной из которых является модель Д. Векслера, рассматривают интеллект в качестве иерархии способностей различного уровня, возглавляемой G-фактором.

Современная тестология интеллекта переживает серьезный кризис, проявляющийся в накоплении большого числа противоречий методического (конструирование тестов), методологического (правомерность теорий интеллекта) и содержательно-этического плана [см.: Холодная, с. 33]. Наиболее проблематичной является возможность применения психометрических методик в качестве оценки интеллектуальных свойств индивида и прогнозов относительно будущих достижений. Несмотря на существующие противоречия, тестологическая парадигма в западной психологии интеллекта оказывает существенное влияние на исследования в этой

области. В факторных моделях интеллекта в наиболее явной форме проявляется операциональный подход к его изучению, а именно: интеллект как психологический конструкт рассматривается в тесной взаимосвязи с процедурой его исследования. Основная суть измерительного подхода — в процедуре и содержании тестовых задач, которые являются моделью некоторой деятельности (в данном случае интеллектуальной), как любой психологический эксперимент [см.: Дружинин, 2001].

Психометрическая модель тестов интеллекта представлена в рис. 6.

Рис. 6. Психометрическая схема интеллектуального теста

В общем виде в качестве стимулов в интеллектуальном тесте выступают задачи, решение которых вносит вклад в итоговую оценку теста — уровневый показатель интеллекта (например, IQ). Успешность решения задач испытуемым должна соответствовать успешности некоторого «интеллектуального поведения», т. е. решения интеллектоемких задач в каких-либо жизненных сферах. Самым простым показателем интеллектуального поведения является успешность обучения, представленная баллами успеваемости. В свою очередь, «интеллектуальное поведение» является маркером диагностического конструкта «психометрический интеллект».

Как видно на рис. 6, психометрический интеллект как способность к решению задач базируется на биологическом интеллекте, метафорически представленном в конструкте «G-фактор» интеллекта, понимаемом в современных исследованиях как интегративный показатель когнитивной мощности центральной нервной системы [см.: Дружинин, 2001]. Показатель IQ представляет собой проекцию G-фактора в психометрической плоскости. Вместе с тем итоговый показатель IQ зависит не только от биологических факторов, но и от социальных условий обучения и воспитания.

В свою очередь, психометрический интеллект представляет собой предпосылку развития социального, или практического, интеллекта, связанного с успешностью решения жизненных задач, ядром которого является компетентность человека.

В целом в основании измерительного подхода лежит представление об «идеальном интеллекте» как некотором гипотетическом конструкте. Предполагается, что распределение людей по уровню интеллекта аналогично большинству биологических и социальных признаков описывается законом нормального распределения. Традиционная психометрика является составной частью дифференциально-психологических исследований, позволяющих выявлять индивидуальные отличия в интеллекте по сравнению со статистическими нормами, но не объясняющих механизмы выполнения различного типа интеллектуальных задач.

Показатель IQ отражает скорее не уровень интеллекта, а степень приобщенности индивида к культуре. «IQ является отражением предшествующих достижений в обучении и предиктором последующих. Поскольку функции, которыми овладевают в процессе получения образования, имеют первостепенное значение в современных культурах с передовыми технологиями, показатель по тесту академического интеллекта служит также эффективным предиктором успешной профессиональной или иной деятельности в таких культурах» [Анастази, Урбина, с. 326].

Обратимся к рассмотрению психометрической модели творческих способностей. Важно понимать, что принципиальная спонтанность творческого процесса делает его практически неуловимым для естественно-научных методов. Невозможно прогнозировать момент озарения и творческого решения, а также точно установить качество самого творческого продукта. Любая процедура диагностики предполагает некоторую регламентацию, в то время как творческие идеи возникают в нерегламентированных условиях и зачастую вне связи с целью конкретной по знавательной деятельности [см.: Богоявленская].

В традиционной психометрике аналогом понятия «творческие способности» выступает понятие «креативность». В широком смысле креативность можно определить как способность порождать множество разнообразных, оригинальных идей, способность к созданию нового, отказ от стереотипных способов мышления.

Тенденция к выделению креативности как специфического вида способностей возникла в 50-е гг. XX в. и связана с именами Л. Терстоуна и Дж. Гилфорда. Данные авторы рассматривали преимущественно когнитивные аспекты творчества. По Дж. Гилфорду, креативность в узком значении слова — это дивергентное мышление, отличительной особенностью которого является разнонаправленность и вариативность поиска разных и в равной степени правильных решений относительно одной и той же ситуации. В качестве критериев креативности целесообразно рассматривать комплекс определенных свойств интеллектуальной деятельности:

1) беглость (количество идей, возникающих в единицу времени);

2) оригинальность (способность производить «редкие» идеи, отличающиеся от общепринятых, стереотипных);

3) восприимчивость (чувствительность к необычным деталям, противоречиям и неопределенности, готовность быстро переключиться с одной идеи на другую);

4) метафоричность (готовность работать в необычном контексте, склонность использовать символические, ассоциативные средства для выражения своих мыслей).

Согласно теории Дж. Гилфорда креативность является самостоятельным, независимым от интеллекта фактором. Точнее, между интеллектом и креативностью есть незначительная связь, которая не может интерпретироваться однозначно. Для объяснения выявленных корреляций Э. П. Торренсом была предложена «теория интеллектуального порога»: если IQ ниже 115–120, интеллект и креативность составляют единый фактор, при IQ выше 120 творческая способность становится независимой величиной. Иными словами, нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью.

Широко используемыми и востребованными в тестологии являются тесты специальных способностей, психометрические модели которых соответствуют исходным авторским конструктам, что затрудняет их обобщение и систематизацию. Поскольку специальные способности определяются по отношению к отдельным областям деятельности (музыкальные, математические, организаторские и пр.), их показатели корректнее рассматривать как «диспозиции», т. е. признаки, свойства, предопределяющие успех в конкретной

профессиональной деятельности. Примером являются тесты моторных способностей, тесты технических способностей, тесты художественных способностей и др. К отечественным тестам специальных способностей относят: тест пространственного мышления (ТПМ) И. С. Якиманской, тест на выполнение логических операций над геометрическими объектами (И. С. Якиманская, В. Г. Зархин, О. С. Зяблова, А. Ю. Лебедев), тест естественно-научного мышления (ТЕМ-8) Г. А. Берулава.

Рассмотрим в качестве примера модель математических способностей, предложенную В. А. Крутецким и представляющую собой четырехфазную функциональную психологическую систему. В качестве компонентов автор выделяет фазы получения математической информации, переработки математической информации, хранения математической информации, а также общий синтетический компонент, представленный общей математической направленностью ума. С точки зрения диагностики, данная модель представляет собой признаковое пространство для применения методик выявления названных структурных элементов и их оценку [см.: Носс].

Еще одним вариантом когнитивных тестов являются тесты достижений, или тесты успешности, которые являются диагностическим инструментом объективной оценки и контроля результатов образовательной и профессиональной подготовки. В отличие от тестов способностей, измеряющих результат совокупного влияния разнообразного опыта повседневной жизни, тесты достижений измеряют влияние относительно стандартизованных последовательностей опыта, т. е. результат научения в относительно контролируемых условиях.

Тесты достижений являются частью программ обучения, в том числе коррекционных. С их помощью выявляют недостатки прошлого обучения, индивидуализируют обучение, задают направление и мотивируют учащихся, дифференцируют их по уровню продвижения в материале. Тесты достижений позволяют осуществлять оценку качества преподавания, постановку образовательных целей, критический пересмотр содержания и методов обучения.

В тестах достижений выделяют 2 типа заданий:

1. Оценка осуществляется на основе выполнения учебных заданий. При этом используются задачи как с составлением ответа (свободным ответом), так и задачи с выбором ответа (объективные).

2. Портфельная оценка, которая осуществляется на основе анализа архивов реальных работ учащихся.

В настоящее время наряду с использованием традиционных тестов интеллекта подчеркивается необходимость диагностики практического интеллекта, компетентности. Под компетентностью понимают способность субъекта действовать адекватно, сообразно условиям ситуации, в направлении получения имеющих определенную ценность результатов. Компетентность — это то, что отличает специалиста от новичка, а именно больший объем предметно-специфических знаний, практический опыт, эффективность суждений в определенной предметной деятельности. Одной из форм практического интеллекта выступает интуиция, представленная в виде неявных знаний. Подробно методики диагностики неявных знаний с целью оценки компетентности профессионалов представлены в работе Р. Стернберга «Практический интеллект» [см.: Стернберг].

Еще одним направлением современной диагностики интеллекта является диагностика когнитивных стилей — индивидуально-своеобразных способов познания реальности. Стилевой подход представляет собой первую попытку в психологии анализа функционирования индивидуального ума. Наиболее подробно данный подход представлен в работах М. А. Холодной.

В настоящее время выделено более 10 когнитивных стилей, характеризующих индивидуальные способы переработки информации. В качестве примера рассмотрим наиболее известные из них:

1. Стиль полезависимость/поленезависимость характеризует зависимость умственной деятельности от контекста, подверженность помехам. Наиболее известные методики диагностики: тест «Включенные фигуры» Г. Уиткина, методика «Стержень — рамка».

2. Стиль узкий/широкий диапазон эквивалентности характеризует индивидуальные различия в особенностях ориентации на черты сходства или черты различия объектов. К методикам, диагностирующим данный стиль, относятся: «Свободная сортировка объектов», «Константность размера».

3. Стиль ригидный/гибкий познавательный контроль характеризует степень субъективной трудности в смене способов переработки информации в ситуации когнитивного конфликта. Данный стиль диагностируется с помощью методики словесно-цветовой

интерференции Дж. Струпа, а также модифицированного варианта методики свободных ассоциаций.

4. Стиль импульсивность/рефлексивность характеризует индивидуальную склонность принимать решения быстро или медленно. Используется методика сравнения похожих рисунков Дж. Кагана. В качестве параметров оценки выступают латентное время и число допущенных ошибок.

Со временем список когнитивных стилей постепенно увеличивается, уточняется само понятие «когнитивный стиль», расширяется диапазон методик диагностики. Совокупность когнитивных стилей составляет основу персонального познавательного стиля, характеризующего уникальность склада ума отдельной личности, своевременная диагностика которого позволяет индивидуализировать программы обучения и значительно повысить эффективность интеллектуальной деятельности.

Диагностика личности

Аналогично понятию «интеллект» личность представляет собой метанаучную категорию, измерение которой предполагает неизбежную лабораторную редукцию исходного феномена. Следствием такой редукции в психометрике является понятие «личностная черта», т. е. в психологической диагностике мы имеем дело с имплицитно представленной психометрической моделью личности, которая рассматривается как совокупность личностных черт.

Черта — описательная переменная, фиксирующая интегральную, диспозиционную стратегию поведения человека, складывающуюся под действием системы организмического, социального и личностного уровня регуляции. А. А. Бодалев и В. В. Столин выделяют три компонента черт: конституциональные, индивидные, личностные. Большинство черт личности сочетают в себе различное соотношение указанных компонентов, т. е. один и тот же тестовый балл может быть получен за счет разных сочетаний подсистем личности.

В реальной психодиагностической практике не представляется возможным учитывать различные вклады каждого уровня регуляции в измеряемую черту. Большинство авторов склонны рассматривать уровневую организацию черт, в соответствии с которой может

быть сконструирован тот или иной измерительный инструмент. Согласно классификации А. Г. Шмелева [см.: Шмелев, 2002] существуют три уровня черт:

1. Базовый макроуровень — глобальные, кросс-ситуационные формально-дианамические черты-свойства. Примером являются черты темперамента, или базовые черты «Большой пятерки».

2. Мезоуровень — относительно обобщенные черты-навыки, относящиеся к широким классам ситуаций. Такие черты соответствуют характерологическому уровню структуры личности.

3. Микроуровень — локальные ситуационные черты-стратегии, задающие определенные сценарии поведения для конкретных ситуаций. Это рефлексивно-личностные черты, которые практически невозможно выявить с помощью традиционных опросных методов. Разработка адекватных методик измерения подобных черт — одна из актуальных задач современной психодиагностики личности.

Традиционно при диагностике личностных черт в качестве инструмента используют тесты-опросники. Опросник — это более или менее стандартизованная процедура получения информации, заключающаяся в предъявлении испытуемому вопросов в письменном виде и основанная на определенном способе интерпретации его ответов. В качестве пунктов теста выступают различные типы ситуаций, сформулированные в виде вопросов (рис. 7).

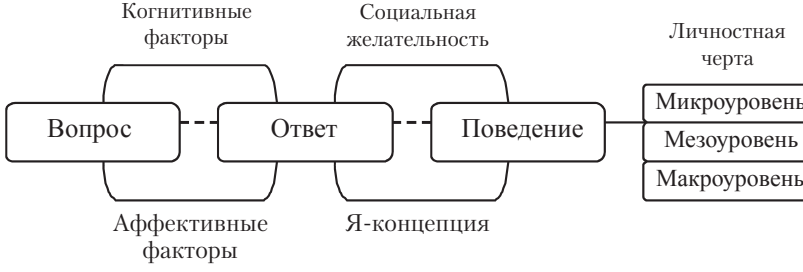


Рис. 7. Психометрическая схема теста-опросника

Согласно «Суммарной модели опросника» каждый вопрос эквивалентен, идентичен (вклад различных вопросов в черту одинаков). Чем больше ответов дано в соответствии с ключом, тем более

выражена черта. Чем в большем количестве ситуаций проявляется, тем в большей степени выражена черта.

Наличие диагностируемой черты — только одна из причин ответа на вопрос. Связь между вопросом и ответом на него опосредована личностной чертой, но не в полной мере детерминирована ей. Например, ответы на ряд утверждений MMPI, которые являются диагностически значимыми, расходятся по содержанию с клинической характеристикой.

При работе с опросниками нельзя игнорировать многопричинность ответов на вопросы. Ответ испытуемого является следствием многих причин, выступающих в различных связях и вариантах у разных лиц и изменяющихся от ответа к ответу у одного человека. Факторы, искажающие результат, можно объединить в две группы: факторы, связанные с искажением ответов, и факторы, связанные с искажениями в понимании вопросов (рис. 8 на с. 53).

Факторы, связанные с искажением ответов:

1. Возможность фальсификации ответов. Фальсификация — это создание впечатления путем обмана, сознательное введение в заблуждение. Чем легче испытуемым распознать черту, тем выше вероятность фальсификации ответа. Однако возможность — не есть реальность. По данным исследований большинство людей при условии соблюдения правил тестирования желают быть искренними при ответах на вопросы.

2. Установки на определенные ответы. В настоящее время подобные искажения относят к стилевым характеристикам личности (стиль ответов, индикаторы личностных особенностей), который необходимо учитывать при интерпретации полученных данных наряду с общим баллом:

— установка на социально-желательные ответы, т. е. ответы, которые предписываются общественными или групповыми нормами. Подобные установки чаще влияют на ответ неосознанно и связаны с желанием выглядеть не хуже других, естественной потребностью в самозащите, в поддержании позитивного «Я-образа» и в самоуважении. Влияние социальной желательности усиливается, если существует некоторая связь между результатами исследования и благополучием испытуемого. Влияние минимально в том случае, если испытуемый явно заинтересован в объективной информации

о самом себе. В зависимости от обстоятельств может проявиться тенденция «прикинуться хорошим» или «прикинуться плохим»;

— установка на определенный тип ответов: на согласие; на неопределенные ответы; на крайние ответы. Данная установка отражает, скорее, скрытое нежелание участвовать в тестировании и корректируется соответствующей мотивацией респондентов.

Факторы, связанные с искажениями в понимании вопросов:

В понимании вопроса выделяют чисто когнитивный и психологический (аффективный) аспекты. Сложности когнитивного понимания исправляются посредством упрощения вопросов при разработке методик. Кроме того, ряд опросников рекомендован к использованию по отношению к лицам с разным уровнем образования, что необходимо учитывать на этапе подбора инструментария.

Рассмотрим подробнее психологические аспекты понимания вопросов. Согласно модели ответов на вопросы опросника Л. Голдберга при ответе на вопрос испытуемый:

1) представляет континуум черты в популяции (признает существование различной интенсивности, степени выраженности той или иной черты у разных людей);

2) понимает границу вопроса на континууме черты, т. е. ту точку на континууме, справа от которой располагается ответ «да», а слева — «нет»;

3) отдает себе отчет в том, какое место он занимает в континууме, т. е. понимает, в какой степени он как личность обладает определенной чертой;

4) отвечает «да» или «нет» в соответствии с прохождением первых трех этапов.

Л. Голдберг вводит понятие «неясности вопроса» — неуверенности, сомнения в ответе, которое определяется через широту полосы неясности. Испытуемые по-разному определяют границы вопроса, возникает распределение подобных границ. Возникает некоторая «полоса нерешительности», неспособности принять однозначное решение. Широта полосы получила название показателя неясности, или амбдекса. Сложность оценки себя как личности по отношению к черте отождествляется с трудностью вопроса. Чем ближе к своему месту на континууме испытуемый видит границу вопроса, тем труднее ему ответить. Показатель неясности — амбдекс — связывает данные, предстающие в виде процента ответов «да» в двух

обследованиях (первом и повторном) и процента изменения ответов при повторном исследовании.

Именно с аффективным искажением в понимании вопросов связан феномен психометрического парадокса: вопросы с высокой дискриминативностью обладают низкой надежностью и наоборот (надежны низкодискриминативные вопросы). Данный феномен характеризует все вопросы опросников и составляет серьезную проблему при конструировании методик диагностики личности. Таким образом, чем стабильнее респонденты отвечают на вопросы, тем в меньшей степени эти вопросы отражают измеряемое свойство, в то время как наиболее точные вопросы с высокой долей вероятности при повторном тестировании получают обратные ответы.

Одно из общепринятых объяснений психометрического парадокса сформулировано М. Новаковской. Вопросы опросников, оставаясь формально неизменными, подвержены семантическим преобразованиям как в интер-, так и в интраиндивидуальном планах респондентов. Существуют минимум три детерминанты ответов на вопросы: выраженность черты, значение, придаваемое испытуемым вопросу, степень легкости принятия решения об ответе. К факторам, влияющим на формирование ответа и объясняющим в той или иной степени возникновение психометрического парадокса, относят также эмоционально-мотивационную установку, предшествующий, в том числе и специфический, опыт, интеллектуальную оценку вопроса и ответа, ценность вопроса и др. [см.: Бурлачук].

Таким образом, данные, получаемые с помощью личностных опросников, имеют вероятностно-ориентирующее значение и представляют собой только основу для дальнейшего изучения личности. Опросники наиболее часто используются в массовых исследованиях, поскольку субъективные искажения в больших выборках минимизируются.

Рассмотрим основные классификации методик диагностики личности, имеющие, на наш взгляд, максимальную теоретическую ценность:

I. По способу конструирования.

1. По релевантности содержания (содержательные методики).

К данной группе относится первый личностный опросник — «Бланк личностных сведений» Вудвордса, представляющий собой, скорее, стандартизованное психиатрическое интервью, в котором

вопросы сформулированы в соответствии с симптомами. Современный вариант содержательных методик — Контрольный перечень симптомов — 90.

2. Эмпирические методики (привязка к эмпирическому критерию).

Метод заключается в отборе пунктов опросника, соответствующих некоторому эмпирическому критерию (критерию, наблюдаемому в поведении). Связь с критерием устанавливается на основе корреляционного анализа или методом контрастных групп.

Так, в MMPI утверждения, предложенные экспертами, предъявлялись как здоровым, так и больным людям. В итоговом варианте опросника оставлены только те пункты теста, которые достоверно дифференцировали эти две группы между собой. Утверждения объединялись в шкалы в соответствии с клинической группой, по которой шкалы валидизировались, т. е. в качестве критерия был использован соответствующий психиатрический диагноз.

3. Факторные методики (факторный анализ).

Факторный анализ используется для сокращения числа категорий, необходимых для объяснения поведенческих феноменов. Существуют два варианта проведения факторного анализа при разработке опросников. Возможен расчет корреляций между пунктами разных опросников (тест темперамента Гилфорда — Циммермана). Но более распространена «лексическая» традиция, начатая Р. Кеттеллом. В данном случае процедуре факторного анализа подвергается тезаурус личностных черт, в результате чего возможно выделить базовые, «подлинно первичные» черты личности.

В настоящее время общепринятой в факторном подходе к разработке опросников является Пятифакторная модель диагностики личности, или «Большая пятерка», представляющая своего рода теоретическую рамку для изучения черт личности. Авторами модели являются П. Коста и Р. МакКрей. Выявленные 5 факторов устойчиво выделяются в различных группах при исследовании лексики личностных черт и структуре опросников:

— нейротизм (эмоциональная устойчивость);
— экстраверсия (активность);
— открытость опыту (интеллектуальная свобода);
— уживчивость (согласие, дружелюбие);
— сознательность (самоконтроль).

4. Теории личности.

