федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

«Оренбургский государственный медицинский университет»

Министерства здравоохранения Российской Федерации

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

**ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

**ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ**

**ПСИХОДИАГНОСТИКА**

по специальности

37.05.01 Клиническая психология

Является частью основной профессиональной образовательной программы высшего образования по специальности 37.05.01 Клиническая психология, утвержденной ученым советом ФГБОУ ВО ОрГМУ Минздрава России

протокол № \_\_2\_\_ от «\_28\_» \_\_\_октября\_\_\_2016

Оренбург

**1. Методические рекомендации к лекционному курсу**

**Лекция №1**.

**Тема 1: Психодиагностика как наука и практика постановки психологического диагноза.**

**Цель:** раскрыть понятийный аппарат, категории современных образовательных технологий с целью формирования у обучающихся знаний об их основных содержательных особенностях и качествах; дифференциации технологии от методов и методик; места современных образовательных технологий в профессиональной деятельности клинического психолога.

**Аннотация лекции.**

Психодиагностика (с греч. dia gnosis /диа - гнозис/ - различительное познание) подразумевает распознавание состояния определённого объекта или системы путём быстрой регистрации его существенных параметров и последующего отнесения к определённой диагностической категории с целью прогноза его поведения и принятия решения о возможностях воздействия на это поведение в желаемом направлении.

Понятие психодиагностики появляется в 1921 г. и принадлежит Герману Роршаху. Врач-психиатр, вице-президент Швейцарского психоаналитического общества назвал так обследование личности с помощью теста, основанного на восприятии симметричных аморфных изображений (так называемых “чернильных пятен” Роршаха). Универсальный тест, позволяющий судить о личности по особенностям ее восприятия, не изменился за десятилетия, прошедшие после смерти автора (Г. Роршах умер в 1922 в возрасте 37 лет).Впоследствии, в 30-40-е гг., в связи с возникновением проективного диагностического подхода (Л. Франк, Г. Мюррей), тест Роршаха был отнесен к *проективным методикам*. Последние постепенно оттесняют на второй план *традиционные психометрические тесты*. Понятие псходиагностики с этого времени используется как: 1) синоним психологического тестирования, 2) разработка проективных методик (не являющихся тестами в строгом смысле этого слова) и получение с их помощью данных о личности, 3) теория и практика оценки психического состояния клиентов.

**Предмет психодиагностики** – описание конкретного человека в терминах общей генерализированной психологической модели личности полученной в ходе целенаправленной оценки индивидуальных особенностей психологической регуляции деятельности и поведения обследуемого.

**Основная задача психодиагностики.** Согласно  определению  Ю.М.Забродина,   предметная область **психодиагностики** включает в себя два типа задач: *научно-исследовательские; научно-практические*. **Научно – исследовательские задачи** подразделяются на следующие классы: •   методологические, включающие фундаментальные принципы, определение предмета, категориальную базу, общую теорию метода: •  теоретические, включающие разработку теории и построение указанных выше трех групп моделей; теорию измерения психических явлений с вопросами сбора, анализа и психологической интерпретации данных, и т.п. •  экспериментальные, связанные с эмпирическим исследованием новых закономерностей и механизмов психической регуляции поведения и
механизмов развития психики субъекта, а также с отработкой и апробацией новых методов и техник **психодиагностики**.

**Практические задачи** включают классы задач: •  информационные (измерительные) связанные с определением параметров **психодиагностической** модели соответствующей психологической структуры модели личности, модели интеллекта, модели способностей «черт», «признаков» и т.п.• технологические (инструктивные), включающие вопросы анализа оценки, конструирования **психодиагностического** метода;•  интерпретационные (прогнозно-ориентированные), включающие процедуру и порядок составления **психодиагностического** заключения;• корректирующие (психологического воздействия), включающие технику психологической беседы, сопровождения и поддержки, консультационные методы, техники личностной защиты, медитации, тренинги разного рода, техники развития и т.п.• в этом контексте самостоятельным основанием традиционное выделение **психодиагностических** задач в узком (прагматическом) смысле, которое задает различия по целям и практическим задачам деятельности психодиагноста и определяет весь комплекс (план) его профессиональной деятельности, Частными примерами здесь являются задачи:• профессиональной ориентации, сопровождения профессиональной карьеры и личностною выбора.• профессионального отбора и распределения, профессиональной адаптации и рекреации,  профподготовки, управления состоянием, управления развитием и др.•   психологического  консультирования  и помощи в решении социальных и личностных проблем. Важным обстоятельством при определении задач **психодиагностики** является мера и степени и ответственности исихолога: она существенно выше при решении практических задач, и здесь в дело вступает этика практического психолога. По признаку «движения» использования **психодиагностической** информации возникающие на практике задачи могут быть сведены к следующим ситуациям: •  использование **психодиагностических** данных специалистом - смежником для постановки психол-кого диагноза или принятия административного решения. В этом случае психолог не несет ответственности за последствия использования полученных им данных о конкретном человеке; • использование **психодиагностических** данных самим психологом для формирования заключения о специфических особенностях обследуемого, с последующей передачей такого заключения специалистам другого профиля, которые либо оказывают какое-то влияние на обследуемого, либо принимают в отношении него какое-то решение. Здесь степень ответственности оказывается максимальной в связи с возможными неверными решениями других людей по переданным психодиагностом сведениям. • использование **психодиагностических** данных психодиагностом для последующей   передачи   их другому специалисту -  психологу, который либо продолжает **психодиагностическое** обследование, либо осуществляет необходимую коррекцию или консультацию. Ясно, что в данном случае ответственность становится взаимной; •  использование **психодиагностических** данных самим обследуемым в целях саморазвития, коррекции поведения и т.п., что предполагает корректность психодиагноста в доведении достаточной и «неповреждающей» информации до обследуемого.

**Основные задачи психодиагностики**, как науки состоят в:   построение научно-обоснованных данных и достоверных заключений о специфических закономерностях психической регуляции деятельности и поведения как личности в целом (разработка общей генерализованной модели личности и ее модификаций), так и конкретного обследуемого субъекта с последующим выводом о вероятных параметрах деятельности и о состоянии субъекта в реальных условиях его жизни.

**Структура современной психологической диагностики**: а) общая теория психологического измерения, б) частные теории и методики измерения свойств и поведения личности, в) теории и методики оценивания, внетестовая диагностика. Измерение, формализация, количественные методы, математические модели в психодиагностике предполагают разработку теоретических конструктов и *содержательных моделей личности*. Компетентная диагностика возможна лишь в контексте фундаментальных принципов и единой *методологии исследования*. Результаты исследований обретают *смысл* в рамках *концептуальных установок* психолога. Теоретическим основанием диагностики в настоящее время может быть любая психологическая школа: **психоанализ, бихевиоризм, когнитивная психология, гештальт-психология, социальная психология, гуманистическая, экзистенциальная и трансперсональная психология.** Данные психодиагностических исследований позволяют выстроить все многообразие личностных свойств в такую вертикаль признаков, которая сделала бы сопоставимой феноменологию разных уровней психики (*темперамента, характера, интеллекта, духовности*). Четырехфакторная концепция психической организации человека соответствует четырем уровням психодиагностического исследования: организм, индивид, субъект, личность.В свою очередь, для того чтобы получить всесторонний портрет личности, следует выбрать тесты, которые позволяют выявить личностные особенности на всех уровнях самосознания и во всех формах психической активности (*мотивация, познание, креативность, чувства*). Целостный диагностический портрет личности представляет собой описание *индивидуального стиля* психической деятельности.

**Психологический диагноз и психологическая оценка.**

Психологическая оценка – результат исследований, целью которых является раскрытие индивидуально-психологических особенностей личности для понимания различных форм ее жизнедеятельности и перспектив. Выделяются три аспекта возможной оценки клиентов:
нозологический (причисление клиента к определенной нозологической категории);
психодинамический (выделение доминирующих механизмов психологической защиты);
экзистенциальный (анализ субъективного мира).

Психологические оценки предполагают системные и стандартизованные процедуры наблюдения за поведением. На основании сопоставления поведения разных людей и анализа поведения одного и того же индивида в разные промежутки времени делаются обобщения и прогнозы. Психологической оценке подлежит многоуровневая информация, полученная в результате беседы, тестирования, наблюдения за поведением, интерпретации снов, рисунков, сочинений клиента. Эта информация составляет **психологический анамнез**. Тимоти Лири (1957) предложил вариант схемы психологического анамнеза. По этой схеме клиент должен оцениваться на основании:информации о его социальном поведении;информации по данным самооценки;информации, получаемой при проективном тестировании и анализе сновидений;информации о бессознательном;информации о системе ценностей.

Данные анамнеза, собранные во время беседы (важнейшего метода получения информации), не всегда достоверны. Клиническая информация формируется на основе оценок клиента и окружающих его лиц. Типологические свойства личности часто оцениваются односторонне. Наиболее яркие или очевидные черты заслоняют другие, возможно не менее значимые. При дезадаптации и нарушении равновесия в балансе противоборствующих тенденций с особой силой могут проявиться не те свойства, которые были выявлены, а совсем другие, менее заметные внешне.Не следует удивляться и тому, что два или более консультанта, разговаривая с одним и тем же клиентом, могут составить разное представление о нем и разойтись в выводах. Расхождение происходит по ряду причин, которые следует иметь в виду:
Консультанты могут по разному опрашивать клиента и получать разную информацию. Следовательно, понимание клиента зависит от характера опроса. Консультанты оказывают неодинаковое влияние на клиентов, поэтому могут получить различные ответы, даже задавая одни и те же вопросы.Консультанты во время беседы фиксируют разные аспекты поведения клиента (никто не способен охватить все поведение), что обуславливает расхождение мнений о клиенте.
Даже имея сходную информацию, консультанты могут интерпретировать ее по-разному.

Психологический диагноз - конечный результат деятельности психолога, направленный на выяснение сущности индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, определяемых задачей психодиагностического обследования. В психологическом консультировании диагноз опирается на анализ и объяснение проблем клиента. Он включает причины трудностей клиента, их развитие во времени, отнесение к определенному классу проблем, определение специальных способов помощи и прогноз вероятности благоприятного исхода. Согласно Л.С. Выготскому, выделяются три уровня диагностики:
установление симптомов, или **симптоматический диагноз**;
установление их причин, или **этиологический диагноз**;определение значения полученных данных в целостной, динамической картине личности, или **типологический диагноз**.

Выделение трех уровней диагноза основано на различной глубине проникновения в индивидуальную специфику конкретного случая.Третий, высший уровень диагностики позволяет психологу или психотерапевту выбрать наиболее адекватные, дифференцированные методы коррекции при социально-психологической (непсихотической) дезадаптации. В чем отличие понятий “психологическая оценка” и “психологический диагноз”? Часть исследователей употребляют их как синонимы, другие авторы (С. Розенцвейг, 1949) используют термин “диагноз” для обозначения каких-либо расстройств, отклонений. Нам представляется продуктивным различение содержательной модели индивидуальности (психологическая оценка) и концептуальной, теоретической модели(психологический диагноз) индивидуально-типологических свойств. Содержательная модель формулируется на естественном языке, она субъективна и многозначна. Психологическая оценка во многом зависит от умения выслушать и услышать: “Выслушивайте клиента, он говорит вам диагноз”. Она также содержит в себе элементы, которые клиент не может или не хочет сформулировать. Раскрытие латентного содержания происходит в результате интерпретации, самой сложной методики диагностирования.Психологическая оценка связана с внетестовыми методами сбора информации: наблюдение, интервью, проективные методики. Психологический диагноз опирается на систему тестов в рамках определенной теории личности, концепции психики.

**Тестовая компетентность и этические нормы психодиагностики**. Одно из важнейших требований профессиональной этики – это **компетентность** специалиста-диагноста. Какая профессиональная подготовка может обеспечить компетентную психодиагностику?

Профессиональная подготовка подразумевает интеграцию *теоретических знаний и практических навыков*психодиагносического исследования*.*

В психодиагностике в качестве концептуального контекста выступают ***общая теория измерения*** и ***теории личности***. Психолог, не усвоивший теоретические основы своей профессии, не ознакомившийся с исследованиями в данной области, не сможет сделать ничего, кроме применения частной техники. Благодаря теоретической подготовке психолог-диагност понимает структуру личности, детерминацию поведения, генезис патологии, перспективу нормального развития, чувствует себя в безопасности при столкновении с хаотичным, дезорганизованным внутренним миром некоторых клиентов. Каждый специалист на основе практики корректирует, расширяет, укрепляет свою *теоретическую* и *методологическую систему* в рамках известных и эвристичных научных парадигм (психоаналитической, поведенческо-когнитивной, экзистенционально-гуманистической, феноменологической).

**Требования профессиональной этики** к личности специалиста:― уважение прав других людей;― эмоциональная стабильность и объективность;― чувствительность к установкам и поведению других людей;― проявление глубоко интереса к людям и терпение в общении с ними;― конфиденциальность.Сторонники активной роли клиентов в тестировании (Э. Шостром,
Л. Брамер, 1982) внедряют в практику следующие положения:― клиенты должны участвовать в процедуре отбора тестов;― обсуждаются причины, по которым выбираются определенные тесты, также опыт прежнего тестирования;― специалист обязан ознакомить клиентов с результатами тестирования и совместно обсудить их;― интерпретируя результаты, специалист должен быть нейтрален, помнить о возможных ограничениях в использовании тестов;― предоставляя результаты, специалист по возможности должен воздерживаться от оценок и позволить клиентам самим делать выводы;― специалист дает возможность клиенту высказать свои сомнения и отрицательные чувства по отношению к отобранным тестам; сомнения и чувства обсуждаются совместно;― полученные результаты следует проверить и подтвердить другими данными.

**Диагностика и тестирование: аргументы “за” и “против”*.***

Диагностический подход, тестирование в психологическом консультировании и психотерапии вызывает неоднозначное отношение у представителей различных теоретических направлений. Это обстоятельство заставляет обсудить аргументы “за” и “против” диагностического тестирования. Представители гуманистического, экзистенциального, трансперсонального направлений в психологии считают, что диагностика и тестирование не нужны: если придерживаться традиционной научной парадигмы и рассматривать человека как существо, которое можно измерить, опираясь на внешние критерии, тогда постановка диагноза и тестирование должны быть составной частью процесса консультирования. При рассмотрении человека изнутри, с позиций зкзистенциализма, тестирование и диагноз, наоборот, уводят в сторону от понимания человека.Радикальные критики диагностического подхода выдвигают следующие **аргументы**“**против”**:― нестабильность систем психологической диагностики, вызванная различием теоретических ориентаций; например, аналитически ориентированный консультант большее внимание уделяет психодинамике, бихевиорист – поведенческим проявлениям, а представитель экзистенциальной терапии – субъективному миру;
― диагноз обычно выражает экспертный взгляд со стороны на поведение и переживания клиента без принятия во внимание субъективного значения событий;
― диагноз игнорирует сложность человека; по мнению К. Роджерса (Rogers C.), большинство диагнозов упрощают поведение и субъективный мир; кроме того, происходит ориентация не на индивидуальность, а на сходство между людьми, и тем самым игнорируются потенциальные возможности каждого человека и отдается предпочтение стереотипизации;
― при попытке вместить человека в рамки диагностических категорий он принижается, потому что превращается в объект;― при диагностике слишком много внимания уделяется патологическим реакциям клиента и недостаточен интерес к здоровым и творческим аспектам его жизни.

Еще одна опасность, связанная с диагностикой, возникает, когда мы сталкиваемся с представителями разных культур, потому что нормой обычно считаются доминирующие культурные стереотипы, стандарты поведения.

В этом плане показательны исследования, проведенные американским антропологом И. Гликом в Либерии среди народа кпелле. Исследуя интеллектуальные способности с помощью набора тестов, ученый получил стандартно низкие, по сравнению с американскими испытуемыми, результаты у испытуемых кпелле. Когда исследование было уже закончено, Глик просто так, из любопытства, попросил одного из своих испытуемых выполнить тест так, как, по его мнению, его бы выполнил глупый кпелле. К полному изумлению ученого, испытуемый выполнил тест, как самый умный из американских студентов. После такого результата Глик навсегда отказался от использования тестов интеллекта в кросс-культурных исследованиях как абсолютно бессмысленного занятия.

Сторонники диагностики и тестирования, представители психоаналитической и бихевиористской ориентации, утверждают, что диагноз, основанный на оценке поведения клиента в прошлом и настоящем, позволяет правильно планировать процесс психологической помощи. По их мнению (**аргументы** “**за”**):― диагноз позволяет предвидеть дальнейшее развитие нарушения;
― диагноз определяет особую стратегию помощи при различных нарушениях;
― диагностические схемы позволяют эффективно сотрудничать профессионалам, поскольку каждая диагностическая категория соответствует конкретным характеристикам поведения.
**Обобщая аргументы “за” и “против” диагностики**, можно утверждать, что одинаково неприемлемы обе крайние точки зрения. Диагностика – составная часть процесса психологического исследования, консультирования и психотерапии, при которых мы стремимся к более глубокому пониманию клиента. Если абсолютно игнорировать диагноз, следует пренебречь такими реальными заболеваниями, как, например, шизофрения и маниакально-депрессивный психоз, а это уже этическая проблема. Ведь при указанных психических расстройствах человек опасен для себя и для окружающих.

Большое значение имеют психодиагностические исследования для своевременного выявления угрозы человеческой психике. Предвестники дезадаптации (т.е. нарушения нормального взаимодействия человека с окружающей средой, перенапряжения в связи со сложной учебой или трудовой деятельностью) часто проявляются в виде психологического дискомфорта раньше, чем это дойдет до сознания человека. Поэтому методы диагностики психических свойств и состояний человека являются инструментом предупреждения нервного срыва, общетерапевтических заболеваний, криминального поведения, алкоголизации, агрессивных проявлений, стремления покончить с собой.

По мнению известного американского психолога Эверетта Шострома, диагноз должен отражать стиль жизни клиента и помогать консультанту планировать стратегию и тактику своей деятельности, эффективно прогнозировать ее результаты и в то же время во избежание серьезных ошибок не упускать из виду реальную патологию в поведении клиента.

Психодиагностика - тонкий исследовательский инструмент, корректное и эффективное использование которого во многом определяется уровнем профессиональной подготовки психолога, психотерапевта или социального работника. Один из апологетов психодиагностики, психолог П. Михл (P.E. Meehl) справедливо заметил: “Тест думать не может. Думать должен психолог”.

Для получения всестороннего портрета личности и оценки состояния индивида нужно брать не любые находящиеся под рукой методики, а именно те из них, которые, дополняя друг друга, дадут наиболее полную и всестороннюю информацию, отражая разные уровни самосознания индивида. Большое количество тестов не является гарантией успеха. Методики должны соответствовать задачам исследования и охватывать разные аспекты личности: мотивационную сферу, эмоциональные особенности, интеллектуальные способности, стили межличностного поведения.

Например, стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ, модифицированный вариант теста MMPI) и 16-факторный опросник Кэттела дают картину внутреннего мира обследуемого, каким он себе его сам представляет. Нет смысла давать одновременно эти две близкие по конкретному результату методики. Метод цветовых выборов (МЦВ, адаптированный вариант теста Люшера) и метод портретных выборов (МПВ, модифицированный тест Сонди) позволяют сравнить картину внутреннего мира с бессознательным уровнем переживаний, неосознаваемыми аспектами состояния человека.

Сравнение результатов разных личностных тестов, каждый из которых аппелирует к разным уровням самосознания, позволяет отметить мотивационные искажения, обнаружить неправдоподобность субъективной самооценки или излишнюю ее оторванность как от идеального “Я”, так и от объективно выявленных особенностей личности, которые не осознаются то ли в силу некритичности, то ли из-за плохого самопонимания и эмоциональной незрелости личности.

Использование тестов в кросс-культурных исследованиях может способствовать совершенствованию методик и преодолению этноцентризма. Психологическая диагностика различных этнических популяций способна дать усредненный личностный профиль национальных общностей, получить представление об их коллективном менталитете.

**Психодиагностики ведущих социальных тенденций**.

Массовые (скрининговые) психодиагностические исследования позволяют выявить тенденции, которые, проявляясь как настроения, мнения, установки отдельных людей, постепенно трансформируются в поступки, действия, массовую активность или, напротив, в бездеятельность.Социологические исследования опираются на мнение людей, высказанное по анкете - опроснику или в устном интервью. Невысказанные мысли могут быть иными. Не все могут првильно высказать свои мысли. Важно выявить чувства, настроения, не всегда полностью осознаваемые.Массовые психодиагностические исследования могут помочь в изучении социальных проблем.Возможна психодиагностика не только индивидуально-личностных свойств, но и ведущих социальных тенденций коллективов, этнических групп, популяций. Например, полученный в процессе адаптации психодиагностических методик в 1973 году усредненный профиль русской популяции, по мнению Л.Н. Собчик (директора Института прикладной психологии), свидетельствует о том, что “средний русский” самобытен, интуитивен, богат творческой выдумкой, отличается некоторой безалаберностью, вспыльчив, но незлоблив, испытывает склонность к обсуждению разных проблем без серьезных попыток реализовать на практике свои фантазии, недоволен жизнью, но, как истинный фаталист, ничего менять не намерен; он готов бунтовать на уровне застолья или кухонных разговоров, но всерьез что-либо предпринять ленится или опасается. Растрачивает себя больше эмоциями, чем поступками, больше переживаниями, песнями, танцами, пьянками, чем хорошо спланированным предпринимательством, хозяйствованием, политической организованностью. Русский народ то расхристанный буян, то страстотерпец, нерасчетливый, доверчивый идеалист, неприкаянный мечтатель, раб своих душевных терзаний, заложник собственной избыточной эмотивности и нерастраченной творческой силы. Душа его тяготеет к трансцендентности, перешагивая через то, что под ногами. Он верит рассудком лишь в то, во что сначала поверит на чисто эмоциональном, иррациональном уровне.

Знаток ментальности “гордых шляхтичей”, польский психотерапевт Якубик, так охарактеризовал соотечественников в книге “Истерия”. В целом “средний поляк” представляет собой эмоционально лабильный типологический вариант с выраженными чертами болезненного самолюбия, избыточного тщеславия и демонстративности, т.е. сугубо эмотивный тип личности.

Японцы в большинстве своем отличаются высоким уровнем самосознания, выраженным чувством коллективизма и ответственности, конформностью установок. В целом они рассудочны и пессимистичны. Сложный баланс между эгоцентристскими побуждениями и социальными требованиями у них реализуется в пользу социума, с проявлением выраженной готовности отказаться от самореализации. Итальянцы артистичны, беззаботны, общительны, ироничны. В целом они гиперэмоциональны, оптимистичны, но при этом рациональны.
Шведы, норвежцы, прибалтийские национальности характеризуются интровертностью, дистантностью, серьезностью, индивидуализмом, вдумчивостью, немногоречивостью. Их отличает сочетание гипоэмоциональности с иррациональностью.

Сравнительный анализ усредненного профиля американской популяции с усредненным русским свидетельствует о том, что американцы более рациональны, менее эмоциональны, минимально фрустрированы, практичны, не склонны к идеализации, трезвомыслящи, в меру общительны, формальны в контактах, не страдают излишней сентиментальностью, не отличаются эмпатией. Русские гиперэмоциональны, иррациональны, фрустрированы, склонны к идеализации, сентиментальны, расточительны, восторженны, чрезвычайно пристрастны.

***Уровни психодиагностического исследования***

Психодиагностическое исследование индивидуально-личностных ведущих тенденций происходит в противоречивом, напряженном континууме двух научных координат – релевантности (сохранение и отражение индивидуальности) и редукции (объективируемости результатов исследования).

Соотношение содержательной релевантности и объективируемости результатов позволяет выделить **четыре уровня психодиагностического исследования**: организм (**A**), индивид (**B**), субъект (**C**) и личность (**D**). Они соответствуют уровнями психической организации человека: темперамент, характер, интеллект, духовность (рис.1).

Если по вертикали уровни исследования пронизывают разные аспекты личности – аффективность, адаптивность, интеллектуальность, рефлексивность, то по горизонтали включают в себя **индивидуальный стиль** личности, проявляющийся в мотивационной сфере (**a**), когнитивном стиле (**b**), креативности (**c**), эмоциях (**d**), коммуникативных свойствах. Коммуникация как смыслообразующий контакт лежит в основе всех названных характеристик личности.



Индивидуальный личностный стиль

**Рис. 1. Уровни психодиагностического исследования**

Коммуникация осуществляет сквозную межуровневую интеграцию душевной жизни человека (Кабрин В.И., 1992). Выделенным уровням психодиагностичекого исследования соответствуют и определенные формы общения: интра-, экстра-, интер- и транскоммуникация. 1. Интракоммуникация – спонтанное, импульсивное, закрытое общение.2. Экстракоммуникация – контакт на основе восприятия, познания, понимания.3. Интеркоммуникация – контакт на основе планов, проектов, программ, партнерское, ролевое общение. 4. Транскоммуникация – духовное, творческое, рефлексивное общение.По отношению к этим уровням общения психолог выступает одновременно и как исследователь, изучающий их, и как участник, реализующий их в психодиагностическом контакте: психолог- клиент.

Каждому уровню диагностического исследования соответствует адекватная система методик. В перечень психологических методов, адекватных для исследования уровней “**Темперамент”**, можно отнести следующие: **метод наблюдения**, **эксперимент**, **тесты** на исследование типа высшей нервной деятельности, свойств нервной системы, **опросники**темперамента, эмоциональных состояний, аффективных способов реагирования. Уровню “**Характер”** соответствуют методики для изучения акцентуации личностных свойств и для изучения индивидуальных склонностей, способов адаптации в социальной среде. Уровень “**Интеллект”** предполагает использование тестов для изучения индивидуального стиля мышления, опросники интересов, личностных предпочтений, **проективные методы**, методы диагностики межличностных отношений. Адекватны задачам исследования на этом уровне **биографический метод** и **метод интервью. Многофакторные личностные опросники**являются методом, связывающим все три уровня в целостный психологический портрет. Психологические методы, направленные на раскрытие уровня “**Духовность”**, должны быть релевантны изучению предельных жизненных смыслов и ценностей, самосознания человека. Это -глубинный диалог, нарративное интервью, экзистенциальный анализ, герменевтическая реконструкция случая, описание “истории жизни” и др. Экзистенциальная, феноменологическая и трансперсональная психологические школы являются теоретическим основанием исследований данного уровня.

**Выводы: психологическая диагностика** – область психологической науки, разрабатывающая принципы, пути и приемы распознавания, измерения и оценки **индивидуально-психологических особенностей** личности. **Структура** современной психологической диагностики: а) общая теория психологического измерения, б) частные теории и методики измерения свойств и поведения личности, в) теории и методики оценивания, внетестовая диагностика.Различают **психологическую оценку** и **психологический диагноз**.
Выделяют **три уровня диагноза**: симптоматический, этиологический, типологический.
В психологии возможны четыре **уровня психодиагностического исследования** (организм, индивид, субъект, личность), соответствующие уровням психической организации человека: **темперамент, характер, интеллект, духовность.**
Диагностика индивидуально-личностых свойств выявляет индивидуальный стиль, проявляющийся в **мотивации, когнитивном стиле, креативности, эмоциях**.
Каждому уровню диагностического исследования соответствует адекватная система методик.

Постановка диагноза осуществляется с помощью специальных диагностических процедур - методов.

Как правило, под методом понимается широкий класс методик, объединённых родством технологических приёмов и процедур. Частная методика привязывается к решению узкого класса задач.

Все методы психодиагностики можно условно разделить на две группы: методы высокого уровня формализации и малоформализованные.

К малоформализованным методам относятся: наблюдение, анализ продуктов деятельности, опрос. Они плохо поддаются объективизации, очень трудоёмки и в большей степени опираются на профессиональный опыт, интуицию самого психодиагноста.

К формализованным методам относятся тесты, опросники, проективные техники, психофизиологические методики. Они дают возможность количественно и качественно сравнивать индивида с другими людьми.

Формализованные и малоформализованные диагностические методы не следует противопоставлять друг другу. Они, как правило, взаимодополняют друг друга. В полноценном диагностическом обследовании необходимо гармоничное сочетание тех и других методик.

Требования к методам психодиагностики

Критерии объективности научных психодиагностических методик заложены в принципах и методах их разработки.

1. Стандартизация.

Она обеспечивает сопоставимость получаемых результатов у разных испытуемых. Стандартизация рассматривается в 2-х планах: как выработка единых требований к процедуре исследования и как определение единого критерия оценки результатов диагностических испытаний.

К числу требований, которые необходимо соблюдать при проведении исследования относятся:

1) сообщение инструкции испытуемым одинаковым образом;

2) единые требования к выполнению заданий испытуемыми;

3) исследования с разными группами следует проводить в одинаковых условиях;

4) временные ограничения в выполнении заданий для всех испытуемых должны быть одинаковыми и т.д.

Только строгое соблюдение стандартов исследования даёт возможность сравнивать между собой показатели, полученные разными испытуемыми.

Другим наиболее важным этапом в стандартизации методики является выбор критерия, по которому следует проводить сравнение результатов диагностических испытаний, т.е. нужна точка отсчёта и какие-то дозированные меры для оценки. Такую точку отсчёта назвали статистической нормой, которая определяется на большой репрезентативной выборке. Это позволяет в исследовании определять положение конкретного испытуемого относительно нормативной выборки или выборки стандартизации. В результате можно оценить разные степени успешности или неуспешности в выполнении диагностических проб.

Для вынесения статистической нормы используют приёмы математической статистики. Для этого вычисляют среднюю арифметическую и так называемое стандартное отклонение малая.

При нормальном распределении все изучаемые величины находятся в пределах +5 . В пределах нормы при нормальном распределении находятся 68% (% правильно выполненных заданий) изучаемых случаев. Остальные 32% (по 16% с каждой стороны) свидетельствуют о показателях выше и ниже нормы.

2. Надёжность.

Относится к числу основных критериев оценки психодиагностических методик.

Проблему надёжности психологических исследований разрабатывали А. Анастази, Дж. Гилфорд, Р. Торндайк, Л. Кронбах и др. Ими же были разработаны формально-логический и математико-статистический аппарат определения надёжности.

Надёжность, как характеристика методики, отражает точность психодиагностических измерений, а также устойчивость результатов теста к действию посторонних, случайных факторов.

Степень надёжности методик зависит от многих причин, в том числе от нестабильности диагностируемого свойства, несовершенства диагностических методик, меняющейся ситуации обследования, различий в манере поведения экспериментатора, колебаний в функциональном состоянии испытуемого, элементов субъективности в способах оценки и интерпретации результатов и т.д.

Обычно надёжность толкуется в 3-х смыслах:

1) надёжность самого измерительного инструмента;

2) стабильность изучаемого признака;

3) константность, т.е. относительная независимость результатов от личности экспериментатора.

Показатель, характеризующий измерительный инструмент, называется коэффициентом надёжности. Методика признаётся надёжной, когда полученный коэффициент не ниже +0,75 - +0,85. Надёжность тем выше, чем больше полученный коэффициент корреляции приближается к 1, и наоборот. Лучшие по надёжности тесты дают коэффициенты порядка +0,90 и более.

Надёжность теста определяется несколькими способами:

а) при повторном тестировании в относительно одинаковых условиях (тест - ретест) в среднем, от недели до нескольких месяцев, но не более полугода. Для детских методик срок уменьшается до нескольких недель, что связано с быстрыми изменениями в развитии детей;

б) методом "расщепления", когда отдельно обрабатываются, а потом сравниваются результаты половин теста, чётных и нечётных заданий. Если методика надёжна, эти результаты должны коррелировать.

В настоящее время надёжность всё чаще определяется на наиболее однородных выборках испытуемых, сходных по полу, возрасту, уровню образования и т.д. Для каждой такой выборки приводятся свои коэффициенты надёжности.

Недостаточно просто констатировать, что коэффициент надёжности низок. Нужно понять, от чего это зависит.

3. Валидность.

Другим ключевым критерием оценки качества методики является валидность.

Валидность - это комплексная характеристика, включающая сведения об области наследуемых явлений и репрезентативности диагностической процедуры.

Исследование на валидность идёт после установления её надёжности, т.к. ненадёжная методика не может быть валидной. Но самая надёжная методика без знания её валидности является практически бесполезной.

Валидность по своей сути - это комплексная характеристика, включающая, с одной стороны, сведения о том, пригодна ли методика для измерения того, для чего она была создана, а с другой стороны, какова её действенность, эффективность.

Понятие валидности включает в себя разные её виды, имеющие свой собственный смысл: теоретическую и прагматическую.

При теоретической валидизации исследователя интересует само свойство, измеряемое методикой.

При прагматической валидизации главный акцент делается на то, чтобы доказать, что "нечто", измеряемое методикой, имеет связь с определёнными областями практики.

Провести теоретическую валидизацию методики - это показать, действительно ли методика измеряет именно то свойство, качество, которое она, по замыслу исследователя, должна измерять. Это можно сделать следующими путями:

1) с помощью корреляции с уже известной, выявляющей аналогичные качества, с доказанной валидностью методикой;

2) путём постепенного накопления разнообразной информации об изучаемом свойстве, анализе теоретических предпосылок и экспериментальных данных.

Для проведения прагматической валидности выбирается какой-нибудь независимый от методики внешний критерий, определяющий успех в той или иной деятельности (учебной /успеваемость/, профессиональной /количеством и качеством выполненной работы/ и т.д.) и с ним сравниваются результаты исследуемой методики. Если связь между ними признаётся удовлетворительной, то делается вывод о наличии прагматической валидности.

Отсутствие проверки новой методики на валидность ведёт к псевдонаучным выводам и неоправданным практическим рекомендациям.

Оценка валидности может носить количественный и качественный характер. Для этих целей используются разные виды линейной корреляции (по Спирмену, Пирсону и т.д.).

Коэффициент валидности выше 0,60 признаётся высоким, порядка 0,20 - 0,30 - низким.

Выделяют 4 типа внешних критериев валидности:

1) критерии исполнения (количество и качество выполнения работы);

2) субъективные критерии (отношение человека к чему-либо и к кому-либо);

3) физиологические критерии (влияние окружающей среды на организм и психику человека);

4) критерии случайности (подверженность несчастным случаям).

**Методы обучения, применяемые на лекции**: наглядные методы – презентация; репродуктивные и проблемно-поисковые методы.

**Средства обучения**: материально-технические (мел, доска, мультимедийный проектор); дидактические (презентация).

**Лекция №2**.

**Тема : Истоки и история психодиагностики.**

**Цель:** раскрыть понятийный аппарат, категории современных образовательных технологий с целью формирования у обучающихся знаний об их основных содержательных особенностях и качествах; дифференциации технологии от методов и методик; места современных образовательных технологий в профессиональной деятельности клинического психолога.

**Аннотация лекции.**

Предыстория психодиагностики исчисляется многими веками. В Древнем Китае за 2200 лет до Рождества Христова была создана система отбора чиновников, которая охватывала широкий спектр проявлений личности – от умения писать до поведения в быту.
Как особая отрасль психологии психодиагностика выделилась и начала складываться на рубеже XIX - XX вв. под воздействием требований практики. Первым ее источником стала экспериментальная психология, поскольку экспериментальный метод лежит в основе психодиагностических методик, разработка которых и составляет сущность психодиагностики.
Возникновение психодиагностики и экспериментальной психологии началось в 50-70-х гг. XIX в. Ее рождение было связано с усилением влияния естествознания на область психологических явлений, получившим название процесса “физиологизации” психологии. Этот процесс подразумевал перевод изучения психофизиологических факторов в сторону опыта и точных методов естественных наук. Выяснилось, что психическое включено в работу биологических систем. Это показало развитие рефлекторной концепции, психофизиологии органов чувств, учений о времени реакции, психофизики, эволюционной теории. При этом открывались такие факты и явления, которые не поддавались принятым в естествознании способам объяснений. Например обнаружилось, что психическое имеет самостоятельную объективную ценность. Психические явления подчиняются законам, не совпадающим с анатомо-физиологическими. Возникновение экспериментальной психологии позволило выделиться психологии как независимой, самостоятельной науке, а также выступить источником психодиагностики. Их предпосылками были **опытное направление**, **психофизика**, **психофизиология чувств**.

**Опытное направление** (Т. Рибо, А. Бэн, Дж. Ст. Милль и др.) изучало психические явления в тесной связи с нервными, усматривало в психическом и физическом не разные взаимосвязанные сущности, а стороны одного и того же, отказывалось от самонаблюдения как единственного способа решения психологических задач. К примеру, А. Бэн считал, что не только мозг, но и вся телесная система, хотя и в различной степени, связана с психическими явлениями.**Психофизика** (Густав Фехнер) развивала и экспериментально доказывала идею о том, что психические явления подчинены определенной закономерности, которую можно измерить и выразить математически. Психофизика выдвинула новаторские экспериментально-математические методы (едва заметных различий, средних ошибок, постоянных раздражителей).**Психофизиология органов чувств** (Герман Гельмгольц) способствовала распространению объяснительных принципов и методов физиологии на психические явления. Гельмгольц обосновал зависимость процесса чувственного познания от объекта, на который он направлен, а также от опыта, упражнения субъекта познания. Он экспериментально показал, что психическое не исчерпывается физиологическими актами, а представляет собой деятельность, протекающую по своим законам. Измерение скорости проведения нервного процесса дало толчок новому направлению в исследовании психических актов. Основной вывод этого исследования означал, что все процессы, протекающие в нервной системе, в том числе и психические, совершаются во времени и пространстве, их можно измерять. Гельмгольц стал работать в области измерений скоростей передачи возбуждения в нерве, но вскоре прекратил эти работы, так как результаты очень сильно варьировались.

Между тем проблема индивидуальных различий во времени реакции давно интересовала астрономов в связи с решением практической задачи на определение времени прохождения звезды через меридиан. Момент прохождения определялся астрономом, который, следя за движением звезды, отсчитывал удары секундного маятника. Поскольку момент прохождения звезды обычно не совпадал с секундным ударом, он (астроном) должен был запоминать положение звезды дважды: при ударе маятника до пересечения этой линии и при втором ударе - после прохождения. Сопоставляя эти точки по отношению к визирной линии, он определял, в какую долю секунды звезда ее пересекла. Метод считался точным, но в конце XVIII в. директор Гринвичской лаборатории уволил по причине предполагаемой небрежности своего ассистента Киннбрука, который определял время прохождения звезды чуть ли не на секунду позже его. Правда, через некоторое время немецкий астроном Бессель снял обвинение с ассистента, так как пришел к выводу, что нет двух астрономов, в наблюдениях которых не было бы непроизвольных различий. Разница в показаниях между отдельными наблюдателями была названа “личным уравнением”.

Практика установила важнейший психологический фактор - индивидуальные различия во времени реакции. Астрономы даже изобрели аппарат, фиксирующий эти различия, - хроноскоп Гиппа. Все эти, а также другие успехи использования экспериментальных методов (опыты Дондерса - схема измерений скорости психических процессов) составили основу экспериментальной психологии. Началом возникновения новой экспериментальной психологии условно считается 1879 г. - время создания в Лейпциге первой лаборатории экспериментальной психологии. Ее основатель - Вильгельм Вундт. Вундт, понимая психологию как цельную науку, предусмотрел разработку в ней двух непересекающихся направлений: **естественно - научного**(опирающегося на эксперимент) и **культурно-исторического** (“психологии народов”). По Вундту, методы первого направления успешно можно применять только к элементарному, низшему уровню психики. Экспериментировать можно не над самой душой, а над ее внешними проявлениями. В лаборатории Вундта поэтому исследовались органы движения и ощущений: периферическое и бинокулярное зрение, зрительная адаптация, контраст, образы, цветоощущения и т. д. Развитие экспериментальной технологии способствовало не только распространению в других странах подобных лабораторий, но и переход (выход) на еще более сложные процессы: речевые ассоциации, память.Френсис Гальтон разработал ассоциативные эксперименты. Составив списки из 75 слов, он открывал первое в списке слово и включал секундомер. Как только на слово-раздражитель возникала словесная ассоциация, он останавливал секундомер. Так впервые хронометрия была использована в умственной деятельности.Этой методикой воспользовался Вундт, несколько изменив ее. Он упростил структуру опыта, испытывая все через хроноскоп Гиппа.Герман Эббингауз совершил следующий шаг в области методологии. Изучая законы запоминания и забывания, он, по сути, явился изобретателем первого собственно психологического метода, поскольку все другие методы брались из естествознания и физиологии. Эббингауз открыл путь экспериментальному изучению навыков.Джеймс Кэттелл исследовал объем внимания и навыки чтения. При экспериментах с чтением букв и слов он зафиксировал феномен антиципации, предсказания, забегания восприятия вперед.

Итак, на рубеже XX в. внедрение и утверждение в психологии экспериментального метода способствовало зарождению знаний об индивидуальных различиях между людьми.Еще одним источником психодиагностики стала дифференциальная психология. Но дифференциально-психологическое изучение человека не было простым логическим продолжением экспериментально-психологического. Оно складывалось под давлением запросов практики, сначала медицинской и психологической, а затем и индустриальной.

**Становление психометрии**.В системе Вундта учение об индивидуальных различиях отсутствовало. Но уже у его последователей (в частности у Кэттелла) возникает установка на приложение эксперимента к индивидуальным особенностям людей. Это стало причиной разрыва Кэттелла с лабораторией В. Вундта (игнорирование индивидуальных различий) и переезда его к Френсису Гальтону.Сэр Френсис пришел к выводу, что измерение в психологии возможно только на основе сопоставления разброса значений измеренных переменных, поскольку у “психологической линейки” нет ни абсолютной единицы измерения, ни нуля. Он сформулировал гипотезу о связи интенсивности психического свойства с вероятностью его проявления и тем самым заложил **основы психометрии**.

Термин “тест” (от англ. “test”- испытание) приобрел широкую известность после опубликования в 1890 г. в журнале “Mind” статьи Кэттелла “Умственные тесты и измерения”. В этой статье Кэттелл высказал **две идеи**, которые легли в основу любого теста. **Первая** - применение серии тестов к большому числу индивидов позволит открыть закономерности психических процессов и тем самым приведет к преобразованию психологии в точную науку. **Вторая** - научная и практическая ценность тестов вырастет, если условия их проведения будут однообразными. Тесты появились для изучения индивидуальных различий в психических процессах, но при этом тест должен быть стандартизирован. **Стандартизация**необходима для того, чтобы сравнение результатов тестов, полученных разными исследователями на разных испытуемых, стало возможным.

Кэттелл предложил в качестве образца 50 тестов, включавших различного рода измерения чувствительности, времени реакции, времени, затраченного на называние цветов, количества звуков, воспроизводимых после однократного прослушивания, и др. В США Кэттелл стал применять тесты в лаборатории Колумбийского университета. Вслед за ним другие американские лаборатории начинают использовать метод тестов. Возникают координационные центры для объединения усилий тестологов и придания общего направления их работам. В США в 1895-1896 гг. были созданы два национальных центра.В качестве тестов первоначально использовались обычные экспериментально-психологические испытания. По форме они были похожи на лабораторные испытания (исследования), но были наделены несколько иным смыслом. В экспериментальном опыте исследователю важна зависимость психического акта от внешних и внутренних факторов (например, характер восприятия - от внешних раздражителей, запоминание - от частоты и распределения повторений); в тесте важно регистрировать индивидуальные различия психических актов, оценивая полученные результаты при помощи некоторого критерия и ни в коем случае не изменяя условий осуществления этих психических актов.Большой вклад в развитие собственно психологического тестирования сделан врачами, занимавшимися диагностикой и лечением умственно отсталых и душевнобольных людей.Первые исследования в этой области проводились на клиническом материале. Французский врач Ж. Е. Д. Эскиролю показал, что между крайними полюсами нормальности и идиотии существует континуум многочисленных степеней умственной отсталости. Эти данные легли в основу первой в истории психологического тестирования классификации, позволяющей диагностировать различные степени и проявления умственной отсталости.Другой французский врач, Эдуард Сеген, уделил внимание такой важной проблеме, как обучение умственно отсталых детей, и основал с этой целью в 1837 г. первую специальную школу. С помощью различных методик и тренировки сенсорного различения ему удалось опровергнуть господствующее мнение о неизлечимости умственной отсталости.

Новый шаг в развитии психодиагностики был сделан французским врачом Альфредом Бине (создатель самой популярной системы тестов). До Бине обычно тестировались различия в сенсомоторных качествах - чувствительности, быстроте реакции и т.д. **Но практика требовала информации о высших психических функциях**, обозначаемых обычно “**ум**”, “**интеллект**”. Ведь именно эти функции прежде всего обеспечивают приобретение знаний и успешное выполнение сложной приспособительной деятельности.В 1904 г. Бине получил задание от Министерства образования разработать методы, с помощью которых можно было отделить детей, способных к обучению, но ленивых, не желающих учиться, от страдающих врожденными дефектами. Нужда эта возникла в связи с созданием специальных школ для умственно неполноценных детей. Бине с другим исследователем, Анри Симоном, провели ряд экспериментов по изучению внимания, памяти, мышления у детей разных возрастов (начиная от 3-х лет). Рефлексия по поводу результатов и итогов экспериментов привела к появлению средства определения уровня умственного развития. В течение нескольких лет (1905-1911 гг.) авторы совершенствовали свою методику.В результате сложилась следующая система: задания были сгруппированы по возрастам (от 3 до 13 лет). Для каждого возраста подбирались определенные тесты. Они считались соответствующими данной возрастной ступени, если решались большинством детей данного возраста (80-90%). Задания подбирались путем исследования большой группы детей (300 человек).

Показателем умственного развития в тесте Бине-Симона стал **умственный возраст**, который мог расходиться с хронологическим. **Умственный возраст определялся по числу выполненных тестовых заданий, соответствующих хронологическому возрасту ребенка**. Если он справился со всеми заданиями, соответствующими его возрасту, ему предлагали попробовать решить задания для более старшей группы (по возрасту). При невыполнении хотя бы одного испытание прекращалось. Если же ребенок не справлялся со всеми заданиями своей возрастной группы, то ему предлагалось несколько заданий, предназначенных для младшей группы (по возрасту). Испытания проводились до тех пор, пока не выявлялся возраст, все задания которого выполнялись испытуемым. Умственный возраст равнялся числу лет того возраста, задания которого решались ребенком. Если же им были выполнены также некоторые задания более старших возрастных групп, то к числу лет, измеряющих умственный возраст ребенка, прибавлялось и некоторое число месяцев.Ребенок решил все задания, предназначенные для 7-летнего возраста, и 2 задания, рассчитанные на 8-летних. Число месяцев рассчитывается так:
12 мес. : 6 (число заданий для 8 лет) = 2 мес. (цена 1 задания);
2 мес. х 2 = 4 мес.Итак, умственный возраст ребенка = 7 лет и 4 месяца.Несовпадение умственного и хронологического возрастов считалось показателем либо умственной отсталости (умственный возраст ниже хронологического), либо одаренности (умственный возраст выше хронологического).Один из вариантов теста Бине - Симона послужил основой для работы коллектива сотрудников Станфордского университета (США) под руководством Л.М. Термена над проверкой и стандартизацией тестов. Этот вариант был настолько деформирован, что был назван **шкалой Станфорд-Бине**. В данном варианте теста использовались некоторые нововведения по сравнению с тестами Бине - Симона. **Основных нововведений было два**: 1) вводился в качестве показателя по тесту **коэффициент интеллектуальности** (IQ - intelligence quotient), оценивающий отношение между умственным и хронологическим возрастами; и 2) вводились попытки стандартизации теста через использование **понятия тестовой нормы**.

**Коэффициент IQ был предложен В. Штерном**, так как он вскрыл существенный недостаток процедуры вычисления показателя умственного возраста по шкале Бине-Симона. Недостаток заключается в том, что одна и та же разность для различных возрастных ступеней имеет неодинаковое значение. Для его устранения Штерн стал определять не абсолютную меру интеллекта - разность, а относительную, то есть частное, получаемое при делении показателя умственного возраста на хронологический. Этот показатель он и называл интеллектуальным коэффициентом. Используя этот показатель, можно классифицировать нормальных детей по степени умственного развития.

Другое достижение стэндфордских психологов касалось введения в сферу психологических измерений понятия статистической нормы. Норма стала тем критерием, с которым можно было бы позволить сравнивать индивидуальные тестовые показатели IQ и тем самым оценивать их, давать психологическую интерпретацию.Шкала Станфорд-Бине была рассчитана на детей в возрасте от 2,5 до 18 лет. Она состояла из заданий разной трудности, сгруппированных по возрастным группам. Для каждого возраста наиболее типичный (средний) показатель (x) был равен 100, а мера рассеяния, отклонения индивидуальных значений от этого среднего (s) равнялась 16. Все значения тестов, попадавшие в интервал x ± s, т. е. ограниченные числами 84 и 116, считались нормальными, соответствующими возрастной норме выполнения. Если тестовый показатель был выше тестовой нормы (больше 116), ребенок считался одаренным, а если ниже 84, то умственно отсталым.

Несмотря на широкое распространение, **шкала Станфорд-Бине, как, впрочем, и многие другие тесты, имеет ряд сложных моментов**, необходимых для учета при их использовании: 1) шкала Станфорд-Бине по преимуществу вербальная, большинство ее заданий - словесные. Ясно, что в таких заданиях сможет разобраться только ребенок или взрослый, знающий все те слова, из которых построены задания; 2) тесты, по замыслу их авторов, исследуют интеллект, который при всей своей неопределенности как понятие все-таки подразумевает некоторое природное, унаследованное качество психики; предлагая эти задания, авторы полагают, что этот интеллект проявится на любом материале, причем он останется неизменным на протяжении всей жизни; 3) способ представления полученных при испытаниях результатов: они показывают не то, насколько балл соответствует требованиям жизни, а лишь то, какое место занимает испытуемый среди других.

Появление группового тестирования. Следующий этап развития психологического тестирования привел к появлению новой формы тестового испытания. Все тесты, созданные до первого десятилетия ХХ века, - индивидуальные. Они позволяли вести опыт только с одним человеком. Использовать их могли лишь специально подготовленные люди, имеющие достаточно высокую квалификацию. Эти особенности первых тестов ограничивали их распространение. Практика же требовала диагностировать большие массы людей для отбора наиболее подготовленных к тому или иному виду деятельности, а также распределения их по разным видам деятельности в соответствии с индивидуальными особенностями. Поэтому в США в период I мировой войны появилась новая форма тестовых испытаний - **групповое тестирование**.Это оказалось связанным с необходимостью быстрого отбора и распределения 1,5 млн. рекрутов в армию по разным службам, школам и училищам. И тогда специально созданному комитету под руководством А. С. Отиса пришел заказ на разработку подобных методик.Таким образом родились **новые две формы** армейских тестов - “**Альфа**” и “**Бета**”. Тест “Альфа” предназначен для работы с людьми, знающими английский язык. Тест “Бета” - для неграмотных и иностранцев. После окончания войны эти тесты и их модификации стали широко применяться.

Групповые (массовые) тесты разрабатывались как инструменты массового тестирования. Они не только делали реальными испытания больших групп, но наряду с этим упрощали инструктирование, процедуру проведения и оценку результатов тестирования. Не обязательно специалисты должны были теперь проводить тестирование.В 20-е гг. ХХ в. начался настоящий тестовый бум. В 1926 г. Советом по вступительным экзаменам в колледж был разработан и внедрен в тестовую программу “Тест способности к обучению”. Он использовался при поступлении, распределении и консультировании студентов колледжа. О принципиальных различиях индивидуальных и групповых тестов буден рассказано в следующих главах. Но важно отметить, что групповое тестирование способствовало большей валидизации тестов по отношению к наиболее общим сферам деятельности (например к обучаемости). Прогнозирование же на их основе успешности выполнения конкретных, достаточно узких видов деятельности часто не давало удовлетворительных результатов. Эти ограниченности тестов интеллекта (как индивидуальных, так и групповых) обнаружились уже к I мировой войне. Практике требовалась дополнительная информация об особенностях психики человека. Это послужило основой для появления нового направления тестологии – тестирования специальных способностей.

Возникновение тестов специальных способностей и достижений.Толчком для развития тестов специальных способностей стало мощное развитие профессионального консультирования, а также профессионального отбора и распределения персонала в промышленности, военном деле, в области творчества. Стали появляться тесты механических, канцелярских, музыкальных, артистических способностей. Составлялись тестовые батареи для отбора поступающих в медицинские, юридические, инженерные, стоматологические и другие учебные заведения.
Одной из самых широко встречаемых комплексных батарей способностей является “Тест различных способностей”. Было также разработано более десятка комплексных батарей способностей для использования в образовании, при консультировании и распределении персонала. Различаясь в методиках и подходах качествами, составом, они сходны низкой дифференциальной валидностью. Иначе говоря, учащиеся, выбирающие разные области образования или профессиональной деятельности, незначительно различаются своими тестовыми профилями.Теоретической основой для построения комплексных тестовых батарей способностей явилось применение особой техники обработки данных в отношении индивидуальных различий и корреляций между ними - **факторного анализа**. Применение факторного анализа позволило точнее применить и классифицировать специальные способности.

Интересна история этого открытия. В 1904 г. английский психолог Чарльз Спирмен пришел к выводу, что в тех ситуациях, когда имеется положительная корреляция между тестами на различные способности (например математические и художественные), этими тестами измеряется некоторый общий генеральный фактор. Он решил обозначить его буквой **G**(**general** - общий). Однако, кроме этого фактора, который считался общим для всех видов деятельности, в каждом из тестов обнаруживается фактор, характерный только для данного вида деятельности - **S**- **фактор**(**S** - **special**, специальный). Теория Ч. Спирмена получила название двухфакторной. В соответствии с ней, целью психологического тестирования должно быть измерение G - фактора у индивида. Если G - фактор проявляется во всех измеряемых психологических функциях, то его наличие будет единственным основанием для предсказания поведения индивида в разных ситуациях. Измерять же S - факторы имеет смысл только тогда, когда они обозначают свое присутствие в какой-то частной ситуации. Если G - фактор доминирует в большинстве сфер деятельности, то S - фактор измерять нет смысла.

Однако Ч. Спирмен не удовлетворился столь однозначным измерением человеческих способностей, так как понимал, что если сравниваемые в тестах виды деятельности имеют сходство, то в какой-то степени их влияние может быть результатом не только G - фактора, но и некоторого промежуточного фактора. Этот фактор не столь универсален, как G – фактор, и в то же время не столь специфичен, как S - фактор. Подобный фактор может быть свойственен только части видов деятельности. Он получил название **групповой фактор**.

Уже позже некоторые психологи стали выделять несколько типов групповых факторов, каждый из которых может иметь в разных тестах различный вес. Например, вербальный тест может иметь большую значимость в заданиях на выявление словарного запаса, меньшую значимость - в заданиях на словесные аналогии, совсем незначительный вес - в заданиях на арифметическое мышление. На сегодняшний день в психологии число групповых факторов перевалило за 100.