Разработка опросника на основании теорий личности комплексно включает в себя следующие этапы:

1. Теоретический (формулировка пунктов в соответствии с теорией личности);

2. Внутренняя согласованность (корреляция «пункт-шкала»);

3. Внешний критериальный.

В качестве примера можно рассматривать Список личных предпочтений Эдвардса (основан на системе явных потребностей Мюррея), а также Форму для исследования личности Д. Н. Джексона (теория Г. Мюррея).

II. По структуре тестовых данных (Технологическая классификация А. Г. Шмелева):

1. Объектная структура данных, заимствованная у естественных наук.

Человек рассматривается как объект — носитель набора одномерных свойств. Основная задача при создании объектных методик — поиск базового набора свойств, который мог бы предсказать поведение индивида. Индивидуальные оценки сравниваются со средними значениями в популяции. К данной группе относятся все традиционные психометрические методики диагностики личности. Предполагается исходная двумерная матрица данных.

2. Субъектная структура данных.

Каждый человек понимается как субъект, обладающий внутренним субъективным (двумерным) пространством. Система субъективных значений индивида — семантическое пространство — представляет собой модель индивидуального сознания. К данной группе относятся психосемантические методы исследования личности. Предполагается трехмерная матрица тестовых данных.

Особым инструментом диагностики личности являются проективные методики, которые представляют собой специфическую неоднородную группу психодиагностических приемов клинической ориентации, позволяющих прогнозировать индивидуальный стиль поведения, переживания и аффективного реагирования в значимых ситуациях, выявлять неосознаваемые аспекты личности.

К особенностям проективных методик относятся:

1. Неопределенность и неоднозначность стимула.

2. Отсутствие ограничений в выборе ответа.

3. Отсутствие оценки ответов как «правильных» и «неправильных», т. е. отсутствие ключа.

4. Глобальность подхода к оценке личности (внимание на картине личности в целом, а не на фиксации отдельных черт).

5. Замаскированность процедуры диагностики (испытуемый не знает о цели тестирования).

6. Эффективность в выявлении неосознаваемых (скрытых, латентных сторон личности).

«Проективные методы — приемы опосредованного изучения личности, основывающиеся на построении специфической слабоструктурированной ситуации, стремление к разрешению которой способствует актуализации в восприятии личностных особенностей испытуемых» [Бурлачук, с. 308]. В основании методик лежит «проективная гипотеза» — каждое проявление индивида несет на себе отпечаток его личности. Стимул приобретает смысл не в силу его объективного содержания, а в связи с личностным значением, придаваемым ему испытуемым. То, каким образом конкретный человек воспринимает и интерпретирует стимульный материал, отражает фундаментальные аспекты функционирования его психики. Тестовые материалы выступают своеобразным экраном, на который проецируются особенности внутренней жизни испытуемых.

Стимульным материалом в проективных методиках (см. рис. 8) является неопределенный стимул (например, незаконченные предложения, неструктурированные изображения, контурные картинки, фотографии и др.). Проективная реакция представляет собой развернутый ответ, включающий в себя невербальные проявления. В большинстве методик проективные реакции не могут быть формализованы. Проективные методики являются идеографическими по своему замыслу. Даже если в каких-то методиках появляется возможность формализовать реакции, полученные количественные данные не могут быть соотнесены с данными других методик, а только между собой в рамках одной методики.

Проективная реакция отражает не столько реальное, сколько «воображаемое поведение» [Проективная психология], которое редко проявляется непосредственно. Например, если в рисуночной методике мы выявляем признаки агрессивности, мы не можем прогнозировать проявление агрессии в реальном поведении испытуемого. Эта агрессивность может как проявиться, так и остаться

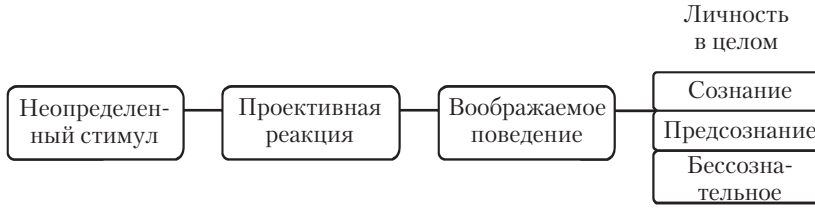


Рис. 8. Психометрическая схема проективных методик

в бессознательном человека при условии наличия зрелых психологических защит. В любом случае вопрос об эмпирической валидности проективных методик остается открытым. Большинство из них валидизированы через клинический опыт их использования авторами, т. е. анализ эффективности психотерапевтической работы.

Теоретическая валидность проективных методик также практически не подлежит изучению, поскольку исходный конструкт, или предмет диагностики, определяется как «личность в целом». Интерпретация результатов во многом определяется той школой, как правило, психодинамической, в рамках которой обучался специалист, работающий с методикой. В проективной продукции в комплексе отражены как осознаваемые, так и неосознаваемые компоненты психики человека. Чрезмерная увлеченность классическим клиническим подходом к анализу результатов проективных методик может привести специалиста к неадекватным выводам относительно психологического нездоровья испытуемого, поскольку клинические признаки получены, как правило, на выборках людей, нуждающихся в психологический помощи. Смена клинической позиции на собственно психологическую может способствовать коррекции ситуации [см.: Зинкевич-Евстигнеева, Кудзилов, с. 14].

Обозначенные выше трудности не позволяют считать проективные методики тестами. В них присутствуют признаки тестовых методик, а именно наличие стандартизованного стимульного материала и инструкции, в некоторых случаях присутствие шкалирования реакций испытуемых (чаще, с применением номинальной шкалы). Вместе с тем, в отличие от тестов, протоколы ответов требуют скорее экспертной интерпретации, для которой используется информация наблюдения за процессом взаимодействия с методикой.

Такие методики могут быть названы «экспертными тестами» [см.: Шмелев, 2013, с. 96] и используются не для выявления некоторых симптомов, но, скорее, для уточнения картины личности внутри симптоматики, в связи с чем рекомендованы к использованию в обследовании личности как дополнительные.

Традиционно начало проективной диагностики принято связывать с обоснованием К. Юнгом метода свободных ассоциаций. Юнг описал феномен, лежащий в основании проективных методов: возможность актуализации скрытых переживаний (комплексов личности) путем косвенного воздействия. Блокирование ответов, необычные ответы, задержка ответа более чем на 2 сек. указывают на то, что затронут бессознательный комплекс. Тест свободных ассоциаций получил широкое распространение, в том числе в судебной практике.

В начале XX в. многие исследователи экспериментировали с различными модификациями цветовых и ахроматических пятен с целью исследования воображения (Ф. Е. Рыбаков, А. Бине). В 1921 г. Г. Роршах разработал ставший классическим «Тест чернильных пятен» — один из самых трудоемких, но активно используемых проективных тестов. К настоящему моменту в США существует пять основных систем оценки ответов по тесту Роршаха. В конце XX в. Д. Экснер-младший предпринял попытку психометрического обоснования данной методики, объединив наиболее полезные и прошедшие валидизацию временем элементы существующих пяти подходов к оценке результатов методики в единую комплексную систему.

Проективный подход в качестве отдельного, методологически осмысленного направления диагностики оформился благодаря работам Генри Мюррея, который обосновал первую психологическую концепцию проекции. Проекция как психологический феномен подробно рассматривается в работах Л. Фрэнка, Д. Рапапорта, Д. Холмса, Л. Беллака и др.

Впервые данный термин был использован З. Фрейдом для обозначения одного из защитных механизмов как средства разрешения бессознательного конфликта, состоящего в приписывании собственных, социально неприемлемых желаний и черт окружающим людям — классическая проекция. Выделяют также фобическую защитную проекцию — экстериоризацию тревоги и страха, имеющих

эндогенную природу. Позднее З. Фрейд описал проекцию как нормальный психологический процесс, участвующий в формировании восприятия внешнего мира, первичный процесс «уподобления» окружающей реальности собственному внутреннему миру, который максимально проявляется в детском и религиозно-мифологическом мировосприятии. Проекция как механизм познания является вполне естественной при дефиците информации.

Таблица 4

Классификация видов проекции по Д. Холмсу [Бурлачук, с. 290]

Осознание субъектом проецируемой черты	Наличие проецируемой черты	Отсутствие проецируемой черты
Не осознает	Симилятивная	Проекция «Панглосса» или «Кассандры»
Осознает	Атрибутивная	Комплиментарная (страх — приписывает другим угрожающие черты)

Б. Мюрстейн, Р. Прайер выделяли такие виды проекции, как классическая защитная, атрибутивная, аутистическая, рациональная. Экспериментальное подтверждение находит прежде всего атрибутивная, т. е. доступная осознаванию, проекция. Р. Кеттелл рассматривает данный вид проекции как наивное умозаключение, основанное на недостатке опыта, которое проявляется как склонность воспринимать других по аналогии с собой. Другие виды проекции не могут быть доказаны без специальных психоаналитических процедур.

В настоящее время в проективной психологии получила широкое распространение концепция апперцептивного искажения Л. Беллака. Согласно данной концепции при реакции на неопределенный стимул проявляется не столько защитный механизм проекции, сколько одно из свойств человеческого восприятия — апперцептивность. Апперцепция — процесс, посредством которого новый опыт ассимилируется и трансформируется под воздействием следов прошлых восприятий. Человеку свойственно в ситуации

неопределенности достраивать образ восприятия в соответствии со своим опытом и актуальным состоянием, что и проявляется в проективных реакциях [см.: Проективная психология].

Таким образом, личность в психометрике представляет собой достаточно сложный феномен, который может быть измерен с помощью различных подходов, каждый из которых имеет свои достоинства и ограничения. С одной стороны, подход к личности как к набору личностных черт делает ее измеряемой и удобной по отношению к использованию в исследовании. Однако подверженность субъективным искажениям, а также недостаточно гибкая фиксация рефлексивно-личностного уровня черт не позволяет учесть все нюансы при работе с индивидуальными случаями. Несмотря на то, что проективные методики разработаны с учетом недостатков классических опросников, они не соответствуют строгим психометрическим требованиям, что позволяет использовать их лишь как дополнительные.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. В чем особенность психодиагностики как науки и психодиагностики как практики?
2. Чем научная диагностика отличается от паранаучной?
3. В чем сходства и различия становления психологической диагностики в России и за рубежом?
4. Охарактеризуйте шкалы, используемые в психодиагностике. В чем особенности измерительных и стандартных шкал?
5. Что понимают под «конструктом» в психологической диагностике?
6. Охарактеризуйте понятие «критерий» в психодиагностике (критериальная норма и критериальная валидность).
7. Как можно объяснить разные значения IQ по различным тестам интеллекта, полученные одним и тем же испытуемым в один временной период?
8. Часто IQ ребенка оказывается выше, чем IQ его родителей. Чем можно объяснить данный факт?
9. Как вы понимаете конструкт «Психометрический интеллект»?
10. Почему интеллектуальные тесты не всегда прогнозируют интеллектуальные достижения человека?

11. Какие факторы снижают надежность и валидность измерения с помощью различных групп методик? Что влияет на результаты тестирования с помощью когнитивных тестов, тестов-опросников и проективных методик?

12. Каковы причины систематических искажений результатов, полученных с помощью тестов-опросников? Как это можно учитывать при интерпретации результатов?

13. Являются ли проективные методики тестами?

14. В чем суть феномена проекции?

Глава 2
ОСНОВЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ДИАГНОСТИКИ

2.1. Этапы психодиагностического процесса

Анализ истории свидетельствует о том, что, несмотря на изначальную прагматическую направленность, психологическая диагностика на этапе своего формирования и стремительного роста остро нуждалась в обращении к данным психологической теории и научным методам обоснования измерительных инструментов. В настоящее время можно наблюдать несколько другую тенденцию — «превращение» накопленных психологических знаний в умение работать с конкретным клиентом или ситуацией. Если наука ориентирована на поиск и описание исходных абстракций, примером которых выступает понятие нормы в психодиагностике, то практика занимается выявлением известных абстрактных закономерностей в неизвестных реальных объектах. В данном аспекте современная практическая психодиагностика может называться научно-практической, а ее основной задачей становится создание особой формы описания личности — измеренной индивидуальности [см.: Ануфриев].

Научно обоснованная практическая психодиагностика рассматривает индивидуальные особенности развития и функционирования психики конкретной личности, опираясь на результаты теоретической психодиагностики, теоретические положения и экспериментальные данные классических отраслей психологии, а также на разработки прикладных направлений соответствующих направлений прикладной психологии, тестологии и психометрики [см.: Забродин, Пахальян, с. 65].

Психодиагностика представляет собой комплексную систему методов и приемов постановки психологического диагноза.

В контексте практической деятельности важно разделять понятия психологического исследования и психологического обследования, в рамках которых используются психодиагностические методы и методики (прил. 1). Данные виды деятельности, несмотря на кажущееся сходство этапов работы, серьезно различаются в организационно-правовом, этическом и методическом планах [см.: Шмелев, 2013, с. 48].

Специфика исследовательской диагностики задана ее основной задачей: объективным измерением переменных исследования в соответствии с общим дизайном и с целью выявления некоторых закономерностей, присутствующих в выборке. Особое внимание в диагностическом исследовании должно быть уделено доступности информации о методике в научном сообществе, а также высоким требованиям к содержательной и конструктной (теоретической) валидности используемых методик с целью формулировки научно-корректных выводов. В психологических исследованиях отсутствует необходимость развернутого описания отдельных случаев и формулировки рекомендаций, поскольку это, как правило, не включено в исследовательские задачи.

Понятие психологического диагноза применимо только в случае психологического обследования — решения конкретной практической задачи по получению конкретной информации о степени выраженности тех или иных свойств конкретных людей (отдельного индивида или группы). В данном случае особое значение имеет не столько теоретическая, сколько прагматическая валидность используемых методик, более жесткие требования к репрезентативности тестовых норм, а также требование конфиденциальности информации о самой используемой методике. Таким образом, информация о диагностических методах, применяемых в практическом обследовании, должна быть закрытой. Кроме того, психологические обследования требуют от специалиста особой социально-психологической подготовки, поскольку испытуемые с большей охотой соглашаются на диагностику с научными целями, чем дают согласие на изучение себя в контексте повседневной жизни [см.: Шмелев, 2013, с. 49].

Психодиагностика в контексте практической профессиональной деятельности психолога ориентирована на решение прикладных задач в конкретной сфере, а ее результаты часто являются

важным основанием для принятия решений в отношении личности обследуемого. Следствием таких решений могут быть биографические перемены в жизни реальных людей, что повышает уровень технических требований как к инструментарию, так и к квалификационным характеристикам специалиста.

Предметом психологической диагностики становится описание конкретного человека или группы людей в терминах общей (генерализованной) психологической модели, полученное в ходе целенаправленной оценки индивидуальных особенностей психической регуляции деятельности и поведения обследуемого, объединенных в модифицированную модель личности, которая определяет порядок интерпретации указанных оценок, соответствует конкретным целям и методам диагностического обследования, а также задаче прогнозирования параметров деятельности и поведения субъекта в различных обстоятельствах его жизни и при их изменении [см.: Забродин, Пахальян, с. 101]. Данное определение содержит в себе основной смысл того, что принято называть психологическим диагнозом.

Под психологическим диагнозом понимают конечный результат деятельности психолога, направленный на описание и выявление сущности индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, которые определяются диагностической задачей. Психологический диагноз может существовать, как минимум, в двух вариантах:

1) клинико-психологический диагноз как выявление скрытых причин некоторого неблагополучия;

2) психологический портрет личности как описание индивидуально-психологических особенностей, включающих в себя и проблемные, и ресурсные качества [см.: Бурлачук]. В любом случае, в отличие от медицинского диагноза, это каждый раз конструирование модели личности или ситуации «с нуля» в рамках сформулированной ранее задачи обследования.

Этапы деятельности психолога по формированию психологического диагноза описаны еще Л. С. Выготским и получили название «ступеней развития психологического диагноза». Многокомпонентность и развернутость во времени процесса свидетельствует о его нелинейности и комплексности.

Перечислим эти «ступени развития психологического диагноза»:

1. Симптоматический, или эмпирический, диагноз. Заключается в расшифровке тестовых показателей и направлен на констатацию симптомов. Прогноз на данном этапе невозможен.

2. Этиологический диагноз. Обобщение полученных данных, выдвижение гипотез относительно структуры личности или ситуации.

3. Типологический диагноз. Отбор существенных свойств личности, раскрытие внутренних связей между ними. Создается «теория исследуемой личности», или «рабочая модель случая». Только на этом, итоговом, этапе возможен прогноз дальнейшего развития личности и уместны рекомендации.

Ю. М. Забродин в авторском определении предмета психодиагностики формулирует понятие «психологическая модель личности», которое в целом соответствует третьей ступени развития психологического диагноза по Л. С. Выготскому. Конструктивные модели личности должны быть научно обоснованы и представлены в форме модификаций генерализованной модели, согласованных с моделью ситуации обследования и моделью психодиагностического метода [см.: Забродин, Пахальян, с. 101].

Проблемой практической психодиагностики является не столько поиск способов интерпретации результатов психологического измерения, сколько прогнозирование индивидуальных особенностей поведения и деятельности. Долгосрочные прогнозы позволяют использовать полученные результаты для разработки обоснованных рекомендаций, требующих от психолога ряда компетенций.

Психодиагностическая работа представляет собой особый вид познавательного процесса и особую деятельность распознавания, занимающую промежуточное положение между констатацией фактов в науке и пониманием в психотерапии (*dia gnosis* — между знаниями, распознавание). Важно отметить, что распознавание не является созерцанием, но активно-преобразующим процессом, в котором диагноз не является ключевой целью. Психологический диагноз как результат собственно диагностической деятельности представляет собой средство оказания эффективной психологической помощи или решения конкретной практической задачи клиента.

Психодиагностика — процесс распознавания актуального состояния психологических особенностей отдельного человека или

групп людей как причин определенных параметров деятельности или психического состояния с точки зрения соответствия норме. Процесс психодиагностики включает в себя несколько аспектов:

1) семиотический — описание признаков-симптомов, характеризующих нормальное состояние или отклонения от него;

2) технический — описание методов и методик обследования;

3) логический — диагностическое мышление — собственно распознавание по внешним признакам внутрипсихических особенностей;

4) деонтологический — взаимоотношения между психологом и клиентом в процессе обследования.

Для понимания специфики организации диагностического процесса необходимо выделить его этапы (рис. 9).

Рис. 9. Этапы психодиагностического процесса

Этап 1. Заказ и его уточнение. Начало работы психолога-диагноста обусловлено наличием внешнего запроса, который задан контекстом диагностической ситуации. Обычно выделяют два типа диагностических ситуаций:

1) ситуация клиента, при которой заказчик и испытуемый — это одно лицо;

2) ситуация экспертизы — заказчик и испытуемый — разные люди.

Данные ситуации различаются между собой по ряду параметров в методическом, организационном и этическом планах. В первом случае человек лично обращается за помощью, ориентирован на сотрудничество со специалистом и получение объективных результатов. Примером является запрос на выявление собственных профессиональных склонностей учащихся при выборе ими дальнейшей образовательной траектории.

В ситуации экспертизы испытуемые знают, что находятся в условиях оценивания и полученные результаты могут повлиять на их дальнейшую судьбу. В связи с этим усиливается сопротивление с их стороны, растет число искажений в ответах с целью предстать в выгодном свете и проявить себя с лучшей стороны. Вместе с тем заказчику необходимы максимально объективные данные, что усиливает общую напряженность.

Важно понимать, что независимо от ситуации заказчик транслирует неопределенную потребность в результатах обследования, которая должна быть сформулирована в совместной беседе со специалистом. В самом общем виде целесообразно получить ответ на вопрос: «На какие вопросы Вы хотели бы получить ответы с помощью обследования?» Детальное обсуждение ожиданий и намерений клиента способствует профилактике ошибок на последующих этапах.

Э т а п 2. Формулировка диагностической задачи. Диагностическая задача является доминирующим фактором при написании психологического диагноза и формулируется собственно психологом. Важно учесть и определить необходимые параметры измерения с учетом существующей профессиональной задачи, ресурсов времени, специфики испытуемых.

При планировании комплексного обследования личности целесообразно воспользоваться моделью Л. Н. Собчик, включающей в себя три вектора обследования:

Вертикальный вектор охватывает все уровни иерархической организации личности: бессознательное, предсознательное, осознаваемое Я, декларативное Я (субъективная оценка), идеальное Я.

Горизонтальный вектор учитывает оценку проявления свойств по различным сферам личности: когнитивной, эмоциональной, мотивационной, коммуникативной.

Вектор динамики подлежащих изучению качеств, выявляющий диапазон их изменчивости и позволяющий осуществлять прогноз.

Этап 3. Выбор и подготовка инструментария; обеспечение стандартности условий. На данном этапе необходимо соотнести существующую диагностическую задачу с возможностью доступных психологу психодиагностических методик, в том числе с учетом их ограничений.