На основе факторных исследований удалось создать многофакторные батареи тестов способностей, дающие возможность измерять, по мнению их создателей, уровень каждой из способностей. Самыми известными являются “Батарея тестов общих способностей”, когда исследуется G - фактор, и “Батарея тестов специальных способностей”, когда исследуется S - фактор.Батареи тестов специальных способностей имеют высокую надежность, но их валидность невысока. Возможно это связано с тем, что некоторые профессии требуют особых навыков, которые не измеряются батареями тестов, но отсутствие которых нельзя компенсировать другими способностями.Почти одновременно с тестами способностей возник еще один вид тестов - **тесты достижений** (или тесты объективного контроля успешности -школьной, профессиональной, спортивной и т.д.). **Тесты достижений не столько говорят об уже накопленном опыте и его влиянии на человека (как это происходит в тестах интеллекта), сколько подчеркивают влияние специальных программ обучения, профессиональной и другой подготовки на эффективность решения специальных заданий**. Моментом рождения таких тестов можно назвать смену устной формы экзаменов на письменную в Бостонской школе (1845 г.) Сильной стороной этой замены стало создание однотипной ситуации для всех экзаменующихся, позволяющей исключить элемент случайности и субъективизм при оценке и опросе.

**Тесты в психотехнике**. Если раньше основными областями практического приложения психологических знаний были педагогика и медицина, то уже на рубеже XIX - XX вв. индустриальное развитие цивилизации, востребовав психологию в производственной трудовой деятельности, обусловило зарождение **психотехники** (термин введен В. Штерном).**Психотехника как раз и представляет собой применение психологии в экономике и промышленности**. Толчком к ее развитию послужило появление в 80-х гг. XIX в. системы интенсификации труда и рациональной организации производства, разработанной американским инженером Ф. Тейлором. Такая организация производства требовала точных знаний о нервно-психологическом потенциале рабочих и возможностях его эффективного использования. Получить такие знания можно было только с помощью тестологии.

**Развитие тестов специальных способностей и достижений в рамках психотехники** шло **по двум направлениям**. Родоначальником обоих направлений был Г. Мюнстерберг. **Первое направление -**аналитическое. Для него свойственно традиционное использование в целях профотбора тестов, диагностирующих уровень развития разных психических функций (памяти, внимания, быстроты реакции, интеллекта и т.д.). Это направление исходит из предположения, что испытуемый уже психически сформирован. Отсюда и **недостатки**, характерные для такого рода тестирования: не принимаются в расчет богатые компенсаторные возможности человека, его профессиональная обучаемость, различия в экспериментальной и профессиональной деятельности. Подобные недостатки, естественно, снижают качество диагностирования. Поэтому Г. Мюнстерберг попытался преодолеть эти недостатки, разработав новый подход. **Второе направление** - моделирующее. Для этого направления характерно создание с помощью тестов наиболее ответственных моментов профессиональной деятельности. В его рамках проецируются ситуации, возникающие в процессе самой работы, и проверяется способность испытуемого адекватно функционировать в подобной атмосфере. Правда, и в этом направлении возникают моменты, снижающие ценность и качество результатов диагностики. Дело в том, что, позволяя получить общий, суммированный итог работы каждого испытуемого, этот метод не учитывает, что успех и неуспех в тесте зависят от различных составляющих, по-разному представленных у испытуемых. Часть из них определяется профессиональным опытом, другие - психофизиологической организацией, какие-то возникли случайно. Но самое сложное - что в моделируемых ситуациях трудно подобрать психологическую основу: тест создается на основе собственного представления исследователя о производственной ситуации.

Тем не менее на основании аналитических и моделирующих тестов удается успешно прогнозировать будущую профессиональную деятельность испытуемого. Вместо понятия “психотехника” все чаще используется понятие **“прикладная психология”**.

Разработка внетестовых диагностических методик.Особым направлением психодиагностики стала разработка методов диагностики личности. Здесь исследовались такие свойства личности, как мотивы, установки, интересы, настроения, эмоциональная устойчивость и т.д. Для их диагностирования используются не тесты в традиционном понимании, а особые методы, из которых можно выделить два наиболее распространенных и важных: **опросники** и **проективные техники**.

Источниками проективных методик исследования личности было изучение словесных ассоциаций. Оно начиналось задолго до появления научной психологии и восходит к Аристотелю и Гоббсу. Но свою широкую известность ассоциативный эксперимент приобрел лишь после опытов Ф. Гальтона (1879). В дальнейшем его методика получила развитие в трудах Э. Крепелина (1892 г.), К. Юнга (1906 г.), Г. Кента, А. Розанова (1910 г.) и др.

Смысл ассоциативного эксперимента заключается в последовательном предъявлении испытуемому списка не связанных между собой слов, при прочтении каждого из которых он должен ответить как можно быстрее первым пришедшим ему на ум словом (ассоциацией). При этом фиксируется время реакции и любые другие особенности поведения обследуемого. Для проведения ассоциативного эксперимента необходимо располагать полученными на репрезентативной выборке данными об обычных, наиболее часто встречающихся словах - ассоциациях, а также о средних величинах времени реакции.

Ассоциативный эксперимент стимулировал появление такой группы проективных методик, как “Завершение предложения”. Впервые подобная методика была использована А. Пейном в 1928 г.Другая проективная методика, одна из самых популярных на сегодняшний день, возникла одновременно с методикой Завершение предложения и связана была с использованием “чернильных пятен”. Она так и называлась “Чернильные пятна Г. Роршаха” (1921 г.), по имени ее создателя - швейцарского психиатра Германа Роршаха. Тест состоит из десяти карт. Карты содержат изображения симметричных пятен, которые Роршах получил, капнув чернила на лист бумаги и сложив его пополам. Пять карт черно-белые, пять – цветные. В отличие от всех существовавших прежде психологических методик испытуемые в этом тесте дают свои ответы (что они видят в каждом из пятен) самостоятельно. В этих условиях ответы в значительной степени зависят от врожденных особенностей восприятия и индивидуального прошлого опыта. Новой была сама идея теста: судить о личности по особенностям ее восприятия. Роршах сумел формализовать ответы на пятна, изучил особенности толкования пятен у 405 испытуемых.

В 1939 г. Л. Франк выдвинул понятие проективных методов исследования личности, к которым он отнес и методику Роршаха. Все многообразие проективных методов объединяет неопределенность и неструктурированность стимульных материалов. Стимулы рассматриваются как экран, на который личность проецирует свой способ видения жизни, свои стремления, комплексы, чувства, внутренние конфликты, механизмы защиты. Цель проективной методики – добиться от субъекта того, что он не может или не хочет сказать, часто потому, что не знает сам и не осознает, что он скрывает в себе за своими проекциями.

Проективные методики сделали психодиагностику к началу 40-х гг. XX в. очень популярной на Западе. В данное время она занимает лидирующее положение в зарубежных исследованиях личности, несмотря на критическое отношение к данным, получаемым с помощью проективных методик.

Критика в отношении проективных методик большей частью сводится к указаниям на их недостаточную стандартизацию, пренебрежение нормативными данными, их неподатливость традиционным способам определения надежности и валидности, на большой субъективизм в интерпретации результатов.

Аналогично субъективизм характерен и для еще одного вида психодиагностических методик. Это **опросники**.

**Опросники** - **это большая группа методик, задания которых представлены в виде вопросов или утверждений, а задачей испытуемого является самостоятельное сообщение некоторых сведений о себе**.Метод опросов возник в рамках естествознания. Впервые его применил Ч. Дарвин. Применение же психодиагностических опросников связано с именем Ф. Гальтона, собравшего с их помощью на большой английской выборке испытуемых сведения, касающиеся умственных образов и особенностей зрительных представлений о конкретных вещах.

Спецификой опросников является проблема измерения личностных особенностей, которая осложняется неодинаковым теоретическим пониманием самого предмета изучения, сильной зависимостью от субъективности в интерпретации в сочетании с отсутствием нормативных данных.Анализ результатов основан не на изучении смысла ответов испытуемого, а на статистической процедуре обсчета данных.**Выводы: п**сиходиагностика зарождается благодаря идее **измерения** и **количественного выражения индивидуальных различий**, популярной в 50-70-е годы XIX века.Оформление психодиагностики в качестве самостоятельной области исследований завершается в 20-е гг. XX столетия.Ф. Гальтон назвал испытания, проводившиеся в его лаборатории, умственными **тестами** (от англ. “test” - испытание). Этот термин после опубликования статьи **Дж. Кэттелла** “Умственные тесты и измерения” (“Mind”,1890) приобрел **широкую известность. Тест**– стандартизованный инструмент психологических измерений, предназначенный для диагностики выраженности у индивида психических свойств и состояний при решении задач.В состав теста входят **три компонента**: серия кратких испытаний (задач, вопросов, ситуаций); стандартизованная процедура проведения; технология обработки и анализа результатов.Особым направлением психодиагностики стала разработка внетестовых диагностических методов. Это были опросники и проективные техники.

**Методы обучения, применяемые на лекции**: наглядные методы – презентация; репродуктивные и проблемно-поисковые методы.

**Средства обучения**: материально-технические (мел, доска, мультимедийный проектор); дидактические (презентация).

**Лекция №3**.

**Тема: Психометрические основы психодиагностики.**

**Цель:** раскрыть понятийный аппарат, категории современных образовательных технологий с целью формирования у обучающихся знаний об их основных содержательных особенностях и качествах; дифференциации технологии от методов и методик; места современных образовательных технологий в профессиональной деятельности клинического психолога.

**Аннотация лекции.**

Основные диагностические подходы.

Основная особенность психодиагностики – измерительно-испытательная направленность, за счет которой достигается количественная и качественная оценка изучаемого психического явления.Выделяют три основных психодиагностических подхода, которые охватывают все множество имеющихся диагностических методик.

**1. “Объективный” подход** – диагностика осуществляется на основе успешности (результативности) и способа (особенностей) выполнения деятельности. Объективный подход к диагностике проявлений индивидуальности привел к появлению **тестов личности**, **тестов интеллекта, тестов специальных достижений** и **тестов способностей.**

**2. “Субъективный” подход** – диагностика осуществляется на основе сведений, сообщаемых о себе, самоописания особенностей личности, поведения в тех или иных ситуациях. Подход представлен опросниками, которые могут быть подразделены на **опросники личностные***(опросники черт личности, опросники типологические, опросники мотивов, опросники установок, опросники интересов, опросники ценностей),***опросники состояния***и***настроения***и***опросники-анкеты.**

**3. “Проективный” подход** – диагностика осуществляется на основе анализа особенностей взаимодействия с внешне нейтральным, как бы безличным, материалом, становящимся в силу его известной неопределенности (слабоструктурированности) объектом проекции. Различают следующие **группы проективных методик**: конститутивные – структурирование, оформление стимулов, придание им смысла (тест Роршаха);конструктивные – создание из оформленных деталей осмысленного целого (тест Мира);
интерпретативные – истолкование события, ситуации (тест Тематической апперцепции, ТАТ);
катартические – осуществление игровой деятельности в специально организованных условиях (психодрама);экспрессивные – рисование на свободную или заданную тему
(“Дом – дерево – человек”);импрессивные – предпочтение одних стимулов другим (тест Сонди, тест Люшера).

Классификация диагностических методик.

Сегодня существует несколько классификаций психодиагностических методик. Выделяют **четыре основных типа** методик: **тесты**, **опросники** и **анкеты**, **проективные техники** и **психофизиологические методики**.

**Тест**- ***краткое, стандартизированное, обычно ограниченное во времени психологическое испытание, предназначенное для установления индивидуальных различий***. В состав теста кроме системы заданий входят стандартизованная процедура проведения и технология обработки результатов. Тесты применяют главным образом для изучения познавательных процессов, восприятия, мышления, памяти и т. п.

Чаще всего используется такой тип теста, как **тест интеллекта**. При исследовании интеллекта важно проводить грань между тестами умственного развития и **тестами достижений**. Всё здесь зависит от цели исследования, которую ставит перед собой психолог. Так, для выполнения заданий тестов достижений необходимо применение логического и элементов творческого мышления. Тесты же умственного развития, соответственно, не могут быть свободны от знаний, умений и опыта человека.

При разработке тестов достижений и тестов умственного развития следует исходить из взаимосвязи между содержанием конкретных заданий и умственных действий по их усвоению. В психодиагностике под умственными действиями понимают компоненты процесса логической обработки содержания. В учебной деятельности логические приемы выполняются на определенном содержании, которое может быть адекватно усвоено только в определенных формах мыслительной деятельности.

**Опросники** и **анкеты** обычно ***предназначены для описания и оценки человеком самого себя***. К ним обращаются тогда, когда необходимо изучить такие стороны человеческой психики, как мотивы, установки, интересы, отношения и т.д.

По форме **опросники** могут быть **открытыми** (предполагаются ответы в свободной форме) и **закрытыми** (ответы: “да”, “нет”, “не знаю” или иного типа). При подготовке опросника закрытого типа проводится большая работа по формулированию вопросов. Необходимо дублирование вопросов по каждому признаку. Это связано с тем, что респондент (отвечающий) иногда невольно пытается представить себя в лучшем или худшем свете. Это так называемый “эффект фасада”, который испытуемым может не осознаваться.
Во всех случаях применения опросников следует учесть, что полученные материалы трудно интерпретировать, их разработка требует высокой квалификации. При конструировании заданий для личностных опросников, необходимо учитывать следующие проблемы:
*Установка на согласие*. Это тенденция испытуемого соглашаться с утверждениями или отвечать на все вопросы “да” независимо от их содержания.*Установка на неопределенные или средние ответы*.

***Проективные методики не адресуются познавательной стороне психики и предназначены для диагностики личности***. В них испытуемым предлагается реагировать на неопределенную (многозначную) ситуацию, например, дать толкование фигур или пятен неопределенных очертаний (тест Роршаха), интерпретировать содержание сюжетной картинки (тест ТАТ), нарисовать человека или животное и т.д. Для того чтобы фантазия индивида могла свободно разыграться, даются только краткие общие инструкции. Предполагается, что характер ответов испытуемого и его реакции выявляют особенности его личности, которые дают проекцию в его ответах.Диагностика с использованием проективной техники изучает результаты деятельности испытуемого, который обычно не подозревает, какие стороны его личности диагностируются. Проективная методика требует широкой теоретической подготовки психолога и большого опыта по применению методики.

**Психофизиологические методики** выявляют ***формально-динамические особенности психики и поведения человека***. Согласно сложившимся в современной дифференциальной психофизиологии представлениям, темп, выносливость, работоспособность и другие динамические характеристики человека определяются основными свойствами нервной системы (ее силой, лабильностью, подвижностью, динамичностью).

***В каждом из указанных типов методик*** могут быть выделены ***классы***, которые можно разделить по способам проведения на **индивидуальные** и **групповые** методы.**Индивидуальное диагностирование** имеет большую историю (с нее начинается психодиагностика) и преимущества: возможность вести наблюдения за испытуемым, видеть его непроизвольные реакции, слышать и фиксировать непредусмотренные инструкциями высказывания. Первые авторы тестов обращали на это особое внимание, рассматривали поведение отдельных испытуемых, давали его интерпретацию. При индивидуальном диагностировании психолог, ориентируясь на готовность испытуемого, может заменить некоторые задания другими, эквивалентными. Некоторые виды заданий, когда, например, необходимо собирать кубики различного цвета или блоки из кубиков по чертежу, в принципе невозможно включить в групповое диагностическое испытание.

Индивидуальная диагностика необходима при работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, в клинической психологии для тестирования лиц с соматическими и нервно-психическими нарушениями, людей с физическими недостатками и т. д. Необходима она и в таких случаях, когда испытуемые плохо знают или совсем не знают языка, на котором изложены задания, не умеют читать и писать или когда нужен тесный контакт экспериментатора и испытуемого с целью оптимизации его деятельности (например, если нужна корректировка промежуточных результатов). Наиболее известные индивидуальные тестовые методики: тесты Станфорд - Бине, Д. Векслера.

**Групповая диагностика**. С помощью групповых тестов можно одновременно обследовать несколько сотен человек. Одно из основных преимуществ - массовость испытаний. Обычно такие формы имеют несколько (две или три) эквивалентных форм. Появились групповые тесты при вступлении США в первую мировую войну и определялись запросами практики. Понятно, что проведение этих тестов требует меньших затрат сил и времени в расчете на испытуемого.***В зависимости от характера стимульного материала*** в большинстве из указанных типов выделяют **вербальные**и **невербальные** методики.**Вербальные методики**. Это методики, в которых задания представлены в словах, предложениях и т.п. Пример вербального теста - тест Р. Амтхауэра.**Невербальные тесты**. Это такие методики, задания в которых даны в виде рисунков, чертежей, схем и т.п. Они могут быть как составными частями общих тестов (Векслера, Амтхауэра), так и специальными отдельными тестами (прогрессивные матрицы Равена).

Такие тесты используются в основном для исследования интеллекта. Важной стороной умственного развития также является пространственное мышление. Следует подчеркнуть, что особенности пространственного мышления нельзя выявить в полной мере, используя различные головоломки, пространственно-комбинаторные игры и тесты, построенные на неучебном материале. В реальной практике (игровой, учебной, профессиональной) пространственное мышление всегда включено в решение различных задач, опирается на систему знаний, которые не должны нивелироваться. Но пространственное мышление - лишь один из показателей умственного развития человека. Не менее важную его часть (а в подростковом возрасте, например, наиболее существенную) составляет логическое мышление.

Возможно изучение логического мышления не только в вербальном, но и в невербальном плане. Для этого исследователи (И.С. Якиманская, В.Г. Зархин, О.С. Зяблова) разработали тест логических операций с геометрическими объектами (ЛОГО), предназначенный для изучения невербального мышления старшеклассников.***В зависимости от используемых материалов*** в различных типах диагностических методик можно выделить ***классы*** **бланковых**, **аппаратурных**и **компьютерных** методик.

**К бланковым** (“карандаш - бумага”) можно отнести большинство тестов интеллекта, умственного развития, опросников, проективных и психофизиологических методик, для выполнения которых требуются только специальные тесты (брошюры), бланки для ответов и карандаш (авторучка).**В аппаратурных методах** используются специальные технические средства. Примером таких тестов являются различные методики изучения ручной ловкости и пальцевой моторики, где используются специальные приспособления.

Параметры эффективности тестов.

Для того чтобы тест считался научно-эффективным, он должен пройти проверку по четырем специальным критериям. Эти *критерии* - **стандартизация, нормы, надежность, валидность.**
**Стандартизация**- ***это*** ***единообразие процедуры проведения и оценки выполнения теста***. Таким образом, стандартизация рассматривается в **двух**планах: 1) *как выработка единых требований к процедуре тестирования*и 2) *как определение единого критерия оценки результатов диагностических испытаний*.

Стандартизация процедуры тестирования подразумевает унификацию инструкций, бланков обследования, способов регистрации результатов, условий проведения обследования.К числу **требований**, которые необходимо соблюдать при проведении эксперимента, можно, например, отнести такие: 1) инструкции следует сообщать испытуемым одинаковым образом, как правило письменно ( в случае устных указаний они даются в разных группах одними и теми же словами, понятными для всех, в одинаковой манере );2) ни одному испытуемому не следует давать никаких преимуществ перед другими;3) в процессе эксперимента не следует давать отдельным испытуемым дополнительные объяснения;4) эксперимент с разными группами следует проводить по возможности в одинаковое время дня, в сходных условиях;5) временные ограничения в выполнении заданий для всех испытуемых должны быть одинаковыми и т.д.
Обычно авторы методики в руководстве приводят точные и подробные указания по процедуре её проведения. Формулирование таких указаний составляет основную часть стандартизации новой методики, так как только строгое их соблюдение даёт возможность сравнивать между собой показатели, полученные разными испытуемыми.Другим наиболее важным этапом в стандартизации методик является выбор **критерия**, по которому следует проводить сравнение результатов диагностических испытаний, поскольку диагностические методики не имеют заранее определённых стандартов успешности или неудачи в их выполнении. Так, например, ребёнок 6 лет, выполняя тест умственного развития, получил 117 балов. Как это понимать? Хорошо это или плохо? Часто ли такой показатель встречается у детей данного возраста? Количественный результат как таковой ничего не означает. Полученный балл нельзя интерпретировать как показатель относительно высокого, среднего или низкого развития, так как это развитие выражено в мерах, присущих данной методике, и, таким образом, абсолютного значения полученные результаты иметь не могут. Очевидно, необходима такая точка отсчёта, с помощью которой можно оценивать полученные при диагностировании индивидуальные и групповые данные. В **традиционном тестировании** такая точка добывается статистическим путём - это так называемая **статистическая норма**.

В общих чертах стандартизация диагностической методики, ориентированной на норму, осуществляется путём её проведения на большой репрезентативной выборке того типа, для которого данная методика предназначена. Относительно этой группы испытуемых, называемой выборкой стандартизации, вырабатываются нормы, указывающие не только средний уровень выполнения, но и его относительную вариативность выше или ниже среднего уровня. В результате можно оценить разные степени успешности в выполнении диагностической пробы. Это позволяет определить положение конкретного испытуемого относительно нормативной выборки или выборки стандартизации.Вернёмся к ребёнку, набравшему 117 баллов. В результате стандартизации данного теста было установлено, что границы нормы для шестилетних детей находятся в пределах от 84 до 116 баллов. Следовательно, результат малыша чуть выше нормы.

Есть и другой подход к оценке результатов диагностических испытаний (его последователи К.М. Гуревич и др.). В качестве точки отсчёта выступает не статистическая норма, а независимый от результатов испытаний, объективно заданный **социально-психологический норматив**. Этот норматив реализуется в совокупности заданий, составляющих тест. Следовательно, сам тест в полном объеме и является таким нормативом. Все сопоставления индивидуальных и групповых результатов тестирования проводятся с тем максимумом, который представлен в тесте (а это полный набор заданий). В качестве критерия оценки выступает степень близости результатов к нормативу.

**Надежность**означает ***относительное постоянство, устойчивость, согласованность результатов теста при первичном и повторном его проведении на одних и тех же испытуемых***. **Степень надежности зависит от многих причин**, поэтому важно выявить факторы, снижающие точность измерений. Такими **факторами** могут быть: 1) нестабильность диагностируемого свойства;несовершенство диагностирующих методик (небрежно составлена инструкция, задания по своему характеру разнородны, нечетко сформулированы указания и т.д.);меняющаяся ситуация обследования (разное время дня, когда проводятся эксперименты, разная освещенность помещения, наличие или отсутствие посторонних шумов и т.п.);4) различия в манере поведения экспериментатора (от опыта к опыту инструкции предъявляются по-разному, различное стимулирование выполнения заданий и т.п.);5) колебания в функциональном состоянии испытуемого (в одном эксперименте хорошее самочувствие, в другом - утомление);6) элементы субъективности в способах оценки и интерпретации результатов.Если устранить эти факторы, то уровень надежности тестов повысится.Важнейшим средством повышения надежности психодиагностических методик является единообразие процедуры обследования, его строгая регламентация: одинаковые обстановка и условия для испытуемых какой-либо выборки; однотипный характер инструкций; одинаковые для всех временные ограничения, способы и особенности контакта с испытуемыми, порядок предъявления заданий и т.д.

Для надежности большое значение имеет исследуемая выборка, ибо она может как снижать, так и завышать этот показатель. Например, показатель надежности может быть искусственно завышен, если в выборке небольшой разброс результатов и т.д. В настоящее время надежность чаще всего определяется на наиболее однородных выборках (выборках, сходных по полу, возрасту, уровню образования, профессиональной подготовке).Надежность отражает, таким образом, степень согласованности двух независимо полученных рядов показателей. Это математико-статистический прием, с помощью которого устанавливается надежность методики, - корреляция.Чем больше коэффициент корреляции приближается к единице, тем выше надежность методики, и наоборот.**Виды надежности** можно толковать **в трех смыслах** (по К.М. Гуревичу):1) ***надежность самого измерительного инструмента***; 2) ***стабильность изучаемого признака***;3) ***константность, то есть относительная независимость результатов от личности экспериментатора***.

Показатель, характеризующий измерительный инструмент, предлагается называть **коэффициентом надежности**, показатель, характеризующий стабильность измеряемого свойства, - **коэффициентом стабильности**, а показатель влияния личности экспериментатора - **коэффициентом константности**.Именно в таком порядке следует проверять методики: сначала - элемент измерения, потом - меру стабильности и в конце - критерий константности.Для проверки **надежности измерительного инструмента**, говорящего о его однородности (гомогенности), используется так называемый “метод расщепления”. Обычно задания делятся на четные и нечетные, отдельно обрабатываются, а затем результаты двух полученных рядов коррелируются между собой. Для применения этого метода испытуемых нужно поставить в такие условия, чтобы они смогли успеть решить (или попытаться решить) все задания. Если методика однородна, то большой разницы в успешности решения по таким половинкам не будет, и, следовательно, коэффициент корреляции будет достаточно высоким.Методика признается надежной, когда полученный коэффициент не ниже +0,75 - +0,85. Лучшие по надежности тесты дают коэффициенты порядка +0,90 и более.

Определить надежность методики - не значит решить все вопросы, связанные с ее применением. Нужно установить, насколько устойчив (стабилен) признак, который исследователь намерен измерять. Было бы методологической ошибкой рассчитывать на абсолютную **стабильность психологических признаков**.То, что измеряемый признак со временем меняется, не опасно для показателя надежности, важно, в каких пределах варьируются результаты от опыта к опыту у одного и того же испытуемого и т.д., то есть колебания признака не должны носить непредсказуемый характер. Если такое происходит, то признак необходимо исключать в диагностических целях.Для проверки стабильности диагностируемого признака или свойства используется прием, известный под названием тест-ретест. Смысл приема - повторное обследование испытуемых с помощью той же методики. О стабильности признака судят по коэффициенту корреляции между результатами первого и повторного обследований. Он будет свидетельствовать о сохранении или несохранении каждым испытуемым своего порядкового места в выборке.

**Факторы**, **влияющие на степень стабильности**:1) ***качество единообразия процедуры проведения экспериментов***;
***промежуток времени между первым и вторым обследованиями***Коэффициентом стабильности можно измерять не только абсолютные свойства, но и те свойства, которые находятся в процессе интенсивного развития (например умение проводить обобщения). В таком случае он, скорее всего, будет невысоким. Но это не является его недостатком, это еще одна его функция: быть показателем определенных изменений, развития исследуемого свойства. Такое динамичное свойство необходимо брать по частям, по этапам, стадиям его трансформации.Таким образом, вопрос о стабильности измеряемого свойства не решается всегда однозначно. Решение зависит от сущности самого диагностируемого свойства.**Критерием константности** пользуются не часто, но пренебрегать им нельзя. Несмотря на то, что любая методика всегда снабжена программами, инструкциями (по поводу проведения теста), остается много моментов, зависящих от личности исследователя (скорость речи, тон голоса, паузы и т.д.). Особенно существенную роль играет личность экспериментатора при применении проективных методик.Коэффициент константности определяется путем корреляции результатов двух опытов, проведенных в относительно одинаковых условиях на одной и той же выборке испытуемых, но разными экспериментаторами. Коэффициент корреляции не должен быть ниже +0,80. Итак, важно отметить, что только методика, располагающая полной характеристикой надежности, наиболее пригодна для диагностического применения на практике.

Другим после надежности ключевым критерием оценки качества методик является **валидность.** Вопрос о валидности решается после того, как установлена точная надежность методики (*ненадежная методика не может быть валидной*). Но самая надежная методика без знания ее валидности является практически бесполезной. **Валидность теста** - ***понятие, указывающее нам, ч т о тест измеряет и насколько хорошо он это делает***. **Валидность**- ***это комплексная характеристика, включающая, с одной стороны, сведения о пригодности методики для измерения того, для чего она была создана, а с другой стороны, какова ее действенность, эффективность***. Поэтому нет универсального подхода к определению валидности (какую сторону валидности исследователь рассматривает, такие же он использует для этого способы доказательства).