Этап 4. Сбор данных. Перед тем как приступить к проведению обследования, психолог проводит инструктирование испытуемых. Роль инструкции на данном этапе невозможно переоценить. Инструкция обеспечивает понимание участниками обследования алгоритма взаимодействия с методиками и формой фиксации реакций. Важно продумать элементы мотивации испытуемых, особенно в ситуации экспертизы во избежание сопротивления и скрытых отказов от участия.

Пока испытуемые работают с заданиями теста, диагност осуществляет контроль и поддержку. Ситуация оценивания личности является для большинства людей достаточно стрессовой, что способствует искажению реальной картины поведения.

Этап 5. Обработка и интерпретация данных. Количественная и качественная обработка результатов представляет собой подготовку к анализу диагностических данных посредством их формализации. Полученные баллы испытуемых для наглядности представляют в графической форме в виде индивидуальных профилей или дискограмм. Качественная обработка результатов предполагает фиксацию особенностей поведения испытуемых, которое может иметь отношение к проявлению диагностируемых признаков, но не учитывается в формальных баллах. Например, при клинической диагностике интеллекта с помощью теста Векслера фиксируют не только итоговый результат (количественная обработка), но и типичные ошибки (качественная обработка).

Анализ и интерпретация данных представляют собой первичное описание полученных профилей в целом, а также расшифровку отдельных показателей по методикам в соответствии с существующими методическими руководствами. Интерпретация на данном этапе — это, скорее, описание видимых симптомов, но не выявление причинно-следственных связей.

Э т а п 6. Психологический диагноз представляет собой документ, за содержание которого психолог несет профессиональную ответственность. До настоящего времени написание психологических заключений представляет собой скорее искусство, чем четко формализованную технологию, в связи с чем четких пошаговых инструкций для формулировок не существует. Текст должен представлять собой развернутое описание качеств личности в их причинно-следственной связи и динамике, ограниченное рамками поставленной диагностической задачи (прил. 2).

Э т а п 7. Обсуждение результатов с заказчиком и разработка программы действий. Несмотря на то, что психологическое заключение должно быть написано с учетом «языка» заказчика, оно может включать в себя информацию, неочевидную для понимания. Ответственность психолога на данном этапе состоит в разъяснении основных моментов, ответах на вопросы и совместном обсуждении возможности использования данных.

Большинство специалистов в сфере практической психодиагностики приравнивают данный вид деятельности к искусству, что связано с объективными трудностями технологизации процесса описания результатов обследования. Обобщение опыта психодиагностической работы позволяет выделить ряд типичных ошибок, профилактике которых необходимо уделить особое внимание.

Первая группа ошибок связана с искажением на этапе сбора данных и касается, в первую очередь, недостаточной компетентности специалиста в овладении малоформализованными методами диагностики (ошибка наблюдения, ошибка регистрации), а также недостаточной осведомленности в сфере работы с конкретными методиками (инструментальные ошибки). Каждый метод и методика имеют множество нюансов, которые необходимо учесть в работе как на этапе сбора данных, так и на этапе первичной расшифровки показателей.

В качестве основных ошибок на этапе интерпретации данных выделяют: эффект первого впечатления, ошибки атрибуции, ошибку ложной причины, познавательный радикализм, познавательный консерватизм. Данные ошибки могут возникнуть в любом акте познания, частным случаем которого является психологическая диагностика. Психодиагностическую специфичность данные ошибки приобретают при соотнесении с используемыми в каждом

конкретном случае методиками, тестами и теоретическими предпочтениями исследователя. Как подчеркивает Л. Ф. Бурлачук, создание каталогов наиболее распространенных, типичных ошибок, возникающих при проведении и интерпретации отдельных методик — актуальная задача, имеющая важное практическое значение [см.: Бурлачук, с. 131].

2.2. Прикладная психодиагностика

За время своего бурного развития на рубеже XX–XI вв. психологическая диагностика стала частью социальной практики и нашла свое применение в самых различных областях жизнедеятельности людей: здравоохранении, образовании, спорте и пр. В каждой из этих областей существуют специфические задачи и методы, составляющие предмет частных или специальных психодиагностик. Вместе с тем в обществе не прекращаются дискуссии о вреде или полезности диагностических методик, т. е. о границах использования прикладной психодиагностики.

Если рассмотреть социальные ситуации взаимодействия с методиками в самом общем виде, то их всего три: конструирование, адаптация и использование. Ситуации конструирования и адаптации методик подробно рассматриваются в рамках относительно молодой прикладной дисциплины — практической тестологии. Ситуация использования включает в себя не столько собственно психодиагностический процесс, сколько саму технологию внедрения теста или тестовой батареи в работу определенной отрасли для решения конкретных прикладных задач, требующих учета человеческого фактора и управления человеческими ресурсами.

Практическая тестология — это «прикладная междисциплинарная наука, которая базируется на системном анализе и учете всех существующих факторов и ресурсов, обеспечивающих внедрение системы тестирования как организационного инструмента, призванного обеспечить продуктивную конкуренцию между людьми» [Шмелев, 2013, с. 633].

Ситуация конструирования психологических тестов предполагает наличие только исходной концепции психического свойства наряду с отсутствием процедуры его измерения. Несмотря на то,

что конструирование методик, относящихся к различным подходам, имеет определенную специфику, можно выделить обобщенный алгоритм деятельности:

1. Теоретическое обоснование методики. На данном этапе осуществляются обоснование и детализация исходного диагностического конструкта, а также доказательство концептуальной валидности.

2. Собственно конструирование — создание стимульного материала.

2.1. Спецификация теста — определение числа заданий. Подробно процедура спецификации тестов на примере опросников приведена в учебнике Л. Ф. Бурлачука [см.: Бурлачук, с. 151–153].

2.2. Разработка заданий осуществляется группой экспертов с учетом содержательной валидности, а также специфики методики [см.: Там же, с. 153–156].

2.3. Предварительное оформление. Независимо от специализации методики оформление должно включать в себя инструкцию и определенным образом скомпонованный стимульный материал. В бланке должен быть представлен блок основной информации об испытуемом, а также удобная форма фиксации реакций.

3. Апробация методики. На данном этапе проводится пилотажное исследование на сокращенной выборке стандартизации. Рассчитываются основные психометрические показатели, в первую очередь, проводится анализ заданий теста. Анализ отдельных пунктов осуществляется по двум параметрам: трудность заданий (доля испытуемых выборки, справившихся с заданием) и дискриминативность заданий (различительная способность заданий). На этапе апробации методики также производят предварительный расчет показателей надежности и валидности.

4. Расчет психометрических показателей на выборке стандартизации.

5. Стандартизация теста. Расчет тестовых норм.

6. Окончательное оформление методики.

7. Пересмотры методики с течением времени.

Ситуация адаптации предполагает перепроверку основных психометрических показателей методики в новых условиях. В первую очередь, адаптации подлежат переводные тесты. Адаптация зарубежных тестов по объему эмпирико-статистической работы

практически не уступает созданию оригинальных диагностических методик.

А. А. Бодалев и В. В. Столин выделяют следующие этапы адаптации переводного теста:

1. Анализ внутренней согласованности пунктов теста.
2. Проверка устойчивости к перетестированию.
3. Анализ корреляций с релевантным внешним критерием.
4. Проверка или рестандартизация тестовых норм.
5. В случае адаптации многомерной методики — проверка воспроизводимости структуры отношений между шкалами.

Особые задачи ставит перед психологом ситуация «внутрикультурного переноса» теста на новую популяцию, отличающуюся от выборки стандартизации половозрастными или профессионально-культурными особенностями. В данном случае необходимо:

1) проверить валидность методики;
2) перепроверить тестовые нормы.

Алгоритм работы по созданию тестовой батареи принципиально не отличается от такового при конструировании отдельных методик и начинается с постановки психодиагностической задачи. Например, при разработке батареи тестов в целях профотбора в качестве исходной выступает профессиологическая задача, сущность которой заключается в построении уравнения профпригодности [см.: Носс].

Тестовые батареи формируются для измерения комплексных психологических характеристик. Изначально необходимо определить содержательную валидность батареи, т. е. составить схему-структуру измеряемого объекта. В частности, в профотборе схема профессиональной пригодности специалиста разрабатывается на основе соответствующей профессиограммы (психограммы). Подбор методик осуществляется в соответствии с выделенными параметрами.

По результатам пилотажного исследования производится расчет основных психометрических характеристик батареи: надежности, валидности, трудности и дискриминативности пунктов, нормы. В роли пунктов батареи выступают показатели по отдельным методикам.

Важно помнить, что психологическая диагностика не является самоцелью, но естественной частью соответствующей отрасли

и ориентирована на повышение качества решения текущих и стратегических задач, требующих учета человеческого фактора. Знание индивидуально-психологических особенностей отдельных индивидов или групп позволяет своевременно скорректировать способы воздействия и оптимизировать получение желаемого результата. Внедрение тестов и тестовых систем характеризуется рядом особенностей и предполагает расчет экономической рентабельности планируемых процедур. Важно помнить, что инструменты современной психодиагностики разработаны для разных задач: тесты осуществляют роль предварительного фильтра, снижающего вероятность неправильного решения, а при построении прогнозов развития рабочих ситуаций более уместны экспертные оценки.

Психодиагностика в образовании осуществляется в рамках деятельности психологической службы образовательного учреждения. В качестве основных диагностических задач можно выделить следующие:

1. Мониторинг образовательного процесса, в том числе проверка эффективности различных программ обучения.

2. Выявление причин неуспеваемости и дезадаптации.

3. Определение степени готовности к различным ступеням обучения.

4. Профилактика проблем в обучении.

Диагностика в образовании ориентирована преимущественно на когнитивную сферу учащихся. Как отмечает И. В. Дубровина, основным инструментом работы школьного психолога являются тесты способностей, а также тесты индивидуальных склонностей и предпочтений. Достаточно широко используются различные образовательные тесты, получившие название тестов достижений.

Задачи психолога в образовании делятся на психолого-педагогические и собственно психологические. В первом случае психолог действует по запросу представителей педагогического коллектива, и целью психологической диагностики становится объективная оценка таких индивидуально-психологических особенностей учащихся, которые могут являться источником существующих трудностей. Результаты диагностики используются педагогом в учебном процессе в виде дифференцированного обучения. Психолог может действовать по запросу администрации с целью оценки эффективности той или иной программы обучения или участвуя

в психолого-педагогическом отборе учащихся в профильные классы. Результаты также используются представителями администрации.

При решении психологических задач психолог выполняет функцию и диагноста, и субъекта психологического воздействия. В качестве заказчика могут выступать родители, педагоги, учащиеся, а также сам психолог. Речь идет о работе с индивидуальными случаями и касается, в первую очередь, личностных и коммуникативных трудностей.

Одной из приоритетных задач современной психологии образования является профилактика возможных проблем в обучении, где особая роль отводится комплексной психологической диагностике. В случае работы по запросу психолог имеет дело с уже существующей проблемой, имеющей, как правило, неудачный опыт ее решения. Профилактическая работа менее эффектна, но более результативна, поскольку в качестве результата мы получаем обучение каждого на оптимальном уровне трудности без дезадаптации.

Основной проблемой образования остается высокий уровень перегрузки всех субъектов образовательного процесса, одной из главных причин которых является не столько возрастающий объем информации, сколько несоответствие предъявляемых требований индивидуальным возможностям. В данном случае предметом диагностики становятся такие когнитивные и личностные особенности учащихся, которые влияют на успешность работы с информацией и на соответствие требованиям определенных программ обучения. Дело в том, что большинство современных тестов, работая как фильтр, чувствительны к проблемам уже на латентном этапе их возникновения, когда психологическая предпосылка уже имеется, но сама трудность еще не проявлена. Своевременное выявление подобных предпосылок способствует ранней психолого-педагогической коррекции и не только минимизации, но и исключению последствий. Важно понимать, что результаты диагностики в данном случае не являются приговором и ярлыком, но руководством к действию.

Подобный подход реализован Л. А. Ясюковой при создании диагностической батареи «Технология оптимизации обучения и развития школьников» (ТООР). Данная система групповой диагностики зарекомендовала себя как достаточно эффективная

и предполагает массовое обследование учащихся один раз в два года. «Отношение к психодиагностике сегодня двоякое: многие видят в ней только средство селекции и поэтому особо опасаются массовых обследований, не понимая, что без нее профилактика и предупреждение в развитии и обучении детей практически невозможны. Психодиагностика работает на цель, а цель определяется общепсихологической позицией того, кто использует ее в работе» [Ясюкова, с. 15].

Особую роль в психологии образования традиционно играет профориентационная диагностика учащихся, целью которой является помощь учащимся в профессиональном самоопределении. Профконсультирование в рамках деятельности психологической службы образовательного учреждения представляет собой информирование школьников относительно их индивидуально-психологических особенностей, которые могут быть востребованы в определенных сферах профессиональной деятельности.

Примером профориентационной диагностики является методика «Профориентатор», разработанная Центром гуманитарных технологий при МГУ под руководством А. Г. Шмелева и рекомендованная для работы с учащимися 8–11-х классов. Методика представляет собой многоаспектную батарею, состоящую из следующих блоков: блока интересов, блока личностных качеств и блока способностей. Полученный в результате комплексной оценки профиль математически соотносится с нормативными профилями «идеальных профессионалов», что является основанием для рекомендации выбора конкретной профессии.

Психодиагностика в профессиональной деятельности включает в себя оценку профессиональных качеств, в том числе в профконсультировании и профотборе, а также при оказании психологической помощи в принятии управленческих, кадровых решений. Профессиональные тестовые батареи внедряются в деятельность служб персонала и позволяют дать объективную оценку необходимых качеств и компетенций сотрудников. Данный процесс часто сопровождается сопротивлением со стороны разных организационных структур, поскольку диагностика усиливает конкурентную среду организации [см.: Шмелев, 2013, с. 612].

В теоретической психологии давно выявлен факт, что если требования к деятельности превышают индивидуальные возможности

человека, то это ведет к стрессам, перегрузкам, эмоциональному выгоранию и нарушениям соматического и психического здоровья. Имеет место и обратный факт — невостребованность психического ресурса в деятельности, когда человек вынужден выполнять работу ниже уровня его возможностей, что также влечет за собой негативные последствия: скуку, депрессию, снижение мотивации. Например, длительная интеллектуальная депривация является одним из мощных факторов, способствующих развитию алкоголизма и других девиантных проявлений личности. В данной связи понятие оптимального использования человеческого ресурса может быть адресовано не только организации в лице управляющих, но и самим работникам, поскольку способствует их большей профессиональной самореализации и раскрытию потенциала.

Профессиональная диагностика представляет собой систему мероприятий, обеспечивающих выполнение принятого руководством решения по укомплектованию организации профессионально пригодными кадрами, и строится на основе соблюдения ряда принципов, которые должны быть зафиксированы документально [см.: Носс]. И. А. Носс выделяет три группы принципов: личностно-деятельностного подхода; процессуально-методического плана; профессионально-этические. Знание и соответствие обозначенным принципам в практической работе психолога кадровой службы обеспечивает как юридическую, так и нравственно-этическую сторону его деятельности.

Комплектование тестовых батарей, ориентированных на оценку профессиональных качеств, основывается на профессиограммах и психограммах и включает в себя разнообразный арсенал диагностических инструментов. Примером является батарея «Бизнес-профиль», разработанная лабораторией «Гуманитарные технологии» (Москва) с учетом наиболее частых запросов практиков и предлагающая максимальное использование потенциала комплексного тестирования. Комплекс включает в себя анализ мотивационной, интеллектуальной и личностной сферы, на основании чего дается оценка профессиональному и личностному потенциалу респондентов. «Бизнес-профиль» ориентирован на HR-департаменты организаций, проводящих оценку как уже работающих сотрудников, так и кандидатов на вакантные должности.

В качестве специфических методик, используемых в профессиональной деятельности, необходимо выделить: ситуационные методики, метод рабочих элементов, тесты специальных способностей, анализ текстов и текстовых сообщений, беседы и интервью. Особое внимание в профессиональной диагностике уделяется комплексному подходу и всесторонней оценке личности профессионала.

Психологическое оценивание работников может строиться в соответствии, как минимум, с шестью стратегиями диагностической деятельности. Стратегия отсева реализуется при отборе кандидатов на работу и предполагает отказ в трудоустройстве лицам, не соответствующим профессиональным требованиям. Стратегия топоценки представляет собой выбор и воздействие с целью создания оптимальных условий для людей, признанных высокоуспешными, и используется преимущественно для диагностики эксклюзивных специалистов. Стратегия тотализации осуществляется в условиях отсутствия конкурса на вакансию с целью выработки форм и методов для развития необходимых для профессиональной успешности качеств непосредственно на рабочем месте. Стратегия тотализации с испытательным сроком является модификацией предыдущей стратегии.

Максимально эффективными являются стратегии «отсева в процессе профессионального обучения» и «отбора с адаптацией», поскольку позволяют оценивать личность в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности. Благодаря адаптивной перестройке условий обучения и условий профессиональной деятельности, можно повысить эффективность работы персонала в довольно короткие сроки.

И. Н. Носс выделяет несколько тактик психодиагностики персонала: однопроходную, совокупную, последовательную, отбраковочную и приемочную. Однопроходная тактика предполагает оценку кандидатов только по одному ключевому предиктору деятельности. Данная тактика целесообразна для профессий, где выделение подобных предикторов возможно и обоснованно.

При тактике совокупного оценивания к испытуемым применяются все предикторы, в результате чего формируется комплексная оценка личности в отношении профессиональной пригодности. Такую тактику используют в большинстве случаев профессионального отбора кадров.

В формате последовательной тактики все испытуемые подвергаются проверке по одному предиктору, затем, в зависимости от результата, дифференцируются на три группы: отобранную, отвергнутую и тестируемую далее по следующему предиктору. Данная тактика рекомендована для оценки кадров на замещение вакантных должностей и не подходит для массовых обследований персонала.

Отбраковочная тактика в целом напоминает последовательную, с той разницей, что в фокусе внимания оказываются кандидаты, показывающие неудовлетворительные результаты. Вывод о профессиональной пригодности делается на основании итогового прохождения всех этапов диагностики. Приемочная тактика, наоборот, представляет собой отбор кандидатов, соответствующих определенному предиктору, в то время как остальные проходят следующие этапы обследования.

Эффективность профессиональной диагностики определяется соотношением затрат, связанных с текучестью кадров или убытков по вине персонала, к затратам на мероприятия психологического отбора и включает в себя теоретическую, организационную, методическую и экономическую составляющие. Низковалидные и дешевые инструменты диагностики являются вполне рентабельными при массовом отборе на низовые позиции, где разница между высоко- и малоэффективными сотрудниками несущественна. Высоковалидные дорогие инструменты более оправданы при отборе на ключевые должности в организации.

Внедрение системы профессионального тестирования на предприятиях — одна из актуальных задач современной прикладной психодиагностики. Тестирование создает определенную конкурентную среду для сотрудников, что определенным образом влияет на атмосферу в коллективе. Как подчеркивает А. Г. Шмелев, «формируя атмосферу принятия тестовых технологий, мы создаем атмосферу честной конкуренции — внедряем этику соревновательных партнерских отношений» [Шмелев, 2013, с. 612]. Без создания подобной атмосферы и разъяснения сотрудникам необходимости тестирования тестовые системы могут быть бесполезны или даже вредны.

Клиническая психодиагностика и диагностика в психологическом консультировании в качестве основной задачи определяет прояснение внутренней картины личности клиента с целью

оказания ему более эффективной психологической помощи. Клиническая оценка представляет собой особый случай познания человека человеком, а не формальную процедуру сбора данных. Основным критерием в подборе методов обследования является их практическая полезность для оказания терапевтической помощи. Любой клинико-психологический диагноз обязательным образом содержит прогностический компонент и гибкую программу действий, в зависимости от уникальной индивидуальности клиента.

Н. Мак-Вильямс выделяет, как минимум, пять достоинств диагностики в психотерапевтическом процессе: использование диагноза для планирования лечения, заключенная в нем информация о прогнозе, защита интересов пациентов, установление эмпатии терапевта к пациенту, снижение вероятности уклонения от лечения [см.: Мак-Вильямс, с. 22]. Первичные встречи должны быть посвящены сбору информации о проблеме и ее составляющих в зависимости от запроса и глубины терапевтической работы. В процессе терапии диагностический аспект как бы уходит на второй план, но не пропадает, существуя в фоновом режиме мониторинга состояния. Основным методом диагностики является клиническое интервью, которое выступает в качестве аналога ситуационного теста [см.: Анастази, Урбина].

Использование специальных диагностических методик носит, скорее, вспомогательный характер. Чаще других специалисты обращаются к проективным методам (см. гл. 1), поскольку они свободны от субъективных искажений испытуемых и предоставляют довольно большой объем информации. Примером высокоформализованных методик в клинике является нейропсихологическая диагностика.

Игнорируя диагностический компонент диагностического процесса, психолог может упустить не только ценную информацию о ситуации клиента, но и не установить должный консультативный контакт. «Для тех, кто связывает диагностический процесс с атмосферой авторитаризма и высокомерной отстраненностью, хотелось бы подчеркнуть, что не существует препятствий к тому, чтобы углубленное собеседование проводилось в атмосфере искреннего уважения и равноправия. Пациенты обычно бывают благодарны за профессиональную тщательность» [Мак-Вильямс, с. 23]. Часто сама

диагностическая процедура и осознание ее результатов клиентом способствуют первичному коррекционному эффекту и мотивации к дальнейшему личностному росту.

В прикладной диагностике целесообразно разделять профессиональное и помогающее тестирование. Первое представляет собой деперсонифицированную оценочную процедуру, результаты которой не зависят от воли и интересов оценивающих лиц и в ходе которой испытанию подвергается человек, претендующий на выполнение определенной деятельности. В долгосрочной перспективе профессиональное тестирование проводится в интересах самого тестируемого. Помогающее тестирование близко по формату к клинической диагностике, и его целью является оказание непосредственной помощи клиенту в его трудностях. В каждой отрасли прикладной психодиагностики могут быть использованы процедуры как профессиональной, так и помогающей оценки.

Суммируя критические замечания в адрес использования диагностических методик в социальной практике, можно отметить, что тесты могут быть вредны в ряде случаев. Во-первых, это ситуации низкой психометрической эффективности методик, к которым приводит не только использование слабого с точки зрения психометрики теста, но и нарушения процедуры проведения достаточно качественной в психометрическом отношении методики. Во-вторых, когда тесты используются не по назначению, в том числе когда их использование подменяет собой управленческие решения, оценку более важных компетенций или не соответствуют требованиям деятельности с точки зрения самих испытуемых. Сведение к минимуму возможных негативных последствий тестирования возможно только при обращении к вопросу профессионально-этических норм психологической диагностики.

Нормы профессиональной этики психолога-диагноста в России однозначно не определены и не зафиксированы в соответствующих нормативно-правовых актах. Существующие по этому вопросу документы носят, скорее, рекомендательный характер, а разработка этических кодексов остается одной из перспективных задач профессионального сообщества. Центральной этической проблемой психологической диагностики является сама возможность вторжения во внутренний мир человека, нарушающая право на личную тайну [см.: Анастази, Урбина]. Введенный принцип осведомленного

согласия несколько сглаживает, но полностью не снимает данного противоречия.

Разработка нормативных предписаний к практическому использованию диагностических методик — одна из наиболее острых проблем отечественной психодиагностики. Нормативное регулирование, система правил призваны опережать практику, задавая ей ориентиры и перспективы на будущее. Наиболее полно нормативные правила представлены в учебнике А. А. Бодалева и В. В. Столина. Авторы выделяют требования к психодиагностической литературе и методическим материалам, требования к психодиагностическим методикам, требования к пользователям методик. Предлагается сделать регулярной процедуру аттестации как пользователей, так и собственно методик. Отдельно рассматриваются вопросы использования психодиагностических методик специалистами-смежниками, которые могут использовать только хорошо обоснованные и не требующие специальных психологических знаний при интерпретации (открытые) методики после предварительной консультации с профессиональным диагностом (см. прил. 1).

Существенно дополняют данные рекомендации профессионально-этические принципы, сформулированные А. Г. Шмелевым: принцип профессиональной подготовки, приоритет суверенитета и прав личности, принцип профессиональной тайны, принцип объективности. Особое значение в ситуации профессионального тестирования приобретает принцип сотрудничества. Обязанностью диагноста является разъяснение тестируемому объективных выгод участия в диагностическом обследовании, ключевым следствием чего становится честное выполнение испытуемым тестового испытания [см.: Шмелев, 2013, с. 628].

2.3. Правила работы с различными группами психодиагностических методик

Когнитивные тесты

Как подчеркивает М. К. Акимова, интеллектуальные, или когнитивные, тесты измеряют, скорее, уровень сформированности интеллектуальных навыков, который зависит как от степени обученности,

так и от природных возможностей. Целью тестирования в самом общем виде является прогноз, преимущественно достижений в сфере образования, в том числе распределение по разным типам классов и школ. Вместе с тем когнитивные тесты также включаются в состав большинства тестовых батарей профессиональной пригодности, особенно для тех групп профессий, в которых важны определенные интеллектуальные навыки.

В качестве предмета диагностики в когнитивных тестах выступают различные аспекты интеллектуальной деятельности индивида, которые скрыты за исходными психометрическими конструктами соответствующих тестов. Проведение когнитивной диагностики и адекватный анализ и интерпретация результатов возможны только при условии соответствующей теоретической подготовки специалиста, в том числе высокого уровня компетентности в сфере психологии интеллекта и способностей.

Важно отметить, что при интерпретации тестовых показателей личность и способности невозможно развести. Как общие, так и специальные способности не могут исследоваться абсолютно независимо от аффективных переменных. Существует кумулятивное воздействие черт личности на направление и степень интеллектуального развития индивидуума, которое влияет на результаты когнитивных тестов.

Дополнительные факторы, влияющие на результаты тестирования с помощью когнитивных тестов:

1) степень тренированности в выполнении тестов;
2) мотивация к выполнению теста;
3) эмоциональное состояние во время тестирования;
4) личность экспериментатора;
5) предшествующая тестированию деятельность;
6) изменения в семейном окружении.

Дж. Аткинсон предложена схема взаимосвязи способностей, мотивации и факторов окружающей среды. Мотивация определяет как эффективность выполнения задачи, так и «время на задачу». Выполнение задачи влияет на дальнейшее когнитивное развитие, результаты будущих тестовых испытаний, продуктивность будущей деятельности. Таким образом, отношения между личностью и интеллектом реципрокны: качества личности влияют на интеллект и наоборот.

В зависимости от типа заданий когнитивные тесты подразделяются на вербальные и невербальные; в зависимости от числа испытуемых — на индивидуальные и групповые. Иногда в качестве отдельной группы рассматривают тесты интеллекта для специфических популяций. Рассмотрим основные когнитивные тесты, наиболее часто встречающиеся в психодиагностической практике (пример в прил. 3).

Интеллектуальные шкалы Д. Векслера относятся к индивидуальным тестам интеллекта и применяются в ходе личного взаимодействия психолога с испытуемым. Методика широко используется в психологической, педагогической и медицинской практике, его применению посвящено свыше 2000 публикаций. Первая версия была предложена в 1939 г. для диагностики интеллекта людей с 7 до 69 лет.

Согласно модели Д. Векслера общий интеллект выражен через вербальную и невербальную составляющие, а также ряд специфических факторов, соответствующих отдельным интеллектуальным способностям. По мнению Б. Г. Ананьева, связь между вербальным и невербальным интеллектом составляет ядро структуры интеллекта. В структуре общих способностей вербальный фактор выступает в качестве видоспецифической способности человека, в большей степени контролируемой генетически, чем невербальный интеллект.

К достоинствам методики Д. Векслера необходимо отнести следующие:

1) многомерность и внутренняя разнородность методики обеспечивает оценку структуры индивидуального интеллекта;

2) есть возможность качественного анализа результатов на основании анализа протоколов;

3) индивидуальная процедура диагностики позволяет повысить надежность полученных данных.

В России адаптированы два варианта методики: тест WAIS, предназначенный для тестирования взрослых (от 16 до 64 лет) и тест WISC — для тестирования детей и подростков (с 5,5 до 16 лет). Тест включает в себя 11 субтестов, из них 6 составляют вербальную шкалу, 5 — невербальную.

Факторные исследования в рамках модели Д. Векслера показали устойчивое выделение трех интеллектуальных факторов: «вербального понимания», «перцептивной организации» и фактора

«оперативной памяти/внимания». В качестве четвертого фактора в ряде работ выявляется фактор «скорости переработки информации». Четыре указанных фактора введены в состав новой редакции методики (WISC-III).

Особенность процедуры диагностики с помощью методики Векслера состоит в формате беседы с испытуемым, которая длится порядка 1,5 час. При отсутствии противопоказаний у испытуемого процесс психологической диагностики прерывать не рекомендуется. На этапе сбора данных психолог не только предлагает выполнять определенные задания, но и фиксирует результаты их выполнения в протокол. По данным американских исследований студенты, обучающиеся работе с WAIS, в среднем допускают 8,8 % ошибок на один протокол. Исправление данных ошибок привело к изменению 81 % показателей по методике, которая относится к группе объективных [см.: Бурлачук, с. 131].

Целесообразно также фиксировать не только ответы испытуемых, но и особенности их поведения во время тестирования, реакцию на различные виды задач, типичные ошибки. Данные неформализованные качественные показатели методики являются особенно ценными для написания клинических заключений [см.: Беломестнова]. Исследования В. Н. Дружинина показали, что при условии соблюдения неформальных параметров, характеризующих поведение психолога-диагноста во время процедуры тестирования по тесту Векслера, а именно наличия мягкой поддержки, повышают итоговые результаты в среднем на 15 баллов [см.: Дружинин, 2000].

Таким образом, специалист, осуществляющий психологическую диагностику с помощью методики Векслера, должен обладать широким набором профессиональных компетенций, в том числе навыками установления психодиагностического контакта и поддержания психодиагностического общения, что отличается от формата консультативной беседы. Кроме того, очень важен навык тщательной фиксации всех полученных результатов, как формальных, так и неформальных, подлежащих последующей обработке и интерпретации в зависимости от целей тестирования.

Невербальные тесты интеллекта включают в себя тесты действия и собственно невербальные тесты интеллекта. Тесты действия требуют операций с предметами при минимальном использовании карандаша и бумаги. Примером являются Доски форм Сегена (тест

воспроизведения прежнего порядка на доске), представляющие собой 5 досок с гнездами, в которых расположены фигурки (разное количество из разного числа частей). Испытуемым необходимо воспроизвести порядок фигур. Методика используется для оценки умственной отсталости. К тестам действия относятся также лабиринтные тесты (например, лабиринты С. Портеуса), где испытуемым предъявляются серии изображений лабиринтов, из которых необходимо найти выход, не отрывая карандаша от бумаги.

Собственно невербальные тесты интеллекта — это тесты, не требующие умения читать и писать, предполагающие устные инструкции. Методика «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена впервые была опубликована в 1938 г. и основана на гештальт-теории. В качестве стимульного материала используются абстрактные фигуры, организованные по определенному закону. Каждое задание рассматривается как определенное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных элементов. Сначала осуществляется глобальное оценивание матрицы, затем изображение дифференцируется на части с выделением принципа их интеграции. При подборе заданий соблюдается принцип прогрессивности: выполнение предыдущих заданий является подготовкой к выполнению последующих. Существует несколько вариантов прогрессивных матриц: стандартные черно-белые, цветные, повышенной сложности. Для каждого варианта методики разработано несколько серий заданий, трудность которых повышается как внутри каждой серии, так и от серии к серии.

Культурно-свободный тест интеллекта Р. Кеттелла направлен на измерение «флюидного» (свободного) интеллекта, понимаемого Р. Кеттеллом как общая способность человека к «образованию отношения», которая не связана с усвоением специфических знаний, умений и навыков и опирается на понимание логических взаимосвязей между воспринимаемыми объектами. Способность к «образованию отношения» оценивается на основе перцептивных заданий, сгруппированных в 4 субтеста. Ряд авторов рассматривают тест Р. Кеттелла как инструмент диагностики потенциальной способности испытуемых к интеллектуальной деятельности [см.: Собчик].

К невербальным тестам интеллекта ряд авторов относят также некоторые рисуночные методики. В качестве примеров можно привести тест «Нарисуй человека» (Ф. Гудинаф, 1926), а также его модификацию — Тест рисования Гудинаф — Харриса (1963).

Рассмотрим тесты интеллекта для специфических популяций.

Тестирование младенцев и дошкольников. В качестве первого инструмента диагностики младенцев принято рассматривать таблицы Арнольда Гезелла. В настоящее время большое распространение получили Шкалы развития младенцев Бейли, с помощью которых осуществляется оценка уровня развития ребенка от 1 мес. до 3,5 лет. Методика включает в себя следующие шкалы: умственная (слух, зрение, вокализация, сенсорное и перцептивное различение), моторная (грубые моторные навыки — сидеть, стоять, ходить), шкала оценки поведения (личностное развитие на основе наблюдений и беседы со взрослым).

Широкое распространение в клинической диагностике младенцев и дошкольников получили шкалы Пиаже и их модификации. Оценка производится на основании анализа качества реакций ребенка на предъявляемые задания. Фокус внимания исследователя в подходе Пиаже направлен на фиксацию процесса решения задачи, а не результата. Порядковые шкалы психологического развития (Узгирис, Хант) представляют собой модификацию шкал Пиаже для младенцев. Комплект для оценки понятий: Сохранение (Голдшмид, Бентлер) — модификация шкал Пиаже для дошкольников, с помощью которой диагностируется особенность перехода от дооперационального к операциональному интеллекту.

Тестирование лиц с задержкой психического развития. Согласно современным представлениям интеллектуальное ограничение (низкая результативность выполнения интеллектуальных тестов) является необходимым, но недостаточным условием диагноза «психическая задержка». Необходима еще оценка адаптивного или совладающего поведения, а именно способности самообслуживания, выполнения обязанностей в повседневной жизни. Примером является Вайнлендская шкала социальной зрелости (Э. Долл). Для диагностики лиц с задержкой психического развития используют также Тест двигательных умений Брунинкса — Озерецкого (моторный тест), в результате прохождения которого вычисляется комплексный показатель грубой моторики, тонкой моторики и комплексный общий показатель.

Тестирование лиц с физическими недостатками. Для лиц с ослабленным слухом применяются: Шкала действия Пинтнера — Патерсона, Адаптированные шкалы Векслера, Тест способностей

к обучению Хискея — Небраска (от 3 до 17 лет). Для испытуемых с нарушением зрения чаще используют тесты интеллекта для слепых Перкинса — Бине, вербальную шкалу Векслера, тест способности слепых к обучению (аналог матриц Равена в формате рельефных изображений).

Групповые тесты интеллекта используются преимущественно в системе образования и в вооруженных силах. В отличие от индивидуальных тестов, в групповых методиках присутствуют задания с множественным выбором. В ряде групповых тестов применяют спиральное расположение заданий: от максимально простых к максимально сложным.

К достоинствам групповых тестов необходимо отнести, с одной стороны, возможность проводить тестирование одновременно на большой выборке, а с другой стороны, возможность обеспечить единообразные условия проведения и свести роль диагноста к минимуму, т. е. объективировать процедуру сбора данных. В качестве недостатков группового тестирования важно отметить невозможность наблюдать за поведением отдельных испытуемых и установить источник допускаемых каждым ошибок, а также недостаточную гибкость тестов, не учитывающих индивидуальный уровень способностей индивида.

К групповым тестам, наиболее часто используемым в России, относятся следующие. Тест структуры интеллекта Амтхауэра, созданный в 1953 г. и предназначенный для диагностики интеллекта лиц от 13 до 61 года. Разрабатывался для диагностики в сфере профессиональной деятельности. Компоненты интеллекта: вербальный, счетно-математический, пространственный и мнемический. В нашей стране адаптирован М. К. Акимовой, К. М. Гуревичем.

Один из недавно разработанных отечественных тестов интеллекта — Универсальный интеллектуальный тест (УИТ), созданный лабораторией ПсиХрон специально для нужд образования, в частности, для монитронига интеллектуальных способностей учащихся 8–11-х классов. Тест имеет 4 формы и состоит из 11 субтестов. Существует модификация — Подростковый интеллектуальный тест (ПИТ) для учащихся 5–8-х классов.

Попыткой объединить достоинства индивидуального и группового подходов в когнитивной диагностике является адаптивное тестирование, которое проводится чаще в компьютеризованном

виде. Сначала испытуемым заполняется тест-маршрутизатор, в зависимости от успешности выполнения которого предъявляются дальнейшие задания. Данная процедура позволяет экономить время без снижения надежности и валидности методик. Компьютеризованное адаптивное тестирование (КАТ) позволяет проводить крупномасштабные исследования и широко применяется в образовании и программах отбора персонала.

Обратимся к рассмотрению методик *диагностики творческих способностей*. Первые тесты креативности были созданы Дж. Гилфордом и получили название Южнокалифорнийских тестов дивергентной продуктивности. В батарею входило 14 субтестов, из них 10 — на вербальную креативность, 4 — на невербальную; время решения заданий ограничено. Тесты были предназначены для старшеклассников и взрослых людей.

В настоящее время наиболее известны и широко применяются для измерения креативности тесты Е. Торренса. В состав батареи входит 12 субтестов, сгруппированных в 3 серии: вербальную, изобразительную и звуковую. В адаптированном в России варианте присутствуют только вербальные и изобразительные задания. Методика предназначена для диагностики креативности детей и взрослых. Показатели надежности и валидности выше, по сравнению с тестом Дж. Гилфорда. Однако корреляции показателей по тесту Е. Торренса с реальными творческими достижениями невысоки. Позднее Е. Торренс отмечал, что креативность необходимо оценивать на основании анализа продуктов деятельности (сочинений, картин и т. п.).

В отечественной психологии для измерения творческих способностей Д. Б. Богоявленской предложен метод «креативного поля». В качестве единицы измерения творческих способностей автор рассматривает понятие «интеллектуальная инициатива» как синтез интеллектуальной и мотивационной структуры личности, проявляющийся в продолжении мыслительной деятельности за пределами требуемого. Интеллектуальная инициатива проявляется в самостоятельной постановке исследовательской задачи, в выходе за пределы задания. Принципы «креативного поля» [см.: Богоявленская]:

1) отказ от внешнего побудителя и предотвращение оценочной стимуляции;

2) отсутствие «потолка» в исследовании объекта — неограниченное поле деятельности;

3) длительность эксперимента.

Диагностика креативности предъявляет к специалисту определенные требования. В частности, для того, чтобы объяснить испытуемым суть задания, активировать их творческий ресурс и создать мотивацию к выполнению заданий, психолог должен сам обладать достаточным уровнем сформированности дивергентных навыков. Это касается не только малоформализованных методик оценки креативной деятельности, но и достаточно формализованных модификаций методики Торренса. Создание творческой атмосферы способствует раскрытию творческого потенциала высококреативных респондентов, в то время как показатели низкокреативных респондентов остаются неизменными.

В целом когнитивные тесты представляют собой максимально надежные и валидные инструменты психологического измерения, зная особенности работы с которыми можно получать гарантированно точные и прогностичные результаты. Лонгитюдные исследования показывают, что психометрический интеллект и его характеристики практически не меняются с возрастом при условии, что в биографии индивида не было серьезных коррекционных или психотравмирующих воздействий. Важно понимать, что речь идет об относительных, шкальных оценках показателей интеллекта, рассчитанных с учетом возрастных норм.

Опросные методы диагностики личности

Группа опросных методов представляет собой совокупность субъективных методик диагностики, поскольку диагностические выводы строятся на основании сведений либо самооценивания испытуемых, либо внешней субъективной оценки со стороны экспертов. Проблема систематического искажения данных опросных методов подробно была представлена в подразделе 1.3, что необходимо учитывать при работе с обозначенной группой методов измерения. Ряд радикально настроенных авторов предлагают не рассматривать, в частности, тесты-опросники в качестве тестов, поскольку теоретическая валидность данного инструментария представляет собой серьезную проблему (пример в прил. 4).

В качестве предмета диагностики в опросных методах выступают не столько черты личности, сколько их самооценка как часть Я-концепции индивида. Для повышения объективности измерения предлагается использовать оценку стратегий ответов на вопросы в качестве отдельных показателей, характеризующих личность [см.: Бурлачук].

Высокоформализованные тесты-опросники могут быть классифицированы по разным основаниям. Обратимся к наиболее широко используемым классификациям.

По числу измеряемых качеств тесты-опросники делятся на одномерные и многомерные. Большинство используемых методик многомерны, поскольку в случае выявления комплекса личностных характеристик у испытуемых снижается риск фальсификации результатов.

Классификация по диагностической направленности:

1. Опросники личностных черт (например, 16 PF) — группа личностных опросников, разработанных на основе выделения черт личности. Непосредственно наблюдаемые особенности поведения выступают в качестве исходного материала для их построения.

В теории черт черты рассматриваются как не связанные между собой конструкты. Поиск обобщенных черт (факторы 2-го порядка) приводит к пониманию детерминации психической жизни со стороны материального субстрата. Результат диагностики представлен в виде профиля личности или дискограммы.

2. Типологические опросники (например, ПДО, Майерс — Бриггса) — группа личностных опросников, разработанных на основе выделения типов личности как целостных образований, не сводимых к набору черт. Диагностика осуществляется на основе сопоставления с соответствующим «усредненным» типом личности.

В так называемой теории типов черты рассматриваются комплексно в их взаимосвязи: прогноз по одной черте зависит от значения по другой. Носитель «усредненного профиля черт» рассматривается как представитель «типа», каждому из которых соответствуют готовые рекомендации.