Проверка валидности методики называется **валидизацией. Валидизация** имеет **две стороны**: ***теоретическую*** (валидность измерительного инструмента, методики) и ***прагматическую*** (валидность цели использования методики). При ***прагматической валидизации*** суть предмета измерения (психологические свойства) оказывается вне поля зрения, так как важно доказать, что “нечто”, измеряемое методикой, имеет связь с определенными областями практики.Как мы можем узнать, что тест измеряет то, для чего он предназначен? Рассмотрим существующие способы доказательства валидности тестов, каждый из которых соответствует определенному аспекту этого значения.**Очевидная (внешняя валидность):**
Методика признается валидной в силу *очевидности* того, что она измеряет именно то, что подразумевается.Доказательство валидности основывается на *чувстве уверенности* исследователя в том, что его метод позволяет понять испытуемого.Методика *рассматривается* как валидная (то есть принимается утверждение, что такой-то тест измеряет такое-то качество только потому, что ее создатель имеет “очень высокий авторитет”, или потому, что та теория, на основании которой строилась методика, “очень хорошая”).Очевидная валидность важна постольку, поскольку взрослые испытуемые обычно не включаются в работу с тестами, которым не достает внешней валидности.

Для ***теоретической валидизации*** кардинальной проблемой является отношение между психическими явлениями и их показателями, посредством которых эти психические явления пытаются познать. Поэтому для измерения валидности не столь сложно осуществить сопоставления новой методики, если для измерения валидности уже имеется методика, валидная по сути. Если корреляция методик подтверждает единую их эталонность, если новая методика более компактна и экономична в проведении и обработке результатов, то она более надежна и валидна, чем старая. Но теоретическая валидность доказывается не только путем сопоставления с родственными показателями, а также с теми, где, исходя из гипотезы, значимых связей не должно быть. **Таким образом**, ***для проверки теоретической валидности важно, с одной стороны, установить степень связи с родственной методикой (конвергентная валидность) и, с другой стороны, отсутствие этой связи с методиками, имеющими иное теоретическое основание (дискриминантная валидность)***.

Прагматическая валидизация подразумевает проверку методики с точки зрения ее практической эффективности, значимости, полезности. Ей придают большое значение особенно там, где встает вопрос отбора. Разработка и использование диагностических методик имеет смысл только тогда, когда есть обоснованное предложение, что измеряемое качество проявляется в определенных жизненных ситуациях и видах деятельности. Не случайно в 20-30-е гг. XX в. эмпирический критерий оценки диагностической методики доминировал (было важно, чтобы тест работал, помогал быстро и дешево подбирать людей). Теоретическая слабость тестов в конце концов вызвала шквал критики в адрес диагностических методик. Поэтому эмпирический критерий при определении валидности теста стали называть внешним критерием (то есть показатель проявления изучаемого свойства в повседневной жизни). Американские исследователи Тиффин и Маккормик выделяют **четыре типа таких внешних критериев**:
1. ***Критерии исполнения*** (в их число могут входить такие, как количество выполненной работы, успеваемость, время, затраченное на обучение, темп роста квалификации и т.п.).
2. ***Субъективные критерии*** (они включают различные виды ответов, которые отражают отношение человека к чему-либо или кому-либо, его мнения, взгляды, предпочтения; обычно субъективные критерии получают с помощью интервью, опросников, анкет).
3. ***Физиологические критерии*** (они используются при изучении влияния окружающей среды и других ситуационных переменных на организм и психику человека; замеряются частота пульса, давление крови, электросопротивление кожи, симптомы утомления и т.д.).
4. ***Критерии случайности*** (применяются когда цель исследования касается, например, проблемы отбора для работы таких лиц, которые менее подвержены несчастным случаям).

**Внешний критерий должен отвечать трем требованиям** (основным): он должен ***быть релевантным***, ***свободным от помех*** (контаминации), ***надежным***.Под ***релевантностью*** надо понимать смысловое соответствие между диагностическим инструментом и независимым жизненно важным критерием. Если относительно внешнего критерия неизвестно, релевантен он измеряемому свойству или нет, то сопоставление с ним результатов психодиагностической методики становится практически бесполезным.

***Требования свободы от помех***(контаминации) вызываются тем, что, например, учебная или производственная успешность зависят от двух переменных: от самого человека, его индивидуальных особенностей, измеряемых методиками, и от ситуации, условий учебы, труда, которые могут привнести помехи, “загрязнить” применяемый критерий. Чтобы в какой-то мере избежать этого, следует отбирать для исследования такие группы людей, которые находятся в более или менее одинаковых условиях или пытаются корректировать влияние помех. Например, производительность следует брать не по абсолютным показателям, а в отношении средней производительности рабочих, работающих в аналогичных условиях.

**Оценка валидности** методики может носить **количественный** и **качественный**характер.

А. *Для вычисления количественного показателя - коэффициента валидности - сопоставляются результаты, полученные при применении диагностической методики, с данными, полученными по внешнему критерию, у тех же лиц*.Используются разные виды линейной корреляции (по Спирмену, по Пирсону). Количество испытуемых, необходимых для расчета валидности, как показала практика, должно быть не менее 50, но лучше, когда более 200 человек. Низким признается коэффициент валидности порядка 0,20 - 0,30, средним 0,30 -0,50 и высоким - свыше 0,60. Б. *Для оценки качественного показателя существует несколько видов валидности, обусловленных особенностями диагностических методик, а так же временным статусом внешнего критерия*. Это следующие виды:
**содержательная валидность**. Этот прием применяется в основном в тестах достижения. Обычно в тесты достижения включается не весь материал, который прошли учащиеся, а какая-то его небольшая часть (три- четыре вопроса). Важно проверить, чтобы правильные ответы на эти некоторые вопросы свидетельствовали об усвоении всего материала; **валидность “по одновременности”** или текущая валидность, определяется с помощью внешнего критерия, по которому информация собирается одновременно с экспериментами по проверяемой методике. Другими словами, собираются данные, относящиеся к настоящему времени: успеваемость в период испытания, производительность в этот же период и т.д. С ними коррелируют результаты успешности по тесту;“**предсказывающая” валидность**(“прогностическая” валидность). Определяется также по достаточно надёжному внешнему критерию, но информация по нему собирается некоторое время спустя после испытания. Внешний критерий выражает в каких-либо оценках способность человека к тому виду деятельности, для которой он отбирался по результатам диагностических испытаний. Однако применить этот метод трудно, так как точность прогноза находится в обратной зависимости от времени, заданного для такого прогнозирования. Чем больше проходит времени после измерения, тем большее количество факторов требуется учитывать при оценке прогностической значимости методики. Однако учесть все факторы, влияющие на предсказание, практически невозможно;“**ретроспективная” валидность** определяется на основе критерия, отражающего событие или состояние качества в прошлом. Так, для проверки того, в какой мере хорошие результаты теста способностей соответствуют быстрому обучению, можно сопоставить прошлые оценки успеваемости, прошлые экспертные заключения по диагностической пробе и т.д. у лиц с высокими и низкими в данный момент оценками.Не существует какого-либо единственного показателя, демонстрирующего валидность теста. Для полной ее проверки следует учитывать множество получаемых показателей. Когда тест проверяется на валидность, важно указывать, на какой вид валидности.

Критериально-ориентированные тесты.Различают критериально-ориентированные тесты и тесты, ориентированные на статистическую норму.**Норма характеризует выборку или популяцию**, **но не раскрывает действительных требований к человеку.  Социально-психологический норматив** (**СПН) - система требований, которые общество предъявляет каждому из его членов**. Чтобы не быть отторгнутым от существующей общности, человек должен овладеть теми требованиями, которые к нему предъявляются, причем, процесс, этот является активным**-**каждый стремится занять определенное место в своей социальной общности и сознательно осуществляет этот процесс приобщения к классу, к группе. Эти требования и могут составлять содержание **СПН**, которые выступают как идеальная модель требований социальной общности к личности.

Следовательно, **при оценке результатов тестирования итоги надо подводить по степени близости к СПН, который дифференцируется в образовательно-возрастных границах**. Подобные требования могут быть закреплены в форме правил, предписаний, требований к человеку и включать самые разнообразные аспекты: умственное развитие, нравственное, физическое и т. д. Тем более что эти требования, составляющие содержание **СПН**, вполне реальны и присутствуют в образовательных программах и т.д.

**Использование в качестве критерия развития СПН** **выдвигает на первый план качественный способ обработки теста, при котором необходимо учитывать**: какие термины и понятия по степени обобщенности усвоены лучше, а какие - хуже; какие логические операции освоены более, а какие менее - успешно; в каком круге понятий и терминов ученики ориентируются менее, а в каком - более уверенно. Поэтому в отличие от статистической нормы **СПН** качественно иным образом рассматривает содержательную сторону развития человека. Появление **критериально-ориентированных тестов (КОРТ)**связано стестированием достижений и успехов в учебе как детей, так и взрослых после специальных курсов обучения. Первым, кто обозначил “самостоятельную сущность” нетрадиционной формы тестирования и отделил ее от тестирования, ориентированного на статистическую норму, был Р. Глезер (1963). Он же и ввел **термин** “**criterion referenced measurement”** - **критериально-ориентированное измерение**. Различие между критериально-ориентированным и ориентированными на норму подходами было зафиксировано, но в диагностической практике разница между двумя подходами не выявилась. Это, возможно, зависело от того, что было недостаточным проанализировать практический смысл применения критериально-ориентированной тестовой модели. Было важно другое: разработать методики конструирования и проверки тестов, ориентированные на критерий.Предметом анализа КОРТ становится **содержание деятельности** индивида: что индивид знает или умеет делать по отношению к конкретным требованиям, которые предъявляет к нему учебно-образовательная программа. В КОРТе анализ текста должен заключаться в его проверке по характеристикам, сосредоточенным на содержательных и сравнительных особенностях заданий теста, а не только на его статистических показателях. Установление содержательного соответствия теста и реального учебного задания выступает как решающий этап разработки КОРТа. По отношению к КОРТу учебное задание является не “внешним критерием”, но той реальностью, существенные моменты которой данный КОРТ моделирует.

**Виды критериев в КОРТе.** На начальном этапе становления критериально-ориентированного подхода былавыдвинута **концепция критерия как уровня выполнения**. КОРТы представляют сведения относительно того, что ученик не усвоил. Учащегося возвращают к тем фрагментам учебного материала, на которые ему необходимо обратить внимание (тестирование обнаруживает проблемы в знаниях и неосвоенные навыки). **Критерий** **как уровень мастерства -**эталонная совокупность всех компонентов, составляющих конкретное знание. Располагая такой характеристикой, учитель или исследователь может сравнить то, что делает ученик, с тем, что он должен уметь делать. **Особенность КОРТов, направленных на становление уровня мастерства, состоит в том, что они не только выявляют объемы усвоенного материала, но указывают на возможности ученика активно использовать полученные знания в усвоении нового, более сложного материала**. Если КОРТы, ориентированные на уровень выполнения, могут установить, что ученик достаточно подготовлен, чтобы перейти на следующий этап обучения, то КОРТы, ориентированные на уровень мастерства, воплощают в себе требования, которые прежде всего обусловлены сложившимися в теории и методике обучения стандартами и образцами усвоения (они зафиксированы как учебные цели). КОРТ на уровень мастерства рекомендуется строить по ступенчатому признаку. Каждая ступень будет характеризоваться своим уровнем сложности. Сложность здесь понимается как объективная категория, определяемая числом и характером свойств и отношений между элементами учебного задания. Ступенчатая структура представляет возможность не только установить, достаточно ли владеет учащийся определенным умением, но и выявить, в какой мере успешность реализации этого умения определена содержательными характеристиками учебного материала.

Компьютеризация психодиагностических методик.

Компьютер не может подменить интуицию и творческую активность человеческой психики, ее пристрастность и избирательность, целостность восприятия и дар предвосхищения.Но применение ЭВМ открывает широкие перспективы для психологических исследований. В связи с задачами психологической диагностики крайне важно, что с помощью компьютера экспериментатор получает для анализа такие данные, которые без ЭВМ получить практически невозможно: время выполнения отдельных заданий теста, время получения правильных или ошибочных ответов, количество отказов от решения и обращений за помощью, время, затрачиваемое испытуемым, на обдумывание ответа при отказе от решения, время ввода ответа (если он сложен) в ЭВМ и т.д. Эти особенности испытуемых можно использовать для углубленного психологического анализа их деятельности в процессе тестирования.ЭВМ изменили почти все этапы тестирования - от создания теста до его применения, подсчета первичных показателей, регистрации и интерпретации, обеспечили гибкий и скоростной способ переработки данных.С момента применения компьютеров в психодиагностике можно выделить несколько направлений в этой сфере.

Одно из них - сбор и обработка тестовых данных, к которым приспособлено большинство современных методик.Большие возможности в решении указанных задач открываются при использовании ЭВМ для автоматизации стандартизации процедуры тестирования. Применение компьютера обеспечивает массовость испытаний, повышает их объективность и достоверность за счет снижения влияния на испытуемого личности экспериментатора, вариативность некоторых условий тестирования и т.д.На еще более высоком уровне при этом осуществляется качественный анализ результатов диагностики и машинная интерпретация тестовых показателей. При такой организации тестирования определенные серии ответов связываются с теми или иными словесными формулировками, хранящимися в памяти ЭВМ. При желании можно получить информацию и в виде графиков, таблиц, диаграмм, профилей.Важную роль играют компьютеры и в решении ряда вопросов, непосредственно связанных с разработкой новых тестов, с созданием алгоритма для их разработки.

Особое значение имеет проблема разработки методики **адаптированного (индивидуализированного) тестирования**, которому большинство зарубежных авторов отдают предпочтение. При этом подходе каждый испытуемый получает задание, соответствующее ему по трудности. Адаптированное тестирование значительно сокращает время испытаний, позволяет проводить их практически в индивидуальном темпе и повышает точность диагностики свойств испытуемых. Адекватность трудности заданий возможностям испытуемых повышает их мотивацию. При тестировании с использованием ЭВМ исследователь может получить объективную информацию не только об особенностях выполнения определённых заданий группой учащихся (характеристика теста), но и об индивидуальных данных учащихся (характеристика испытуемого). Имеются в виду показатели умственного развития, скоростные особенности (темп) деятельности испытуемого, динамика его работоспособности, особенности выполнения вербальных и невербальных субтестов и т. д. **Выводы:**Основная особенность психодиагностики – **измерительно**-**испытательная направленность**, за счет которой достигается количественная и качественная оценка изучаемого явления.Выделяют **три основных психодиагностических подхода**, которые охватывают все множество имеющихся диагностических методик: “объективный”, “субъективный” и “проективный”.

Выделяют четыре основных типа методик: тест; опросники и анкеты; проективные техники и психофизиологические методики. Для того чтобы тест считался научно-эффективным, он должен пройти проверку по четырем специальным критериям. Эти критерии: стандартизация, нормы, надежность, валидность.**Стандартизация**- **это** **единообразие процедуры проведения и оценки выполнения теста**. Таким образом, стандартизация рассматривается в **двух**планах: 1) как выработка единых требований к процедуре эксперимента и 2) как определение единого критерия оценки результатов диагностических испытаний.**Надежность теста** – постоянство и устойчивость результатов тестирования.**Валидность теста** – пригодность теста измерять то свойство, для измерения которого он предназначен.Не существует какого-либо единственного показателя, демонстрирующего валидность теста. Когда тест проверяется на валидность, важно указывать, на какой **вид валидности**.Различают тесты, ориентированные на критерий, и тесты, ориентированные на норму.

Психодиагностика индивидуальности.

**Методы обучения, применяемые на лекции**: наглядные методы – презентация; репродуктивные и проблемно-поисковые методы.

**Средства обучения**: материально-технические (мел, доска, мультимедийный проектор); дидактические (презентация).

**Лекция №4**.

## **Тема: Психодиагностика индивидуальности.**

**Цель:** раскрыть понятийный аппарат, категории современных образовательных технологий с целью формирования у обучающихся знаний об их основных содержательных особенностях и качествах; дифференциации технологии от методов и методик; места современных образовательных технологий в профессиональной деятельности клинического психолога.

**Аннотация лекции.**

**Психология индивидуальности.** Из широчайшего спектра впечатлений об окружающем мире каждый человек в процессе биокультурной коммуникации выбирает и осваивает определенную информацию, акцентируя внимание на одних явлениях и пренебрегая другими. В процессе коммуникации информация, имеющая жизненный смысл, не просто воспринимается и передается, но трансформируется и творится. В основе ***индивидуального стиля***восприятия, переработки и передачи смыслов окружающего мира и “смысла себя” (внутренних и внешних коммуникаций) лежат **ведущие тенденции**. Понятие “**ведущая тенденция**” более емкое и динамичное, чем “черта”, “свойство”, “состояние”: оно их все объединяет и определяет **направление их трансформации в разные периоды жизни и на разных уровнях самосознания** (Собчик Л.Н., 1998).

В зависимости от того, одна или несколько тенденций в структуре личности являются наиболее ярко выраженными (ведущими), перед нами или *однозначный (однокорневой), или многозначный, мозаичный личностный паттерн*(рисунок).
По вертикали тенденция пронизывает разные **уровни личности** – *базовые свойства, черты характера, социальную направленность, иерархию ценностей.*По горизонтали тенденция включает в себя индивидуальный стиль личности: *мотивацию, когнитивный стиль, креативность, эмоции*. Интегральной характеристикой нормальной, т.е. развивающейся, личности выступает *коммуникативность.* На каждом этапе развития она кристаллизуется в *индивидуальный стиль межличностного взаимодействия*.

В природе все организованные структуры в значительной степени подчиняются закону симметрии. В живом мире, там, где проявляется известная асимметричность, в основе её всё же лежит некоторая общая симметрия. Каждому базовому свойству личности для осуществления гармонии и равновесия соответствует свойство противоположного знака, каждой индивидуально-личностной *тенденции – антитенденция.* Личность означает усилие, умение держать напряжение разнонаправленных индивидуально-психологических свойств, пребывание в состоянии динамического неравновесия. Степень дезадаптации выражается асимметрией полярно направленных личностных тенденций. Концептуальная модель личности может быть представлена приведенной на рис. 2 схемой.

*Типология индивидуальности базируется на восьми тенденциях:* четырех основных и четырех промежуточных:**интроверсия – экстраверсия**;**тревожность – агрессивность**;**ригидность – лабильность**;**сензитивность – спонтанность**.Эти свойства соотносятся со **свойствами нервной системы**: активированность - инактивированность, лабильность (подвижность) – инертность (тугоподвижность), динамичность возбуждения - динамичность торможения, и с типами высшей нервной деятельности – слабым и сильным.Согласно данной типологии, реакции людей на внешние воздействия делятся таким образом: реакция, силы которой направлены вовне (***сильный тип* высшей нервной деятельности**): наступательность, активное отстаивание своей позиции, противодействие, обвинение во всем окружающих, наиболее резкий способ реагирования – агрессия в отношении других; реакция, преимущественно направленная на себя, внутрь личности (***слабый тип* высшей нервной деятельности**): отступление, готовность отказаться от реализации своих намерений, склонность к самообвинению, наиболее резкая форма реагирования – суицид, аутоагрессия.**Промежуточные типы реагирования - *смешанные****:*лабильные (эмоционально-неустойчивые) общительные личности –результат смешения тревожности с экстравертированностью;ригидные малообщительные – смешение агрессивности с интровертированностью.

Сочетание двух соседствующих на схеме тенденций реализуется в виде ***восьми вариантов социального поведения***(см. рис. 2)*.*Центральная часть схемы – *стабильность.*

**Рис. 2. Ведущие индивидуально-типологические особенности**



и сопряженный с ними социально-психологический и когнитивный стиль.

Каждый тип реагирования представляет собой продолжение индивидуально – личностной тенденции, которая базируется на типе высшей нервной деятельности и свойствах нервной системы.Сильный тип соответствует ***сангвинику***(типология темперамента по Гиппократу). Слабый тип – ***меланхолику*.** Смешанный ригидный – ***флегматику***, смешанный лабильный – ***холерику***.В свою очередь, тип реагирования представляет собой основу для формирования того или иного личностного свойства, черты ***характера*.** Каждое качество человеческого характера обладает той особенностью, что выглядит как позитивное (умеренно выраженное) или как негативное (избыточно выраженное). Мягкость и доброта перерастают в рабскую послушность. Активность и лидерство превращаются в импульсивность и агрессивность. Ригидность (тугоподвижность, замедленность психических процессов) при усилении проявляется эксплозивными (взрывными) реакциями, педантизмом или мелочной мстительностью.

Чем ближе конкретный человек к гармоничной личности, тем разнообразнее созвездие индивидуально-личностных свойств, равно выраженных и сбалансированных. Если некоторые индивидуально-личностные (типологические) черты проявляются наиболее заостренно, то можно говорить об ***акцентуации характера.***

Акцентуация характера может проявляться как усиление одной из личностных тенденций, но может быть мозаичной. Более трудными акцентуациями считаются те, при которых сочетаются противоположные свойства. Так, сочетание ригидности с лабильностью, повышенной тревожности с повышенной агрессивностью создает противоречивый паттерн (рисунок) личности, свидетельствующий о трудностях социальной адаптации человека.

Карл Леонгард выделяет 10 типов акцентуации характера:**Демонстративный тип**. Повышенная способность к вытеснению, авантюризм, бахвальство, тщеславие, жалость к себе, необдуманность поступков, стремление к игре определенной социальной роли.
**Педантичный тип**. Нарушена способность к вытеснению, повышенная ригидность, добросовестность, обязательность.**Застревающий тип**. Чрезмерная стойкость аффекта, обидчивость, злопамятность, мстительность, честолюбие, подозрительность.**Возбудимый тип**. Недостаточность самоконтроля, импульсивность, ригидность.
**Гипертимный тип**. Повышенный фон настроения, оптимизм, активность.
**Дистимный тип**. Сниженный фон настроения, пессимизм, сосредоточенность на мрачных сторонах жизни.**Циклотимный тип***.*Резкие перепады настроения: смена гипертимных и дистимных фаз.**Экзальтированный тип.**Бурные реакции на внешние стимулы, легкость перехода от состояния восторга к состоянию печали.
**Эмотивный тип.**Впечатлительность, чувствительность.**Тревожно**-**боязливый**. Склонность к страхам, робость, покорность.

К. Леонгард считал, что акцентуированные личности – это далеко не худшая половина человечества с выраженным творческим потенциалом.Контроль со стороны **интеллекта** также способствует гармонизации индивидуально-личностных свойств.**Духовность**- высший уровень самосознания человека и эмоционального **отношения** к явлениям окружающей жизни. Духовность человека – это умение выйти за границы своего “Эго”, несвязанность с самим собой, *трансличностность*. Духовность – это достижение гармонии *идентичности*и *сопричастности* *вселенскому началу жизни*, открытие смысла жизни в космическом, трансперсональном контексте. Духовность – это обретение *свободы, достоинства*. Индивидуальность человека проявляется созвездием духовных качеств: *автономности*(независимость)*, терпимости* (многомерность личности, способность увидеть себя в другом), *аутентичности* (искренность, умение быть самим собой)*, ответственности, внимательности, отзывчивости*(открытость смыслам, любовь к природе, любовь к друзьям и даже врагам своим)*.*

**Мотивация** (drive, motivation) – побудительная сила, лежащая в основе устремлений и действий индивида. У лиц сильного, гиперстенического склада преобладает направленность на достижение успеха, на самореализацию и удовлетворение эгоистических потребностей. У лиц слабого, гипостенического склада преобладает мотивация избегания неуспеха, ухода от конфликта с окружением, соответствия социальным ожиданиям. У эмотивных, тревожно-экстравертных личностей превалирует мотивация, направленная на эмоциональную вовлеченность, на общение в тех кругах, где возможна самодемонстрация. У личностей ригидного склада мотивация ориентирована на отстаивание собственного мнения и сохранение социально-экономических интересов.

**Эмоции** представляют собой индивидуальный стиль переживания. Гипотимные, сверхчувствительные к воздействиям окружающей среды личности реагируют на неблагоприятные обстоятельства депрессивно-тревожными реакциями. Спонтанные личности активно стремятся к самоутверждению, их эмоции оптимистичны, базируются на завышенной самооценке и стремлении к лидированию. Ригидные, индивидуалистичные, застревающие педанты реагируют на стресс не сразу, накапливая негативные эмоции, но впоследствии проявляются или “уходом” от проблем, или аффективными вспышками. Эмотивные личности отличаются склонностью к избыточной драматизации сложившийся ситуации.

**Когнитивный стиль** индивида определяется типом мышления. Личности, формирующиеся в условиях ригидных, тугоподвижных свойств нервной системы, отличаются формально-логическим, прагматическим мышлением с преобладанием способностей в области цифр, четких схем, конкретных ситуаций и формул. Индивидуально-личностный паттерн эмотивного типа отличается преобладанием наглядно-образного, целостно-чувственного, художественного восприятия. Тревожно-интровертные гипостеники предпочитают вербальный (словесный) материал, постижение смысла и обобщения словесной информации. Стеничные спонтанные личности отличаются целостным, интуитивным мышлением, опережающим опыт.

**Индивидуальный стиль межличностного взаимодействия**также находится в прямой зависимости от типа реагирования, в основе которого лежат ведущие тенденции. *Тревожные интроверты* стремятся сохранить теплые отношения с небольшим, но особо значимым окружением. *Ригидные личности*находятся в конфликте с окружением или уходят от контактов. *Эмотивные личности*отличаются выраженной вовлеченностью в межличностные отношения, стремятся найти у группы признание, занять значимую социальную позицию. *Спонтанные личности* стремятся к независимости и лидированию, проявляют высокую предприимчивость в деловых отношениях.

**Методы изучения психофизиологических особенностей.**

Исследование природных психофизиологических особенностей человека – оригинальное направление диагностических исследований человека, сложившиеся в нашей стране в начале 50-х гг. XX в. Оно получило название “дифференциальная психофизиология” (представители – Б.М. Теплов и В.Д. Небылицын). Это направление продолжало идеи известного физиолога академика И.П. Павлова.

 В дифференциальной психофизиологии различают две стороны психики: содержательную и формально - динамическую. К содержательной стороне относятся убеждения, интересы, знания, умения, навыки – все, что приобретается индивидом в результате взаимодействия с окружающей средой. Но кроме содержательной стороны психики существует динамическая сторона психического склада и поведения (скорость переключения, темп, работоспособноси, чувствительност). Содержательная сторона по своей природе социальна, формально-динамическая – индивидуальна и является врожденной, так как определяется свойствами нервной системы (СНС).В результате работ группы И.В. Равич – Щербо была выяснена природа СНС. Свойства нервной системы можно рассматривать как признаки, обусловленные генотипом, что означает большую устойчивость данных признаков, практически не изменяющихся в течение жизни человека, чем у просто врожденных. Кроме того, можно говорить о наследственной передаче этих особенностей.В свое время И.П. Павлов выделял три СНС: сила, подвижность, уравновешенность. Сочетание крайних полюсов этих свойств образует четыре комбинации, четыре типа высшей нервной деятельности, которые отождествлялись с четырьмя типами темперамента: сангвиник, флегматик, холерик, меланхолик. По мнению Б.М Теплова, для выделения четырех типов нет достаточных оснований. Лишь систематическое изучение позволит установить, сколько в действительности основных СНС (три или больше) и в каких сочетаниях они встречаются.По мере исследований СНС были открыты и другие типологические свойства (лабильность, динамичность, активированность).

На сегодняшний день известны пять СНС:  Сила нервной системы (противоположный полюс – слабость нервной системы) выражается в степени выносливости, работоспособности нервной системы, ее устойчивости к разного рода помехам;Подвижность нервной системы (противоположный полюс – инертность) характеризуется скоростью смены нервных процессов, а также скоростью их движения;Лабильность нервной системы (противоположный полюс – малая лабильность или, как во втором случае, инертность) выражается в скорости возникновения и исчезновения нервных процессов;Динамичность (противоположный полюс – малая динамичность) сказывается на быстроте образования временных нервных связей;Активированность – это уравновешенность процессов возбуждения и торможения. По ее представленности судят об общем тонусе нервной системы: высокая активированность – преобладание возбуждения, низкая – преобладание торможения.