3. Опросники интересов (например, Бланк профессиональных интересов Э. Стронга; обозрение профессиональных интересов Г. Кюдера) — диагностика интересов индивидуума, как правило, в разных областях труда, а также к образовательным программам,

что также связано с выбором профессии. Интересы — форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности. Опросники интересов предполагают подробное знакомство с результатами теста, что способствует расширению сферы возможных профессиональных интересов.

4. Опросники мотивов (например, Список личностных предпочтений А. Эдвардса) — группа опросников, направленных на диагностику мотивационно-потребностной сферы личности. В отечественной психологии мотив — осознанная потребность, предмет потребности, собственно потребность.

5. Опросники ценностей (например, методика Ценностных ориентаций Рокича, тест смысложизненных ориентаций — СЖО — группа опросников, предназначенная для измерения ценностей и ценностных ориентаций личности. «Ценности» рассматриваются как качества или свойства предметов, которые делают их полезными, желательными. Ценностные ориентации указывают на значимость для индивида предметов и явлений социальной действительности и составляют внутреннюю основу отношения человека к ценностям различного порядка (уровня).

6. Опросники установок (например, шкала Терстоуна) — группа опросников, предназначенных для измерения относительной ориентировки индивида в одномерном континууме установок. Под установкой понимают направленность индивида реагировать определенным образом на определенный класс стимулов.

В качестве примера теста-опросника рассмотрим методику 16 PF Р. Кеттелла. Методика построена на теории личностных черт. Отличительной чертой теста Кеттелла является его ориентация на выявление относительно независимых 16 факторов (шкал, первичных черт) личности. Данное их качество было выявлено с помощью факторного анализа из наибольшего числа поверхностных черт личности, выделенных первоначально Кеттеллом. Каждый фактор образует несколько поверхностных черт, объединенных вокруг одной центральной черты. Теория черт — черты интерпретируются отдельно и рассматриваются независимо. Только в конце идет интеграция в заключении. Основная трудность — нет объяснения причин группирования. Р. Кеттелл выделял два вида данных — L (полученные на основании оценки поведения — поведенческие)

и Q (данные самооценочные). Факторы от A до O — L-данные, остальные Q. Кроме того, отдельные факторы можно объединить в блоки по трем направлениям:

1. Интеллектуальный блок.
2. Эмоционально-волевой блок.
3. Коммуникативный блок.

Были также введены шкалы коррекции — шкала «мотивационного искажения» (MD) введена для выявления случаев, когда испытуемые пытаются создать слишком благоприятное представление о себе.

Методика имеет стеновую стандартизацию. Из имеющихся показателей по всем 16 факторам строится «профиль личности». В качестве результатов диагностики специалист получает информацию о своеобразии основных подструктур темперамента и характера испытуемого. Причем каждый фактор содержит не только качественную и количественную оценку внутренних особенностей человека, но и включает в себя ее характеристику со стороны межличностных отношений.

Одним из наиболее распространенных малоформализованных методов исследования личности является *метод наблюдения*. В диагностике чаще используют поисковое наблюдение, которое отличается рядом признаков, делающих его эффективным [см.: Шмелев, 1996]:

1. Наличие цели наблюдения. Л. А. Регуш выделяет следующие возможные цели наблюдения: изучение содержательных характеристик тех или иных психических явлений; изучение людей как носителей тех или иных психологических особенностей; изучение причин, лежащих в основе тех или иных проблем в развитии; изучение особенностей поведения, деятельности, общения людей, имеющих различные психологические характеристики.

2. Наличие процедурной схемы наблюдения, одинаковой для всех объектов наблюдения. Схема составляется с учетом требований, которые необходимо выполнить для проведения наблюдения и включает в себя определение цели и объекта наблюдения, ситуаций, в которых оно должно проводиться, временных рамок, формы регистрации наблюдаемых объектов.

3. Наличие признаков наблюдения. В поисковом наблюдении необходимо обнаружить, выделить и однозначно описать

наблюдаемые признаки. Речь идет о любых симптомах, по которым можно сделать вывод о наличии определенной выраженности искомого психического свойства. Выделение системы признаков — главный продукт поискового этапа, после которого наблюдение становится собственно аналитическим.

В стандартизованном наблюдении набор признаков задан в инструкции, подготовленной для наблюдателя автором методики. В любом случае — как в поисковом, так и в стандартизованном варианте наблюдения — после выделения минимального набора признаков наступает этап кодирования — фиксации выделенных признаков и статистики их проявления у наблюдаемых объектов. Полная инструкция для наблюдения должна включать в себя максимально развернутые описания кодифицированных признаков.

Для обеспечения валидности и надежности к наблюдению за одними и теми же объектами привлекают не менее двух независимых наблюдателей-кодировщиков. После получения независимых протоколов рассчитываются коэффициенты сопряженности, т. е. в качестве меры «надежности-валидности» наблюдения выступает согласованность оценок независимых экспертов [см.: Шмелев, 1996].

Методики наблюдения отличаются степенью формализации. Примером одного из наиболее формализованных вариантов наблюдения является Карта наблюдений (КН) Стотта. Данная методика предназначена для изучения особенностей учеников, дезадаптированных к условиям школы, и включает в себя исследование учащихся по 16 симптомокомплексам, характеризующим различные варианты дезадаптивного поведения. Несмотря на то, что методика не стандартизована для практических нужд, «сырые» баллы по шкалам переводятся в процентные показатели, свидетельствующие о выраженности того или иного симптомокомплекса. Существуют примерные нормативы выраженности выделенных симптомокомплексов [см.: Регуш].

К малоформализованным вариантам относится сплошное наблюдение, в ходе которого фиксируются все наблюдаемые признаки в мельчайших подробностях (фотографическая запись). Как правило, записи имеют форму дневника и ведутся лонгитюдно. В ходе таких наблюдений исследователь начинает постепенно выделять основные линии, по которым существуют какие-либо отличия или

прослеживаются новообразования. К малоформализованному наблюдению прибегают для изучения генезиса психических явлений, а также в феноменологических исследованиях, где необходимо выявить и описать все многообразие признаков проявления малоизученного психического явления.

Еще одним нестандартизованным методом диагностики личности является метод анкетирования, который представляет собой средство скорее первичной ориентировки в изучаемой проблеме. Полученные в ходе анкетирования данные намечают направления дальнейшего исследования группы или отдельного человека. По мнению В. Н. Дружинина, анкетирование трудно отнести к собственно психологическим методам, поскольку информация, получаемая с помощью анкеты, носит скорее декларативный характер и не может считаться в полной мере достоверной [см.: Дружинин, 2001].

Широко используется в диагностике личности метод беседы (интервью), который предполагает получение информации в процессе непосредственного общения исследователя с испытуемым. Беседа является более «психологичной» формой опроса, поскольку в ней имеет место взаимодействие субъектов, подчиненное определенным социально-психологическим закономерностям. Важнейшее условие успешной беседы состоит в установлении контакта с респондентом, создании доверительной атмосферы общения.

Беседа может включаться как дополнительный метод в структуру диагностического обследования, а также использоваться в качестве основного метода получения данных. Малоформализованная, или клиническая, беседа представляет собой особый способ исследования целостной личности, при котором в ходе диалога с испытуемым исследователь стремится получить наиболее полную информацию об индивидуально-психологических особенностях, жизненном пути, содержании его сознания и подсознания. В ходе беседы выдвигаются и проверяются гипотезы об особенностях и причинах поведения личности, для проверки частных гипотез могут быть использованы тесты, что превращает клиническую беседу в клинический эксперимент. В качестве более формализованного варианта беседы в диагностике личности используется интервью (целенаправленный опрос).

К нестандартизованным методам исследования личности относят также метод анализа продуктов деятельности («архивный

метод»). Данный метод предполагает изучение внутриличностных особенностей на основании анализа дневниковых записей, архивных материалов, продуктов трудовой и творческой деятельности. Одним из вариантов является контент-анализ — наиболее разработанный и строгий метод анализа документов, который используется для изучения материалов беседы, проективных исследований и т. п.

Психосемантические методы диагностики личности

Психосемантическая диагностика направлена на оценку категориальных структур индивидуального сознания, на реконструкцию системы индивидуальных значений и личностных смыслов. А. Анастази называет данные методы диагностики феноменологическими, так как в них особое внимание уделяется тому, как события, явления (объекты) воспринимаются человеком. Семантическое пространство выступает в качестве модели индивидуального сознания.

В качестве стимульного материала используются словесные обозначения различных объектов (личностных черт, явлений, процессов и пр.). Значение слов представляет собой результат прошлого опыта субъекта. Кроме предметного (денотативного) значения, каждый объект восприятия человека обладает оценочным, аффективным (коннотативным) значением, т. е., приписывая свойство объекту, мы подразумеваем оценку этого свойства.

Объединяет психосемантические методы с традиционными опросниками то, что они:

1) измеряют представления человека о себе;

2) требуют навыков, интроспекции, рефлексии;

3) включают в себя оценочный компонент деятельности;

4) диагностируют личностные черты.

Данное сходство позволяет ряду авторов относить психосемантические методы к опросным методам психодиагностики.

В отличие от традиционных опросников, психосемантические методы более идеографичны и подходят для диагностики индивидуальных случаев, прогноза поведения отдельных людей. В их основании используется субъектная структура данных, предполагающая сравнение индивидуальных результатов не с групповой нормой, а с собственными оценками.

Методика «Семантический дифференциал» разработана Ч. Осгудом и его сотрудниками изначально как инструмент диагностики особенностей понятийного мышления. В настоящее время рассматривается как методика измерения личностных установок и отношений к определенному кругу объектов (прил. 5).

Семантический дифференциал (СД) представляет собой стандартизованную процедуру измерения значений любого концепта (объекта) для конкретного человека. В качестве объектов может выступать все что угодно. Каждый объект оценивается по 7-балльным шкалам. Для оценки значения концептов используют порядка 15 биполярных шкал, заданных прилагательными определенного значения, например: быстрый — медленный; сильный — слабый; острый — тупой и пр.

Факторный анализ первоначального набора шкал (50) выявил 3 основных фактора:

1) оценки (хороший — плохой; полезный — бесполезный; чистый — грязный);

2) силы (сильный — слабый; большой — маленький; тяжелый — легкий);

3) активности (активный — пассивный; быстрый — медленный; острый — тупой).

Система факторов Ч. Осгуда «Оценка — сила — активность» оказалась универсальной и устойчивой. По его мнению, факторы отражают реальные особенности общей эмоциональной реакции индивида на стимул. Отнесение объекта к положительному полюсу оценки означает неосознанное получение удовольствия от него, силы — испытывает напряжение при встрече с объектом, в то время как слабый — расслабление; активный — субъект испытывает возбуждение, готовясь к быстрым действиям при встрече с объектом.

Существуют 2 подхода к интерпретации результатов СД:

1. Анализ семантического профиля.

Субъективным оценкам по каждой шкале приписываются значения от 1 до 7 баллов. Производится анализ того, насколько та или иная оценка отличается от остальных.

2. Построение семантического пространства.

Подсчет суммы баллов по шкалам, относящимся к каждому из трех факторов. Коннотативное значение объектов можно проанализировать посредством вычисления показателя по факторам

оценки, силы и активности. Возможно использование факторного анализа индивидуальных оценок, построение «скатерограммы», на которой сходные по смыслу объекты находятся близко к друг другу.

Семантический дифференциал и его модификации используются для решения ряда диагностических задач в разных сферах диагностики: в клинике, профконсультировании, в научных исследованиях различных аспектов личности.

Репертуарные решетки Дж. Келли, или репертуарный тест ролевых конструктов. Методика опубликована в 1955 г. в США, имеет сходство с СД, но является более универсальной и гибкой. Реп-тест базируется на теории личности Джорджа Келли. Основная идея теории состоит в том, что концепты, или конструкты, используемые индивидом для восприятия объектов или событий, влияют на его поведение. Каждый человек строит свое поведение исходя из собственной, не вполне осознаваемой, «имплицитной теории личности». В ходе психотерапии происходит трансформация системы конструктов (создание новых, удаление старых), что является первым шагом на пути к позитивным изменениям.

Тест помогает выявлять значимые для клиента конструкты в отношении других людей и себя самого. Данные представляются в виде матрицы, или решетки. Столбцы — элементы (объекты), в качестве которых могут выступать предметы, отношения, люди, ситуации, профессии, т. е. все то, что представляется существенным в контексте исследования, в реп-тесте Келли — роли, на место которых испытуемый мысленно подставляет своих знакомых (например, «симпатичный сверстник», «человек, которому доверяешь» и пр.). Строки — конструкты — субъективные шкалы человека, т. е. мерки, с которыми он подходит к построению образа окружающего мира. Каждый элемент оценивается по каждому конструкту. Конструкты биполярны. Это «вызванные», а не «заданные» характеристики. Они формулируются испытуемым на предварительном этапе теста. В этом смысле более симптоматичны уникальные конструкты, подлинные «личностные изобретения», в отличие от конструктов-клише.

Конструкты взаимосвязаны друг с другом. Для выявления характера их взаимосвязи разработан ряд техник построения репертуарных решеток.

Метод триад. После определения элементов они предъявляются в тройках испытуемым. Клиент должен указать важное качество, по

которому два из них сходны между собой и отличаются от третьего. Ответ рассматривается как полюс конструкта. Отличие третьего рассматривается как противоположный полюс конструкта. Предъявляется столько триад, сколько необходимо для обследования.

Метод диад. Поиск сходства только между двумя элементами, а противоположный полюс просто называется испытуемым.

Требования к конструктам:

1. Проницаемость (с их помощью можно оценить большинство элементов).

2. Отражение субъективных оценок испытуемых (не должны быть навязаны).

3. Понятность формулировок.

4. Оба полюса конструкта называются самим испытуемым.

Анализ конструктов: качественный (описание содержательных характеристик конструктов) и количественный (корреляции между конструктами и пр.).

Концепция когнитивной сложности. Чем больше независимых конструктов имеет человек, тем больше степеней свободы имеет социальное поведение личности. Когнитивно-сложные индивиды более терпимы к противоречивой информации, открыты к усвоению нового опыта, более защищены от генерализации стресса на все сферы жизни и т. п. Уточнение — «артикулированность системы конструктов».

Методика получила широкое применение в клинической практике. Для анализа данных репертуарных решеток используются сложные статистические методы, например, иерархический кластерный анализ, многомерное шкалирование и пр.

Данные по валидности психосемантических методик довольно ограничены, что обусловливает сложность объективных интерпретаций, которые требуют привлечения семантической и психологической интуиции исследователя. В России модификацией СД и реп-теста является методика диагностики скрытой мотивации И. Л. Соломина [см.: Соломин].

Проективные методики

Интерпретация проективных методик во многом зависит от теоретической позиции и клинического опыта их разработчиков.

Несмотря на то, что существуют некоторые разночтения в техниках интерпретации даже одной и той же методики, на наш взгляд, целесообразно выделить некоторые общие моменты, характерные для проективной диагностики в целом:

• Неопределенность стимула порождает неопределенность ситуации, стремясь к разрешению которой восприятие активизируется и актуализирует прошлый опыт субъекта.

• Проективное поведение является производным от многих факторов: характер стимула, поведение экспериментатора, готовность испытуемого к самораскрытию и пр.

• Проективная продукция представляет собой результат сложной познавательной деятельности индивида, в которой слиты воедино как собственно когнитивные особенности, так и аффективно-личностные факторы, индивидуальные способы контроля и защиты. Как следствие, при работе с проективными методиками необходимо учитывать два уровня анализа: когнитивное структурирование и тематическое воображение (ассоциация, символизация, проекция).

• Проективные методы направлены на раскрытие внутреннего мира личности, мира субъективных переживаний, логики его построения. Цель проективной диагностики — облегчение понимания внутреннего мира клиента. Проективное исследование всегда представляет собой диалог между диагностом и испытуемым.

• Можно выделить несколько подходов к интерпретации (уровней анализа) проективной продукции: клинический (акцент на проблемных зонах), исследовательский (экспертиза индивидуально-психологических особенностей) и психологический (теневые и ресурсные составляющие личности).

• Общие принципы анализа проективной продукции: детализация (подробный анализ, сканирование), контекст (учет текущих событий, сопутствующих диагностике), системность (рассмотрение признаков в их взаимосвязи), открытость многозначности символов, активность клиента (пояснение дополнительных смыслов, которые вносит испытуемый в свою проективную продукцию).

Одной из наиболее известных является классификация проективных методик по Л. Франку, которая включает в себя следующие основные группы:

1. Конститутивные методики. В данных методиках требуется структурирование и оформление стимула, придание ему смысла.

Примерами являются тест Роршаха; Словесный тест ассоциаций (Гальтон); тест «Словарь» (исследование индивидуального тезауруса, кругозора).

2. Конструктивные методики. Испытуемому необходимо создать из оформленных деталей осмысленное целое. В качестве примеров можно рассмотреть Тест Мира, Сценотест.

3. Интерпретативные (интерпретационные) методики требуют от испытуемых объяснить какую-либо ситуацию, событие. Данную группу представляют ТАТ и его модификации.

4. Катартические методики, к которым относится психодрама.

5. Рефрактивные методики предполагают анализ речи и почерка испытуемых.

В дополнение к классификации Л. Франка возможно выделение еще трех групп проективных методик.

6. Экспрессивные методики (рисуночные тесты) предполагают рисование на свободную или заданную тему с последующим анализом продуктов изобразительной экспрессии.

7. Импрессивные методики, в которых необходимо определить предпочтение стимулов из ряда предложенных. Примером являются методика цветовых предпочтений М. Люшера и тест Л. Сонди.

8. Аддитивные методики. Испытуемым необходимо предложить свой вариант завершения рассказа, ситуации, истории. В качестве примеров необходимо рассмотреть Тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга; Системный тест семьи Т. Геринга; тест «Незаконченные предложения» и его модификации.

В качестве примера приведем две классические проективные методики. *Методика чернильных пятен Роршаха* описана автором в 1921 г. в книге «Психодиагностика» и представляет собой тонкий и многосторонний инструмент, позволяющий судить о разнообразных аспектах личности по характеру восприятия бесструктурных зрительных стимулов. До настоящего времени тест Роршаха является одним из наиболее популярных.

В качестве стимульного материала использованы стандартизованные серии чернильных пятен: 10 карточек, на каждой из которых отпечатано двухстороннее симметричное пятно, 5 пятен в черно-серых тонах, 2 — с добавлением красных штрихов, 3 — сочетание пастельных тонов. Автором создана такая комбинация пятен, которая позволяет практически неисчислимым количеством способов

выделять в них различные участки, опираясь то на форму, то на цвет, то на сочетание с фоном и т. д. Эмпирически установлена связь между различными типами ответов и рядом личностных особенностей. Таким образом, Роршахом была осуществлена попытка валидизации методики посредством привязки к внешнему критерию, а именно: к психиатрическому диагнозу.

При взаимодействии с пятнами испытуемым дается инструкция: «Расскажите, что это такое, на что это может быть похоже?» Фиксируются как спонтанные ответы, так и ответы после дополнительных вопросов и уточнений со стороны диагноста. Ответы формализуются по определенным критериям, особое внимание уделяется не столько содержанию того, что именно видит испытуемый, сколько способу восприятия пятен (целиком или по частям, редкие ответы — общепринятые ответы и т. п.).

В настоящее время существует несколько систем подсчета и интерпретации показателей методики Роршаха. Базисная классификация оценочных категорий включает в себя следующие параметры:

1. Локализация. Указывает на часть пятна, с которой ассоциируется ответ (целое пятно, часть пятна, необычная деталь, белая часть карточки, комбинация черного и белого участков):

Детерминанты ответа включают форму, цвет, оттенок и «движение».

2. Содержание. Фигура человека, ее детали, животные, неодушевленные предметы.

3. Популярность. Частота встречаемости ответа в популяции.

Интерпретация строится на соотношении и взаимосвязи различных категорий ответов. Несмотря на популярность, удовлетворительных научных доказательств валидности методики практически нет. Непостоянство суммарного количества ответов и взаимозависимость показателей затрудняют количественную обработку данных.

Тематический апперцептивный тест (ТАТ) создан в 1935 г. К. Морган и Г. Мюрреем. В отличие от методики Роршаха, ТАТ содержит в большей степени структурированные стимулы (картинки) и требует от испытуемых более сложных и организованных в смысловом плане ответов. Интерпретация основана на качественном контент-анализе высказываний. Широко используется в клинической практике для диагностики неврозов и психосоматических

расстройств (с 14 лет). Исследования подтверждают полезность использования ТАТ в оценивании психопатологии и специфики защитных механизмов, а также в диагностике навыков решения проблем.

Стимульный материал представляет собой стандартный набор из 30 таблиц с изображением относительно неопределенных ситуаций взаимодействия между людьми, а также таблицу — пустой бланк. Каждому из испытуемых дается 20 таблиц, которые подбираются с учетом пола и возраста. По каждой картинке необходимо составить рассказ, объясняя, что привело к данному событию, что происходит сейчас, что будет потом, о чем думают и что чувствуют персонажи. Пустой бланк — для того, чтобы придумать картину и описать ее. Фиксируются все ответы, включая реакции на расспросы и уточнения.

Цель — определить на основании чувств, желаний, стремлений испытуемого его основные потребности. Потребность — главная категория личности, которая организует и направляет психическую деятельность и поведение человека. В ТАТ подробно описаны 20 потребностей (например, потребность достижения, аффилитации, агрессии и пр.). После их нахождения необходимо оценить интенсивность каждой, а также определить доминирующие. Согласно гипотезе Г. Мюррея испытуемый идентифицируется с главным героем, поэтому выявленная иерархия потребностей характеризует его как личность. Каждой потребности соответствует определенное давление, ощущаемое со стороны. Давление является пусковым механизмом потребности, необходимым для того, чтобы она стала доминантой поведения. Базовым объектом анализа выступает взаимодействие давления и потребности, поскольку оно позволяет описать взаимоотношение индивида со средой.

ТАТ является основой для разработки ряда родственных методик: CAT (детский вариант) Л. Беллака, РАТ — модификация Л. Н. Собчик, по мнению которой стимульный материал ТАТ устарел и затрудняет свободу ассоциаций испытуемых. Ею предложен новый материал — контурные картинки. Проекция личных переживаний и идентификация с кем-либо из героев позволяет выделить сферу внутреннего или внешнего конфликта, уровень невротизации, особенности социальной адаптации, личностную позицию и пр.

Особой группой проективных методик являются рисуночные, или экспрессивные, тесты. Данные методики весьма привлекательны для исследователей своей доступностью, легкостью проведения, а также позитивной реакцией на них у большинства испытуемых. Рисуночные тесты представляют собой широкую категорию методик, которая включает достаточно много форм относительно свободного самовыражения. В диагностической практике рисунки нередко являются единственным средством получения подробной информации об испытуемом. Используются как терапевтические, так и собственно диагностические варианты рисунков [см.: Романова].

Первые попытки психологического анализа рисунка относятся к первой четверти XX в. В 1913 г. Э. Торндайк предложил первую подробную классификацию рисунков и осветил подходы к их качественной оценке. В 1921 г. К. Бартом предложена количественная шкала оценки мужской фигуры (дети с 3 до 14 лет). В 1926 г. Ф. Гудинаф разработала тест «Нарисуй человека», который использовался для оценки интеллектуальных особенностей детей. Начиная с 40-х гг. XX в. особое внимание уделяется психоаналитической интерпретации рисунков человеческой фигуры (К. Маховер), дерева (К. Кох) и изображениям других символов.

К психологическим функциям рисунка относят:

1) функцию опосредования субъективных эмоциональных переживаний;

2) передачи информации.

В рисунке зафиксирован процесс отражения человеком окружающего мира и его внутреннего состояния, отражается уровень образного развития, графической культуры, рисунок также служит средством проникновения в сущность явлений, духовное освоение природы, воплощение философских, этических и эстетических идей. Результат адресован не к логическим, а к образным, невербальным структурам психики. Смысл графических изображений весьма сложен, так как в них слиты воедино и образы, и отношение человека к миру, и личный опыт переживания субъекта [см.: Потемкина, Потемкина].

Рассмотрим классификацию рисуночных методик, предложенную Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой [см.: Зинкевич-Евстигнеева, с. 21]:

1. Свободные.

В спонтанных рисунках возможно максимальное проявление и раскрытие личности. В качестве вариантов свободных рисунков используют такие, как «Свободный», «Спонтанный», «Мое настроение», «Самоощущение на данный момент», «Рисунок с закрытыми глазами» и пр.

2. Тематические.

Данные методики предполагают тематические инструкции — задания, имеющие выраженную структуру или идею.

2.1. Традиционные рисуночные методики представляют собой группу известных, популярных, апробированных тестов.

2.1.1. «Личностные» рисуночные тесты диагностируют индивидуальные особенности испытуемых. Примерами подобных методик являются такие тесты-рисунки, как «Человек», «Автопортрет» (Р. Бернс), «Дерево» (К. Кох), «Дом — дерево — человек» (Дж. Бук), «Рисунок несуществующего животного», «Картина мира», «Рисунок человека из геометрических фигур» (Э. Махони).

2.1.2. «Семейные» рисуночные тесты выявляют особенности внутрисемейных отношений. К таким рисункам относятся «Рисунок семьи» (В. Вульф), «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Х. Кауфман), «Семья в образах животных».

2.2. Нетрадиционные рисуночные методики не являются собственно тестами и применяются в ходе коррекционной работы для актуализации различных состояний.

2.2.1. В «Символических» методиках находит свое отражение процесс личностных изменений. Так, в сказкотерапии успешно применяются рисунки «В кого бы меня заколдовал злой (добрый) волшебник», «Мой маскарадный костюм», «Каким видят меня другие».

2.2.2. В «Моделирующих» методиках воссоздается ситуация прошлого или будущего. Например, рисунки «Я через 5 лет», «Карта сказочной страны», «Жизненные ценности».

Графические методики лишены научной строгости и однозначности и не позволяют количественно измерить те или иные психические феномены. Вместе с тем они достаточно информативны в плане воссоздания уникальной картины личности клиента, его восприятия ситуации, а также способствуют установлению терапевтического контакта. Рисуночные методики применимы при обследовании всех возрастных групп и незаменимы при диагностике детей.

Каждое графическое изображение представляет собой невербальное сообщение, в котором наряду с формальными признаками присутствуют сугубо индивидуальные, не подлежащие формализации. Один и тот же признак в рисунке может рассматриваться по-разному в различных контекстах, что находит свое отражение в разнообразии интерпретационных схем у различных авторов. Работа с рисунками требует высокого профессионализма и четкого определенного подхода, на основании которого будет осуществляться анализ.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. В чем разница между обследованием и исследованием?
2. Какие компетенции необходимы психологу для сбора и обработки психодиагностической информации, а также для написания психологического диагноза?
3. В чем сходство и различие психосемантических методов и тестов-опросников? Могут ли психосемантические методы рассматриваться как отдельная самодостаточная группа методик?
4. Можно ли считать психологическую беседу разновидностью включенного наблюдения и до какой степени?
5. Какие требования к профессионализму психолога предъявляет работа с разыми группами методик?
6. В чем особенности тестов интеллекта и тестов достижений?
7. В чем специфика диагностики творческих способностей с помощью тестов креативности?
8. Как соотносятся разные группы методик в комплексном психологическом обследовании?
9. Каковы особенности работы с проективными методиками?
10. В чем разница между предметом диагностики и диагностическими задачами?
11. Каковы основные диагностические задачи психологии образования?
12. В чем состоит особенность диагностики готовности к обучению на определенной образовательной ступени?
13. С помощью каких методов и методик возможна диагностика причин дезадаптации в обучении?
14. Какую роль выполняет психологическая диагностика в принятии управленческих решений?
15. В чем особенности профориентационной психологической диагностики?

16. Что такое профессиональный отбор и с помощью каких психодиагностических процедур он осуществляется?

17. Какие вы знаете профессиональные тестовые батареи?

18. В чем особенности тестовых батарей по сравнению с набором тестовых методик?

19. В чем состоит специфика клинической диагностики?

20. Каковы основные нормативные требования, предъявляемые к психодиагностической работе?

21. Каковы основные методологические трудности психологической диагностики в России на современном этапе?

22. В чем достоинства и недостатки различных групп тестовых методик, и каким образом они могут быть учтены в профессиональной деятельности психолога?

23. В чем задачи практической тестологии?

24. Каковы основные направления развития практической и прикладной психодиагностики?

КЕЙСЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Ситуация 1

Проведите оценку профессионального теста в плане возможностей его применения на практике. На основании анализа методического руководства отметьте следующие характеристики:

1. Исходный диагностический конструкт, предмет диагностики и диагностические задачи.
2. Классификация методики.
3. Психометрические параметры теста.
4. Состав выборки стандартизации.
5. Специфику стандартных условий, в том числе инструкции, предъявления стимульного материала, обработки и предоставления данных.

Сформулируйте обоснование границ использования теста в профессиональной деятельности психолога.

Ситуация 2

Моделирование ситуации исследования

Сформулируйте исследовательскую задачу и операционализируйте переменную (переменные), которые необходимо измерить. Выберете инструментарий, обоснуйте его выбор. На основании анализа процедуры диагностики спланируйте исследование. Предположите прикладное значение полученных данных.

Варианты переменных: мотивация, интеллект, межличностные отношения, профессиональные интересы, профессиональные склонности, агрессивность, тревожность, самооценка.

Ситуация 3

Моделирование ситуации обследования

Сформулируйте диагностическую задачу из определенной прикладной области. Выделите переменные, которые необходимо измерить в соответствии с данной задачей. Выберете и обоснуйте инструментарий. На основании анализа процедуры диагностики спланируйте обследование. Составьте модель психологического портрета личности на основании планируемой диагностики.

Варианты задач: выявление соответствия индивидуальному профилю профессионально-важных качеств претендента на должность; выявление причин школьной неуспеваемости второклассника (подростка); выявление проблемы в детско-родительских отношениях и путей их коррекции в консультировании.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. СПб. : Питер, 2009.

Ануфриев А. Ф. Психологический диагноз. М. : «Ось-89», 2006.

Беломестнова Н. В. Клиническая диагностика интеллекта. Психометрическая и клинико-психологическая оценка уровня развития интеллекта в клинической и судебно-психиатрической экспертной практике. СПб. : Речь, 2003.

Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М. : Изд. центр «Академия», 2002.

Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика. СПб. : Питер, 2011.

Гуревич К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика. СПб. : Питер, 2008.

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

Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб. : Питер, 2000.

Забродин Ю. М., Пахальян В. Э. Психодиагностика. М. : Эксмо, 2010.

Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Кудзилов Д. Б. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. СПб. : Речь, 2006.

Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процессе. М. : Класс, 2015.

Носс И. Н. Психодиагностика : учебник. М. : Юрайт, 2016.

Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. СПб. : Речь, 2004.

Потемкина О. Ф., Потемкина Е. В. Психологический анализ рисунка и текста. СПб. : Речь, 2005.

Психодиагностика. Теория и практика / под. ред. М. К. Акимовой. М. : Юрайт, 2016.

Проективная психология. М. : Психотерапия, 2010.

Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб. : Питер, 2008.

Романова Е. С. Графические методы в практической психологии. М. : Аспект-Пресс, 2011.

Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб. : Речь, 2005.

Соломин И. Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации. СПб. : Иматон, 2001.

Стернберг Р. Практический интеллект. СПб. : Питер, 2002.

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

Шмелев А. Г. Основы психодиагностики. М. ; Ростов н/Д : «Феникс», 1996.

Шмелев А. Г. Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. М. : ООО «ИПЦ “Маска”», 2013.

Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. СПб. : Речь, 2002.

Ясюкова Л. Я. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб. : Речь, 2003.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная

Глуханюк Н. С. Психодиагностика / Н. С. Глуханюк, Д. Е. Щипанова. — М. : Academia, 2013. — 240 с.

Двинин А. П. Современная психодиагностика / А. П. Двинин, И. А. Романченко. — СПб. : Речь, 2012. — 288 с.

Носс И. Н. Психодиагностика : учебник / И. Н. Носс. — М. : Юрайт, 2016. — 502 с.

Перепелкина Н. О. Психодиагностика : учеб. пособие / Н. О. Перепелкина, Е. П. Мутавчи, Н. И. Ермакова. — М. : Дашков и Ко ; Ай Пи Эр Медиа, 2016. — 224 с.

Психодиагностика, Теория и практика / под. ред. М. К. Акимовой. — М. : Юрайт, 2016. — 632 с.

Романова Е. С. Психодиагностика / Е. С. Романова. — М. : КноРус, 2016. — 336 с.

Дополнительная

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 272 с.

Анастази А. Психологическое тестирование / А. Анастази, С. Урбина. 7-е изд. — СПб. : Питер, 2009. — 688 с.

Батаршев А. В. Тестирование: Основной инструментарий практического психолога / А. В. Батаршев. — М. : Дело, 2003. — 240 с.

Беломестнова Н. В. Клиническая диагностика интеллекта. Психометрическая и клинико-психологическая оценка уровня развития интеллекта в клинической и судебно-психиатрической экспертной практике / Н. В. Беломестнова. — СПб. : Речь, 2003. — 128 с.

Берулава Г. А. Методологические основы деятельности практического психолога / Г. А. Берулава. — М. : Высш. шк., 2003. — 63 с.

Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — М. : Изд. центр «Академия», 2002. — 320 с.

Бурлачук Л. Ф. Методика Роршаха : крат. руководство / Л. Ф. Бурлачук. — М. : Смысл, 2013. — 104 с.

Бурлачук Л. Ф. О дилетантстве в психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук // Вопр. психологии. — 1993. — № 5. — С. 116.

Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. — СПб. : Питер, 2011. — 384 с.

Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук. — СПб. : Питер, 2007. — 688 с.

Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию / Д. С. Горбатов. — Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2003. — 272 с.

Гуревич К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика / К. М. Гуревич. — СПб. : Питер, 2008. — 336 с.

Гуревич К. М. Личность как объект психологической диагностики / К. М. Гуревич, А. М. Раевский // Психол. журн. — 2001. — № 5. С. 29–37.

Гуткина Н. И. Инструментальный метод в детской практической психологии / Н. И. Гуткина // Вопр. психологии. — 2003. — № 1. — С. 17–26.

Гулидов И. Н. Методика конструирования тестов / И. Н. Гулидов, А. Н. Шатун. — М. : ФОРУМ ; ИНФА-М, 2003. — 112 с.

Двинин А. П. Психодиагностика. Образование и кадровый менеджмент / А. П. Двинин, И. А. Романченко. — М. : Люмьер, 2015. — 148 с.

Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В. Н. Дружинин. — М. ; СПб. : ПЭР СЭ ; Иматон-М, 2001. — 224 с.

Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 1999. — 368 с.

Дружинин В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 2000. — 320 с.

Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. — СПб. : Питер, 2010. — 512 с.

Забродин Ю. М. Психодиагностика / Ю. М. Забродин, В. Э. Пахальян. — М. : Эксмо, 2010. — 448 с.

Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Б. Кудзилов. — СПб. : Речь, 2006. — 144 с.

Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелл / А. Н. Капустина. — СПб. : Речь, 2001. —112 с.

Костромина С. Н. Опыт конструирования задач-моделей для психологической диагностики : учеб.-метод. пособие / С. Н. Костромина. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004. — 108 с.

Лебедева Л. Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л. Д. Лебедева, Ю. В. Никонорова, Н. А. Тараканова. — СПб. : Речь, 2006. — 336 с.

Лупандин В. И. Математические методы в психологии / В. И. Лупандин. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2002. — 195 с.

Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. — М. : Класс, 2015. — 592 с.

Марищук В. Л. Психодиагностика в спорте / В. Л. Марищук, Ю. М. Блудов, Л. К. Серова. — М. : Просвещение, 2005. — 352 с.

Непомнящая Н. И. Психодиагностика личности: теория и практика / Н. И. Непомнящая. — М. : Владос, 2003. — 192 с.

Носс И. Н. Профессиональная психодиагностика: психологический отбор персонала / И. Н. Носс. — М. : Психотерапия, 2009. — 464 с.

Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — СПб. : Речь, 2004. — 440 с.

Потемкина О. Ф. Психологический анализ рисунка и текста / О. Ф. Потемкина, Е. В. Потемкина. — СПб. : Речь, 2005. — 524 с.

Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — СПб. : Речь, 2008. — 704 с.

Проективная психология. — М. : Психотерапия, 2010. — 416 с.

Психологическая диагностика : учебник для вузов / под. ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. — СПб. : Питер, 2005. — 303 с.

Психология XXI века: пророчества и прогнозы : круглый стол // Вопр. психологии. — 2000. — № 1; 2.

Психология и этика: опыт построения дискуссии. — Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 1999. — 128 с.

Реан А. А. Психология и психодиагностика личности / А. А. Реан. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. — 256 с.

Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности / Л. А. Регуш. — СПб. : Питер, 2008. — 208 с.

Рогозин Д. М. Когнитивный анализ опросного инструмента / Д. М. Рогозин. — М. : Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2002. — 254 с.

Романова Е. С. Графические методы в практической психологии / Е. С. Романова. — М. : Аспект-Пресс, 2011. — 400 с.

Собчик Л. Н. Стандартизованный многофакторный метод исследования личности. СМИЛ / Л. Н. Собчик. — СПб. : Речь, 2009. — 224 с.

Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. — СПб. : Речь, 2005. — 624 с.

Стернберг Р. Практический интеллект / Р. Стернберг. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с.

Тесты интеллекта: за и против // Психология : журн. Высш. шк. экономики. — 2004. — Т. 1, № 2. — С. 38–93.

Тесты интеллекта — продолжение дискуссии // Психология : журн. Высш. шк. экономики. — 2004. — Т. 1, № 4. — С. 27–112.

Тихомиров О. К. Опыт анализа психологических последствий компьютеризации психодиагностической деятельности / О. К. Тихомиров, Л. П. Гурьева // Психол. журн. — 1989. — Т. 10, № 2. — С. 33–45.

Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2004. — 384 с.

Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с.

Шанина Г. Е. Психологическая диагностика / Г. Е. Шанина. — М. : Москва, 2010. — 216 с.

Шмелев А. Г. Основы психодиагностики / А. Г. Шмелев. — М. ; Ростов н/Д : «Феникс», 1996. — 544 с.

Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт / А. Г. Шмелев. — СПб. : Речь, 2002. — 480 с.

Ясюкова Л. А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении / Л. А. Ясюкова. — СПб. : ГП ИМАТОН, 2005. — 256 с.

Нормативные предписания разработчикам и пользователям психодиагностических методик (Общая психодиагностика)

Требования к психодиагностической литературе и методическим материалам

Разработчик и пользователь методик взаимодействуют между собой прежде всего посредством методической литературы. Стандартные требования к оформлению руководства, методических указаний, писем и другой методической литературы приняты в качестве директивных документов обществами психологов ряда стран.

Целесообразно различать круг требований к документам разного типа:

1) к исследовательской литературе, публикуемой в научных журналах, сборниках и монографиях;

2) к обзорно-аналитическим руководствам и справочным изданиям, освещающим процедурные и количественные, а также содержательно-теоретические аспекты применения какой-то методики или какого-то класса методик;

3) к «подручным методическим материалам», непосредственно инструктирующим пользователя в применении методики и содержащим стимульный материал, инструкции, тексты заданий, ключи, нормы, правила интерпретации;

4) к популярным изданиям по психодиагностике.

1. Научные сообщения. Должны освещать: теоретические основания методики (концепт и методический прием), способы разработки и эмпирического обоснования, исследовательские данные о репрезентативности, надежности, валидности шкалы тестовых показателей (коэффициенты корреляций, регрессионные и факторные веса). Для читателей в научном сообщении могут быть даны «образцы», отдельные примеры тестовых заданий, позволяющие проиллюстрировать принципы, на которых построена методика. В научных сообщениях не должны освещаться: для методик с профессиональными ограничениями («п-методик») — полный текст заданий, ключи, тестовые нормы, детальные инструкции по проведению и интерпретации. Обо всей этой информации автор научного сообщения должен говорить лишь косвенно, используя ссылки на распространяемую среди специалистов «инструктивную» литературу. В научном сообщении могут быть приведены исчерпывающие описания методик, знание которых

(и их возможное применение) непрофессионалами не может принести ущерба конкретным людям или психодиагностическому потенциалу самой методики. Этот класс методик предлагается условно обозначить термином «открытые методики» («о-методики»).

Автор научного сообщения имеет право определить статус разработанной им методики как открытой методики, но любые модификации или адаптации методики, уже определенной как профессиональная «п-методика», должны освещаться в научных сообщениях в соответствии с указанными требованиями.

2. Справочно-методические издания. В этих изданиях могут быть приведены инструктивные материалы, включая текст заданий (вопросы, ключи, нормы, но при одном принципиальном условии: изданию придается статус издания для специалистов, обеспечивающий ему распространение среди читателей, имеющих необходимую психологическую подготовку. Авторский коллектив такого издания лично отвечает перед обществом психологов за распространение тиража этого издания по назначению.

3. Инструктивные документы. Содержат описание методики, обеспечивающее ее адекватное использование в точном соответствии со стандартами: предмет диагностики, сфера применения, контингент испытуемых, процедура применения. Описание обязательно должно снабжаться подробными сведениями о процедуре разработки методики и полученных при этом данных о надежности и валидности. Приведенные тестовые нормы должны сопровождаться однозначным описанием выборки стандартизации и характера диагностической ситуации в обследовании: добровольное участие испытуемых, бескорыстно сотрудничающих с психологом в целях помощи исследованию («научное сотрудничество»), участие платных испытуемых («платное участие»), использование методики в ходе запроса испытуемого на получение консультативной помощи («ситуация клиента»), использование методики в ходе принудительного (сплошного) административного обследования («ситуация экспертизы»).