Важное значение для диагностики основных СНС имеют два момента: 1) каждое свойство нервной системы, как генетический признак, имеет не одно-единственное проявление, а широкий спектр их. Благодаря этому могут быть достигнуты в каждом отдельном случае наилучшие результаты во взаимоотношениях человека со средой; 2) по отношению к СНС неприменим “оценочный подход”. Нельзя делить свойства на хорошие и плохие, полезные и вредные. Свойства нервной системы характеризуют разные способы взаимодействия организма со средой, а не разные степени совершенства нервной системы.

Так как СНС имеют генотипичную природу (выступают, следовательно, как относительно неизменные, стабильные характеристики человека и т.д.), нельзя не считаться с ними, не обращать на них внимания, ибо их влияние ощутимо в деятельности, в поведении, во взаимоотношениях с окружающими. По этому каждый раз, когда на практике приходится сталкиваться с такими условиями и требованиями, при которых именно природные формально-динамические особенности выступают как факторы достижения профессиональной успешности, продвижения на более высокую ступень усвоения знании, навыков, умений, необходимо располагать соответствующей информацией о человеке. Она может быть получена при использовании специальных диагностических методик.

Наиболее точные знания о СНС можно получить, используя методики “непроизвольных” реакций, и особенно такие, в которых непроизвольным является не только регистрируемый индикатор, но и реакция, с помощью которой он получается.

Первоначально ведущая роль в изучении СНС у человека была отдана условно-рефлекторным методикам. На основе некоторой физиологической функции (вегетативной, сенсорной, двигательной, биоэлектрической) у человека вырабатывались (по аналогии с реакцией животных в опытах И. Павлова) новые условные рефлексы, и индивидуальные особенности динамики условно-рефлекторной деятельности рассматривались как показатели определенных СНС. Но такие методики требуют длительной работы с испытуемым и не всегда приводят к выработке условных рефлексов.

Поэтому в последнее время в дифференциальной психофизиологии наметилась тенденция к использованию при исследовании СНС безусловно- рефлекторных методик. Еще исследования И.В. Равич-Щербо показали, что генотипическую обусловленность обнаруживают именно безусловно-рефлекторные характеристики нервной системы.

Большинство диагностических методик представлено в электроэнцефалографическом варианте. С помощью электроэнцефалограммы записываются биотоки мозга, и по рисунку электроэнцефалограммы определяется степень выраженности того или иного свойства нервной системы у человека.

Электроэнцефалографическая методика диагностики лабильности нервной системы.ПРИМЕР. В качестве показателя берется длительность депрессии альфа-ритма после прекращения действия светового раздражителя. Испытуемый находится в затемненной экранированной камере. Он сидит с открытыми глазами. Для записи используется 16-канальный электроэнцефалограф. Электроды накладываются на теменно-затылочную область головы. Сначала записывается фоновая электроэнцефалограмма.Затем включается световой раздражитель яркостью 20 лк (у глаз) в течение 10 секунд. В ответ возникает депрессия альфа-ритма. Показателем лабильности служит средняя величина длительности депрессии альфа-ритма
(в см) при последовательном применении 10 подходов светового раздражения. Восстановлением альфа-ритмов считается появление подряд четырех альфа-колебаний. Большому уровню лабильности нервной системы соответствуют наименьшие числовые значения, полученные по этой методике. То есть, чем лабильнее нервная система, тем быстрее происходит восстановление альфа-ритма после опыта, и наоборот.

 Для диагностики СНС используются также двигательные методики. Это различные варианты измерения времени реакции человека на внешний раздражитель.
Аппаратурные методики являются надежными и точными способами измерения, так как они наиболее ясны по своему содержанию, наиболее однозначны, и большая часть таких методик считается основными приемами определения СНС.

Применение аппаратурных методик, помимо плюсов, ранее обозначенных, имеет один недостаток: их использование вообще не представляется возможным как на производстве, так и в школах. Отсюда возникла необходимость в создании таких диагностических средств, которые, удовлетворяя научным требованиям, могли бы быть использованы вне лабораторных условий и для массового применения. Так, под руководством К. Гуревича, были разработаны бланковые методики.

 Бланковые методики диагностики лабильности и силы нервной системы в мыслительно-речевой деятельности. Переход к диагностике проявления СНС в мыслительно-речевой деятельности требует постановки таких задач, которые бы стимулировали, актуализировали мыслительно-речевые процессы, оперировали бы вербальным материалом. Главное в таких методиках - уравнять для испытуемых содержательную сторону методики, что достигается: а) использованием простого, доступного для понимания материала; б) более строгим подходом к выборке (однородность должна присутствовать по уровню образования и по профессиональной деятельности (гуманитарной, технической и т.д.). При соблюдении этих требований можно рассчитывать, что количественные показатели выполнения заданий отразят природные, нейрофизиологические особенности испытуемых. Такие методики не похожи на традиционные тесты, так как они служат способами обнаружения индивидуальных различий по формально-динамическим характеристикам мыслительно-речевой деятельности.

Под лабильностью нервной системы принято понимать скорость возникновения и исчезновения нервных процессов в коре головного мозга в ответ на внешний раздражитель. Проявление лабильности-инертности нервной системы находят свое выражение в скоростных, темповых показателях выполнения разнообразных видов деятельности (например, в динамике речевого выражения мысли; в скорости актуализации имеющихся знаний; в скорости реагирования на внешние раздражители; в продуктивности деятельности в ситуации, связанной с лимитом времени; в легкости приспособления к новым видам деятельности и т.д.).

 Разработано две методики: “Исполнение инструкций” и “Код“. Они показывают, насколько быстро включается испытуемый в деятельность после сообщения ему инструкции, т.е. требуют определенной быстроты возникновения мыслительно-речевого процесса. Ученые предполагают, что показатель лабильности одинаков для всех при эксперименте, а значит, испытуемые не могут изменить его по своему усмотрению. Эти методики рассчитаны на любой возраст, начиная с 14 лет.

 Методика “Исполнения инструкций”. Эта методика представляет собой модификацию американского теста, известного под названием “Альфа” (тип “карандаш-бумага”). Он не направлен на анализ какого-то определенного логического вида мыслительной операции. Успешность здесь зависит от быстрого и правильного выполнения простых указаний. Специфика выполнения теста заключается в быстром и точном их схватывании и последующей реализации, предельно простой по смыслу и осуществляющейся несколькими движениями карандаша на бланке или карточке.

 Процедура проведения теста следующая: испытуемому (диагностирование проводится индивидуально) последовательно предъявляются карточки, на которых изображены цифры, буквы, геометрические фигуры и т.п. (бывают и пустые карточки). Испытуемые должны выполнять на них задание за ограниченное время. Исследователь говорит: “Начали”; “Стоп”. Если не уложились во времени, задание считается невыполненным. Общее время выполнения теста - 7 мин. На каждое задание отводится 2-5 сек. Показателем служит сумма неправильно выполненных заданий и вовсе невыполненных заданий.

 ПРИМЕР. Карточка №28. Даны цифры: 1 3 2 4 5 7 4 8. Проведите линию от цифры 1 к цифре 7 так, чтобы она проходила над четными цифрами и под нечетными. Начали! Время выполнения-4 сек. Карточка №35. Над линией поставьте стрелку, направленную вниз, а под линией стрелку, направленную вправо. Начали! Время выполнения-2 сек.

Методика “Код”. Это модификация теста Л. Терстоуна. В этом тесте от испытуемого требуется заменить условные обозначения цифрами (т.е. диагностируется умение точно и быстро выполнять операции декодирования). Методика состоит в следующем: испытуемый получает бланк, на котором написаны последовательно цифры от 0 до 9; под каждой цифрой стоит ее условное обозначение (в виде точек и тире). Затем испытуемому предъявляются карточки на которых изображены только условные обозначения и предлагается как можно быстрее написать рядом соответствующие цифры. Бланк с цифрами и условными обозначениями лежит перед испытуемым.

 Методики диагностики проявления силы нервной системы в мыслительно-речевой деятельности. Одна из основных характеристик силы нервной системы - способность нервных клеток больших полушарий выдерживать более или менее длительное и концентрированное возбуждение, не переходя в тормозное состояние. Эта способность и была использована в качестве индикатора силы в мыслительно-речевой деятельности. Исследователей интересует при использовании этих тестов не сам по себе уровень сформированности у испытуемых умения совершать подобные мыслительные операции, а динамика их работоспособности во время решения этих заданий. Мыслительные операции выполняют роль интеллектуальной нагрузки и активизируют второсигнальную деятельность. Методики следующие: “Исключение”, “Образование аналогий”, “Ассоциативный эксперимент”. Методики рассчитаны на любой возраст, начиная с 14-ти лет.

Методика “Исключение”. Это набор заданий, каждое из которых состоит из пяти слов.  Дается инструкция: четыре из пяти слов в каждом задании - однородные понятия и объединены по одному общему признаку, а одно слово - лишнее (выпадает из классификации). Нужно его назвать. Время на задание ограничено. Сначала идет несколько тренировочных заданий, а после остальные. Каждое отдельное задание решается 10 сек. Дается пять бланков по 35 заданий в каждом. Показатель динамики работоспособности - отношение времени выполнения заданий на последнем бланке ко времени выполнения задания на первом бланке. ПРИМЕРЫ: 1) Лошадь; петух; баран; корова; коза. 2) Слива; яблоня; клен; крыжовник; смородина.

Методика “Образование аналогий”. Это набор заданий, каждое из которых состоит из трех слов. Слева - пара слов - образцов, а справа - одно слово, которому нужно самостоятельно подобрать пару. Инструкция: предлагается три слова. Между словами в левой половине бланка существует определенная связь. Вы должны к слову, стоящему в правой части бланка, подобрать такое, где существовала аналогичная, та же самая связь. Вы должны назвать его. После этого приступите к следующему заданию. Время ограничено. Если не успели решить, то по сигналу психолога переходите к следующему. Читать про себя, вслух называть только искомое слово (так же и в предыдущих тестах). Каждое задание решается 5 сек. Задание на 5 бланках по 40 заданий на каждом. Показатели динамики служат отношение времени выполнения заданий на последнем бланке ко времени выполнения на первом бланке.

ПРИМЕР: 1) птица - летать; змея -…; 2) платье - портной; туфли -…; и т.д.

Способы проверки методик на надежность и валидность. Надежность проверяется двумя способами: 1) вычисляется коэффициент надежности, отражающий однородность методик через применение метода “расщепления” на четные и нечетные задания. Коэффициенты надежности имеют следующие величины: а) “Исполнение инструкций”: -0,86р>0,001; б) “Код”:
-0,89>0,001; в) “Исключение”: -0,88р>0,001; г) “Образование аналогий”:
-0,87р>0,001; д) “Ассоциативный эксперимент”: -0,61р>0,001. 2) вычислялся коэффициент стабильности исследуемых психофизиологических свойств. Результаты: а) (последовательность методик та же) -0,92р>0,001;
б) 0,70р>0,001; в) 0,61>0,005; г) 0,60>0,005; д) 0,61р>0,005.

 Валидизация методик проверялась по двум направлениям: 1) выявлялась теоретическая валидность методик путем сопоставления новых методик с результатами референтных индикаторов, имеющих тот же типовой смысл; 2)определялась прагматическая валидность путем сопоставления результатов методик с внешними критериями (прием валидности по одновременности, или субъективный критерий, - оценка испытуемым самого себя по специальной анкете и т.д.).

**Методы изучения индивидуально-личностных свойств**. Опросники, предназначенные для измерения свойств темперамента, к таковым могут быть отнесены условно. В большинстве случаев речь идет об опросниках личностных, при разработке которых теоретический конструкт, называемый темпераментом, рассматривается через его свойства, экспериментально обнаруженные в психофизических исследованиях. У нас в стране больше известен опросник MPI (EPI) Г. Айзенка, который адаптирован и рестандартизирован В.М. Русаловым.

Для диагностики типа акцентуации личности по Леонгарду используется личностный опросник Шмишека. Опубликован Г. Шмишеком в 1970г. Опросник состоит из 88 вопросов, на которые требуется ответить “да” или “нет”. Максимальный показатель по каждому типу акцентуации – 24 балла. Признаком акцентуации считается показатель выше 12 баллов. Наиболее значимым и эффективным методом исследования личности является тест MMPI, созданный в 1942-49 гг. в целях профессионального отбора летчиков во время второй мировой войны. Авторы – американские психологи И.Маккинли и С.Хатэуэй. Стандартизованный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ) представляет собой модификацию теста MMPI (Собчик Л.Н., 1990). СМИЛ содержит 566 утверждений, требует около часа работы обследуемого и 10 мин на обсчет данных.

Диагностическим дополнением к вербальной методике MMPI (СМИЛ) являются метод портретных выборов Сонди (МПВ), метод цветовых выборов Люшера (МЦВ), Роршах-тест. Индивидуально-типологический опросник (ИТО), разработанным Л.Н.Собчик.

**Выводы: личность –**это открытая внешнему опыту саморегулирующаяся система, включающая в свою структуру такие подструктуры, как: **мотивационная направленность**, **эмоциональная сфера** (стиль переживания), **стиль мышления** (интеллектуальные способности, способ постижения, переработки и воспроизведения информации), **способ общения с окружающими**(индивидуальный стиль межличностного поведения).Все **уровни личности**(темперамент, характер, интеллект, духовность)пронизывает **ведущая тенденция**. Она является базовой по отношению ко всем другим психологическим свойствам.**Типология индивидуальности***базируется на восьми тенденциях:* четырех основных и четырех промежуточных. Это такие, как:**интроверсия – экстраверсия;тревожность – агрессивность;ригидность – лабильность;сензитивность – спонтанность**.Эти свойства соотносятся со **свойствами нервной системы**: активированность - инактивированность, лабильность (подвижность) – инертность (тугоподвижность), динамичность возбуждения– динамичность торможения и с **типами высшей нервной деятельности** – слабым и сильным.**Тип реагирования** (сильный, слабый или смешанный) представляет собой **продолжение индивидуально-личностной ведущей тенденции**, которая базируется на типе высшей нервной деятельности. В свою очередь, тип реагирования представляет собой основу для формирования ***характера*.**Каждое качество человеческого характера обладает той особенностью, что выглядит как позитивное (умеренно выраженное) или как негативное (избыточно выраженное).

**Индивидуальный стиль когнитивной деятельности**связан с функциональной асимметрией головного мозга и базовыми свойствами личности.**Духовность**- высший уровень самосознания человека и эмоционального **отношения** к явлениям окружающей жизни. Духовность – это обретение *свободы, достоинства*. Индивидуальность человека проявляется созвездием духовных качеств: *автономности, терпимости, аутентичности, ответственности, внимательности, отзывчивости.***Психодиагностические методы** позволяют определить не только типологическую основу характера и склонностей человека, но и количественно оценить степень выраженности этих свойств.Наиболее достоверными являются данные психодиагностического исследования, полученные при повторных исследованиях, в динамике.Наиболее значимым и эффективным методом исследования личности является **тест MMPI**. *Диагностическим дополнением* к вербальной методике MMPI (СМИЛ) являются **метод портретных выборов Сонди (МПВ), метод цветовых выборов Люшера (МЦВ), Роршах-тест**.

**Методы обучения, применяемые на лекции**: наглядные методы – презентация; репродуктивные и проблемно-поисковые методы.

**Средства обучения**: материально-технические (мел, доска, мультимедийный проектор); дидактические (презентация).

**Лекция №5.**

## **Тема: Психодиагностика индивидуального стиля интеллектуальной деятельности.**

**Цель:** сформировать знания о сущности технологии актуализации потенциала субъектов образовательного процесса; научить обосновывать выбор различных технологий в зависимости от целей, содержания и других факторов обучения и задач деятельности.

**Аннотация лекции.**

Индивидуальный стиль интеллектуальной деятельности.

Стиль мышления тесно связан с другими структурными компонентами личности, в частности с эмоционально-динамическими показателями и типом реагирования. Разные типы восприятия, переработки и воспроизведения информации находятся в зависимых отношениях с индивидуально-личностными тенденциями, на которых основана личностная типология
**Эмоционально лабильный**вариант личности не только связан с лабильностью нервных процессов, неустойчивостью мотивации и легким вживанием в различные социальные роли, но и характеризуется заметными колебаниями активного внимания, **художественным (целостным, образным) стилем восприятия**, эмоциональной переработкой и ярким, артистичным воспроизведением информации. При сочетании с высоким интеллектом такие люди могут найти себя в таких профессиях, как журналистика, дипломатическая, театрально-артистическая или педагогическая деятельность, работа переводчика, гида, служба в общественно-массовых организациях. Если интеллект недостаточно высок, то рекомендуется секретарская работа, административная работа в сфере обслуживания, работа воспитателя в детском саду и т.д.

**Сензитивный тип**обнаружил значимую связь с преобладанием **вербального интеллекта**, акцентированного на содержательной, сюжетной стороне информации; в знаковой системе слово имеет особую значимость и глубокую эмоциональную окраску с выраженным личностным смыслом, с тенденцией к обобщению и анализу информации. Отсюда склонность к кабинетному или созерцательно-аналитическому стилю деятельности, который в зависимости от высоты интеллекта и обстоятельств может реализоваться в творческой, научной, искусствоведческой, гуманитарной деятельности. При невысоком интеллекте и преобладании вербального стиля мышления рекомендуется служебно-исполнительская, канцелярская работа без вовлечения в широкие, постоянно меняющиеся контакты. В то же время эти люди вносят спокойный, миролюбивый микроклимат в коллектив. Они незаменимы там, где нужны терпимость, деликатность, совестливость, исполнительность, честность (уход за больными, хранение архивов, выдача книг, справок, документов). Люди этого типа легче всего переносят монотонию, которая их больше успокаивает, чем раздражает.

У личностей с выраженными чертами ригидности преобладающим оказался **формально-логический стиль мышления**сопорой на жесткие схемы, цифровую знаковую систему и алгебраическую логику. Целое выстраивается из деталей, “по кирпичику”, синтетически. Практический склад ума, изобретательность, упорство в утверждении своих позиций и своей “правды”. При высоком интеллекте имеют возможность широкого выбора профессий, связанных с точностью информации, требующих усидчивости и устойчивости интересов (инженерная работа, физика, техника, экономика, статистика). При отсутствии специальных знаний и невысоком (или неразвитом) интеллекте личности педантичного, ригидного, замкнутого склада могут обнаружить способности к разного рода ремеслам, в которых проявляется точность глазомера и движений рук, где высокие результаты труда связаны с усидчивостью, кропотливостью, умением обращать внимание на детали и их связь между собой.

**Спонтанные**личности обладают **интуитивным стилем мышления.**Если личность отличается импульсивностью и при этом уровень интеллекта невысокий, то высказывания и поступки человека поспешны и опрометчивы. При высоком интеллекте, когда личность хорошо интегрирована, такой **стиль мышления** оптимален для оригинальных и смелых поисков и решений. Такой тип личности при высоком интеллекте в любом деле стремится к независимой позиции, к лидерству. Лучше адаптируются к тем видам деятельности, где служебная иерархия менее выражена, где есть возможность полностью отвечать за свой участок работы.

Умственное развитие и интеллект. **Умственное развитие** ***характеризуется совокупностью знаний, умений и набором умственных действий, которые сформировались в процессе приобретения этих знаний и умений***. Умственное развитие - это характеристика способов, форм и содержания мышления.Современная психология и педагогика убедительно показывают, что уровень мыслительной деятельности определяется содержанием знаний и умений, которые учитель даёт учащимся. Важен не только объём, но и качество знаний, то есть их глубина, осмысленность, динамичность. Характер усвоенных знаний определяет и качество освоенных умственных действий. Уровень умственного развития является основой, базой для усвоения новых знаний и умений, возникновения и функционирования новых умственных действий.

Наиболее общей характеристикой уровня умственного развития является подготовленность функционирования мышления в пределах возрастного социально- психологического норматива. Иначе говоря, уровень умственного развития должен в первую очередь отражать наиболее типичные, общие, характерные возрастные особенности мыслительной деятельности, касающиеся как объёма и качества знаний и умений, так и запаса определённых умственных действий. В этом смысле проблема умственного развития смыкается с проблемой интеллекта или общей умственной способности. **Интеллект** - ***это не сумма знаний и умственных операций, а то, что способствует их успешному усвоению***.

Если раньше мышлению не обучали или делали это бессознательно, нецеленаправленно, считая, что мышление или есть, или его нет, а уровень его деятельности не зависит от обучения, то сегодня психологи показывают, что мышлению можно научить. Просто необходимо соотнести вопрос умственного развития с понятием **“обучаемость”**. Важно понять, во -первых, что обучаемость характеризует лишь учебные способности, во-вторых, она слишком зависима от методов и средств обучения, личности учителя и пр. Более того, **обучаемость нельзя отождествлять и с уровнем умственного развития**. Поэтому нельзя оценить уровень умственного развития ребёнка на основе его обучаемости, не принимая во внимание возрастные особенности индивидов. **Из всего вышесказанного следует вывод о неправомерности отождествления понятий “уровень умственного развития”, “интеллект” и “обучаемость”**. Диагностика этих психологических феноменов также должна быть различной. Но практически диагностика умственного развития возникла как тестирование интеллекта и в этом русле развивалась на протяжении первой половины XX в.

Диагностика интеллектуального уровня. Тест Д. Векслера. Долгое время в этой области господствовал тест Станфорд-Бине. В 1939 г. возникла первая версия шкалы Д. Векслера, известная как шкала интеллекта Векслера-Бельвью, по названию клиники Bellevue. В 1955 г. была создана одна из ее последних версий (WAIS) для взрослых (от 16 до 64 лет). Шкала Векслера представляет собой батарею из 11 субтестов. Из них 6 субтестов составляют вербальную шкалу и 5 - шкалу действий. В вербальную часть вхоят субтесты на *осведомленность*, *понимание*, *нахождение сходства*, *запоминание цифр*, *определение словарного запаса* и *арифметический тест*. Шкала действий включает 5 субтестов: “цифровые символы”, “завершение картинок”, “конструирование блоков”, “расположение картинок” и “сборка объекта”.

При стандартизации шкалы Векслера нормативная выборка состояла из 1.700 испытуемых с равным количеством женщин и мужчин. Валидность теста Векслера при корреляции с тестами Станфорд - Бине составила около 0,97, а валидность по внешнему критерию – 0,40-0,50.**В настоящее время** существуют **три формы шкал Векслера**. Все они характеризуются высокими формальными показателями. **Эти шкалы значительно отличаются от тестов Станфорд - Бине**:
1) задания одного типа в этих тестах не сгруппированы по возрастным уровням, а объединении в субтесты и расположены в порядке возрастающей трудности;
2) субтесты разделяются на вербальные (объединяемые в вербальную шкалу ) и действия (объединяемые в шкалу действий); для каждой из шкал в отдельности вычисляется IQ.Овладение методикой требует специальной стажировки под руководством опытных психологов.
В отечественной психодиагностике шкала интеллекта Векслера в ее “взрослом” варианте адаптирована И.Н. Гильяшевой. “Детский” вариант методики (от 5 до 16 лет) адаптирован Л.А. Кондратенко и Ю.З. Гильбухом в 1992 году.**Диагностика структуры интеллекта. Тест Р. Амтхауэра.** К числу наиболее широко применяемых в России тестов структуры интеллекта принадлежит тест Рудольфа Амтхауэра. Он создан в 1953 г. (последняя редакция 1973 г.). Он предназначен для измерения уровня интеллектуального развития лиц в возрасте от 13 до 60 лет. У него хорошие показатели: коэффициент ретестовой надежности (интервал один год) – 0,83-0,91; коэффициент надежности параллельных форм – 0,95; валидность, определяемая по связи с успеваемостью, – 0,46 и т.д. Стандартизация проводилась по выборке из 4.076 испытуемых, средний показатель по баллам оказался равен 82 баллам.**При создании теста Амтхауэр исходил из концепции**, согласно которой **интеллект** – ***специализированная подструктура в целостной структуре личности, тесно связанная с другими компонентами личности, такими как волевая и эмоциональная сферы, интересы и потребности***. Тест состоит из 9 субтестов, каждый из которых направлен на измерение различных функций интеллекта (6 субтестов исследуют вербальную сферу, 2 – пространственное воображение, 1- память). Во всех субтестах, кроме 4, 5, 6, использованы задания закрытого типа.

**Субтест 1** (логический отбор). Исследуется индуктивное мышление, “чувство языка”. Задача – закончить предложение одним из данных слов. Пример задания: противоположностью понятия “вера” является: 1) любовь; 2) ненависть; 3) дружба; 4) предательство; 5) вражда (выбрать нужное, в данном случае – 4).

**Субтест 2** (определение общих черт). Исследуются способности к абстрагированию, обобщению, оперирование вербальными понятиями. Пример задания: в задаче 5 слов, из которых четыре объединены смысловой связью, а пятое – лишнее. Например: 1) рисунок; 2) картина; 3) графика; 4) скульптура; 5) живопись (выбрать нужное; в данном случае – 4).

**Субтест 3** (аналогии). Анализируются комбинаторные способности. В заданиях предлагаются 3 слова. Между первым и вторым существует определенная связь, после третьего слова – прочерк. Из 5 прилагаемых к заданию вариантов необходимо выбрать такое слово, которое было бы связано с третьим, как первые два. Например: дерево – строгать, железо - ? Варианты: 1) чеканить; 2) сгибать; 3) лить; 4) шлифовать; 5) ковать (выбрать нужное, в данном случае – 5).

**Субтест 4** (классификация). Оценивается способность выносить суждение, обобщать. Нужно обозначить два понятия общим понятием. Например: дождь – снег. Это – осадки.

**Субтест 5** (задание на счет). Тестируется уровнь развития арифметического мышления, сформированность математических навыков. Испытуемый должен решить двадцать арифметических задач. Пример: сколько километров пройдет товарный поезд за 7 часов, если его скорость 40 км/час.

**Субтест 6** (ряды чисел). Анализируется индуктивное мышление, способность оперировать числами. В заданиях требуется установить закономерность числового ряда и его продолжительность. Например: 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, …?

**Субтест 7** (выбор фигур). Исследуются пространственное воображение, комбинаторные способности. В заданиях приводятся разделенные на части геометрические фигуры. Нужно выбрать фигуру, соответствующую разделенной.

**Субтест 8**. Тестируется умение мысленно оперировать объемными телами в пространстве.

**Субтест 9**. Задание на способность сосредоточить внимание и сохранить в памяти усвоенное. Предлагается запомнить ряд слов, которые объединены в таблице по определенным категориям. Например: цветы: тюльпан, жасмин, гладиолус, гвоздика, ирис; или животные: зебра, уж, бык, хорек, тигр. Время заучивания – 3 минуты. Тетради с заданиями после собираются и испытуемым выдаются листы с вопросами типа: “С буквы “б” начиналось слово: а) растения; б) инструменты; в) птицы; г) произведения искусства;
д) животные”.

Каждое правильное решение оценивается в один балл (кроме 4-го субтеста). Первичные оценки переводятся в шкальные. Суммы первичных баллов по всем субтестам переводятся в общую оценку уровня интеллекта. **Интеллектуальный тест Кэттелла.** Так называемый “Культурно-свободный (culture-free) тест интеллекта”, разработанный Р.Б. Кэттелл и А.К. Кэттелл, впервые был издан в США в 1949 году. Тест выявляет уровень общих способностей с высокой степенью наследственной детерминированности. Эти способности проявляются в деятельности, направленной на приспособление к новым ситуациям. Тестирование общих способностей обосновано следующими предпосылками: - интеллект является в определенной степени врожденным; - он проявляется на разном по содержанию материале; - он является относительно постоянной индивидуальной характеристикой.

Классические интеллектуальные тесты основаны на теории общих способностей, которые изменяются в зависимости от образования и приобретенного опыта. В отличие от этих тестов результаты культурно-свободного теста (CF- теста) относительно независимы от влияния специального образования.

Существует три теста CF: CF - 1 предназначен для детей 4-8 лет. CF - 2 рекомендуется для детей старше 8 лет, а также обычного, недифференцированного взрослого населения. CF - 3 преимущественно используется для обследования студентов и особо одаренных взрослых.

Тест базируется на общей способности интеллекта человека к “образованию отношения”. Эта способность является относительной характеристикой индивида и проявляется в сфере вербальной, числовой, пространственной и социальной успешности (“ловкости”). Тест дает более высокую корреляцию с успехами в школе, чем другие тесты. Методика CF – 2А (имеются две параллельные формы - А и В) состоит из четырех субтестов:

Субтест 1: “**Серии”**. Состоит из заданий, предусматривающих распознавание и продолжение закономерных изменений в рядах предполагаемых фигур (12 заданий).

Субтест 2: “**Классификация”**. Испытуемый должен определить общие черты и особенности фигур (14 заданий).

Субтест 3: “**Матрицы”**.Испытуемый должен сделать дополнения к комплектам фигур
(12 заданий).

Субтест 4: “**Условия”**. Испытуемый должен отметить точкой один из данных на выбор рисунков с соблюдением условий, заданных по образцу, предложив при этом перестановку фигур, первоначально расположенных в определенном порядке (8 заданий).

Тест может использоваться как для индивидуального, так и группового обследования. До исследования нужно подробно объяснить, *ч т о*обследуемый человек должен делать в процессе тестирования. К субтестам прилагаются *пробные задания*, с которых и должно начинаться исследование. Пробные задания обозначены буквой “Р” (Р1, Р2, Р3); они решаются совместно с экспериментатором, сего пояснениями и помощью. После пробных заданий дается команда, призывающая испытуемого работать как можно быстрее. Если решение задания “не дается”, то можно его пропустить. Следует также объяснить, что все задания каждого субтеста решить невозможно. Это необходимо, чтобы не возникло состояние напряженности, если ни один субтест испытуемому не удалось завершить полностью. На 1-й субтест дается 3 мин, на 2-й – 4, на 3-й – 3 и на 4-й субтест – 2,5 мин. Всего – 12,5 мин.

Для каждого субтеста в специальном “ключе”-шаблоне приводятся номера, соответствующие правильно решенным задачам этой серии. За каждый правильный ответ дается один балл. Сумма правильных ответов соответствует сырому баллу. Стандартные оценки выводятся по таблице, где каждому значению сырых баллов соответствует эмпирически выведенный IQ (коэффициент интеллекта).

***Культурно-свободные тесты интеллекта*** разрабатываются для испытания людей, которых нельзя адекватно оценить с помощью вербальных тестов. Речь идет о младенцах, о детях с дефектами речи, с некоторыми физическими и психическими недостатками, о говорящих на иностранном языке, неграмотных, а также о лицах из неблагоприятной культурной среды и некоторых других. Для исследования этих групп испытуемых применяются либо тесты действия, либо неязыковые тесты, либо тесты, свободные от влияния культуры.Тестирование младенцев и дошкольников (до 5 лет) проходит индивидуально. Большинство тестов является либо тестами действия, либо устными тестами; некоторые включают элементарные действия с карандашом и бумагой; часть тестов измеряет сенсорное и моторное развитие.

**Н. Бейли**была подготовлена шкала развития ребенка, предназначенная для детей от рождения до 15 месяцев. Шкала состоит из 3-х уровней:1) *Умственная шкала - направлена на оценку сенсорного развития, памяти, способности к научению и зачатков развития речи*;2) *Моторная шкала - измеряет уровень развития мышечной координации и манипулирования*;3)*Запись о поведении ребенка - предназначена для регистрации эмоционального и социального проявлений поведения, объема внимания, настойчивости и т.д.*При создании тестов, свободных от влияния культуры, чаще всего пытаются исключать параметры, по которым культуры могут различаться. Наиболее известный параметр - язык, другой параметр - скорость выполнения теста, еще одно различие - наличие информации, специфичной для некоторых культур. Однако следует с полной определенностью сказать, что совершенно исключить влияние культурных различий на тестовые результаты не представляется возможным. Каждый тест благоприятен для лиц той культуры, в рамках которой он был разработан. Важно отметить, что не только содержание теста, но и эмоциональные и мотивационные факторы ситуации в культурной среде влияют на исполнение теста. Каждая культура стимулирует развитие одних способностей и образцов поведения и не поощряет, а подавляет развитие других.

Первым неязыковым групповым тестом был армейский тест “Бета”, разработанный в период I мировой войны (1918 г.) для испытания солдат-иностранцев и неграмотных. Позднее таких тестов появилось немало (например тест Р.Б. Кэттела и др.).

Интересным примером теста, “свободного от влияния культуры”, является тест Гуднафа-Харриса, в котором испытуемому (старше 5-ти лет) дается задание “нарисовать мужчину” (первая форма) и “нарисовать женщину” (вторая форма).Тестология к настоящему времени накопила множество факторов, неопровержимо свидетельствующих об изменчивости того, что измеряется коэффициентом IQ. **Исследования**, в которых собраны эти факты, **группируются по двум направлениям. Одно направление** доказывает зависимость тестовых оценок от окружающей среды, которая включает в себя множество самых разных показателей (материальная обеспеченность и уровень образования родителей, характер работы отца, уровень занятости матери, размер семьи, наличие домашней библиотеки и т.д.).**Другое направление** исследует тестирование интеллекта в разных культурах и субкультурах. Культура - это интегральная характеристика социально-психологических и экономических условий материального и духовного бытия, влияющих на человека. Субкультура - это культура меньших социальных общностей. Здесь неизменно обнаруживается значительное различие по результатам тестов, испытаний между выборками, представляющим разные культуры. Предполагается, что влияние культуры сказывается как на различиях в условиях тестирования, так и, главным образом, на роли содержательной стороны теста, материальной наполненности его заданий.

**В настоящее время общепринятой стала точка зрения, согласно которой интеллектуальные тесты измеряют не интеллект, а умственное развитие**. В последнее время психологи склоняются к пониманию ограниченности “тестового”, “психологического” интеллекта, то есть той характеристики личности, которая измеряется с помощью интеллектуальных тестов. В противовес психометрическому интеллекту рассматриваются и обсуждаются понятия поведенческого ума, мудрости, здравого смысла, что свидетельствует о коренных изменениях теории и методов изучения интеллекта, произошедших в психологии. Это означает, что психологическое тестирование меняет область своего исследования и применения. Учитывая ограниченность тестовых оценок и их подверженность многочисленным посторонним влияниям, психологи видят смысл тестирования в получении достаточно точных показателей наличного уровня знаний и навыков. С помощью этих показателей возможно оценить изменчивость и развитие умений и навыков, что, в свою очередь, является предпосылкой для планомерного формирования их в нужном направлении.

**Психодиагностика креативности**. Начиная с 60-х годов XX в., в англо - американской психологии большой популярностью пользуется изучение особого типа общих способностей, называемого креативностью. Толчком для выделения этого типа способностей послужили сведения об отсутствии связи между традиционными тестами интеллекта и успешностью решения проблемных ситуаций. Было признано, что последняя зависит от способности по-разному использовать данную в задаче информацию в быстром темпе. Эту способность назвали креативностью и стали изучать ее независимо от интеллекта - как способность, отражающую свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки. Креативность связывают с творческими достижениями личности.

Изучение креативности ведется в основном в двух направлениях. Одно направление выясняет зависимость креативности от интеллекта и ориентируется на измерение познавательных процессов в связи с креативностью. Другое направление занимается изучением того, какую роль в детерминации творческого поведения играют мотивация, ценности и личностные черты.

Но, несмотря на желание противопоставить творческое мышление и интеллект, на практике тесты креативности строились по тому же принципу, что и интеллектуальные тесты, то есть были тестами скорости и жестко заданного содержания. Таких методик несколько. Наиболее распространены тесты Торренса. Тесты Торренса на изобразительное творческое мышление были созданы в 1966 г. Они являются невербальными и предназначены для диагностики таких параметров мышления, как беглость (скорость), точность (разработанность идей),  гибкость и оригинальность как у детей, так и у взрослых. Для детей в возрасте 5 лет и старше тестами предусматривается выполнение испытуемыми таких заданий, как конструирование картин (на основе изображения ярко раскрашенной фигуры неправильной формы), завершение картинки, использование параллельных линий или кругов для составления изображений.

Тест Торренса на вербальное творческое мышление (1966 г.) предназначен для диагностики у детей, начиная с пяти лет, и у взрослых таких характеристик, как умение задавать информативные вопросы, устанавливать возможные причины и следствия применительно к ситуациям, изображенным на серии картинок, предлагать оригинальные способы применения обычных предметов, задавать нестандартные вопросы по поводу хорошо знакомого предмета, строить предположения.

В отечественной психологии также большое внимание уделялось раскрытию сущности креативности. Мы отметим лишь одно исследование, проведенное Д.Б. Богоявленской (1983 г.). Ею выделена единица измерения творческих способностей, названная «интеллектуальной инициативой». Она рассматривает ее как синтез умственных способностей и мотивационной структуры личности, проявляющихся в продолжении мыслительной деятельности за пределами требуемого, за пределами решения задачи, которая ставится перед человеком. В соответствии с гипотезой Богоявленской был предложен “метод креативного поля”, позволяющий испытуемому без воздействия внешнего стимула перейти от осуществления заданной деятельности к теоретическому обобщению и анализу заданной ситуации. Субъективность выбранного критерия не позволяет считать выводы о валидности методик окончательными.

Интеллект есть способность адаптирования к трудным условиям (в том числе новым). Следовательно, интеллект максимально активизируется в жестких условиях тестирования. Креативность проявляется спонтанно в ситуациях, где поведение испытуемых не регламентируется. Выводы: стиль мышления тесно связан с другими структурными компонентами личности, в частности с эмоционально-динамическими показателями и типом реагирования. Выделяют четыре основных индивидуальных стиля интеллектуальной деятельности: абстрактно-аналитический, формально-логический, наглядно-образный, интуитивный. Отождествление понятий “уровень умственного развития”, “интеллект” и “обучаемость” неправомерно.
Интеллектуальные тесты имеют свои преимущества и свои недостатки. Но в зависимости от решаемых задач соблюдение границ и рамок применения обеспечивает каждому методу максимальную эффективность. Креативность – общая способность к творчеству. Интеллект –актуализированный опыт.
Креатив –творческий человек, способный к оригинальным нестандартным действиям, открытию нового.

**Форма организации лекции:** тематическая проблемная лекция-визуализация.

**Методы, используемые на лекции:** методы развития критического мышления(ТРКМ): метод Таск-анализ,составление кластера.

**Средства обучения:** материально-технические (мел, доска, мультимедийный проектор): дидактические (презентация).

**Лекция №6**.

## **Тема: Психодиагностика способностей. Тесты специальных способностей и профконсультирование.**

**Цель:** сформировать знания о сущности технологии актуализации потенциала субъектов образовательного процесса; научить обосновывать выбор различных технологий в зависимости от целей, содержания и других факторов обучения и задач деятельности.

**Аннотация лекции.**

Интерес психологов к способностям связан с двумя причинами. Во-первых, *запросами практики обучения и воспитания детей*; а во-вторых, *признанием того факта, что традиционные тесты интеллекта сосредоточены главным образом на изучении “абстрактных” (или “академических”) способностей, таких как числовые, вербальные и другие*. Интеллект, как показал факторный анализ, не есть единое, неделимое свойство. Интеллект включает ряд относительно независимых способностей, таких как вербальные, математические, пространственные, мнемические. Интеллектуальное развитие зависит от уровня развития некоторых специальных способностей (например сенсорных), и для более четкой и точной характеристики интеллекта, а также личности, необходимо их исследование.

 В западной психологии под способностями понимаются либо *врожденные особенности индивида, фатально определяющие все будущие результаты, достижения субъекта* (capacity), либо *приобретенные навыки и умения* (ability). Широко распространено еще одно понятие - aptitude - природная способность приобретать относительно общие или специальные знания и умения.

Но используемые определения не отличаются ясностью и четкостью. В них сами способности отождествляются с уровнем достижений субъекта либо сводятся к врожденным потенциям человека, которые и характеризуют возможности его последующего развития. Отечественный психолог Б.М. Теплов строит свое определение способностей, пытаясь не связывать способности с уровнем уже достигнутых результатов, а также с заложенными от рождения задатками, якобы неизменно определяющими будущие успехи человека. В своей работе “Способности и одаренность” (1982) он уточняет специфику способностей, указывая три характерных для них признака: 1) *под способностями надо понимать индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого (там, где люди равны, не может быть и речи о способностях)*; 2) *способности - это не всякие вообще индивидуальные способности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности*; 3) *способности нельзя сводить к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека*.

Учитывая позицию Б.М. Теплова, следует отметить, что зарубежные определения не отражают сущности понятия “способность”. Первый термин capacity” подменяет по сути “способность” совокупностью навыков, умений. Два остальных термина (ability, aptitude) означают, что способности человека - врожденные и, следовательно, неизменные. Но способности не могут быть врожденными, поскольку таковыми могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, природные предпосылки, задатки (основа способностей). Задатки влияют на способности, но последние всегда - результат развития. Между способностями, знаниями и умениями существует диалектическая связь*: для формирования умений и знаний необходимы способности, а само формирование способностей предполагает освоение знаний и умений*.

Выделяют общие и специальные способности. Общие способности обеспечивают овладение знаниями и умениями, которые человек реализует во многих видах деятельности. Это – интеллект (как способность решать задачи на основе имеющихся знаний), обучаемость (как способность приобретать знания), креативность (как способность преобразовывать знания). Каждой из общих способностей соответствует специфическая мотивация и специфическая форма активности. Креативности – мотивация самоактуализации и творческая активность. Интеллекту – мотивация достижений и адаптивное поведение. Обучаемости – познавательная мотивация.

Специальные способности рассматриваются в отношении к отдельным, специальным областям деятельности, что проявляется в их классификации (математические, литературные, художественные и т.д.).

Выделяется несколько критериев, по которым можно судить о выраженности способностей: *результативность деятельности*, *скорость*и *успешность овладения* *необходимыми знаниями* и *навыками*, *оригинальность* и *самобытность выполнения работы*, а также *степень преодоления неблагоприятных условий среды*. Исследователи для изучения способностей применяют разные приемы: наблюдения, естественный и лабораторный эксперименты, анализ продуктов деятельности, экспертные оценки специалистов и т.д.

Наиболее используемая классификация способностей к разным видам деятельности включает четыре основных группы способностей: *сенсорные*, *моторные*, *технические* и *профессионализированные* (т.е. соответствующие той или иной профессии - конторские, артистические, художественные и другие). Эта классификация не безукоризненная, так как выделение групп способностей проводится по двум основаниям: 1) *по видам психических функций (моторные, сенсорные)*; 2) *по видам деятельности*.

Моторные способности (или психомоторные, двигательные) - чаще диагностируются при проведении профотбора на определенные профессии, отбора спортсменов. Моторные тесты направлены на изучение скорости, темпа, точности движений, зрительно-моторной и кинестетически-моторной координации, ловкости движений пальцев рук, тремора, точности мышечного усилия и т.д. Особенность моторных способностей - *отсутствие какого-либо общего фактора, общей моторной одаренности (результаты не связаны между собой)*. Для выполнения большей части моторных тестов требуется специальная аппаратура (существуют и бланковые методики). Наиболее известные тесты: тест ловкости пальцев О′Коннора, тест ловкости Стромберга, тест ручной ловкости Лурдье, Миннесотский тест скорости манипулирования, тест ловкости манипулирования с мелкими предметами Крауфорда.

 Сенсорные способности. Методы диагностики этих способностей “выросли” из экспериментальных исследований восприятия, которые уже давно успешно проводятся. Сенсорные тесты чаще всего используются при проведении психологического отбора на профессии в промышленности и военном ведомстве, а также при клинических исследованиях, направленных на выявление дефектов в развитии тех или иных сенсорных функций. *Основная направленность сенсорных методик связана главным образом с изучением особенностей зрения и слуха.*Наиболее важные визуальные способности: острота зрения, различная чувственность, восприятие глубины, цветоразличение (таблица Снеллена - острота зрения). Наиболее важные способности слухового восприятия: острота слуха, выделение сигналов из шумового фона, различение громкости, высоты, тембра звуков (наиболее известный тест музыкальной одаренности Симора).

Технические способности. Это те способности, которые проявляются в работе с оборудованием или его частями. При этом технические навыки обязательно соотносятся с умственными возможностями человека. При работе человека с техникой присутствуют также и независимые факторы: *пространственные представления и техническое понимание*. *Под пространственными представлениями* понимается способность оперировать зрительными образами ( например при восприятии геометрических фигур). *Техническое понимание* - это способность правильно воспринимать пространственные модели, сравнивать их друг с другом, узнавать одинаковые и находить разные.

Тесты технических способностей чаще всего используются для профотбора механиков, наладчиков, ремонтников, чертежников, инженеров. Наиболее известные тесты этого типа: тест Беннета на техническое понимание, тест технического понимания Лурдье, Миннесотский тест на восприятие пространства и т.д.

Профессионализированные способности. Это самая представительная группа тестов, так как объединяет способности к самым разным видам деятельности. В нее включены художественные, музыкальные, артистические, конторские и другие способности. Для каждой группы создаются свои особые тесты. Но наряду с этим существуют и более глобальные тестовые батареи, то есть, группы тестов, объединенные какой-то общей диагностической задачей. Такие батареи предназначены для измерения способностей, необходимых в разных видах труда, и позволяют ориентировать человека на целый спектр профессий. Наиболее известные батареи ДАТ (батарея тестов дифференциальных способностей) и ГАТБ (батарея тестов общих способностей).

Рассмотрим, каким образом можно диагностировать профессионализированные способности, на примере ДАТ. ДАТ создали в 1947 г., дорабатывали в 1963 и 1973 гг. Он включает 8 субтестов.

Субтест 1. Словесное мышление. Задания предлагаются в виде двойных аналогий. От испытуемого требуется заполнить пропуски слов в предложениях (слова на выбор приводятся в задании). Например: “... - вечером, а завтрак - ...” Предложены варианты: 1) ужин - угол; 2) кроткий - утро;
3) дверь - угол; 4) течение - радость; 5) ужин - утро. Правильный вариант - 5.

Субтест 2. Числовые (счетные) способности. Испытуемому предлагаются задачи, например: 3 = ? % от 15. Варианты ответа: а) 5; б) 10; в) 20;
г) 30; д) ни один из них.

Субтест 3. Абстрактное мышление. Серия фигур задания расположена в определенной последовательности. Испытуемый должен продолжить серию, выбрав соответствующую фигуру из пяти предложенных.

Субтесты 4-5. Проверяется техническое мышление и пространственные представления испытуемого. Требуется выполнить задания на понимание изображенных на рисунках технических ситуаций и мысленное складывание геометрических разверток в определенные фигуры.

Субтест 6. Скорость и точность восприятия. Представляет собой несколько комбинаций символов, одна из которых выделена. Испытуемый должен найти и отметить такую же на бланке ответов. Например: 1) АВ АС АД АЕ АН; 2) А7 7А В7 7В АВ; 3) 3А 3В 33 В3 ВВ. Бланк ответов: 1) АС АЕ АН АВ АД; 2) 7В В7 АВ 7А А7; 3) ВВ 3В В3 3А 33.

Субтесты 7-8. Измеряют способности испытуемых правильно пользоваться правописанием и строить предложения (использование языка). Общее время проведения - пять часов.

**Диагностика профессионально важных свойств**.

В психологии профпригодность человека определяется как *совокупность психологических и психофизиологических особенностей, необходимых и достаточных для достижения им, при наличии специальных знаний, умений и навыков, общественно приемлемой эффективности труда*. В это понятие входит также удовлетворение, переживаемое человеком в процессе самого труда и при оценке его результатов. О профессиональной пригодности, следовательно, можно судить по объективному критерию - успешному овладению профессией и субъективному - удовлетворенности трудом. Современный взгляд на профессиональную пригодность заключается в том, что она формируется в трудовой деятельности, в ходе овладения профессией, а не дана человеку изначально, как некое врожденное качество.

Для овладения профессиональным мастерством необходимы соответствующие способности, на основе которых формируются знания и навыки, а так же склонность к работе, то есть положительная профессиональная мотивация. На каждом этапе профессия предъявляет определенные требования к моторике, мышлению, памяти, вниманию, другим психическим функциям и качествам личности. Под влиянием этих требований в ходе овладения профессией формируются профессионально важные качества, способности человека, которые и обеспечивают развитие необходимых навыков, знаний и умений, определяющих квалификацию и мастерство.

Основой профессионально важных качеств являются специальные способности. Диагностика специальных способностей в большинстве случаев преследует цель прогнозирования будущей профессиональной успешности претендента на профессию. К тому же опыт американских тестологов свидетельствует о том, что эффективность психологического отбора в профессию высока. Так, например, в результате проведения отбора снижается отсев из учебных заведений с 30-40 % до 5-8 %, на 40-70 % снижается аварийность по вине персонала, на 10-25 % повышается надежность систем управления, затраты на подготовку специалистов уменьшаются на 30-40 %.

На формирование пригодности к профессии оказывает влияние большое число факторов. Это такие факторы, как *профессиональная мотивация*, *интерес к профессии*, *увлеченность ею*, *взаимоотношения в коллективе*, первые достижения и *их оценки* и т.д. Все эти факторы не могут быть учтены при тестовом обследовании персонала. Низкий уровень развития способностей, в свою очередь, далеко не всегда является препятствием для овладения профессией. Также о невозможности прогнозирования будущей профессиональной успешности на основе актуального развития способностей говорят не только факты позднего профессионального самоопределения, но и сама природа способностей. Они существуют только в движении, только в развитии.Таким образом, критика применения тестов для предсказания будущей профессиональной успешности во многом объясняется невысокой прогностичностью всех существующих методов, ибо прогноз носит краткосрочный, а не долгосрочный характер.

Очень интересным, с этой точки зрения, может оказаться исследование американских психологов Р. Торндайка и Э. Хагена. Они пытались проследить, как сложились судьбы нескольких тысяч военнослужащих, которые в начале своей карьеры прошли всестороннее тестовое обследование. Результаты, полученные через десятилетия, показали, что в среднем прогностическая валидность (то есть сила предсказания по тестам) оказалась равна нулю. Это значит, что при высоких результатах по тестам часть специалистов достигла за этот период большого успеха, но примерно столько же из них никакого успеха не достигли. Р. Торндайк и Э. Хаген показали *бессмысленность длительного прогноза будущей профессиональной успешности на основе тестовых испытаний.*

Критика применения тестов специальных способностей для диагностики профпригодности не означает, что мы должны от них отказаться. Они должны использоваться лишь там, где их применение полностью оправдано. Например, когда профессия предъявляет жесткие требования к таким психофизиологическим особенностям, которые мало поддаются развитию, практически не меняются в течение жизни, либо в тех случаях, когда время на обучение профессии резко ограничено, а сама деятельность предъявляет повышенные требования к уровню квалификации (как в армии).

В профессиях же, где профессионально важные качества развиваются, изменяются, где возможна компенсация одних способностей другими, где успех зависит не от уровня, а от качественного своеобразия способностей, такой отбор не нужен.

Что касается перспектив развития тестов специальных способностей, то самым главным является повышение их прогностической силы. Этого можно добиваться, во-первых, *ориентировкой при разработке тестов на критерий, заданный норматив*, а во-вторых*, опорой при оценке результатов тестирования на “профиль профессии”*, *а не на количественный тестовый балл*. При этом необходимо учитывать отличия различных профилей профессий. Это связано с формированием индивидуализированной структуры способностей профессионалов, отличающихся природными данными. Такие индивидуальные данные могут быть основанием для описания разных типов профессионалов.

## **Тесты специальных способностей и профконсультирование.**

Основы профориентации в упорядоченной форме начали складываться с середины XIX в. (1849 г. – вышла книга “Руководство по выбору профессии”). Появляются диагностические методики, предназначенные для измерения уровня развития способностей человека, возникают частные службы по профориентации. На Западе сложилась четкая система такой службы (три звена): школа, биржа труда и психологический анализ.

Теория профориентации, сложившаяся на Западе к 50-м годам
XX века, базировалась на тестировании, результаты которого рассматривались зачастую как “приговор” человеку относительно свойственной ему и не поддающейся изменениям структуры профессиональных способностей. Индивидуальные особенности человека в такой системе исходят не от самого человека, а из требований профессии. На этом строились и отбор, и профессиональная тренировка. Подобный подход назывался диагностическим, и в нем выбор профессии рассматривался как поиск установления соответствия между требованиями профессии и индивидуальности. При этом игнорировался факт, что мир профессии чрезвычайно динамичен, изменчив, и требования, предъявляемые профессией человеку, неуклонно меняются. И наряду с этим сама индивидуальность человека также рассматривалась, как нечто застывшее и неизменное, связанное с профессиональными требованиями. Но способности - это динамика, а не статика, поэтому любое диагностическое испытание констатирует “срез развития” и не дает оснований строить долговременный прогноз. Любые изменения в условиях жизни, деятельности субъекта, его мотивации могут повлечь изменения в развитии способностей. Недопустимо на основе лишь только этих данных давать однозначные рекомендации по выбору профессии. Более того, часто ориентировка на интересы и склонности учащихся, даже при отсутствии сформировавшихся способностей к определенному виду труда, является более оправданной, поскольку путем самовоспитания и тренировок можно существенно продвинуть их формирование.

Но, не абсолютизируя результаты тестовых испытаний, следует понимать их полезность для профконсультационной работы. *Психодиагностические исследования подтверждают связь ведущих тенденций с выбором профессии и формой социальной активности.*

Административная деятельность предполагает такие личностные свойства, которые обеспечивают организаторские способности, умение подчинять и вести за собой людей, интегрировать трудовой процесс, принимать самостоятельно решения, осуществляя при этом соподчиняемость по отношению к вышестоящим структурам. Оптимальный вариант, когда профессиональные качества сочетаются с атрибутами личности руководителя. Чем более прагматично общество и чем дальше оно от духовных ценностей, тем чаще встречается тип администратора, в профессиональном плане уступающего своим подчиненным. Руководитель – это не профессия, это социально-производственная роль, общественная позиция человека в данном конкретном коллективе. Если формальная должность совпадает с личностными установками и способностями, то это благо для коллектива и для руководителя. Кроме того, большое значение имеет стиль руководства . Лидерский тип личности характеризуется показателями силы, стеничности, коммуникативности. Для нее характерен высокий уровень притязаний, жизнелюбие, оптимизм, тенденция к систематизации, чувство соперничества, упорство в достижении целей, умение заразить окружающих своей увлеченностью. Предпринимательство и менеджмент предполагают активность, организаторские способности, хорошую информированность, осторожность, гибкость, умение убеждать, артистичность. Есть люди серьезные, фундаментально прорабатывающие каждый вопрос и хорошо приводящие любую информацию в строгую систему, но когда дело доходит до разговоров с новыми людьми, им чрезвычайно трудно войти в контакт, а отстаивая свое мнение, они так горячатся и спорят, что у окружающих быстро иссякает терпение и пропадает всякое желание повторных встреч. Чаще встречаются именно такие характеры, где каждое положительное свойство имеет свой негативный противовес. Своевременная и квалифицированная помощь профконсультанта может помочь развить сильные стороны характера, контролируя слабые.Специальность журналиста, фоторепортера, кинооператора требует стеничных характеристик, в сочетании с художественным вербальным типом восприятия. Экономисты, финансовые работники обладают формально-логическим мышлением, высокими показателями самоконтроля, вдумчивости.
Если личность по своим эмоционально-динамическим характеристикам является лидерской, а по структуре интеллекта и по уровню развития не соответствует профессиональным требованиям истинного руководителя, то реализовать себя она сможет в деятельности, которая требует самостоятельности и решительности.