Справочно-методические издания и инструктивные документы должны периодически (с определенным интервалом, зависящим от типа методики) пересматриваться, так как условия применения методик со временем неизбежно меняются, а следовательно, изменяются психометрические свойства.

В справочных и инструктивных материалах должны быть однозначно сформулированы требования к профессиональному статусу пользователя методики.

Инструктивные документы должны пройти объективные испытания на однозначность указанных в них предписаний: пробная группа пользователей методики (теста) должна направлять автору документа копии

протоколов по результатам обследования, на основании которых автор обеспечивает идентичность стандартов авторского варианта методики и тех характеристик методики, которые выявляются при ее использовании. Последнее требование имеет принципиальное значение для методик, предполагающих значительное участие «экспертной» оценки (инструкции к контент-анализу, к интерпретации результатов проективной техники, полустандартизованного интервью и т. п.).

Процедуры подсчета тестовых баллов и интерпретации должны быть описаны с однозначной ясностью, позволяющей получать идентичные результаты при обработке одинаковых протоколов разными пользователями.

Предпочтительно включение и использование пользователями тестов локальных тестовых норм (по сравнению с неспециализированными по популяции).

4. В популярных изданиях авторы-психологи не имеют права разглашать профессиональную тайну: описывать смысл диагностических приемов, знание которых испытуемыми существенно вредит валидности методики.

Требования к методикам

Целесообразно придерживаться разных требований к психодиагностическим методикам разного типа.

1. Измерительные методы (тесты) должны удовлетворять следующим требованиям:

а) должны быть однозначно сформулированы цели, предмет и область применения методики. Предмет, диагностический конструкт (концепт), должен быть сформулирован в теоретических понятиях и соотнесен на теоретическом уровне с системой релевантных концептов. Должна быть четко выделена область применения, под которой подразумевается особая социальная среда или сфера общественной практики (производство, медицина, семейная жизнь и т. п.), контингент испытуемых (пол, возраст, образование, профессиональный опыт, должностное положение). Должны быть конкретизированы цели использования результатов: для прогноза успешности профессиональной деятельности, для психологического вмешательства, для принятия правовых, административных решений, для прогноза стабильности коллектива и т. п.;

б) процедура проведения должна быть задана в виде однозначного алгоритма, пригодного для передачи лаборанту, не имеющему специальных психологических знаний, или ввода в компьютер, используемый для предъявления заданий и анализа ответов;

в) процедура обработки должна использовать статистически обоснованные методы подсчета и стандартизации тестового балла

(по статистическим или критериальным тестовым нормам). Выводы (диагностические суждения) на основе тестового балла должны сопровождаться указанием на вероятностный уровень статистической достоверности этих выводов;

г) тестовые шкалы должны быть проверены на репрезентативность, надежность и валидность в заданной области применения. Другие разработчики и квалифицированные пользователи должны иметь возможность повторить стандартизационные исследования в своей области и разработать частные стандарты (нормы);

д) процедуры, основанные на самоотчете, должны быть снабжены средствами контроля за достоверностью, позволяющими автоматически отсеивать недостоверные протоколы;

е) головная методическая организация определенного ведомства (области применения) должна вести банк данных, собранных по тесту, и производить периодическую коррекцию всех стандартов методики.

2. Экспертные методы:

а) данный пункт повторяет содержание пункта а) для тестов. Дополнение: инструкции по применению снабжаются указанием на требуемую квалификацию экспертов, их необходимое количество для получения надежных данных по методу независимых оценок;

б) инструкции по применению должны пройти специальные испытания на однозначность их выполнения экспертами по отношению к некоторому эталонному набору данных (текстов, рисунков, звуко- или видеозаписей и т. п.);

в) процедура обработки результатов должна включать в себя такое документирование промежуточных этапов обработки, которое позволило бы перепроверить конечный результат другому эксперту;

г) пользователи-разработчики должны иметь возможность воспроизвести нормативное исследование по измерению экеперта согласованности на эталонном наборе данных;

д) головная организация должна вести банк данных, обеспечивая подготовку пользователей и их переподготовку (в соответствии с пересмотренными стандартами методики).

Любая методика, не удовлетворяющая перечисленным выше требованиям, не может считаться профессиональной психодиагностической методикой. Методики должны проходить аттестацию в рамках головных методических организаций, в обязанности которых входит составление библиотек «аттестованных психодиагностических методик». Вся инструктивная литература по методикам, не прошедшим аттестацию, не может считаться пригодной для применения в практической психологии. Это не исключает возможность применения неаттестованных методик в исследовательских целях.

Требования к пользователям

К пользователям, являющимся профессиональными психологами, и к пользователям-непсихологам предъявляются разные требования. Пользователь-психолог:

а) должен знать и применять на практике общие теоретико-методологические принципы психодиагностики, владеть основами дифференциальной психометрики, следить за текущей методической литературой по психодиагностике, самостоятельно вести картотеку и личную библиотечку методик, применяемых в заданной области;

б) отвечать за решения, принимаемые на основе тестирования, обеспечивая их соответствие репрезентативности и прогностической валидности методики. Предупреждать возможные ошибки, допускаемые непрофессионалами, не знакомыми с ограничениями в использовании того или иного теста;

в) пользоваться преимущественным правом, по сравнению с непрофессионалами, на проведение психодиагностики в заданной области, на использование протоколов в соответствии с профессионально-этическими принципами и интересами психологии. Он пользуется преимущественным правом получения методических материалов, в том числе приобретения их в качестве индивидуальной профессиональной собственности.

Психолог обеспечивает необходимый уровень надежности диагноза, применяя параллельные стандартизованные и нестандартизованные методики, а также метод независимых экспертных оценок;

г) в подборе методик в комплексную программу обследования не руководствуется субъективными предпочтениями и предубеждениями в оценке методик, а исходит из требования максимальной эффективности диагностики: максимум надежности при минимуме затрат;

д) параллельно с использованием методик ведет научно-методическую работу, анализируя по собранным данным эффективность применения методики в заданной области. Ведение такой научно-методической работы входит в основной круг обязанностей психолога, работающего и в исследовательских, и в лечебных учреждениях. В этой работе психолог поддерживает оперативные контакты с головной методической организацией, передавая ей копии протоколов (для накопления банков данных) и получая инструктивные методические материалы;

е) обеспечивает тщательное соблюдение всех требований для проведения стандартных методик обследования. Подсчет баллов, интерпретация, прогноз делаются в строгом соответствии с методическими указаниями. Психолог не имеет права отклоняться от стандарта в использовании методики, принятого на определенный период. Все рекламации и предложения по использованию методики психолог направляет

в методический центр и требует их учета при очередном пересмотре методики;

ж) обеспечивает конфиденциальность психодиагностической информации, полученной от испытуемого на основе «личного доверия». Психолог обязательно предупреждает испытуемого о том, кто и для чего может использовать эту информацию. Он не имеет права скрывать от испытуемого то, какие решения могут быть вынесены на основе психологической диагностики;

з) психолог хранит профессиональную тайну: не передает лицам, не уполномоченным вести психодиагностическую практику, инструктивных материалов, не раскрывает перед потенциальными испытуемыми секрет той или иной психодиагностической методики, на котором основана его валидность;

и) обязательно рассматривает наряду с наиболее вероятной и альтернативную диагностическую гипотезу (интерпретацию данных), применяя в психодиагностике принцип, аналогичный принципу «презумпции невиновности» в судопроизводстве;

к) сообщает в региональные или центральные органы Общества психологов обо всех замеченных им где-либо нарушениях нормативных (процедурных и этических) принципов психодиагностики. Психолог уполномочен лично препятствовать некорректному и неэтичному применению психодиагностики.

Использование методик специалистами-смежниками

Отдельные, хорошо теоретически и психометрически обоснованные методики, не требующие специальных знаний при интерпретации, могут использовать специалисты смежных с психологией областей: учителя, врачи, социологи, инженеры, экономисты. При этом специалист-смежник (пользователь) должен выполнять следующие требования:

а) предварительно проконсультироваться с психологами, работающими в данной практической отрасли, о том, какие именно методики могут быть применены для решения поставленных задач. При наличии аттестованных методик пользователь должен воспользоваться именно ими;

б) если психологи предупреждают пользователя о том, что правильное использование методики требует общих знаний о психодиагностике или специальной подготовки (по овладению методикой), то пользователь обязан либо выбрать другую методику, либо пройти соответствующую подготовку, либо привлечь к проведению психодиагностики психолога, либо отказаться от проведения психодиагностики;

в) пользователь, получающий доступ к «п-методикам», автоматически берет на себя обязательство по соблюдению профессиональной тайны;

г) пользователь соблюдает все этические нормативы в проведении обследования по отношению к испытуемому и любым третьим лицам: он так же, как психолог, не имеет права злоупотреблять доверием и обязан предупреждать испытуемого о том, как будет использована информация;

д) методики, не обеспеченные однозначной стандартной инструкцией, необходимыми показателями надежности и валидности, требующие параллельного использования высокопрофессиональных экспертных методов, не могут использоваться специалистами-непсихологами;

е) пользователь содействует психологам в соблюдении процедурных и этических нормативов, предпринимает меры для предотвращения некорректного использования методик.

Все приведенные требования находятся в соответствии с международными профессионально-этическими стандартами, принятыми в работе психологов. Основные идеи этих стандартов могут быть кратко сформулированы в виде следующих принципов:

1) ответственность;
2) компетентность;
3) этическая и юридическая правомочность;
4) квалифицированная пропаганда психологии;
5) конфиденциальность;
6) благополучие клиента;
7) профессиональная кооперация;
8) информирование клиента о целях обследования;
9) морально-позитивный эффект исследования;
10) гражданственность и патриотизм.

Схема психологического заключения (М. М. и Н. Я. Семаго)

А. ***Общая часть заключения***

1. Основные паспортные данные ребенка.

2. Основные жалобы родителей, педагогов, других лиц, сопровождавших ребенка на консультацию.

3. Наиболее важные анамнестические данные.

4. Специфика внешности и поведения ребенка в процессе обследования, в том числе его эмоциональное реагирование, общая мотивация, отношение к обследованию (критичность и адекватность).

5. Сформированность регуляторных функций.

6. Общая оценка операциональных характеристик деятельности в различные моменты обследования (в том числе и ее динамический аспект).

7. Особенности развития различных компонентов когнитивной сферы.

8. Характеристики эмоционально-личностной сферы, включая межличностные отношения.

Б. ***Специальная часть***

1. Психологический диагноз.

2. Вероятностный прогноз развития.

3. Рекомендации по дальнейшему сопровождению ребенка. Общая часть заключения ориентирована не только на специалистов, но и на тех педагогов, кто имеет непосредственный контакт с ребенком. В этой части раскрываются не только трудности и особенности развития ребенка, но и методы, благоприятные для обучения: особые формы работы, передачи материала и т. д. Желательно, по мере возможности, отметить выявившиеся в ходе диагностики «сильные» стороны ребенка, способные стать дополнительными средствами компенсации имеющихся трудностей.

Схема психологического диагноза по Я. Рейковскому (Reykowski, 1966)

Цель диагноза личности — не только определение источников патологии, но и зон эффективного функционирования.

1. Осуществление диагноза деятельности, поведения, т. е. описание, анализ и характеристика особенностей поведения обследуемого.

2. Осуществление диагноза процессов регуляции деятельности или изучение психических процессов, благодаря которым осуществляется деятельность.

3. Осуществление диагноза механизмов регуляции, механизмов психических процессов, от которых зависит их протекание, диагностика систем нервных связей.

4. Диагностика генезиса механизмов регуляции или ответ на вопрос о том, как и в каких условиях формировалась психика данного индивида.

Деятельность понимается как направленный на определенный результат процесс.

При диагнозе деятельности различают два наиболее общих аспекта: инструментальный (качество, скорость и адекватность действий) и аспект отношений, т. е. те характеристики, которые выражают отношение субъекта к выполняемым им действиям, к окружению и к самому себе.

Задача психологического диагноза не только в том, чтобы выявить, какие действия протекают ошибочно, но также и то, в каких действиях индивидуум может быть успешен.

Для получения систематизированных характеристик деятельности предлагается использовать систему основных ролей, выполняемых человеком в обществе.

В диагностике процессов регуляции Рейковский также условно выделяет два класса явлений: процессы типа инструментальных и процессы типа отношений.

К процессам типа инструментальных относятся три группы процессов регуляции, каждая из которых выполняет свою функцию: ориентационные, интеллектуальные и исполнительские. Диагноз ориентационных процессов включает оценку адекватности восприятия, способности осмысления явлений и формирования понятий. Интеллектуальные функции обусловливают создание программ деятельности, их диагноз связан с оценкой эффективности планирования, решения проблем. К исполнительским функциям относятся психомоторные и вербальные реакции.

Под процессами типа отношений Рейковский понимает эмоциональные и мотивационные процессы. При диагностике эмоциональных процессов определяют, какова степень соответствия между характеристиками ситуации и особенностями эмоциональных реакций по длительности, силе, знаку и содержанию эмоций. Диагностика мотивационных процессов — это оценка вида и интенсивности мотивов, побуждающих индивидуума к действию.

Процессы регуляции осуществляются благодаря сложным системам нервных связей (динамические стереотипы), вырабатывающимся в течение жизни человека. Эти механизмы регуляции обеспечивают устойчивость и организованность человеческого поведения.

Для описания механизмов регуляции автор предлагает выделять два класса динамических схем: операционные (системы навыков, умений, знаний) и динамические (личностные проявления).

В диагностике генезиса механизмов регуляции особое внимание уделяется изучению «истории дидактических процессов» и «истории воспитательных процессов». При анализе «истории дидактических процессов» следует опираться на хронологию образования, а упорядочение «истории воспитательных воздействий» возможно в ходе детального анамнестического интервью.

Когнитивные тесты

КРАТКИЙ ОРИЕНТИРОВОЧНЫЙ ТЕСТ (КОТ)

Тестовый материал
Тестовый материал включает стимульный и регистрационный бланки.

Регистрационный бланк

№ п/п	Ответ	№ п/п	Ответ
1		26	
2		27	
3		28	
4		29	
5		30	
6		31	
7		32	
8		33	
9		34	
10		35	
11		36	
12		37	
13		38	
14		39	
15		40	
16		41	
17		42	
18		43	
19		44	
20		45	
21		46	
22		47	
23		48	
24		49	
25		50	

Инструкция: тест, который Вам будет предложен сейчас, содержит 50 вопросов. На выполнение теста Вам отводится 15 минут. Вариант правильного ответа необходимо написать в графе регистрационного бланка с соответствующим номером. Ответьте на столько вопросов, на сколько сможете, не тратьте много времени на один вопрос. Если Вы затрудняетесь ответить, переходите к следующему вопросу. По окончании работы, если останется время, Вы сможете вернуться к вопросам, на которые не ответили сразу.

Все вопросы, если они у Вас возникли, задайте сейчас. Во время выполнения теста вопросы не принимаются.

Работа начинается по команде «Начали». Через 15 минут, по команде «Стоп», требуется сразу же закончить работу и отложить ручку.

А теперь сосредоточьтесь, положите ручку справа от себя, ждите команду.

ТИПЫ ЗАДАНИЙ — пример стимульного материала.

1 вариант

1. Какое место занимает желтый цвет в радужном спектре?

1 — первое; 2 — третье; 3 — седьмое; 4 — пятое.

2. «ЗАИНТЕРЕСОВАННЫЙ» является противоположным по значению слову:

1 — безразличный; 2 — злой; 3 — размеренный; 4 — подвижный; 5 — грустный.

3. Какое из приведенных слов отлично от других?

1 — надежность; 2 — верность; 3 — награда; 4 — красота; 5 — разум.

4. Ответьте ДА или НЕТ: промежуток времени между 130 лет до н. э. и 70 лет до н. э. составляет 60 лет.

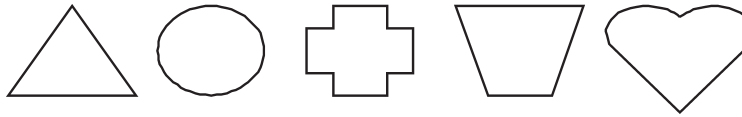
5. Какое из следующих слов отлично от других?

1 — ощущать; 2 — переживать; 3 — чувствовать; 4 — приметить; 5 — предвкушать.

6. Слово НЕТОРОПЛИВЫЙ является противоположным по своему значению слову:

1 — значительный; 2 — размеренный; 3 — поспешный; 4 — легкомысленный; 5 — нерасторопный.

7. Какой из приведенных ниже рисунков наиболее отличен от других:



1 2 3 4 5

Тесты-опросники

ИЗУЧЕНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ
(Методика В. Смекала и М. Кучера)

Инструкция испытуемому. На каждый пункт анкеты возможны 3 ответа, обозначенные буквами А, В, С. Из ответов на каждый пункт выберите тот, который лучше всего выражает Вашу точку зрения, который для Вас наиболее ценен или больше всего соответствует правде. Букву Вашего ответа напишите в листе ответов против номера вопроса в столбике «Больше всего». Затем из ответов на этот же вопрос выберите дальше всего отстоящий от Вашей точки зрения, наименее ценный для Вас или менее всего соответствующий правде. Соответствующую букву напишите против номера вопроса, но в рубрике «Меньше всего». Для каждого вопроса используйте только две буквы, оставшийся ответ не записывайте нигде. Над вопросами не думайте слишком долго: первый выбор обычно бывает самым лучшим. Время от времени контролируйте себя: правильно ли Вы записываете ответы, в те ли столбцы, везде ли проставлены буквы. Если обнаружится ошибка, исправьте ее, но так, чтобы исправление было четко видно.

Бланк ответов

Больше всего	Меньше всего	Больше всего	Меньше всего	Больше всего	Меньше всего	Больше всего	Меньше всего
1		9		16		24	
2		10		17		25	
3		11		18		26	
4		12		19		27	
5		13		20		28	
6		14		21		29	
7		15		22		30	
8				23			

ТЕКСТ ОПРОСНИКА

1. Больше всего удовлетворение в жизни дает:
   А. Оценка работы.

B. Сознание того, что работа выполнена хорошо.

C. Сознание, что находишься среди друзей.

2. Если бы я играл в футбол, то хотел бы быть:

A. Тренером, который разрабатывает тактику игры.

B. Известным игроком.

C. Выбранным капитаном команды.

3. Лучшими преподавателями являются те, которые:

A. Имеют индивидуальный подход.

B. Увлечены своим предметом и вызывают интерес к нему.

C. Создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказать свою точку зрения.

4. Учащиеся оценивают как самых плохих таких преподавателей, которые:

A. Не скрывают, что некоторые люди им несимпатичны.

B. Вызывают у всех дух соревнования.

C. Производят впечатление, что предмет, который они преподают, их не интересует.

5. Я рад, когда мои друзья:

A. Помогают другим, когда для этого представляется случай.

B. Всегда верны и надежны.

C. Интеллигентны и у них широкие интересы.

6. Лучшими друзьями считают тех:

A. С которыми складываются взаимные отношения.

B. Которые могут больше, чем я.

C. На которых можно надеяться.

7. Я хотел бы быть известным, как те:

A. Кто добился жизненного успеха.

B. Может сильно любить.

C. Отличается дружелюбием и доброжелательством.

8. Если бы я мог выбирать, я хотел бы быть:

A. Научным работником.

B. Начальником отдела.

C. Опытным летчиком.

9. Когда я был ребенком, я любил:

A. Игры с друзьями.

B. Успехи в делах.

C. Когда меня хвалили.

10. Больше всего мне не нравится, когда я:

A. Встречаю препятствие при выполнении возложенной на меня задачи.

B. Когда в коллективе ухудшаются товарищеские отношения.

C. Когда меня критикует мой начальник.

11. Основная роль школы должна заключаться:
A. В подготовке учеников к работе по специальности.
B. В развитии индивидуальных способностей и самостоятельности.
C. В воспитании в учениках качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми.
12. Мне не нравятся коллективы, в которых:
A. Недемократическая система.
B. Человек теряет индивидуальность в общей массе.
C. Невозможно проявление собственной инициативы.
13. Если бы у меня было больше свободного времени, я бы использовал его:
A. Для общения с друзьями.
B. Для любимых дел и самообразования.
C. Для беспечного отдыха.
14. Мне кажется, что я способен на максимальное, когда:
A. Работаю с симпатичными людьми.
B. У меня работа, которая меня удовлетворяет.
C. Мои усилия достаточно вознаграждены.
15. Я люблю, когда:
A. Приятно провожу время с друзьями.
B. Другие ценят меня.
C. Чувствую удовлетворение от выполненной работы.
16. Если бы обо мне писали в газетах, мне хотелось бы, чтобы:
A. Отметили дело, которое я выполнил.
B. Похвалили меня за мою работу,
C. Сообщили о том, что меня выбрали в комитет или бюро.
17. Лучше всего я учился бы, если бы преподаватель:
A. Имел ко мне индивидуальный подход.
B. Стимулировал меня на более интересный труд.
C. Вызывал дискуссию по разбираемым вопросам.
18. Нет ничего хуже, чем:
A. Оскорбление личного достоинства.
B. Неуспех при выполнении важной задачи.
C. Потеря друзей.
19. Больше всего я ценю:
A. Личный успех.
B. Общую работу.
C. Практические результаты.
20. Очень мало людей:
A. Действительно радуются выполненной работе.
B. С удовольствием работают в коллективе.
C. Выполняют работу по-настоящему хорошо.