Специальности, связанные с точностью выполнения ручных работ (токарные, слесарные работы, плотницкая и столярная работа, производство обуви, пошив одежды, прикладное искусство), требуют, помимо показателей силы и ловкости, терпения, усидчивости и устойчивости интересов, изобретательности, упорства в достижении цели. Индивидуально-личностные свойства, необходимые для деятельности инженера или механика: организованность, системное мышление, тяга к точности, сочетание синтетического и аналитического склада ума, изобретательность.

Среди лиц творческого труда стеничными характеристиками и высоким индивидуализмом отличаются художники. Для них свойственны увлеченность, одержимость, богатая фантазия, успешное решение заданий из серии наглядно-образных тестов.

Преобладание тормозимых черт свойственно представителям разных видов интеллектуального труда. Их объединяет высокий интуитивный, опережающий опыт, интеллект. В гуманитарной сфере преобладает вербальный интеллект, а в точных и естественных науках - формально-логический. Канцелярские работники, делопроизводители, служащие-исполнители отличаются преобладанием тормозимых черт, ответственностью, исполнительностью, умеренной общительностью, даже замкнутостью.Выводы: выделяют общие и специальные способности. Общие способности обеспечивают овладение знаниями и умениями, которые человек реализует во многих видах деятельности. Это – интеллект (как способность решать задачи на основе имеющихся знаний), обучаемость (как способность приобретать знания), креативность (как способность преобразовывать знания).Способности специальные – свойства отдельных психических функциональных систем, детерминирующих продуктивность отдельных видов активности ( математические, музыкальные, лингвистические).
Способности специфические - способности, детерминирующие успешность решения отдельных типов задач.

Выделяется несколько критериев, по которым можно судить о выраженности способностей: результативность. деятельности, скорость и успешность овладения необходимыми знаниями и навыками, оригинальность и самобытность выполнения работы, а также степень преодоления неблагоприятных условий среды.
Опыт диагностики профессионально важных свойств позволяет предполагать, что они формируются в процессе трудовой деятельности, в ходе овладения профессией, а не даны человеку изначально. Психодиагностические исследования подтверждают связь ведущих тенденций с выбором профессии и формой социально активности: очень важно чтобы профессия соответствовала индивидуальным склонностями.

**Форма организации лекции:** тематическая проблемная лекция-визуализация.

**Методы, используемые на лекции:** методы развития критического мышления(ТРКМ): метод Таск-анализ,составление кластера.

**Средства обучения:** материально-технические (мел, доска, мультимедийный проектор): дидактические (презентация).

**Лекция №7.**

## **Тема: Психодиагностика самосознания, ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сфер личности**

**Цель:** сформировать знания о сущности технологии актуализации потенциала субъектов образовательного процесса; научить обосновывать выбор различных технологий в зависимости от целей, содержания и других факторов обучения и задач деятельности.

**Аннотация лекции.**

**Мотивация** - ***основное понятие, используемое для объяснения движущихся сил поведения и деятельности человека***. **Мотивация**(drive, motivation) – побудительная сила, лежащая в основе устремлений и действий индивида.

При этом под мотивацией подразумевается не устремленность к конкретному объекту, который отвечает той или иной потребности человека и побуждает его к деятельности, а то понятие, которое многие авторы (Д. Макклеланд, Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен) обозначают как drive, motivation. Мотивация трактуется как побудительная сила, лежащая в основе устремлений и действий индивида. **Х. Хекхаузен**(1986)включает в категорию “мотив” такие понятия как потребность, побуждение, влечение, склонность, стремление. Мотив всегда присутствует в деятельности до тех пор, пока не достигнута цель, либо изменившиеся условия не сделают другой мотив более насущным для человека.

**Мотивация** - ***процесс выбора между различными возможными действиями; процесс, направляющий действие на достижение специфических для данного мотива целевых состояний.***Многозначность мотивационных проявлений определяет многообразие различных методик, используемых для их психодиагностики.

Методики диагностики мотивации: прямые методы, личностные опросники, проективные методы. **Прямые методы психодиагностики мотивов**. К ним относятся***,***прежде всего анкеты, в которых перечисляется различные по значимости для человека мотивы. Испытуемый, выбирая мотивы, располагает их в порядке значимости.

2. **Личностные опросники для измерения мотивов**.Испытуемые отвечают на вербальные стимулы (слова). В отличие от анкет с прямыми вопросами, в опросниках утверждения касаются некоторых поведенческих характеристик, которые прямо не соответствуют мотивам, но эмпирически связаны с ними.

3. **Проективные методы для диагностики мотивов**.Они направлены на анализ продуктов воображения и фантазий. Основаны на представлении З. Фрейда о механизме проекции, а также на многочисленных исследованиях влияния мотивации на воображения и перцепцию. Проективные методы исследуют глубинные мотивационные образования (неосознанные мотивы).К проективным методикам относится **мотивационный тест Хекхаузена**. При разработке данного теста Хекхаузен использовал в качестве основы тематический апперцептивный тест Мюррея – ТАТ. В качестве стимульного материала используются 6 картинок, на которых изображены фрагменты служебно-производственных ситуаций. По созданным обследуемым человеком сюжетам определяется ведущий мотив, направленный на достижение успеха или на избегание неудачи.

## **Принципы и методы диагностики самосознания**.Интеграция личности в целоереализуется через самоконтроль, саморегуляцию, самооценку и **самосознание**, составляющие **реальное “Я”**человека. Идеальное “Я”определяет направление самосовершенствования личности. Центральная человеческая потребность в самотрансценденции определяет самореализацию и саморазвитие личности.

## Как человек приходит к тому или иному представлению о себе, какие внутренние действия (усилия) при этом он совершает, как формируется его “Я” - образ, “Я” - концепция, какова система жизненных ценностей и смыслов человека - это основные вопросы психодиагностических исследований самосознания. **В психодиагностике самосознания используются различные классы методик**: 1) **стандартизированные самоотчеты (самоописания)**; 2) **нестандартизированные самоотчеты: дневниковые записи, письма, интервью, ответы на вопросы в разных заданиях;**3) **методы глубинного анализа сознания.**

## К стандартизированным самоотчетам относятся тесты-опросники, состоящие из более-менее развернутых утверждений, касающихся отношения испытуемого к самому разному в различных сферах: 1) глобальное самоотношение (самоудовлетворенность); 2) самокритичность; 3) самоотношение к своем телу; 4) самоотношение к себе как к моральному объекту; 5) самоотношение к себе как члену семьи и т.д.

## Класс методов глубинного анализа сознания:

## - метод измерения локуса контроля (LCS, **Роттер**, 1966; опросник уровня субъективного контроля (УСК) – Бажин, Голынкина, Эткинд,1993);

## - каузометрия жизненного пути личности (Головаха, Кроник, 1984);

## - методика предельных смыслов (МПС – Леонтьев, 1999);

## - тест смысложизненных ориентаций (тест “Цель в жизни”, PIL – **Крамбо**, **Махолик**, 1964; СЖО - Леонтьев, 1992);

## - тест самоактуализации (опросник личностных ориентаций, POI – **Шостром**, 1963; САТ – Гозман, Кроз, 1987);

## - методика исследования самоотношения (МИС – Пантелеев, 1993);метод изучения личностных конструктов (**Келли**, 1955).

## **Локус контроля** - **важнейшая характеристика самосознания, связывающая чувство ответственности, готовность к активности и переживание “Я”**. Это понятие ввел Дж. Роттер. Он предложил различать между собой людей в соответствии с тем, где они локализуют контроль над значимыми для себя событиями. Отсюда были выведены **два типа локуса контроля:** **интернальный** и **экстернальный**. В первом типе (интернальном) человек считает, что происходящие с ним события прежде всего зависят от его личных качеств (компетентность, целеустремленность, уровень способностей) и являются закономерным результатом его собственной деятельности. Во втором случае (экстернальном) человек убежден, что его успех или неудачи являются результатом таких внешних сил, как: везение, случайность, давление окружающих и т. д. Любой инвалид занимает определенную позицию на прямой (континууме), задаваемой типами локуса контроля.

**Форма организации лекции:** тематическая проблемная лекция-визуализация.

**Методы, используемые на лекции:** методы развития критического мышления(ТРКМ): метод Таск-анализ,составление кластера.

**Средства обучения:** материально-технические (мел, доска, мультимедийный проектор): дидактические (презентация).

**Лекция №8.**

## **Тема: Психодиагностика межличностных отношений**

**Цель:** сформировать знания о сущности технологии актуализации потенциала субъектов образовательного процесса; научить обосновывать выбор различных технологий в зависимости от целей, содержания и других факторов обучения и задач деятельности.

**Аннотация лекции.**

Для диагностики межличностных отношений важно выделить те индивидуальные свойства участников взаимодействия, которыепроявляются и влияют на процессы общения. Для этого созданы тесты и шкалы измерения различных личностных свойств: *лидерство*, *авторитарность*, *личные ценности*. В структуре межличностных отношений индивид реализует себя как личность, получает свой статус (индивидуальный, социометрический, морально-психологический). Понятие статус (от лат. “status“- положение, состояние) обозначает положение индивида в системе межличностных отношений, определяющее права, обязанности, привилегии. В разных социальных группах один и тот же человек имеет разный статус.

**Классификация методик возможна на основании**: а) *объекта*(диагностика отношений между группами, внутригрупповых процессов, диадных отношений и т.д.; б) *задач, решаемых обследованием* (выявление групповой сплоченности, совместимости и т.д.; в) *особенностей используемых методик* (опросники, проективные методики, социометрия и т.д.); г) исходной точки отсчета диагностики межличностных отношений (методика субъективных предпочтений, методика выявления субъективного отражения межличностных отношений и т. д.). Дадим краткую характеристику наиболее значимым методикам.

**Диагностика межличностных отношений на основе субъективных предпочтений.**Традиционная методика этой группы *- социометрический тест Дж. Морено* (1934). Основная суть этой методики - *субъективно-личностные предпочтения (выборы) членов группы по определенным сферам (работа, отдых и т.д.)*. На основе полученного членами группы числа субъективных выборов определяется индивидуальный статус индивида (лидер, изолированный, отверженный), структура межличностных отношений, сплоченность группы и т. д.

**Опросник** - ***это набор вопросов, каждый из которых должен быть логически связан с основной проблемой обследования***. Формулировка вопросов влияет на содержание ответов. Поэтому основное требование, предъявляемое к формулировке, - *ясность* и *точность*. Текст вопросов должен быть простым, понятным для всех опрашиваемых**.**Сложные и трудные для понимания слова, а также многозначные слова должны исключаться. Каждый вопрос должен содержать только одну мысль. По форме вопросы могут быть двух видов: открытые и закрытые. Открытые вопросы *предполагают ответы собственными словами испытуемого***.**Но такая форма ответов трудна при обработке опросника. Закрытые вопросы указывают возможные варианты и бывают нескольких видов: а) *вопросы дихотомического типа - предполагают два возможных варианта*; б) *альтернативный тип вопросов - предполагает выбор одного ответа из нескольких вариантов*; в) *есть опросники, организованные по принципу вынужденного выбора испытуемым*. Каждый отдельный пункт такого опросника включает в себя два или несколько утверждений, из которых испытуемый и вынужден выбрать один ответ (приближенной к его точке зрения). Если испытуемый догадается, какая черта изучается при помощи данных заданий, то ответы будут отражать его точку зрения по выраженности у себя этой черты, а не реальное положение дел. Как утверждает Д. Гилфорд (1959), идеальным было бы оценивать испытуемого по чертам, о которых он не знает, задавая ему вопросы о том, что он знает хорошо.

**Проективные методики**. Главная особенность проективных методик в том, что они представляют неструктурированные задачи, то есть*задачи, допускающие почти неограниченное разнообразие возможных ответов*. Для того чтобы фантазия человека могла свободно разыграться, даются только краткие общие инструкции. По этой же причине тестовые задания (стимулы) обычно расплывчаты или неоднозначны. Предполагается, что чем менее однозначны и определенны стимулы, тем менее вероятно, что они вызовут у испытуемого защитные реакции.

Иными словами, тестовый материал должен срабатывать как своего рода экран, на который отвечающий “проецирует” характерные для него мыслительные процессы, потребности, тревожность, конфликты и т. п. Обычно проективные методики являются также методиками замаскированного тестирования, поскольку обследуемый редко подозревает о типе психологической интерпретации, которая будет дана его ответам. Внимание психолога фокусируется на общей картине личности как таковой, а не на измерении отдельных ее свойств. Проективные методики менее подвержены фальсификации, чем опросники, но в то же время большинство проективных методов недостаточно стандартизированы и довольно сложны для интерпретации.

**Перспективным направлением в психодиагностике межличностных отношений является наблюдение за игровым имитированием определенной жизненной ситуации**. Как правило, в игровой ситуации индивид ведет себя так же, как и в реальной жизни. Поэтому игра является хорошим методом диагностики межличностных отношений.Методы диагностики межличностных отношений: опросники, проективные методики, социометрический тест, игры.
Тест ДМО определяет **ведущий стиль межличностного взаимодействия.**
Диагностика межличностных отношений позволяет выделить **восемь основных стилей взаимодействия**: властный-лидирующий, независимый-доминирующий, прямолинейный-агрессивный, недоверчивый-скептический, покорно-застенчивый, зависимый-послушный, сотрудничающий-конвенциальный, ответсвенно-великодушный. Водораздел между успешными и неуспешными типами взаимодействия проходит не в зависимости от стиля, а внутри каждого стиля.

**Форма организации лекции:** тематическая проблемная лекция-визуализация.

**Методы, используемые на лекции:** методы развития критического мышления(ТРКМ): метод Таск-анализ,составление кластера.

**Средства обучения:** материально-технические (мел, доска, мультимедийный проектор): дидактические (презентация).

**Лекция №9.**

**Тема: Формализованные и малоформализованные методы психодиагностики. Эксперимент как метод психодиагностики**

**Цель:** сформировать знания о **формализованных (тесты) и** малоформализованных методах психодиагностики: наблюдении, интервью, беседы, анкеты, контент-анализа, рассмотреть их сущностные характеристики; научить анализировать и обосновывать выбор малоформализованных методов в зависимости от задач психодиагностики.

**Аннотация лекции.**

К формализованным методикам относятся тесты, проективные техники и психофизиологические методики. Для них характерна жёсткая регламентация процедуры обследования (точное соблюдение инструкций), стандартизация (наличие норм или других критериев оценки результатов), надёжность и валидность. Эти методики позволяют собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки и в таком виде, который даёт возможность количественно и качественно сравнивать индивида с другими людьми.

Тесты.

Тесты (в переводе с англ. test - испытание, проверка, проба) - это стандартизованные, краткие, чаще всего ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий.

Тесты можно классифицировать в зависимости от того, какой признак взят за основание деления.

По форме тесты могут быть индивидуальные и групповые; устные и письменные; бланковые, предметные, аппаратурные и компьютерные; вербальные и невербальные.

Индивидуальные тесты.

Это такой вид методик, когда взаимодействие экспериментатора и испытуемого происходит один на один. С них начиналась психодиагностика.

Индивидуальное тестирование имеет свои преимущества: возможность наблюдать за испытуемым (за его мимикой, другими непроизвольными реакциями), слышать и фиксировать непредусмотренные инструкцией высказывания, что позволяет оценить состояние испытуемого, его отношение к тестированию и т.д.

Индивидуальная диагностика необходима при работе с детьми, в клинической психологии - для тестирования лиц с нервно-психическими и иными нарушениями. Для индивидуального тестирования нужно, как правило, много времени, что менее экономно по сравнению с групповым.

Пример индивидуальных тестов - тесты интеллекта Д. Векслера, Р. Амтхауера, цветовой тест М. Люшера, Т. Лири.

Групповые тесты.

Это такой тип методик, который позволяет одновременно проводить испытания с большой группой людей (до нескольких сот человек).

Их преимущества в массовости, в простоте процедуры проведения и обработки данных (при использовании ПК). Но в то же время при использовании таких методик у экспериментатора меньше возможностей добиться взаимопонимания с испытуемым. Негативно сказаться могут также любые случайные состояния испытуемого, такие как болезнь, утомление, тревожность, которые могут повлиять на результаты тестирования. Подобные явления при групповом тестировании выявить трудно.

Примером методик этого типа являются тесты: 16-факторный опросник Кэттелла, Айзенка, СМИЛ, тест акцентуаций Леонгарда и т.д.

Устные по форме ответа тесты.

В своём большинстве это индивидуальные проективные тесты.

Пример: Методики ТАТ, Роршаха, Розенцвейга, Незаконченные предложения.

Письменные по форме ответа тесты.

В таких тестах ответы даются на специальных бланках.

По материалу оперирования различают бланковые, предметные, аппаратурные, компьютерные тесты.

Бланковые тесты.

Представлены в виде брошюр, в которых содержится инструкция по применению, сами задания, графы для ответов.

Предметные тесты.

В предметных тестах материал тестовых задач представлен в виде реальных предметов: кубиков, карточек, деталей геометрических фигур, технических устройств и т.п. Наиболее известные из них кубики Косса.

Аппаратурные тесты.

Это такой тип методик, который требует применения специальных технических средств или специального оборудования для проведения исследования или регистрации полученных данных.

Широко известны приборы для исследования времени реакции (реактометры, рефлексометры, устройства для изучения особенностей восприятия, памяти, мышления).

В последние годы аппаратурные тесты широко используют компьютерные устройства. С их помощью моделируются различные виды деятельности (например, водителя, оператора). В большинстве случаев использование аппаратурных тестов проводится индивидуально.

Компьютерные тесты.

В этом случае тестовые задания предъявляются на экране дисплея, а ответы испытуемый вводит в память ЭВМ с клавиатуры. Стандартные статистические пакеты позволяют очень быстро проводить математико-статистическую обработку полученных результатов по разным направлениям. Информация при этом получается в виде графиков, диаграмм, таблиц, профилей. Большим преимуществом таких тестов является контроль за временем выполнения заданий, что особенно важно в тестах интеллекта.

По характеру стимульного материала тестовые методики подразделяются на вербальные и невербальные, опросники и проективные методики.

Вербальные тесты.

В вербальных тестах основным содержанием работы испытуемых являются мыслительные действия, осуществляемые в словесно - логической форме. Эти тесты очень чувствительны к различиям в языковой культуре, уровню образования, профессиональным особенностям. Вербальный тип заданий наиболее распространён среди тестов интеллекта, специальных способностей.

Невербальные тесты.

Это такой тип методик, в которых тестовый материал представлен в наглядной форме (в виде картинок, чертежей, графических изображений и т.п.).

Невербальные тесты уменьшают влияние языковых и культурных различий на результат обследования. Это также облегчает процедуру обследования испытуемых с нарушениями речи, слуха или с низким уровнем образования.

Одним из известных невербальных тестов являются Прогрессивные матрицы Равена.

Невербальные тесты широко используются в оценке пространственного и комбинаторного мышления. В качестве отдельных субтестов они включены во многие тесты интеллекта, общих и специальных способностей, тесты достижений.

Тесты - опросники.

Опросники - это большая группа методик, задания которых представлены в виде вопросов или утверждений, а задачей испытуемого является самостоятельное сообщение некоторых сведений о себе в виде ответов.

Искусная косвенная постановка вопросов, маскирующая их оценочную направленность, стандартизованная процедура предъявления и подсчёта баллов - основные достоинства этого типа тестов.

Но существенным недостатком их является проблема социальной желательности, "эффект фасада", установка на ответ, тенденция к согласию, стремлению осознанно или неосознанно представить свои личностные качества в лучшем свете в глазах окружающих, ведь для человека жизненно важно быть принятым.

Наиболее популярный в последние пятьдесят лет - тест MMPI.

Проективные методики.

Их родоначальником традиционно считается метод словесных ассоциаций, возникший на базе ассоцианистского течения в психологии.

Кроме ассоцианизма другим теоретическим источником проективных методов является психоанализ, ставящий во главу угла понятие бессознательного. С позиций психоаналитиков бессознательное является скрытым двигателем мотивов личности, слепо действующей под их влиянием. Поэтому для того, чтобы психологу прорваться в область бессознательного, понять скрытые в нём тенденции, необходимо в эксперименте направить сознание на решение особых заданий, которые позволили бы непроизвольно проявиться бессознательному в особой проективной продукции - бессюжетных словесных ассоциациях, сюжетных фантазиях, образах, выражениях, например, в рисунках.

Одна из самых популярных проективных методик была разработана в 1921 году швейцарским психиатром Т. Роршахом. Предъявляя большое количество чернильных пятен различным группам психически больных людей, он постепенно объединил характеристики ответов с теми или иными заболеваниями.

Другой старейшей и наиболее распространённой проективной методикой является Тест тематической апперцепции (ТАТ), созданный в США в 1935 году Х. Морганом и Г. Мюрреем.

Несомненным достоинством проективных методик является относительная замаскированность цели исследования, что уменьшает вероятность правильных социально желательных ответов, которые свойственны опросным методам. Но тем же минусом их является сложность, неоднозначность обработки и интерпретации, стандартизации данных.

Принято различать следующие группы проективных методик:

- Методики структурирования: формирование стимулов, придание им смысла (тест Роршаха);

- Методики конструирования: создание из оформленных деталей осмысленного целого - складывание картинок, геометрической фигуры (кубики Косса);

- Методики интерпретации: истолкование какого-либо события, ситуации (ТАТ);

- Методики дополнения: завершение предложения, картинок, рассказа, истории (Методика Незаконченные предложения);

- Методики катарсиса: осуществление игровой деятельности в особо организованных условиях (Роршах);

- Методики изучения экспрессии: рисование на свободную или заданную тему (тест Коллективный рисунок семьи /КРС/, тест рисование человека Маховера, тест "Несуществующее животное");

- Методики изучения импрессии: предпочтение одних стимулов другим (Методика цветовых выборов М. Люшера, Методика портретных выборов Л. Сонди).

По содержанию тесты делятся на 4 типа: личностные, интеллекта, специальных способностей, достижений.

**Личностные тесты.**

Диагностируют эмоционально-волевые, личностные особенности, которые измеряются с помощью опросников и проективных методик. Это большинство методик, в их числе, тесты: Кэттел, ММPI, Леонгард, Люшер, СМИЛ, и т.д.

**Тесты интеллекта.**

Предназначены для исследования и измерения уровня интеллектуального развития человека.

Под интеллектом как объектом измерения подразумеваются познавательные процессы и функции (мышление, память, внимание, восприятие).

По форме тесты интеллекта могут быть групповыми и индивидуальными, устными и письменными, бланковыми, предметными и компьютерными.

Пример: тесты Векслера и Амтхауэра.

**Тесты способностей.**

Этот тип методик предназначен для оценки возможностей индивида в усвоении знаний, умений, необходимых для овладения одной или несколькими деятельностями.

По своей форме тесты способностей носят разнообразный характер (индивидуальный и групповой, устный и письменный, бланковый, предметный, аппаратурный и т.д.).

**Тесты достижений.**

Предназначены для оценки степени продвинутости способностей, знаний, навыков, умений после прохождения человеком обучения, профессиональной и другой подготовки. Они широко используются для оценки школьных, учебных, а также профессиональных достижений.

По форме эти тесты являются, в основном, групповыми и бланковыми. Могут быть письменными и устными, могут быть и в компьютерном, аппаратурном вариантах.

Наблюдение - старейший метод психодиагностики, относится к малоформализованным методам. Под наблюдением понимается научно-целенаправленное, организованное и определённым образом фиксированное восприятие исследуемого объекта. Он является незаменимым везде, где не разработаны или неизвестны стандартизованные процедуры.

Предметом наблюдения в психологии служат вербальные и невербальные акты поведения отдельного человека или группы или нескольких групп в определённой социальной среде и ситуации.

Наблюдают:

а) речевые акты, их содержание, последовательность, направленность, частоту, продолжительность, интенсивность, экспрессивность, особенности лексики, грамматики, фонетики, т.е. кто, что, кому, о чём и каким образом говорит;

б) выразительные движения, жесты, экспрессию лица, мимику, физическое воздействие (касания, толчки, удары, совместные усилия, передача, отнятие, задержки, дистанция между людьми);

в) обстановку (фон).

В ходе наблюдения фиксируются максимально возможные внешние проявления, непрерывный процесс, а не отдельные моменты.

В нашей стране в 20-е годы М.Я. Басовым была разработана методика психологических наблюдений. Он использовал этот метод при изучении поведения детей. Его методика позволяла фиксировать объективные внешние проявления поведения, существенные для конкретной задачи, включая обстановку (фон), в которой осуществляется поведение.

Основные принципы методики наблюдения М.Я. Басова:

1) максимально возможная фиксация объективных внешних проявлений;

2) наблюдение непрерывного процесса, а не отдельных его моментов;

3) регистрируются только те проявления, которые существенны для конкретной задачи исследователя.

Поскольку в методе наблюдения в качестве "измерительного инструмента" выступает сам наблюдатель, то очень важно, чтобы он владел техникой наблюдений на высоком уровне и в полном объёме.

По степени формализованности наблюдение может быть неконтролируемым (не стандартизованным) и контролируемым (стандартизованным, когда регистрация поведения идёт по детально разработанной процедуре). Например, исследователь изучает социально-психологический климат коллектива, в котором сам работает.

Наблюдение как научный метод характеризуется наличием:

1) цели и предмета наблюдения;

2) процедурной схемы наблюдения (условия, продолжительность и периодичность наблюдения);

3) стандартизованности процедуры наблюдения;

4) способов наблюдения;

5) способов регистрации;

6) обработки и интерпретации.

Поэтому основными требованиями к использованию метода наблюдения являются:

- чёткая формулировка цели;

- разработка соответствующей схемы и способов фиксации;

- способов обработки и интерпретации результатов.

Основными достоинствами метода являются:

- многомерность;

- естественность условий применения.

Недостаток метода наблюдения проявляется:

- в однократности исследуемой ситуации.

Протоколирование наблюдения осуществляется с помощью фиксации наблюдаемых признаков в разных системах знаков, категорий, шкал.

Когда протоколирование ведётся в системе признаков, то заранее описывают конкретные виды поведения, симптоматические для исследуемой поведенческой сферы, и потом фиксируют, какие из них появляются в тот или иной период наблюдения. Признак должен быть однозначным и не требовать дополнительного разъяснения.

В системе категорий должны быть полностью описаны все виды поведения наблюдаемого.

В соответствии со способом, задачей, особенностями объекта, сложившейся ситуацией, характером взаимодействия между наблюдателем и наблюдаемым объектом различают:

1) Включённое наблюдение.

Это наблюдение, при котором наблюдатель находится в реальных деловых или неформальных отношениях с людьми, за которыми он наблюдает и которых он оценивает.

Ч. Уайльд в 30-е годы проводил исследования в негритянском гетто Нью-Йорка с использованием метода включённого наблюдения.

В нашей стране в 60-е годы психолог Д. Ольшанский проводил исследования на заводе, работая там в качестве рабочего.

Оценки включённого наблюдателя могут быть гораздо более субъективны, чем оценки независимого наблюдателя в силу определённой заинтересованности, его собственных складывающихся отношений.

2) Невключённое наблюдение.

Соответственно, осуществляется исследователем, который не связан с изучаемым объектом никакого рода служебными или иными отношениями. Это наиболее распространённый вид наблюдения.

3) Открытое (простое) наблюдение.

Когда объект может заметить, что за ним наблюдают. Когда событие регистрируется со стороны.

4) Скрытое наблюдение.

Это наблюдение исподтишка или с помощью технических средств (например, видеокамеры).

5) Полевое наблюдение.

Это наблюдение, осуществляемое в естественных условиях (в школе, в детском саду, на предприятии).