21. Я не переношу:
    A. Ссоры и споры.
    B. Отметание всего нового.
    C. Людей, ставящих себя выше других.
22. Я бы хотел:
    A. Чтобы окружающие считали меня своим другом.
    B. Помогать другим в общем деле.
    C. Вызывать восхищение других.
23. Я люблю начальство, когда оно:
    A. Требовательно.
    B. Пользуется авторитетом.
    C. Доступно.
24. На работе я бы хотел:
    A. Чтобы решения принимались коллективно.
    B. Самостоятельно работать над решением проблемы.
    C. Чтобы начальник признал мои достоинства.
25. Я хотел бы прочитать книгу:
    A. Об искусстве хорошо уживаться с людьми.
    B. О жизни известного человека.
    C. Типа «Сделай сам».
26. Если бы у меня были музыкальные способности, я бы хотел быть:
    A. Дирижером.
    B. Солистом.
    C. Композитором.
27. Свободное время с наибольшим удовольствием провожу:
    A. Смотря детективные фильмы.
    B. В развлечениях с друзьями.
    C. Занимаясь своим увлечением.
28. При условии одинакового финансового успеха я бы с удовольствием:
    A. Выдумал интересный конкурс.
    B. Выиграл бы в конкурсе.
    C. Организовал бы конкурс и руководил им.
29. Для меня важнее всего знать:
    A. Что я хочу сделать.
    B. Как достичь цели.
    C. Как привлечь других к достижению моей цели.
30. Человек должен вести себя так, чтобы:
    A. Другие были довольны им.
    B. Выполнить прежде всего свою задачу.
    C. Не нужно было укорять его за работу.

КЛЮЧ К ОПРОСНИКУ

Направленность на:

Себя (НС)			Взаимодействие (ВД)			Задачу (НЗ)		
1. А	11. В	21. С	1. С	11. С	21. А	1. В	11. А	21. В
2. В	12. В	22. С	2. С	12. А	22. А	2. А	12. С	22. В
3. А	13. С	23. В	3. С	13. А	23. С	3. В	13. В	23. А
4. А	14. С	24. С	4. В	14. А	24. А	4. С	14. В	24. В
5. В	15. А	25. В	5. А	15. С	25. А	5. С	15. В	25. С
6. С	16. В	26. В	6. А	16. С	26. А	6. В	16. А	26. С
7. А	17. А	27. А	7. С	17. С	27. В	7. В	17. В	27. С
8. С	18. А	28. В	8. В	18. С	28. С	8. А	18. В	28. А
9. С	19. А	29. А	9. А	19. В	29. С	9. В	19. С	29. В
10. С	20. С	30. С	10. В	20. В	30. А	10. А	20. А	30. В

Если указанная в ключе буква занесена в рубрику «Больше всего», то испытуемому ставится знак «+» по данному виду направленности. Если же она расположена под индексом «Меньше всего», то ему ставится знак «–». Затем подсчитывают количество «+» и записывают их в итоговую таблицу в соответствующие столбцы НС или ВД, или НЗ в зависимости от того, какой ключ использовался. Также подсчитывается количество «–».

Бланк обработки результатов

	НС	ВД	НЗ
Количество «+»			
Количество «–»			
Сумма			
+30			

Количество «+» суммируется с количеством «–» (с учетом знака!). Полученный результат записывается в итоговую таблицу в строку «Сумма». Наконец, к полученному числу прибавляется 30 (опять с учетом знака!). Этот показатель и характеризует уровень выраженности данного вида направленности. Общая сумма всех баллов по трем видам направленности должна быть равна 90.

ИТОГОВАЯ ТАБЛИЦА (ПРИМЕР)

	НС	ВД	НЗ
Количество «+»	+8	+	+12
Количество «–»	–11	–11	–8
Сумма	–3	–1	+4
+30	+27	+29	+34

Проверка: общая сумма = 27 + 29 + 34 = 90.

Уровень субъективного контроля (УСК) — Бажин, Голынкина, Эткинд (Реан)

Инструкция испытуемому. Вам предлагается 44 утверждения, которые описывают различные способы интерпретации человеком наиболее часто встречающихся социальных ситуаций. Внимательно прочитайте каждое утверждение, оцените степень своего согласия или несогласия и проставьте в бланке для ответов цифру, соответствующую Вашему выбору:

+3 — полностью согласен;
+2 — согласен;
+1 — скорее согласен, чем не согласен;
–1 — скорее не согласен, чем согласен;
–2 — не согласен;
–3 — полностью не согласен.

Старайтесь использовать весь диапазон оценок.

ТЕКСТ ОПРОСНИКА

1. Продвижение по службе больше зависит от удачного обстоятельства, чем от способностей и усилий человека.

2. Большинство разводов происходит от того, что люди не захотели приспособиться друг к другу.

3. Болезнь — дело случая; если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь.

4. Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.

5. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.

6. Бесполезно предпринимать усилия для того, чтобы завоевать симпатию других людей.

7. Внешние обстоятельства — родители и благосостояние — влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.

8. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.

9. Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда полностью контролируются действия подчиненных, а не полагаются на их самостоятельность.

10. Мои отметки в школе чаще зависели от случайных обстоятельств (например, от настроения учителя), чем от моих собственных усилий.

11. Когда я строю планы, то, в общем, верю, что смогу осуществить их.

12. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий.

13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарства.

14. Если люди не подходят друг другу, то, как бы они ни старались, наладить семейную жизнь они все равно не смогут.

15. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.

16. Дети вырастают такими, какими их воспитывают родители.

17. Думаю, что случай или судьба не играют важной роли в моей жизни.

18. Я стараюсь не планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.

19. Мои отметки в школе больше всего зависели от моих усилий и степени подготовленности.

20. В семейных конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной.

21. Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств.

22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определять, что и как делать.

23. Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моей болезни или болезней.

24. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своем деле.

25. В конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.

26. Я часто думаю, что ничего не могу изменить в сложившихся отношениях в семье.

27. Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого.

28. На подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по их воспитанию часто оказываются бесполезными.

29. То, что со мной случается, — это дело моих собственных рук.

30. Трудно бывает понять, почему руководители поступают так, а не иначе.

31. Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего не проявил достаточно усилий.

32. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, что я хочу.

33. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще всего были виноваты другие люди, а не я сам.

34. Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним следить и правильно его одевать.

35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы разрешатся сами собой.

36. Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая или везения.

37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи.

38. Мне всегда трудно было понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.

39. Я всегда предпочитаю принять решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или на судьбу.

40. К сожалению, заслуги человека остаются непризнанными, несмотря на все его старания.

41. В семейной жизни бывают такие ситуации, которые невозможно разрешить даже при самом сильном желании.

42. Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только самих себя.

43. Многие мои успехи были возможны только благодаря помощи других людей.

44. Большинство неудач в моей жизни произошло от неумения, незнания или лени и мало зависело от везения или невезения.

КЛЮЧ

+ 2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 44

$И_о$

– 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 41, 43

$И_д$		$И_н$		$И_п$		$И_м$		$И_з$		$И_с$	
+	–	+	–	+	–	+	–	+	–	+	–
12	1	2	7	19	1	4	6	13	3	2	7
15	5	4	24	22	9	27	38	34	23	16	14
27	6	20	33	25	10					20	26
32	14	31	38	42	30					32	28
36	26	42	40							37	41
37	43	44	41								

Психосемантические методы

Список классических шкал методики «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда

1. Легкий — тяжелый
2. Радостный — печальный
3. Слабый — сильный
4. Плохой — хороший
5. Большой — маленький
6. Темный — светлый
7. Активный — пассивный
8. Противный — приятный
9. Горячий — холодный
10. Хаотичный — упорядоченный
11. Гладкий — шершавый
12. Простой — сложный
13. Расслабленный — напряженный
14. Влажный — сухой
15. Родной — чужой
16. Мягкий — твердый
17. Дорогой — дешевый
18. Быстрый — медленный
19. Злой — добрый
20. Жизнерадостный — унылый
21. Любимый — ненавистный
22. Свежий — гнилой
23. Глупый — умный
24. Острый — тупой
25. Чистый — грязный

Список объектов для изучения скрытой мотивации (Соломин)

Достижение успеха
Мое прошлое
Общение с людьми
Моя учеба
Мое будущее
Мое увлечение
Неудача
Интересное занятие
Мое настоящее
Моя фирма
Личная независимость
Моя работа
Я
Занятия бизнесом
Признание окружающими
Неприятности
Сотрудники фирмы
Моя семья
Мое свободное время
Угроза
Моя профессия
Руководство фирмы
Материальное благополучие
Моя карьера
Выполнение обязанностей
Моя заработная плата
Другие фирмы
Выгода
Болезнь
Мои друзья
Творчество

Пример инструкции к методике
«Семантический дифференциал» (компьютерный вариант)

«Вам будут предлагаться понятия, которые нужно оценивать при помощи набора шкал. Предположим, что Вы оцениваете понятие “Мое будущее” при помощи следующей пары прилагательных: “Печальное 1 2 3 4 5 6 7 Радостное”. В соответствии с Вашим представлением выберите цифру от 1 до 7, наиболее точно соответствующую степени выраженности данного качества для предлагаемого понятия. Нажмите клавишу с этой цифрой, после чего появится следующая пара прилагательных. Когда Вы оцените данное понятие по всем шкалам, будет предъявлено следующее понятие и т. д. Этот тест предназначен для исследования Ваших представлений, поэтому Ваши ответы не могут оцениваться как правильные или неправильные. Отвечайте так, как считаете нужным. Если Вы ошиблись и хотите вернуться к предыдущей оценке, то при очередном ответе нажмите на клавишу “Esc”».

Мое увлечение

Глубокое 1 2 3 4 5 6 7 Мелкое

Esc – Возврат

Шкалы модифицированного варианта методики семантического дифференциала

Левый полюс шкалы	Правый полюс шкалы	Направление возрастания значений шкалы: + слева направо, – справа налево	Фактор		
			Ценность (Е)	Потенция (Р)	Активность (А)
Печальное	Радостное	+	✓		
Глубокое	Мелкое	–		✓	
Холодное	Горячее	+			✓
Приятное	Противное	–	✓		
Тяжелое	Легкое	–		✓	
Медленное	Быстрое	+			✓
Горькое	Сладкое	+	✓		
Сильное	Слабое	–		✓	
Спокойное	Бурное	+			✓
Хорошее	Плохое	–	✓		
Маленькое	Большое	+		✓	
Активное	Пассивное	–			✓
Грязное	Чистое	+	✓		
Мягкое	Твердое	+		✓	
Бодрое	Вялое	–			✓
Красивое	Уродливое	–	✓		
Нежное	Суровое	+		✓	
Острое	Тупое	–			✓

Образец протокола программы OSGOOD

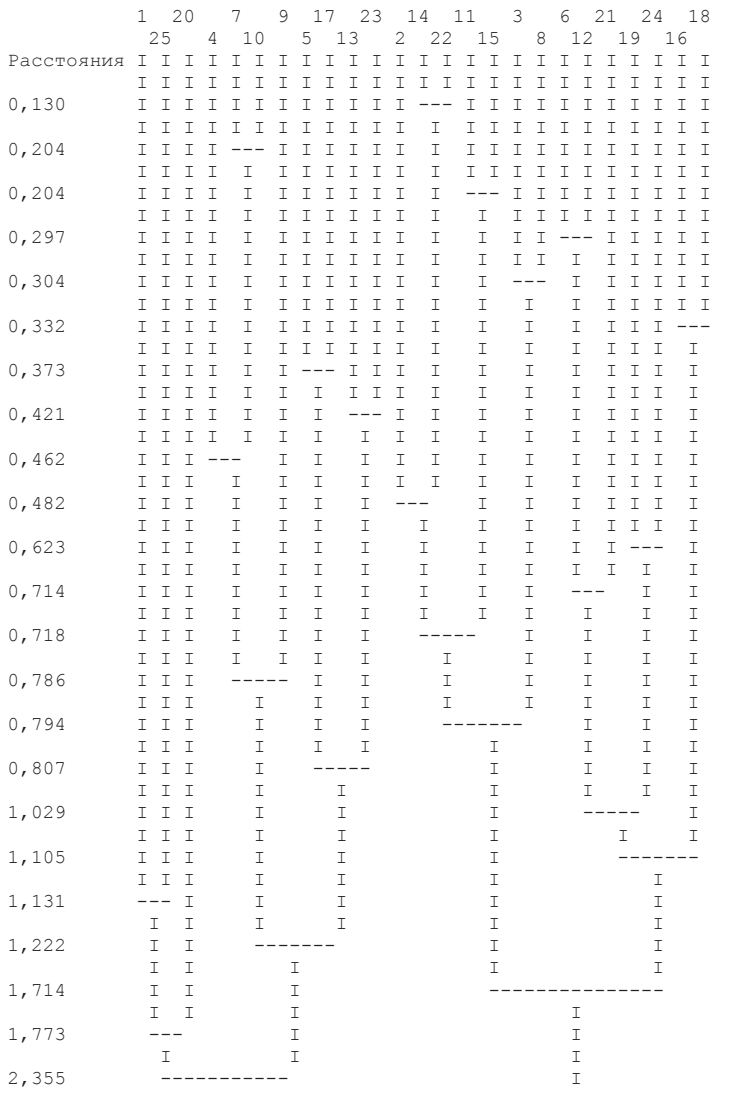
Оценки понятий по шкалам

Понятия	Шкалы																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	2	3	5	3	6	3	3	6	5	3	3	5	4	3	3	3	5	4
2	6	6	6	7	5	5	6	6	5	6	5	6	6	6	7	5	5	6
3	7	7	6	6	5	6	6	6	7	6	7	7	5	6	7	5	6	7
4	5	5	5	5	5	3	3	4	3	5	4	3	5	3	5	5	3	3
5	5	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	2
6	7	7	6	7	5	3	5	5	3	6	6	7	6	3	6	5	3	6
7	2	3	3	4	6	3	5	3	3	5	5	3	5	3	3	4	3	5
8	6	7	6	7	6	6	6	7	5	6	6	7	5	6	7	5	6	7
9	5	5	4	5	5	3	5	5	3	5	4	5	5	2	5	5	3	6
10	3	5	3	3	5	3	4	5	3	5	3	5	6	3	2	4	3	5
11	6	6	6	6	7	6	4	5	6	6	6	5	3	5	6	6	5	6
12	6	6	6	6	5	3	5	5	5	7	6	5	5	5	5	5	2	6
13	4	5	3	5	3	3	5	3	2	5	3	2	5	2	3	4	3	5
14	6	6	6	7	6	6	7	7	6	6	6	7	5	6	6	5	5	5
15	6	6	6	7	7	5	5	5	6	4	5	6	5	5	6	4	7	7
16	6	7	3	7	5	3	6	5	3	6	6	5	6	5	4	6	3	6
17	3	2	2	2	3	3	3	3	3	5	3	3	5	3	3	4	4	2
18	7	7	3	7	6	3	5	6	3	6	5	2	6	3	6	5	3	5
19	6	7	5	6	5	5	5	7	3	5	6	7	6	6	6	6	5	5
20	1	2	2	1	6	2	1	2	3	2	2	1	2	5	2	1	6	1
21	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	4	5	5	6	6	5	5	5
22	7	7	6	6	5	6	6	7	3	6	6	7	5	5	6	6	6	7
23	5	5	5	5	3	3	5	3	2	5	3	3	4	3	5	4	3	3
24	6	7	5	7	6	3	6	6	4	6	6	5	6	5	3	4	4	7
25	2	2	6	1	6	1	2	2	6	2	2	1	3	5	4	3	6	1
Факторы	Ц	П	А	Ц	П	А	Ц	П	А	Ц	П	А	Ц	П	А	Ц	П	А

Оценки понятий по факторам

		Ценность		Потенция		Активность	
		Сред.	Откл.	Сред.	Откл.	Сред.	Откл.
1	Мое будущее	3,00	0,58	4,33	1,37	4,17	0,90
2	Мое увлечение	6,00	0,58	5,50	0,50	5,83	0,69
3	Достижение успеха	5,83	0,69	6,17	0,69	6,67	0,47
4	Общение с людьми	4,67	0,75	4,00	0,82	3,67	0,94
5	Избегание неприятностей	4,00	0,58	3,00	0,00	3,00	0,58
6	Интересное занятие	6,00	0,82	4,83	1,46	5,17	1,57
7	Мое настоящее	4,17	1,07	3,83	1,21	3,33	0,75
8	Личная независимость	5,83	0,69	6,33	0,47	6,33	0,75
9	Моя работа	5,00	0,00	4,00	1,15	4,33	1,11
10	Моя учеба	4,17	1,07	4,00	1,00	3,50	1,12
11	Занятия спортом	5,17	1,21	5,67	0,75	5,83	0,37
12	Признание окружающих	5,67	0,75	4,83	1,34	5,00	1,00
13	Мое прошлое	4,67	0,47	3,17	0,90	3,00	1,00
14	Материальное благополучие	6,00	0,82	6,00	0,58	6,00	0,58
15	Продвижение по службе	5,17	1,07	5,83	0,90	6,00	0,58
16	Моя профессия	6,17	0,37	5,17	1,21	4,00	1,15
17	Выполнение требований	3,67	1,11	3,00	0,58	2,67	0,47
18	Чтение книг	6,00	0,82	5,00	1,53	3,67	1,37
19	Высшее образование	5,67	0,47	6,00	0,82	5,17	1,21
20	Военная служба	1,33	0,47	3,83	1,86	1,83	0,69
21	Мое здоровье	5,00	0,00	5,00	0,58	4,83	0,90
22	Научная работа	6,00	0,58	6,00	0,82	5,83	1,34
23	Общение с друзьями	4,67	0,47	3,33	0,75	3,50	1,12
24	Моя семья	5,83	0,90	5,67	0,94	4,50	1,38
25	Общественная работа	2,17	0,69	3,83	1,86	3,17	2,27
	Средние значения	4,87		4,73		4,44	
	Стандартные отклонения	1,25		1,06		1,28	

Пример дендрограммы понятий



ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие 3
Глава 1. Основы теоретической психодиагностики 5
1.1. Структура психодиагностики как отрасли современного человекознания 5
1.2. Психометрические основы психодиагностики 19
Стандартизация теста. Тестовые нормы 21
Надежность и валидность 27
1.3. Психометрические модели диагностируемых свойств 38
Диагностика интеллекта и способностей 38
Диагностика личности 45
Глава 2. Основы практической и прикладной диагностики 58
2.1. Этапы психодиагностического процесса 58
2.2. Прикладная психодиагностика 66
2.3. Правила работы с различными группами психодиагностических методик 77
Когнитивные тесты 77
Опросные методы диагностики личности 85
Психосемантические методы диагностики личности 91
Проективные методики 94
Кейсы для самостоятельной работы 103
Библиографические ссылки 105
Список рекомендуемой литературы 107
Приложение 1. Нормативные предписания разработчикам и пользователям психодиагностических методик (Общая психодиагностика) 110
Приложение 2. Схема психологического заключения (М. М. и Н. Я. Семаго) 117
Приложение 3. Когнитивные тесты 120
Приложение 4. Тесты-опросники 122
Приложение 5. Психосемантические методы 130

Учебное издание

Чаликова Ольга Сергеевна

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПСИХОЛОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Учебное пособие

Заведующий редакцией	*М. А. Овечкина*
Редактор	*В. И. Попова*
Корректор	*В. И. Попова*
Оригинал-макет	*Л. А. Хухаревой*

План выпуска 2017 г. Подписано в печать 25.10.2017. Формат 60 × $84^{1}/_{16}$.
Бумага офсетная. Цифровая печать. Усл. печ. л. 8,1.
Уч.-изд. л. 7,8. Тираж 50 экз. Заказ 201

Издательство Уральского университета
Редакционно-издательский отдел ИПЦ УрФУ
620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Тел.: +7 (343) 389-94-79, 350-43-28
E-mail: rio.marina.ovechkina@mail.ru

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ
620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Тел.: +7 (343) 358-93-06, 350-58-20, 350-90-13
Факс: +7 (343) 358-93-06
http://print.urfu.ru

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ПРОЕКТ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КНИГОИЗДАНИЯ
УНИВЕРСИТЕТСКАЯ КНИГА
2015

9 785799 621865