Для повышения надёжности метода наблюдения используется метод экспертных оценок, когда наблюдение исследуемого объекта осуществляется несколькими исследователями.

Анкета - это структурно организованный опросник, на который даются ответы в письменной форме. Это очень распространённый метод, в основном, используемый в социологии, а из психологических отраслей - в социальной психологии.

Анкета как метод исследования была впервые разработана Д. Гальтоном в Англии в 1870 году. Преимуществами анкетирования как метода являются:

- возможность одновременно исследовать мнение большого количества людей по какому-либо вопросу;

- относительная лёгкость статистической обработки, особенно при использовании компьютерных программ;

С помощью метода анкетирования в психологии исследуются отношения групп населения к тем или иным явлениям социальной действительности (удовлетворённость условиями труда, решениями правительства и т.д.), социально-психологические характеристики личности (потребности, интересы, мотивы, ценностные ориентации, установки, стереотипы).

Это не простой метод. Для получения качественной психологической информации необходимо соблюдать следующие правила при составлении анкет.

Требования к формулированию вопросов:

- они должны быть понятны для исследуемой категории людей;

- лаконичны;

- исключать двусмысленность в понимании;

- не раздражать, не унижать достоинства;

- хорошо и чётко напечатаны.

По форме вопросы делятся на открытые, закрытые и полузакрытые; прямые и косвенные.

Открытые вопросы предполагают свободные ответы, не содержат возможных вариантов ответов. Они встречаются значительно реже закрытых. Готовые ответы здесь не предполагаются. Респондент отвечает на такие вопросы по своему усмотрению. По сравнению с закрытыми, информация в этом случае получается более полная (и в этом их плюс), а обработка и интерпретация затруднены, неоднозначны, что затрудняет сравнение ответов разных испытуемых. Кроме того, такие анкеты требуют большего времени выполнения.

Закрытые вопросы предусматривают готовые варианты ответов.

Несомненным преимуществом закрытых вопросов является единообразие ответов и относительная лёгкость обработки данных, а недостатком - менее точная интерпретация, приближенный вариант ответа, отсутствие необходимого варианта ответа.

В этом плане есть выход в использовании полузакрытых вопросов, содержащих наряду с готовыми вариантами ответов возможность изложения своего варианта ответа, в формулировке типа: Изложите свой вариант, если нет нужного Вам варианта ответа.

В случае с закрытыми вопросами от респондента требуется выбрать один ответ, соответствующий его мнению. Может быть из двух (да / нет; согласен / не согласен), из трёх вариантов ответов (да / в половине случаев / нет), из пяти (всегда / в большинстве случаев / в половине случаев / редко / никогда) и т.д.

Анкета, как правило, состоит из:

а) вводной части, содержащей обращение к респонденту, разъясняющее цели опроса, указание о правилах заполнения, адресат использования полученных данных;

б) как правило, анкета начинается с, так называемой, паспортички, где респондента просят сообщить о себе некоторые сведения (например, пол, возраст, уровень образования, место работы, жительства, семейное положение, количество детей и т.д.). Выбор вопросов для паспортички обусловлен дальнейшим ранжированием полученной информации. Например, если исследуются проблемы семьи, то, безусловно, в паспортичку вносится вопрос о семейном положении, количестве браков, стаже совместной жизни в них. Если исследуются проблемы, связанные с занимаемой должностью - то в паспортичку могут войти вопросы, связанные с образованием, стажем работы в той или иной должности и т.д.

в) затем в анкете идут основные вопросы. Их не должно быть много (на весь опрос не более 15 - 25). Они должны быть сформулированы соответствующим образом (о чём было сказано выше).

В заключение анкеты требуется поблагодарить респондента.

Психодиагностическая беседа как разновидность метода опроса. Беседа - как метод получения информации на основе вербальной (словесной) коммуникации. Это сравнительно свободный диалог между исследователем и исследуемым на определённую тему. Это основной метод психологического консультирования.

Психологическая беседа подразделяется на психодиагностическую и психокоррекционную.

Беседа, как правило, не ограничена во времени и, порой, с трудом укладывается в первоначально заданное русло. Интервьюер же сам задаёт тему.

Главное условие успешного проведения беседы - это создание дружеской атмосферы, установление контакта с опрашиваемым.

Беседа требует особой чуткости и гибкости, умения слушать и одновременно вести её по заданному плану, разбираться в эмоциональных состояниях собеседника, реагируя на их изменения, фиксировать внешние проявления (жесты, мимику), видеть подтекст общения. Требуются годы для освоения этого метода. И здесь большую роль играет вступительное слово и первые вопросы исследователя, которые должны вызвать у опрашиваемого доверие и желание сотрудничать.

Рекомендуется начинать беседу с нейтральных вопросов, опираясь на предполагаемое обоюдное согласие по поводу очевидных фактов. Респондент должен увидеть в лице исследователя человека, который стремится его понять, не критикует, не осуждает его высказываний.

Проводя беседу, надо помнить об особенностях возраста опрашиваемого.

Методом научного познания беседа становится лишь тогда, когда проведение её определяется целями и задачами исследования, выступает как средство сбора первичной информации. Необходима фиксация ответов, чтобы не пересказывать ответы испытуемого.

Метод опроса относится к числу наиболее распространённых в психологии.

Опрос - это метод сбора первичной информации, основанный на непосредственном (беседа, интервью) или опосредованном (анкета) взаимодействии исследователя и опрашиваемого (респондента). Источником информации в данном случае служит словесное или письменное суждение индивида.

Основные трудности в использовании этого метода - получение искренних ответов и способности исследователя объективно оценить результаты.

Интервью - это метод получения необходимой информации путём непосредственной целенаправленной беседы интервьюера с респондентом, когда опрашивающий (интервьюер) только задаёт вопросы, а опрашиваемый (респондент) на них отвечает.

В процессе интервью до некоторой степени ослаблена обратная связь - интервьюер лишь фиксирует высказывания респондента, стараясь сохранить нейтральную позицию.

Интервью может быть стандартизованным (по плану, с возможными вариантами беседы, с разработанной стратегией и тактикой), нестандартизованным (свободным - без строгой детализации вопросов, со свободной тактикой) и частично стандартизованным.

Интервью может быть диагностическим и клиническим в зависимости от целевого назначения.

Диагностическим целям в большей мере соответствует стандартизованная форма интервью, поскольку даёт возможность получить сравнимые данные по разным испытуемым, ограничивает влияние посторонних воздействий, позволяет в полной мере и в нужной последовательности "отработать" все вопросы.

Клиническое интервью - это метод терапевтической беседы, помогающий человеку осознать свои внутренние проблемы.

Правила проведения интервью:

1. Правило добровольности;

2. Правило доступности. Вопросы должны быть понятными, краткими, по возможности, не раздражающими и не унижающими;

3. Интервью не должно быть продолжительным и скучным.

Чаще всего интервью имеет следующую структуру:

а) введение, настройка на беседу, на сотрудничество;

б) общие вопросы;

в) свободные высказывания испытуемого;

г) уточняющие вопросы;

д) снятие возникшего напряжения и выражение признательности за участие в беседе.

Интерпретация полученных в ходе интервью результатов не лишена субъективизма, потому их следует рассматривать в комплексе с данными других диагностических методик.

Главным условием успешного проведения интервью является создание дружественной атмосферы, установление контакта с опрашиваемым. И здесь большую роль играет вступительное слово и первые вопросы исследователя, которые должны вызвать у опрашиваемого доверие и желание сотрудничать.

Преимущества стандартизованного интервью:

а) получение данных более надёжных и более сравнимых друг с другом;

б) ошибки в формулировании вопросов сводятся к минимуму;

в) не требуется высокая квалификация интервьюера.

Недостатки:

а) затруднён более тесный контакт с респондентом;

б) могут быть неоднозначно поняты вопросы респондентом;

в) невозможность дополнительных вопросов.

Преимущества нестандартизованного интервью:

а) возможность изложения вопросов в соответствии с уровнем респондента;

б) возможность создания более естественной, непринуждённой обстановки;

в) гибкость в изменяющейся ситуации;

г) возможность получения более глубинной информации.

Недостатки:

а) трудности в сопоставлении полученных данных.

**Метод контент-анализа.**Этот метод появился в 20-х годах нашего века в социологии в США. В нашей стране этот метод получает распространение с конца 60-х годов.

Под контент - анализом понимается количественно - качественный анализ документальных источников.

Под понятием "документальный источник" понимаются письма, автобиографии, дневники, фотографии, аудио-, видеозаписи, виды искусства, материалы СМИ (газеты, журналы и т.п.).

Суть метода заключается в систематической и надёжной фиксации определённых единиц изучаемого содержания, а также в квантификации полученных данных.

Все документы подразделяются на:

а) статистические;

б) вербальные (аудио-, видео-, печатные материалы);

в) официальные и неофициальные (служебные записки, письма, дневники, художественные произведения;

г) письменные (книги, газеты, журналы, контрольные работы, школьные сочинения);

д) иконографические (картины, кино, рисунки, фотодокументы);

е) фонетические (аудиозаписи, устная речь).

Чаще всего этот метод используют как вспомогательный - либо на ранних стадиях исследования, когда необходимо предварительное знакомство с исследуемым объектом, либо на его заключительном этапе - для полной и объективной интерпретации результатов.

Приступая к работе с документами, необходимо знать о цели документа, контексте (обстановке), в которой он был составлен.

Основная процедура контент-анализа связана с переводом качественной информации на язык счёта. С этой целью выделяются 2 типа единиц: смысловые, или качественные, единицы анализа и единицы счёта, или количественные.

Основная трудность при работе с документальными источниками - умение провести качественный анализ, т.е. выделить смысловые единицы. Это во многом зависит от профессиональной компетентности исследователя, уровня его творческих возможностей. Так как контент-анализ основан на принципе повторяемости, частоты использования различных смысловых единиц, его следует применять только тогда, когда есть достаточное количество материала для анализа. В противном случае, наши выводы будут лишены статистической достоверности. Объекты анализа должны удовлетворять требованиям статистической значимости и формализации.

С помощью контент-анализа изучают речевые сообщения испытуемого (например, в методиках ТАТ, Роршаха и др.), грамматические и стилистические конструкции речи, стиль изложения материала автором при установлении авторства неизвестных текстов, художественных произведений, картин художников.

Новым этапом развития контент-анализа стала его компьютеризация в 60-х годах, когда стали разрабатываться стандартные программы анализа разнообразных документов на ЭВМ. Это даёт повышение надёжности получаемых данных и быстроту анализа по сравнению с ручным.

Основные области применения контент-анализа:

1. определение через содержание сообщений личностных качеств их создателей, установление авторства;

2. изучение реальных социально-психологических явлений (объекта, сообщений), которые отражены в содержании сообщений;

3. изучение через содержание сообщений социально-психологических специфических различий средств коммуникации, а также особенностей форм и приёмов организации содержания;

4. изучение через содержание сообщений социально-психологических особенностей их реципиентов;

5. изучение через содержание сообщений социально-психологических аспектов воздействия коммуникации на реципиентов как представителей различных групп, а также успешности общения.

Процесс и техника контентаналитического исследования.

1. Разработка программы (цель, задачи, общая гипотеза) исследования;

2. Определение эмпирических объектов исследования, выборки:

а) выбор коммуникационных объектов;

б) выбор материалов за те или иные периоды времени;

в) определение видов сообщений;

г) тип выборки среди этих сообщений;

3. Разработка методики контент-анализа;

4. Проба (пилотаж) методики, проверка её на надёжность;

5. Сбор первичной эмпирической информации;

6. Количественная обработка полученных данных;

7. Интерпретация полученных результатов, выводы.

К достоинствам контентаналитического метода можно отнести:

1. Избежание влияния исследователя на изучаемый объект;

2. Высокую степень надёжности;

3. Возможность исследовать явления в историческом плане;

4. Возможность использовать в лонгитюдном исследовании.

Недостатками метода являются:

1. Громоздкость процедуры и техники обработки;

2. Необходимость наличия достаточного количества материала.

Эксперимент (от лат. experimentum - проба, опыт) - один из основных методов научного познания вообще, психологического исследования - в частности.

Основы эксперимента как метода исследования были заложены Фехнером и Вундтом в конце 19 века.

Эксперимент занимает особое место среди других методов, т.к. вся система исследования в нём планируется экспериментатором и контролируется им.

Это исследовательская деятельность в целях изучения причинно-следственных связей, которые предполагают: а) опытное моделирование явлений и условий качественно-количественной определённости их; б) активное воздействие исследования на явление; в) измерение отклика (реакции) на воздействие; г) неоднократную воспроизводимость.

В эксперименте создаётся ситуация, имитирующая важные особенности нашей жизни. Варьируя всего один - два фактора, называемых независимыми переменными, экспериментатор выясняет, как их изменения влияют на исследуемый объект.

Эксперименты делятся на лабораторные и естественные.

Лабораторный эксперимент обеспечивает возможность строгого контроля и широкого манипулирования экспериментальными переменными. Однако искусственность экспериментальной обстановки, обеспечивающей чистоту и точность результатов, затрудняют их практическое использование.

Естественный эксперимент проводится в привычных естественных условиях жизни и деятельности человека (например, на рабочем месте). Существенным недостатком естественного эксперимента является неизбежное наличие неконтролируемых помех.

По характеру логической структуры доказательств эксперименты делят на параллельные и последовательные.

При проведении параллельного исследования необходимо иметь 2 группы - экспериментальную и контрольную, имеющие идентичные условия, в которых одновременно ведётся наблюдение за объектом.

При проведении последовательного эксперимента контрольная группа отсутствует, а гипотеза доказывается методом сравнения двух состояний объекта исследования в разное время.

Первой формой экспериментального метода в психологии является, так называемый, лабораторный эксперимент. Классические формы лабораторного эксперимента - метод психических реакций (простой, сенсорной, моторной, выбора, на движущийся предмет); в психофизике - определение порогов и динамики чувствительности (абсолютной и дифференциальной).

В последнее десятилетие благодаря электронике появилась возможность выхода экспериментально-психологической техники за пределы лаборатории, в условия реальной жизни (этот вид эксперимента можно назвать полевым экспериментальным методом, использующим более портативную аппаратуру и сокращение экспериментальных процедур).

Этапы эксперимента:

1. Теоретический (постановка проблемы);

2. Методический;

3. Экспериментальный (связан с созданием экспериментальной ситуации, управлением ходом эксперимента и измерением реакций исследуемого);

4. Аналитический (количественно-качественный анализ результатов).

Преимущества эксперимента как метода проявляются в:

1. обнаружении причин событий, а не их связей;

2. контроле над сопутствующими явлениями, факторами;

3. видении и изучении влияния различных компонентов.

Поскольку абсолютно идеальных методов нет, то и у эксперимента как метода есть ряд недостатков:

1. много времени тратится на его подготовку;

2. в лабораторных экспериментах ситуация может быть далека от жизни.

**Форма организации лекции:** тематическая проблемная лекция-визуализация.

**Методы, используемые на лекции:** методы развития критического мышления(ТРКМ): метод Таск-анализ,составление кластера.

**Средства обучения:** материально-технические (мел, доска, мультимедийный проектор): дидактические (презентация).

**2. Методические рекомендации по проведению практических занятий.**

**Тема 1: Психодиагностика как наука и практика. История психодиагностики.**

**Вид учебного занятия:** практическое занятие.

**Цель:** *расширить и обобщить знания* о целях и задачах современной психодиагностики и сформировать представления об основных этапах развития психодиагностики; структуре современной психодиагностики; основных категориях и методах практической психодиагностики; *формирование* рефлексивных умений, умения давать определение категориям психодиагностики, дифференцировать клинический и психологический диагнозы

**План проведения учебного занятия**

|  |  |
| --- | --- |
| №п/п | Этапы и содержание занятия  |
| 1 | **Организационный момент.** Объявление темы, цели занятия.Мотивационный момент (актуальность изучения темы занятия) |
| 2 | **Входной контроль, актуализация опорных знаний, умений, навыков**:Реализация метода «корзина идей», выявляющего имеющиеся знания студентов по вопросам психодиагностики. |
| 3 | **Основная часть учебного занятия.** 1. Закрепление теоретического материала в форме учебной деятельности – доклады.Доклады по вопросам практического занятия: *Темы докладов:* 1. Определение, цели, задачи и предмет психодиагностики.
2. Области практического использования результатов психодиагностической работы.
3. Истоки и предыстория психодиагностики
4. Становление психометрии
5. Появление группового тестирования
6. Возникновение тестов специальных способностей и достижений
7. Разработка внетестовых диагностических методик
8. Структура современной психодиагностики.
9. Уровни психодиагностического исследования. Психологический диагноз и психологическая оценка.

2. *Отработка практических умений и навыков:**Форма организации учебной деятельности – выполнение практических заданий:*а) написание эссе о роли психодиагностики в современном обществе;б) составление метаплана «История психодиагностики»в) составление таблицы «Клинический и психологический диагнозы»3. *Выходной контроль*. Форма организации учебной деятельности – тестирование. Тестовые задания представлены в ФОС. |
| 4 | **Заключительная часть занятия:*** подведение итогов занятия;
* выставление текущих оценок в учебный журнал;
* задание для самостоятельной подготовки обучающихся: вопросы к практическому занятию №2.
 |

**Средства обучения:**

- дидактические (*учебник, методические рекомендации);*

-материально-технические (*мел, доска, магнитная доска).*

**Тема 2. Этика, деонтология и правовые основы психодиагностики**

**Вид учебного занятия:** практическое занятие.

**Цель:** *конкретизировать знания*  о этико-деонтологических нормах психологического обследования ; расширить представление о правовых основах психодиагностики; *развитие рефлексивных умений.*

**План проведения учебного занятия**

|  |  |
| --- | --- |
| №п/п | Этапы и содержание занятия  |
| 1 | **Организационный момент.** Объявление темы, цели занятия.Мотивационный момент (актуальность изучения темы занятия) |
| 2 | **Входной контроль, актуализация опорных знаний, умений, навыков** в форме устного опроса (вопросы представлены в ФОС)  |
| 3 | **Основная часть учебного занятия.** 1*. Закрепление* *теоретического материала.* Форма организации учебной деятельности – доклады.Доклады по вопросам практического занятия: *Темы докладов:* 1. Этические аспекты психодиагностики.
2. Тестовая компетентность и этические нормы психодиагностики
3. Правовые аспекты психодиагностики

2. *Отработка практических умений и навыков.* Форма организации учебной деятельности – *выполнение практических заданий:*1. Составление схемы этических принципов и правил работы психолога;

б) Решение ситуационных задач  |
| 4 | **Заключительная часть занятия:*** подведение итогов занятия;
* выставление текущих оценок в учебный журнал;
* задание для самостоятельной подготовки обучающихся: вопросы к практическому занятию №3
 |

**Средства обучения:**

- дидактические (*учебник, методические рекомендации);*

-материально-технические (*мел, доска, магнитная доска).*

**Тема 3. Психометрические основы психодиагностики**

##

**Вид учебного занятия:** практическое занятие.

1. **Цель:** *систематизировать знания*  о содержательных особенностях основных диагностических подходов; расширить представления об оценке эффективности тестовых методик, возможностях и ограничениях компьютеризации психодиагностических методик; *развить умение* систематизировать, обобщать.

**План проведения учебного занятия**

|  |  |
| --- | --- |
| №п/п | Этапы и содержание занятия  |
| 1 | **Организационный момент.** Объявление темы, цели занятия.Мотивационный момент (актуальность изучения темы занятия) |
| 2 | **Входной контроль, актуализация опорных знаний, умений, навыков**, в форме устного опроса (вопросы для устного опроса представлены в ФОС) |
| 3 | **Основная часть учебного занятия.** 1*. Закрепление* *теоретического материала.* Форма организации учебной деятельности – *доклады*.Доклады по вопросам практического занятия:1. Основные диагностические подходы

2. Классификация диагностических методик3.Параметры эффективности тестов4.Критериально-ориентированные тесты5.Компьютеризация психодиагностических методик2. *Отработка практических умений и навыков.*Форма организации учебной деятельности – *выполнение практических заданий:**1)* Составление в тетрадях схемы «Классификация диагностических методик»3. *Выходной контроль*. Форма организации учебной деятельности – тестирование. Тестовые задания представлены в ФОС. |
| 4 | **Заключительная часть занятия:*** подведение итогов занятия;
* выставление текущих оценок в учебный журнал;
* задание для самостоятельной подготовки обучающихся: вопросы к практическому заданию №4.
 |

**Средства обучения:**

- дидактические (*учебник, методические рекомендации);*

-материально-технические (*мел, доска, магнитная доска).*

**Тема 4. Психологическое измерение и принципы разработки психодиагностических методик**

**Вид учебного занятия:** практическое занятие.

**Цель:** *систематизировать**и обобщить**знания* об основных типах шкал измерений; различиях номотетического и идеографического способов описания человека в психодиагностике; сформировать представление о нормах и стандартах в психодиагностике; *умение* самостоятельно работать с информацией, навыки работы с информацией, ее анализом, систематизацией, обобщением; *развить* критическое мышление при анализе.

**План проведения учебного занятия**

|  |  |
| --- | --- |
| №п/п | Этапы и содержание занятия  |
| 1 | **Организационный момент.** Объявление темы, цели занятия.Мотивационный момент (актуальность изучения темы занятия) |
| 2 | **Входной контроль, актуализация опорных знаний, умений, навыков**, в форме устного опроса (вопросы для устного опроса представлены в ФОС) |
| 3 | **Основная часть учебного занятия.** 1*. Закрепление* *теоретического материала.* Форма организации учебной деятельности – доклады.Доклады по вопросам практического занятия:1. Характеристика основных типов данных в психодиагностике.
2. LQT – образ исследуемой психодиагностической переменной.
3. Основные типы шкал измерений.
4. Основные характеристики шкал измерения.
5. Нормы и стандарты в психодиагностике
6. Валидность, надежность методики.
7. Стандартизация методики.

2. *Отработка практических умений и навыков.*Форма организации учебной деятельности – *выполнение практических заданий:*1. Заполнение таблицы таблицу «Статистическая норма и социально-психологический норматив: сходства и принципиальные отличия»,

б) Разработать структуру таблицы и заполнить таблицу, раскрывающую суть основных различий номотетического и идеографического способов описания человека в психодиагностике3. *Выходной контроль*. Форма организации учебной деятельности – тестирование. Тестовые задания представлены в ФОС. |
| 4 | **Заключительная часть занятия:*** подведение итогов занятия;
* выставление текущих оценок в учебный журнал;

задание для самостоятельной подготовки обучающихся: вопросы к практическому занятию №5 |

**Средства обучения:**

- дидактические (*учебник, методические рекомендации);*

-материально-технические (*мел, доска, магнитная доска).*

**Тема 5. Организация деятельности психолога-психодиагноста**

**Вид учебного занятия:** практическое занятие.

**Цель: углубить представления об этапах** деятельности психолога-психодиагноста; *расширить представления* об особенностях психодиагностической работы психолога с детьми и подростками; *развитие умения* выделять содержательные особенности уровней психологического диагноза

.

**План проведения учебного занятия**

|  |  |
| --- | --- |
| №п/п | Этапы и содержание занятия  |
| 1 | **Организационный момент.** Объявление темы, цели занятия.Мотивационный момент (актуальность изучения темы занятия) |
| 2 | **Входной контроль, актуализация опорных знаний, умений, навыков**, в форме фронтального устного опроса по теме 5 (Вопросы фронтального опроса представлены в ФОС). |
| 3 | **Основная часть учебного занятия.** 1*. Закрепление* *теоретического материала.* Форма организации учебной деятельности – доклады.*Доклады по вопросам практического занятия:*1. Основные этапы деятельности психолога-психодиагноста 2. Субъект и объект в психодиагностической практике. Особенности психодиагностической работы психолога с детьми и подростками3. Заключение соглашения (контракта) с заказчиком при психодиагностических обследованиях. Проблема ответственности психолога при работе с заказчиком.4. Психологический диагноз и прогноз. 2. *Отработка практических умений и навыков.*Форма организации учебной деятельности – *выполнение практических заданий:** + 1. составить таблицу «Этапы психодиагностической деятельности»

 б) составление схемы «Уровни психологического диагноза»3. *Выходной контроль*. Форма организации учебной деятельности – тестирование. Тестовые задания представлены в ФОС. |
| 4 | **Заключительная часть занятия:*** подведение итогов занятия;
* выставление текущих оценок в учебный журнал;
* задание для самостоятельной подготовки обучающихся: вопросы к практическому занятию №6
 |

**Средства обучения:**

- дидактические: *учебник, методические рекомендации*

-материально-технические: *мел, доска*.

**Тема 6. Психодиагностика индивидуальности**

## **Вид учебного занятия:** практическое занятие.

**Цель: *расширение представлений*** о теоретических основах психодиагностических методик; ***развитие умения*** проведения психодиагностических методик,количественной и качественной обработки данных исследования

**План проведения учебного занятия**

|  |  |
| --- | --- |
| №п/п | Этапы и содержание занятия  |
| 1 | **Организационный момент.** Объявление темы, цели занятия.Мотивационный момент (актуальность изучения темы занятия) |
| 2 | **Входной контроль, актуализация опорных знаний, умений, навыков** в форме устного опроса (Вопросы фронтального опроса представлены в ФОС). |
| 3 | **Основная часть учебного занятия.** 1*. Закрепление* *теоретического материала.* Форма организации учебной деятельности – доклады.*Доклады по вопросам практического занятия:*1. Психология индивидуальности
2. Методы изучения психофизиологических особенностей
3. Методы изучения индивидуально-личностных свойств

2. *Отработка практических умений и навыков.*Форма организации учебной деятельности – *выполнение практических заданий:*а) Проведение психодиагностических методик «Тип темперамента»,Модифицированная методика определения акцентуации характера «Чертова дюжина» |
| 4 | **Заключительная часть занятия:*** подведение итогов занятия;
* выставление текущих оценок в учебный журнал.
 |

**Средства обучения:**

- дидактические: *учебник, методические рекомендации*

*-* материально-технические: мел, доска, магнитная доска.

**Тема 7. Психодиагностика индивидуального стиля интеллектуальной деятельности**

**Вид учебного занятия:** практическое занятие.

**Цель:**  *расширить знания о* психодиагностике индивидуального стиля интеллектуальной деятельности; ***развитие умения*** проведения психодиагностических методик,количественной и качественной обработки данных исследования, составления протокола психодиагностического исследования

**План проведения учебного занятия**

|  |  |
| --- | --- |
| №п/п | Этапы и содержание занятия  |
| 1 | **Организационный момент.** Объявление темы, цели занятия.Мотивационный момент (актуальность изучения темы занятия) |
| 2 | **Входной контроль, актуализация опорных знаний, умений, навыков** в форме устного опроса (Вопросы фронтального опроса представлены в ФОС). |
| 3 | **Основная часть учебного занятия.** 1*. Закрепление* *теоретического материала.* Форма организации учебной деятельности – доклады.*Доклады по вопросам практического занятия:*1. Индивидуальный стиль интеллектуальной деятельности
2. Умственное развитие и интеллект
3. Диагностика интеллектуального уровня. Тест Д. Векслера
4. Диагностика структуры интеллекта. Тест Р. Амтхауэра
5. Интеллектуальный тест Кэттелла
6. Концепция творческого мышления П. Торранса. Диагностика креативности

2. *Отработка практических умений и навыков.*Форма организации учебной деятельности – *выполнение практических заданий:*а) Заполнить таблицу «Методики диагностики интеллекта»б) Проведение исследования креативности, составление протокола исследования по методике П. Торранса |
| 4 | **Заключительная часть занятия:*** подведение итогов занятия;
* выставление текущих оценок в учебный журнал.
 |

**Средства обучения:**

- дидактические: *учебник, методические рекомендации*

-материально-технические: мел, доска, магнитная доска.